



# SUOMEA TORONTOSSA: YLIOPISTO-OPISKELIJAT JA SUOMALAISET SENIORIT PALVELUOPPIMIS-YHTEISTYÖSSÄ

Anu Muhonen, Finnish Studies, Department of Slavic Languages and Literatures, Toronton yliopisto  
 Heidi Vaarala, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto

Kuvaamme artikkelissamme yhteisössä toteutettavaa palveluoppimispedagogiikkaa (community engaged service learning pedagogy) Toronton yliopiston suomen kielen ohjelman ja Toronton Suomi-kodin eli suomenkielisen seniorikeskuksen välillä. Osana suomi vieraana kielenä -kurssia opiskelijat vierailevat säännöllisesti Suomi-kodissa, osallistuvat sen toimintaan ja viettävät aikaa suomenkielisten senioreiden parissa.

Tutkimme sitä, mitä siirtolaisseniörinari (Sirkka ja Pentti) ja kaksi nuorta suomen kielen opiskelijaa (Rosa ja Ilja) ajattelevat ja puhuvat kielestä ja sen oppimisesta erilaisissa kohtaamisissa. Lisäksi pohdimme sitä, millaisia siltoja yhteistyö muodostaa senioreiden ja nuorten välille. Hyödynnämme analyysissa lingvististä etnografiaa niin metodina kuin aineiston keruussakin. Aineiston muodostavat lukuvuonna 2016–2017 tallennetut epämuodolliset haastattelut, spontaanit keskustelutilanteet, niiden ääni- ja videotallenteet sekä opiskelijoiden kirjoittamat reflektiot. Lisäksi aineistona on käytetty kenttämuistiinpanoja ja valokuvia.

Tutkimus paljastaa, että senioreiden ja opiskelijoiden kielikäsitteet eroavat jonkin verran toisistaan, mutta kielenoppimiskäsitteissä on myös runsaasti autenttisista oppimisympäristöistä ja kokemuksista johtuvia yhtenevyyksiä. Punaisena lankana kulkee senioreiden menneisyyteen liittyvät muistelot ja opiskelijoiden haaveet suomenkielisestä tulevaisuudesta. Yhteisössä toteutettava palveluoppiminen avaa uusia mahdollisuuksia kielen ja sisältöjen opetukselle yliopistoissa niin ulkomailla kuin Suomessakin ja haastaa vakiintuneita pedagogis-institutionaalisia rakenteita uudistumaan.

**Avainsanat:** kielen oppiminen, käsitteet, palveluoppiminen, siirtolaisuus, suomi vieraana kielenä, vuorovaikutus, yliopistopedagogiikka

---

Kirjoittajien yhteystiedot:

Anu Muhonen

anu.muhonen@utoronto.ca

Heidi Vaarala

heidi.vaarala@jyu.fi

## 1 JOHDANTO

Suomen kieltä ja kulttuuria opetetaan ja opiskellaan vieraana kielenä eri puolilla maailmaa. Opintoja on tarjolla noin 90 yliopistossa lähes 30 maassa. Suomen ulkopuolella suomea

opettaa yli 200 opettajaa ja opiskelijoita on yli 3 000 (Kärnä, 2017, s. 5). Toronton yliopistossa suomen kieltä ja kulttuuria voi opiskella sekä pää- että sivuaineena, ja opinnot johtavat kandidaatintutkintoon. Kanadassa suomi vieraana kielenä -opetus on eri asemassa kuin monessa Euroopan maassa; Kanada on paljon kauempana Suomesta eikä opiskelijoiden ole helppoa käydä Suomessa. Matkat maksavat paljon ja opiskelu- ja oleskelulupien saaminen on haastavaa ja kallista. Opinnot Suomessa maksavat kanadalaisille opiskelijoille paljon etenkin nykyään, kun EU/ETA-alueen ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta peritään luku-kausimaksut. Kielen oppimiselle ja omaksumiselle tärkeä kohdekielisessä ympäristössä oleskelu voi jäädä käytännön syistä toteutumatta.

Vieraiden kielten opiskelu yliopistoissa on vähentynyt maailmanlaajuisesti, ja erilaiset uhkakuvat koskevat erityisesti niin sanottuja vähemmän opetettuja ja puhuttuja kieliä, kuten suomea (ks. mm. Forsdick, 2018). Monissa Pohjois-Amerikan yliopistoissa vieraiden kielten opetukselle ja niiden olemassaololle asetetaan uusia vaatimuksia ja niiden hyödyllisyyttä kyseenalaistetaan (O'Connor, 2012). Kysymykset monikielisyyden funktioista maailmassa ja työmarkkinoilla ja samalla vieraan kielen opintojen tarpeellisuudesta englanninkielisessä yliopistossa ovat herättäneet keskustelua. Suomen kielen ja kulttuurin oppiaine on harvoin opiskelijoiden pääaine, eikä sen opiskelu useinkaan johda varsinaiseen ammattiin. Jotta opiskelijat valitsisivat niinkin harvinaisen oppiaineen kuin suomen, on opetuksen oltava motivoivaa, merkityksellistä ja laadukasta. Kielen oppimisella täytyy lisäksi olla jokin funktio opiskelijan tulevassa työelämässä ja urakehityksessä. Vieraan kielen hyvästä taidosta halutaan olevan hyötyä opiskelijan opinnoissa ja tulevassa ammatissa (ks. myös Eyler, Giles, Stenson & Gray, 2001). Joskus opiskeluun on myös henkilökohtaisia syitä. Koska kanadalainen yliopistokoulutus on

maksullista, asettaa myös se opetukselle vaatimuksia. Opetuksen kehittäminen ei ole tärkeää vain opiskelijoiden näkökulmasta. Muuttuvan maailman osaamistarpeet ja työelämän kielitaitovaatimukset edellyttävät yliopistojen kielenopetuksen sisältöjen ja toimintatapojen kehittämistä.

Toronton yliopiston suomen kielen ja kulttuurin ohjelmassa on jo parin vuoden ajan koetettu vastata muuttuvan maailman ja siihen liittyvän kielipedagogiikan tarpeisiin. Opetusta pyritään kehittämään ja elävöittämään mm. uusien opetusmenetelmin, esimerkiksi luomalla entistä aktiivisemmin autenttisia vuorovaikutustilanteita kielenoppijoille. Siitä syystä ohjelmassa integroidaan community engaged service learning -pedagogiikkaa (myöhemmin käytämme suomennoksia *yhteisössä toteutettava palveluoppiminen* tai lyhemmin *palveluoppiminen*) ja sen toimintatapoja suomen kielen ja kulttuurin kursseihin. Olennainen osa tätä kielenoppimisen ja -opetuksen metodiikkaa on, että Toronton yliopiston suomi vieraana kielenä -opiskelijat vierailevat säännöllisesti suomalaisten siirtolaisten parissa Toronton Suomi-kodissa eli Torontossa sijaitsevassa suomenkielisessä seniorikeskuksessa. He osallistuvat senioreiden elämään ja Suomi-kodin tapahtumiin sekä avustavat toiminnassa tarvittaessa.

Ajatus yhteisössä toteutettavasta palveluoppimisesta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista heräsi pohdiskelussa, jossa keskeisiä teemoja olivat mm. yllä mainitut kielenopetuksen haasteet, mutta myös yliopiston kolmas tehtävä eli yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Projektin koettiin tarpeelliseksi myös suomen kielen opetukseen liittyvien käytännön haasteiden kautta: suomen kielen kurseja tarjotaan kolmen vuoden sykleissä, joissa kontaktiopetusta on kahtena ensimmäisenä vuonna neljä tuntia viikossa ja kolmannella vuosikurssilla vain kolme tuntia viikossa. Lukukausi kestää 12 viikkoa. Opiskelijoiden

kosketus suomen kieleen luokkahuoneen ulkopuolella on vähäistä. Jotta kieli kehittyisi toiminnalliseksi, ajallisesti rajoitetun ja lähinnä yhden opettajan opastuksessa tapahtuvan opetuksen tueksi opiskelijoille haluttiin tarjota mahdollisuus vahvistaa ja harjoitella kielitaitoa merkityksellisellä tavalla ympäröivässä yhteiskunnassa suomenkielisten puhujien keskuudessa. Samalla kun ajateltiin, että suomen kielen opiskelijat hyötyvät tästä yhteistyöstä, taustalla eli myös ajatus ikääntyvän suomalais-kanadalaisen yhteisön tarpeista.

Torontossa on varsin laaja suomalaisyhteisö. Suomalaisia siirtolaisia lähti Kanadaan erityisesti vuosina 1860–1944, jolloin Suomesta muutti noin 70 000 siirtolaista, vuosina 1945–2016 määrä oli noin 25 000. Kanadan siirtolaisuus oli voimakkaimmillaan 1920- ja 1950-luvulla ja kanadansuomalaisten määrä huipentui 1960- ja 1970-luvulla (Korkiasaari, 1989, s. 115.) Tämä on ajanjakso, jolloin suurin osa Suomi-kodin asukkaista muutti Kanadaan. Vuonna 2016 Kanadassa asui 19 000 ensimmäisen polven ja 35 000 toisen polven suomalaista siirtolaista. Pääasiallisesti lähtöön johtivat taloudelliset syyt (Kero, 1997, s. 15; Korkiasaari, 2017). Luonnollinen ryhmä suomea taitavia torontolaisia olivat nämä suomalaistaustaiset Suomi-kodissa asuvat siirtolaisseniorit, joiden suomen kielen taito on säilynyt vahvana. Yhteisössä toteutettavassa palveluoppimisessa nähtiin mahdollisuuksia hyödyttää molempia toimintaan osallistuvia ryhmiä. Yliopiston suomen kielen ja kulttuurin ohjelman ja Suomi-kodin välillä käytiin neuvotteluja, ja kun Suomi-koti ja sen asukkaat toivottivat nuoret opiskelijat tervetulleiksi yhteisönsä, yhteistyö sai alkunsa syksyllä 2015. Artikkelissa kuvaamassamme yhteistyössä on siis kysymys suomen kielen yliopisto-opetuksesta, johon on integroitu yhteisössä toteutettavaa palveluoppimista Toronton suomenkielisessä seniorikeskuksessa, Suomi-kodissa.

Oppiaineen ja Suomi-kodin välillä to-

teutettava palveluoppimisyhteistyö tarjoaa pedagogisen mallin ja samalla viitekehyksen tutkimuksellemme. Tarkastelemme tässä artikkelissa seniori-ikäisen kanadansuomalaisen siirtolaispariskunnan ja kahden nuoren kanadalaisen yliopisto-opiskelijan käsityksiä kielestä ja sen oppimisesta.

Miten seniori-ikäinen kanadansuomalainen siirtolaispariskunta ja nuoret suomea vieraina kielenä opiskelevat yliopisto-opiskelijat puhuvat kielestä ja sen oppimisesta? Millaisia diskursseja puheeseen liittyy? Millaisia kielennoppimistilanteita palveluoppimisen pedagogiikka mahdollistaa?

Kiinnostavaa on lisäksi se, eroavatko vähemmistökielen pitkäaikaisten käyttäjien ja vähemmistökielen tulokkaina pyrkivien kielennoppijoiden kielikäsitteet toisistaan. Lisäksi pohdimme, luovatko yhteisössä toteutettavat palveluoppimistilanteissa syntyneet vuorovaikutustilanteet siltoja puhujien välille. Punaisena lankana kulkee suomen kielen oppiminen ja kielestä keskusteleminen erilaisissa kohtaamisissa.

Nostamme artikkelimme ja analyysin keskiöön kaksi osallistujaparia, seniori-ikäisen avioparin (Pentti ja Sirkka) ja kaksi nuorta Kanadassa syntynyttä suomen kielen opiskelijaa ja kurssikaveria (Ilja ja Rosa)<sup>1</sup>. Pentti ja Sirkka ovat muuttaneet Kanadaan siirtolaisina 50 vuotta sitten, olleet aktiivisesti mukana työelämässä ja juurtuneet Kanadaan. Heillä on Kanadassa lapsi ja lapsenlapsi. Eläkepäivät ovat tuoneet heidät Suomi-kodille. On luonnollista, että aviopari nousi tutkimuksemme keskiöön, koska he ovat aktiivisesti mukana Suomi-kodin vapaaehtoistoiminnassa sekä avainhenkilöinä yliopisto-opiskelijoiden vas-

1 Osallistujien nimet on muutettu. Käytämme seniorisiirtolaisista nimityksiä Sirkka ja Pentti sekä opiskelijoista nimityksiä Ilja ja Rosa. Tutkija-opettaja (T/O) on ryhmää opettava ja myös projektin tutkijana toimiva henkilö, ja tutkija (T) yliopistojen välisen vaihdon kautta tutkimusvierailulla Torontossa oleva henkilö.

taanottamisessa ja kohtaamisessa. Opiskelijoiden videoista, kuvamateriaalista ja reflektioista tuli selvästi esille, että he ovat olleet tekemisissä erityisesti Pentin ja Sirkan kanssa. Rosa ja Ilja ovat opiskelleet suomen kieltä ja kulttuuria samalla vuosikurssilla pääaineenaan kolme vuotta ja olleet Suomessa Opetushallituksen järjestämällä suomen kielen ja kulttuurin kesäkursseilla. Sillä, että opiskelijat ovat saaneet kesäkursseilla kokemuksia autenttisesti suomenkielisestä toimintaympäristöstä, on merkitystä projektin toteutumisen kannalta. Suomi-kodin asukkaiden kanssa toimiminen edellyttää suhteellisen hyvää kielitaitoa, ja aikaisempi suomenkielisessä ympäristössä oleskelu ja Suomessa opiskelu ovat antaneet opiskelijoille hyvää harjoitusta kielenkäytöstä.

Ensin määrittelemme tutkimuksen viitekehysten ja kerromme, mitä yhteisössä toteutettava palveluoppimisen pedagogiikka tarkoittaa ja millaista yhteistyötä projektissamme käytännössä toteutettiin. Sen jälkeen esittelemme tutkimuksen teoreettisen viitekehysten, tutkimusaineiston ja metodin. Viittaamme myös aikaisempaan tutkimukseen, jota on enimmäkseen tehty Pohjois-Amerikassa espanjankielisen vähemmistön keskuudessa. Analyysiosiossa tarkastelemme osallistujien näkemyksiä kielestä sekä kielen oppimisesta palveluoppimisen piirissä ja teemme viittauksia myös opetukseen. Analysoimme lyhyesti myös sitä, millaista uutta kielipedagogista antia yhteisössä toteutettava palveluoppiminen voi tuoda suomi vieraana kielenä -opetukseen. Lopuksi pohdimme siirtolaissenioreiden ja kielen opiskelijoiden yhteistyön sekä siitä tehtävän tutkimuksen yhteiskunnallista merkitystä<sup>2</sup>.

2 Tämän artikkelin taustalla on tutkimusyhteistyö Toronton ja Jyväskylän yliopistojen välillä. Yhteistyötä on rahoittanut osittain Jyväskylän yliopiston ReClas (Research Collegium for Language in Changing Society) -profilointihanke.

## 2 TORONTON SUOMI-KOTI

Toronton Suomi-koti on yksi suomalaisyhteisöjen perustamista senioreiden palveluasumisen muodoista, joita on myös mm. Ruotsissa, Australiassa, Espanjassa ja Thaimaassa. Toronton Suomi-koti on voittoa tavoittelematon seniorikeskus, jossa tarjotaan toimintaa, hoitoja, palveluja sekä asuntoja suomalaiselle yhteisölle. Suomi-kodin asukkailla on käytössä mm. kappeli, sauna, laaja suomenkielinen kirjasto, kahvila ja runsaasti muita tiloja yhteiskäyttöön (Suomi-koti, 2017). Yhteisössä tarjotaan suomenkielisiä lääkäripalveluja, ja siellä on myös apteekki ja kampaamo. Kaikilla ohjeistukset ja palvelut ovat kahdella kielellä. Aineistonkeruun aikana paikallinen suomalainen leipomo vieraili Suomi-kodilla joka perjantai myymässä tuotteitaan, mikä lisäksi suomalaiset seurakunnat pitivät siellä säännöllisesti hartauksia ja jumalanpalveluksia. Ikääntyvät seniorit pääsevät siis nauttimaan monipuolisista suomenkielisistä palveluista.

## 3 YHTEISÖSSÄ TOTEUTETTAVAN PALVELUOPPIMISEN TEOREETTINEN JA METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Tässä osiossa kerromme palveluoppimisyhteistyöstämme ja sijoitamme sen laajempaan pedagogiseen viitekehykseen. Palveluoppimisen pedagogiikassa sovelletaan mallia, jossa toimintaan osallistuvan oppilaitoksen opiskelijat ja jokin yhteisö tai organisaatio tekevät yhteistyötä, mistä molemmat yhteistyötahot jollakin tavalla hyötyvät (ks. Bringle & Hatcher, 1995, 1996; O'Connor, 2012). Samalla kun opiskelijan tiedot ja taidot lisääntyvät, myös yhteisö ja sen jäsenet kokevat toiminnan antavan heille jotakin. Akateeminen palveluoppiminen määritellään mm. näin:

A course based, credit-bearing educational

experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility (Bringle & Hatcher, 1996, s. 5).

Yhteisössä toteutettavassa palveluoppimisessa (ks. Morris, 2001) keskeinen ajatus opetuksesta ja oppimisesta on se, että mielekkään työn yhteisössä voi yhdistää ohjattuun, reflektivaan ja opiskelijälähtöiseen yliopistopedagogiikkaan. Siinä sovelletaan läheisesti kokemuksellista pedagogiikkaa (ks. Dewey, 1938; Kolb, 1981, 2015), jolla tarkoitetaan elämäkokemukseen liittyvää oppimista, jonka ajatellaan olevan erilaista kuin luokkahuoneessa tapahtuva oppiminen (Kolb, 2015, s. xviii). Oppija on kontaktissa reaali maailman kanssa, mikä tekee oppimisesta erilaista kuin tilanteissa, joissa hän vain kuulee puhuttavan jostakin, lukee asiasta teoriassa ja harjoittelee puhumista luokkahuoneessa järjestetyissä tilanteissa (Keeton & Tate, 1978). Palveluoppiminen tapahtuu erilaisissa kommunikatiivissa sykleissä (Kolb, 2015, s. 50–51) ja siinä opiskelijat pyrkivät tukemaan ja auttamaan yhteisöä aidosti hyödyllisellä tavalla samalla kun voivat saavuttaa oppimiselle asetettuja kurssitavoitteita. Metodiat hyödynnettäessä sekä opiskelija että yhteisö tiedostavat yhteiskunnallisen vastuunsa, ja toiminnan on tarkoitus vahvistaa ja voimauttaa molempia osapuolia. Palveluoppiminen ei kuitenkaan sisällä formaalia kielen oppimisen testausta (ks. mm. Bringle & Hatcher, 1995).

Yhteisössä toteutettavaa palveluoppimista sovelletaan tavallisesti mm. sosiaalialan, lääketieteen, opetuksen ja kulttuurin aloilla; yhteistyössä tutustutaan omaan alaan ja harjoitellaan opiskeltavaan ammattiin liittyviä taitoja ja tietoja. Kielen opetuksen kentällä palveluoppiminen ei ole vielä niin yleistä

(O'Connor, 2012), vaikkakin vieraalla kielellä toimimista esimerkiksi erilaisten vähemmistöyhteisöjen parissa on Pohjois-Amerikan yliopistoissa toteutettu. Suurin osa tutkimuksesta on tehty espanjan kielen oppiaineen alalta (ks. Caldwell, 2007; Ebacher, 2013; Leeman, Rabin & Román-Mendoza, 2011; Overfield, 1997; Pak, 2013; Petrov, 2013). Pak (2016) on tarkastellut mm. espanjalaistaustaisten opiskelijoiden palveluoppimisprojekteissa kokemaa yhteisöön kuulumisen tunnetta sekä erityisesti sitä, miten opiskelijoiden tunne espanjalaisuudesta on vahvistunut palveluoppimisyhteistyössä amerikan espanjalaisten keskuudessa. Osa aikaisemmasta tutkimuksesta keskittyy pedagogiikkaan monikielisyyden näkökulmasta (Fitzgerald, 2009; Grim, 2010; Kraemer, 2013; O'Connor, 2012; Morris, 2001; Sánchez-López, 2013; Ter Horst & Pearce, 2010). Palveluoppiminen on koettu erityisen antoisaksi juuri ns. perintökielenopiskelijoiden (*heritage-language*) keskuudessa, koska heillä on usein sujuva puhekielen taito eivätkä he sen myötä aina tunne kuuluvansa perinteisille alkeisopetuskursseille (ks. Pak, 2016). Overfield (1997) kertoo palveluoppimisyhteistyöstä, jossa espanjan kielen opiskelijat auttoivat Yhdysvaltoihin sijoitettuja kuubalaisia turvapaikanhakijoita sopeutumaan yhteiskuntaan mm. avustamalla kaupunkiin tutustumisessa ja siellä liikkumisessa.

On tavallista, että ulkomaisten yliopistojen suomen kielen ohjelmat tekevät yhteistyötä paikallisten suomalaisyhteisöjen kanssa ja kielikontakteja hyödynnetään opetuksessa. Ajatuksena nuorten opiskelijoiden ja suomalaissenioreiden yhteistyö ei siis ole uusi. Suomi vieraana ja toisena kielenä -alalta ei kuitenkaan ole aikaisempaa tutkimusta siitä, millaista nuorten ja ikääntyneiden siirtolaisten keskinäinen vuorovaikutus on ja mitä se merkitsee nuorten kielenoppimiselle ja toisaalta siirtolaisten voimaantumiselle. Tästä syystä toivomme tämän tutkimuksen tuovan uutta

tutkimustietoa ja tuoretta näkökulmaa suomi vieraana kielenä -pedagogiikkaan.

Yhteisössä toteutettava palveluoppiminen ei tarkoita samaa kuin opintoihin liittyvä harjoittelu tai vapaaehtoistyö. Harjoittelun keskiössä on opiskelija ja hänen tulevaan ammattiinsa liittyvien taitojen karttuminen. Suomalaisessa yliopistotutkinnossa harjoittelu sisältyy usein kiinteästi opintoihin; Suomi-kodilla vieraileekin vuosittain noin 15 eri oppilaitosten harjoittelijaa Suomesta. Vapaaehtoistyössä saajana on vastaavasti pääasiassa kohdeyhteisö (ks. O'Connor, 2012, s. 308). Vapaaehtoistyön rooli Suomessa ja Kanadassa on hyvin erilainen. Kanadassa tehdään paljon vapaaehtoistyötä: kanadalainen omaksuu vapaaehtoistyön tärkeäksi osaksi yhteiskunnallista toimintaansa jo nuorena, koska sitä integroidaan jo peruskouluikäisten koulutyöhön. Suomessa vapaaehtoistyö on nähty pikemminkin harvojen puuhasteluna, vaikka se onkin viimeaikaisen turvapaikanhakijatilanteen takia lisääntynyt (Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling, 2016). Suomi-kodissa vapaaehtoiset ovat elintärkeä osa seniorikodin toimintaa: vuonna 2016 vapaaehtoistyötä teki noin sata henkilöä (M. Tuomikoski, sähköpostihaastattelu, 23.1.2018). Koska Suomi-kodilla on pitkäaikaista kokemusta yhteistyöstä sekä harjoittelijoiden että vapaaehtoistyöntekijöiden kanssa, myös palveluoppimisyhteistyö yliopiston kanssa otettiin myönteisesti vastaan.

Toronton yliopiston Finnish Studies -ohjelman ja Toronton Suomi-kodin pedagogisella yhteistyöllä on juurensa perinteisessä palveluoppimisessa, mutta siinä ei painoteta opiskelijoiden ammattiin liittyvää toimintaa, vaan vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä, jonka seurauksena suomen kielen taito voi kehittyä. Toteuttamamme yhteistyö ja sen pedagogiikka eroavat perinteisestä palveluoppimisen pedagogiikasta, koska opiskelijat eivät varsinaisesti harjoittele oman alansa ammatillisia

taitoja. Yhteistyö liittyy kuitenkin samalla tavalla kiinteästi opiskelijoiden suomen kurssin tavoitteisiin, tehtäviin ja arviointiin ja on siten myös osa luokahuoneessa toteutettavaa pedagogiikkaa (ks. Eyler ym., 2001).

Viittaamme yhteistyöllä erilaisiin yhteisöllisiin vapaamuotoisiin toimintoihin sekä Suomi-kodin tapahtumiin, joihin opiskelijat osallistuvat ja jotka tarjoavat mahdollisuuden suomenkieliselle vuorovaikutukselle. Lukuvouden aikana opiskelijat vierailivat erilaisissa tapahtumissa, osallistuivat niihin aktiivisesti ja auttoivat monenlaisissa tehtävissä. Projektiin liittyy kuitenkin eniten ihan jokapäiväistä epämuodollista kanssakäymistä ja seurustelua: opiskelijat viettivät aikaa senioreiden kanssa Suomi-kodin yleisissä oleskelutiloissa, vierailivat heidän kodeissaan, kahvittelivat ja söivät yhdessä lounasta ruokalassa. Asukkaiden kanssa saatiin tutustua Suomi-kodin harrastustoimintaan. Näiden tilanteiden kautta avautui monipuolisia mahdollisuuksia suomen kielen käytölle ja oppimiselle.

Yhteisössä toteutettavassa palveluoppimisen mallissa on yhtenevyyksiä ja eroja myös muihin toiminnallisen kielenoppimisen metodeihin, joissa kieltä opitaan luokahuoneen ulkopuolella. Palveluoppiminen muistuttaa läheisesti ns. *learning in the wild* -pedagogiikkaa, jossa oppiminen tapahtuu luokahuoneen ulkopuolella (ks. Lilja & Piirainen-Marsh, 2018; Wagner, 2015), mutta koska yhteisössä toteutettava palveluoppiminen tapahtuu aina institutionaalisessa paikassa (Suomi-kodissa) ja toiminta on aina jollakin tavalla yhteisöä hyödyntävää, ei se siksi soveltu kuvaamaan kielenopetuksen metodia tässä tutkimuksessa. Palveluoppimisen toteutuksen määrittelee aina ensisijaisesti apua saava yhteisö ja yhteisön aidot tarpeet (ks. Maas Weigert, 1998). Palveluoppimisessa on myös kosketuspintaa yhteistoiminnalliseen oppimiseen (*collaborative learning*; *cooperative learning*), joka tarkoittaa aktiivista ja vuoro-

vaikutteista, usein pienessä ryhmässä tapahtuvaa oppimista (Sahlberg & Leppilampi, 1994). Molemmista oppimismetodeista korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa, ja ajatellaan että kysyminen, selittäminen, eri näkökulmien vertailu ja yhteinen tiedon luominen johtavat oppimiseen. Myös yhteistoiminnallinen oppiminen sitouttaa oppijat oppimisprosessiin sekä tarjoaa heille mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opiskelijat eivät kuitenkaan muodosta yhteisöä vain keskenään, ja yhteisön ja yhteistoiminnallisen oppimisen määritelmä on projektissamme paljon laajempi: Suomi-kodin asukkaat ovat keskeinen osa tätä oppimisen yhteisöä.

Yhteisössä toteutettava palveluoppiminen voi puolestaan olla osana niin formaalia, informaalia kuin nonformaaliakin oppimista. Yhteisössä toteutettavan palveluoppimisen aikana opiskelijat myös refleктоivat asioita itsenäisesti. Yhteistyöhön sisältyy ns. *informal learning* -tematiikkaa (arki, vapaa-aika), koska vapaassa, spontaanissa ja autenttissa kanssakäymisessä senioreiden kanssa oppiminen on aina jollakin tasolla informaalia (vrt. esim. Eaton, 2010). Vaikka kanssakäyminen Suomi-kodilla on suhteellisen vapaata ja epämuodollista, yhdessäolo on määritelty ja suunniteltu kurssisuunnitelmassa systemaattisesti. Meidän tilanteessamme kurssin opettaja oli usein mukana tilanteissa; hän dokumentoi kanssakäymistä ja oppimista havainnointiansa pohjalta. Suomi-kodin tilanteita ja antia hyödynnettiin ja refleктоitiin myös opiskelussa luokkahuoneessa, mistä syystä palveluoppiminen oli ajoittain myös formaalia eli tapahtui luokkahuoneessa, oppimiseen tarkoitettussa tilassa. Joskus opiskelijat toteuttivat ennalta annettuja tehtäviä senioreiden avustuksella. Yhteisössä toteutettavalla palveluoppimisella on paljon yhteisiä elementtejä yllämainittujen oppimisen tapojen kanssa, mutta ne eivät ole identtisiä.

#### 4 METODIT JA AINEISTO

Sovellamme tässä artikkelissa lingvististä etnografiaa, joka on sekä tiedon keruun, käsitteellään että analyysin metodologia (Creese, 2005; Rampton ym., 2004; ks. myös Lehtonen, 2015, s. 59; Muhonen 2013). Lingvistisen etnografian yksi avainalue on juuri pedagogiikkaan ja kielen oppimiseen liittyvä tutkimus. Aikaisemmin tutkijat ovat selvittäneet mm., miten luokkahuoneen kieli tarjoaa merkkejä kieleen liittyvistä yhteiskunnallisista rakenteista ja uskomuksista (Creese, 2005; Heller, 1999), etsineet tapoja tuottaa yhteiskunnan huomioivaa kuvausta kielestä ja oppimisesta, kertoneet oppijoiden kielikokemuksista koulussa ja koulun ulkopuolella (Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris, 2005; Pahl, 2007; Lehtonen, 2015) sekä kohdistaneet tutkimuksen opiskelijan ääneen (Rampton, 2006). Lingvistisessä etnografiassa ajatellaan, että kieli ja sosiaalinen elämä muotoutuvat ja muuttuvat yhdessä, ja että tilanteeseen liittyvän kielenkäytön analyysi voi tuottaa uusia näkökulmia sosiaaliin ja kulttuuriin mekanismeihin ja dynamiikkaan arkipäivän tilanteissa (ks. Creese, 2008). Tässä artikkelissa sovelletussa lingvistisessä etnografiassa yhdistämme kielen ja diskurssin lingvististä analyysia etnografisesti osallistuvan havainnoinnin keinoin (ks. Creese, 2008, Rampton ym., 2004).

Sosiolingvistis-etnografinen (ks. Creese, 2008) metodiikka pyrkii valottamaan sekä diskurssin mikro- että makrotasoja. Blackledge (2012, s. 7) kuvaa lingvistisen etnografian dynamiikkaa, ja kirjoittaa, että "laajoja kulttuuriin, perimään ja historiaan liittyviä rakenteita voidaan identifioida tarkastelemalla kielen käytänteisiin liittyviä pienempiä yksityiskohtia". Toisaalta Blackledge (2012) avaa, että jopa pienillä yksityiskohtaisilla lingvistisillä (fonologisilla, sanastollisilla, semanttisilla) aineksilla voi olla merkitystä sille,

miten puhujan suhtautumista ympäröivään maailmaan voidaan tulkita. Vastaavasti laajemmat asiat ovat merkittäviä, jos haluamme ymmärtää jotain diskurssin pienistä yksityiskohdista (Blommaert, 2010, s. 41).

Tässä tutkimuksessa on myös kosketuspintaa ns. kansanlingvistiseen tutkimukseen. Kansanlingvistiikka on sosiolingvistinen tutkimussuuntaus, joka tutkii ei-lingvistien eli ns. maallikoiden kieltä koskevia käsityksiä, havaintoja ja asenteita (ks. Mielikäinen & Palander, 2014).

Tarkastelemme artikkelissa keskusteluja diskurssin tasolla. Puhujat merkityksellistävät ympäröivää maailmaa kielen kautta eri tilanteissa eri tavoin ja luovat ja uudistavat sosiaalisia suhteita ja maailmaa diskurssien eli tietyn puhutavan tuottamien ja kielenkäytössä aktivoituvien merkitysten avulla. Sovellamme diskurssin käsitettä ikään kuin ikkunana (ks. Blommaert, 2005, s. 66), jonka kautta voimme tarkastella ja ymmärtää jotakin puhujien elämänpiiristä, käsityksestä kielestä ja siten myös tutkimuskysymyksistä.

Etnografia mahdollistaa sellaisten asioiden tutkimisen ja havainnoimisen, joihin emme muuten pääsisi tutustumaan (Heller, 2008). Olemme tutkijoina osallistuneet aineiston keräämiseen Suomi-kodissa. Osallistumalla ja havainnoimalla tilanteita saamme mahdollisuuden tarkastella sitä, millä tavalla kielikäytänteet ovat yhteydessä puhujien – senioreiden ja opiskelijoiden – elämään ja olosuhteisiin. Heller (2008) kirjoittaa myös, että etnografia auttaa havainnoimaan kielikäytänteiden kompleksisuutta ja yhteyksiä sekä ymmärtämään niiden nykyisyyttä ja menneisyyttä. Etnografian kautta voimme tarkastella sitä, miten kieli rakentaa merkityksiä osallistujan omista lähtökohdista, se mahdollistaa asioiden seuraamisen ja prosessien havainnoimisen myös suhteessa aikaan (Heller, 2008).

Tässä artikkelissa käytetty aineisto on ke-

rätty lukuvuonna 2016–2017 osallistuvan havainnoinnin keinoin. Olemme vähitellen tutustuneet tutkimuskenttään, tehneet kenttämuistiinpanoja ja tallentaneet yhteistyötilanteita videoiden ja valokuvaten. Aineisto koostuu spontaaneista keskustelutilanteista ja niiden ääni- ja videotallenteista sekä ääni- ja videotallenteista senioreiden ja opiskelijoiden ennalta suunnitelluissa kohtaamistilanteissa. Olemme myös kirjoittaneet haastattelu- ja keskustelutilanteista vinjettejä, joilla tarkoitamme aineiston lyhyitä tiivistelmiä. Myös opiskelijat ovat tämän akateemisen vuoden aikana keränneet ja tuottaneet tutkimusaineistoa, kirjoittaneet kenttämuistiinpanoja ja ottaneet mm. valokuvia muistiinpanojen tueksi sekä kirjoittaneet jokaisesta vierailusta reflektoivaa oppimispäiväkirjaa. Myös tutkijoiden kenttämuistiinpanoja hyödynnetään analyysissa. Aineistossa on lisäksi joulukuussa 2016 nauhoitettuja epämuodollisia haastatteluja, joissa keskustellaan osallistujien kokemuksista koko lukuvuoden ajalta. Aineisto on suurimmaksi osaksi litteroitu ja valokuva-aineisto on katalogisoitu.

Aineistoa on kokonaisuudessaan paljon, koska sitä on Finnish Studies -ohjelmassa kerätty syksystä 2015 lähtien kaikilla kielikursseilla ja lukuvuoden 2016–2017 aikana kahdella kielikurssilla. Palveluoppimisen yhteistyöhön Suomi-kodissa on osallistunut 21 Finnish Studies-ohjelman eri tasoisten kielikurssien opiskelijaa ja kaikki halukkaat Suomi-kodin asukkaat. Eri vuosikurssin opiskelijat ovat osallistuneet palveluoppimisen yhteistyöhön eri tavalla, intensiivisintä ja säännöllisintä se on ollut kolmannen vuoden kielikursseilla eli Iljan ja Rosan kanssa. Olemme tähän artikkeliin rajanneet aineiston, joka koskee vain tutkimuksen kohteena olevia pareja. Lukuvuoden 2016–2017 aikana Ilja ja Rosa vierailivat Suomi-kodilla joka perjantai ja osallistuivat palveluoppimiseen 10 viikon ajan lukukaudessa eli 20 viikon ajan. Jokai-



sesta vierailusta on valokuvia ja opiskelijoiden kirjoittamia kenttämuistiinpanoja. Nauhoitettuja reflektioita oppitunneilta on yhteensä 5. Lisäksi olemme haastatelleet osallistujia vuonna 2017.

## 5 KÄSITYKSIÄ KIELESTÄ JA SEN OPPIMISESTA PALVELUOPPIMISEN KONTEKSTISSA

Aineistomme on pääosin vuorovaikutusaineistoa, joka on peräisin epämuodollisista keskusteluista ja haastatteluista. Vaikka tutkimuksessa ei koskaan suoraan kysytä osallistujien käsityksiä tai ajatuksia suomen kielestä, asettuu niistä käytävä keskustelu tämän tutkimuksen ja analyysin keskiöön: suomen kieli on selkeästi osallistujia yhdistävä tekijä ja luonnollinen osa diskurssia. On selvää, että nämä diskurssit ovat osa tutkittavaa todellisuutta, jota osallistujat, sekä informantit että tutkijat, samanaikaisesti ovat myös rakentaneet (ks. esim. Alasuutari, 1995).

Aineiston luokittelu ja analyysi on ollut aineistolähtöistä ja tulkinnan kategoriat ovat syntyneet siitä, millaisia ikkunoita (ks. Blommaert, 2005) aineisto on avannut suhteessa tutkimuskysymyksiin. Olemme käyneet läpi aineistoa etsien siitä toistuvia diskursseja. Näitä tarkastelemalla ja vertaamalla aineistosta ovat siivilöityneet kyseistä ilmiötä parhaiten kuvaavat esimerkit, joista taas on valittu edustava esimerkki artikkeliin analysoitavaksi.

Seuraavassa tarkastelemme sitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla ja senioreilla on suomen kielestä ja mitä he puhuvat kielen oppimisesta palveluoppimisen kontekstissa.

### *5.1 Käsityksiä kielestä: Mitä kaikkea kieli voi olla?*

Jo tutkimusprosessin alussa haastatteluissa ja keskusteluissa oli selvää, että suomen kielel-

lä on tärkeä rooli Pentin ja Sirkkan elämässä: suomen kieli näyttäytyy monenlaisena, ja suomen kielen variaatio eli kielen alueellisiin, sosiaalisiin tai funktionaalisiin eroihin perustuva vaihtoehtoisuus on osa repertoaria, josta he ovat tietoisia. Se, mitä kieli senioripariskunnalle milloinkin tarkoittaa, riippuu kontekstista, kielen puhujista ja käyttäjistä sekä niihin liittyvistä tilanteista.

### *5.2 Kieli puhuttuna*

Sirkka ja Pentti painottavat kielen alueellista variaatiota ja näkevät sen luonnollisena osana suomea. Pentti nostaa esimerkkinä savon murteen:

ESIMERKKI 1: Aito savon murre:

[...] muuten onkohan vielä savolaisilla käytössä se oikee aito savon murre niinkun esmes vappaat sata vuotta sitten esimerkine vois kuvitella että kun savolaismies savolaisukko ikä- ikä- ikämies nous linja-autoonki ja sit ku se istuutu ja sattumalta se istu joku vieressä ja se asusta päätellen se oli kaupunkilainen varmasti sit se toinen niin tuotaa on siis savolaiset oli etevii ne ei sinutellu eikä teititelly ne aina alotti että minnekähäm sitä ollaan niinku menossa ((T/O ja T nauravat)) ja sitten jos se sano jottai että Helsinkiin esimerkiks no onkohan siellä sukulaisiakkii [...]

Pentti näkee savon murteen savolaisten käytössä olevana “oikeena aitona savon murteen”, jota puhuttiin “vappaat sata vuotta sitten”. Hänen käsityksessään savolaiset ovat maalaisia, jotka erottuvat pelkästään vaatteista tunnistettavista kaupunkilaisista (“asusta päätellen se oli kaupunkilainen”). Myös kansanlingvistisessä tutkimuksessa maallikoiden on havaittu puhuvan murteista “aitoina”, samoin kaupunkilaisuus ja maalaisuus nousevat

esiin murteista puhuttaessa (vrt. Mielikäinen & Palander, 2014, s. 84-96). Pentti kertoo savolaisten käyttävän puheentapaa, jossa mm. häivytetään persoona ja käytetään sen sijasta passiivia (“minnekähäm sitä ollaan niinku menossa”) ja jossa elliptisessä lauseessa (“no onkohan siellä sukulaisiakkii”) sukulaisten ”omistaja” (eli: sinulla, teillä) on jätetty mainitsematta. Pentti tiedostaa myös oman ajallisen ja maantieteellisen etäisyytensä Suomessa puhuttuihin kielen variaatioihin pohtimalla repliikkinsä alussa sitä, vieläkö savon murre on käytössä: “Onkohan vielä savolaisilla käytössä se oikee aito savon murre?” Hänen retorinen kysymyksensä ilmaisee kiinnostusta kieleen, mutta myös tietoisuutta kielen muutoksesta ja omaa ehkä jopa vähäistä kosketusta suomen kieleen kanadanvuosien aikana. Pentin ja Sirkkan käsitys variaatiosta perustuu suomen murteisiin, he eivät missään vaiheessa nosta eksplisiittisesti esiin suomen (nyky)puhekieltä.

Alueellisen variaation näkökulma ei tule yhtä vahvasti esiin opiskelijoiden käsityksissä. Molemmat viittaavat oppimispäiväkirja-reflektioissaan yleisemmin puhekieleen kertomalla, että ovat oppineet senioreiden kanssa puhekieltä, kuten esimerkit 2 ja 3 todistavat:

ESIMERKKI 2: Idiomit, sananlaskut, sanastoja ja puhekieltä

I learned much about idioms, life sayings, proverbs, as well as new vocabulary, and even puhekieli as well. (Ilja, reflektio, 2016).

ESIMERKKI 3: Idiomit ja puhekieli

I learned a lot about idioms, puhukieli (Rosa, reflektio, 2016).

Opiskelijat eivät varsinaisesti esittele kielen variaatiota antaen esimerkkejä samalla tavalla

kuin Pentti, mutta ovat siitä selkeästi tietoisia. Heille kielen variaatio vaikuttaa näyttäytyvän kielitieteellisten termien ja ilmiöiden kautta, kuten molemmat yllä reflektioivat. Vaikka siirtolaispariskunnan kielikäsitys näyttäisi olevan sidoksissa murteisiin ja mm. savon murteesta kertoviin kielellisiin anekdootteihin sekä “selvään”, Suomessa puhuttuun suomeen (ks. esimerkki 4), he analysoivat kieltä oivaltavasti. Siinä missä Pentin ajatukset variaatiosta perustuvat omiin kokemuksiin ja ehkä suusta suuhun kiertäviin tarinoin, perustuvat Iljan ajatukset puhekielen variaatiosta ja tärkeydestä sekä omiin kokemuksiin suomenpuhujien kanssa käydystä diskurssista että pedagogiseen diskurssiin, jota hän on käynyt luokahuoneessa opettajan johdolla opintojen alusta saakka. Autenttisen kokemuksen kautta oppiminen tehostuu (Kolb, 1981). Senioreiden kanssa keskusteleminen tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden käyttää ja harjoitella suomea, onpa se sitten puhekieltä tai puhuttua kirjakieltä. Opiskelijat myös oppivat, miten suomalaiset näkevät oman kielensä variaation.

Pitkä siirtolaiselämä Suomen ulkopuolella on vaikuttanut senioreiden ajatuksiin nyky-suomesta ja sen puhujista. Sirkka kertoo, että oli yllättynyt kuullessaan sekä “turkkilaisen” että tummaihoisen henkilön puhuvan selvää suomea:

ESIMERKKI 4: Puhuu selvää suomea

Sirkka (turkkilainen) joka puhuu selvääsuomea meillä on yksi //n-sana// joka puhuu selvää suomea ja hyvin

T mmm

T/O oppinu täällä

T mmm

Sirkka ei kun Suomessa

T/O ni hiin

T ai niinkö

Sirkka sen takia ne on aivan selväkielisiä

Sirkka hämmästelee henkilön (“yksi n-sana”)<sup>3</sup> suomenkielistä kommunikointia, koska hänen oletuksensa lienee ollut, että suomea puhuvat ovat jotenkin perinteisesti erilaisia. Keskustelussa ilmenee myös suomen kielen käytölle asetettu jonkinasteinen normatiivinen selväkielisyysvaatimus (ks. myös mm. Lehtonen, 2015) ja se, että yhden kansan edustajat ovat jotenkin yhdenlaisia ja käyttävät yhdenlaista kieltä (*one nation - one language* -ideologia). On kuitenkin selvää (mm. Hornberger, 2002), että *one nation - one language* -ideologia enää vain harvoin on ainoa mahdollinen kansallinen kieli-ideologinen tilanne, jos koskaan edes niin on ollutkaan. Sirkkan pitkä ulkosuomalaisuudesta näyttäytyy myös hänen sanastossaan ja sanan “//n-sana//” käytössä, koska hän ei vaikuta olevan tietoinen sanan epäkorrektista ja rasisisesta merkityksestä nykysuomessa. Tutkijoina ymmärrämme n-sanan käyttöön liittyvän rasisisen latauksen, mutta koska tutkimus ei arvostelee eikä arvota tutkittavien kieltä, päädyimme tässä vain mainitsemaan asian esimerkkinä siirtolaisseniörin fossiloituneesta kielenkäytöstä. Tähän liittyy myös ajatus kielen ja yhteiskunnan muutoksesta sekä Suomen kansainvälistymisestä. Voidaan puhua jonkinasteisesta siirtolaisdiskurssista, jonka valossa suomen kieltä ja sen konventioiden monimuotoisuutta yhteiskunnallisissa muutoksissa hämmästellään tai ei aina tiedosteta.

Kieli puheena ei ole vain kielellisen aineksen tuottamista. Yhteisössä toteutettavassa palveluoppimis yhteistyössä opittiin myös suomalaisen keskustelun ja keskustelukulttuurin konventioita:

ESIMERKKI 5: Meillä ei teititellä

Sirkka [...] ens kerran jo ku tavattiin tossa niin mä sanoin että meillä ei

<sup>3</sup> n-sana korvaa vanhentuneen ja epäkorrektin ilmaisen, jolla tarkoitetaan rodullistettua henkilöä

sitten ujoilla  
T aha  
((T/O ja T nauravat))  
Sirkka oli hyvin vaikee hymy  
Pentti eikä teititellä  
Sirkka niin

Sirkka ja Pentti kertovat, että he ovat impliittisesti opettaneet nuorille keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja, ja sanoneet, että heitä ei saa teititellä, vaikka joitakin muita Suomekodin senioreita kohdatessa niin onkin hyvä toimia. Koska luokkahuoneopetuksessa teitittelyyn ja sen konventioihin ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota, havainnollistaa tämä esimerkki siitä, että palveluoppimiskokeilussa opitaan uusia, täydentäviä ja erilaisia asioita kuin luokkahuoneessa. Suomalaisten seniorien kanssa Ilja ja Rosa tulivat tietoisiksi teitittelyn merkityksestä osana suomalaisen puheen kohteliaisuutta.

### 5.3 Kieli sanastona

Sekä siirtolaispariskunta että opiskelijat puhuvat kielestä sanoina. Sirkka reflektoi sanastoa erityisesti kielen säilymisen näkökulmasta ja nostaa keskustelussa esiin toiveensa opiskelijoiden tutustuttamisesta vanhaan sanastoon. Hän toivoo, että opiskelijat tulisivat käymään heidän kotonaan, jolloin tarjoutuisi mahdollisuus keskustella erityisesti vanhoista esineistä ja tavoista:

ESIMERKKI 6: Kuksa, tuohilippi ja vasu

Sirkka ja niinkun Ilja ja Rosa on tervetulleet ihan meillä kotona käymään joskus toisenkin kerran ja kolmannen kerran me voidaan keskustella noista vanhoista esineistä

T/O joo

Sirkka ja tavoista lisää ja niin kun meillä kuksat roikkuu tuolla mä sanoin mi-

- hin niitä käytetään mut ei oo vielä puhuttu että miten kauan sitten ne käytti niitä ja on tuohilippejä ja kaikkee semmost mitä meil ei oo mut mä voin piirtää kuvan ja esitellä
- T/O joo se onkin aivan tärkeitä tietoa se on parempi et se tulee aidosti ihmisiltä jotka tietää kun että minä yritän sitten näyttää kuvia ja ja lukea kirjasta
- Sirkka minä olen käyttänyt lippiiä
- T/O niin lippiiä no kyllä minäkin muistan mikä lippii on
- Sirkka joo
- T/O se on kyllä tärkeitä työtä mitä teette tuossakin sekinhän on mm
- Sirkka ja tuo- tuohesta ja ja olke- oljesta ja kaikesta
- T/O niin
- Sirkka vasu ja meil on yks iso kori tuolla kaapin päällä pyykkikorina käytetään ja marjatorina ja semmosia isoja ja pienempiä
- T mm joo
- T/O no meidän täytyy sitten-
- Sirkka kaikkea vanhaa

Vanhoista esineistä ja tavoista keskusteleminen on Sirkalle ja Pentille merkityksellistä suomalaisten perinteiden välittämisen ja säilyttämisen näkökulmasta. Sirkka puhuu *kuksasta*, *tuohilipistä* ja *vasusta* kuten kallisarvoisista aarteista, mitä ne siirtolaispariskunnalle muistoina Suomesta ehkä ovatkin. Kansanlingvivistisestä tutkimuksesta (esim. Mielikäinen & Palander, 2014) tiedämmekin, että maallikot kommentoivat usein kieltä sanatasolla. Samalla tarinat kääntyvät helposti vanhoihin perinteisiin ja menneisyyden muisteluihin. Vanhojen tavaroiden tarkastelun ja niistä puhumisen kautta halutaan välittää nuorille perinnesanastoa ja -kulttuuria muun muassa marjastukseen käytettyä koria esitellämällä.

Kun seniorit opettavat nuorille tärkeänä pitämäänsä perinnesanastoa, kanadalaiset

nuoret oppivat sanastoa, jota he eivät opi kurssilla eivätkä kanssakäymisessä suomenkielisten nuorten kanssa Suomessa ja joka ei kuulu heidän luonnolliseen elämänsäpiiriinsä. Palveluoppimisen kautta syntyykin harkittu oppimisen lopputulos: kanadalaiset nuoret pystyvät tunnistamaan ja nimeämään esineitä, joita suomalaisnuoret eivät enää pysty nimeämään. Tässä yhteisössä toteutettava palveluoppiminen tutustuttaa opiskelijat luokkahuoneessa opitun nuorten kielenkäytön lisäksi vanhempaan sanastoon. Näin opiskelijoille kertyy sellaista kielen asiantuntijuutta, jota ”natiiveilla” suomalaisnuorilla ei ole. Kuten T/O mainitsee, ”se onkin aivan tärkeitä tietoa se on parempi et se tulee aidosti ihmisiltä jotka tietää”. Tällä tavoin yhteisössä toteutettava oppiminen tukee selvästi yliopistokurssia ja laajentaa opittua sanastoa, joskin yllätykselliseen suuntaan.

Myös opiskelijoiden reflektioissa sanasto näkyy keskeisesti. Kuten esimerkistä 2 käy ilmi, se, millä tavalla Ilja sanaston osa-alueita luetteloi, kertoo formaalin opetuksen viitekehuksesta ja meneillään olevan kurssin teemoista. Myös Rosa reflektoi sanaston laajenemista yhteistyön aikana ja kertoo esimerkissä 3, että hän oppi paljon idiomeista: ”I learned a lot about idioms, puhukieli” (Rosa, reflektio, 2016). On luonnollista ja odotuksenmukaista, että he mainitsevat idiomien oppimisen, koska se oli formaalisti osa kolmannen vuosikurssin kielenoppimisen tavoitteita; kurssilla painotettiin juuri idiomaattisen sanaston ja mm. sanontojen opettelemista. O’Connor (2012, s. 308) mainitsee, että eräs tärkeä palveluoppimisen tavoite on, että yhteisössä oleskelu auttaa opiskelijoita ymmärtämään kurssin aineistoja ja sisältöjä paremmin. Näyttääkin siltä, että opiskelijat ovat oppineet ja harjoitelleet juuri sanaston idiomaattista käyttöä myös Suomi-kodin asukkaiden kanssa jutellessaan, mikä on syventänyt kurssin tavoitteiden omaksumista. Opiskelijat oppi-

vat suomea sekä autenttisissa palveluoppimisen vuorovaikutustilanteissa että formaalissa luokkahuoneympäristössä. Kieli näyttäytyy opiskelijoille sanaston muodostamana verkostona, joka täydentyy, kun tärkeäksi koettu sanaston hallinta laajenee.

#### 5.4 Kieli perintönä tuleville sukupolville

Suomen kielellä on siirtolaissenioreille merkitys myös perintönä tuleville sukupolville. Sirkka ja Pentti puhuvat paljon siitä, kuinka heidän lapsensa ja lapsenlapsensa osaavat suomea. Heille on tärkeää siirtää kielitaito tuleville sukupolville, ja opiskelijoiden kielen oppimisen tukeminen on osa tätä kielitiedon ja -taidon välittämistä. Edustavathan opiskelijat senioreiden lastenlasten kanssa samaa sukupolvea. Kielen siirtämisen myötä seuraavilla sukupolvilla säilyy kosketus senioreille tärkeään suomalaiseen tapakulttuuriin ja suomalaiseen perinteisiin, kuten esimerkeistä 5 ja 6 käy ilmi. Tämä näkökulma ei luonnollisesti kuulu samalla tavalla opiskelijoiden reflektioissa, vaikkakin he ovat käytännössä osa tätä ketjua sekä saaneet käytännön kosketusta asiaan juttelemalla senioreiden kanssa.

Tässä analyysissä olemme keskittyneet kolmeen näkökulmaan: suomen kieleen puhuttuna, sen ilmentymiseen sanastona ja sanoina sekä lopuksi suomen kieleen arvokkaana perintönä. Iljan ja Rosan keskustelussa suomen kieli näyttäytyy erilaisena, usein opintojen ehdoilla. Vaikka kielen käytön ja kommunikaation funktio ei ole läsnä yhtä tietoisena monimuotoisena kuin Sirkkan ja Pentin repertoaarissa, ajatukset kommunikaation tärkeydestä liittyvät usein nykyhetkeen ja ennen kaikkea kielen tarpeellisuuteen ja merkitykseen tulevaisuudessa. Sekä Ilja että Rosa haluavat opiskelemaan Suomeen ja haaveilevat tulevaisuudesta ja elämästä suomen kielellä. Sirkkan ja Pentin reflektiossa menneisyyden kokemukset ja muistelot vallitsevat,

mutta suomi on silti elävä kieli ja tiiviisti esillä heidän tämänhetkisessä elämänpiirissään sekä Suomi-kodin asuinympäristön kautta myös tulevaisuudessaan. Suomen kieli näyttäytyy osallistujille monenlaisena yhteisössä toteutettavassa palveluoppimiskontekstissa.

#### 5.5 Käsitteitä kielen oppimisesta: Mitä kaikkea oppiminen voi olla?

Edellä tarkastelimme puhujaparien käsityksiä kielestä ja seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan heidän käsityksiään kielen oppimisesta. Kielen oppiminen näyttäytyy osallistujien kertomuksissa monimuotoisena. Iljan ja Rosan haastattelusta ja reflektioista on löydettävissä pohdintaa kielen oppimisen tavoista ja vaiheista aivan niin kuin Sirkkan ja Pentinkin haastattelusta.

Opiskelijoiden kielen oppimiseen osallistuminen näyttää herättävän Sirkkan ja Pentin omat kokemukset vieraan kielen oppimisesta, ja he palaavat usein siihen, miten he itse ovat oppineet englantia siirtolaisuutensa alkuvuosina. Tässä luvussa keskitymme analysoimaan puhujaparien yhteneviä käsityksiä kielen oppimisesta eli ns. siltoja, joita diskurssin kautta merkityksin muodostetaan.

Seniorien muisteloissa nousevat esiin omat haasteet englannin kielen oppimisessa siirtolaisuuden alkuvaiheessa:

#### ESIMERKKI 7: Englannin kielen oppimisesta

- Sirkka mulla kaikki koulu  
 Pentti mut sit oli semmosia onks se yhden talven kurssi  
 Sirkka joo joo  
 Pentti käytiin kerran viikossa  
 Sirkka se oli english and citizenship  
 Pentti joo  
 T/O tarviko osata englantia että sai kansallisuuden  
 Sirkka täytyy osata vastata kysymyksiin

- Pentti joo  
 T/O no niinpä tietysti  
 T niin joo mutta sitten kuitenkin työ mitä mitä ainakin sää kerroit että se työ mitä sä teit sä jouduit kirjottaa siinä englantia ei vai miten se oli  
 Pentti ei oikeestaan kirjottamaan vaan ymmärtämään asiakkaitten työselitykset ja kyllä se lopulta sitten tankkaamalla se aina selvis siellä  
 Sirkka nii ja sulla on suomenkielinen kaveri oliko ensimmäisen vai kahden vuoden ajan  
 Pentti joo kyllä  
 T/O joka auttaa  
 Sirkka (jolta) voi hätätilassa vähän kysyy jotain  
 Pentti joo  
 T/O elikkä tavallaan oppi sen englannin mitä tarvi työssä  
 Sirkka yhym  
 Pentti just kyllä

Keskusteluissa tulee selvästi esille se, että Sirkka ja Pentti ovat halunneet oppia englantia, koska heillä on ollut aito tarve osata kieltä ja pärjätä kanadalaisessa yhteiskunnassa. Englantia on lisäksi pitänyt osata, jotta voi hakea kansalaisuutta. He ovat osallistuneet kursseille, jossa on kielen opetuksen lisäksi valmennettu osallistujia kansalaisuuden hakemiseen – kyse on ollut kielen ja sisällön oppimisen yhdistämisestä. Pentti kertoi, että hän tarvitsi englantia edetäkseen työtehtävissään. Hänellä oli kunnianhimoa sekä halua onnistua ja menestyä työssään ja näin ollen myös motivaatio oppia englantia työtehtäviä varten. Formaaliselle kielitaidolle ja kirjoittamisen osaamiselle ei ollut tarvetta, kuten hän sanoo “ei oikeestaan kirjottamaan vaan ymmärtämään asiakkaitten työselitykset”, mutta hän tarvitsi englantia ymmärtääkseen asiakkaiden tarpeet.

Kuten esimerkistä ilmenee, Pentillä oli alussa tukenaan kollega, jolta hän sai apua erilaisten työtehtäviin liittyvien (kielellisten)

haasteiden ratkaisemisessa. Diskurssista käy ilmi, että Pentti on oppinut kieltä työelämän verbaalisen kommunikaation tarpeisiin käyttämällä sitä autenttisisissa työhön liittyvissä tilanteissa. Kielen oppimisen funktionaalista luonteesta eli siitä, että kieltä opitaan syntyneen tarpeen mukaan tilanteisesti, kertovat ylläolevan esimerkin lisäksi myös monet muut Sirkkan ja Pentin muistelot. Niissä kuvataan tilanteita, joissa käytettiin englantia ja joiden seurauksena he oppivat kieltä (ks. mm. esimerkit 7 ja 11). Sirkka kertoo myös kirjoitetun englannin oppimisesta käytännön tarpeiden kautta:

#### ESIMERKKI 8: Paperisota

mä luin kyllä englantia aika mukavasti, kun mä tulin, et mä selvitin kaikki meidän paperisodan sitten, kun jouduttiin tekemään niitä vuokrasopimuksia, muuta semmosta.

Englannin kielen oppimiseen liittyy monenlainen “paperisota”: Kanadan kansalaisuuden hakeminen ja kansalaiskokeeseen valmistautuminen sekä mm. asunnon etsiminen ja vuokrasopimuksen kirjoittaminen. Nämä liittyvät siirtolaispariskunnan puheessa merkityksellisesti myös menestykseen ja kotoutumiseen Kanadassa. Opiskelijoille tämä on vielä haaveena, vaikkakin molemmat toivovat tulevaisuudessa opiskelevansa ja työskentelevänsä Suomessa. Heidän ei kuitenkaan ole vielä toistaiseksi tarvinnut kokea arkielämän haasteita tai vaatimuksia suomen kielellä. Vaikka molemmat osallistujaparit reflektoivat kielen oppimista vain omista lähtökohdistaan, tarpeistaan ja kokemuksistaan lähtien, kohtaavat senioreiden ja nuorten elämänpiirit myös kielenoppimisen aihepiirissä: se, mikä on ollut asukkaiden menneisyyttä Kanadassa, on nuorten tulevaisuuden haaveena Suomessa. Menneisyys ja tulevaisuus, muistelut ja tulevaisuuden haaveet, kohtaavat jälleen kerran.

Omien kielen oppimiskokemustensa valossa Sirkka ja Pentti painottavat kielen oppimisen funktionaalista tarvetta eli sitä, että oppimista ohjaavat kielenkäyttötarpeet (ks. Mitchell & Myles, 1998, s. 100). He ovat oppineet kieltä, koska ovat tarvinneet sitä. Senioreilla on siis hyvin käytännönläheinen näkemys siitä, miten kieltä opitaan funktionaalisesti, koska heidän kokemuksissaan kielen oppimista on edistänyt aito ja sisäinen motivaatio. Sama piirre on olemassa myös opiskelijoiden suomen kielen oppimisessa, vaikkakaan he eivät reflektoi asiaa yhtä yksityiskohtaisesti.

Seuraava esimerkki on ote pidemmästä suomenkielisestä haastattelusta. Haastattelun lopussa T/O sanoo: "Anything you wanna add you didn't", avaten opiskelijoille mahdollisuuden lisätä englanniksi jotakin, jota he eivät ole saaneet sanottua suomeksi:

ESIMERKKI 9: He ovat tosi iloinen

T/O anything you wanna add you didn't  
 Ilja & Rosa hmm  
 T/O hyvin meni  
 Rosa he seniorit ovat tosi ilonen  
 Ilja joo  
 Rosa kun me kertoi hänelle me opiskelemme suomea  
 Ilja joo  
 Rosa joo  
 Ilja ja kun me sano- sanomme sanoimme että me olemme ollut Suomessa

Rosa ja Ilja eivät kuitenkaan vaihda kieltä haastattelun lopuksi vaan jatkavat sitkeästi suomen puhumista, mikä kertoo heidän motivaatiostaan. Samaa todistaa se, että Ilja kirjoitti aina vapaachtoisesti projektin oppimispäiväkirjat suomeksi, vaikka suomen kielen käyttö ei ollut oman oppimisen ja palveluoppimisprojektin reflektion tehtävissä kursivaatimuksena. Myös tämän käytännön voi rinnastaa senioriparin maahanmuuton

alkuvaiheen motivaatioon käyttää englantia tilanteisesti. Suomeksi toimimisessa näkyy ymmärrys siitä, että opiskelijat ovat sisäistäneet tilanteisen kielenoppimisen merkityksen ja haluavat hyödyntää sitä. Motivaationa toimii haave mennä Suomeen, työskennellä ja menestyä siellä suomen kielellä, mikä myös peilaa senioriparin käytänteitä siirtolaisajan alkuvuosina. Opiskelijoita motivoi tietenkin myös kursilla menestyminen.

Kielen oppimisen konteksti on molempien kertomuksissa merkityksellinen. Kieltä opitaan siellä, missä sitä käytetään, ja sanoja ja sanontoja opitaan kontekstissa. Tähän viittaa esimerkiksi Sirkkan toive näyttää vanhoja esineitä samalla kun hän opettaa niistä nuorille (esimerkki 6). Rosa reflektoi oppimista antamalla konkreettisia esimerkkejä:

ESIMERKKI 10: Numerot automatisoituvat bingoa pelatessa

I used to struggle with kahdeksan or yhdeksän and I had to go through my numbers 1-10 to remember which one was eight and nine, but after doing so much bingo my numbers are coming more fluently now in Finnish. (Rosa, reflektio, 2016)

Rosa auttoi Suomi-kodin hoivaosaston bingoissa joka perjantai. Hänen tehtävänä oli luetella numerot suomeksi. Niinkin yksinkertaisessa ja mekaanisessa tilanteessa Rosa kokee oppineensa jotain: oppijansuomen perustanasto on automatisoitunut aidossa kanssakäymisissä vanhusten kanssa, numeroita toistellussa. Vaikka kielen oppiminen tässä onkin hyvin perustasolla, on oppimista tapahtunut myös toisella tasolla: Rosa on tullut tietoiseksi omasta oppimisestaan, mikä on tärkeää sekä yhteisössä toteutettavan palveluoppimisen metodiikan että Rosan oman kielenoppimisen prosesseissa.

Seuraavat kielen oppimisen tarkastelut liit-

tyvät tiiviisti jo aiemmin esiteltyihin ajatuksiin kielen oikeakielisyydestä (ks. esimerkit 1 ja 4) mutta myös toiston ja automatisaation merkitykseen. Sirkka jakaa oman kokemuksensa siitä, kuinka hän oli oppinut englannin /w/-äänteen ääntämisen. Hän muistelee, kuinka “englantilainen leidi opetti minulle yhden ainoan äänteen, joka oli väärin”:

ESIMERKKI 11: Englantilainen leidi opettajana

englantilainen leidi opetti minulle yhden ainoan äänteen joka oli väärin suomalaiset sanoo kaksoisveen niinkuin vee ja niin me opittiin koulussa koska meillä oli suomalainen opettaja sei ollu englanninkielinen mut sei ookkaan vee se on (fuh) äänne ((nauraen)) hän pani mut sanomaan sata kertaa Willowdale [...]

Tässä Sirkka myös havainnoi formaalin luokahuoneopetuksen ja informaalin käyttö-pohjaisen oppimisen eroja. Formaali äänteen opettaminen, mikä hänen ennakoajatukseen mukaan olisi kuulunut opettajalle luokahuoneessa, opetettiin hänelle hänen työnantajansa eli “englantilaisen leidin” toimesta.

Aineistostamme löytyi vastaavanlainen kokemus, jonka molemmat parit nostavat esiin keskusteluissa puhuttaessa kielen oppimisesta ja käsityksestä kielestä. Eräällä Suomi-koti vierailulla Iljan ja Rosan avustaessa hoivaosaston bingossa Sirkka oli korjannut opiskelijoiden ääntämistä ja korostanut, että heidän täytyy lausua selkeästi “yksi” eikä “uksi”. Äänteen lausumisessa oli ilmeisesti ollut jotain suomelle vierasta. Sirkka palasi kokemukseen haastattelussa, ja kertoi, ettei kysymys ole vain oikealaisesta ääntämisestä, vaan Suomen sisällissodan aikaisesta tavasta, jossa hänen mukaansa valkoiset erottelivat venäläiset ja suomalaiset sen perusteella, miten he äänsivät sanan. Jos henkilö äänsi sanan “yksi”, hän sai mennä,

mutta jos hän äänsi sen “uksi”, hänet todettiin venäläiseksi ja tapettiin. Ilja kuitenkin oletti reflektiossaan, että kommentillaan Sirkka halusi opiskelijoiden puhuvan suomea selkeästi, ja sanoi ajatelleensa, että Sirkka korjasi hänen lausumistaan pyrkiäkseen normatiivisuuteen. Iljan kokemuksen mukaan luokahuoneessa opetettu pedagogiikka ei yleensä kiinnittänyt huomiota äännetason tarkkuuteen vaan ymmärretyksi tulemiseen, mikä ihmetytti häntä.

Tässä on kysymys ilmiöstä, josta Blackledge (2012) mainitsee: jopa pienillä fonologisilla aineksilla on merkitystä siinä, miten puhujan suhtautumista ympäröivään maailmaan voidaan tulkita ja päinvastoin. Sirkka tulkitsee opiskelijoiden ääntämistä itselleen tutun laajemman merkityksen kautta, joka ei mitenkään voi olla tuttu opiskelijoille. Historian havina, diskurssit ja tapahtumat saavat merkityksen ja mielekkyyden vielä senioreiden ja opiskelijoiden nykyhetkessä bahtinilaisen dialogisuuden ajatusta mukailien (ks. Bakhtin, 1981). Ääntäminen on osa kieltä, mutta käsitys siitä saa laajemman merkityksen, koska sen oppimisen kautta heijastetaan historian yksityiskohtaisia diskursseja. Näiden valossa ääntämisen selkeys saa uuden sisällön. Molemmissa tapauksissa yhden pienen yksityiskohdan eli äänteen oppiminen oli yhteydessä oikeakielisyyteen, suomalaisuuteen ja suomalaiselta kuulostamiseen tai ei-vieraalta kuulostamiseen suomen tai englannin kielellä. Kuten Blackledge (2012) mainitsee, laajempia kulttuuriin ja historiaan liittyviä rakenteita voidaan löytää pienestä yksityiskohtaisesta kielen muodosta. Vääränlainen äänteiden lausuminen on oppijan kokemuksen mukaan vaikuttanut siihen, miten hänet ympäristössään tulkitaan. Sirkkan omat kokemukset ääntämisen oppimisesta ohjaavat häntä opastamaan opiskelijoita.

Kielenoppimisen metodiikassa toistaminen ja automatisaatio ovat tärkeitä osa-alueita (ks. mm. Suni, 2008), ja opiskelijat ovat luonnol-



lisesti tottuneet niihin opinnoissaan. Ohessa Pentti ja Sirkka demonstroivat jälleen kerran kielen käytön merkitystä oppimisessa omien kokemustensa valossa:

#### ESIMERKKI 12: Toiston merkitys

Pentti mutta sitten heillä on tietysti se kaikki tietää sen kun esim englannin kielessä ne kaikki tulee niin kun ne prepositi-ot eteen in the house

T/O niin

Pentti mutta sitten suomen kielessä tulee talossa

T/O joo

T niin

Sirkka siis jälkeensä

Pentti niin niit on niin paljon suomen kielessä

Sirkka joo mutta

Pentti niitä on vaikee muistaa

T niin

Sirkka kyllä ne tulee kun niitä toistetaan jatkuvasti

Pentti niin joo

Sirkka ihan samal taval kun pienille lapsil-ekin eihän nekään osaa heti alusta saakka sanoo oikeen

Pentti aloittaa katkelman suomen ja englannin rakenteellisen eron vertailulla ja nostaa esiin ilmiön aiheuttaman muistamisen vaikeuden. Sirkka myötäilee ja korostaa toistamisen merkitystä, vertaa sitä myös lapsen kielen oppimiseen ja asettaa itsensä asiantuntijaksi. Tämä kytkeytyy sujuvasti luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen, sillä toiston tärkeyttä on kielen oppimisessa jälleen korostettu (mm. Suni, 2008, s. 199–201). Myös Rosa (2016) reflektoi samankaltaisesti, ja kirjoittaa: “Practice really is the best way to learn a language and to keep up vocabulary”. Molemmat osapuolet ovat samaa mieltä toiston ja kertauksen tärkeydestä. Pentti on maininnut toiston tärkeyden aikaisemminkin ker-

toessaan, että hänen englannin oppimistaan edesauttoi aktiivinen yritys ja toistaminen autenttisissa kielenkäyttötilanteissa, kuten hän esimerkiksi 7 sanoo: “Kyllä se lopulta sitten se tankkaamalla aina selvisi siellä”. Hän viestii kokemuksesta, jossa hänestä tuntui, että yrittämällä asioista aina selvittiin ja kielitaito riitti kommunikaatioon, kun vain teki parhaansa.

Aineistossa tulee esille myös keskustelua oppimisen strategioista. Erityisesti seniorit kuvailevat niitä strategioita, joilla he pyrkivät kielen oppimisen päämäärään. Pentti oppi englantia samalla kun teki ammattiaan vastaavaa työtä. Lisäksi Sirkka kertoi, että heti Kanadaan muuttamisen jälkeen he eivät tietoisesti halunneet viettää aikaa suomalaisten kanssa, koska he halusivat oppia mahdollisimman paljon Kanadasta ja kanadalaistua.

Sekä aktiivinen osallistuminen että kuuntelemisen merkitys nousevat esille haastattelussa. Sirkka kommentoi kuuntelemisen merkitystä:

#### ESIMERKKI 13: Kuunnella korvat höröllään

Sirkka meistä tuntuu oikein mukavalta että ne tulee ja ne oppii hyvin äkkiä kaikki numerot ja varmaan oppi meidän puheista yhtä sun toista kun ne kuuntelee korvat höröllään kattoo et milleköhän ne nyt nauraa

T/O noni ((T, T/O ja Sirkka nauravat))  
niin no

Sirkka joskus me kerrotaan joskus me ei kerrota annetaan heidän arvailla et mitä se on

Samalla kun seniorit tarjoavat opiskelijoille tilaisuuksia osallistua vuorovaikutukseen, he myös avaavat mahdollisuuksia tehdä itsenäisiä tulkintoja kontekstin avulla. Sirkka kertoo, että “joskus me kerrotaan, joskus ei”, mikä tarkoittaa, että vaikka he välillä opettavat suomea ja antavat neuvoja, välillä he myös tietoisesti antavat opiskelijan observoida ja

oppia itse. Kuten Sahlberg ja Leppilampi (1994) toteavat, yhteistoiminnallinen oppiminen sitouttaa oppijat oppimisprosessiin sekä tarjoaa heille mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. Tämä tulkinta on relevantti molempien osapuolten näkökulmasta, sillä myös Rosa (reflektio, 2016) kertoo: “I also enjoyed being able to just sit in a place and hear people speaking Finnish”. Myös opiskelijat nauttivat välillä “passiivisen” oppijan roolista samalla kun aktiivinen kuunteleminen koetaan antoisaksi. Rosan (2016) huomio myös kertoo, että hän kokee oppivansa kieltä puheenymmärtämisenä, kuuntelemisen ja kuuntelemiseen totuttelun kautta (ks. myös mm. Overfield, 1997).

Opiskelija nähdään toisaalta myös aktiivisena toimijana ja aktiivisuus rinnastetaan kielen oppimiseen positiivisena tekijänä. Myös Rosa on oppinut Suomi-kodilla voimaannuttavia asioita ja pohtii kysymisen merkitystä: “I also was encouraged to ask if I did not understand and I got much more comfortable in asking for help” (Rosa, reflektio, 2016). Vasta yhteistyössä suomenpuhujien kanssa Rosa on todella ymmärtänyt aktiivisen oppimisen merkityksen ja oman roolinsa siinä sekä saanut rohkeutta käyttää kieltä ja ennen kaikkea pyytää rohkeasti apua. Yhteisössä toteutettava palveluoppiminen näyttää laajentavan myös Iljan käsitystä kielestä, hänellekin kieli on aitoa funktionaalista vuorovaikutusta ja kommunikaatiota:

#### ESIMERKKI 14: Erilaista oppimista

I also learned that language is getting your point across, and making mistakes, so you can learn from them. (Ilja, reflektio, 2016)

Yhteistyössä senioreiden kanssa opiskelijat ovat oppineet mm. reagoimaan suomenkieliseen puheeseen nopeammin. He kokevat, että

heidän kielenkäytöstään on tullut sujuvampaa, heidän aktiivisuutensa kielenkäyttäjänä on kehittynyt ja on myös selvää, että he ovat oppineet erilaisia kielenkäytön strategioita. Nämä ovat tärkeitä linkkejä luokkahuoneopetuksen ja sen ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden välillä.

Opiskelijat ovat havainneet, että kieli ja kielen oppiminen ei ole ainoastaan teoreettista eikä konstruoitua, vaan se emergoituu luonnollisesti suomenkielisen yhteisön vuorovaikutustilanteissa ja kontekstissa: “I learned how to deal with words I may not have encountered before through context” (Rosa, reflektio, 2016). Palveluoppiminen mukaillee myös tässä yhteistoiminnallisuuden periaatteita, ja vuorovaikutuksellisuus, jonka kautta on opittu tiedon jakamista ja yhteistyötä, on lisäksi kehittänyt opiskelijan oppimisen asenteita ja ongelmanratkaisutaitoja (ks. Sahlberg & Leppilampi, 1994). Näyttäisi myös siltä, että opiskelijoiden kriittisen ajattelun taidot kehittyivät juuri palveluoppimisyhteistyössä. Mitchell (2008) on todennut, että palveluoppimisen kurseille osallistuneet opiskelijat oppivat kriittistä ajattelua paremmin kuin he, jotka eivät ole vastaavalle kurssille osallistuneet.

Opiskelijoiden mielestä yhteistyö senioreiden kanssa on ollut monipuolisen antoisaa ja opettavaista. Se on myös tukenut luokkahuoneoppimista yllättävällä tavalla. Kuten Morris (2001) painottaa, palveluoppimistilanteissa saadut kokemukset voidaan ottaa osaksi luokkahuoneen opetusta: kokemukset Suomi-kodilla avasivat monia mahdollisuuksia luokkahuoneessa tapahtuvalle oppimiselle. Suomi-kodilla vierailut opettivat Iljalle ja Rosalle myös sosiaalisia taitoja ja mahdollistivat yksilön kasvun, lähes voimaantumisen tunteen. Ilja kertoi haastattelussa siitä, että hänestä tuli itsevarmempi ja jutteleminen muidenkin kuin opettajan kanssa voimaannutti. Hän kuvailee vanhusten kanssa puhumista autenttisemmaksi kuin opettajan kanssa pu-

humista luokkahuoneessa:

#### ESIMERKKI 15: Autenttisempi puhetilanne

[...] itsevarmuus me opimme itsevarmuus ja ((epäro)) koska jos me vain puhumme professorin kanssa on hyvä mutta ei ole ei ole realistinen minun mielestä mutta kun me puhumme suomalaisten kanssa suomikodissa on ehkä ehkä realistinen (you know) ja on tosi hyvä [...]

Itsevarmuuden lisääntyminen lisää myös kielenkäyttötilanteisiin osallistumista ja tukee täten kielenoppimista. Caldwell (2007) on todennut, että palveluoppimiseen osallistuminen lisää kielen käytön sujuvuutta ja samalla kasvattaa opiskelijan itsetuntoa. On myös rennompaa jutella muiden kuin opettajan kanssa, mikä on opiskelijoiden näkökulmasta positiivista. Myös yhteistoiminnallisen pedagogiikan on nähty toimivan itsetuntoa vahvistavana ja motivaatioon vaikuttavana keinona, jonka avulla voidaan vahvistaa oppimista (ks. Sahlberg & Leppilampi, 1994). Ebacher (2013) kirjoittaa, että opiskelijat kokivat saaneensa itsevarmuutta juuri kielen käyttöönsä palveluoppimiskokemuksen kautta. Mitchellin (2008) mukaan palveluoppiminen on luonteeltaan transformatiivista: opiskelijoista tulee kulttuurillisesti tietoisia ja suvaitsevaisempia, ja heille kehittyy paremmat kommunikaatio- ja johtamistaidot.

Opiskelijat reflektoivat kielen oppimistaan ja olivat yhtä mieltä siitä, että suomenkielisten senioreiden parissa he oppivat erilaisia asioita kuin luokkahuoneessa. Ilja kertoo haastattelussa:

#### ESIMERKKI 16: Hyvä oppimiskokemus

Ilja me opimme siellä monta asiaa niin kuin me har- harjoittelemme puhua suomalaisten kanssa on hyvä koke-

mus minusta  
T vai miten se menee eteenpäin kerto-  
kaa vähän siitä  
Ilja minä haluan mennä myös koska on  
on ihanaa on hauskaa ja minä minä  
opin paljon  
T joo  
T/O kiva kuulla joo  
Rosa joo

Tässä lyhyessä katkelmassa T/O kommentoi ilahtuneena “kiva kuulla” Iljan palautetta siitä, että Suomi-kodille on mukava mennä, koska “minä opin paljon”. Reflektioista tulee esille opiskelijoiden korkea motivaatio opiskella ja oppia suomea ja lisäksi tehdä sitä myös Suomi-kodissa. Kuten projektin aikana usein todettiin,

[...] pelkkä matkustaminen Suomi-kotiin ja takaisin vie Toronton kaltaisessa suurkaupungissa tunteja, se on siksi haastavampaa jo pelkästään ajankäytön ja -suunnittelun takia. (T/O vinjetti, joulukuu 2016).

Reflektioissa tulee esille myös opiskelijoiden haaste spesifoida kieltä ja kielen oppimista. Pentti ja Sirkka antavat yksityiskohtaisempia vastauksia ja opiskelijat yleisempiä: “Practicing language with Finns in Toronto is actually priceless” (Ilja, reflektio, 2016). Sirkkan ja Pentin näkemys kielenoppimisesta kumpuaa siitä, miten he itse ovat oppineet englantia Kanadaan muuton jälkeen. Toisaalta heidän puheessaan on myös sellaisia näkemyksiä kielestä, jotka vaikuttavat usein liittyvän sanastoon ja tapoihin sekä kuvaavat pitkää siirtolaisuusaikaa ja osittain vähäistä jokapäiväistä kontaktia suomen kieleen. Siinä missä opiskelijat luokkahuoneessa oppivat frekventtiä kieltä ja nykykielen konventioita, oppivat he vanhuksilta perinnetietoa ja sitä kuvaavaa sanastoa.

## 6 LOPUKSI

Pohdimme artikkelissa sitä, millä tavalla informantit puhuvat kielestä ja sen oppimisesta. Vähemmistökielen pitkäaikaisten käyttäjien ja siihen tulokkaina saapuneiden kielenoppijoiden kielikäsitteet erosivat hieman toisistaan. Kieli näyttää aineistossa liittyvän mm. opintoihin, kulttuuriin assimiloitumiseen, työelämän tarpeisiin, vapaaehtoistyöhön, kulttuuriyhteisöihin kuulumiseen, harrastuksiin ja perheen yhteyteen. Opiskelijoilla vahvana teemana nousi opintomenestyksen lisäksi tulevaisuuden haave työstä, jossa suomen kielellä on merkitystä. He toivovat voivansa elää Suomessa suomen kielellä. Punaisena lankana keskusteluissa oli selkeästi senioreiden menneen muisteluiden ja nuorten opiskelijoiden tulevaisuuden toiveiden yhdistyminen.

Analysoimme yhteisössä toteutettavissa palveluoppimistilanteissa syntyneitä vuorovaikutustilanteita ja pohdimme mm. kielen merkitystä ja roolia variaationa, sanastona, perintönä nuoremmille sukupolville sekä kielen roolia ja luonnetta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Diskursseja kielen oppimisesta tarkastelimme mm. kontekstin, osallistumisen ja toiston näkökulmista. Vaikka tarkoituksemme oli tarkastella diskursseja suomen kielen näkökulmasta, avasi osallistujien autenttinen kaksikielinen kielimaailma ja sen reflektiot luonnollisesti ikkunan heidän kaksikieliseen todellisuuteensa: aineistosta nousi paljon keskustelua myös englannin kielen oppimisesta. Pentin ja Sirkkan omat kokemukset maahanmuuton alkuvaiheen englannin kielen oppimisesta vaikuttivat taustalla ja näkyivät heidän käsityksissään siitä, miten opiskelijat oppivat suomea ja miten heidän olisi pariskunnan mielestä hyvä oppia.

Tutkimuksemme osoittaa, että Toronton yliopiston suomen kielen ohjelmassa järjestetyssä yhteisössä toteutettavassa palveluoppimisyhteistyössä rakennettiin monenlaisia

siltoja senioreiden ja nuorten suomen opiskelijoiden välille (ks. myös Polansky, 2004). Opiskelijat implikoivat monia positiivisia näkemyksiä kielenoppimisesta luokkahuoneen ulkopuolella ja korostivat ajatusta siitä, että maailma itsessään on ainutlaatuinen luonnollinen luokkahuone (Ilja, reflektio, 2016). Ilja suhtautui avoimesti siihen, että suomalaiset seniorit auttoivat ja halusivat tukea häntä kielen oppimisessa. Molemmat osapuolet, opiskelijat ja seniorit, toimivat sekä saajina että antajina. Suomi-kodin asukkaat kokivat opiskelijoiden läsnäolon ilahduttavaksi ja tarpeelliseksi samalla kun saivat olla hyödyksi ja jakaa osaamistaan opiskelijoita tukiessaan ja opettaessaan. Opiskelijat vastaavasti oppivat senioreilta uusia asioita kielestä ja suomalaisuudesta. Molemmilla osapuolilla keskiössä oli yhdessä oleminen ja toimiminen suomen kielellä, mikä jo sinällään on merkityksellistä ja tärkeää. Opiskelijat kertoivat oppineensa paljon. Molemmat osapuolet kokivat yhteistyön ja kanssakäymisen mielekkääksi. Vuorovaikutuksessa puhuttiin kielestä, neuvoteltiin merkityksistä ja opittiin suomea esineiden ja aktiviteettien kautta luonnollisella ja autenttisella tavalla.

Sirkka ja Pentti painottivat usein suomen kielen käyttöä ja funktiota eri tilanteissa, koska suomella on pariskunnalle merkitys myös monien vapaa-ajan harrastusten ja itsensä toteuttamisen kautta. Seniorit kertoivat monia tarinoita osallistumisestaan Toronton suomenkielisen teatterin toimintaan sekä monivuotisesta vapaaehtoistyöstään Suomikodissa. Suomen kieli on vahvasti läsnä senioriajan arjessa, ja sillä on selkeä arvo. Siitä kertoo jo sekin, että Sirkka ja Pentti ovat päättäneet viettää eläkepäivänsä suomenkielisessä seniorikodissa ja tietoisesti valinneet suomenkielisen vanhuuden. Opiskelijoille suomella ei ole samanlaista vapaa-ajan funktiota Torontossa, minkä vuoksi puuhastelu Suomikodissa tarjoakin autenttisen kielenkäyt-

tömahdollisuuden. Yhteisössä toteutettava palveluoppiminen rakentaa siis vahvaa siltaa suomalaisten siirtolaissenioreiden ja nuorten suomenoppijoiden välillä. Lisäksi se mahdollistaa diskurssin, jossa suomalaiset perinteet pääsevät esille ja jossa Suomen historiaan ja kulttuurihistoriaan kytkeytyy suomalaisten siirtolaisten elämäntarina. Vastavuoroisesti opiskelijat saavat mahdollisuuden puhua tulevaisuudestaan ja suunnitelmistaan sekä jakaa ajatuksiaan elämästä.

Lopuksi pohdimme lyhyesti sitä, millaista uutta antia yhteisössä toteutettava palveluoppimisen pedagogiikka tuo suomi vieraana kielinä -opetukseen ja mikä on pedagogiikan ja siitä tehtävän tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys. On vaikea motivoida opiskelijoita opiskelemaan suomen kieltä, ellei opinahjo kykene todistamaan, että koulutus tarjoaa selkaiset tiedot ja taidot, joista on oikeasti hyötyä tulevaisuuden ammatissa tai kanssakäymisissä suomenkielisten kanssa. On tärkeää, että kolmen vuoden kieliopinnot valmistavat suomea puhuvia ja ymmärtäviä ihmisiä. Yhteisössä toteutettavassa palveluoppimisessa opiskelijat näkevät käytännössä, mihin heidän kielitaitonsa riittää ja millä osa-alueilla he vielä tarvitsisivat harjoitusta. He saavat myös turvallisen ympäristön harjoitella vuorovaikutusta.

Tämän tutkimuksen perusteella palveluoppiminen näyttää pedagogisesti antoisalta ja hyödylliseltä. Opiskelijat saivat mahdollisuuden tutustua suomalaisiin ja keskustella heidän kanssaan; he oppivat kieltä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa Suomi-kodin asukkaiden kanssa. Samalla kun he saivat mahdollisuuksia harjoitella luokkahuoneessa oppimiaan asioita, he myös totesivat oppineensa hieman eri asioita kuin formaalimmassa oppimisympäristössä: sanasto laajeni myös harvinaisempaan suomenkieliseen aihepiiriin. He kokivat puhetilanteet senioreiden kanssa rennommiksi kuin keskustelun opettajan kanssa luokkahuoneessa. Lisäksi tieto erilaisista kielen käy-

tön konventioista, esimerkiksi teitittelystä, lisääntyi.

Vaikka opiskelijat osallistuivat projektiin ennen kaikkea kielen oppimisen takia, myös kulttuurin tuntemuksen syventäminen oli tärkeää ja osoittautui onnistuneeksi. Vuorovaikutus ja suomalainen kulttuuriympäristö osoittautuivat arvokkaiksi lähteiksi erityisesti sellaisen kulttuuritiedon kokemuksellisessa oppimisessa, jota ei systemaattisesti oteta esille kurssisuunnitelmassa. Kurssilla kielen ja kulttuurin opiskelu kulki rinta rinnan, ja sama toteutui spontaanimminkin yhteistyössä senioreiden kanssa. Näihin havaintoihin paneudumme tulevissa julkaisuissamme. Tutkimuksemme avaa myös ikkunan pohtia opettajan roolin muutosta ja monimuotoisuutta yhteisössä toteutettavissa oppimistilanteissa: kuka ja ketkä oikein toimivat opettajan roolissa? Tutkimuksemme pohjalta näyttää siltä, että opetusta ja oppimistilanteita hallitsee toimijoiden ja toiminnan "maatuskanukkemainen" monikerroksisuus. Projektin avaamien pedagogisten mahdollisuuksien myötä yhteisö ja sen jäsenet saavat opettajan roolin ja sen lisäksi opiskelija itsekin saattaa toimia ohjaajan roolissa (ks. lisää Barreneche, 2011). Kysymys ei selkeästi myöskään ole vain kielen opetuksesta: seniorit opettavat nuorille suomalaisen kulttuuriin liittyviä asioita. Samalla opitaan tärkeitä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia taitoja. Koska opetus ja oppiminen siirtyvät projektissa pois tutusta luokkahuoneesta, myös muuttuva opettajan rooli kulkee punaisena lankana läpi koko projektin ja tarjoaa mielenkiintoisia näkökulmia jatkotutkimukselle.

Vaikka tutkimuksemme keskittyy vain kahden puhujapariin, nousee sen kautta esiin monia myös Suomessa ajankohtaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Turvapaikanhakijoiden määrän lisääntyessä Suomessa yliopistot ovat aktivoituneet auttamaan, ja yliopistojen kolmas eli yhteiskunnallinen tehtävä on noussut aiempaa vahvemmin esiin. Voidaan kuitenkin

pohtia, onko yhteiskunta Suomessa historiallisesti ottanut liikaakin sosiaalityötä hoitaakseen, jolloin kansalaisten vapaaehtoistyölle ei ole jäänyt tilaa. Voisiko yhteisössä toteutettava palveluoppiminen tarjota jotakin Suomeen muuttaneille kielen oppijoille sekä niille ryhmille, jotka kaipaavat tilaisuuksia harjoitella kohdekieltä autenttiossa ympäristössä? Kommunikaatio kahden sukupolven edustajien välillä on mahdollista näiden kohtaamisten kautta. Ilman palveluoppimisen luomaa yhteistyömuotoa opiskelijat ja seniorit eivät todennäköisesti olisi kohdanneet Torontossa. Kohtaamisten takia he myös ystäväystyivät. Ei sovi myöskään unohtaa yliopiston kolmannen tehtävän merkitystä ja antia, joka projektissa toteutui monipuolisesti.

Kun oppimisen paikat muuttuvat, kokeilusta voi avautua uusia käytänteitä yliopistojen kielenopetukseen. Yhteisössä toteutettavan opetuksen on todettu lisäävän kiinnostusta kielten oppimiseen (ks. O'Connor, 2012) sekä omaan oppimiseen. Yhteisössä projektiin osallistuminen lisäsi vanhusten toimijuutta ja tarjosi heille tarpeellisuuden kokemuksia, erityisesti kielen ja kulttuurin välittäjinä nuorille sukupolville. Myös opiskelijat ovat aktiivisesti itse vastuussa oppimisestaan. Kuten monet tutkimukset ovat todistaneet, palveluoppimisen kokemus auttaa opiskelijoita ymmärtämään kurssin tavoitteita paremmin ja havainnoimaan omaa oppimistaan tarkemmin. Sen sanotaan myös kehittävän itsetuntoa ja arvostusta yhteisössä toimimista kohtaan (O'Connor, 2012; ks. myös Eyer ym., 2001).

Yhteisössä toteutettava palveluoppiminen yhdistää toisen ja vieraan kielen oppimisen yhteiskunnan uusiin sosiaaliin ja institutionaaliin rakenteisiin, mutta samalla haastaa olemassa olevia ideologioita. Se perustuu kielen oppimiseen, joka on luonteeltaan sosiaalista. Oppiminen tapahtuu yhteistyössä, jossa opiskelijat ja seniorit, yliopisto ja yhteisö, sekä yksilöiden ja yhteiskunnan tarpeet kohtaavat

ja ovat vuorovaikutuksessa. Kielipoliittisesti idea on innovatiivinen: palveluoppimisen pedagogiikka haastaa perinteiset näkemykset oppimisen paikoista ja opettajuudesta. Perinteisesti oppimisen on nähty toteutuvan suunnitellussa opettajaohitoisessa opetuksessa luokkahuoneessa, mutta nyt opitaan kieltä opiskelijälähtöisesti ympäröivässä yhteiskunnassa samalla kun tuetaan tärkeää sukupolvien välistä yhteistyötä.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1995). *Researching culture: Qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Barreneche, G.I. (2011). Language learners as teachers: Integrating service-learning and the advanced language course. *Hispania*, 94, 103–120.
- Blackledge, A. (2012). Investigating discourses of inheritance and identities in four multilingual European settings. *NALDIC Quarterly*, 10, 4–8.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloome, D., Carter, S.P., Christian, B.M., Otto, S. & Stuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bingle, R.G. & Hatcher, J.A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 186, 1–37.
- Bingle, R.G. & Hatcher, J. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112–122.
- Caldwell, W. (2007). Taking Spanish outside the box: A model for integrating service learning into foreign language study. *Foreign Language Annals*, 40, 463–471.
- Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clevedon: Multilin-

- gual Matters.
- Creese, A. (2008). Linguistic ethnography. Teoksessa N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of language and education 10*, (s. 229–241). New York: Springer Science and Business Media LLC.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books, Macmillan.
- Eaton, S.E. (2010). *Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills, and language learning in Canada*. Calgary: Eaton International Consulting Inc.
- Ebacher, C. (2013). Taking Spanish into the community: A novice's guide to service-learning. *Hispania*, 96, 397–408.
- Eyler, J., Giles, D.E. Jr., Stenson, C.M. & Gray, C.J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993–2000*. Washington, DC: Corporation for National and Community Service.
- Fitzgerald, C. M. (2009). Language and community: Using service learning to reconfigure the multicultural classroom. *Language and Education*, 23, 217–231.
- Forsdick, C. (2018). Do we need modern language graduates in a globalised world? *Times Higher Education*. Haettu 1.5.2018 osoitteesta <https://www.timeshighereducation.com/features/do-we-need-modern-language-graduates-in-globalised-world>.
- Grim, F. (2010). Giving authentic opportunities to second language learners: A look at a French service-learning project. *Foreign Language Annals*, 43, 605–623.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. Teoksessa L. Wei & M. Moyer (toim.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*, (s. 249–262). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hornberger, N.H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1, 27–51.
- Keeton, M.T. & Tate, P.J. (1978). *Learning by experience--what, why, how*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kero, R. (1997). *Suomalaisina Pohjois-Amerikassa: Siirtolaiselämää Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Suomalaisen siirtolaisuuden historia 2*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. Teoksessa A. Chickering (toim.), *Modern American college*, (s. 232–255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Korkiasaari, J. (1989). *Suomalaiset maailmalla*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Korkiasaari, J. (2017). *Siirtolaisuus ja ulkosuomalaiset* [kuvio]. Siirtolaisuusinstituutti. Haettu 30.4.2018 osoitteesta [http://www.migration-institute.fi/fi/tietopalvelut/tilastot#quickset-fi\\_tietopalvelut\\_tilastot=1](http://www.migration-institute.fi/fi/tietopalvelut/tilastot#quickset-fi_tietopalvelut_tilastot=1)
- Kraemer, A. (2013). Engaging world language students through service-learning, *CLEAR Newsletter*, 17, 1–8.
- Kärnä, L. (2017). *Ulkomaisten yliopistojen opiskelijoiden saama hyöty suomen kielen opinnoista ja CIMOn ohjelmista*. Raportit ja selvitykset 2017:14. Helsinki: Opetushallitus.
- Leeman J., Rabin L. & Román-Mendoza E. (2011). Critical pedagogy beyond the classroom walls: Community service-learning and Spanish heritage language education. *Heritage Language Journal*, 8, 293–314.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lilja N. & Piirainen-Marsh, A. (2018). Connecting the language classroom and *the Wild*: Reenactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 1–31. Haettu 18.4.2018 osoitteesta <https://academic.oup.com/applij/advance-article/doi/10.1093/applin/amx045/4782516>.
- Maas Weigert, K. (1998). Academic service learning: Its meaning and relevance. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 3–10.
- Mielikäinen, A. & Palander, M. (2014). *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mitchell, R. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14, 50–65.

- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Morris, F.A. (2001). Serving the community and learning a foreign language: Evaluating a service-learning programme. *Language Culture and Curriculum*, 14, 244–255.
- Muhonen, A. (2013). *Error error lataa patteri: From language alternation to global multilingual repertoires in Finnish youth radio programs in Finland and Sweden*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- O'Connor, A. (2012). Beyond the four walls: Community-based learning and languages. *The Language Learning Journal*, 40, 307–320.
- Overfield, D.M. (1997). From the margins to the mainstream: Foreign language education and community-based learning. *Foreign Language Annals*, 30, 485–491.
- Pahl, K. (2007). Timescales and ethnography: Understanding a child's meaning-making across three sites: A home, a classroom and an adult literacy class. *Ethnography and Education*, 2, 175–190.
- Pak, C-S. (2016). Linking service-learning with sense of belonging: A culturally relevant pedagogy for heritage speakers of Spanish. *Journal of Hispanic Higher Education*, 17, 1–20.
- Pak, C-S. (2013). Service-learning for students of intermediate Spanish: Examining multiple roles of foreign language study. Teoksessa S. Dhonau (toim.), *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections: 2013 Report of the Central States Conference on teaching of foreign languages*, (s. 103–126). Eau Claire, WI: Crown Prints.
- Petrov, L.A. (2013). A pilot study of service-learning in a Spanish heritage speaker course: Community engagement, identity, and language in the Chicago area. *Hispania*, 96, 310–327.
- Polansky, S.G. (2004). Tutoring for community outreach: A course model for language learning and bridge building between universities and public schools. *Foreign Language Annals*, 37, 367–373.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, R., Creese, A. & Lytra, V. (2004). *UK linguistic ethnography: A discussion paper*. Haettu 24.1.2018 osoitteesta [http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion\\_paper\\_jan\\_05.pdf](http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf).
- Saarinen, T., Vaarala, H., Haapakangas, E-L. & Kyckling, E. (2016). *Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6632-4> Open access.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? – Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sánchez-López, L. (2013). Service-learning course design for languages for specific purposes programs. *Hispania*, 96, 383–396.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomi-koti. (2017). Haettu 11.7.2017 osoitteesta <http://www.suomikoti.ca/>.
- Ter Horst, E.E. & Pearce, J.M. (2010). Foreign languages and sustainability: Addressing the connections, communities, and comparisons standards in higher education. *Foreign Language Annals*, 43, 365–383.
- Wagner, J. (2015). Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S.W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning*, (s. 75–102). Berlin: Mouton de Gruyter.



## LITTEROINTIMERKINNÄT

Puhuja 1:

Puhuja 2:

(turkkilainen) epätarkasti kuultu ilmaisu

((yskii)) litteroijan kommentti

[...] lause katkaistu

Kar- sana jää kesken

## **FINNISH IN TORONTO: STUDENTS AND ELDERLY IMMIGRANTS IN A COMMUNITY ENGAGED SERVICE LEARNING PROJECT**

*Anu Muhonen, Finnish Studies, Department of Slavic Languages and Literatures, University of Toronto*

*Heidi Vaarala, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä*

We will explore a community engaged service learning pedagogy project where the students of Finnish as a foreign language of the Finnish Studies Program at the University of Toronto and the Finnish seniors home, Suomi-koti, come together and engage in mutually beneficial encounters. In the project, the students of Finnish as a foreign language visit the Suomi-koti regularly, participate in service learning activities and spend time with the Finnish speaking seniors. The study focuses on the discourse between an elderly Finnish immigrant couple (Pentti and Sirkka) and two Finnish as a foreign language students (Ilja and Rosa). The study further investigates what the participants think about language, how they talk about languages and language learning, and what kind of beliefs are expressed within these discourses.

Linguistic ethnography is applied both in the data collection and as a method. The data for the study was collected during the academic year 2016–2017 and consists of audio and video from recorded informal interviews and discussions, as well as of field notes and photo captures during the service learning practice. In addition, field notes and photos taken by students have been included in the study.

This study shows that what the students and the elderly discuss and how they think about language differs somewhat, but the beliefs connected to language and language learning do have many similarities, especially relating to authentic learning experiences and its meaningfulness. Commonly occurring themes in the discussion are, on the one hand, the personal memoirs and anecdotes shared by the elderly relating to their past and, on the other hand, the future plans and dreams of a life in Finnish by the young students. Community engaged service learning pedagogy opens new insights and practices to language teaching and learning within higher education. It can also challenge some of the existing institutional practices and ideologies

**Keywords:** beliefs, community engaged service learning -pedagogy, Finnish as a foreign language, higher education, immigrants, interaction, second language learning