

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 127–144.*

Jonna Kulju

Jyväskylän yliopisto

Yksilön ja yhteisön kielitaitoa – maahanmuuttajaopiskelijoiden kertomuksia kommunikointihalukkuudestaan ja käsityksistään suomesta opiskelukielenä ammatillisessa koulutuksessa

The present study focuses on three immigrants' narratives about Finnish at vocational education. The aim is to investigate how immigrants narrate about willingness to communicate and learner beliefs and how they portray linguistic and social context in the act of narrating. The narratives are extractions from altogether 27 narrative interviews collected by interviewing nine adult immigrants, each three times during a year. The findings of the analysis suggest that even though some narratives are very individual and idiosyncratic, they are nevertheless socially constructed. Therefore, it is possible to create educational spaces, where individuals develop their beliefs about second language and also willingness to communicate.

Keywords: Finnish as second language, vocational education, willingness to communicate, learner beliefs

Asiasanat: Suomi toisena kielenä, ammatillinen koulutus, kommunikointihalukkuus, kielikäsitkset



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Suomea toisena kielenään puhuvien määrä ammatillisessa koulutuksessa kasvaa koko ajan (Lasonen & Teräs 2013), ja samaan aikaan keskustellaan heidän kielitaitonsa riittävydestä työssä ja opiskelussa. Keskustelussa korostuvat muun muassa kielitaidon kytkeytyminen ammattitaitoon ja kielitaidon dikotominen ajattelu: kielitaitoa joko on tai ei ole (Virtanen 2011: 163). Aikuisten S2-käyttäjien kielitaitoa on tutkittu aikaisemmin lähinnä työelämän näkökulmista (esim. Suni 2010; Tarnanen & Pöyhönen 2011; Strömmer 2015). Sen sijaan ammatillisen koulutuksen näkökulmasta aihepiiriä on lähestytty vähemmän (ks. kuitenkin Lumme & Tainio 2011). Tässä artikkelissa keskityn tähän vähemmän tutkittuun alueeseen tarkastelemalla, kuinka maahanmuuttajaopiskelijat¹ kertovat kielitaidosta osana ammatillisen koulutuksen luokkaopetusta. Tutkimukseni on narratiivinen, sillä lähestyn kielitaitoa suomea toisena kielenään puhuvien opiskelijoiden kertomuksien ja yksilöllisen merkityksenantojen kautta. Olen rajannut tarkastelun kohteeksi käsitykset suomesta opiskelukielenä sekä kommunikointihalukkuuden, jotka kuuluvat kielenkäytön ja -oppimisen yksilöllisiin eroihin (ks. Dörnyei & Ryan 2015).

Kokonaisaineistonani ovat olleet kuudelle suomea toisena kielenään (S2) puhuvalle lähihoitajaopiskelijalle ja kolmelle merkonomiopiskelijalle tekemäni kerronnalliset haastattelut (vrt. esim. Clandinin & Connelly 2000: 40; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 191). Tässä artikkelissa keskityn vain muutamien yksilöiden kertomuksiin. Esittelen aineiston ja analyysin rajausta tarkemmin luvussa 3.

Keräsin aineiston pitkittäisesti yhden vuoden aikana. Tarkastelen aineiston pohjalta tässä artikkelissa seuraavia kysymyksiä: 1) Mitä haastateltavat kertovat kommunikointihalukkuudestaan ja käsityksistään suomesta (S2) opiskelukielenä ammatillisen koulutuksen luokkaopetuksessa? 2) Minkälaisena haastateltavat kuvaavat vuorovaikutussuhteen itsensä ja kielellisen ympäristön välillä heidän kertoessaan kommunikointihalukkuuden ja käsityksien kehittymisestä?

Aluksi käsittelen kielenkäytön ja -oppimisen yksilöllisiä eroja sekä esittelen tarkemmin kielikäsitteiden ja kommunikointihalukkuuden teoreettista viitekehystä. Tässä yhteydessä esittelen myös narratiivista tutkimusotettani, joka näkyy niin tieteenteorian, aineiston laatuna kuin analyysimetodinakin. Tämän jälkeen keskityn tutkimuskysymyksiin rajaamieni kolmen kertomuksen näkökulmasta. Kertomuksella viiataan yksilön eri haastatteluiden kautta saatuun kokonaisuuteen.

1 Kaikki tutkimuksessa haastatellut opiskelijat ovat muuttaneet Suomeen aikuisiällä, ja heidän äidinkielenä on muu kuin suomi. Tämän vuoksi kutsun heitä tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaopiskelijoiksi. (Vrt. myös Lumme & Tainio 2011: 8.)

Ensin kuvaan kertomuksia liittyen käsityksiin suomesta (S2) opiskelukielenä kahden eri haastateltavan kertomana ja tämän jälkeen yhden haastateltavan kuvausta kommunikointihalukkuutensa kehityksestä. Lopuksi pohdin kertomuksista nousevia pedagogisia implikaatioita. Samalla peilaan tarkastelemieni kertomusten antia aikaisempaan tutkimustietoon ja pohdin tulosten yleistettävyyttä.

2 Kommunikointihalukkuus ja käsitykset kielestä

Kommunikointihalukkuus ja opiskelijan käsitykset kielestä kuuluvat kielenkäytön ja -oppimisen yksilöllisiin eroihin. Yksilölliset erot ovat luonteenomaisia piirteitä, joiden kautta yksilöt näyttäytyvät erilaisina suhteessa toisiinsa. Muita yksilöllisiä eroja ovat esimerkiksi persoonallisuus, temperamentti, kielellinen lahjakkuus, motivaatio, oppimistyyli ja itsetunto. (Dörnyei & Ryan 2015.) Eurooppalainen viitekehys liittyy yksilölliset erot osaksi kielitaitoa määritellessään yksilön yleisiin valmiuksiin kuuluvaksi tiedot ja taidot, elämönhallintataidot, asenteet ja oppimiskyvyn (EVK 2003: 30). Kun puhutaan kielenkäytön yksilöllisistä eroista, tarkastelun kohteena on kielenkäyttäjän persoona erityisenä yksilönä (Dörnyei & Ryan 2015: 2) sekä yksilön kyky aktiivisesti ja reflektoiden kartuttaa tietoaan ja taitojaan (EVK 2003). Yksilöllisiä eroja on paljon, ja ne kietoutuvat yhteen kielenoppimisen monimuotoisessa prosessissa. Jotkut eroista ovat luonteeltaan melko pysyviä, kun taas joihinkin voidaan vaikuttaa esimerkiksi pedagogisin keinoin. (Pietilä 2014: 66.)

Toisaalta on todettu, etteivät kielenkäytön yksilölliset erot koskaan ole kontekstistaan vapaita ja muuttumattomia, vaan ne ovat dynaamisia, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa muokkautuvia ja vaihtelevia piirteitä (Dewaele 2012; Dörnyei & Ryan 2015: 7). Tällöin myös käsitykset suomesta toisena kielenä syntyvät yksilön ja ympäröivän yhteisön välisessä vuorovaikutussuhteessa. Toiselle kielelle annetut merkitykset ovat jaettuja ja niitä luodaan, vahvistetaan sekä vastustetaan tiettyssä sosiokulttuurisessa ympäristössä. Käsitykset ovatkin yhtä aikaa sekä yksilöllisiä että sosiaalisia. (Ks. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; myös Dufva & Halonen tässä julkaisussa.) Kieleen liitetyt käsitykset ovat luonteeltaan myös dynaamisia. Ne ovat jatkuvassa liikkeessä ja voivat toisinaan olla jopa ristiriitaisia, sillä käsitykset muokkautuvat ajallisesti ja tilanteisesti. Käsitykset elävät koko ajan pysyvyyden ja muutoksen, paikallisuuden ja yleistettävyyden sekä sosiaalisen ja yksilöllisen välimaastossa. Ne vaikuttavat yksilön toimintaan ja muuttuvat sekä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa että yksilön reflektion kautta. (Barcelos & Kalaja 2011: 285–286.)

Kommunikointihalukkuudesta puhuttaessa kiinnitetään huomio yksilön haluun vetäytyä kielenkäytön tilanteesta tai osallistua siihen. Vuorovaikutukseen osallistumi-

seen ei vaikuta pelkästään kommunikointikyvyn taso, vaan toisinaan hyvästäkin kommunikointikyvystä huolimatta osa kielenkäyttäjistä välttelee tilanteita, joissa pitäisi käyttää opittavaa kieltä. (Dörnyei & Ryan 2015: 180.) Kommunikointihalukkuuteen vaikuttavat useat kielenkäytön yksilöllisiin eroihin kuuluvat persoonalliset piirteet, kuten itseluottamus, motivaatio ja asenteet. Toisaalta myös erilaiset ulkoiset tekijät, kuten sosiaalinen tilanne, ovat yhteydessä yksilön kommunikointihalukkuuteen. (MacIntyre, Dörnyei, Clément & Noels 1998; Yashmina 2002; Clément, Baker & MacIntyre 2003.) Viimeisimmän kymmenen vuoden aikana kommunikointihalukkuus-käsitettä on alettu tutkia tilanteisempänä ilmiönä (Dörnyei & Ryan 2015: 181). Tutkimusta on tehty erityisesti Kiinassa englanti toisena kielenä -tutkimuksen piirissä (Peng 2007, 2012).

3 Aineisto ja menetelmät

3.1 Kerronnallinen haastatteluaineisto

Artikkeli perustuu kerronnalliseen haastatteluaineistoon (Clandinin & Connelly 2000: 40; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 191–192), joka on kerätty ammatillisen koulutuksen opiskelijoilta, joille suomi on toinen kieli. Artikkelin kaikki haastateltavat ovat opiskelleet suomen kieltä aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa, josta he ovat siirtyneet ammatilliseen koulutukseen. Jokaista tutkimukseen osallistujaa on haastateltu kolme kertaa puolen vuoden välein. Ensimmäisen haastattelukierroksen tein tammi-helmikuussa 2014, toisen syyskuussa 2014 ja kolmannen helmi-maaliskuussa 2015.

Koko aineistoni yhdeksästä haastateltavasta² kuusi (Phyu Phyu, Ida, Maiju, Omar, Wah ja Jame) opiskeli haastatteluiden tekoaikaan lähihoitajan tutkintoa, kolme (Anni-ka, Inka ja Mila) merkonomien tutkintoa. Haastateltavat olivat iältään 20–55-vuotiaita, ja kaikki lähihoitajaopiskelijat opiskelivat ammatillista perustutkintoa ammattiopistossa ja merkonomiopiskelijat aikuisopistossa. Mila ja Phyu Phyu olivat olleet opiskelijoitani kotoutumiskoulutuksessa, muut haastateltavat olivat minulle ennestään tuntemattomia.

Ensimmäisessä haastattelussa pyysin avoimella kysymyksellä haastateltavia kertomaan opiskelustaan kotoutumiskoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Haastattelun edetessä kysyin tarkentavia kysymyksiä heidän itsensä esille nostamista teemoista. Toisen ja kolmannen haastattelun avulla halusin tutkia, miten samoista teemoista puhutaan puolen vuoden ja vuoden jälkeen, ja minkälaista muutosta kertomuksissa mahdollisesti on havaittavissa. Tämän vuoksi toisen haastattelukierroksen alussa pyysin haastateltaviani ensin vapaasti kertomaan opinnoistaan viimeisen puo-

2 Haastateltavien nimet on muutettu.

len vuoden ajalta, minkä jälkeen kysyin ensimmäisessä haastatteluissa esiin nousseista teemoista uudelleen. Kolmas haastattelukierros toteutui samalla tavoin kuin toinenkin. Kaikki haastattelut on tehty suomen kielellä.

Tätä artikkelia varten rajasin analysoitavaksi jokaisen haastateltavan kertomuksesta kaikki ammatillisen koulutuksen luokkaopetuksesta kertovat kohdat. Tämän jälkeen hyödynsin Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon osa-alueita väljänä analyttisenä kehikkona paikantaakseni, mistä kielitaidon osa-alueista haastateltavat näissä episoodeissa puhuvat. Halusin tarkastella luokkahuoneen kertomuksia viitekehyksen avulla, koska sen taitotasoa ja näkemystä kielitaidosta käytetään yleisesti suomea toisena kielinä puhuvien kielitaidon arvioinnissa (ks. Little 2006: 167; Holm & Pöyhönen 2012).

Luokkaopetukseen liittyvissä kertomuksissa haastateltavat eivät juuri puhuneet kielellisen viestintätaidon osa-alueista (esim. rakenteet). Sen sijaan kielenoppimisen yksilölliset erot nousivat keskeisimmäksi teemaksi kommunikatiivisten toimintojen rinnalla. Tämän vuoksi valitsin tarkemman analyysin kohteeksi yksilölliset erot, mitä puoltaa sekin, että niitä on toistaiseksi tutkittu melko vähän (ks. kuitenkin Dörnyei & Ryan 2015). Yksilöllisistä eroista valitsin tarkemman analyysin kohteeksi käsitykset suomesta opiskelijanäkökulmasta sekä kommunikointihalukkuuden, sillä ne nousivat aineiston lähiluvussa tärkeiksi kategorioiksi.

3.2 Narratiivinen lähestymistapa

Narratiivisuutta ja sen lähikäsitteitä käytetään laajasti, mutta suhteellisen vakiintumattomasti eri tieteenaloilla. Käsitteellä voidaan viitata esimerkiksi tiedonprosessiin, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analysointitapaan tai sen käyttöön ammatillisena työvälineenä (Heikkinen 2010: 145). Tässä tutkimuksessa viitataan narratiivisuudella kolmeen ensimmäiseen mainittuun. Tällöin narratiivisuus ei ole vain analyysimetodi, vaan se nähdään sen lisäksi myös tutkimusaineiston laatuun sekä käsityksenä tietämisen luonteesta.

De Finan ja Georgakopouloun (2012: 15) mukaan narratiivisen tutkimuksen tekijöille on tyypillistä nähdä kertomukset väylänä tiedostaa maailmaa. Tutkimukseni asettuikin tähän narratiiviselle tutkimukselle tyypilliseen kenttään, jossa tutkimuksen kohteena ovat yksilön merkityksenannot ja tieto on paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista. Kertomuksien kautta haastateltavat välittävät ja rakentavat tietoa ja ymmärrystä suomen kielestä osana ammatillista koulutusta. Tällöin tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkimys selittää ilmiöitä loogisesti, vaan ilmiöiden ja kokemuksen ymmärtäminen (Bruner 1986). Toisin sanoen tutkimukseni kohteena ovat kertomukset siitä, miten haastateltavat kokevat kuvattujen tapahtumien läpikäymisen (ks. Herman 2009: 21).

Hatchin ja Wisniewskin (1995) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomio niihin merkityksiin, joita yksilö tarinan kautta antaa, ja keskitytään tutkijan ja tutkittavien yhteiseen merkityksen luomiseen. Barkhuizen (2011: 395, 2013: 4) lisää narratiivisen tutkimuksen prosessiin myös vastaanottajan roolin kertomuksen synnyttäjänä kuvatessaan narratiivista tutkimusta narratiivisen tietämisen (*narrative knowing*) käsitteen kautta. Tällä hän tarkoittaa merkityksen muodostumista, oppimista tai tiedon konstruointumista narratiivisen tutkimuksen prosessissa, kertomuksien analyysissä, tulosten raportoinnissa ja niiden vastaanottamisessa. Tutkimuksessani näkyy tämä narratiivisen tutkimuksen moniulotteisuus; aineistona hyödynnän maahanmuuttajaopiskelijoiden kertomuksia, mutta aineistonkeruuprosessissa ja analyysissä keskustelevat niin heidän äänensä kuin oma tutkijan-äänenikin, joihin sekoittuvat myöhemmin vielä tutkimuksen lukijan merkityksenannot ja kokemusmaailmat.

Olen analysoinut aineistoa tarkastelemalla, miten valituista teemoista kerrotaan eri haastattelukerroilla ja minkälaisissa kerronnallisissa tilanteissa teemojen kehitystä kuvataan. Tällöin kiinnitän huomion siihen, miten kertomukset syntyvät tietyissä sosiaalisissa konteksteissa ja miten niiden avulla merkityksellistetään kokemuksia (ks. Barkhuizen 2013: 4). Toisin sanoen analysoin haastateltavien kertomuksia kielitaidon yksilöllisistä eroista tietyissä konteksteissa syntyneinä representaatioina, jolloin kertomuksessa näkyvät haastattelun vuorovaikutuksen konteksti, kertomuksen lokaalinen konteksti sekä laajempi sosiokulttuurinen ympäristö (emt. 2013: 7; ks. myös De Fina & Georgakopoulou 2012: 52–53).

4 Kertomusten analyysi

Rajasin tässä artikkelissa tarkasteltaviksi Phyu Phyun, Inkan ja Maijun kertomukset, koska he kertovat tässä käsittelemistäni teemoista kaikissa kolmessa haastattelussaan. Muiden henkilöiden haastatteluissa tässä artikkelissa käsittelemäni teemat saattoivat esiintyä ensimmäisessä haastattelussa, mutta ne eivät tulleet enää esille muilla haastattelukierroksilla. Kertomuksen jatkumoluontoisuus ensimmäisestä kolmanteen haastatteluun mahdollistaa näin niissä esiintyvän kerronnallisen pysyvyyden tai muutoksen tarkastelun (ks. esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Analyysiosassa kuvaan ensin kahden haastateltavan kertomuksen kautta käsityksiä, joita he liittävät toisella kielellä ja äidinkielellä opiskelun eroihin. Kertomukset ovat muotoutuneet kolmen haastattelukierroksen aikana. Ensimmäisenä esittelen Phyu Phyun kertomuksen, jossa näkyy toisella kielellä opiskeluun liitettyjen käsityksien haastaminen ja muuttaminen. Sen jälkeen esittelen Inkan kertomuksen, jossa kertomus elää ikään kuin ajallisesti muuttumattomassa tilassa eikä kertomuksessa ole havaittavissa muutosta. Tämän jälkeen esittelen yhden

kertomuksen kommunikointihalukkuuden kehittymisestä. Tämä on Maijun kertomus kommunikointihalukkuuden kasvusta ammatillisen koulutuksen aikana.

4.1 Phyu Phyu haastaa äidinkielen paremmuuden opiskelukielenä

Käsitykset äidinkielen ja toisen kielen eroista ovat kytköksissä niin poliittiseen diskurssiin kuin historialliseen ja sosiokulttuuriseen kontekstiin (ks. Barcelos & Kalaja 2011: 285; Negueruela-Azarola 2011). Natiivin kielenkäyttäjän ideaalin taustalla on kielen ja kansan yhteyden lisäksi ajatus kielenkäyttäjistä homogeenisena ryhmänä sekä ideologia natiivista kielenkäyttäjistä kielen täydellisenä hallitsijana (Doerr 2009). Myös haastateltavieni kertomuksissa ensikielenä puhuttu suomi nähtiin ihanteena, johon piti pyrkiä ja joka mahdollistaisi paremman opiskelumenestyksen. Samalla tuotiin esille käsitys, että äidinkielen selviytyy opinnoista paremmin kuin maahanmuuttajaopiskelija. Phyu Phyu kertoo äidinkielisten ja maahanmuuttajaopiskelijoiden erosta seuraavasti:

Koska se on niin vähän, asia on pitää tietää itse, pitää oppia itse, ja mitä ulkona vaikka, tarkoittaa. Ja mikä psykologinen kuuluu vaikka ihminen. Ja se on vähän sama aivoja mieli. Mä en osaa selittää se. Vähän vaikea mulle. Meille maahanmuuttajille, itteleekin sanoo kaikille, psykologia ihan vaikea. Koska me ei tiedä, mitä tarkoittaa vaikka se, ja sen takia me ei voi jatkaa asiaa. (Phyu Phyu/1)³

Phyu Phyu kertoo, kuinka Kasvun tukeminen ja ohjaus -tutkinnon osaan kuuluvat psykologian oppisisällöt ovat vaikeita sisäistää *meille maahanmuuttajille*. Jakamalla opiskelijat maahanmuuttajiin ja äidinkielisiin hän samalla tuo esille käsityksen, että opiskeluun liittyvät vaikeudet riippuvat nimenomaan maahanmuuttajuudesta, jolloin suomea äidinkielenään puhuvat voivat ymmärtää ja oppia psykologiaa helpommin. Phyu Phyu toistaa saman käsityksen vielä uudelleen toteamalla:

Niin, vähän sama yhteiskunta, mutta se on vähän vaikeampi meille. (Phyu Phyu/1)

Phyu Phuykertoo oppisisällön olevan vaikea *meille*, jolloin hän positioi itsensä maahanmuuttajaopiskelijoiden ryhmään ja samalla tulkitsee oppimiseen liittyvien vaikeuksien johtuvan toisen kielen käytöstä opiskelukielenä. Haastattelussa esiintyy kuitenkin myös kertomus, joissa Phyu Phuy murtaa tätä jakoa, joka kuvataan jopa helpottavana oivaluksena omasta kielitaidosta:

Koska jos opettaja sanoo, kyllä heille ymmärtää kaikki asiat, mutta en mä sata prosenttia, mutta kyllä meillä on koko ajan pitää kysyä opettaja, mitä tämä tarkoittaa, mitä tämä on. Koko ajan pitää kyselee opettajalle semmoinen. Mutta kyllä se tuntua vähän, että suo-

3 Numero viittaa haastattelukierroksen järjestysnumeroon.

malaisten kanssa on, no niin heillä on, ei ole ongelma mitään. Mutta kuitenkin, kaikki on sama ihmisen, heillekään ei ole sata prosenttia tiedä, mikä tämä asia on. Heilläkin ite joku ongelma. (Phyu Phyu/1)

Kertoessaan omasta vaikeuksistaan maahanmuuttajaopiskelijana Phyu Phyu nostaa esille, että jokaisella on omat haasteensa opiskelussa eivätkä vaikeudet henkilöidy vain maahanmuuttajaopiskelijoihin. Kertomuksen mukaan tämä huomio asettaa äidinkielisten ja maahanmuuttajaopiskelijat samanarvoisempaan asemaan ja purkaa käsitystä äidinkielisten opiskelijoiden paremmuudesta. Esimerkki osoittaa, että Phyu Phyun käsitykset toisella kielellä opiskelusta ovat moninaistuneet, sillä hän on reflektoinut äidinkieliin ja maahanmuuttajaopiskelijoihin liittyviä käsityksiään ja samalla rakentanut kertomusta itsestään opiskelijana, joka kohtaa normaaleja opiskeluun liittyviä ongelmia (ks. Barcelos & Kalaja 2011: 286; Navarro & Thornton 2011).

Toisen haastattelukierroksen aikana Phyu Phyu oli suorittamassa uudestaan Kasvun tukemisen ja ohjauksen tutkinnonosaan kuuluvaa työharjoittelua päiväkodissa. Hänen ensimmäinen harjoittelujaksonsa oli hylätty heikon suomen kielen taidon vuoksi. Phyu Phyu kertoo, että päiväkodin johtajan mielestä *mun tasolla on ei vielä niin mene niin kun päiväkodin toiminnoissa niin kun kieli takia* (Phyu Phyu/2). Hänen toinen haastattelunsa keskittyikin lähinnä tämän teeman ympärille, ja hän kuvasi hyvin niukkasanaisesti opetukseen liittyviä tapahtumia. Anatomian jaksosta hän kuitenkin kertoi laajemman kertomuksen:

Phyu Phyu: Se anatomia oli vaikea. Mulla on kolme kertaa, onneksi viime perjantai pääsen. Ei mut anatomia on ulkona ja heti pääsen. Mutta kakkonen on se vähän vaikea. Ihan vaikea, ei ole vähän. Ihan vaikea. Et ymmärrä yhtään. Se on tärkeä myös. --- Oikeesti ei kukaan osata hyvin meidän ryhmä. Meidän ryhmä on enemmän maahanmuuttaja. Siksi niin kun varmaan kaikki on.

Haastattelija: Miksi se sinun mielestä on vaikea? Onko se asia vaikea, sanat vaikeat, vai mikä?

Phyu Phyu: Se on vaikea niin kun se kuuluu, liittyy niin kun ihmisen kehoon, vaikka sisällä mihin verta menee, ja vaikka insuliini, milloin pitää hoidetaan. Ja glukoksii tai semmoisia tiedän, ja niin ja munuaisine. Itelle kun ei tiedä, vain kuuntelee mitä hän sanoo, ja sitten vähän arvaa, aha, okei, tää ja tää. Mutta minä ei tiedä kaikki.

(Phyu Phyu/2)

Phyu Phyun kertomus anatomian kurssista jakautuu ikään kuin kahtia: Ensin hän kuvaa, kuinka kurssi on vaikea, eikä hän *ymmärrä yhtään*. Tämän jälkeen hän nostaa esille käsityksensä maahanmuuttajaopiskelijan heikommasta opiskelumenestyksestä sano-

essaan, että ryhmässä on paljon maahanmuuttajia, mikä selittää oppimiseen liittyvät vaikeudet. Pyytäessäni häntä kertomaan tarkemmin kokemuksestaan hän esittää kuitenkin uuden tulkinnan vaikeuksien syyksi. Hän ei enää positioi itseään maahanmuuttajaksi, vaan kuvaa opittavan asiasisällön vaikeutta ja samalla asettaa itsensä toimijaksi kertomukseen. Toisin sanoen Phyu Phyu kertomuksessa ovat rinnakkain sekä käsitys maahanmuuttajaopiskelijoiden heikommista opiskelumahdollisuuksista että kokemus haastavasta oppisisällöstä. Näiden kahden käsityksen kautta hän tulkitsee ja kertoo anatomian opiskelusta.

On kuitenkin mahdotonta sanoa, kuinka paljon Phyu Phyu kertomuksessa painottuu kokemus hylätystä päiväkotiharjoittelusta. Kertomukset syntyvät aina tietyssä sosiaalisessa kontekstissa, jolloin oma kokemus kerrotaan tästä näkökulmasta käsin (Barkhuizen 2013: 4). Tällöin päiväkodin johtajan antama arvio Phyu Phyun riittämättömästä kielitaidosta työharjoittelussa liittyy varmasti siihen, miten hän haastattelun aikana kertoo itsestään maahanmuuttajaopiskelijana. Toisaalta myöskään käsityksien ja toiminnan suhde ei ole selkeä, vaan enemmän paradoksaalinen ja dynaaminen, minkä vuoksi maahanmuuttajayksilön käsitykset suomesta opiskelukielenä ja toiminta kielenkäyttötilanteessa eivät ole aina johdonmukaisia (ks. Barcelos & Kalaja 2011: 286; Dörnyei & Ryan 2015: 189).

Kolmas haastattelukierros kuitenkin tukee tulkintaa, että Phyu Phyun käsitykset toisella kielellä opiskelusta ovat kehittyneet tai muuttuneet. Haastattelussa Phyu Phyu nostaa esille useampia opiskeluun liittyviä vaikeuksia, mutta hän ei enää esitä opiskeluvaikeuksien syyksi maahanmuuttajuutta tai toisen kielen käyttöä opiskelukielenä. Sen sijaan hän tulkitsee opiskeluun liittyvien ongelmien syyksi omat opiskelutaitonsa. Phyu Phyu esimerkiksi kertoo unohtavansa nopeasti, sillä

[--] jakson jälkeen, sä et tiedä mitään takana opiskelee. Vähän kaikki unohti. Mutta kuitenkin se on vähän mieleen jää vielä. Mutta ei tarkoita kaikki on vielä jää. Kyllä muutama on ideoita tiedän. (Phyu Phyu/3)

Sanaston opiskelun Phyu Phyu kuvaa myös itselleen vaikeaksi. Hän käsittelee asiaa näin:

Mulla on sellainen, että mä en opi paljon vaikka uusia sana --- itseasia on mä en opiskele vaikka sanaa iltaisin. (Phyu Phyu/3)

Hän myös kuvaa itseään hitaana oppijana, joka tarvitsee paljon aikaa asian sisäistämiseen sekä koetilanteessa vastaamiseen. Phyu Phyun kertomuksessa on nähtävissä kerronnallinen muutos hänen käsityksissään toisella kielellä opiskelusta, sillä hän tulkitsee kertomuksessaan opiskeluun liittyvien ongelmien syyksi oman oppimiskykynsä eikä niinkään asemaansa toisen kielen käyttäjänä. Käsityksien muutokset ovat kuitenkin

aina kompleksisia ja dynaamisia pikemmin kuin selkeitä syy–seuraussuhteita (Mercer 2011: 343), minkä vuoksi on mahdotonta sanoa, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet Phyu Phyun käsityksien muutokseen. Kuitenkin hänen kertomuksensa viittaa siihen, että kun äidinkielisten opiskelijoiden tiedostetaan kohtaavan opinnoissaan vastaavia opiskeluun liittyviä ongelmia kuin suomea toisena kielenään käyttävienkin, maahanmuuttajien käsityksissä vastakkainasettelu äidinkielisten ja toisen kielen käyttäjien välillä voi ajan myötä kaventua.

4.2 Inkan kertomus elää muuttumattomuuden tilassa

Toiseen kieleen liitetyt käsitykset voivat olla muuttuvia tai pysyviä (Negueruela-Azarola 2011: 360–361; ks. myös Kalaja tässä julkaisussa). Inkan kertomus edustaa pysyvyyden narratiivia. Inkan käsityksien pysyvyys on nähtävillä hänen kertoessaan äidinkielen ja toisen kielen erosta kommunikoinnin välineenä. Inka kertoo voivansa toimia omalla äidinkielellään kaikissa kielenkäytön tilanteissa ja kykenevänsä ilmaisemaan itseään juuri haluamallaan tavalla. Suomeksi hän ei kuitenkaan koe osaavansa ilmaista itseään, minkä hän kertoo ensimmäisessä haastattelussa syyksi kopioida toisten tuottamista valmiista teksteistä osia omiin koulutehtäviinsä.

Inka: Joo, kirjoittaminen. Se on opettaja sanoo, miksi sinä aina. No, minusta hän ei ole tyytyväinen, koska minä joo, kyllä otan netistä kaikki, se on, pitäis sanoo omilla sanoilla. No, minulle helpompi ottaa netistä joku homma, ja sitten voi vähän korjata vähäsen. Minä voin (äidinkielellä) kirjoittaa mitä tahansa, vaikka runoja, mutta en mä muuta. Mutta suomen kieli, se on toinen kieli.

Haastattelija: Yrititkö sinä kirjoittaa yhtään ihan omin sanoin niitä?

Inka: En ei se on minusta parempi se on joku fraasi, se on ota netistä, tai mistä tahansa, mutta on oikea fraasi. Se on parempi mulle kirjata fraasi, sitten minä tiedän, se on oikein fraasi. Mutta jos minä omilla sanoilla kirjoitan, se on vähän hankalaa.

(Inka/1)

Syyksi toiminnalleen Inka tuo esille, että toisella kielellä ei voi ilmasta itseään yhtä syvällisesti ja tarkasti kuin äidinkielellään. Hän käyttää kuvauksessaan vahvoja ilmauksia, kuten *aina* ja *kaikki*. Näillä sanavalinnoilla hän rakentaa muuttumatonta kertomusta toisella kielellä opiskelustaan, sillä *aina* viittaa ajallisesti muuttumattomaan tilaan ja *kaikki* puolestaan kertoo hänen toimivan jokaisessa tilanteessa kuvaamallaan tavalla. Hän myös sanoo voivansa kirjoittaa äidinkielellään *vaikka runoja*, mutta suomi on hänelle *toinen kieli*. Tämä lausahdus voidaan nähdä kerronnallisena liioittelun keinona, jolla

haastateltava haluaa korostaa kielen välistä eroa. Hän myös selittää toimintaansa sillä, että valmiiden fraasien ja kopioitujen lauseiden käyttö auttaa häntä käyttämään kieltä *oikein*. Tällöin taustalla on käsitys siitä, että äidinkielliset ovat malleina siitä, miten kieltä käytetään oikein, sillä perusteella, että he ovat kasvaneet kyseisen kielen ympäröimänä lapsesta asti (ks. McCambridge & Saarinen 2015: 296).

Inkan kertomuksessa käsitys natiiviudesta kielenkäytön ihanteena ei muutu vuoden aikana. Toisessa haastattelussa hän kertoo opiskeluun liittyvistä kirjoitustehtävistä samankaltaisesti kuin ensimmäisessä haastattelussa.

Inka: Hyviä, kyllä hyviä, minä kokeilin se on kannattavuuslaskenta, se on. Voi olla se on helpompi, koska ei tarvii kirjoita mitään, tai laskenta. Jos sai oikean vastauksen, ei tarvitse miettiä. Yhden se on tehtävän mulle palautettu, koska se on, sanoo se on pitäis miettiä ja kirjoittaa omia sanoja. (naurahtaa) Ei kannata ottaa netistä joku fraasi, tai se voi olla liikeidea. Kyllä joo. Se on, sitten minä korjata sen ja sitten palauttaa sen takaisin. Tällainen on homma. No.

Haastattelija: Niin, sinä taisit viimeksikin puhua, että opettajat ei tykkää kun.

Inka: (keskeyttää) Joo, se on pitäis omia ajatuksia. Mutta se on esimerkiksi kannattavuuslaskenta. Helpompi, koska ei tarvii miettiä tommonen. Se on vain valmis kysymys, laskenta jotain. Se on.

Haastattelija: Mikä siinä on sitten hankalaa, jos omia ajatuksia täytyy?

Inka: (keskeyttää) No, totta kai hankala, koska se on. Minä en voi, oikeesti, ei milloinkaan voi tietää se on, mitä minä oikeasti mietin, se on kirjoittaa paperille. Se on vähän hankalaa, koska minä, totta kai minä etsin helpompi fraasin, minä etsin helpompi sana, mitä mulle se on helppo kirjoittaa. Se on, ei voi oikeesti kirjoittaa, mitä minä haluaisin kirjoittaa. (naurahtaa)

(Inka/2)

Inkan mielestä laskeminen on helpompaa kuin kirjoittaminen, koska silloin hänen ei tarvitse sanoa mitään *omin sanoin ja miettiä*. Inkan kertomuksessa on myös edelleen esillä ajallinen muuttumattomuus hänen sanoessaan, että *ei milloinkaan* voi ilmaista itseään suomen kielellä hyvin. Hän tuokin jälleen esille, että ottaa kirjoitustehtävien pohjaksi valmiita tekstejä, joita palauttaa opettajalle. Kertomuksessa kuitenkin ilmenee, että opettajat eivät hyväksy tätä vaan kehottavat Inkaa kirjoittamaan *omia sanoja*. Inka kertoo *korjanneensa* tehtävän ja palauttaneensa sen opettajalle. Kertomuksesta ei kuitenkaan ilmene, onko hän kirjoittanut koko tehtävän uudestaan itse vai muokannut sitä muulla tavoin. Kolmannen haastattelun pohjalta voisi olettaa, että Inka vain muokkaa valmiista tekstistä, sillä hän kertoo kirjoitustehtävistä seuraavasti:

Haastattelija: Oletko sä kirjoittanut näitä koulutehtäviä yhtään, että sä kirjoitat täysin omin sanoin, että et ota mitään?

Inka: (keskeyttää) Otan, otan.

Haastattelija: Eli otat joka kerta.

Inka: Joo, totta kai. Kirjasta otan. Linaan kirjaston kirjan se on minulle parempi. Minä tiedän, joskus pitäis kirjoittaa omalla sanalla. Se on. Minä voin kirjoittaa omalla sanalla, mutta se on epäselvä. (nauraa)

Haastattelija: Antaako opettajat sitten kirjoittaa tälleikin?

Inka: Ei, minä itse.

Haastattelija: Mutta mitä opettajat sanoo, että minkälaista palautetta sinä saat näistä kirjallista tehtävistä. Että jos otat nämä valmiit fraasit?

Inka: Joo, kyllä minä muistan se opettaja sanoi. Opettaja palauttaa mulla ja sanoo, ei käy. Pitäis kirjoittaa oma mielipide. Semmoinen on ollut tehtävä. Sinun pitäisi itse miettiä.

Haastattelija: Mitä sinä sitten teit?

Inka: No, minä kirjoitan "minun mielestäni" (nauraa) "minun mielestäni", mutta fraasi. Sama valmis fraasi.

Haastattelija: Ja sittenkö opettaja hyväksyi.

Inka: Niin, joo, joo, joo.

(Inka/3)

Inka tuo esille, että hän ei kirjoita mitään omin sanoin, koska silloin teksti olisi *epäselvä*, ja tämän vuoksi hän muokkaa valmiita tekstejä, jotka hän palauttaa omina teksteinään. Inkan kertomuksessa ei esiinnykään muutosta hänen käsityksessään äidinkielen ja toisen kielen eroista opiskelukielenä. Phyu Phyun kertomukseen verrattuna siinä ei esiinny koulutusympäristön tarjoamia affordansseja toisella kielellä kirjoittamiseen liittyvien käsityksien murtamiseksi (ks. Suni 2008). Hän ei myöskään yhdessäkään kolmesta haastattelusta kerro yhtäkään kokemusta, jolloin hän olisi kirjoittanut suomea omin sanoin ja joutuneensa syvemmin reflektoimaan tätä kielitaidon osa-aluetta tai toisella kielellä kirjoittamiseen liittämistään käsityksistä (vrt. esim. Barcelos & Kalaja 2011: 287). Sen sijaan Inkan kertomuksessa opettajat jatkuvasti mainitsevat, että hänen pitäisi kirjoittaa itse eikä toisten tekstien käyttäminen tehtävissä ole sallittua. Silti hän pääsee kurssista läpi toimimalla tällä tavoin. Tällöin opettajien taholta ei tule koskaan pakottavaa tarvetta

muuttaa kirjallisen viestinnän tapaa, mikä voidaan nähdä osasyynä siihen, ettei Inkan kirjallinen viestintätaito kehity.

4.3 Maijun kommunikointihalukkuuden kehittyminen

Selkein kertomus kommunikointihalukkuuden kasvusta esiintyi Maijun kertomuksessa. Hän totesi ensimmäisessä haastattelussa näin:

[--] mutta sitten puuttuu se puhuminen. En puhu niin paljon. Koko ajan kuuntelen. (Maiju/1)

Maiju kuvaa itsensä ulkopuoliseksi tarkkailijaksi luokkavuorovaikutustilanteessa suhteessa sekä muihin opiskelijoihin että opettajaan. Hän ei esimerkiksi halua keskustella opinnoista muiden luokkakavereiden kanssa, koska kokee suhteensa heihin kilpailuna arvosanoista. Opettajaltakaan hän ei kertomansa mukaan kysy tunnilla, vaan kirjoittaa kysymyksen itselleen ylös ja selvittää sen kotona itsenäisesti. Maiju kokee kuitenkin olevansa läsnä vuorovaikutuksessa, koska hän kertoo kuuntelevansa, mitä muut puhuvat. Sen sijaan hän itse ei osallistu aktiivisena toimijana vuorovaikutukseen. Pohjimmiltaan kommunikointihalukkuus onkin valinta, sillä henkilö joko päättää osallistua vuorovaikutukseen tai vetäytyä siitä (MacIntyre 2007: 572).

Toisessa haastattelussa Maiju kertoo edelleen, kuinka hän luokkavuorovaikutuksessa *aina vain kuuntelee* (Maiju/2). Tämä lausuma kertoo Maijun positioivan itsensä yhä lähinnä passiiviseksi kuuntelijaksi luokkaopetuksen aikana. Hän kuvaa itsensä hiljaiseksi myös kommunikoidessaan äidinkielellään:

Sama, jos oma kieli, jos ei tunne toisen. Niin kyllä en puhu. (Maiju/2)

Maiju tuokin esiin, että hänen alhainen kommunikointihalukkuutensa johtuu ennen kaikkea hänen persoonastaan eikä kielitaidostaan. Hän kuvaa itsensä syrjäänvetäytyväksi vuorovaikutustilanteissa, joissa hän ei tunne puhekumppania, ja kertoo käyttäytyvänsä tässä suhteessa samalla tavoin äidinkielellään ja suomen kielellä kommunikoidessaan (ks. myös Dörnyei & Ryan 2015: 180).

Maijun kolmannessa haastattelussa on kuitenkin nähtävissä kerronnallinen murroskohta. Maiju on aikaisemmin kertonut vähäisestä kommunikointihalukkuudestaan, mutta kolmannessa haastattelussa hän kertoo kiinnostuksestaan osallistua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Hän esimerkiksi kertoi osana ryhmätyötä soittaneensa eri työnantajille ja sopineensa opintotehtävän suorittamisesta työpaikalla. Aikaisempiin haastatteluihin verrattuna hän myös osoitti selvästi enemmän kiinnostusta osallistua luokkavuorovaikutukseen. Hän kertoo, kuinka muut luokkakaverit *auttaa jos kysyy, jos*

tarvii apua (Maiju/3), ja että he ovat myös luvanneet kerätä Maijulle hänen äitiyslomansa ajalta kaiken opiskelumateriaalin. Tämä viittaa vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön opiskeluyhteisössä. Kolmannessa haastattelussa Maiju ei enää kuvaakaan suhdettaan muihin opiskelijoihin kilpailutilanteen näkökulmasta vaan enemmän tasa-arvoisena vuorovaikutussuhteena. Koska Maiju kertoo etsivänsä erilaisia mahdollisuuksia käyttää suomen kieltä, ja hänellä on halu osallistua erilaisiin kommunikointitilanteisiin, voidaan kertomus nähdä kuvauksena lisääntyneestä kommunikointihalukkuudesta (vrt. MacIntyre ym. 1998).

Syyksi kommunikointihalukkuuden lisääntymiselle Maiju kertoo, että kun hän *menee kentälle asiakkaan kanssa, ja pakko menee itelle ja opettaja ei seuraa* (Maiju/3). Toisin sanoen opintoihin liittyvä tarve ja pakote osallistua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin vaikuttaa kasvattaneen kommunikointihalukkuutta, kuten hän itse toteaa:

Kun on pakko tehdä, niin kyllä mä teen. (Maiju/3)

Maijun mukaan myös mahdollisuus suunnitella ja harjoitella teoriatunneilla asiakkaan kanssa kommunikointia on kasvattanut kommunikointihalukkuutta, sillä harjoittelemisen on vähentänyt tilanteeseen liittyvää jännitystä. Kommunikointihalukkuuteen liittykin usein voimakkaita ja negatiivisia tunteita, kuten ahdistuneisuutta ja pelkoja, jotka voivat vaikuttaa yksilön toimintaan kielenkäytön tilanteissa (Dörnyei & Ryan 2015: 180; ks. myös Aragão 2011).

Maijun kertomus tukee tutkimustuloksia, joiden mukaan kommunikointihalukkuus ei ole yksilön pysyvä luonteenpiirre vaan yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa kehittyvä ominaisuus (Dörnyei & Ryan 2015: 182–183), ja siihen vaikuttavat erilaiset ympäristöstä tulevat tekijät. Tällöin kommunikointihalukkuus on pohjimmiltaan sosiaalinen ilmiö ja dynaamisen vuorovaikutuksen tulos, sillä se syntyy yksilöllisten taipumusten ja kommunikointitilanteessa syntyvien positiivisten tai negatiivisten tekijöiden vuorovaikutuksessa (Yashima 2012: 132). Kommunikointihalukkuus myös vaihtelee tilanteittain (Peng 2012: 210–211), ja siihen vaikuttaa ratkaisevasti vuorovaikutuksellinen asetelma (Cao & Philip 2006). Vaikka Maijun kertomuksesta ilmenee, että hän selviytyy paremmin ammatissa ja luokkavuorovaikutuksessa tarvittavista kommunikointitilanteista, hänen käytöksensä muissa vuorovaikutustilanteissa voi olla erilaista. Tällöin ei voida sanoa, että Maijusta olisi tullut persoonana puheliaampi. Sen sijaan Maijun kertomuksen perusteella voidaan todeta, että hänen ammatillinen kielitaitonsa on kehittynyt, koska hänellä on parempi kyky toimia ammatin vaatimissa kielenkäytön tilanteissa, vaikka hän ei persoonana kokisikaan sitä itselleen täysin luontevaksi.

5 Lopuksi

Olen edellä tarkastellut kolmen yksilön kautta ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajaopiskelijoiden kertomuksia, jotka ilmentävät heidän käsityksiään yhtäältä suomesta opiskelukielenä ja toisaalta kommunikointihalukkuudesta. Näissä kertomuksissa olen kiinnittänyt huomion yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutussuhteeseen. Tutkimus vahvistaa näkemystä kielenkäytön yksilöllisten erojen sosiaalisesta luonteesta (ks. Dewaele 2012; Dörnyei & Ryan 2015: 7): vaikka käsitykset ja kommunikointihalukkuus kuuluvatkin kielenkäytön yksilöllisiin eroihin, tutkimus osoittaa, että sosiaalisella ympäristöllä on tärkeä merkitys näiden osa-alueiden kehityksessä.

Käsitykset suomesta toisena kielenä rakentuvat ja muuttuvat sosiokulttuurisessa kontekstissa ja siinä käytävissä diskursseissa (ks. Barcelos & Kalaja 2011: 285), ja ne myös muovaavat yksilön omaa toimintaa (Dufva 2003). Tämän vuoksi on tärkeä tutkia ja pohtia, mitkä opiskelijoiden toisella kielellä opiskeluun liittyvistä käsityksistä ovat kielen käyttöä estäviä ja kuinka niihin voidaan pedagogisesti vaikuttaa. Tässä olen käsitellyt vain muutamia yksittäisiä tarinoita, mutta näiden perusteella näyttäisi siltä, että erityisesti käsitys äidinkielen ylivoimaisuudesta opiskelukielenä on omiaan vaikeuttamaan kieltä toisena kielenä käyttävän maahanmuuttajaopiskelijan oppimisprosessia.

Toisaalta oppimisen kannalta on tärkeä tiedostaa, että käsitykset ovat muutettavissa ja kehitettävissä kognitiivisen reflektoinnin ja sosiaalisen tuen avulla, jolloin myös käsityksiä suomesta toisena kielenä voidaan kehittää sosiokulttuurisessa kontekstissa ja siinä käytävissä diskursseissa (ks. Barcelos & Kalaja 2011: 285–286). Artikkelissa esitelty Phyu Phyun kertomus onkin hyvä esimerkki tällaisesta reflektioprosessista, jossa on haastettu toisella kielellä opiskelemiseen liitettyjä käsityksiä osana sosiaalista vuorovaikutusta. Toisaalta Inkan kertomus osoittaa, kuinka käsitykset äidinkielen ja toisen kielen eroista voivat olla pinttyneitä ja pysyviä, ja yhtenä tekijänä voidaan tällöin nähdä pedagogisen tuen puute.

Kieleen liitettyjen käsityksien lisäksi myöskään kommunikointihalukkuuden kehittyminen ei ole pelkästään yksilön vastuulla. Kommunikaatiohalukkuus kehittyy jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa sosiaalisen ympäristön kanssa (ks. Dörnyei & Ryan 2015: 7–8). Tällöin sosiaalinen konteksti ei ole vain passiivinen tila, jossa käytetään kieltä, vaan kielenkäyttötilanteet voivat joko edesauttaa tai hidastaa kielitaidon kehittymistä. Maijun kertomuksessa ilmenee, että vaikka hän kertoo lisääntyvästä kommunikointihalukkuudestaan, hän ei kuitenkaan osaa nimetä tiettyä tilannetta tai tilanteita, jotka olisivat vaikuttaneet kommunikointihalukkuuden kasvuun. Syyksi hän kertoi ennemminkin asettumisen kielelliseen ympäristöön, jossa kieltä on pakko käyttää – tällöin kielenkäyttöön tottuu. Kielellisen yhteisön roolina kommunikointihalukkuuden kehityksessä

näyttäisikin olevan sen toimiminen turvallisena tilana, joka sekä mahdollistaa että myös pakottaa käyttämään kieltä.

Artikkelissa hyödyntämäni aineiston rajoituksena on haastatteluiden tekeminen haastateltaville toisella kielellä. Jos he olisivat voineet kertoa kokemuksistaan itse valitsemallaan kielellä, olisivat kertomukset olleet todennäköisesti sisällöltään ja laajuudeltaan toisenlaisia. Toisaalta artikkelini analyysi on keskittynyt yksittäisiin kertomuksiin, joissa joko kommunikointihalukkuus tai käsitykset suomen kielellä opiskelusta esiintyvät kaikilla haastattelukierroksilla. Tämä on mahdollistanut kerronnallisen muutoksen tarkastelun, mikä millään kielellä toteutetuissa yksittäisissä haastatteluissa ei olisi ollut mahdollista. Samalla tämä raja on tosin sulkenut pois sellaisia kertomuksia, joissa teemoja käsitellään hetkellisesti eli joihin haastateltavat eivät palanneet myöhemmissä haastatteluissaan.

Tähän tutkimukseen valituissa kertomuksissa on kuitenkin samantapaisia kuvauksia kuin laajemmassa tutkimusaineistossa. Kertomukset kuvastavat siten koko aineiston sosiaalisesti jaettuina, mutta myös yksilöllisiä kokemuksia käsityksistä toisella kielellä opiskelusta ja kommunikointihalukkuudesta ammatillisessa koulutuksessa (ks. myös Tarnanen, Rynkäinen & Pöyhönen 2015: 61). On vaikea arvioida, mikä on todellista muutosta ja mikä taas kerronnallista vaihtelua, sillä kertomusta kerrotaan aina tiettyssä yksilöllisessä ja sosiaalisessa tilanteessa. Tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että maahanmuuttajaopiskelijoiden kielenkäytön ja -oppimisen yksilöllisiä eroja tulisi huomioida enemmän sekä opetuksessa että tutkimuksessa, sillä opiskelukertomuksissa ne nousivat esille opiskelua edistävinä tai hidastavina tekijöinä.

Kirjallisuus

- Aragão, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39 (3) 302–313. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.003.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.001.
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45, 391–414. DOI: 10.5054/tq.2011.261888.
- Barkhuizen, G. 2013. Introduction: narrative research in applied linguistics. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cao, Y. & J. Philip 2006. Interactional context and willingness to communicate: a comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34 (4), 480–493. DOI: 10.1016/j.system.2006.05.002.
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly 2000. *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- De Fina, A. & A. Georgakopoulou 2012. *Analyzing narratives. Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, J.-M. 2012. Personality: personality traits as independent and dependent variables. Teoksessa S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (toim.) *Psychology for language learning: insights from theory, research and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 42–57.
- Doerr, N. M. 2009. Investigating “native speakers effects”: toward a new model of analyzing “native speakers” ideologies. Teoksessa N. M. Doerr (toim.) *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects*. Berlin: de Gruyter Mouton, 15–46.
- Clément, R., S. C. Baker & P. D. MacIntyre 2003. Willingness to communicate in a second language: the effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (2), 190–209.
- Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa: arkikäsitäisiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dörnyei, Z. & S. Ryan 2015. *The Psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- EVK 2003. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Euroopan neuvosto. Helsinki: WSOY.
- Hatch, J. A. & R. Wisniewski 1995. *Life history and narrative*. London: Falmer Press.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Vailli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Herman, D. 2009. *Basic elements of narrative*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Holm, L. & S. Pöyhönen 2012. Localizing supranational concepts of literacy in adult second language teaching. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (toim.) *Literacy practices in transition: perspectives from the Nordic countries*. Bristol: Multilingual Matters, 189–208.
- Hyvärinen, M. & V. Löyttyniemi 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Lasonen, J. & M. Teräs 2013. Tunnustamisen näkökulma maahanmuuttajien työllistymiseen ja ammatilliseen koulutukseen. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 154–170.
- Little, D. 2006. The common European framework of reference for languages: content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167–190.
DOI: 10.1017/S0261444806003557.
- Lumme, H. & L. Tainio 2011. Maahanmuuttajaopiskelijan ja ammattiaineen opettajan arviointikohtaamisia toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 6–23.
- McCambridge, L. & T. Saarinen 2015. “I know that the natives must suffer every now and then”: native/non-native indexing language ideologies in Finnish higher education. Teoksessa S. Dimova, A. K. Hultgren & C. Jensen (toim.) *English-medium instruction in European higher education*. English in Europe, Volume 3. Berlin: De Gruyter Mouton, 291–316.
- MacIntyre P. D., Z. Dörnyei, R. Clément & K. A. Noels 1998. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situated model of confidence an affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545–562. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x.

- MacIntyre, P. D. 2007. Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 564–576. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x.
- Mercer, S. 2011. Language learner self-concept: complexity, continuity and change. *System*, 39 (3), 335–346. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.006.
- Navarro, D & K. Thornton 2011. Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System* 39 (3), 290–301. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.002.
- Neguera-Azarola, E. 2011. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39 (3), 359–396. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.008.
- Peng, J.-E. 2007. Willingness to communicate in the Chinese EFL classroom: a cultural perspective. Teoksessa J. Liu (toim.) *English language teaching in China: new approaches, perspectives and standards*. London: Continuum, 250–269.
- Peng, J.-E. 2012. Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, 40, 203–213. DOI: 10.1016/j.system.2012.02.002.
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 45–67.
- Strömmer, M. 2016. Affordances and constraints: second language learning in cleaning work. *Multilingua*. DOI: 10.1515/multi-2014-0113.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielentieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/3875>.
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja Kieli*, 31 (4), 139–152.
- Tarnanen, M., T. Rynkänen & S. Pöyhönen 2015. Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning. AFinLA:n vuosikirja 2015*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 56–72. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/49654>.
- Virtanen, A. 2011. Käsitäisiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysi. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 153–172.
- Yashmina, T. 2002. Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54–66. DOI: 10.1111/1540-4781.00136.
- Yashima, T. 2012. Willingness to communicate: momentary volition that results in L2 behavior. Teoksessa S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (toim.) *Psychology for language learning: insights from theory, research and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 119–135.