

Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

**Minna Intke-Hernandez**

**MAAHANMUUTTAJAÄITIEN ARJEN KIELITARINAT**

**Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta**

Akateeminen väitöskirja,  
joka Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
esitetään julkisesti tarkastettavaksi salissa 107, Athena,  
torstaina 10. joulukuuta klo 12

Helsinki 2020

Esitarkastajat

Dosentti Leena Kuure, Oulun yliopisto

Professori Sari Pietikäinen, Jyväskylän yliopisto

Kustos

Professori Gunilla Holm, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Dosentti Maria Ahlholm, Helsingin yliopisto

Dosentti Satu Grünthal, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Professori emerita Hannele Dufva, Jyväskylän yliopisto

ISSN 1798-8322

ISSN 2489-2297 (verkkojulkaisu)

ISBN 978-951-51-6837-5 (nid.)

ISBN 978-951-51-6838-2 (PDF)

<http://ethesis.helsinki.fi>

Unigrafia

Helsinki 2020

## ABSTRACT

This dissertation examines what kind of language socialization migrant mothers encounter in their everyday lives and interrelationships. Some full-time integration training programs aim to develop migrants' linguistic competence and provide them with the opportunity to gain full and equal membership of Finnish society. However, many migrant mothers are not able to participate, as their lives centre around home and family during their first years in Finland. Through the mothers' language stories and interactional situations observed by the researcher, this study investigated motherhood as a site of language socialization. The philosophical approach in this dissertation is Freirean pedagogic, which underlines the learner's subjectivity and the importance of the dialogic nature of constructing knowledge. Theoretically, this research drew on an ecological approach to language learning and a sociocognitive framework. It sees language as social actions, social practices and linguistic and semiotic resources. The methodological framework of the study was nexus analysis, which is an ethnographic and multi-methodological research strategy. The data were generated ethnographically in Helsinki's metropolitan area in an open daycare centre and in the mothers' everyday contexts during 2012–2018. The data consisted of interviews, observations, fieldnotes, audio-recorded interaction situations and photographs taken by one mother and the researcher. The findings of the four sub-studies are reported in four research articles. They show that the social, emotional and linguistic support that the mothers receive provide them with a sense of belonging, language socialization opportunities and *linguaging* possibilities. Migrant mothers regarded the *managing situations* and *pastime situations* that they participate in, such as public events, open family activity groups and literal and social media contexts, as relevant for their language socialization. These situations were multimodal. The linguistic material provided in the pastime situations was more specific than in the managing situations. In the pastime situations, the linguistic expert, that is, the person who knew more Finnish, offered more and richer linguistic support than in the managing situations, in which deictic language was used and the interaction was mainly based on material and visual surroundings. The research suggests that motherhood and its social contexts provide empowering language socialization opportunities because children create situations in which mothers have to engage in *linguaging*. The most important social goal of this research was to recognize the language socialization opportunities that everyday life offers. When we become aware of these, they can be used outside of formal educational contexts in different areas of life, for example, when organizing family activities.

Key words: motherhood, Freirean pedagogy, language socialization, linguaging, nexus analysis

## TIIVISTELMÄ

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan, minkälaista kieleen sosiaalistumista maahanmuuttajaäitien arkipäivässä tapahtuu heidän jokapäiväisen elämänsä askareissa ja vuorovaikutussuhteissa. Maahanmuuttajille tarjotaan täysipäiväistä kotoutumiskoulutusta, jonka tavoitteena on kehittää kielellisiä valmiuksia ja antaa mahdollisuus tulla yhdenvertaiseksi jäseneksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Monille maahanmuuttajaäideille siihen osallistuminen ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä heidän elämänsä keskittyy kodin ja perheen ympärille ensimmäisen vuosien ajan Suomessa. Tutkimuksessa analysoidaan äitien kertomien arjen kielitarinoiden sekä tutkijan havainnoimien vuorovaikutustilanteiden kautta äitiyttä kieleen sosiaalistumisen tilana. Väitöstutkimuksen taustafilosofisena näkökulmana on freireläinen pedagogiikka, joka korostaa oppijan subjektiivutta ja dialogisuuden merkitystä tiedon rakentamisessa. Tutkimus nojaa kielenoppimisen ekologiseen lähestymistapaan ja sosiokognitiiviseen viitekehykseen, ja kieli ymmärretään sosiaalisena toimintana (*social action*), sosiaalisina käytänteinä (*practices*) ja kielellisinä tai semioottisina resursseina (*resources*). Työn metodologisena viitekehyksenä sovelletaan neksusanalyysia, joka on luonteeltaan etnografinen ja monimenetelmäinen tutkimusstrategia. Tutkimuksen aineisto on kerätty etnografisella otteella eräässä pääkaupunkiseudun asukaspuistossa ja äitien arkisissa konteksteissa vuosina 2012–2018, ja se koostuu tutkimushaastatteluista, havainnointiaineistosta, äänitetyistä vuorovaikutustilanteista sekä tutkijan ja yhden osallistujan ottamista valokuvista. Tulokset on raportoitu neljässä tutkimusartikkelissa. Ne osoittavat, että äitien saama sosiaalinen, emotionaalinen ja kielellinen tuki tuottavat osallisuutta ja luovat kieleilyn ja kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia. Maahanmuuttajaäidit kokevat sosiaalistuvansa kieleen ajanvietto- ja selviytymistilanteissa, joihin he osallistuvat julkisissa tapahtumissa, avoimessa perhetoiminnassa sekä kirjallisissa ja sosiaalisen median konteksteissa. Nämä tilanteet ovat usein multimodaalisia. Ajanviettotilanteiden tuoma kielellinen tuki on runsaampaa, monipuolisempaa ja rikkaampaa kuin selviytymistilanteiden tuki, joissa keskustelun kohteena oleviin asioihin tai objekteihin ei useinkaan viitata sanallistamisen avulla. Ajanviettotilanteissa kielellinen asiantuntija eli paremmin suomea taitava puhuja tarjoaa enemmän ja monipuolisempaa kielellistä tukea kuin asiointitilanteissa, joissa usein käytetään deiktistä kieltä ja tukeudutaan materiaaliseen ja visuaaliseen ympäristöön. Tutkimuksessa todettiin äitiyden kontekstien tarjoavan voimaannuttavia kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia, kun äidit kieleilevät lastensa luomissa ja lapsiin liittyvissä arkipäivän eri tilanteissa. Tutkimuksen tärkein yhteiskunnallinen tavoite on tunnistaa ja tunnustaa arkielämässä tarjoutuvat kieleen sosiaalistumisen mahdollisuudet. Kun arkipäivän kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksista tullaan tietoisiksi, niitä voidaan hyödyntää formaalin kielikoulutuksen ulkopuolella sosiaalisen elämän eri alueilla, muun muassa vanhempi ja lapsi -toiminnan järjestämisessä.

Avainsanat: äitiys, freireläinen pedagogiikka, kieleen sosiaalistuminen, kieleily, neksusanalyysi

## ESIPUHE

Tämän tutkimuksen keskeinen näkökulma on äitiys, joka tuli ajankohtaiseksi elämässäni samana kesänä, kun sain oikeuden jatko-opintoihin. Oli kesä 2010 ja ensimmäinen lapseni syntyi. Tuolloin en osannut kuvitellaakaan, että tutkimukseni keskittyisi maahanmuuttajaäitien arkisiin konteksteihin. Elämä kuitenkin kuljetti ja vei mukanaan, ja asiat menivät niin kuin niiden kuului mennä. Omalla kohdallani äitiys ja siihen liittyvät kehollisuus ja emotionaalisuus tarjosivat minulle mahdollisuuden päästä lähelle tutkimuksen osallistujien maailmaa.

Äitiydelläni on ollut merkittävä rooli tutkimuksen teossa, joka puolestaan on antanut jatkuvasti minulle uusia näkökulmia äitinä olemiseen. Tutkijuus ja äitiys ovat kulkeneet koko ajan käsi kädessä. Kiitollisena saan nyt ajatella kaikkia niitä ihmisiä, jotka ovat väitöstyöni varrella tukeneet kasvuani äitinä ja tutkijana.

Olen kiitollinen siitä, miten suuri onni minulla on ollut, kun olen saanut ohjaajikseni niin viisaat, vahvat ja lempeät naiset. Ensimmäistä ohjaajaani professori Gunilla Holmia kiitän siitä, että hän houkutteli minut tutkimaan erästä pääkaupunkiseudulla toimivaa äiti-lapsiryhmää. Hän myös perehdytti minut akateemisen tutkijayhteisön käytänteisiin, jotka tuolloin olivat minulle vielä täysin tuntemattomia. Lisäksi hän kirjoitti ensimmäisen väitöskirja-artikkelin kanssani. Myöhemmin ohjaajakseni tullutta Maria Ahlholmia kiitän siitä, että hän kulki rinnallani tutkimusprosessin pisimmät ja vaativimmat vuodet ja jaksoi aina lämpimän päättäväisesti ohjata ja kannustaa minua eteenpäin. Maria, kiitos lukupiiristä, keskusteluista, kärsivällisyydestä ja hellän tiukasta ohjauksestasi. Kiitos, että olet aina ollut läsnä, kun olen tarvinnut sinua. Olet kultaakin kalliimpi. Väitöstyön kahtena viimeisenä vuotena minulla oli ilo saada toiseksi ohjaajakseni Satu Grünthal, jota kiitän tutkimukseeni paneutumisesta, avoimesta mielestä mahdollisesti uusia ajatuksia kohtaan, perusteellisista kommenteista sekä väitöskirjani kielellisen asun hiomisesta. Ilman teitä, Gunilla, Maria ja Satu, en olisi koskaan saanut tätä työtä valmiiksi.

Väitöskirjani esitarkastajina toimineita Sari Pietikäistä ja Leena Kuureta kiitän siitä, että he auttoivat minua näkemään työni uusin silmin, löytämään sen vahvuudet ja kehittämiskohteet. Professori emerita Hannele Dufvalle kuuluu kiitos siitä kunniaista, että hän lupautui vastaväittäjäkseni.

Johanna Vaattovaaraa kiitän siitä, että hän tutustutti minut ekologiseen lähestymistapaan kielenoppimiseen sekä siitä, että hän jaksoi monena peräkkäisenä vuonna keskustella kanssani siitä, kannattaako tätä työtä jatkaa – olit oikeassa, Johanna, se kannatti. Kiitos.

Kiitän myös Sari Pöyhöstä, yhtä akateemisista esikuvistani, välittämisestä ja tuesta kaikkina näinä vuosina. Sari, kiitos siitä, että konferenssimatkoilla olet auttanut minua

verkostoitumaan ja että sinulla on aina ollut aikaa halata, keskustella, syödä ja juoda sekä kävellä pitkin katuja kanssani. Hetket, jolloin olemme käyneet läpi työ- ja perhe-elämän asiat ja uutiset, ovat olleet mittaamattoman arvokkaita.

Koska tätä tutkimusta ei olisi voinut toteuttaa ilman osallistujia, osoitan erityiset kiitokset niille maahanmuuttajaäideille, jotka toivottivat minut tervetulleiksi seuraamaan arkeaan ja kulkemaan pienen matkan elämää kanssaan. Opin heiltä paljon, ja toivon, että myös he ovat saaneet uusia oivalluksia arjen kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksista.

Olen tehnyt tätä väitöskirjaa ensin äitiyslomieni ja hoitovapaitteni aikana ja sittemmin työn ohessa. Työn, perheen ja väitöstutkimuksen yhdistäminen on ollut mahdollista Helsingin yliopiston kielikeskuksen tutkimus- ja perhemyönteisen työyhteisön ja sen viisaiden johtajien ja lähiesimiesten ansiosta. Ulla-Kristiina Tuomi, Seija Korhonen, Miia Hietaranta ja Mirjami Matilainen: Kiitos, että myönsitte opetushuojennusta ja tukea konferenssimatkoihin. Kiitos, että kuljitte rinnallani ja muistutitte aina, että perheen on mentävä arvojärjestyksessä opetuksen ja tutkimuksen edelle. Kiitos viisaudestanne ja lämmöstänne.

Haluan kiittää myös koko Kielikeskuksen työyhteisöä. Kiitos käytäväkeskusteluista, kahveista, herkuista, pikkujouluista, HILC-seminaareista ja kokouksista. Kiitos siitä, että teidän kanssa saa myös riehaantua ja olla vapaasti hetkittäin pöljä. HYMY-ryhmälle kiitos hymyistä, ilosta, naurusta ja hervottomista ideoista. Marjatta Banna, Marina Giljam ja Suvi Kotkavuori, kiitos teille pyhän huolettomuuden tavoittelemisesta ja maanantaipäivistä. Suvi, kiitän sinua myös scollonointi-illoista, viinistä, ruoasta ja hyvästä seurasta. Giuseppe Feroldi, grazie per aver sempre sbirciato alla mia porta e avermi chiesto come va.

Gracias al Departamento de Español del Centro de Lenguas de la Universidad de Helsinki. Gracias por las conversaciones, los cafés, los dulces que hemos compartido y por cada uno de los días juntos. Sois los mejores compañeros. Gracias a Jaqueline Chávez, Katri Palmujoki, Gonzalo Hernández, Katri Palmujoki, José Ruiz, Santeri Siimes y a la mejor jefa, Mirjami Matilainen. Os quiero a todos.

Kiitän myös kaikkia, jotka ovat vuosien varrella osallistuneet jaettuun vanhemmuuteen. Kiitos kaikki te Vuosaaren äidit ja isät, jotka olette olleet osa arkeamme puistossa, perhekerhoissa ja lähiympäristössä. Kiitos Vuosaaren seurakunta perhe- ja junnutoiminnasta. Satu Mustiala, kiitos, että paikkasit kuopukseni haavat ja otit hänet sohvallesi istumaan ja ilmoitit minulle hänen olevan luonasi, kun olin uppoutunut tämän väitöskirjan viimeistelyyn. Kiitos sinulle, Satu, myös nepalilaisen kahvin lämmittämistä iltapäivistä puistossa. Ahosten perheelle kiitos käsi kädessä kulkemisesta, ruoanlaitosta, musiikista ja seurasta. Jenniina Hiltunen, kiitos siitä, että olemme olleet vuorotellen ja tarvittaessa varaäitejä toistemme lapsille. Jenniina ja Anni, kiitokset tiistaiamun lenkkiryhmästä. Emmi Laaksonen, kiitos suklaasta, matkoista,

viinistä, pyöräilystä, autokyydeistä ja yhteisistä päivistä ja illoista. Mira Alanne, sen lisäksi, että kiitän sinua juoksulenkeistä, saunomisesta ja teatteri-illoista, muistelen erityisen lämmöllä matkaamme Helsingistä Lappiin ja takaisin, kun aikana istuin kartanlukijana vierelläsi ja viimeistelin tätä väitöskirjaani. Agustina Lagomarsino, kiitos, että otit hoitaaksesi tämän väitöskirjan taiton lyhyellä varoitusajalla.

Carlos y Teresa, Tenesor y Mira, Turo y Mireia, gracias por ser nuestra familia extendida. Cuando nos conocimos, vuestros hijos se convirtieron en nuestros sobrinos y primos de nuestros hijos. Gracias por todos los momentos que hemos pasado y que pasaremos juntos. Sois nuestro trozo de España aquí en Finlandia.

Äitiäni ja isääni kiitän arkisesta avusta, läsnäolosta ja isovanhemmuudesta. Puolisoani Gonzaloa kiitän ilosta ja rakkaudesta minua ja lapsiamme kohtaan, kotitöiden ja lasten hoitamisesta, teknisten ongelmien ratkomisesta sekä loputtomasta kärsivällisyydestä. Poikiamme Markoa ja Viktoria kiitän olemassaolosta sekä menosta ja meiningistä.

Helsingissä, 6.11.2020

Minna Intke-Hernandez

## VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

Intke-Hernandez, M. 2015. Stay-at-home mothers learning Finnish. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.) *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice*. Lontoo: Routledge, 119–127.

Intke-Hernandez, M. & Holm, G. 2015. Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, 5(2), 75–82.

Intke-Hernandez, M. 2020. Migrant Mothers' Stories of Learning Language in Everyday Life, Teoksessa G. Levine & D. Mallows (toim.) *Language Learning of Migrants in Europe*. New York: Springer.

Intke-Hernandez, M. 2020. Osallisena yhteisessä arjessa. Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *AFinLAn vuosikirja 2020*.

## KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1	Aineiston keräämisen aikajana
KUVIO 2	Neksusanalyysin käsitteiden soveltaminen tämän väitöstutkimuksen kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa (sovellus kuviosta Scollon & Scollon, 2004, 20)
KUVIO 3	Osatutkimusten suhde toisiinsa
TAULUKKO 1	Osatutkimusten aineistot
TAULUKKO 2	Tutkimuksen osallistujat
TAULUKKO 3	Tutkimuksen päätulokset

## SISÄLLYS

ABSTRACT .....	3
TIIVISTELMÄ .....	4
ESIPUHE .....	5
VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT .....	8
KUVIOT JA TAULUKOT .....	8
1 LÄHTÖKOHDAT .....	12
1.1 Tausta ja tutkimuskohde .....	12
1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	18
1.3 Tutkimuksen rakenne .....	19
2 KIELEEN SOSIAALISTUMINEN ÄITIYDEN KONTEKSTEISSA .....	21
2.1 Ekologinen ja sosiokognitiivinen viitekehys .....	21
2.2 Kieleen sosiaalistuminen .....	25
2.3 Kieleily .....	27
2.4 Toimijuus ja osallisuus .....	30
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	32
3.1 Etnografinen neksusanalyysi tutkimusorientaationa .....	32
3.1.1 Etnografia tutkimusorientaationa .....	32
3.1.2 Neksusanalyttinen tutkimusote .....	35
3.1.3 Neksusanalyysi kokoavana metamenetelmänä .....	40
3.2 Tutkimusaineisto ja osallistajat .....	42
3.2.1 Aineisto .....	42
3.2.2 Osallistajat.....	44
3.2.3 Aineistonkeruu .....	46

3.3 Osallistuva tutkija .....	54
3.3.1 Tutkijanpositio .....	56
3.3.2 Eettiset kysymykset .....	57
3.4 Aineiston analyysi .....	58
3.4.1 Haastatteluaineiston käsittely ja analyysi .....	58
3.4.2 Neksusanalyysin soveltaminen kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa .....	60
4 OSATUTKIMUSTEN TULOKSET .....	64
4.1 Osatutkimusten kysymyksenasettelut .....	64
4.2 Osatutkimus 1: Tasapainoilua freireläisen pedagogiikan ja etnosentrisen lähestymistavan välillä .....	66
4.3 Osatutkimus 2: Äidit ja lapset yhdessä kieltä oppimassa .....	69
4.4 Osatutkimus 3: Äidit kieleilevät itsensä mukaan yhteisöön .....	71
4.5 Osatutkimus 4: Äitien kokemuksia osallisuudesta ja sosiaalistumisesta kielenkäyttäjyhteisöön .....	73
5. DISKUSSIO .....	76
5.1 Tutkimuksen päätulokset .....	76
5.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusnäkymiä .....	84
LÄHTEET .....	88

ORIGINAL PAPERS

# 1 LÄHTÖKOHDAT

## 1.1 Tausta ja tutkimuskohde

Tämä tutkimus syntyi selvittämään, minkälaista kieleen sosiaalistumista maahanmuuttajaäitien arkipäivässä tapahtuu heidän jokapäiväisen elämänsä askareissa ja vuorovaikutussuhteissa. Suomessa pidetään yleisesti itsestäänselvyytenä, että avain kotoutumiseen on kielenoppimisessa ja työllistymisessä. Maahanmuuttajille tarjotaan kotoutumiskoulutusta, jonka tavoitteena on kehittää kielellisiä valmiuksia ja antaa mahdollisuus tulla yhdenvertaiseksi jäseneksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Kuitenkin monien maahanmuuttajaäitien arki voi ensimmäisten vuosien ajan Suomessa keskittyä kodin ja perheen ympärille eikä heidän ole välttämättä mahdollista osallistua täysipäiväiseen kotoutumiskoulutukseen. Aikuisten maahanmuuttajien kielenoppiminen tapahtuu heidän oman kertomansa perusteella arjen erilaisissa konteksteissa kuten työssä, koulutuksen piirissä ja sosiaalisen elämän tilanteissa (Tarnanen, Rynkänen & Pöyhönen, 2015), minkä vuoksi nostan tämän työn keskiöön maahanmuuttajaäitien arkisissa askareissa ja vuorovaikutussuhteissa tapahtuvan kieleen sosiaalistumisen. Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä *kielenoppiminen* ja *kieleen sosiaalistuminen* limittäin, sillä niitä ei mielestäni pysty mustavalkoisesti eikä yksiselitteisesti erottelamaan toisistaan. Kielenoppimisen ymmärrän viittaavan yksilön kognitiivisiin toimintoihin, jotka ovat kuitenkin vain yksi osa oppimisprosessia; arjen eri kontekstit ja vuorovaikutustilanteet tarjoavat mahdollisuuden osallistua yhteisöjen toimintaan ja oppia kielellisiä käytänteitä niiden omissa konteksteissa. Tällöin sosiaalinen ympäristö on keskeinen kielenoppimiseen vaikuttava tekijä, ja kielenoppiminen voidaan ymmärtää kieleen sosiaalistumisena.

Väitöskirjatutkimuksessani tarkastelen sitä, millainen kieleen sosiaalistumisen areena äitiys on. Kohdennan tarkasteluni äitien arkipäivään ja heidän kertomuksiinsa kielen käyttämisestä ja kielenoppimisesta jokapäiväisessä elämässä. Heidän arjen kielitarinoidensa ja havainnoimieni vuorovaikutustilanteiden kautta analysoin äitiyttä kieleen sosiaalistumisen tilana. Kielitarinoiksi määrittelen ne äitien kertomukset, joissa he kuvaavat ja pohtivat kielellistä toimintaansa ja vuorovaikutussuhteitaan jokapäiväisissä konteksteissa. Kiinnostukseni kohdistuu erityisesti siihen, miten osallisuus ja kielenkäyttäjyhteisöön sosiaalistuminen rakentuvat. Tutkimukseni kenttätöyön ajan liikui äitien arkisissa tiloissa, jotka usein olivat julkisia paikkoja kuten asukaspuistoja, kulttuurikeskuksia tai erilaisia tapahtumia, mutta myös koteja ja pieniä pihapiirejä.

Asukaspuistot ovat kuntien ylläpitämiä paikkoja, jotka tarjoavat maksuttoman ajanviettopaikan lapsiperheille ja koululaisille. Niissä järjestetään ohjattua ulko- ja sisätoimintaa arkisin, ja useimmiten mukaan voi tulla ilman ennakoilmoittautumista. Nämä paikat järjestävät myös erilaisia kursseja vanhemmille sekä kerhotoimintaa lapsille aikuisen seurassa. Asukaspuistot ovat niin sanottuja matalan kynnyksen paikkoja osallistumiselle, sillä useimmiten ennakoilmoittautumista ei vaadita. Toisinaan pääsin myös tutustumaan äitien yksityiseen tilaan, kotiin.

Viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa ja erilaisissa kotoutumista edistävissä hankkeissa on painotettu toimijuutta, työllistymistä ja kielitaidon merkitystä työmarkkinoilla (mm. laki kotoutumisen edistämisestä 2010; Työ- ja elinkeinoministeriö 2016, 2017a, 2017b; Koljonen 2017). Samat asiat nousevat esiin OECD:n julkaisemassa raportissa, jossa käsitellään Suomen maahanmuuttoa, kotoutumista ja kotouttamista erityisesti työllisyysnäkökulmasta (OECD 2018). Usein maahanmuuttajat ohjataan hakemaan tietoa ja palveluita työ- ja elinkeinotoimiston maahanmuuttajien kotoutuspalveluista, jotka tähtäävät maahanmuuttajien kotoutumiseen ja työllistymiseen. Kotoutumisen painopiste nähdään usein työllistymisessä, ja työksi käsitetään ennen kaikkea palkkatyö (Himanen & Könönen, 2019, 54–60; Kokkonen, Pöyhönen, Reiman & Lehtonen, 2019, 92; Larja, 2019, 34; Ronkainen & Suni, 2019, 92). Koska TE-toimiston järjestämät kurssit vaativat usein kokopäiväistä osallistumista, monesti kotona lapsiaan hoitavat vanhemmat eivät pysty osallistumaan koulutukseen. Tämän vuoksi kotivanhemmille onkin kehitetty eri kunnissa muita toimintamalleja kotoutumisen ja kielenoppimisen edistämiseksi. Tällöin lastenhoito on järjestetty tai lapset voi ottaa mukaan. Osallistujat ovat etupäässä maahanmuuttajataustaisia kotiaiteja. Vaikka miehet ovat tervetulleita osaan toimintamuodoista, heidän osuutensa on käytännössä pieni (Eronen, Karinen & Lamminmäki, 2016, 31). Toimintamalleja on pääpiirteissään kahdenlaisia: kielitaidon kehitystä korostavat mallit ovat yleensä kurssimuotoisia ja kuntavetoisia, ja ne ohjaavat jatkokoulutuksiin ja työelämään; Sosiaalisia tavoitteita korostavissa malleissa tavoitellaan ensisijaisesti osallisuutta ja kiinnittymistä ympäristöön ja palveluihin, mutta kielitaitoonkin liittyvät tavoitteet ovat mahdollisia. Monesti sosiaalisia tavoitteita korostavia malleja toteuttavat järjestöt. (Mts. 31–33.) Edellä mainitsemiani toimintamutoja yhdistää se, että niissä kielenoppiminen tapahtuu ohjatun toiminnan puitteissa joko niin, että toiminnassa on mukana suomen kielen opettaja, tai sitten tapaamisia vetää ohjaaja, joka ei varsinaisesti opeta kieltä vaan kyse on yhdessäolosta ja kieleen sosiaalistumisesta yhteisen tekemisen kautta.

Vantaalla kehitettiin Osaava vanhempi -hankkeessa vuosina 2011–2013 kotivanhemmille suunnatut Kotva-ryhmät yhteistyössä Vantaan aikuisopiston ja varhaiskasvatuksen kanssa. Ryhmät olivat maksuttomia, ja kurssin aikana

varhaiskasvatus järjesti lastenhoidon. Tämän väitöskirjan kirjoittamisen aikaan suomen kielen kurssit kotona lapsiaan hoitaville vanhemmille jatkuvat yhä Vantaalla. Opiskelijavalinnoissa ovat etusijalla 1–3-vuotiaiden lasten kotihoidon tuen piirissä olevat vanhemmat. Vastaavanlaisia vanhempia ja lapsi -ryhmiä toimii muissakin Suomen kaupungeissa: Helsingin asukas- ja leikkipuistoissa toimivissa kotoklubi Kaneleissa suomen kieltä harjoitellaan lasten läsnä ollessa ja lasten ehdoilla. Samanlaista toimintaa järjestetään myös pienemmissä kaupungeissa kuten Varkaudessa, jossa toimintaa rahoittaa Euroopan sosiaalirahasto (ESR). On olemassa myös ryhmiä, joissa vanhemmat opiskelevat esimerkiksi kirjaston, kulttuurikeskuksen tai asukaspuiston tiloissa sillä välin, kun lapsille on järjestetty ohjattua toimintaa eri tilassa. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi Helsingin kaupungin järjestämät suomen kielen kurssit pienten lasten kotivanhemmille (KOTIVA-kurssit) tai Turun ulkomaalaistoimiston KOTO-toiminnan ryhmät kotiäideille. Lahdessa puolestaan järjestetään turvapaikka-, maahanmuutto- ja kotouttamisrahaston (eng. Asylum, Migration and Integration Fund, AMIF) rahoittamaa suomen opetusta kotoutumisajalla oleville vanhemmille. Nämä ryhmät on suunnattu pääasiassa vauvojen ja alle kolmevuotiaiden lasten vanhemmille, mutta mukana voi olla myös isompia lapsia. Lisäksi eri puolilla Suomea toimii valtakunnallinen Luetaan yhdessä -verkosto, joka tukee erityisesti maahanmuuttajanaisten kotoutumista ja kielen oppimista. Verkosto järjestää vapaaehtoisten voimin lukutaidon ja suomen tai ruotsin kielen opetusta. Opetuksen aikana ei ole järjestetty lastenhoitoa, mutta alle kouluikäiset lapset voivat tulla vanhempiensa mukana.

Tutkimukseni sijoittuu Suomen pääkaupunkiseudulle, jossa maahanmuuttajien osuus koko väestöstä vuoden 2018 alussa oli Helsingissä 15,5 prosenttia, Espoossa 16,1 prosenttia ja 18 prosenttia Vantaalla. Määrällisesti tarkasteltuna Helsingissä (99 996) oli kuitenkin enemmän maahanmuuttajataustaisia kuin Espoossa (44 935) ja Vantaalla (40 200) yhteensä. (Saukkonen, 2019.) Väestöliiton määritelmän mukaisesti tarkoitan maahanmuuttajalla maasta toiseen muuttavaa henkilöä, joka aikoo asua maassa pidempään (Väestötutkimuslaitos). Käytän tässä tutkimuksessa maahanmuuttaja-sanaa yleiskäsitteenä, joka koskee kaikkia eri perustein maahan muuttavia henkilöitä (Kotouttamisen osaamiskeskus). Tähän tutkimukseen osallistuneiden äitien lapset ovat Suomessa syntyneitä.

Tilastokeskuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten määrä Suomessa on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Vuoden 2018 lopussa 402 619 henkeä eli 7,3 prosenttia Suomen koko väestöstä oli ulkomaalaistaustaisia henkilöitä. Heistä 83 % prosenttia oli ulkomailta syntyneitä ja myöhemmin tänne muuttaneita ja loput 17 % olivat heidän täällä syntyneitä. Ulkomailta Suomeen muuttaneiden keski-ikä on jonkin verran nuorempi kuin kantaväestön. Tilastokeskuksen (2016) mukaan

ulkomaalaistaustaisten lasten määrä on kaksinkertaistunut vuosina 2006–2016 siten, että kaikista Suomessa asuvista lapsista 7,5 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia. Vuonna 2018 pääkaupunkiseudulla alle kouluikäisistä lapsista joka neljäs oli maahanmuuttajataustainen. (Tilastokeskus, 2018.) Ennen 1990-luvun puoliväliä maahanmuuttajien enemmistö Suomessa oli miehiä, mutta 1990-luvun loppupuoliskolta alkaen maahanmuuttajanaisten määrä on kasvanut. Suomeen muuttavien naisten määrän kasvuun ovat vaikuttaneet erityisesti perheenyhdistäminen, avioliitot ja paluumuutto. (Martikainen & Tiilikainen, 2007, 22.)

Maahanmuuttajanaisten arkielämää Suomessa on tutkittu heidän lähtömaidensa mukaan. Tiilikainen (2007) on todennut, että somalinaisten elämä keskittyy pääasiassa kodin ympärille. Heidän arkeensa kuuluu lastenhoitoa, kotitöitä sekä perheen asioiden hoitamista esimerkiksi neuvolassa ja sosiaalitoimistossa. (Mts. 269). Cömertler (2007) puolestaan on tutkinut Suomessa asuvien turkkilaisten naisten arkea, joka on pitkälti samanlaista kuin Tiilikaisen tutkimukseen osallistuneiden somalinaisten arki: naiset hoitavat lapset ja kotityöt eikä aviomiesten juurikaan odoteta osallistuvan kodin- tai lastenhoitoon. Samoin on osoitettu olevan myös Suomessa asuvissa intialaisissa ja nepalilaisissa perheissä (Martikainen & Gola, 2007, 99). Toisinaan naiset joutuvat jättämään puolisoitensa hoidettaviksi suomen kielen osaamista vaativat asiat, jos he eivät itse osaa tarpeeksi suomea (Cömertler, 2007, 23–24). Länsimaista tulleet naiset vaikuttavat olevan rohkeampia liikkumaan kodin ulkopuolella. Esimerkiksi virolaisäidit ovat pääasiassa tyytyväisiä arkielämäänsä Suomessa, ja he liikkuvat julkisilla paikoilla lastensa kanssa, osallistuvat toimintaan kodin ulkopuolella ja käyttävät yhteiskunnan lapsiperheille tarjoamia palveluita (Hyvönen, 2007, 202).

Tämän väitöstutkimuksen keskeinen näkökulma on äitiys, joka voidaan käsitteellisesti jakaa äitiyteen instituutiona ja äitiyteen yksilötason kokemuksena (Rich, 1979; Oakley, 1979). Äitiyden instituutiolla tarkoitetaan sitä, että yhteiskunnissa tunnustetaan ja tunnustetaan äitiydellä olevan omat kulttuuriset sääntönsä ja laillinen status. Äitiys yksilötason ilmiönä puolestaan merkitsee äidin toimintaa eli äitiyttä, jota naiset itse äitinä olemisellaan tuottavat, sekä heidän kokemustaan äitinä olemisesta (Berg, 2008, 21). Institutionaalinen äitiys vaikuttaa äitiyden yksilötason kokemukseen määrittelemällä äidin normein, odotuksin ja vaatimuksin. (Phoenix & Woollett, 1991.) Tyypillisesti äitiyttä määritellään kaksijakoisesti hyvän ja pahan äidin, oikean ja väärän äitinä olemisen tavan välillä (Nykyri, 1989; Nousiainen, 2004). Hyvän äidin luonnehdinta ei ole pysyvää eikä muuttumatonta, vaan se vaihtelee ajan kuluessa (Smart, 1996; Weingarten, Surrey, Coll & Watkins, 1998). Oikea ja väärä äitinä olemisen tapa on kysymys, joka lävistää koko tutkimusaineistoni. Analyysini ei kohdistu suoraan siihen, mutta se on ilmiö, joka on läsnä äitien jokapäiväisessä elämässä. Maahanmuuttajaäidit elävät kahden kulttuurin normien ristipaineessa:

instituutionaalaisella tasolla heihin kohdistuu vaatimuksia, odotuksia ja ennakkoluuloja, joita he kohtaavat asioidessaan esimerkiksi neuvolassa tai päivähoitohenkilökunnan kanssa. Heidän tarinoissaan nousee myös esiin yksilötasolla pohdintaa siitä, millainen on hyvä äiti, miten he itse toteuttavat (hyvää) äitiyttään, sekä vertailua ja kritiikkiä erilaisia äitinä olemisen tapoja kohtaan. Näissä pohdintoissa näkyy ristivetoa myös sen välillä, millaista on hyvä äitiys lähtökulttuurissa ja millaiseksi se määrittyy Suomessa.

Berg (2008, 23) toteaa äitiydestä luotujen konstruktioiden ja todellisten äitien suhteen olevan kaksisuuntainen: samalla kun äidit toimivat heihin kohdistuvien sosiaalisten odotusten rajoissa ja joko niitä myötäillen tai niitä vastustaen, he omalla äitinä olemisellaan uusintavat, muokkaavat tai rikkovat olemassa olevia äitiyden määrittelytapoja ja käytäntöjä (Jokinen 1996, 1997, 2004). Todelliset äidit ja diskursiivinen ”Äiti” (eli äitejä koskevat diskurssit) siis vaikuttavat toisiinsa ja ne kaiken aikaa muokkaavat, myötäilevät tai vastustavat toinen toisiaan (Berg, 2008, 23). Nousiainen (2004) mukaan äitiyden kulttuurinen tila muodostuu moninaisista ja ristiriitaisista äitiyttä koskevista diskursseista. Kulttuurisella tilalla hän viittaa dialektiseen suhteeseen, joka vallitsee äitiyden puhetapojen ja yksilöllisen kokemuksen välillä. Tätä kulttuurista tilaa rajaavat ja muokkaavat äitiyttä koskevat uskomukset, arvot, moraalikäsitykset, normit ja myytit. (Mts. 25, 58–67.) Tämän pitkittäistutkimukseni aineistossa näkyy se, miten äidit lähtökohtaisesti pitävät kiinni omasta käsityksestään hyvästä äitiydestä, mutta miten he samalla ovat herkinä ja avoimina vallitsevien diskurssien suhteen ja kuinka he jatkuvasti pohtivat äitiyttään, vertaavat omia arvojaan valtakulttuurin arvoihin ja normeihin ja sitä kautta joko muokkaavat äitinä olemisen tapansa tai pitävät siitä tiukemmin kiinni.

Motivaatio ja tarve kielenoppimiseen syntyy äitien pyrkimyksestä olla hyvä äiti: kuten Lainiala ja Säävälä (2010) ovat tutkimuksessaan todenneet, maahanmuuttajaäidit kokevat vaikeaksi olla hyvä äiti, jos he eivät osaa paikallista kieltä, sillä äitiys merkitsee lasten hyvinvoinnista huolehtimista ja lasten asioiden hoitamista viranomaisten ja instituutioiden, kuten koulun, päiväkodin ja terveydenhuollon toimijoiden, kanssa. Äitiys luo tarpeen oppia kieltä, mutta samalla se rajoittaa pääsyä kielikoulutukseen ja keskittymistä kieliopintoihin, sillä pienten lasten hoito ja siihen liittyvät arkipäiväiset velvoitteet vievät äitien ajan.

Tämän väitöskirjatutkimuksen taustafilosofia ja merkittävästi ajatteluuni vaikuttanut näkökulma on freireläinen pedagogiikka. Paulo Freire (1921–1997) esittää portugalinkielisessä pääteoksessaan ”Pedagogia del Oprimido” (Sorrettujen pedagogiikka) kasvatuksen päämäärän olevan muutos kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa, jossa kenenkään ihmisyyttä ei estetä. Freiren pedagogiikan perusoletuksena on, että yksilöt ovat aktiivisia toimijoita, jotka voivat parantaa omaa

elämänlaatuun muuttamalla ympäristöään ja vaikuttamalla yhteiskuntaan, jossa he elävät. (Ks. myös Freire & Shor, 1987, 24–30; Roberts, 2000, 41; Schugurensky, 2011, 67.)

Freiren pedagogiikasta käytetään nimeä vapautuksen kasvatusta, sillä se perustuu ajatukseen siitä, että sorretut vapautuvat yhteiskunnallisesta sorrosta kasvatuksen avulla. Freiren mukaan yhteiskunnallinen sorto kohdistuu ihmisiin, joilla ei ole valtaa. Sorto ei välttämättä aina ole näkyvän väkivaltaista eikä helposti nähtävissä olevaa, vaan se voi merkitä myös sitä, että osa ihmisistä jää syrjään yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Freire nimittää tätä ilmiötä ”hiljaisuuden kulttuuriksi”. Maahanmuuttajaäidit ja heidän äänensä voidaan helposti vaientaa tai ohittaa, sillä he toteuttavat äitiyytään ja elävät arkeen yksityisen kodin ja elämän piirissä. Kasvatusta voi kuitenkin päättää hiljaisuuden ja antaa äänettömille kielen, mutta on myös mahdollista, että vallitseva kasvatusta pitää yllä hiljaisuuden kulttuuria ja valtaapitävien normistoa. (Freire, 1970.)

Freiren (1970) mukaan koulujärjestelmä on yksi kulttuurisen vaientamisen merkittävimmistä paikoista, sillä opettajien oletetaan omaavan validi tieto ja opiskelijoiden oletetaan saavuttavan tuo tieto opettajien avulla. Tällaista kulttuurista vaientamista tapahtuu esimerkiksi silloin, jos valtaväestön näkemyksistä eriaviä mielipiteitä ei kuunnella, vaan ne pyritään korvaamaan opettajien, ohjaajien tai muiden auktoriteettien tarjoamalla, parempana ja oikeampana pidetyllä tiedolla. Tämän vuoksi haluan tuoda maahanmuuttajaäitien äänen kuuluviin ja nostaa näkyviin sen, että he pystyvät sosiaalistumaan kielenkäyttäjyhteisöön ja tulemaan osallisiksi jo siinä arjessa, jota he parhaillaan elävät. Tähän ajatukseen minut johti Freiren kehittämä lukutaidon opetusmenetelmä, jossa lukeminen ja kirjoittaminen yhdistettiin yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja arkielämän toimintaan. Lukutaitoa harjoittelevat ihmiset opettelivat lukemaan ja kirjoittamaan ”omilla sanoillaan” ja kokemuksillaan kommunikoiden oman ympäristönsä käsitteillä. Samalla heille välittyi ajatus siitä, että heidän käsityksensä todellisuudesta oli yhtä pätevä ja yhtä oikea kuin vallassa olevien, mikä on ensimmäinen askel kohti poliittista osallistumista. (Brown, 1975, 5.)

Freiren pedagogiikka perustuu tietämisen teoriaan, joka korostaa oppijan subjektiivuutta ja dialogisuuden merkitystä tiedon rakentamisessa. Oppimisprosessi tapahtuu oppijaa ympäröivässä todellisuudessa, jolloin teoriaa ja käytäntöä, opettamista ja oppimista sekä olemassa olevan tiedon omaksumista ja uuden tiedon luomista ei voida erottaa toisistaan. (Freire, 1977.) Freire kritisoi kasvatusta, jossa tietoa vain välitetään opettajalta oppijoille ja jossa nämä eivät yhdessä luo eivätkä muokkaa tietoa (Freire & Shor, 1987, 7–8). Vapauttavan kasvatuksen vastakohtana Freire näkee kasvatusta, joka pyrkii ainoastaan välittämään tietoa ja ohjaamaan oppilaita tiedon vastaanottajiksi

ja säilyttäjäiksi samalla lisäten heidän passiivisuuttaan ja kritiikittömyyttään (Freire, 1970). Hannulan (2000, 6) mukaan Freiren pedagogiikka pääsee oikeuksiinsa erityisesti kasvatuksen informaalilla alueella, kun opiskelijoiden arkielämä, halu vaikuttaa omiin olosuhteisiin ja teorian omaksuminen käytännössä yhdistyvät. Kyse ei ole opettajan antaman tiedon passiivisesta vastaanottamisesta ja toistamisesta, vaan pikemminkin osapuolten välisestä dialogista, jossa huomioidaan oppijan kokemukset ja aiempi tieto. Freireläinen pedagogiikka tähtää muutokseen ja pyrkii lisäämään oppijan aktiivista osallistumista yhteiskunnan toimintaan. Oppija nähdään aktiivisena toimijana, jolla on kyky vaikuttaa ympäristöönsä ja parantaa omia olosuhteitaan ja elämäänsä. (Freire, 1970; Freire & Shor, 1987.)

Tässä alaluvussa olen kuvaillut tutkimukseni lähtökohtia, sen yhteiskunnallista taustaa sekä kahta sen läpikantavaa käsitettä, äitiyttä ja freireläistä pedagogiikkaa. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymykset.

## **1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tämän väitöstutkimuksen tieteellisenä tavoitteena on selvittää, millaisia kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia maahanmuuttajaäideillä on arjessaan ja mitkä asiat he itse kokevat merkityksellisiksi osalliseksi tulemisen ja kieleen sosiaalistumisen näkökulmasta. Tutkimus vastaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä asiat tukevat maahanmuuttajaäitien osallisuutta ja sosiaalistumista kielenkäyttäjyhteisöön?
2. Mitkä paikat ja kontekstit maahanmuuttajaäidit kokevat merkityksellisiksi kieleen sosiaalistumisen näkökulmasta?
3. Mitä äitiys kieleen sosiaalistumisen areenana merkitsee?

Kunkin osatutkimuksen tarkemmat tutkimuskysymykset on esitelty artikkelien tiivistelmissä luvussa 4 sekä alkuperäisissä artikkeleissa. Osatutkimusten tutkimuskysymysten kautta tarkastelen tutkittavaa ilmiötä eri näkökannoilta. Kahdessa ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoin asukaspuiston äiti-lapsiryhmän käytänteitä sekä sitä, huomioidaanko äitien kokemushistoriat toiminnassa ja onko etnosentrinen lähestymistapa siellä läsnä. Ensimmäinen ja toinen osatutkimus ovat ohjanneet minua löytämään näkökulmia ja vastauksia ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen hahmottaessani maahanmuuttajaäitien osallisuuteen ja kielenkäyttäjyhteisöön sosiaalistumiseen eri tavoin vaikuttavia tekijöitä. Kahdessa viimeisessä

osatutkimuksessa puolestaan keskitytään näkökulmiin, joiden kautta olen löytänyt vastaukset toiseen ja kolmanteen päätutkimuskysymykseen. Äitien omat kokemukset nostetaan tarkastelun keskiöön kaikissa tutkimuksen vaiheissa, mikä tulee tiivistetyksi ja näkyväksi etenkin toisessa päätutkimuskysymyksessä. Kolmas päätutkimuskysymys puolestaan on laajin siinä mielessä, että siihen vastaamiseen ja sen puntaroimiseen tarvitaan kaikkien osatutkimusten kautta saatua ymmärrystä.

Tutkimuksessa kieleen sosiaalistuminen on yläkäsite ja kielenoppiminen sen alakäsite; kieleen sosiaalistuminen tunnustaa yksilön kognitiivisten toimintojen lisäksi myös sosiaalisten tekijöiden ja ympäristön merkityksen oppimiselle. Tässä tutkimuksessa käytän kielenoppimisen ja kieleen sosiaalistumisen käsitteitä osittain rinnakkain, sillä nähdäkseni ne kuvaavat samaa ilmiötä eri näkökulmista. Kielenoppimisen käsitettä käytän erityisesti silloin, kun viitataan äitien kertomiin tarinoihin ja kokemuksiin, sillä he itse puhuivat useimmiten juuri kielenoppimisesta. Sekä äitien omassa puheessa että yleisen tason julkisessa keskustelussa nimetään usein juuri kielenoppiminen, vaikka teoreettisesti näkökulma voitaisiin laajentaa kattavampaan kieleen sosiaalistumisen käsitteeseen. Käytän siis kielenoppimisen termiä silloin, kun sitä on käytetty sellaisenaan alkuperäisessä puheessa tai muissa lähteissä. Kieleen sosiaalistumisesta sen sijaan puhun silloin, kun viitataan tämän kyseisen tutkimuksen kontekstiin ja näkökulmiin, sillä se vastaa käsitystäni oppimis- ja omaksumisprosessista, jossa ympäristö ja sosiaaliset tekijät ovat merkittävässä roolissa.

Tutkimuksen tärkein yhteiskunnallinen tavoite on tunnistaa ja tunnustaa arkielämässä tarjoutuvat kieleen sosiaalistumisen mahdollisuudet. Kun arkipäivän kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksista tullaan tietoisiksi, niitä voidaan hyödyntää formaalin kielikoulutuksen ulkopuolella sosiaalisen elämän eri alueilla, muun muassa vanhempi ja lapsi -toiminnan järjestämisessä.

### **1.3 Tutkimuksen rakenne**

Tämä artikkeliväitöskirja perustuu neljään artikkeliin (osatutkimukset I–IV) sekä yhteenveto-osuuteen. Osatutkimukset kuuluvat samaan tutkimuskokonaisuuteen, ja ne esitellään alkuperäisissä artikkeleissa. Yhteenveto-osuudessa esittelen tutkimuksen teoreettiset ja menetelmälliset lähtökohdat, kuvaan tutkimuksen toteutusta sekä tieteellistä ja yhteiskunnallista antia.

Väitöskirjan yhteenveto-osuudessa on viisi päälukua, joista ensimmäisessä on esitelty tutkimuksen tausta ja lähtökohdat. Toinen luku keskittyy tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuksen kannalta keskeisimpiin käsitteisiin, kieleilyyn

(*linguaging*) ja kieleen sosiaalistumiseen. Kolmannessa luvussa kuvaan tutkimuksen toteutusta tutkimusorientaation kannalta sekä esittelen neksusanalyysin, jota olen soveltanut tutkimusstrategiana. Lisäksi luvussa kuvaillaan tutkimusaineisto, esitellään aineiston analyysi ja pohditaan tutkimuseettisiä lähtökohtia. Neljäs luku rakentuu osatutkimusten esittelystä, ja viidennessä luvussa keskitytään väitöstutkimuksen tulosten pohdintaan ja arviointiin sekä jatkotutkimusnäkyymiin.

## 2 KIELEEN SOSIAALISTUMINEN ÄITIYDEN KONTEKSTEISSA

Soveltavan kielitieteen nykyisen valtavirran mukaisesti ymmärrän kielen sosiaalisena toimintana (*social action*), sosiaalisina käytänteinä (*practices*) ja kielellisinä tai semioottisina resursseina (*resources*) (Dufva, 2019; Pennycook, 2010; Makoni & Pennycook, 2007). Tarkastelen kielenoppimista ja kieleen sosiaalistumista tilanteeseen sidottuna sosiaalisena toimintana (ks. Kurhila 2003, 2006; Suni 2008; Atkinson 2011; Douglas Fir Group 2016), ja käsitän kielitaidon kehittymisen puhujan kasvavana kykyinä toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Pallotti & Wagner, 2011). Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimukseni kannalta merkitykselliset käsitteet, jotka valottavat tarkemmin sitä, mitä kieli sosiaalisena toimintana tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoittaa.

### 2.1 Ekologinen ja sosiokognitiivinen viitekehys

Tämä tutkimus nojaa kielenoppimisen ekologiseen lähestymistapaan ja sosiokognitiiviseen viitekehykseen. Ekologinen lähestymistapa tarkastelee kielenoppimisen mahdollisuuksia toimijan ja ympäristön välisinä suhteina, ja sen keskeisiä teoreetikkoja ovat van Lier (1998, 2000, 2002, 2004, 2007, 2008a, 2008b, 2010, 2011), Kramsch (2002) ja Steffensen & Fill (2014). Sosiokognitiivinen näkemykseni puolestaan perustuu muun muassa Atkinsonin (2011), Dufvan, Aron & Sunin (2014), Dufvan & Aron (2015) ja Mustosen (2015) tutkimuksiin. Sekä ekologinen että sosiokognitiivinen viitekehys ovat lähellä dialogista (Bakhtin, 1981; Vološinov, 1986) ja sosiokulttuurista tutkimusperinnettä (Vygotsky, 1978, 1986; Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006). Ymmärrän ekologisen ja sosiaalisen viitekehyksen toisiaan täydentävinä näkökulmina, sillä niille on yhteistä samankaltaiset lähtökohdat eli kielen käsittäminen kehollisena, tilanteisena sekä luonteeltaan sosiaalisena ja joustavana. Nämä viitekehykset voidaan sijoittaa kokonaisnäkemystä korostavan systeemisen ajattelun (*complexity theory*) (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Ellis & Larsen-Freeman, 2006) alle, jonka kautta lähestyn tutkimuskohdettani. Soveltavan kielitieteen parissa systeemisen ajattelun lähtökohdaksi voidaan ymmärtää ajatus siitä, että kielessä ei ole mitään staattista eikä ikuista. Ympäristö ja kielenkäyttäjä toimivat yhdessä toisiinsa vaikuttaen ja toisiaan muovaten; vaikka emme tietoisesti pyri muuttamaan kieltä, se muuttuu. Kokonaisuudet ovat kompleksisia, dynaamisia, epälineaarisia, itseohjautuvia, avoimia, kehittyviä, muokkaantuvia ja ajoittain kaottisia. (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Ellis & Larsen-Freeman, 2006.) En siis pyri selvittämään, kuinka toista tai vieraista kieltä omaksutaan, vaan peruslähtökohtana on kysymys, kuinka oppija lisää osallisuutta

kielenkäyttäjyhteisössä. Kaikissa tämän väitöskirjan osatutkimuksissa on tarkastelun kohteena se, mitä ja millaisia kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia, resursseja ja tuen muotoja maahanmuuttajaäideille tarjoutuu heidän arkielämänsä ympäristöissä ja sosiaalisissa konteksteissa.

Ekologisen ja sosiokognitiivisen viitekehyksen mukaisesti kieli ja kielenkäyttö käsitetään tässä tutkimuksessa kehollisena (*embodied*) toimintana, jossa merkityksiä välitetään sanallisen viestinnän lisäksi ilmeillä, eleillä ja materiaaliseen ympäristöön tukeutuen (van Lier, 2000, 251). Vaikka kielen ymmärretään reaalistuvan ainoastaan toiminnassa, tämä näkökulma ei kiellä kognitiivisen puolen merkitystä: kieli on samanaikaisesti sekä sosiaalista että kognitiivista toimintaa, eikä näitä puolia voi erottaa toisistaan (Atkinson, 2002, 534, 537). Kognitio on hajautunut (*distributed*) yksilön ulkopuolelle ympäröivään yhteisöön ja sen eri artefakteihin (Atkinson, 2002, 531; 2011, 143–144; Cowley, 2009, 2011; Dufva & Aro, 2015, 37–38; Dufva, 2019, 79). Toisin sanoen kognitio on jaettua, eli kielenkäyttäjä voi oman kognitiivisen varantonsa lisäksi hyödyntää fyysisessä ympäristössään olevia tarjoumia sekä toisten puhujien kielellistä varantoa ja heidän tarjoamaansa tukea (Atkinson, 2002, 531; Suni, 2008, 189–192). Kielenoppiminen ja kielen käyttäminen on toimintaa, jossa yksilö hyödyntää omien kognitiivisten resurssiensa rinnalla jaettuja resursseja eli ympäristön sosiaalista ja materiaalista varantoa (Bernández, 2004, 2005, 2008; Dufva, Aro & Suni, 2014; Suni, 2008, 191). Ympäristö tarjoaa semioottisen varannon, josta yksilö muodostaa merkityksiä toisten yksilöiden kanssa (van Lier, 2000, 252). Kielitaito on tilanteinen taito, jonka avulla kielenkäyttäjä pystyy havaitsemaan ja hyödyntämään ympäristön tarjoamia resursseja (Dufva, Aro & Suni, 2014, 25).

Van Lierin mukaan kielenoppiminen vaatii yksilöltä aktiivisuutta ja sitoutumista, mutta myös ympäristöllä on ratkaiseva rooli siinä. Fyysinen ja sosiaalinen ympäristö toimijoineen ja erilaisine artefakteineen tarjoavat oppimisen mahdollisuuksia eli tarjoumia (*affordances*), joista yksilö havaitsee ja poimii ne, jotka ovat hänelle itselleen merkittäviä. Kyseessä on ympäristön ja yksilön välinen vastavuoroinen prosessi: Ekologisen kielentutkimuksen keskiössä ovat yksilöiden ja ympäristön väliset suhteet ja se, miten ihmiset käyttävät kieltä ja muita merkkijärjestelmiä ollakseen yhteydessä toisiinsa (van Lier, 2002, 147). Painopiste ei siis ole yksittäisissä ja irrallisissa objekteissa, kuten sanoissa, lauseissa tai säännöissä, vaan erilaisissa vuorovaikutussuhteissa (van Lier, 2000). Oppiminen alkaa silloin, kun yksilö havaitsee ympäristössään olevia resursseja, toimii niiden perusteella ja tekee niistä tulkintoja (van Lier, 2000, 251). Ympäristöllä van Lier viittaa fyysiseen, sosiaaliseen ja symboliseen maailmaan (2000, 21). Tässä tutkimuksessa fyysinen ympäristö tarkoittaa sitä maailmaa, jossa äidit toimivat ja liikkuvat päivittäin. Tämä maailma käsittää kodin, lähiympäristön ja kaikki ne paikat, joissa äidit elävät arkielämänsä. Fyysiseen

ympäristöön sisältyy myös äitien käyttämät materiaaliset artefaktit. Sosiaalisen ympäristön muodostavat äitien fyysisessä tai virtuaalisessa ympäristössä toimivat ihmiset. Tässä tutkimuksessa sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat esimerkiksi toiset äidit, tuttavat, viranomaiset, ystävät, mahdolliset opiskelu- tai työtoverit sekä erilaiset virtuaalisen maailman yhteisöjen jäsenet ja henkilöt, joihin pidetään yhteyttä sosiaalisen median ja eri viestintävälineiden kautta. Symbolinen ympäristö koostuu puheesta, kirjoituksessa ja kuvamaailmassa esiintyvistä symboleista ja merkkijärjestelmistä, joita äidit kohtaavat ja käyttävät fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössään.

Ekologisen kielenoppimiskäsityksen mukaan yksilö on erottamaton osa ekosysteemejä (van Lier, 2004, 2011; Kramsch, 2002, 2008; Steffensen & Fil, 2014). Äitiyden eri kontekstit ovat ekosysteemejä, joissa toimiakseen äitien on osattava havaita ja hyödyntää ympäristön tarjoamia materiaalisia ja kielellisiä resursseja ja joissa he yrittävät löytää oman ekologisen lokeronsa (*niche*) (ks. Suni, 2017). Ekologisen kielenoppimisenäkemyksen mukaan ekologinen lokero tarkoittaa tarjoumia sisältävää sosiaalista ympäristöä, jossa kielenkäyttäjä voi olla vuorovaikutuksessa toisten kielenpuhujien kanssa (Menezes, 2011, 63). Yksilöt pyrkivät löytämään ekologisen lokeronsa siten, että ekosysteemien harmonia säilyy. Yksilöt eivät kuitenkaan ole täysin vapaita toimimaan ja etsimään paikkaansa ekosysteemissä, koska ekologinen lokero voi olla tilanteinen ja rajoitettu positio, joka asettaa yhteisön uusien jäsenten toiminnalle näkymättömät rajat (Virtanen, 2017, 36). Ekologisen lokeron rajat muodostuvat yhteisön jäsenten reviiireistä sekä yhteisön käytänteistä ja toimintaperiaatteista (Sunni, 2017, 198). Tämän tutkimuksen äidit kohtaavat useita kieliyhteisön rajoja ja odotuksia, jotka vaikuttavat heidän osallistumis- ja toimimismahdollisuuksiinsa. Toisinaan he tunnistavat nämä rajat ja joko myötäilevät tai vastustavat niitä, mutta joskus he eivät tiedä, mistä rajat tulevat ja miksi ne hankaloittavat heidän osalliseksi tulemistaan.

Ekologinen näkökulma voidaan sisällyttää sosiokognitiivisen kielentutkimuksen suuntauksiin, koska se pohjautuu sosiokulttuuriseen oppimisenäkemykseen (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006) ja Bahtinin piirin dialogiseen kielifilosofiaan (Bakhtin, 1981; Vološinov, 1986). Käsite kielen dialogisuudesta juontaa juurensa Bahtinin piirin kirjallisuudentutkimuksen filosofiaan (Bakhtin, 1981, 1986; Vološinov, 1986). Vaikka piiri ei alun perin keskittynyt kieleen sosiaalisena toimintana, Bahtin ja Vološinov sivusivat työssään myös kielenoppimisen teemoja (ks. erityisesti Bakhtin, 2004; Vološinov, 1986; Dufva, 2012; 2014), ja nykyään piirin työ tunnetaan myös kielitieteellisessä keskustelussa (Linell, 2009). Dialogisessa kielikäsitelyssä on keskeistä kielen luonteenomainen sosiaalinen vaihtelu, heteroglossia (Bahtin 1981; 1986; Lähteenmäki, 2010) sekä sosiaalisen ja individuaalisen lähestymistavan yhteenkietoutuminen (Dufva, 2019, 77).

Bahtin ymmärtää kielen tilanteisesti vaihtelevana ja dynaamisena ilmiönä, jossa voi kuulua monia ääniä eri lähteistä (Bakhtin, 1981, 291; 1986, 124). Tämän väitöskirjan neljännessä osatutkimuksessa nousee esiin dialogisen äänen käsite. Se on kuitenkin ollut implisiittisesti mukana koko tutkimusprosessissa, kun olen tarkastellut äitien kieleen sosiaalistumista ja sitä kautta toimijuuden ja osallisuuden rakentumista.

Bahtinin (1981, 338; 1986, 138) mukaan kielen moniäänisyys tarkoittaa sitä, että lausumissa on mukana toisten sanoja monesta eri lähteistä; puhumme ikään kuin toisten suulla (Bakhtin, 1981, 293–294). Äänet voidaan jakaa autoritaarisiin, sisäisesti vakuuttaviin ja irrelevantteihin (Bakhtin, 1981, 341–345). Lausumien autoritaariset äänet eivät ole luonteeltaan dialogisia, sillä ne ovat erilaisten auktoriteettien sellaisinaan toistettuja ajatuksia, lausumia tai kulttuurisia totuuksia. Tällaisia auktoriteetteja ovat esimerkiksi opettajat, hoitohenkilökunta, viranomaiset ja asiantuntijat. Auktoriteettiasemassa olevien henkilöiden äänet hyväksytään ja kierrätetään usein sellaisenaan (Wertsch, 1998; Dufva, 2003). Sisäisesti vakuuttavat (*internally persuasive*) äänet ovat autoritaaristen äänien lausumia, jotka toteutuvat omin sanoin ja omasta näkökulmasta. Tällöin kyseessä ovat sellaiset dialogiset käsitykset ja näkökulmat, jotka yksilö muodostaa toisilta kuultujen ajatusten pohjalta. Niissä kuuluu autoritaarisen äänen lisäksi yksilön oma ääni. Sisäisesti vakuuttavissa äänissä voi olla mukana toisten ääniä ja toisten antamia merkityksiä, jolloin ne voivat tuntua vierailta. Vuorovaikutuksen myötä niistä tulee vähitellen omia. (Bakhtin, 1981, 294; Wertsch, 1998, 59). Irrelevantit äänet ovat ääniä, jotka yksilö tulkitsee itselleen merkityksettömiksi ja ohittaa. (Bakhtin, 1981, 341–345.) Moniäänisyys käy ilmi äitien kertomuksissa eri diskurssien muodossa erityisesti heidän kuvaillessaan kielenoppimisen ja työllistymisen merkitystä.

Sosiokulttuurinen viitekehys pohjaa Vygotskin (1978) näkemykseen kielestä kulttuurisena työkaluna, jota yksilö käyttää toimiessaan kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa ympäristössä (Vygotsky, 1978, 40, 55). Yksilön toiminta on aina erilaisten artefaktien kautta välittyntä (*mediated*). Artefaktit voivat olla konkreettisia työkaluja (kuten kynä), mutta ne voivat olla myös symbolisia. Symbolisista työkaluista Vygotski (1978) nimeää tärkeimmäksi kielen. Ihmisen kognitio ei ole niin sanotusti yksityistä ja ainoastaan sisäisesti toteutuvaa, vaan se alkaa intermentaalisenä toimintana, jossa kieli on välittäjänä (*mediating tool*), ja ajan myötä kognitio muuttuu sisäiseksi ajattelutoiminnaksi (*intramental activity*). Toisin sanoen kieli toimii ajattelun kehittämisen työkaluna.

Vygotskin (1982, 17–19) mukaan kielellä on kommunikatiivinen funktio. Kielenoppimisen kannalta tämä merkitsee sitä, että oppijat pyrkivät ilmaisemaan

vuorovaikutuksessa heille merkityksellisiä asioita. Tämä oli nähtävissä koko tutkimusprosessin ajan: maahanmuuttajaäidit suuntasivat huomionsa heille relevantteihin kielellisiin asioihin. Lisäksi he käyttivät ympäristönsä tarjoamia kielellisiä affordansseja ja kielellistä tukea heille tärkeissä ja välttämättömissä tilanteissa, joita äitiyden konteksteissa esiintyi.

Sosiokulttuurisessa kielenoppimisen tutkimuksessa keskeistä on kielen välittyneisyys. Välittäjät (*mediational means*) voivat olla arkipäiväisiä asioita, jotka tukevat kielenoppimista ja kielenkäyttöä. Tutkimukseeni osallistuneiden äitien tapauksessa tällaisia ovat esimerkiksi lasten ja kodin hoitamiseen tarkoitettut välineet, kirjat, esitelehtiset, toisten äitien vertaistuki ja viranomaisten ohjeet. Wertsch (1998, 24) toteaa, että tällaiset asiat ovat kulttuurisia työkaluja, jotka liittävät toiminnan sen kulttuuriseen, institutionaaliseen ja historialliseen kontekstiin.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa on yhteneväinen bahtinilaisen ajattelun kanssa. Molempien mukaan uuden kielen haltuun ottaminen on luonteeltaan sosiaalista ja tapahtuu aina vuorovaikutuksessa. Oppiminen on kulttuurisesti ja sosiaalisesti välittyntä (Lantolf & Thorne, 2006, 59). Kieltä välitetään ensin ulkoisten työkalujen (*tools*) kautta, minkä jälkeen se muuttuu vähitellen sisäiseksi puheeksi eli intersubjektiivisestä intrasubjektiiviseksi (Vygotsky, 1978, 57, 86). Bahtinilaisen dialogisuusajattelun mukaan juuri tästä on kyse silloin, kun vuorovaikutuksessa kierrätetään toisten ääniä ja niistä tehdään hiljalleen omia. Kyse on kielen haltuun ottamisesta, jolloin toisten sanoista tulee vähitellen omia (Bakhtin, 1981, 345; 1986, 89; Suni, 2008; Aro, 2009; Lähteenmäki, 2009).

## 2.2 Kieleen sosiaalistuminen

Kielenoppiminen voidaan ymmärtää kieleen sosiaalistumisena (*language socialization*, Duff, 2007). Kieleen sosiaalistuminen viittaa elämänmittaiseen prosessiin, jonka kautta yksilö oppii monikielisessä ympäristössä kielen itsensä lisäksi mitä ja miten kieltä ja sen rekistereitä käytetään eri tilanteissa eri toimijoiden kanssa (Baquedano-López, 2001; Baquedano-López & Mangual Figueroa, 2012; Duranti & Black, 2012; Heath, 2012; Kulick & Schieffelin, 2004; Ochs & Schieffelin, 2012). Tässä työssä näen kieleen sosiaalistumisen yläkäsitteenä kapeammalle käsitykselle kielenoppimisesta, sillä kieleen sosiaalistuminen sisältää sekä kognitiivisten toimintojen että kielellisen toiminnan eri muotojen omaksumista.

Kielen sosiaalistumista koskeva tutkimukseni nojaa yhteiskuntateoreetikkojen, kuten Bourdieun (1977) ja Giddensin (1979), työhön, sillä tarkastelen sosiaalisten toimijoiden

suhdetta toisiin toimijoihin ja yhteiskunnallisiin instituutioihin. Maahanmuuton jälkeen vuorovaikutussuhteet ja kontekstit ovat merkittäviä areenoita, kun pyritään ymmärtämään, miten maahan äskettäin muuttaneet neuvottelevat pääsystään uusiin yhteisöihin ja yhteiskunnallisiin instituutioihin sekä osallisuudestaan niissä (Baquedano-López & Mangual Figueroa, 2012, 536–537).

Sosialisaatio kieliyhteisöön merkitsee sekä sosiaalistumista kielen kautta (*socialization through language*) että sosiaalistumista kieleen (*socialization to language*; Schieffelin & Ochs, 1986, 2). Kulttuurisia odotuksia siitä, miten ihmisten pitäisi käyttää kieltä ja käyttäytyä, ei usein ilmaista eksplisiittisesti. Sen sijaan nämä odotukset sisällytetään kommunikatiivisiin ja sosiaalisiin käytänteisiin ja toimintoihin (Ochs, 2002, 103). Kieleen sosiaalistumiseen keskittyvä tutkimus tarkasteleekin sitä, kuinka lapset tai muut noviisit, yhteisön uudet tulijat, tutustuvat kieliyhteisöjen käytänteisiin ja kuinka he oppivat kommunikatiiviset taidot, joita yhteisössä toimiminen vaatii (Baquedano-López, 2001; Kulick, 1992; Ochs, 1986; Ochs, 2002). Noviisiin ja kokeneen jäsenen roolit voivat vaihdella yhteisöissä tilanteesta riippuen: joku voi olla asiantuntijaroolissa tietyissä konteksteissa ja noviisin roolissa toisenlaisissa tilanteissa (Ochs & Schieffelin, 2012, 17). Tutkimukseen osallistuneiden äitien kohdalla asiantuntijaroleja oli monenlaisia. Monikielisissä konteksteissa äitien kielelliset asiantuntijaroolit vaihtelivat sen mukaan, mitä kieliä vuorovaikutuksessa milloinkin tarvittiin. Toisinaan joku heistä toimi myös suomen kieltä taitavana asiantuntijana kohdatessaan ja auttaessaan maahan vasta saapuneita henkilöitä. Tutkimassani yhteisössä monesti myös äitien asiantuntijoiksi koettiin ne, joilla oli useampi kuin yksi lapsi tai vuosissa mitattuna enemmän kokemusta äitiydestä, ja heiltä kysyttiin neuvoja ja tukea eri tilanteissa. Erityisen vahvan äitiyden asiantuntijaroolin sai äideistä se, jolla oli viisi lasta ja 15 lastenlasta ja joka jaksoi aina kuunnella ryhmän noviisiäitien huolia sekä neuvoa ja lohduttaa heitä.

Kieleen sosiaalistuminen perustuu sellaisiin sosiaalisiin toimintoihin, joissa yhteisön vanhempi ja kokeneempi jäsen on mukana ja joissa noviisi tarkkailee kokeneempien jäsenten toimintaa ja tutustuu yhteisön käytänteisiin (Leontjev, 1979; Ochs, 2002; Vygotsky, 1978). Ochs (2002, 107) mukaan nämä toiminnot ovat usein arkipäiväisiä toimintoja, kuten pelaamista, yhdessä ateriointia tai jonkin asian yhteistä suunnittelemista, joista noviisit oppivat, miten kokeneemmat yhteisön jäsenet toimivat kielellisesti. Kieleen sosiaalistuminen voidaan siten käsittää vuorovaikutuksessa hankittuna saavutuksena (Ochs, 2002, 108; Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001). Kyse on kielellisesti välittyneestä prosessista, jonka avulla yhteisöön tulevat uudet yksilöt hankkivat kommunikatiivista kompetenssia ja tavoittelevat jäsenyyttä yhteisössä aktiivisina toimijoina (Ochs, 1986; Ochs, 2002, 106; Ochs & Schieffelin, 2012, 2).

Duffin (2012, 566) mukaan kieleen sosiaalistumisessa merkittävässä asemassa ovat sellaiset yhteisön jäsenet, jotka osaavat kieltä ja jotka omaavat yhteisön käytänteitä ja toimintamalleja koskevaa kulttuurista tietoa. Tällaisia toimijoita ovat tyypillisesti opettajat, vertaistoimijat, sukulaiset ja työtoverit, jotka haluavat auttaa uusia tulijoita päteväytymään sekä kohdekielen että yhteisön arvojen, ideologioiden, asenteiden ja kulttuuristen käytänteiden osalta. Uudet tulijat voivat tavoitella erilaisia kohdekielen asiantuntijuuden tasoja. Osa haluaa omaksua kielen yhtä hyvin kuin yhteisön kokeneet jäsenet ja sitoutua yhteisön toimintaan (missä he voivat onnistua tai olla onnistumatta), mutta osalle riittää melko alhainen, funktionaalinen kielitaito ja jäsenyys yhteisön laitamilla. Ochs (1986, 3) mukaan kieli on merkittävin sosiokulttuurisen tiedon välittäjä ja sosialisointiväline, sillä yhteisöjen diskurssit ja käytänteet, kielen eri osa-alueet (esim. fonologia, sanasto ja morfosyntaktiset rakenteet), kielenkäyttöön liittyvät elementit (esim. puheenvuorot, tauot ja keskeytykset) sekä yhteisön jäsenten käyttämät ei-kielelliset elementit (esim. eleet ja ilmeet) sisältävät sosiokulttuurista tietoa yhteisön käsityksistä maailmasta.

## 2.3 Kieleily

Otan tutkimuksessani huomioon myös monikielisuuden sekä kehollisuuden ja multimodaalisuuden (Thibault, 2004, 2011), jotka liittyvät vahvasti sosiaaliseen käänteeseen, kielitieteessä 1990-luulla tapahtuneeseen paradigman muutokseen (Block, 2003; Firth & Wagner, 1997, 2003). Sosiaalisen käänteen myötä kielenoppimista ryhdyttiin tutkimaan autenttisissa käyttötilanteissa, jolloin korostui se, että verbaalisten resurssien lisäksi tilanteiset semioottiset resurssit ja materiaalisesta ympäristöstä tarjoama tuki ovat kielenkäytössä merkityksellisiä (Kurhila, Kotilainen & Kalliokoski, 2009, 16). Kielelliset keinot ovat aina väistämättä multimodaalisia eli usean eri kanavan kautta välittyviä (Dufva, 2019, 78), sillä eleet ja ilmeet ovat erottamaton osa puhuttua vuorovaikutusta (Haddington & Kääntä, 2011). Tämä kielen multimodaalisen luonteen ymmärtäminen sekä ajatus monikielisuudesta tarjoavat mahdollisuuden kielenkäytön tarkasteluun kieleilyn käsitteen (*linguaging*) näkökulmasta.

Kieleilyn voidaan nähdä perustuvan siihen, että ihmisellä on aina ollut tarve kommunikoida, ja kommunikointi on tapahtunut sellaisilla käytössä olevilla kielellisillä ja muilla resursseilla, joita muut saman yhteisön jäsenet voivat ymmärtää (Rajagopalan 1997, 2001). Toisin sanoen kieleily on ihmiselle luonteenomaista toimintaa, ja Lehtosen (2015) mukaan kaikki ihmiset ovatkin kieleilijöitä (*linguagers*). Swainin (2006) mukaan kieleilyssä ei ole ainoastaan kyse sanoittamisesta, sillä siinä hyödynnetään myös toisten osallistujien toimintaa, puhujien elekieltä ja kehollisuutta sekä materiaalisesta ympäristöstä tarjoamaa tukea. Kyse on multimodaalisesta ja

tilanteisesta sosiaalisesta toiminnasta, jossa hyödynnetään kaikkia materiaalisen ympäristön, yhteisön ja osallistujien resursseja. Kieleilyn voidaan ymmärtää olevan kaiken kielenkäytön perustavanlaatuisen ominaisuus, sillä kielenkäyttö on tilannesidonnaista ja prosessimaista, ja se perustuu vuorovaikutukseen merkityksenmuodostukseen, josta neuvotellaan yhdessä.

Kieleilyn käsite on merkittävä tutkimuksellisen näkökulmani vuoksi, sillä en kuvaa minkään nimetyn tai rajatun kielen rakenteita sinänsä, vaan tarkastelen kielen sosiaalista merkitystä (ks. myös Lehtonen 2015). Lehtosen (2015, 54) mukaan kieleilyssä on keskeistä kieli ja kaikki siihen liittyvät multimodaaliset resurssit sinänsä – eivät erilliset kielet. ”Kielen” käsite voidaankin jakaa kahteen ilmiöön: jokapäiväisessä toiminnassa nimettyjä kieliä lähestytään tilannesidonnaisen kielellisen toiminnan eli kieleilyn avulla (Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011), jolloin kieli ymmärretään sekä oppimisen kohteeksi että oppimisen keskeiseksi välineeksi (Swain & Lapkin, 2011); samalla se voidaan ymmärtää abstraktimmin tai ideologisemmin koodijärjestelminä eli nimettyinä kielinä ja variantteina (esim. suomi, eri murteet, ammattikielet). Kieleily-termissä mikään ei viittaa erillisiin kieliin tai niiden määrään, vaan sillä viitataan siihen, että kaikki ihmiset hyödyntävät vuorovaikutuksessa ja sosiokulttuurisessa kontekstissa käytössään olevia kielellisiä resursseja (Lankiewicz, 2014, 3; Lehtonen, 2015, 298).

Kieleilyn rinnalla tapaa myös *translanguaging*-käsitettä (Blackledge & Creese, 2010), jota käytetään, kun kuvataan kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana kaksi- tai monikielisissä konteksteissa, ja lisäksi sillä viitataan eri resurssien joustavaan hyödyntämiseen (Canagarajah, 2011, 4–5; García, 2009; Nikula & Moore, 2016). Garcían ja Wein (2014) mukaan *trans*-etuliite korostaa sitä, että eri kielimuotojen, rekistereiden ja nimettyjen kielten tarjoamat resurssit nähdään rajattomana osana puhujien repertuaareja. Suomeksi käsitteestä käytetään usein limittäiskielisyys- tai limittäiskieleily-käännösvastineita (esim. Lehti-Eklund, 2019, 284), mutta täysin vakiintunutta suomennosta sille ei vielä ole. Wein (2018) mukaan limittäiskieleily kuvaa aikamme kielellisiä todellisuuksia ja käytänteitä, jotka ylittävät nimettyjen kielten ja eri kielimuotojen ja rekistereiden rajat. Limittäiskieleily tarkoittaa sitä, että puhuja hyödyntää omia repertuaarejaan yli yhteiskunnallisesti, sosiaalisesti, poliittisesti tai historiallisesti määriteltyjen rajojen (Wei, 2018, 19).

Limittäiskielisydessä on keskeistä ajatus siitä, että kielet eivät ole erillisiä yksikköjä ja taitoja, vaan ne muodostavat integroidun järjestelmän (Canagarajah, 2011). Lehosta (2015, 307) seuraten näenkin limittäiskieleilyn kieleilyn alakäsitteenä, sillä kieleilyyn jo itsessään kuuluu se, että vuorovaikutuksessa käytettävät resurssit assosioituvat eri rekistereihin ja nimettyihin kieliin. Koska limittäiskieleilyn käsite ei tuo tähän

tutkimukseen mitään uutta olennaista näkökulmaa, olen päätenyt nimittämään tarkastelemaani ilmiötä yksinkertaisesti *kieleilyksi*.

Tutkimukseni keskeisen viitekehyksen eli ekologisen näkemyksen mukaan kielitaito ymmärretään muuttuvaksi ja tilanteiseksi taidoksi, jonka avulla yksilö hyödyntää ympäristönsä materiaalisia ja kielellisiä resursseja (Dufva ym., 2014, 25). Kielitaidon pääpaino on sosiaalisessa toiminnassa ja siinä, millaisia kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia yksilölle tarjoutuu. Tämä viitekehys on linjassa kieleilyn käsitteen kanssa, joka haastaa normatiivisen ja staattisen käsityksen kielestä yksilöiden tuottamana symbolisena koodijärjestelmänä (Cowley, 2005; Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011, 110; Lankiewicz, 2014; Lehtonen, 2015; Maturana, 1995). Lisäksi kieleilyn käsite asettuu systeemisfunktionaalisen teorian piiriin (Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2004; Halliday & Webster, 2009). Siinä kieli ymmärretään sosiaaliseksi järjestelmäksi, joka on kehittynyt vastaamaan ihmisen tarpeisiin ja joka reaalistuu ja aktivoituu sosiaalisissa konteksteissa (Halliday, 1978; Halliday & Webster, 2009). Kun ihmiset käyttävät kieltä, se muuttuu ja uusia sanoja syntyy kielenkäyttäjien, kontekstien ja maailman muuttuessa, sillä kielen uusien merkitysten muodostamispotentiaali on rajaton (emt., 2009). Hallidayn mukaan kieli on kontekstissa syntyvä, luonnollinen merkitysten lähde.

Swain (2006) kuvaa kieleilyn prosessia vygotkilaisittain: kieleilemällä tuotetaan kieltä yhdessä sekä rakennetaan ja muovataan kognitiota vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tässä prosessissa on apuna materiaallinen ympäristö eri artefakteineen. Yhdessä tuotetusta puheesta tulee yksilön sisäistä ajattelua, jonka avulla yksilö muokkaa kognitiotaan ja tuottaa puhetta. Kieleily toimii kognition välittäjänä, jonka avulla ajatukset artikuloidaan ja muutetaan konkreettiseen muotoon eli sanoiksi, puheeksi ja teksteiksi (Swain, 2006, 97). Swain ja Lapkin (2011, 105) korostavatkin sitä, että kieli ei ole ainoastaan merkitysten kantaja vaan myös kognitiivinen työkalu, ja lisäksi kieleily viittaa dynaamiseen ja päättymättömään ymmärryksen rakentamisen prosessiin (Swain, 2006, 96).

Kieleilyssä on kyse uuteen kieleen sosiaalistumisesta, jonka kautta yksilö oppii monikielisessä ympäristössä kielen lisäksi sen, miten kieltä ja sen rekistereitä käytetään eri tilanteissa (mm. Baquedano-López & Mangual Figueroa, 2012; Duranti & Black, 2012; Heath, 2012; Kulick & Schieffelin, 2004; Ochs & Schieffelin, 2012): Kieleily ei tapahdu tyhjiössä, sillä se on kielen ja ymmärryksen tuottamista ja lisäämistä vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Lankiewicz, 2014, 14–15). Kyse on siitä, että kieltä voidaan käyttää jo silloin, kun sitä ei vielä osata paljon. Tutkimukseni äidit kohtaavat tällaisia tilanteita arjessaan päivittäin. He eivät välttämättä osaa vielä paljon suomea, mutta he pärjäävät ja toimivat suomen kielellä arkipäivän tilanteissa. Kieleilyn

käsitteessä korostetaan kielen tapahtumaluonteisuutta eli sitä, että kieli reaalistuu konkreettisissa käyttökonteksteissa (Dufva ym., 2011, 31): tutkimukseni äidit käyttävät elekieltä ja hyödyntävät toisten puhujien tarjoamaa sanallista ja multimodaalista tukea sekä fyysistä ympäristöä ja sen artefakteja vuorovaikutuksessa. Tyypillisiä äitien käyttämiä keinoja ovat esimerkiksi puhumisen kohteen osoittaminen kädellä tai havainnollistaminen piirtämällä tai näyttelemällä. Mahdollisuuksien mukaan he käyttävät toisinaan apuna muita kieliä. He hyödyntävät kielitaitoaan kääntämällä ja tulkkaamalla toisilleen. Kun heillä ei ole muuta yhteistä kieltä kuin suomi, he pyrkivät auttamaan toisiaan suomeksi selittämällä merkityksiä ja neuvottelemalla niistä.

## 2.4 Toimijuus ja osallisuus

Olenainen ja koko tämän tutkimuksen läpäisevä käsite on toimijuus (*agency*), joka ymmärretään tilanteisena, muuttavana ja neuvoteltavissa olevana ilmiönä (van Lier, 2008; Dufva & Aro, 2015). Virtasen (2017, 37) mukaan toimijuus on tilanteinen eli ajassa ja paikassa muuttuva ja vuorovaikutuksessa neuvoteltava ilmiö. Toimijuudessa on kuitenkin jatkuvuutta, sillä se on kerroksellista ja kumuloituvaa (Dufva & Aro, 2015), ja se rakentuu ja kehittyy kun yksilö osallistuu yhteisöjen toimintaan (Lantolf & Pavlenko, 2011, 145–146). Ahearnin (2008, 112) käsitys toimijuudesta sosiokulttuurisesti välittyneenä kykynä toimia on van Lierin määritelmän pohjana: van Lier (2008) tarkastelee toimijuuden käsitettä nimenomaan kielenoppimisen näkökulmasta, ja hän lähtee liikkeelle siitä, että toimijuus tarkoittaa mahdollisuutta tehdä valintoja ja toimia valintojen pohjalta.

Kielenoppimisen kannalta voidaan erotella kolme merkityksellistä toimijuuden piirrettä: 1) toimijuus tarkoittaa oppijan aloitteellisuutta ja oman toiminnan säätelyä; 2) toimijuus toteutuu sosiokulttuurisessa kontekstissa, josta se on riippuvaista; 3) toimijuuteen kuuluu vastuu omien tekojen vaikutuksesta itseän ja ympäristöön (van Lier, 2008, 172). Tiivistetysti voidaan sanoa, että toimijuuttaan hyödyntävä oppija kontrolloi tilannetta ja tiedostaa oman toimintansa vaikutukset ja mahdollisuudet kielenoppimisen kannalta (Kotilainen & Kurhila, 2019, 45–46). Täten toimijuus voidaan ymmärtää ratkaisevaksi tekijäksi kieleilyn ja kielenoppimisen kannalta, sillä sen ansiosta yksilö pystyy havaitsemaan tarpeenmukaisia tarjoumia (*affordances*) eli oppimisen mahdollisuuksia sekä hyödyntämään niitä kielellisessä toiminnassaan (van Lier, 2004, 2007, 2011). Kielenoppiminen ei tarkoita ulkoapäin tarjotun syötteen (*input*) omaksumista, vaan oppimisen kannalta merkittävää on oppijan oma toiminta ja aktiivisuus (van Lier, 2008, 163).

Myös freireläinen ajattelutapa ottaa lähtökohdakseen yksilön aktiivisen toimijuuden, joka mahdollistaa omaan elämään ja elinympäristöön vaikuttamisen (Freire, 1970). Toimijuus puolestaan liittyy tiivistii osallisuuteen, jota voidaan tarkastella kolmen osatekijän kautta (Raivio & Karjalainen, 2013). Osallisuutta ilmentää se, että 1) yksilöllä on riittävät aineelliset resurssit (*having*), 2) hän pystyy tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä (*acting*) eli harjoittamaan toimijuuttaan ja 3) hänellä on sosiaalisesti merkityksellisiä ja tärkeitä suhteita (*belonging*). Aineellisiin resursseihin lasketaan kuuluvaksi riittävä toimeentulo, jotta hyvinvointi ja turvallisuuden tunne voidaan taata. Omaan elämään vaikuttaminen liittyy osallisuuden lisäksi toimijuuden käsitteeseen, ja merkitykselliset sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä kuulumisen kokemukseen. Kullakin osallisuuden osatekijällä on negatiivinen vastaparinsa. Niitä ovat syrjäytymisen ulottuvuudet eli 1) taloudellinen ja terveydellinen huono-osaisuus, joka luo turvattomuutta, 2) kokemus siitä, että omaan elämään ei voi vaikuttaa eli tunne kohteena olemisesta ja 3) kuulumattomuuden tunne eli vetäytyminen ja kokemus osattomuudesta.

Toimijuus on kieleen sosiaalistumisen kannalta ratkaiseva tekijä, ja kieleen sosiaalistuminen on puolestaan avain osallisuuteen ja yhteisön jäsenyyteen. Kielitaito on yksilön keino päästä mukaan toimintayhteisöön (*community of practice*, ks. Lave & Wenger, 1991). Kun kielenoppija osallistuu erilaisten yhteisöjen toimintaan, hän ottaa haltuunsa toiminnan kannalta relevanttia kieltä, oppii käyttämään sitä tilanteen edellyttämällä tavalla ja saa mahdollisuuden sosiaalistua kyseisen yhteisön jäseneksi (Kurhila, Kotilainen & Kalliokoski, 2019, 24). Toimijuus, osallisuus ja kielitaito ovat siis toisiinsa kietoutuneita; tarvitaan jonkin verran yhteistä kieltä – tai ainakin halua oppia sitä –, kun tavoitellaan mahdollisuutta osallistua yhteisöjen toimintaan. Toisaalta taas juuri yhteisössä mukana oleminen ja yhteisön toimintaan osallistuminen tukevat kielellisiin käytänteisiin sosiaalistumista ja sanojen ja ilmausten oppimista niiden omissa konteksteissa.

### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

#### **3.1 Etnografinen neksusanalyysi tutkimusorientaationa**

Tässä pitkittäistutkimuksessa sovellan etnografisen tutkimusotteen lisäksi myös neksusanalyysin teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia (Scollon & Scollon, 2004, 2007, 2000). Olen määritellyt tutkimusmenetelmän etnografiseksi neksusanalyysiksi siitä huolimatta, että etnografia-tarkennetta ei ole välttämätöntä käyttää neksusanalyysin yhteydessä. Neksusanalyysi on jo itsessään lähtökohtaisesti luonteeltaan etnografinen tutkimusstrategia (Scollon & Scollon 2004, 9, 29), joskin sen tutkimuskohteena on sosiaalinen toiminta vuorovaikutusjärjestyksen, osallistujien kokemushistorioiden ja diskurssien leikkauspisteessä eivätkä etnografialle tyypillisesti ihmiset ja ihmisryhmät sinänsä (Scollon & Scollon, 2004, 13).

Tutkimukseni on alusta saakka ollut luonteeltaan etnografinen, ja asemoinnin kaksi ensimmäistä artikkelia nimenomaan etnografiseksi. Neksusanalyysi on tullut mukaan vasta myöhemmässä vaiheessa kahden viimeisen osatutkimuksen myötä, mutta tämän väitöskirjan kirjoitusvaiheessa olen hyödyntänyt neksusanalyttisiä linssejä pohtiessani ja tarkastellessani tutkimusprosessia kokonaisuudessaan. Neksusanalyysi on siis ollut merkittävässä roolissa kokoavana metamenetelmänä kirjoitusvaiheessa, kun olen pyrkinyt hahmottamaan tutkimuksen eri vaiheiden kulkua ja osatutkimusten suhdetta toisiinsa.

##### **3.1.1 Etnografia tutkimusorientaationa**

Etnografia on antropologiaan pohjautuva tutkimusorientaatio, jota käytetään usealla eri tieteenalalla ja jolle ei ole yhtä yhteistä määritelmää (Pitkänen-Huhta, 2011, 91; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 7). Monesti etnografialla viitataan tapaan teoretisoida arkitodellisuuden ilmiöitä havainnoinnin ja kenttätöön kautta kerätyn aineiston avulla (Lappalainen, 2007; O'Reilly, 2011), ja yksi sen pyrkimyksistä on rakentaa ymmärrystä yhteiskunnan marginaalisista tai niin sanotusti äänettömistä ryhmistä, joilla on vähän tai ei lainkaan valtaa suhteessa järjestelmään, jonka sisällä he toimivat (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 24).

Etnografinen tutkimus on luonteeltaan empiiristä ja induktiivista, ja sen avulla käsitteellistetään arkitodellisuuden ilmiöitä (O'Reilly, 2011). Etnografinen tutkimus onkin käytännönläheistä, ja sen kautta pyritään tavoittamaan ihmiset heidän arkisissa konteksteissaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 21). Etnografisessa

tutkimusprosessissa voidaan hahmottaa kolme ulottuvuutta: tutkimus ja sen aineiston keruu tapahtuvat *kentällä*; tutkimuksen perustana on *vuorovaikutus* ja tutkimus on *toimintaa*, jonka tarkoituksena on vaikuttaa ympäristöönsä ja tuottaa todellisuutta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 10). Etnografinen ote sopii tutkimusorientaatioksi silloin, kun tarkoituksena on tehdä näkyviksi monitahoisia kulttuurisia prosesseja ja niiden merkityksiä yksilöille tai yhteisöille (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 7). Tutkimuskohteeni on kompleksinen ja pitkälti näkymättömissä oleva, sillä maahanmuuttajaäitien arjen kieleen sosiaalistumisen mahdollisuudet jäävät helposti tiedostamatta jopa heiltä itseltään. Osa äideistä tuli vasta tämän tutkimusprosessin ja siihen liittyvien keskustelujen kautta tietoseksi siitä, kuinka paljon heille tarjoutuu mahdollisuuksia sosiaalistua kieleen jokapäiväisessä elämässä. Osa äideistä oli puolestaan jo valmiiksi tietoisia arjen kielenoppimisprosesseistaan, ja he etsivät ja hyödynsivät mahdollisuuksia päästä kieleen kiinni jokapäiväisessä elämässään.

Etnografia voidaan ymmärtää menetelmänä, mutta myös tapana lähestyä yhteisöjen ja yksilön toimintaa (Pitkänen-Huhta, 2011, 89). Kentältä saatu aineisto ja osallistujien vuorovaikutus määrittävät tutkimusprosessia ja lopputuloksia (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 9). Vaikka etnografisessa tutkimuksessa huomioidaan sekä osallistujien että tutkijan näkökulmat (Heller, 2008, 2011), tutkijan merkitys kysymysten esittäjänä, kentän määrittelijänä ja tulkintojen tekijänä korostuu (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 9). Tässä tutkimuksessa näen tutkimuskohteen eli maahanmuuttajaäitien arkipäivässä tapahtuvan kielenoppimisen sosiaalisena toimintana, jota on tutkittava sen omassa kontekstissa kuunnellen ja pohtien erityisesti äitien omia kokemuksia ja näkökulmia. Kentällä olen päässyt tutustumaan osallistujiin erilaisissa tilanteissa, kuullut paljon heidän nykyisestä ja aiemmasta elämästään ja saanut tilaisuuden tutustua heidän maailmoihiinsa. Heidän ansiostaan olen joutunut kyseenalaistamaan jatkuvasti omia näkemyksiäni ja käsityksiäni, mikä on tehnyt tutkimusprosessista samanaikaisesti haastavan ja koukuttavan.

Tässä tutkimuksessa etnografia käsittää sekä metodin että tutkimusorientaation. Olen ollut läsnä kentällä ja yksi kentän toimijoista; aineistonkeruu on tapahtunut kentällä jatkuvassa vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa, ja havainnointi on näin ollen ollut osallistuvaa. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että se ei rajoitu vain tiedon tuottamiseen vaan että siinä tarkastellaan, selitetään ja pyritään paljastamaan yhteiskunnallisia ja kulttuurisia valtasuhteita sekä niiden vaikutuksia yksilöiden ja yhteisöjen asemaan ja toimintaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 26). Tämän tutkimuksen etnografinen tutkimusorientaatio on merkinnyt sitä, että kyse on vaikuttavasta toiminnasta: olen pyrkinyt lisäämään ymmärrystä kieleen

sosiaalistumisen prosesseista ja mahdollisuuksista yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa äitien kanssa. Hämeenaho ja Koskinen-Koiviston (2014) mukaan tutkimusorientaationa etnografia tarkoittaa sitä, että sen epistemologinen perusta on hermeneutiikassa: tietoa tuotetaan vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien ymmärrysten välillä, ja tulkinnat ovat aina kulttuurisidonnaisia, sillä ne rakentuvat suhteessa tutkijan käsitykseen tiedon luonteesta ja samalla suhteessa tutkittavien maailmankuvaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 14.)

Ymmärtääkseni maahanmuuttajaäitien kieleen sosiaalistumista ja osallisuuden rakentumista aloitin kenttätöön havainnoiden sitä, minkälaista äitien arkipäivän sosiaalinen toiminta on ja missä se tapahtuu. Etnografista tutkimusta tehdessä kentällä ollaan erimittaisia aikoja, ja ajanjaksot voivat olla yhtenäisiä (esim. Lehtonen, 2015) tai lyhyempiä mutta toistuvia jaksoja ja vierailuja useissa paikoissa, ja niihin voi kuulua osallistumista merkityksellisiin tilanteisiin (esim. Strömmer, 2016a, 2016b; Virtanen, 2017). Tämän tutkimuksen etnografisen kenttätö koostui yhdestä pidemmästä ja yhtenäisestä jaksosta äiti-lapsiryhmässä sekä useammasta lyhyestä ja toistuvasta jaksosta, jolloin seurasin äitien arkipäivän tilanteita eri konteksteissa.

Etnografista kenttätö on perinteisesti tehty pysyen yhdessä paikassa, mutta ihmisten ja ilmiöiden globaalien liikkuvuuden lisääntyä viime vuosina monipaikkainen etnografia (*multi-sited ethnography*; esim. Marcus, 1995; Huttunen, 2010; Hirvi & Snellman, 2012) on yleistynyt. Sosiaalisen median ja sähköisen viestinnän kautta toteutuvat hetkelliset kohtaamiset käyvät etnografisista haastatteluista (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 12). Tutkija määrittelee ja konstruoi kenttensä näistä vaihtuvista ja monimuotoisista kohtaamisista, vuorovaikutustilanteista, tiloista ja paikoista. Etnografisen kentän käsite on jo itsessään dynaaminen, sillä se ei ole koskaan valmis vaan muotoutuu tutkimuksen myötä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 13). Kenttä voidaan käsittää myös kontekstiksi, joka rakentuu vuorovaikutustilanteista, tutkijan vaihtuvista rooleista ja hänen erilaisista suhteistaan ja kuulumisistaan tutkimuksen kohteena oleviin yhteisöihin (Marttila, 2014). Monipaikkaisessa etnografiassa korostuu etnografian vastuu oman tutkimuskentän luomisesta (Falzon & Hall, 2009, 10). Tutkimuskenttä on alati muuttuva, joustava kokonaisuus, jota tutkija ja tutkimuksen osallistajat luovat vallitsevien valtasuhteiden puitteissa (Heiskanen, 2014, 121).

### 3.1.2 Neksusanalyttinen tutkimusote

Käytän Ron Scollonin ja Suzie Wong Scollonin (2004; 2007; 2009) kehittämää neksusanalyysia tämän tutkimuksen kolmannen ja neljännen osatutkimuksen analyysimenetelmänä. Lisäksi sovellan sitä metamenetelmänä tarkastellessani tutkimusprosessia kokonaisuudessaan sekä päätutkimustuloksia. Neksusanalyysi on luonteeltaan osallistava ja monimenetelmäisyyteen kannustava tutkimusstrategia. Sen taustalla on useita teoreettisia ja menetelmällisiä perinteitä, joita ovat esimerkiksi etnografia, lingvistinen antropologia, kriittinen diskurssianalyysi, vuorovaikutuslingvistiikka sekä kulttuurihistoriallinen näkemys sosiaalisesta toiminnasta (Kuure, 2018, 436). Tässä tutkimuksessa pääpaino on ekologisessa ja sosiokognitiivisessa perinteessä. Neksusanalyysia soveltamalla pyrin selvittämään, mitkä tekijät kohtaavat ja risteävät kohteena olevassa solmukohdassa eli tutkittavassa ilmiössä, miten ne vaikuttavat siihen ja mikä niiden merkitys on sosiaalisen toiminnan kannalta. Näen tässä tutkimuksessa yksilön yhteisön osana ja mikro- ja makrotasot toisiinsa tiivisti limittyneinä sosiaalisina kenttinä, joita ei voi irrottaa täysin toisistaan, sillä ne vaikuttavat toisiinsa sekä muokkaavat ja uudelleen tuottavat toisiaan. Jokapäiväisissä kohtaamisissa ja toiminnassa toteutuvat yhteiskunnalliset normit, käytänteet ja lainalaisuudet, ja makro- ja mikrotaso vaikuttavat kaiken aikaa toisiinsa ja muokkaavat toisiaan.

Scollon ja Scollon (2004, 159) määrittelevät neksuksen pisteeksi tai solmukohdaksi, jossa ihmisten, paikkojen, diskurssien, ajatusten, käytänteiden, kokemusten ja objektien liikeradat kohtaavat toisensa ja mahdollistavat tilanteisen toiminnan, joka puolestaan vaikuttaa kyseisiin liikeratoihin ja muokkaa niitä. Nämä liikeradat ovat kuin kaaria tai reittejä, jotka risteävät ja leikkaavat sosiaalista toimintaa, ja neksusanalyysin tavoitteena on tarkastella niitä. Tässä tutkimuksessa solmukohta eli risteymä on äitien arjen kohtaamisissa, ja tarkastelen niissä risteäviä kaaria eli osallistujien kokemushistorioita sekä toiminnassa mukana olevia vuorovaikutusjärjestyksiä ja diskursseja. Näitä kolmea risteävää kaartaa voidaan kuvata ja analysoida neksusanalyysin kolmen toisiinsa nivoutuvan analyysivaiheen avulla, joita kuvaan alla (ks. tarkemmin Scollon & Scollon, 2004, 152–178).

Neksusanalyysin ensimmäisessä vaiheessa (*engaging the nexus of practice*) tutkija aloittaa toimintayhteisöön tutustumisen, pyrkii pääsemään siihen mukaan, asemoi itsensä siihen ja tunnistautuu yhdeksi sen osallistujista tarkoituksenaan paikantaa ja rajata tutkimuskohde (Scollon & Scollon, 2004, 9, 83, 153). Tutkijan täytyy paikantaa ja rajata tutkimuksen kohteena oleva yhteiskunnallinen kysymys havainnoimalla ja kartoittamalla toimintaan liittyviä tekijöitä, vuorovaikutusjärjestyistä ja diskursseja sekä määrittelemällä toiminnassa mukana olevat avainhenkilöt. Oleellista on tutkijan

kiinnittyminen toimintayhteisöön ja hänen asemansa hyväksyttynä osallistujana (*establish a zone of identification*). Neksusanalyysin toisessa vaiheessa eli navigoinnissa tutkija tarkastelee lähemmin osallistujien kokemushistoriaa ja kokemuspolkuja, toimintaa ja tilanteita niiden ajallisissa ja paikallisissa konteksteissa, käytössä olevia ja toiminnassa esiintyviä resursseja sekä näihin liittyviä semioottisia syklejä (*navigating the nexus of practice*). Tällöin tutkija alkaa kerätä aineistoa, tekee ensimmäiset analytyttiset havaintonsa ja kohdistaa huomionsa tutkimusongelmaan (Pitkänen-Huhta, 2011, 95; Scollon & Scollon, 2004, 159–165).

Analyysin etenemistä on havainnollistettu valokuvauksesta lainatulla lähennä ja loitonna -metaforalla (*zoom in and zoom out*; Hult, 2010, 9). Tutustuessaan tutkimuksen kohteena olevaan toimintaan ja kiinnittyessään siihen tutkija saa niin kutsutun kartan, jonka johonkin pisteeseen hän kohdistaa katseensa (*zoom in*) ja jota hän ryhtyy analysoimaan. Tutkimuksen navigointivaiheessa tutkija paikantaa ne sosiaalisen toiminnan elementit, jotka ovat keskeisiä tutkimusongelman kannalta. Kun tutkija on löytänyt ja määrittänyt sosiaalisessa toiminnassa risteävät ja tutkimuksen kannalta oleelliset tekijät, hän ryhtyy tarkastelemaan toimintaa analysoimalla siinä mukana olevia toimijoita, vuorovaikutusjärjestystä ja diskursseja. (Scollon & Scollon, 2004, 150, 159.) Navigoinnin jälkeen tutkija loitontaa itsensä ja tarkastelunsa tutkimuskohteesta ja palaa tutkimaan koko karttaa (*zoom out*) sen uuden ymmärryksen valossa, jonka hän on edellisessä vaiheessa saavuttanut.

Kuure, Rieki ja Tumelius (2018, 72) toteavat, että neksusanalyttisen tutkimuksen taustalla on usein halu muutoksen käynnistämiseen (*changing the nexus of practice*). Loitontaminen on neksusanalyysin viimeinen vaihe, jossa löydökset sijoitetaan osaksi tutkittavaa ilmiötä ja niitä pohditaan esimerkiksi muutostarpeiden näkökulmasta tai toiminnan ehtoihin ja seuraamuksiin keskittyen (Pietikäinen 2012, 420). Tämä viimeinen vaihe voi merkitä konkreettisia muutostoimia tai kentälle palaamista sekä tuloksista keskustelua ja niiden pohtimista osallistujien kanssa. Tarkoituksena on muuttaa sosiaalisia käytänteitä asianomaisten kanssa tekemällä näkyviksi analyysin tulokset ja niistä ilmenevät toimijoiden, diskurssien ja vuorovaikutusjärjestysten välillä olevat kytkökset ja valtasuhteet (Scollon & Scollon, 2004, 177–178.) Muutoksen tuottaminen voi vaatia voimakasta agenda, mutta muutos voi myös tapahtua itsestään siten, että tutkijan ollessa mukana tutkittavassa yhteisössä vuorovaikutusjärjestys ja kokemushistorioiden summa siellä välttämättä muuttuvat. Pelkästään se, että tutkija tunnistautuu tutkijaksi ja asettuu osaksi yhteisöä, saa aikaan jonkinlaisen muutoksen (Kuure, 2018, 437). Luvussa 3.4.2 kuvaan, miten olen toteuttanut neksusanalyysin kaksi ensimmäistä vaihetta tässä tutkimuksessa, ja päätännön alaluvussa 5.2 pohdin muokkaamisvaihetta tarkemmin.

Neksusanalyysin periaatteiden mukaisesti keskityn tutkimuksessani sosiaaliseen toimintaan ja siinä risteäviin toimijoihin sekä vuorovaikutuksen eri muotoihin ja diskursseihin. Scollonin ja Scollonin (2004) mukaan neksusanalyysissa ei tarkastella pelkästään kieltä, vaan sosiaalista toimintaa, joka sijoittuu tiettyyn historialliseen aikaan ja paikkaan tiettyjen osallistujien välille. Kolme päätekijää, jotka risteävät ja kohtaavat toisensa neksuksessa, ovat 1) tilanteiset diskurssit (*discourses in place*), 2) kokemushistoriat (*historical bodies*) ja 3) vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*).

Kullakin toiminnassa mukana olevalla osallistujalla on oma kokemushistoriansa (*historical body*). Kokemushistoria viittaa aiempiin muistoihin, kokemuksiin, toimintaan ja tapahtumiin, jotka kaikki vaikuttavat siihen, kuka ja millainen ihminen on nyt ja miten hän rakentaa suhdetta toisiin ihmisiin. Tätä kokemushistoriaa voidaan kuvata metaforisesti matkalaukkuna (Aarnikoivu, 2020, 37; Snellman, 2015, 212), jota ihminen kantaa mukanaan ja johon hänen kokemuksensa kertyvät. Scollon ja Scollon (2004, 13) ovat verranneet kokemushistorian käsitettä Bourdieun (1977) habituksen käsitteeseen, mutta he itse käyttävät mieluummin käsitettä *historical body*, sillä se sijoittaa keholliset muistot tarkemmin fyysiseen yksilöön. Toimijoiden keskinäinen suhde eli vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*) rakentuu heidän kokemushistoriansa pohjalta. Vuorovaikutusjärjestyksessä on kyse ihmisten välistä suhteista; heidän tapansa kommunikoida keskenään riippuu siitä, ovatko he ystäviä, hyvänpäivän tuttuja tai esimerkiksi työ- tai opiskelutovereita – sekä lisäksi siitä, miksi he ovat kokoontuneet yhteen (Scollon & Scollon, 2004, 13). Vuorovaikutusjärjestystä tarkkailtaessa on pohdittava sitä, missä määrin suhde on hierarkkinen tai tasa-arvoinen ja mitkä valta-asetelmat siinä ovat läsnä (Scollon & Scollon, 2004, 18–20). Yksinkertaistaen voisi todeta, että vuorovaikutusjärjestyksen kautta tarkastellaan sitä, *miten* ihmiset ovat ja kommunikoivat yhdessä (Aarnikoivu, 2020, 40).

Scollonin ja Scollonin (2004, 162–163) mukaan paikat eivät muodostu ainoastaan rakennuksista ja niissä sijaitsevista esineistä vaan myös läsnä olevista diskursseista, joita osallistajat nostavat esiin ja jotka reaalistuvat tiettyssä ajassa ja paikassa. Diskurssien toteutumista ajallisessa ja materiaalisessa todellisuudessa korostetaan termillä *discourses in place*, jolla viitataan myös esimerkiksi tilassa oleviin teksteihin, kyltteihin ja ääniin (Scollon & Scollon, 2003; 2004, 163). Maailmassa ei juurikaan ole paikkoja, joissa kaikki läsnä oleva olisi olemassa vain yhtä tarkoitusta varten eikä mukana olisi ylimääräisiä tai epäolennaisia diskursseja. Sen vuoksi neksusanalyysissa tarkastellaan diskursseja määrittelemällä, ovatko ne toiminnan kannalta ensisijaisia ja etualalla olevia vai jäävätkö ne toissijaisina taka-alalle. Esimerkiksi yhteinen kahvihetki on monen diskurssin kohtauspaikka, jossa osallistujat seuraavat toistensa puhetta, kehollista toimintaa ja materiaalista ympäristöä, kuten pöydälle aseteltuja astioita ja tarjoilua. Elämän aikana on opittu, miten yhteisessä kahvipöydässä käyttäytyään sekä

miten ja mistä puhutaan. Tällöin ajallisesti kaukaisienkin toimijoiden ääni voi näyttäytyä merkityksellisenä. Samaan aikaan osallistujat ennakoivat toisten toimintaa ja reagoivat siihen, miten aiemmin on toimittu.

Neksusanalyttinen diskurssin määritelmä on väljä, minkä vuoksi tutkijan on kussakin tutkimuksessaan määriteltävä tarkempi tapa analysoida tutkimuskohdetta (Pietikäinen, 2012, 435; Dlaske, 2015, 248). Scollonin ja Scollonin mukaan diskurssi tarkoittaa erilaisia tapoja, joilla ihmiset ovat yhteydessä toisiinsa (2004, 4–5, 89–90), ja lisäksi käsitteellä viitataan materiaalisessa tilassa toteutuviin asioihin ja esineisiin kuten teksteihin, kyltteihin ja ääniin (Scollon & Scollon, 2003, 2004, 163). Myös Foucault (2005) toteaa, etteivät diskurssit ainoastaan ole sanottujen asioiden kokonaisuus tai tapa, jolla asiat sanotaan, vaan diskurssia on myös se, mitä ei sanota tai se, mikä nousee esiin eleissä, olemisen tavoissa ja tilallisessa järjestyksessä.

Foucault'n mukaan diskurssi kattaa kaikki ne tekstit, joilla on vaikutusta yhteiskunnan jollain osa-alueella. Lisäksi hän ymmärtää diskurssit kiteytyneinä, jostain tietyistä näkökulmasta rakennettuina merkityksellistämisen käytänteinä, jotka osallistuvat tiedon rakentamiseen ja muokkaamiseen (Foucault, 2005, 46–49). Hänen mukaansa ne ovat kulttuurisesti jaettuina puhe- ja ajattelutapoja, jotka muokkaavat puhunnan kohdetta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 25–26). Pietikäinen ja Mäntynen toteavat, että diskursseissa sosiaalinen ja kielellinen kietoutuvat yhteen; ne toteutuvat kielellisesti, mutta niiden valta ei palaa yksin kieleen vaan myös niiden näkymättömiin ja itsestään selviin sääntöihin ja normeihin, jotka määrittelevät sitä, mitä ja miten voi sanoa ja mistä asioista voi tai ei voi puhua (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 71–72). Esimerkiksi maahanmuuttajaaideista voi puhua äitiyden, kotoutumisen, kielenoppimisen, koulutuspolitiikan tai maahanmuuttopolitiikan diskurssien kautta. Kun maahanmuuttajaaideista ja heidän arjestaan puhutaan tietyllä tavalla ja tietyistä näkökulmista, rakentuu käytävistä diskursseista tietty ”totuus”. Koska näitä äitejä ja heidän elämäänsä voi merkityksellistää eri tavoin, on aina olemassa monta rinnakkaista ja limittäistä ”totuutta”, jotka kamppailevat oikeutuksestaan.

Alun perin Scollon ja Scollon (2009, 286) kehittivät neksusanalyysin kielen ja viestinnän tutkimiseen koulutuksen kentällä, ja he nostivat tarkastelun kohteeksi erityisesti vähemmistöt ja valtasuhteet tutkiessaan syrjintää, jota Alaskan alkuperäiskansat kohtasivat julkisissa instituutioissa. Tämä loi lähtökohdat kriittiselle tutkimukselle, jonka tavoitteena on kuvata ja ymmärtää yhteiskunnallisia valtasuhteita ja sitä kautta purkaa yhteiskunnallista epätasa-arvoa. Neksusanalyysia käyttävät tutkijat voidaan nähdä aktivisteina, jotka pyrkivät tutkimuksen tekemisen ja tutkimustulosten esittämisen avulla sosiaaliseen muutokseen aikaansaamiseen. Tutkimuksen tavoitteena on muutoksen käynnistäminen, kuten esimerkiksi tutkittavaan ilmiöön vaikuttaminen

tai tutkimukseen osallistuvien aseman parantaminen. (Scollon & Scollon, 2004, 177–178.) Neksusanalyysia onkin käytetty erityisesti tutkittaessa kielipoliittisia kysymyksiä, vähemmistökieliä ja vähemmistönä pidettyjen ihmisten kielellistä toimintaa (Lane, 2009, 2010; Pietikäinen, 2010; Pietikäinen, Lane, Salo & Laihiala-Kankainen, 2011; Hult, 2010; Compton, 2013; Hult, 2017; Källkvist, 2013) sekä tutkittaessa koulutuksessa tapahtuvia muutoksia ja teknologian käyttöä pedagogisena työvälineenä (Kuure, Molin-Juustila, Keisanen, Rieki, Iivari & Kinnula, 2016).

Scollonin ja Scollonin aloittamaa työtä jatkoivat myöhemmin heidän oppilaansa Rodney H. Jones ja Sigrid Norris, jotka kehittivät edelleen näkemystä sosiaalisesta toiminnasta historiallisena ja välitteisenä (ks. Scollon, 2001; Scollon & Scollon, 2003, 2004). Aluksi tutkimusotetta kutsuttiin välitteisen diskurssin analyysiksi (*MDA, mediated discourse analysis*), ja viitattaessa sen menetelmälliseen puoleen alettiin käyttää käsitettä neksusanalyysi (*NA, nexus analysis*). Näiden suhde voidaan ymmärtää myös siten, että MDA:n kautta tarkastellaan sosiaalisen toiminnan luonnetta, kun taas NA edustaa MDA:n historiallista, etnografista ja metodologista ulottuvuutta (Scollon & de Saint-Georges, 2011, 73).

Suomessa on julkaistu neksusanalyyttisiä väitöskirjoja muun muassa maahanmuuttajataustaisten siivoojien mahdollisuuksista oppia työssään suomea (Strömmer, 2017), kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen suomen kielen taidon kehittymisestä (Virtanen, 2017), viittomakielisten englannin käytöstä (Tapio, 2013), saamen kielistä pääomana (Karjalainen, 2015), englannin oppimisesta osana lasten arkea (Koivistoinen, 2016), muutoksesta vieraiden kielten koulutuksessa (Rieki, 2016), verkkoyhteisöllisyydestä diskursiivisena ilmiönä (Martinviita, 2017), tohtorikoulutuksen valtasuhteista (Aarnikoivu, 2020) ja sukupuoleen ja sosiaaliseen toimintakykyyn liittyvästä eriarvoisuudesta verkkopelimaailmassa (Käsmä, 2020).

Tällä hetkellä Suomessa tehdään myös neksusanalyysia soveltavia tutkimuksia, joista on julkaistu artikkeleita koskien kielten opetusta ja kieltenopettajien koulutusta (Koivistoinen, Kuure & Tapio, 2016; Kuure, Molin-Juustila, Keisanen, Rieki, Iivari & Kinnula, 2016), uusia näkemyksiä kielenoppimiseen (Kuure, 2011; Kuure & McCambridge, 2007) ja kieltenopetuksen pedagogiikkaa (Pietikäinen & Pitkänen-Huhta, 2013).

### 3.1.3 Neksusanalyysi kokoavana metamenetelmänä

Kun tätä tutkimusta tarkastellaan kokonaisuudessaan, sen kokoavaksi metastrategiaksi voidaan määritellä neksusanalyysi, joka on ohjannut minua tutkimaan tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvaa toimintaa eli maahanmuuttajaäitien arkea ja sitä, mitkä diskurssit heidän arjessaan nousevat relevanteiksi kieleen sosiaalistumisen kannalta. Scollonin ja Scollonin (2004, 4–5, 89–90) tapaan tarkastelen kieltä aikapaikkaisena ilmiönä sosiaalisessa ja fyysisessä kontekstissa. Analyysin kohteena olevaksi solmukohtaksi määrittyvät äitien arjen kohtaamiset, joita tutkijana lähestyn kahdelta eri suunnasta: tarkastelen niitä etnografisen havainnoinnin ja läsnäolon kautta samalla, kun tarkennan katseeni äitien kertomuksiin ja kokemuksiin. Ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olevat arkiset kohtaamiset tapahtuivat asukaspuistossa, mutta kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa arkiset tilat ja kontekstit laajenivat asukaspuiston ulkopuolelle ja ne kattoivat äitiyden erilaiset arkiset paikat ja tilanteet.

Neksusanalyyttisten tutkimusotteen mukaisesti tutkimuksen läpi kulkee ajatus siitä, että se, mitä tapahtuu jossakin tietyssä sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa tai mitä siitä kerrotaan, ei ole yksittäinen ja irrallinen tapahtuma, vaan siihen vaikuttavat toimijoiden kokemushistoriat ja läsnä olevat vuorovaikutusjärjestykset sekä eri vahvuiset taustalla tai etualalla risteävät diskurssit (Scollon & Scollon, 2004, 7). Niipä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön merkitys, ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus sekä siihen vaikuttavat kunkin toimijan persoonallisuus ja historia olivat läsnä analyysissa jo ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa, vaikka en ole nimennyt niitä neksusanalyttisiksi.

Kun tutkimusprosessia tarkastelee kokonaisuudessaan neksusanalyysin näkökulmasta, kaksi ensimmäistä osatutkimusta voidaan ymmärtää kartoittamisvaiheeksi (*engaging the nexus of practice*), jolloin paikansin kokonaistutkimuksen keskiössä olevaa sosiaalista toimintaa ja siinä risteviä merkityksellisiä toimijoita, diskursseja ja vuorovaikutuksen järjestäytymistä. Samalla tutustuin kenttään ja sen toimijoihin sekä paikansin oman positioni osana toimintaa (*zone of identification*) (Scollon & Scollon, 2004, 9, 153–159.)

Kaksi ensimmäistä osatutkimusta, jotka kytkeytyivät asukaspuiston äiti-lapsitoimintaan ja sen käytänteisiin, auttoivat minua havainnoimaan ja hahmottamaan äitien arjen ja kieleen sosiaalistumisen kannalta merkityksellisiä tekijöitä. Tämä puolestaan ohjasi minua teoreettisten näkökulmien, tutkimuskysymysten ja tutkimusmenetelmien valinnassa kolmannessa osatutkimuksessa (Pietikäinen, 2014, 420), jonka pohjalta neljännen osatutkimuksen tarkasteltavaksi käsitteeksi nousi osallisuus. Koko

kartoitusvaihe vaikutti siihen, että tutkimuksessa tarkasteltavaksi solmukohdaksi valikoitui kieleen sosiaalistuminen arjessa äitiyden konteksteissa.

Tämän tutkimuksen navigointivaihe sijoittuu pääasiassa kolmannen ja neljännen osatutkimuksen tekemisen aikaan sekä pitkälti myös väitöskirjan koontiosan kirjoittamisvaiheeseen, jolloin jäsenin kokonaisaineistoa ja osatutkimusten tulosten perusteella pyrin vastaamaan päätutkimuskysymyksiin. Navigointivaiheessa pyrin jäljittämään toiminnassa risteävien kokemushistorioiden, diskurssien ja vuorovaikutusjärjestysten reittejä ja hahmottelemaan ja piirtämään niistä karttoja (*mapping*, Scollon & Scollon, 2004), joiden avulla tarkastelin maahanmuuttajaäitien arkisissa kohtaamisissa läsnä olevien toimijoiden, objektien, diskurssien ja käytänteiden semioottista kiertokulkua (*semiotic cycles*, Scollon & Scollon, 2004) ymmärtääkseni äitiyden merkitystä kieleen sosiaalistumisen kannalta.

Neksusanalyysin vaiheita ei voi mustavalkoisesti erottaa toisistaan, ja on huomioitava, että vaikka neksusanalyysin kolme vaihetta kirjallisuudessa esitetään peräkkäisinä, kyse on kuitenkin limittäisistä ja toisiinsa nivoutuvista vaiheista (Scollon & Scollon, 2004). Tässä työssä kartoittamisvaihe on selkeimmin paikannettavissa ensimmäiseen ja toiseen osatutkimukseen, mutta se on silti läsnä jonkinasteisena vielä kahden viimeisen osatutkimuksen aikana. Samoin navigointivaihe, jonka katson pääasiassa alkaneeksi kolmannen osatutkimuksen alussa, on todellisuudessa alkanut vähitellen jo aiemmin tutkimusprosessin aikana.

## 3.2 Tutkimusaineisto ja osallistajat

### 3.2.1 Aineisto

Väitöstutkimukseni etnografinen aineisto koostuu tutkimushaastatteluista, havainnointiaineistosta, äänitetyistä vuorovaikutustilanteista sekä minun ja yhden osallistujan ottamista valokuvista. Koko tutkimusprosessin aikana olen haastatellut yhteensä 14 henkilöä, joista 11 on äitejä ja kolme asukaspuistojen työntekijöitä. Vuosilta 2012–2018 on kokonaisuudessaan hieman yli 20 tuntia nauhoitettua haastatteluaineistoa, jonka lisäksi aineisto sisältää myös tekemäni kenttätömuistiinpanot. Niihin kuuluviksi lasken havainnointipäiväkirjat, joihin kirjasin havaintojani asukaspuiston äiti-lapsiryhmän tapaamisissa vuosina 2012–2013 sekä vuosina 2017–2018 varjostaessani yhtä tutkimuksen avainhenkilöä. Lisäksi osa kenttätömuistiinpanojani ovat kirjoittamani kuvaukset ja muistiinpanot keskusteluista kasvotusten, puhelimitse ja sähköisen viestinnän kautta sekä kuulumisten vaihtamisista ja satunnaisista kohtaamisista ja tapaamisista varsinaisten kenttätöjaksojen (2012–2013 ja 2017–2018) välillä. Koko tutkimusprosessin aikana kertyneiden kenttätömuistiinpanojen määrää on hankala arvioida, sillä osa niistä on käsin vihkoon tehtyjä merkintöjä, osan taas olen kirjoittanut myös koneelle; karkeasti voisin kuitenkin arvioida, että koneella niitä on puhtaaksi kirjoitettuna noin 60 sivua, minkä lisäksi niitä on kolmessa eri vihkossa kirjoitettuna ja piirrettynä. Aineistooni kuuluvat myös ottamani valokuvat, joita kertyi yhteensä yli 300, sekä yhden äidin, Maiten ottamat 28 kuvaa. Viimeisen kenttätöjakson aikana vuosina 2017–2018 seurasin äitejä heidän arjessaan ja äänitin 14 vuorovaikutustilannetta, joiden kesto yhteensä oli 452 minuuttia eli noin seitsemän ja puoli tuntia.

Osatutkimuksissa tarkastelen äiti-lapsiryhmän käytänteitä, äitien kokemuksia haastattelujen ja heidän kertomustensa kautta sekä arkisia vuorovaikutustilanteita. Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti suuri osa aineistosta jää raportoimatta osatutkimuksista julkaistuissa artikkeleissa (Pitkänen-Huhta, 2011, 101). Kokonaisaineisto on kuitenkin ollut keskeinen tekijä tutkimuskohteen hahmottumisessa ja tutkimusongelmien määrittelemisessä, ja lisäksi se auttaa ymmärtämään osallistujien kokemuksia (Blommaert & Jie, 2010). Taulukossa 1 esittelen kussakin osatutkimuksessa raportoidut aineistot.

## TAULUKKO 1 Osatutkimusten aineistot

Osatutkimus	Aineisto
<p><b>Osatutkimus 1:</b></p> <p>Tasapainoilua freireläisen pedagogiikan ja etnosentrisen lähestymistavan välillä.</p> <p>- Intke-Hernandez, M. &amp; Holm, G. 2015. Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kahdeksan äidin haastattelut, 10 kappaletta</li><li>- Kahden ohjaajan yhteishaastattelu</li><li>- Kenttätyömuistiinpanot</li><li>- Tutkijan ottamia valokuvia 241 kappaletta</li></ul>
<p><b>Osatutkimus 2:</b></p> <p>Äidit ja lapset yhdessä kieltä oppimassa.</p> <p>- Intke-Hernandez, M. 2015. Stay-at-home mothers learning Finnish.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kahdeksan äidin haastattelut, 10 kappaletta</li><li>- Kahden ohjaajan yhteishaastattelu</li><li>- Kenttätyömuistiinpanot</li><li>- Tutkijan ottamia valokuvia 241 kappaletta</li></ul>
<p><b>Osatutkimus 3:</b></p> <p>Äidit kieleilevät itsensä mukaan yhteisöön.</p> <p>- Intke-Hernandez, M. Tulossa. Migrant Mothers' Stories of Learning Language in Everyday Life.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 11 äidin haastattelut, 18 kappaletta</li><li>- Muistiinpanot havainnoista ja keskusteluista</li><li>- Äänitettyjä vuorovaikutustilanteita 14 kappaletta (yhteensä 452 minuuttia)</li><li>- Tutkijan ottamia valokuvia 63 kappaletta</li><li>- Maiten ottamia valokuvia 28 kappaletta</li></ul>
<p><b>Osatutkimus 4:</b></p> <p>Osallisuuden rakentuminen sosiaalisen, emotionaalisen ja kielellisen tuen kautta.</p> <p>- Intke-Hernandez, M. 2020. Osallisenä yhteisessä arjessa. Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 11 äidin haastattelut, 18 kappaletta</li><li>- Muistiinpanot havainnoista ja keskusteluista</li></ul>

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa (Intke-Hernandez & Holm, 2015; Intke-Hernandez, 2015) analyysi pohjautuu etnografisen kenttätyön keinoin kerättyyn aineistoon eli kenttätyömuistiinpanoihin sekä tutkijan ottamiin valokuviiin haastatteluihin, joissa keskitytään erityisesti äiti-lapsiryhmän käytänteisiin ja äitien kokemuksiin ryhmän toiminnasta ja mahdollisuuksista oppia suomen kieltä ryhmässä. Kolmannen osatutkimuksen (Intke-Hernandez, tulossa) aineisto sisältää kenttätyömuistiinpanojen ja tutkijan ottamien valokuvien lisäksi

äänitettyjä vuorovaikutustilanteita, yhden osallistujan ottamia valokuvia ja lisäksi samat haastattelut kuin edelliset osatutkimukset sekä kahdeksan uutta vuosina 2017–2018 tehtyä haastattelua. Tämän monipuolisen aineiston analyysi kohdistui siihen, minkälainen kieleen sosiaalistumisen äitiys on. Neljännessä osatutkimuksessa pureudutaan maahanmuuttajaäitien kertomuksiin, jotka koskivat heidän arkipäivänsä sosiaalisia suhteita sekä heidän kokemuksiinsa osallisuudesta ja kieleen sosiaalistumisesta. Aineisto koostuu äitien haastatteluista sekä keskusteluista, joita kävin heidän kanssaan.

### **3.2.2 Osallistujat**

Sain ensikosketukseni tutkimukseeni osallistuviin äiteihin vuonna 2012, kun aloitin etnografisen kenttätönn Osallisena Suomessa -hankkeeseen kuuluvassa Osaava vanhempi -alahankkeessa (ks. Intke-Hernandez, 2015; Intke-Hernandez & Holm, 2015; Intke-Hernandez & Matkaselkä, 2012; Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen, & Pihlaja; Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto. 2013). Tein etnografista tutkimusta äiti-lapsiryhmän parissa eräässä pääkaupunkiseudun asukaspuistossa vuosina 2012 ja 2013, jolloin tutustuin tutkimuskentän eri toimijoihin ja asemoin itseni yhdeksi toimijoista ja sain tutkimukseeni kahdeksan ensimmäistä osallistujaa.

Tämän työn viimeistelyn aikaan joulukuussa 2019 tutkimukseen osallistuneet äidit ovat asuneet Suomessa 3–16 vuotta. He ovat tulleet Suomeen eri puolilta maailmaa ja eri syistä: osa on tullut rakkauden takia tai puolison työn perässä, osa turvapaikanhakijoina ja osa puolestaan on saapunut tavoittelemaan itselleen ja perheelleen taloudellisesti parempaa ja vakaampaa tulevaisuutta kuin mitä alkuperäinen kotimaa on voinut tarjota. Koulutustaustaltaan he muodostavat varsin heterogeenisen ryhmän: yksi heistä on opiskellut vain muutaman vuoden peruskoulussa, osalla on tutkinto ammattikoulusta tai lukiosta ja joillakin on joko opintoja tai tutkinto yliopistosta. Joulukuuhun 2019 mennessä osa äideistä on aloittanut opinnot, jatkanut aiempia opintojaan tai työllistynyt. Kaksi heistä on jälleen äitiyslomalla, ja kolme hoitaa tutkimuksen aikana syntyneitä lapsiaan edelleen kotona. Osa äideistä pitää toisiinsa yhteyttä. Yhteen äideistä yhteys on katkennut kokonaan: hän ei asu enää samassa paikassa kuin ennen, eikä hän ole vastannut minun eikä toisten äitien puheluihin tai viesteihin.

Alla olevassa taulukossa on listattu tutkimukseen osallistuneiden äitien peitenimet, iät, koulutustaustat ja lähtömaanosat. Jotta osallistujien anonymiteetti voidaan varmistaa, olen jättänyt raportoimatta ammatin, tarkan lähtömaan ja lasten lukumäärän. Lisäksi olen sijoittanut heidät ikähaarukalle sen mukaan, mihin haarukkaan he sijoittuivat suurimman osan tutkimuksesta.

TAULUKKO 2 Tutkimuksen osallistajat

Peitenimi	Ikä	Koulutus	Lähtömaanosa
Aurora	25–29 vuotta	Ammattikoulututkinto	Etelä-Eurooppa
Elena	40–44 vuotta	Yliopistotutkinto	Etelä-Eurooppa
Faisa	60–64 vuotta	m u u t a m a v u o s i peruskoulua	Länsi-Afrikka
Fatima	35–39 vuotta	Yliopistotutkinto	Pohjois-Afrikka
Jelena	35–39 vuotta	lukion päättötodistus, kaupallisen alan opintoja	Itä-Eurooppa
Kadriye	25–29 vuotta	Yliopistotutkinto	Lähi-itä
Khadija	35–39 vuotta	Ammattikoulututkinto	Länsi-Afrikka
Maite	30–34 vuotta	Yliopistotutkinto	Latinalainen Amerikka
Mar	35–39 vuotta	Ammattikoulututkinto	Länsi-Afrikka
Maria	25–29 vuotta	Yliopistotutkinto	Itä-Eurooppa
Sawan	25–29 vuotta	Ammattikoulututkinto	Aasia

Tutustuin äideistä kahdeksaan elokuussa 2012 tehdessäni etnografista kenttätyötä asukaspuiston äiti-lapsiryhmässä. Tapasin äitejä kerran viikossa toukokuuhun 2014 saakka. Äidit olivat silloin kotiäitejä ja hoitivat lapsiaan kotona. Kenttätyön päätyttyä pidin äiteihin yhteyttä haastattelujen ja keskustelujen muodossa pari kertaa vuodessa, kunnes syksyllä 2017 aloitin kolmannen osatutkimuksen ja ryhdyin jälleen havainnoimaan äitejä säännöllisesti. Tuolloin mukaan tuli myös kolme uutta äitiä pääkaupunkiseudulla toimivista vanhempi ja lapsi -ryhmistä.

Alkuperäisissä artikkeleissa, konferenssiesitelmissä ja tässä väitöskirjassa osallistujien anonymiteetista on huolehdittu siten, että heidän tarkempia taustatietojaan kuten lähtömaata, ammattia tai lasten ikää ei kerrota. Lisäksi kenenkään äidin tarkkaa ikää ei kerrota, vaan se on ilmoitettu ikähaarukalla. Koska kyseessä on pitkittäistutkimus, äitien ikä on luonnollisesti muuttunut. Olen sijoittanut heidät ikähaarukalle siihen välikköön, jossa he ovat suurimman osan tutkimuksen ajasta olleet. Muutokset ovat niin pieniä, ettei niillä ole vaikutusta tutkimustulosten tulkintaan. Taustatietoja on häivytetty myös siten, ettei lähtömaita tai nykyisiä asuinpaikkoja raportoida. Osallistujien anonymiteetti on turvattu myös peitenimillä.

### 3.2.3 Aineistonkeruu

Aineiston kerääminen ajoittui vuosiin 2012–2018, ja se eteni seuraavassa järjestyksessä: elokuussa 2012 lähdin kentälle erään pääkaupunkiseudun asukaspuiston äiti-lapsiryhmään valokuvaamaan ja havainnoimaan ryhmän toimintaa, mitä jatkoin toukokuuhun 2013. Tuona aikana toteutin myös haastattelut, jotka analysoin osatutkimuksissa 1 ja 2. Intensiivisen kenttätöjaksos päätyttyä pidin yhteyttä osallistujiin vuodesta 2013 alkaen, ja tein aina muistiinpanoja käydyistä keskusteluista ja kuulumisten vaihtamisista. Vuonna 2016 tutustuin kolmeen uuteen osallistujaan, jotka tulivat mukaan tutkimukseen ensin arkisten keskustelujen ja tutkimusaiheeseen tutustumisen kautta. Vuoden 2017 viimeisellä kenttätöjaksolla heistä tuli aktiivisia osallistujia. Kuviossa 1 on esitetty aineistonkeruun ajoittuminen.



KUVIO 1 Aineiston keräämisen aikajana.

Tutkimukseni aineistonkeruu alkoi kuvion 1 vasemmassa laidassa esitetystä äiti-lapsiryhmästä. Aloitin ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen (Intke-Hernandez, 2015; Intke-Hernandez & Holm, 2015) aineiston keräämisen vuonna 2012, jolloin Suomessa luotiin ja kehitettiin uusia kotoutumismalleja eri lähtökohdista tuleville

maahanmuuttajille huomioiden heidän erilaiset taustansa ja elämäntilanteensa. Osallisena Suomessa -hankkeeseen kuuluvan Osaava vanhempi –alahankkeen (2011–2013) puitteissa kehitettiin kolme erilaista kotoutumispolkua, joista yksi oli suunnattu jo työmarkkinoilla oleville tai sinne nopeasti suuntaaville maahanmuuttajille, toinen erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajille ja kolmas maahanmuuttajalapsille ja -nuorille (Karinen, 2013). Erityistä tukea tarvitseviksi katsottiin kotona lapsiaan hoitavat maahanmuuttajaäidit. He valikoituivat tutkimukseni avainhenkilöiksi osittain sattuman kautta ja osittain siksi, että olin itsekin tuolloin kotiäitinä ja minulla oli omakohtaista kokemusta kotivanhempien arjesta.

Koska minua kiinnostivat etenkin näiden äitien omat kokemukset, etnografiseen kenttätöyöhön kuuluvan osallistumisen ja havainnoinnin lisäksi haastattelin heitä. Lisäksi valokuvasin kentän toimijoita, tilanteita ja materiaalista ympäristöä. Valokuvien avulla minun oli analyysivaiheessa helpompi palauttaa mieleeni kontekstit ja verrata niitä kirjoittamiini havaintomuistiinpanoihin. Haastatteluissa valokuvat auttoivat myös osallistujia palauttamaan mieleensä kontekstit, ja ne toimivat keskustelun pohjana ja tukivat viestintää tilanteissa, joissa yhteistä kieltä ei ollut (Holm, 2008, 327; Veintie & Holm, 2010, 328). Tästä aineistosta kirjoitin kaksi ensimmäistä väitöskirja-artikkeliani, joita neksusanalyttisen tutkimusotteen mukaisesti voidaan pitää kartoitusvaiheena koko väitöstutkimukselle. Koska tässä kartoitusvaiheessa esiin nousi enemmän kysymyksiä kuin vastauksia, halusin jatkaa tutkimusta keskittymällä yhä enemmän osallistujien omiin kokemuksiin ja heidän oman äänensä kuulemiseen.

Kuvion 1 alin palkki kuvaa koko tutkimuksen ajan kestänyttä yhteydenpitoa osallistujiin. Pidin heihin yhteyttä siihen saakka, kun jälleen vuonna 2017 jatkoin aineiston systemaattista keräämistä. Vuosina 2012–2018 olin osallistujiin yhteydessä puhelimitse, sähköpostitse ja sosiaalisen median kautta. Lisäksi tapasin osaa heistä ajoittain joko sattumalta tai sovitusti. Tein muistiinpanoja tapaamisista ja sähköisesti käydyistä keskusteluista. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että osa aineistosta ei päädy tarkempaan analyysiin. Siitä huolimatta kaikki kerätty ja reflektoitu materiaali auttaa hahmottamaan ja kontekstualisoimaan tutkimuskohdetta sekä lisäämään ymmärrystä siitä (Strömmer, 2017, 52). Tämän vuoksi pidän yhteydenpitoa ja siitä tehtyjä muistiinpanoja merkittävinä tiedonlähteinä, vaikka niitä ei ole raportoitu osatutkimuksissa. Osallistujien kanssa ylläpidetyt, väljät vuorovaikutussuhteet auttoivat myös säilyttämään yhteyden heihin ja molemminpuolisen luottamuksen, mistä oli apua, kun jatkoin aineistonkeruuta vuonna 2017.

Aloittaessani havainnoinnin äiti-lapsiryhmässä en vielä tiennyt, mikä tutkimusongelma oli. Aarnikoivun (2020, 110) mukaan neksusanalyysissa onkin tyypillistä se, ettei tutkimuksen alussa määritellä tarkkoja tutkimuskysymyksiä, vaan tutkija lähtee kentälle

avoimin mielin ja näin pyrkii varmistamaan sen, ettei tee vahvoja oletuksia ennen kuin aineisto on kerätty. Minun oli ensin hahmotettava kokonaiskuva, jotta pystyin keskittämään havainnointini yksittäisiin ja konkreettisiin tilanteisiin (ks. Blommaert & Jie, 2010, 29). Kenttätyöjakson alussa tekemäni havainnot toimivatkin kartoittamisen välineenä, ja sykleittäin etenevät aineiston kerääminen ja analysointi auttoivat minua hahmottamaan tutkimusongelman. Tutkimuskohde fokusoitui havainnoinnin myötä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimusotteelle (Hennink, Bailey & Hutter, 2011; Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Kenttätyöjakson ensimmäisinä kuukausina äiti-lapsiryhmätoiminta vaikutti minusta kaoottiselta, ja hämmentyneenä ihmettelin, voiko kukaan ryhmässä oppia lainkaan suomen kieltä. Äidit puhuivat usein keskenään omalla kielellään, lapset leikkivät, itkivät, söivät ja juoksivat, ja toisinaan he olivat tyytyväisiä ja toisinaan taas vaativat äideiltään äänekkäästi jotain. Ryhmän ensimmäisissä kokoontumisissa asukaspuiston ohjaajat yrittivät pitää pieniä opetustuokioita joko keskustelemalla yhdessä ja kirjoittamalla avainsanoja fläppitaululle tai jakamalla tehtävämoneisteita. Osa äideistä ei osannut kirjoittaa joko lainkaan tai latinalaisin aakkosin, jolloin tehtävämoneistat olivat heille liian haastavia. Osa äideistä taas oli korkeakoulutettuja, ja heidän mielestään tehtävämoneistat olivat liian helppoja, koska usein niissä oli kuva ja sana, joka pyydettiin kirjoittamaan itse uudelleen. Monesti nämä lyhyet opetustuokiot keskeytyivät, sillä äitien piti hoitaa lapsiaan. Joskus osa äideistä jutteli keskenään kiinnittämättä huomioita ohjaajien toimintaan.

Jokaisen tapaamisen jälkeen järjestettiin yhteinen kahvitaukio asukaspuiston keittiössä, jolloin äideillä oli mahdollisuus istahtaa saman pöydän ääreen. Koska kahvihetket sijoittuivat varsinaisten tapaamisten ulkopuolelle, osa äideistä ei voinut jäädä niihin, sillä heidän oli lähdettävä kotiin vastaanottamaan koulusta tulevia isompia lapsiaan, tekemään ruokaa tai laittamaan pienemmät lapset päiväunille. Muutaman ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen ohjaajat alkoivat aikaistaa kahvitaukioita, ja niistä tuli vähitellen tapaamisten keskiö. Nämä kahvihetket toivat mukaan toimintaan Freiren ajattelutavan mukaisia piirteitä kuten se, että jokaisella on tarjoutuu mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen ja osallisuuteen ja niiden kautta omaan elämänlaatuun vaikuttamiseen (Freire, 1970; ks. myös Freire & Shor, 1987, 24–30; Roberts, 2000, 41; Schugurensky, 2011, 67): Äidit kertoivat haastatteluissaan, kuinka juuri nämä kahvihetket olivat tärkeitä, sillä kahvihetkien aikana he kokivat osallisuutta ja saivat mahdollisuuden käyttää suomen kieltä. Äitien haastatteluista nousi esiin kaipuu yhteisöllisyyteen, osallisuuden tunteeseen ja siihen, että on joku, jonka kanssa istua saman pöydän ääreen. Äidit arvostivat yhteistä kahvihetkeä ja korostivat, kuinka tärkeää on saada viettää niin kutsuttua normaalia elämää, johon kuuluu aikuisten yhteinen hetki keittiössä.

Yhteisten kahvihetkien myötä toiminta muuttui vapaamuotoisemmaksi ja lapsilähtöisemmäksi. Varsinaisia opetustuokioita ei enää pidetty joka kerta, eikä tehtävämönisteita jaettu. Toiminnasta poistui eksplisiittinen pyrkimys opettaa maahanmuuttajaäideille kieltä ja kulttuuria, ja toiminta muodostui samanlaiseksi kuin muukin asukaspuistotoiminta, jossa vanhemmat ja lapset osallistuvat yhteisiin aktiviteetteihin. Tämän muutoksen myötä ryhmä avasi ovensa myös muille puistossa kävijöille. Aluksi kyseessä oli ollut suljettu ryhmä, johon pääsivät mukaan vain ennakkoon ilmoittautuneet, mutta sittemmin mukaan tuli myös kantasuomalaisia kotivanhempia sekä lastenlapsiaan hoitavia isovanhempia. Tämä tarjosi maahanmuuttajaäideille mahdollisuuden luoda kontakteja sellaisiin alueen asukkaisiin, jotka olivat samassa elämäntilanteessa. Näitä kohtaamisia arvostettiin, ja nämä sosiaaliset verkostot ulottuivat myös asukaspuistotoiminnan ulkopuolelle. Äidit kuvailivat haastatteluissaan, kuinka merkittävää oli, että kaupassa käydessä tai lähialueella liikkeessä tuli vastaan asukaspuiston tuttavita, joita saattoi tervehtiä.

Haastattelin äitejä kenttätyöjakson alussa, puolivälissä ja lopussa. Osa haastatteluista tehtiin asukaspuiston pienessä neuvotteluhuoneessa ja osa äitien kotona. Osallistujat saivat valita haastattelupaikan itse. Haastattelut pyrin tekemään tulkkien kanssa siten, että osallistujat voisivat puhua omalla äidinkielellään. Yksi tutkimukseen osallistuneista ei halunnut tulkkia mukaan arkaluonteisen elämäntilanteensa vuoksi. Hänen ja minun välilläni oli syntynyt luottamus, ja hän halusi antaa haastattelun kotonaan, mutta sillä ehdolla, että paikalla olisimme vain minä ja hän. Haastattelu oli kielellisesti vaativa, sillä kyseinen osallistuja puhui vain hyvin vähän suomea ja jonkin verran englantia. Kielimuurista huolimatta hän halusi kertoa tarinansa ja osallistua tutkimukseen. Hänen lisäksi osallistujien joukossa oli toinen äiti, joka koki, ettei tarvinnut tulkkia. Ensimmäisen vuoden aikana tehdyt haastattelut käytiin hänen kanssaan englanniksi, mutta vuonna 2018 viimeisissä haastatteluissa hän puhui sujuvaa suomea.

Hahmottaakseni kokonaiskuvan paremmin haastattelin äitien lisäksi asukaspuiston kahta työntekijää, jotka ohjasivat tutkimuksen kohteena ollutta äiti-lapsiryhmää. Heidän haastattelunsa toteutettiin ryhmähaastatteluna, jonka kielenä oli yhteinen äidinkielemme suomi. Lisäksi keskustelin kyseisten työntekijöiden kanssa useampaan otteeseen kenttätyöjakson aikana, ja tein muistiinpanot keskusteluista.

Kentälle pääsy ja luottamuksen rakentuminen tutkijan ja osallistujien välille on keskeistä etnografisessa kenttätyössä. Kun kävin ryhmässä ensimmäisen kerran, esittelin itseni tutkijaksi ja kerroin lyhyesti tutkimuksesta. Minulle jäi kuitenkin vaikutelma siitä, että äidit eivät välttämättä ymmärtäneet, kuka olin ja mitä tein ryhmässä. Kyseessä oli ryhmän ensimmäinen tapaaminen, ja kaikki oli äideille uutta.

Voi olla, että he olettivat minun olevan yksi ryhmän ohjaajista. Kun seuraavassa tapaamisessa oli paikalla myös tulkkeja, pystyin kertomaan tutkimuksestani tarkemmin ja pyytämään äitien suostumusta läsnäololleni tutkimustarkoituksessa. Äidit ottivat minuun kontaktia aktiivisesti alusta asti. Osa heistä piti minua selvästi opettajana tai suomen kielen asiantuntijana, sillä he esittivät minulle kieleen liittyviä kysymyksiä. Pari heistä toi tapaamisiin aiemmilta kursseilta saamiaan tehtävämonisteita, ja he pyysivät minulta neuvoa esimerkiksi verbien presenstaivutukseen liittyvien tehtävien tekemiseen.

Aromaa ja Tiili (2014, 265) määrittelevät ruumiillisen tiedon Parviaista (2002) mukaillen tietämisenä ruumissa ja sen kautta. Ruumillista tietoa ei tulisi pitää pelkästään vaistonvaraisena, vaan se olisi ymmärrettävä ruumiin kykynä kommunikoida refleksiivisesti ja älykkäästi ympäristönsä kanssa (Parviainen, 2002). Ruumiillinen tieto ei siis sijaitse ainoastaan kehossa, vaan se syntyy ajattelun, ruumiin ja ympäristön muodostamisesta kokonaisuudesta (Gieser, 2008, 303). Omat kenttätökokemukseni äitiyden konteksteissa tukevat tätä ajatusta tietoisuuden ja ruumiillisuuden yhteen kietoutumisesta: kentällä esimerkiksi lapsen äkillinen itkuun parahtaminen tai vauvan nälkäiseltä kuulostava, hiljattain voimistuva itku sai paikalla olevat äidit valpastumaan ja jännittymään. Jos kyseisen lapsen äiti vastasi lapsensa tarpeisiin, jännitys laukesi ja muuta jatkoivat toimiaan; jos hän ei sattunut olemaan lapsen välittömässä läheisyydessä, joku meistä muista reagoi lapsen pyyntöön puhumalla tälle rauhoittavasti tai ottamalla syliin ja heijaamalla. Ympäristössä olevien toisien äitien huomio ei kuitenkaan täysin herpaantunut tilanteesta ennen kuin lapsen oma äiti saapui paikalle. Jo kenttätöön alkaessa osasin oikeastaan lukea ja tulkita näitä eleitä melko hyvin, sillä olin jo ehtinyt kahden vuoden ajan olla äiti ja osallistua äiti-lapsitoimintaan. Tämä auttoi minua ennakoimaan tulevaa ja hahmottamaan kokonaistilannetta.

Tutkija ei voi olla koskaan varma, pääseekö hän osalliseksi tutkittavien kokemuksista, mutta oman kokemuksensa kautta hän voi pyrkiä ymmärtämään, miltä tuntuu olla paikantunut tietyllä tavalla (Pink, 2009, 23–24, 40, 50, 77). Kenttätöössä osallistuminen ja toisen maailmassa mukana oleminen ei siis tarkoita identtistä kokemusta tutkijan ja tutkittavan välillä, vaan pikemminkin se merkitsee tutkijan mahdollisuutta päästä yhteyteen toisen kanssa (Pink, 2009, 77). Vaikka osapuolten kokemukset eivät olisi täysin yhteneväisiä, tilanteiden jakaminen auttaa pukemaan kokemuksia sanoiksi ja tukee kommunikaatiota (Okely, 1994, 47; Ropo & Parviainen, 2001, 5). Yhteisen kokemuspohjan luominen ja siihen tukeutuminen on ollut erityisen tärkeää tässä tutkimuksessa, koska osallistujilla ja minulla ei ole ollut yhteistä äidinkieltä. Haastatteluja ja keskusteluja on käyty tulkkien avulla tai monikielistä osaamistamme

hyödyntäen, ja yhteinen ja jaettu maailmamme on mahdollistanut meille tilanteisiin viittaamisen ”Muistatko, kun silloin...” -tyyppisillä aloituksilla.

Äiti-lapsiryhmässä yhteisen kielen ajateltiin lähtökohtaisesti olevan suomi, mutta todellisuudessa kenttä oli monikielinen. Ohjaajat puhuivat äideille aina suomea, ja äidit pyrkivät vastaamaan ohjaajille suomeksi parhaansa mukaan. Ne, jotka osasivat englantia, käyttivät vastauksissaan englantia, mutta ohjaajat reagoivat aina suomeksi. Muutamalla äidillä oli keskenään yhteinen kieli, kuten somali tai kurdi. Joillekin tällainen yhteinen kieli oli äidinkieli, ja jotkut osasivat niitä muista syistä. Joidenkin kesken venäjä tai arabia toimivat *lingua francana*. Ne äidit, joilla ei ollut yhteistä kieltä toisten kanssa, puhuivat suomea kommunikoidessaan ohjaajien tai muiden toimijoiden kanssa. Pääsääntöisesti kukin puhui lapsilleen omaa kieltään.

Kuvioon 1 on merkitty ajankohta, jolloin kolme uutta äitiä tuli mukaan tutkimukseen. Kahteen heistä tutustuin espanjankielisessä perhekerhossa, jossa käyn perheeni kanssa. Kun olimme jo tunteneet jonkin aikaa, tutkimukseni tuli puheeksi. Maite<sup>1</sup> tarjoutui itse mukaan, ja minä kutsuin Elenan mukaan. Heidän oman kiinnostuksensa lisäksi valitsin heidät mukaan siksi, että tiesin yhteisen kielen, espanjan, helpottavan haastatteluja ja auttavan syventämään keskusteluja. Erityisesti Maite oli motivoitunut osallistumaan tutkimukseen, mihin vaikutti todennäköisesti hänen kokemushistoriansa äitinä ja akateemisesti koulutettuna naisena sekä hänen halunsa laajentaa ekologista lokeroaan ja nähdä, kuinka Suomessa tehdään tieteellistä tutkimusta. Haastattelujen lisäksi seurasin häntä erilaisissa arjen tilanteissa ja äänitin vuorovaikutustilanteita, joita kävimme yhdessä läpi haastatteluissa. Saman ajanjakson aikana vanhoja osallistujia jäi pois, mutta koska olen käyttänyt analyysissä myös heiltä saamaani ja heidän kanssaan keräämääni aineistoa aina tutkimuksen päättymiseen saakka, sisällytän kaikki tutkimuksessa mukana olleet osallistujat osallistujien kokonaislukumäärään.

Aineistonkeruun viimeinen vaihe sijoittuu vuosille 2017 ja 2018 (kuvio 1), jolloin tutkimuskohteekseni oli tarkentunut maahanmuuttajaäitien arjen kohtaamiset sekä niissä esiintyvät ja äitien niissä kokemat kieleen sosiaalistumisen mahdollisuudet. Keräsin aineistoa haastattelemalla, havainnoimalla ja valokuvaamalla äitien arkea sekä äänittämällä vuorovaikutustilanteita. Tässä aineistonkeruuvaiheessa Maitesta tuli tutkimuksen avainhenkilö, sillä seurasin hänen arkeaan läheltä ja keskustelin hänen kanssaan eri tilanteista paljon myös varsinaisten haastattelujen ulkopuolella. Maitea varjostamalla (*shadowing*) (esim. Rusk, Pörn, Sahlström & Slotte-Lüttge, 2012) sain melko kattavan kokonaiskuvan hänen arkensa tiloista ja konteksteista ja pystyin tarkastelemaan, millaisia mahdollisuuksia hänellä oli käyttää suomen kieltä ja sosiaalistua kieleen. Tarkoitukseni oli saada äänitettyä mahdollisimman paljon Maiten

---

<sup>1</sup>Kaikista osallistujista ja heidän perheenjäsenistään käytetään peitenimiä.

arkista vuorovaikutusta. Hänellä oli mukanaan pieni langaton nauhuri, jonka avulla sain tallennettua myös sen puheen, jota en muuten olisi kuullut esimerkiksi muutaman metrin välimatkan tai puheäänien hiljaisuuden vuoksi. Lisäksi pyysin häntä myös valokuvaamaan arkeaan sekä ottamaan kuvia niistä tilanteista ja paikoista, joissa hän koki, että hänellä oli mahdollisuus oppia suomen kieltä ja olla osa jotain yhteisöä. Tätä menetelmää ovat käyttäneet kielentutkimuksessa muun muassa Strömmer (2017) maahanmuuttajataustaisten siivoojien kanssa, Pietikäinen (2012) saamenkielisten lasten kanssa sekä From (2020) tutkiessaan peruskoululaisten suomen ja ruotsin kielen käyttöä Suomessa ja Ruotsissa. Valokuvaamista pidetään osallistavampana ja tasa-arvoisempaan aineistonkeruumenetelmänä kuin haastatteluita, joissa tutkija on ennakkoon valinnut teemat tai kysymykset, jotka ohjailevat osallistujien vastauksia (emt., 2012).

Koska tässä tutkimuksessa tavoitteeni oli kuvailla, ymmärtää ja selittää maahanmuuttajaitien arkielämää, minun oli neksusanalyttiselle tutkimustrategialle tyypillisesti tarkasteltava *mitä* (etnografinen aineisto), *miksi* (motiivianalyysi) ja *miten* (diskurssianalyysi) sanotaan (Scollon & Scollon, 2004, 10). Vastatakseni näihin kysymyksiin sovelsin etic- ja emic-näkökulmia: etic-näkökulma tarkoittaa tutkijan perspektiiviä tutkittavaan ilmiöön, ja emic-näkökulmaa edustaa puolestaan kokijan sisäinen perspektiivi ja käsitys ilmiöstä (Pike, 1954). Havainnoimalla ja varjostamalla pyrin ymmärtämään ulkoisesti havaittavissa olevaa toimintaa (etic-näkökulma), ja päästäkseni lähelle tapahtumien ja toiminnan syitä haastattelin osallistujia ja keskustelin heidän kanssaan kentän tapahtumista (emic-näkökulma). Haapasen (2018, 57) mukaan haastatteluissa on kuitenkin menetelmällinen ongelma: kun halutaan selvittää rutinoituneita toimintoja, yleisluontoiset kysymykset saattavat tuottaa vääristyneitä vastauksia, sillä tutkija ikään kuin ulkoistaa yleistämisen haastateltavalle. Usein haastateltava tekee yleistyksen intuitiivisesti, ilman systemaattista menetelmää (Haapanen, 2018, 57). Tämän välttämiseksi on tärkeää, että emic-aineiston keräämistä ja analyysia tuetaan etic-aineistolla, sillä näiden näkökulmien avulla saatava tieto on toisiaan täydentävää (Hahn, Jorgenson & Leeds-Hurwitz, 2011, 4).

Aineiston luonnetta voi tarkastella neljän aineistotyypin kannalta: 1) tutkijan havainnot; 2) osallistujien omat jäsennykset; 3) yksilön kokemukset ja 4) tutkijan vuorovaikutus osallistujien kanssa. Tutkijan havainnot voidaan ymmärtää etic-näkökulman kautta, sillä ne edustavat tutkijan lähestymistapaa, asenteita ja käsityksiä tutkittavaan ilmiöön. Koska tutkijan kokemushistoria vaikuttaa väistämättä hänen havaintoihinsa ja siihen, mihin hän suuntaa huomionsa, eivät havainnot koskaan ole neutraaleja vaikka tutkija siihen pyrkisikin. Minun onkin tärkeä tutkijana myöntää ja kirjoittaa auki se, että olen tehnyt havainnot ja toiminut kentällä oman kokemushistoriani puitteissa; havaintoihini on vaikuttanut se, että olen itsekin äiti ja kohdistan katseeni kentän toimijoihin omien

äitiyteen liittyvien kokemusteni sekä aiempien tietojeni ja näkemysteni valossa. Toisaalta tärkeä osa kokemushistoriaani on myös se, että minulla on jo vuosien ajan ollut sekä läheisiä että väljiä vuorovaikutussuhteita Suomeen muualta muuttaneisiin ihmisiin, minkä ansiosta olen tottunut toimimaan monikielisissä ympäristöissä. Tämän tutkimusprosessin aikana ja sen eri konteksteissa kokemushistoriassani on ollut lisäksi merkittävässä osassa tutkijuus ja se, että edustan koko ajan myös akateemista tutkimusyhteisöä, mikä on tehnyt katseestani analyyttisemmän kuin jos olisin ollut läsnä vain äitinä, ystävänä tai sattumanvaraisesti mukaan tulleena.

Kokemushistoriat ovat olleet merkittävässä osassa myös emic-näkökulmaa edustavan kahden aineistotyyppin, osallistujien omien jäsenysten sekä yksilön kokemusten, muodostumisessa; kun osallistujat ovat kuvailleet, jäsentäneet ja tulkinneet jaetun ja yhteisen kentän toimintaan ja tapahtumiin liittyviä kokemuksia, se on aina tapahtunut heidän aiempien kokemustensa ja käsitystensä pohjalta.

Tutkijan vuorovaikutus osallistujien kanssa on neljäs aineistotyyppi, jossa kokemushistorioiden lisäksi aineiston rakentumisen kannalta merkittävä tekijä on vuorovaikutusjärjestys. Minun ja tutkimukseen osallistuvien välinen vuorovaikutusjärjestys oli monitasoinen, sillä tilanteesta riippuen olimme vuorovaikutuksessa muun muassa akateemisena tutkijana ja tutkimukseen osallistujana, äiteinä, asiantuntijoina ja noviiseina, eri kielten puhujina, tuttavana, auttajina ja avunsaajina, valtaväestön ja vähemmistön edustajina. Jotkut näistä positioista ja rooleista olivat melko pysyviä, kun taas toiset niistä vaihtelivat ja olivat tilannesidonnaisia ja neuvoteltavissa olevia. Positiot ja roolit olivat usein myös keskenään limittäisiä ja vuorovaikutuksessa yhtä aikaa esiintyviä.

Aineistotyyppinä ymmärrän tutkijan vuorovaikutuksen osallistujien kanssa etic- ja emic-tiedon yhdistelmäksi: Kun tutkija on osallisena vuorovaikutuksessa, hän on siinä mukana ihmisenä, siis kehollisena toimijana oman kokemushistoriansa kanssa. Tällöin tutkija tekee tulkintoja ja jäsennyksiä omasta sisäisestä perspektiivistään käsin, ja toisinaan nämä kyseisessä hetkessä tehtävät tulkinnat saattavat olla melko subjektiivisia ja tunnepitoisiakin. Samalla tutkija kuitenkin pyrkii etäännyttämään itsensä vuorovaikutustilanteesta ja tarkastelemaan sitä ikään kuin ulkoapäin analysoiden ja tieteellistä termistöä käyttäen, jolloin hänen tavoitteensa on suuntautua akateemista tiedeyhteisöä ja sen käytänteitä ja perinteitä kohden.

Kaikkien näiden neljän aineistotyyppin taustalla kulkevat, risteävät ja vaikuttavat monet eri diskurssit. Osa diskursseista on joko toiminnan taustalla tai keskiössä olevaa sanallista tai sanatonta vuorovaikutusta, kun taas jotkut diskurssit ovat materiaaliseen ympäristöön kiinnittyneitä ja jäätyneitä kuten kyltit, tekstit tai arkkitehtoninen

toimintaympäristö itsessään. Vuorovaikutusta on siis ihmisten kesken, mutta toisaalta sitä on myös ihmisten ja ympäristön välillä. Diskurssien määrä on ehtymätön, ja tutkijana olenkin käynyt aineistoa läpi pohtien ja määrittellen, mitkä diskursseista ovat merkityksellisiä ja etualalla olevia, mitkä puolestaan taka-alalle jääviä ja merkityksettömiä. Olen pyrkinyt laajentamaan analyysini ajallisesti tarkasteltavan hetken toiminnasta menneisyyteen refleктоimalla sitä, miten aiemmat diskurssit vaikuttavat nykyhetkeen ja miten ne ennakoitavat tulevaisuutta. Menneisyyden, tämän hetken ja tulevaisuuden diskursseista muodostuu diskurssisykli (*discourse cycle*, Scollon & Scollon, 2004), joka kiertää tarkasteltavan toiminnan kautta, minkä vuoksi neksusanalyytikon on suunnattava katseensa sekä taakse- että eteenpäin ajassa.

### 3.3 Osallistuva tutkija

Etnografiseen osallistuvaan havainnointiin kuuluu olennaisena osana ajatus kokemalla oppimisesta yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa (Aromaa & Tiili, 2014, 258). Tutkijan on mahdollista päästä lähelle osallistujien todellisuutta olemalla läsnä heidän arjessaan kokonaisvaltaisesti, ruumiillisesti ja emotionaalisesti (Frykman & Gilje, 2003; S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen, T. Gordon & T. Metso, 2007; Pink, 2009). Aromaan ja Tiilen (2014, 259) tavoin ymmärrän osallistuvan havainnoinnin moniaistiseksi ja käytännönläheiseksi läsnäoloksi. Jotta tutkija alkaisi vähitellen ymmärtää osallistujien toiminta- ja ajattelutapoja, hänen on pyrittävä ”elämään tutkittavien kanssa ja heidän laillaan” (van Maanen, 2011, 2, 151). Tein tätä tutkimusta tutkijaäitinä: Omalla kohdallani äitiys ja siihen liittyvät kehollisuus ja emotionaalisuus mahdollistivat pääsyn lähelle osallistujien maailmaa: varsinainen yhteys osallistujiin syntyi, kun otin 2-vuotiaan poikani mukaan kolmannelle tapaamiskerralle. Asemoiduin vertaisäidiksi, ja eräs äiti, jonka kanssa en ollut aiemmin jutellut, tuli keskustelemaan ja vaihtamaan imetyskokemuksia. Hänellä oli vajaan vuoden ikäinen poika, ja hän halusi kysyä kokemuksiani imetyksen kestosta ja sen lopettamisesta. Meillä ei juurikaan ollut yhteistä kieltä, sillä hän osasi vain muutaman sanan suomea ja minä vain muutaman sanan arabiaa. Elekielen, muutaman yhteisen sanan sekä ympäristön ja kontekstin tuen avulla pystyimme kuitenkin käymään imetyskeskustelun ja kertomaan kokemuksistamme. Tämä keskustelu oli ratkaisevassa asemassa luottamuksen syntymisen kannalta, ja kyseisestä äidistä tuli yksi aktiivisimmista tutkimuksen osallistujista. Hän oli mukana vuoteen 2018 saakka, ja pidämme edelleen satunnaisesti yhteyttä.

Käytännössä siis kenttätöjajakson alusta saakka olen ollut tutkimassani äiti-lapsiryhmässä yhtenä äitinä muiden joukossa, mikä on ollut toisinaan myös haastavaa, sillä se on vienyt huomiotani pois tutkimuksen kohteesta omiin kokemuksiini

äitiydestä. Olen kuitenkin oppinut, että jaettu äitiyden kokemus on myös lähtökohta etnografisen tutkimustiedon rakentumiselle. Antropologi Jaida Kim Samudra (2008) ymmärtääkin etnografian *tiheänä osallistumisena*, joka on kulttuurisen tiedon tavoittamista jaetun kokemuksen ja tutkijan oman ruumiin kautta. Hänen mukaansa kulttuurinen tieto tallentuu ensin tutkijan ruumiiseen, ja vasta sen jälkeen saa sanallisen muotonsa (Samudra, 2008, 667). Ingoldin (2000) mukaan tutkijan ja tutkittavien yhteinen kokemuspohja, joka muodostaa kommunikoinnin perustan, syntyy läsnä olemisesta samassa maailmassa ja osallistumisesta samoihin tapahtumiin (mts., 2000, 167, 409).

”Aistisen käänteen” (Howes, 2003) myötä on parin viime vuosikymmenen aikana alettu pohtia ruumiin ja aistien merkitystä etnografisen tiedon muodostumisessa, ja samalla kenttätyön kokemuseräisyyttä on ryhdytty painottamaan (esim. Ingold, 2000; Pink, 2009; Samudra, 2008.). Taustalla on ajatus siitä, että arjen käytäntöjen synnyttämät ruumiilliset tuntemukset ja niiden reflektointi ovat keskeisiä tiedon muodostumisen prosessissa. Kyseessä on käsitys *tietämisen paikantumisesta toimintaan*. (Pink, 2009, 34; Spinney, 2006, 711.) Osallistuvan havainnoinnin avulla tutkijan tulisi pyrkiä kehittämään erilaisia moniaistisia ja kokemuseräisiä tietämisen tapoja ymmärtääkseen, mitä tutkittavat kenties kokevat ja tietävät (Pink, 2009, 42–43, 64–65). Aromaan ja Tiilen (2014, 260) mukaan ruumiillinen ja emotionaalinen herkkyyks aistia kentän tapahtumia sekä kykyä tulkita myös sanatonta informaatiota on erottamaton osa etnografista tutkimusta. Herkistymällä kuuntelemaan sekä oman että toisen ruumiin sanattomia viestejä on mahdollista saavuttaa tietoa, joka auttaa ymmärtämään ja myöhemmin myös kielellistämään sitä, mitä kentällä näkee, kuulee ja tuntee (Aromaa & Tiili, 2014, 260). Kyse on *ruumiillisesta tiedosta*, joka on olennaista etnografisen ymmärryksen muodostamisessa ja joka on kielen lisäksi keskeinen reitti toisen kokemusten äärelle (Okely, 1994).

Empatialla on keskeinen rooli ruumiillisen tiedon muodostumisessa (Aromaa & Tiili, 2014, 261). Empaattinen orientoituminen on toisinaan sanallista, mutta se voi usein myös näyttäytyä ruumiillisina ja emotionaalisena, vastavuoroisuuteen pyrkivänä asennoitumisena toisen kohtaamiseen. Ruumiillinen tieto ja empatia mahdollistavat herkistymisen toisen kohtaamiselle ja auttavat tiedostamaan osallistujien välisissä kohtaamisissa läsnä olevia asioita, joita on vaikea kielellistää tai joille ei aina edes ole sanallisia vastineita (Aromaa & Tiili, 2014, 262; Wikan, 1992, 463). Kulttuurin ”hiljainen tieto” on usein kietoutunut arjen käytäntöihin, liikkumisen ja olemisen tapoihin ja sanattomaan viestintään, joita tulkitaan ja ymmärretään osittain ruumiillisen tiedon pohjalta (Dewalt & Dewalt, 2000, 265).

Äitiys jo itsessään on hyvin kehollinen kokemus arkisine lapsen hoivaan liittyvine toimineen, mikä tässä tutkimuksessa on ollut tärkeä huomio, sillä yhteisten kehollisten kokemusten pohjalta on ollut helppo löytää jaettuja kokemuksia osallistujien kanssa. Ruumiillista tietoa on hankala sanallistaa eikä sen merkitys aina välity abstraktista tutkimustekstistä, minkä vuoksi tutkijoiden olisi pyrittävä kuvailemaan ja kertomaan mahdollisimman avoimesti, miten ruumiilliset kokemukset ovat ohjanneet heidän tulkintojaan kentällä (Okely 1994, 61–62). Itse olen huomionnut tämän siten, että kenttämuistiinpanoissani kuvasin tarkasti omia kehollisia kokemuksiani ja tunteitani. Nämä yksityiskohtaiset muistiinpanot omista tuntemuksista ovat auttaneet minua myös palaamaan tekemiini havaintoihin koko monivuotisen tutkimusprosessin ajan.

### 3.3.1 Tutkijanpositio

Koko tutkimusprosessin ajan pohdin omaa positiotani kentällä kuvaamalla ja refleктоimalla sitä kenttämuistiinpanoissani. Vaikka äiti-lapsiryhmässä olin tutkija, olin siellä myös yksi äideistä, kanssakulkija. Elämäntilanteemme olivat samankaltaisia siinä mielessä, että jaoinne samantyyppiset ilot ja huolet lastenkasvatukseen ja -hoitoon liittyen, mikä osaltaan helpotti asemoitumistani kentälle. Olin tuolloin yhden lapsen äiti ja epävarma monista asioista, kuten ne ryhmän toisetkin äidit, joilla oli vasta yksi lapsi. Ryhmässä oli myös kokeneita äitejä, jotka neuvoivat ja tukivat meitä ensikertalaisia. En ollut siis ryhmässä mukana ainoastaan tutkijana ja vertaisena toisille äideille, vaan myös ”ohjauksen tarpeessa”, ja ne osallistujat, jotka olivat äiteinä kokeneempia, toimivat episteemisinä auktoriteetteina. Yksi ryhmän vanhempi rouva, jolla oli viisi lasta ja 15 lastenlasta, sai erityisen tärkeän asiantuntijan ja tukiäidin roolin. Yksikään hänen lapsistaan ei ollut Suomessa, mutta hän tunsikin itsensä niin vahvasti äidiksi, että kävi äiti-lapsiryhmässä itsekseen ja kertoi ryhmään osallistuvien lasten läsnäolon lievittävän hänen ikäväänsä. Hän kuvasikin ryhmään kuulumistaan sanomalla, että tuntee olevansa koolla perheen kanssa. Näitä äidiltä äidille -keskusteluja ja muita kentällä käymiäni keskusteluja voidaan pitää etnografisina haastatteluina, jotka edesauttoivat minua löytämään kokonaistutkimuksen kannalta oleelliset diskurssit ja semioottiset syklit. Ne eroavat varsinaisista tutkimushaastatteluista siten, että kyse on keskusteluista ja pohdintoista, joita toisensa tuntevat osallistujat ja tutkija käyvät osallistuessaan yhteiseen toimintaan kentällä (ks. Blommaert & Jie, 2010, 44; Dufva, 2011, 133; Virtanen, 2017, 46; Tolonen & Palmu, 2008, 92–93). Ymmärrän tämänkaltaiset etnografiset haastattelut freireläisen lähestymistavan mukaisesti dialogiksi, jonka avulla rakennetaan yhteistä tietoa ja joka tähtää oman äänen saamisen kautta vapautumiseen hiljaisuudesta. Tämä puolestaan tukee neksusanalyysin peruslähtökohdan eli muutoksen käynnistämisen tavoitetta.

Virtasen (2017, 64) mukaan eri positioista kerätyt aineistot voivat täydentää tutkijan saamaa kokonaiskuvaa. Tämän tutkimuksen osallistujilla oli tiedossa, että en ollut toiminnassa mukana ohjaajana tai opettajana. Koska äidinkieleni on suomi, osa heistä tukeutui minuun suomen kieleen liittyvissä kysymyksissä. Tätä tapahtui etenkin silloin, kun ryhmän ohjaajilla oli jotain muuta akuutimpaa toimintaa meneillään. Monet kentällä käymämme spontaanit keskustelut olivat ensisijaisesti äitien välisiä keskusteluja, eivät niinkään tutkijan ja osallistujien välisiä; puhuimme kokemuksistamme raskauksiin, synnytyksiin ja lastenkasvatukseen liittyvistä asioista. Oma äitiyteni ja se, että osallistujat näkivät minut myös äidin roolissa, auttoi minua luottamuksen saavuttamisessa ja yhteisön jäseneksi pääsemisessä. Jaettu äitiys hävitti tutkittava-tutkija-vastakkainasettelun ja mursi ennakkoluulot, ja minusta tuntuikin siltä, että äidit pitivät minua turvallisena ja luotettavana henkilönä. Toisinaan äidit saattoivat kertoa hyvinkin yksityisiä, arkaluontoisia ja yksityiskohtaisia asioita elämäntilanteestaan. Eettisesti ajatellen keskeistä oli se, että osallistujilla oli mahdollisuus vapaasti ja omasta halustaan kertoa myös heille hankalista ja kipeistä asioista silloin, kun he kokivat sen tarpeelliseksi. Joillekin osallistujille kyseessä saattoi olla myös terapeutin kokemus (haastattelun terapeutisuudesta esim. Atkinson, 2002; Kujala, 2007, 18; Marttila, 2014, 383; Morecroft, Cantrill, & Tully, 2004). Näissä tilanteissa koin velvollisuudekseni tutkijana ja ihmisenä olla läsnä ja kuunnella heitä. Vaikka kirjasin keskustelut pääpiirteissään ylös, en ole raportoinut niitä missään osatutkimuksessa enkä tässä väitöskirjassa.

### 3.3.2 Eettiset kysymykset

Olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Asukaspuistossa tehtyyn tutkimukseen sain aineistonkeruuluvan tutkimusluvista vastaavilta kaupungin viranomaisilta. Lisäksi pyysin luvan tutkimuksen tekemiseen asukaspuiston ryhmässä toimivilta ohjaajilta kirjallisesti sekä tutkimuksen osallistujilta suullisesti joko tulkin välityksellä tai käyttäen englantia *lingua francana*. Tällöin kerroin osallistujille tutkimuksen taustasta ja siitä, miten tulisin toimimaan ryhmässä ja mitä tutkimukseen osallistuminen vaatisi heiltä käytännössä. Osallistujilla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa, ja kunkin haastattelun alussa kysyin heiltä vielä uudelleen, halusivatko he olla mukana.

Keskustelimme myös valokuvaamisesta ja sovimme yhteisistä säännöistä. Kaikille osallistujille sopi se, että heidän tavaroitaan näkyisi kuvissa. Kaikki hyväksyivät myös käsien näkymisen kuvissa. Osa äideistä ei halunnut tulla muuten kuvatuksi, osa taas suostui sellaisiin kuviin, joissa kasvot näkyisivät. Sovimme käytännöistä ja siitä, kuinka

voin kuvata kunnioittaen kunkin osallistujan toiveita. Keskustelimme ja sovimme myös siitä, keiden lapset saavat olla kuvissa ja mistä kuvakulmista heitä saa kuvata.

Aineistoa kerätessäni en vielä tiennyt tarkasti tutkimusaihetta enkä tutkimusongelmaa, vaan tarkoitukseni oli kerätä monipuolista aineistoa ja saada kokonaiskuvaa kentän toimijoista ja tapahtumista. Kun aloitin aineistonkeruun, en vielä tiennyt, mistä ydinaineistoni muodostuisi. Vaikka tiesin tekeväni etnografista tutkimusta, olin kuvitellut voivani olla osittain sivullinen tarkkailija. Pian kuitenkin totesin, että en voi vaihdella positiotani mieleni mukaan olemalla hetkittäin sivustaseuraaja ja toisinaan yksi osallistujista. Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti aineistonkeruu ei voi olla pelkkää osallistujien toiminnan tarkkailua, vaan se vaatii tutkijan osallistumista ja suorastaan heittäytymistä kentän toimintaan tuntevana ja ruumiillisena yksilönä (Honkasalo, 2008, 5). Antauduin siis tutkimukseeni tuntevana ja kehollisena omana itsenäni, ja hyväksyin sen, että minun oli luovittava ja tasapainoiltava eri roolien välillä. Onkin todettu, että onnistuneessa etnografisessa tutkimuksessa tutkija lähestyy osallistujia tutkijan roolin lisäksi myös kanssaihmisenä, työtoverina, vieraana ja ystävänä, minkä jälkeen hänen on vielä etäännyttävä tutkimuskentästä ja lähennyttävä tiedeyhteisön suuntaan (Gothóni, 1997; Ruotsala, 2005, 73–74).

Etnografian epistemologinen tausta on hermeneuttinen, mikä tarkoittaa sitä, että tietoa tuotetaan jatkuvassa prosessissa tutkijan ja osallistujien ymmärrysten välillä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 14). Tämän vuoksi minun on ollut lähes mahdotonta ennakoida kerättävän aineiston luonnetta ja tutkimuksen lopputuloksia prosessin aikana. Vuorovaikutus osallistujien kanssa on väistämättä vaikuttanut siihen, miten ja mitä havainnoin, ja tekemäni valinnat ovat olleet merkittävä tekijä tutkimuskohteiden valikoitumisen ja tutkimustulosten hahmottamisen suhteen. Osatutkimusten myötä ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä on lisääntynyt, ja olen päässyt tarkentamaan tutkimuskysymyksiä ja tutkimusasetelmaa. Vaikka etnografiassa tulkinnat syntyvät aina tutkijan ja osallistujien käsitysten kokemuksien vuoropuhelussa, tutkijalla on kuitenkin valta valita, mitä raportoidaan ja miten. Sen vuoksi on korostettava, että tekemäni havainnot ovat vain yksi tulkinta tutkittavasta ilmiöstä.

### **3.4 Aineiston analyysi**

#### **3.4.1 Haastatteluaineiston käsittely ja analyysi**

Kuuntelin haastattelunauhat useaan otteeseen, tarkastelin niihin liittyviä muistiinpanoja ja valokuvia ja litteroin haastattelut ensin karkeasti. Tarkkuus, johon litteroinnissa

pyritään, riippuu tutkimuskysymyksistä ja analyysimenetelmistä (Tiittula & Ruusuvuori, 2005). Koska tutkimuksessani oli tärkeintä haastatteluaineiston sisältö, karkea litterointi riitti. Palasin alkuperäiseen haastatteluaineistoon vielä myöhemmin ja merkitsin taudit ja painotukset niiden haastattelukatkelmien litteraatteihin, jotka raportoin artikkeleissa.

Schwandtin (1994) mukaan laadullista aineistoa analysoidessaan tutkija työskentelee samanaikaisesti ja prosessimaisesti ajatustensa, aineistonsa ja teorian parissa siirtyen yhdestä toiseen ja taas takaisin. Koko tutkimus- ja kirjoitusprosessin ajan vuorottelin teorian lukemisen ja aineiston analyysin välillä. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan teoreettiset kytkennät ja teoria auttavat analyysin tekemisessä, ja teorian tarkoitus on tukea ja kyseenalaistaa uusia ajatuksia, eikä teorian avulla tähdätä minkään edeltä asetetun hypoteesin testaamiseen.

Keskeisin menetelmä ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen haastatteluaineiston analyysissa on ollut laadullinen sisällönanalyysi (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Litterointivaiheen jälkeen luin aineiston läpi useaan kertaan, ja pyrin lähestymään sitä sekä aineistolähtöisesti että teoreettisten käsitteiden kautta. Teemoittelin aineiston eli tarkastelin aineistoa etsien sieltä teema-alueita tukeutuen lähdekirjallisuuteen ja haastattelun aiheisiin. Syvennyin teemojen kriittiseen pohtimiseen havaitakseni myös ne teema-alueet, joita en ollut etukäteen osannut ajatella ja joita saattaisi nousta aineistosta esiin. Teema-alueiksi muodostuivat osittain ne teemat, jotka olivat olleet jo haastatteluissa mukana. Näitä olivat oppiminen äiti-lapsiryhmässä, ryhmän käytänteet sekä äitien käsitykset ja aiemmat kokemukset kielenoppimisesta. Ennakoimattomiksi teemoiksi nousivat myös lapset, lasten jatkuva läsnäolo äitien arjessa ja arjen kertomuksissa sekä lasten kielenoppimisen ja kotoutumisen takaaminen.

Kun olin muodostanut teema-alueet, luokittelevin aineiston koodaamalla sen ja tein siitä alustavan tarkemman analyysin. Lisäksi tarkensin vielä tutkimusongelmia aineiston ja aiempien tutkimusten pohjalta. Luokiteltuani aineiston teemoittain koodeihin keskityin tarkastelemaan kutakin koodia ja tiivistämään jokaisen koodin sisällöt. Tämän jälkeen määrittelin aineiston alateemat yhdistämällä koodauksessa havaittuja sisällöllisiä kategorioita, joista etsin haastatteluissa esiin nousevia asioita ja ilmiöitä. Toisin sanoen kiinnitin huomiota ensisijaisesti niihin asioihin, jotka olivat yhteisiä ja jotka toistuivat eri haastateltavien vastauksissa, mutta huomioin myös muista poikkeavat kokemukset. Näin sain tutkimukseeni sekä fenomenologisen että fenomenografisen näkökulman. Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiön ymmärtäminen perustuu eri henkilöiden yhteisille kokemuksille ja näkemyksille (Embree, 1997; Smith, 2009). Fenomenografiassa ollaan puolestaan kiinnostuneita siitä, millaisia erilaisia käsityksiä

ihmisillä voi olla yhdestä ja samasta ilmiöstä, sillä näiden erilaisten käsitysten kautta ilmiötä voidaan hahmottaa ja ymmärtää kokonaisvaltaisemmin (Marton, 1996).

### **3.4.2 Neksusanalyysin soveltaminen kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa**

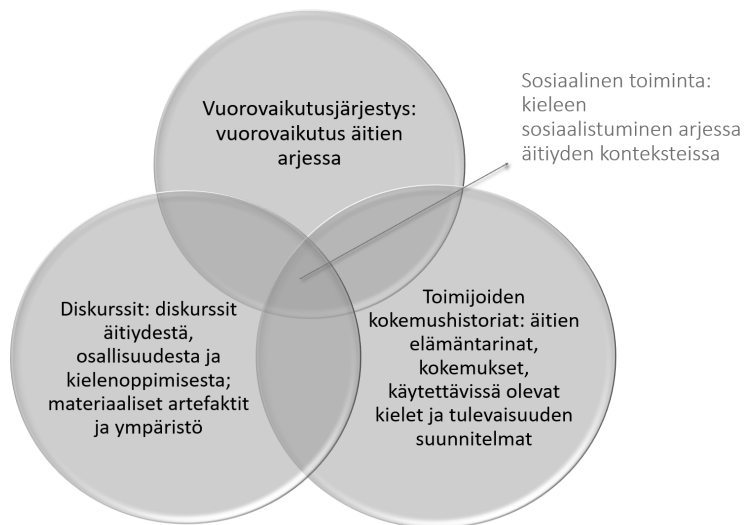
Työni kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa sovellan neksusanalyysia analyyttisenä viitekehyksenä. Neksusanalyysi on monimenetelmäinen tutkimusstrategia, jota hyödyntämällä voi yhdistellä eri menetelmiä ja aiempia analyyseja (Scollon & Scollon, 2004). Tämän vuoksi se sopii monipuolisen ja runsaan etnografisen aineistoni analyysiin. Neksusanalyysin puitteissa tutkijalla on mahdollisuus valita tutkimukseensa ne analyyttiset työkalut ja strategiat, jotka sopivat tutkimuskysymyksiin parhaiten (Scollon & Scollon, 2004, 173; Pietikäinen, 2012, 419). Tässä alaluvussa kuvaan, miten olen soveltanut neksusanalyysia kahden viimeisen osatutkimukseni analysoimiseen.

Neksusanalyysissa kielenkäyttöä ei tarkastella irrallisena tapahtumana, vaan sitä tutkitaan toimijoiden kokemushistorioiden ja aiempien tapahtumien valossa. Tämä lähestymistapa on etnografisen tutkimusperinteen mukainen, ja tätä tutkimusta tehdessäni olen lähtenyt liikkeelle siitä ajatuksesta, että äitien arkipäivän tilanteet eivät ole yksittäisiä, irrallisia tapahtumia, vaan niiden voidaan ymmärtää edustavan jotain suurempaa ilmiötä (Blommaert & Jie, 2010, 12). Tarkastellessani äitien toimintaa arjen eri tilanteissa pyrin neksusanalyyttisen näkemyksen mukaisesti välttämään mikro- ja makrotason erottelua: jokapäiväisessä toiminnassa toteutuvat yhteiskunnalliset normit, käytänteet ja lainalaisuudet, ja makro- ja mikrotaso vaikuttavat kaiken aikaa toisiinsa ja muokkaavat toisiaan. Kunkin toimijan menneisyys ja jokaisen diskurssin historia vaikuttavat väistämättä siihen, miten tilanteissa toimitaan sekä siihen, millaista kieltä käytetään. Tämän väitöskirjan kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa maahanmuuttajaäitien arkipäivän kohtaamiset ovat ilmiö, jota pyrin tarkastelemaan laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Jäsennän tätä ilmiötä kieleen sosiaalistumisen ja osallisuuden näkökulmista.

Koska ensimmäisestä ja toisesta osatutkimuksesta oli jo kulunut muutama vuosi ja koska mukaan tutkimukseen oli tullut uusia äitejä, aloitin jälleen neksusanalyysin ensimmäisen vaiheen eli toimintayhteisöön tutustumisen ja siihen mukaan pyrkimisen sekä tutkimuskohteen rajaamisen. Toteutin tätä vaihetta sen ymmärryksen pohjalta, jonka olin saanut kahdesta ensimmäisestä osatutkimuksesta. Samanaikaisesti aloitin yksityiskohtaisen analyysin, joka vastaa neksusanalyysin toista vaihetta eli navigointia, jolloin tutkija jäsentää tutkimusongelmaa ja rajaa aineistoaan tarkastelemalla sen kertautuvia ja syklisiä sisältöjä (Scollon & Scollon, 2004, 159–165).

Navigointivaiheessa olen pitänyt mielessäni tutkimuksen pääongelman eli maahanmuuttajaäitien arjessa tapahtuvan kieleen sosiaalistumisen ymmärtämisen ja pyrkinyt paikallistamaan sellaisia solmukohtia eli neksuksia, jotka auttaisivat ymmärtämään tätä ongelmaa parhaiten. Kolmannekolessa ja neljännessä osatutkimuksessa olen soveltanut Scollonin ja Scollonin (2004, 159–177) kuvaamia ja ehdottamia navigointivaiheen etenemisaskeleita. Olen paikantanut ne toimijoiden, paikkojen, diskurssien, artefaktien ja muiden osatekijöiden syklit, jotka kulkevat äitien arkisten kieleen sosiaalistumistilanteiden halki; olen pyrkinyt ymmärtämään, miten äitien kokemushistoriat ovat läsnä toimintaan vaikuttavina tekijöinä; olen tarkastellut etualalle nostettuja ja taka-alalle jätettyjä diskursseja ja olen pyrkinyt ymmärtämään sitä, miten toimintaketjut muodostuvat yksittäisistä toiminnoista. Olen edennyt havainnoinnin, haastattelujen ja keskustelujen kautta seuraavaan vaiheeseen ja luonnostellut tutkimuksen kohteena olevasta toiminnasta kartan, jonka avulla olen voinut hahmottaa toiminnassa risteävät kaaret ja semioottiset syklit selvemmin.

Seuraavaksi kuvailen, miten olen soveltanut neksusanalyysin kolmea pääelementtiä eli diskursseja (*discourses in place*), toimijan kokemushistoriaa (*historical body*) ja vuorovaikutusjärjestystä (*interaction order*). Kuvio 2 havainnollistaa näiden elementtien soveltamista tämän väitöskirjan kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa.



KUVIO 2 Neksusanalyysin käsitteiden soveltaminen tämän väitöstutkimuksen kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa (sovellus kuviosta Scollon & Scollon, 2004, 20).

Vuorovaikutusjärjestys viittaa vuorovaikutuksen normittumiseen ja järjestäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Sitä ei ole annettu eikä ennalta määrätty, vaan toimijat luovat sen yhdessä (Scollon & Scollon, 2004, 153). Vuorovaikutusjärjestyksen käsite on peräisin Goffmannilta (1983), jonka mukaan kukin toimija tuo tilanteeseen omat kulttuuriset ja aiempiin vuorovaikutustilanteisiin pohjautuvat odotuksensa, minkä vuoksi vuorovaikutus toteutuu historiallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen normien ja odotusten puitteissa (Goffman, 1983, 4). Esimerkkejä tästä ovat asiakaspalvelutilanteet, ystävien ja tuttavien kanssa vietetyt hetket tai asiointitilanteet viranomaisten kanssa. Goffman viittasi käsitteellä kasvokkain tapahtuvaan viestintään, mutta Scollon ja Scollon (2004, 51) tarkastelevat vuorovaikutusjärjestystä myös teknologian tai tekstien kautta tapahtuvassa viestinnässä. He pitävät keskeisenä tarkastella myös sitä, miten vuorovaikutusjärjestykseen vaikuttaa ihmisten liikkuminen ja tilaan asettuminen (Scollon & Scollon 2003). Tässä tutkimuksessa tarkastelen äitien vuorovaikutuksen rakentumista arjessa, ja huomioin fyysisen ympäristön ja siihen kuuluvien esineiden sekä toisten toimijoiden merkityksen.

Scollonin & Scollonin (2004) käsite toimijan kokemushistoria (*historical body*) sisältää ajatuksen siitä, että elämänpolkunsu varrella osallistujat ovat sisäistäneet käytänteitä ja diskursseja, jotka muokkaavat jatkuvasti heidän tapansa toimia eri konteksteissa (Scollon & Scollon, 2004, 13). Kokemushistorian käsitteellä viitataan aiempiin muistoihin, kokemuksiin, toimintaan ja tapahtumiin, jotka vaikuttavat yhdessä siihen, kuka ja millainen ihminen on ja miten hän toimii. Tässä tutkimuksessa kokemushistorian käsite kattaa äitien elämäntarinat, kokemukset, käytettävissä olevat kielet sekä tulevaisuuden suunnitelmat. Haastattelujen puitteissa ei ole ollut mahdollista pureutua äitien menneisyyteen ja aiempaan elämään kovin yksityiskohtaisesti, sillä painopiste on ollut nykyhetkessä ja äitien elämässä ja kokemassa arkipäivässä. Äitien kertomukset piirtyvät kuitenkin kronologisiksi elämäntarinoiksi, joista voi hahmottaa yhteisiä ja eriäviä tekijöitä. Vaikka äidit tulevat eri maista ja he ovat saapuneet Suomeen eri syistä, heidän tarinoissaan on yhdistäviä tekijöitä, kuten maahanmuuttajuus, äitiys ja äidiksi tuleminen uudessa kotimaassa, monikielinen arki sekä suomen kieleen sosiaalistuminen arjen eri konteksteissa. Eriävinä tekijöinä äitien kokemushistorioissa näyttäytyvät erityisesti Suomeen tuleminen syyt, koulutustausta, lähtömaa ja haastatteluhetken sosioekonominen status. Olen huomionut nämä eriävät tekijät analyysissa, mutta tarkastelen kuitenkin äitien kokemushistorioita yhtenä kaarena tässä neksuksessa, sillä pääpaino on heidän nykyisessä arjessaan sekä siitä löytyvissä yhdistävissä tekijöissä.

Diskurssin määritelmän väljyyden vuoksi tutkijan on neksusanalyysissa määriteltävä joka kerta erikseen, mitä hän sillä tarkoittaa (Pietikäinen, 2012, 435; Dlaske, 2015, 248;

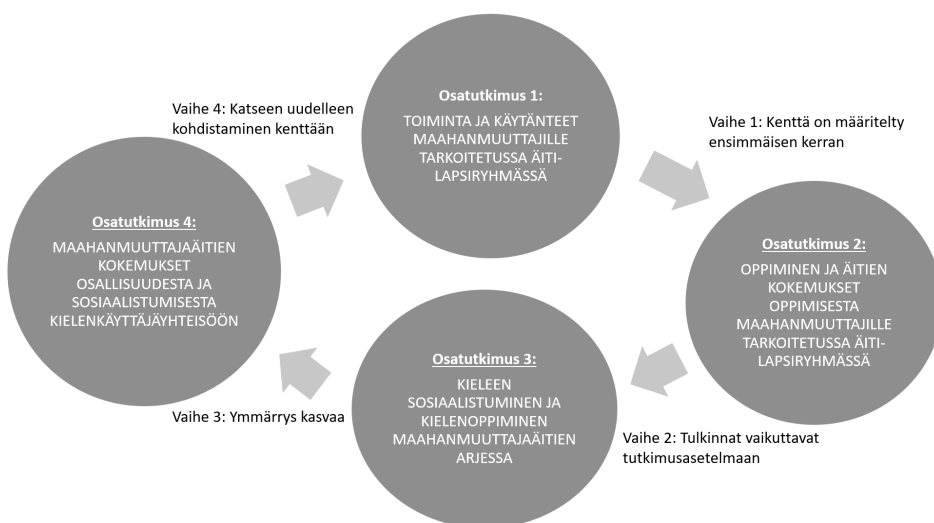
Strömmer, 2017, 56–57). Lähtökohtaisesti neksusanalyysissa diskurssit (*discourses in places*) ovat paikantuneita, sillä ne sijoittuvat johonkin tiettyyn fyysiseen tilaan ja sen materiaalisiin artefakteihin (Scollon & Scollon, 2004). Käsitteellä viitataan myös niihin diskursseihin, joita osallistujat käyttävät tai jättävät käyttämättä sosiaalisessa toiminnassa (Scollon & Scollon, 2004, 14). Kolmannen ja neljännen osatutkimuksen aineistossa olen määritellyt diskursseiksi diskurssit äitiydestä, osallisuudesta ja kielenoppimisesta. Näissä diskursseissa on kuultavissa äitien äänen lisäksi julkisen keskustelun äänet sekä kaikuja toisista, aiemmista diskursseista, jotka nousevat esiin kokemushistorioiden kautta.

Diskursseja ovat lisäksi tässä yhteydessä myös fyysinen ympäristö ja siihen kuuluvat materiaaliset artefaktit. Lisäksi olen huomionut analyysissa tilallisuuden eli sen, miten toiminta ja kieli rakentuvat tiloissa, joissa äidit elävät arkeaan. Tämä lähestymistapa mukaillee ekologista näkökulmaa, jonka mukaan yksilö havainnoi ja hyödyntää ympäristönsä tarjoamia mahdollisuuksia eli affordansseja kielellisessä toiminnassaan. Äitien arkielämä on hyvin kehollista ja fyysistä, sillä lapsen hoivaaminen ja tarpeisiin vastaaminen tapahtuu usein kosketuksen kautta: äiti imettää, lohduttaa, silittää ja pyyhkii kyyneleet, ottaa syliin ja kantaa. Myös arkielämän rutiineissa äiti huomioi fyysisen ympäristön, sen turvallisuuden, mahdollisuudet ja rajoitteet; liikkueensa arkisissa tiloissa, äidin on pohdittava, mihin pääsee lastenrattaiden kanssa, missä lasta voi syöttää ja hoivata ja missä on suotavaa olla lasten kanssa. Tämän äitien arjen kehollisen luonteen vuoksi äitiyden vuorovaikutustilanteiden paikantaminen fyysisiin tiloihin on olennaista. Tila voidaan ymmärtää fyysisen paikan lisäksi myös sosiaalisesti konstruktioksi, jota luodaan jatkuvasti neuvottelun kautta (Kuure & McCambridge, 2007, 140). Äitien arkielämään kuuluvat tilat ovat moninaiset, ja läsnä olevien diskurssien näkökulmasta ne voivat olla joko äänekkäitä tai hiljaisia (Scollon & Scollon, 2004, 163–164). Asukaspuistot ja julkiset paikat ja tapahtumat ovat äänekkäitä, ja niissä on läsnä samanaikaisesti monia eri diskursseja. Sen sijaan koti on arkisen työn tilana diskursiivisesti hiljaisempi tila, mutta teknologian, sosiaalisen median ja kirjallisten lähteiden kautta sielläkin tarjoutuu kieleen sosiaalistumismahdollisuuksia. Materiaaliset artefaktit ovat lisäksi merkittävä tekijä kieleilyssä, jota olen analysoinut kolmannessa osatutkimuksessa.

## 4. OSATUTKIMUSTEN TULOKSET

### 4.1 Osatutkimusten kysymyksenasettelut

Tässä alaluvussa esitellään osatutkimusten kysymystenasettelut sekä kuvataan osatutkimusten sijoittumista koko tutkimusprosessiin. Etnografialle tyypillistä on hermeneuttinen tiedontuotannon prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien ymmärrysten välillä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 14). Tässä ekologiseen kielentutkimukseen ja sosiokognitiiviseen perinteeseen nojaavassa tutkimuksessani olen kysynyt kysymyksiä tutkittaviltani ja aineistoltani ja samanaikaisesti tehnyt niiden perusteella tulkintoja, joita olen jatkuvasti suhteuttanut aiempaan ymmärrykseeni ja laajempiin yhteyksiin. Tutkimusprosessin eri vaiheissa olen palannut tarkastelemaan osatutkimuksista nousseita tuloksia ja niistä tekemiäni tulkintoja. Olen joutunut pohtimaan ja perustelevaan aineistojen ja tulkintojen sisäisiä ristiriitoja, minkä myötä ennakko-oletukseni ja tulkintani ovat muokkaantuneet. Etnografia onkin tyypillisesti itseään korjaava ja muokkaava tutkimusprosessi, jossa tehtävillä kulttuurisilla tulkinnoilla on väistämättä kiinteä yhteys tutkittavaan ilmiöön ja toimijoihin. (Esim. Åström, 2005; Pöysä, 2012.) Kuviossa 3 havainnollistetaan, miten etnografinen tutkimusprosessini on edennyt ja miten ymmärrykseni on hermeneuttisesti kasvanut. -



KUVIO 3 Osatutkimusten suhde toisiinsa

Osatutkimus 1 toimi neksusanalyysin mukaisesti tutkittavan ilmiön kartoittajana (ks. tarkemmin luku 3.2), sillä sen aikana määrittelin kentän ensimmäisen kerran ja tutustuin sen toimijoihin ja ilmiöihin. Kentän määrittelyn ja kentälle pääsyn myötä pystyin hahmottamaan kokonaiskuvan tutkimani äiti-lapsiryhmän toiminnasta ja käytänteistä, minkä myötä heräsi kiinnostukseni pureutua äitien omiin kokemuksiin ryhmästä ja oppimisesta. Vaikka kentän määrittely on merkitty kuvioon ensimmäisen osatutkimuksen aikoihin, kyseessä on kuitenkin jatkuva prosessi, sillä kenttä ei ole staattinen eikä pysyvä vaan se määritellään koko ajan uudelleen. Kentän määrittely ei asemoidu vain yhteen paikkaan, vaan se on käynnissä koko ajan. Kun tutkija on päässyt kentälle, se ei vielä riitä vaan siellä on myös saavutettava oikeus pysyä ja tutkijan on asemoiduttava koko ajan uudelleen.

Toisessa osatutkimuksessa jatkoin ryhmän toiminnan tarkastelua, mutta nyt kohdistin katseeni erityisesti äitien näkemyksiin toiminnasta ja kentän tapahtumista. Kahden ensimmäisen osatutkimuksen aikana tekemiäni tulkintojen perusteella koko tutkimuksen kantaviksi teemoiksi valikoituivat *osallisuus* ja *kieleen sosiaalistuminen*, mikä vaikutti kolmannen ja neljännen osatutkimuksen kysymystenasetteluun. Jatkoin edelleen maahanmuuttajaäitien kielenoppimiskokemusten tutkimista, mutta kenttä laajeni nyt asukaspuiston äiti-lapsiryhmästä kattamaan osallistujien arkielämän muita materiaalisia ja sosiaalisia tiloja. Hermeneuttisen tiedontuotantoprosessin mukaisesti osatutkimukset ja niistä tekemiäni löydökset kasvattivat ymmärrystäni ja auttoivat minua hahmottamaan paremmin kentän kokonaiskuvaa ja siinä läsnäolevia osatekijöitä siten, että neljännen osatutkimuksen jälkeen pystyin pohtimaan myös ensimmäistä osatutkimusta uusin silmin ja uuden tiedon ja ymmärryksen valossa.

Osatutkimuksissa tarkastellaan maahanmuuttajaäideille tarkoitettua äiti-lapsiryhmän toimintaa ja käytänteitä (osatutkimus 1) sekä oppimista ja äitien kokemuksia oppimisesta kyseisessä ryhmässä (osatutkimus 2), kieleen sosiaalistumista maahanmuuttajaäitien arjessa (osatutkimus 3) sekä maahanmuuttajaäitien kokemuksia osallisuudesta ja sosiaalistumisesta kielenkäyttäjyhteisöön (osatutkimus 4). Osatutkimuksissa on yhteensä yhdeksän eri tutkimuskysymystä, joiden vastaukset esitellään seuraavissa alaluvuissa. Kaikki kysymykset tarkastelevat sitä, millaisia mahdollisuuksia maahanmuuttajaäideillä on oppia suomen kieltä arkipäivässään, ja samalla ne valottavat äitien kokemuksia kielenoppimisesta. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan osatutkimuksia lähemmin ja tiivistetään niiden tulokset.

## 4.2 Osatutkimus 1: Tasapainoilua freireläisen pedagogiikan ja etnosentrisen lähestymistavan välillä

Intke-Hernandez, M. & Holm, G. (2015). Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, 5(2), 75–82.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Intke-Hernandez & Holm, 2015) keskityn Osaava vanhempi -hankkeen yhden äiti ja lapsi -ryhmän tapaamisten käytänteisiin ja siihen, miten kahdeksan ryhmään osallistunutta äitiä kokevat ne. Tarkastelen näitä käytänteitä ja kokemuksia kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen (*critical intercultural education*) näkökulmasta (Gorski, 2006, Sleeter & Grant, 2003, Sleeter, 1999) ja etnosentrisyyden (Baraldi, 2012) näkökulmista. Osatutkimuksen etnografinen aineisto sisältää kenttämuistiinpanoja, ottamiani valokuvia, puolistrukturoituja teemahaastatteluja sekä keskusteluja ryhmän ohjaajien ja ryhmään osallistuneiden äitien kanssa. Tarkastelen ryhmän käytänteitä ja äitien kokemuksia niistä seuraavien tutkimuskysymysten valossa:

1. Minkälaista tietoa toiminnan ja käytänteiden kautta välitetään?
2. Missä määrin toiminta rakentuu äitien aiempien kokemusten ja tiedon pohjalle?
3. Onko toiminnassa etnosentrisiä piirteitä ja jos on, minkälainen rooli niillä on?

Osaava vanhempi -hanke oli osa suurempaa kansallista Osallisena Suomessa -hanketta, jonka tavoitteena oli luoda paremmat edellytykset maahanmuuttajien kotoutumiselle (Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto, 2013, 16–17). Osaava vanhempi -hankkeen tavoitteina oli luoda vaihtoehtoinen kotoutumispolku kotivanhemmille, tukea vanhempien ja lasten kotoutumista, auttaa heitä ymmärtämään suomalaista yhteiskuntaa sekä lisätä heidän kuuluvuuden tunnettaan ja tukea vanhempia heidän vanhemmuudessaan (Nordberg & Wrede, 2015; Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto, 2013, 214–216).

Maahanmuuttajaäidit lapsineen kokoontuivat hankkeen puitteissa kerran viikossa kahden tunnin ajan asukaspuiston sisätiloissa. Tapaamisia veti pääsääntöisesti kaksi kantasuomalaista asukaspuiston naistyöntekijää, jotka olivat koulutukseltaan lähihoitajia. Kertomansa mukaan he eivät olleet saaneet koulutusta eivätkä ohjausta suomen kielen opetukseen eivätkä monikulttuurisen ryhmän vetämiseen. Toisinaan tapaamisissa oli mukana myös lähihoitajakoulutuksen saanut, asukaspuistossa työskentelevä mies. Tapaamiset alkoivat yhteisellä alkupiirillä, päivämäärän kirjoittamisella fläppitaululle sekä säästä ja ajankohtaisista asioista keskustelemalla. Tämän jälkeen oli ohjattua toimintaa, kuten askartelua, laulamista ja leipomista sekä

vapaata olemista ja leikkiä. Tapaamiset loppuivat aina loppulauluun, jonka jälkeen äideille oli tarjolla kahvia.

Ryhmään osallistuneiden äitien koulutustaustat olivat vaihtelevia. Yksi heistä oli käynyt peruskoulua lähtömaassaan vain pari vuotta, ja hän osasi lukea vain muutamia sanoja; jotkut äideistä olivat käyneet lähtömaassaan peruskoulua useamman vuoden ja muutamalla heistä oli lukio- tai yliopistotutkinto tai he olivat aloittaneet korkeakouluopinnot kotimaassaan. Tapaamisten yhteydessä äideiltä ei kysytty heidän koulutustaustastaan, koska lähtökohtaisesti sillä ei ollut merkitystä ryhmän toiminnassa. Äidit osallistuivat toimintaan äiteinä, ja esitellessään itsensä suurin osa heistä mainitsi oman nimensä ja lapsensa nimen, lastensa lukumäärän, lähtömaansa sekä sen, kuinka kauan he olivat olleet Suomessa.

Osatutkimuksen aineistona on kahdeksan äidin puolistrukturoidut haastattelut. Haastattelut kestävät keskimäärin 45 minuuttia. Lisäksi aineistoon kuuluu yksi ohjaajien ryhmähaastattelu. Äitien pyynnöstä kahdessa haastattelussa ei ollut tulkkia, jolloin haastattelut tehtiin suomea ja englantia käyttäen. Kaikissa muissa haastatteluissa oli tulkki mukana. Haastattelut tehtiin, kun äidit olivat olleet ryhmässä noin seitsemän kuukautta. Haastatteluissa äidit puhuivat ryhmän tapaamisista, kertoivat kokemuksiaan niistä sekä kuvailivat tunteitaan tapaamisten ja toiminnan suhteen. Kysyin heiltä myös, mitä he olivat oppineet ryhmässä ja oliko ryhmä tukenut heidän kotoutumistaan ja vanhemmuuttaan ja jos oli, miten. Ohjaajia haastattelut koskivat samoja teemoja, ja lisäksi he kertoivat, miksi ja miten he valitsivat ryhmäkertojen aktiviteetit.

Koska tapaamisten ja kenttätöiden aikana kaikilla ei ollut yhteistä kieltä, valokuvasin toimintaa paljon, ja aineistoksi kertyi yli 300 valokuvaa. Tarkoitukseni oli käyttää valokuvia haastatteluissa keskustelun pohjana ja helpottamaan kommunikaatiota (esim. Holm, 2008, 327; Veintie & Holm, 2010, 328). Valokuvien avulla sekä äitien että minun oli helpompi palauttaa tilanteita mieleen haastattelujen aikana, eikä kuvailevan ja kompleksisen kielen käyttö ollut välttämätöntä. Äidit saivat poimia haastattelun tueksi haluamansa kuvat ja kertoa kokemuksiaan niiden pohjalta. Muutama äideistä halusi minun näyttävän kuvia ja kysyvän kysymyksiä niiden pohjalta.

Litteroin haastattelujen kaikki puhutut lauseet ja virkkeet sanatarkkuudella mahdollisimman kattavasti ja tarkasti. Analysoin litteroidut haastattelut laadullisen sisällönanalyysin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018) keinoin etsien aineistosta nousevia teemoja. Valokuvat sekä muistiinpanot kenttätöistä ja keskusteluista toimivat lopullisen analyysin tukena. Tämä osatutkimus pureutuu erityisesti otteeseen, joka on peräisin eräästä ryhmän ohjatusta tuokiosta. Tuokion tarkoituksena oli keskustella

ruoasta ja terveellisistä ruokailutottumuksista. Esiin nousevat kuitenkin äitien ja ohjaajien näkemysten erot siitä, mitä ”hyvä äitiys” merkitsee.

Artikkelin teoreettisena viitekehystenä on Freiren (1970) pedagogiikan kanssa yhteneväinen kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulma kotoutumiseen ja kielenoppimiseen (mm. Carlson, 2006, Gorski, 2006; Sleeter, 1999; Sleeter, 1996; Sleeter & Grant, 2003; Sleeter & McLaren, 1995). Näkökulman mukaan opetuksen ja oppimisen on lähdettävä opiskelijan henkilökohtaisesta kontekstista ja tuettava hänen kykyään reflektoida ja muuttaa omaa tilannettaan auttamalla havaitsemaan yhteyksiä yksilön elämän ja yhteiskuntapoliittisen kontekstin välillä. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen ja -pedagogiikan vastakohta on etnosentrinen lähestymistapa, jossa enemmistön ja valtaapitävien kulttuuria ja arvoja pidetään normina (Toale & McCroskey, 2001, 72–75), mikä koulutuksen piirissä merkitsee usein pyrkimyksiä korvata vähemmistön käytänteet ja arvot valtaväestön kulttuurin käytänteillä ja arvoilla (Salazar, 2013, 122–123; Warikoo & Carter, 2009, 374).

Artikkelin keskeinen tapausesimerkki on ryhmän tapaamisesta, jossa keskusteltiin ruoasta ja terveellisistä ruokailutottumuksista. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että vaikka ohjaajat tekivät parhaansa kohdatakseen äidit onnistuneesti, heidän oli hankala asettua oppijan asemaan ja ottaa vastaan ja hyväksyä heille uusia näkemyksiä ruokailun sekä laajemmin lastenkasvatuksen ja hyvän äitiyden suhteen, joita he arvioivat etnosentrisestä näkökulmasta. Etnosentrisiä piirteitä oli nähtävissä muissakin ryhmän tapaamisissa, jotka usein pyrkivät välittämään länsimaisen valkoisen keskiluokan arvoja ja vahvistamaan kulttuurista hiljaisuutta (*cultural silence*) assimilaation kautta.

Ohjaajat toimivat valtaväestön kulttuurin välittäjinä, ja he yrittivät opettaa äideille suomalaisia arvoja, lastenkasvatustapoja sekä käsityksiä siitä, mikä on hyväksi lapsille. Tämä lähestymistapa esti aidon dialogin syntymisen (ks. Kriz & Skivenes, 2010, 13), sillä ohjaajat olivat etukäteen suunnitelleet ja päättäneet, mitä tapaamisten aikana oli tarkoitus oppia. Kun ohjaajien toiminnassa esiintyi etnosentrisiä piirteitä, äidit vaikenivat. Vaikeneminen merkitsi toisinaan alistumista ja ohjaajien tarjoaman tiedon hyväksymistä, mutta joissakin tapauksissa se merkitsi hiljaista vastarintaa. Toisinaan äidit puolustivat avoimesti omaa tapaansa elää ja omaa kulttuurista pääomaansa, jolloin ohjaajat joutuivat oppijan asemaan. Erityisesti ne äidit, joilla oli pidempi koulutustausta, suhtautuivat kriittisesti heille tarjottuun tietoon, vastustivat sitä ollessaan eri mieltä ja neuvottelivat siitä, mitä tietoa voitiin pitää oikeampana tai validina. Heidän koulutuksensa ja keskiluokkainen taustansa asettivat heidät tasa-arvoisempaan asemaan ohjaajien kanssa.

Tutkimuksen aineistossa on havaittavissa myös tilanteita, joissa ohjaajat esiintyivät vertaisrooleissa äiteinä ja kanssakulkijoina, jotka jakoivat kokemuksia ja neuvoja äidiltä toiselle. On huomioitava, että hankkeen tavoitteisiin oli kirjattu suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin välittäminen, mihin ohjaajat pyrkivät parhaan kykynsä mukaan. On otettava huomioon myös se, että he eivät olleet saaneet ohjausta monikulttuurisen ryhmän kanssa toimimiseen, mikä saattoi olla osasyynä etnosentristen asenteiden esiintymiselle.

Äidit kertoivat oppineensa ryhmässä suomea. Osa heistä olisi halunnut opiskella systemaattisemmin kielioppia, mutta toisille taas riitti se, että ryhmässä kuuli suomea ja sai harjoitella sitä samalla, kun vietti aikaa lasten kanssa. Ryhmän toiminnan koettiin lisänneen kykyä ymmärtää suomea ja rohkeutta käyttää sitä. Äidit tuntuivat ylittäneen näkymättömän rajan ja rohkaistuneen käyttämään kieltä.

Äidit vaikuttivat myös arvostavan sitä tietoa, jonka olen tulkinnut etnosentriseksi. Kun puhuin yhden äidin kanssa ryhmässä käydystä ruokailukeskustelusta, hän totesi minulle, että siitä saatu tieto oli hänelle arvokasta. Hän piti tärkeänä ymmärtää, miten lapset syövät suomalaisessa päiväkodissa ja koulussa, jotta hän voi opettaa oman lapsensa syömään niin sanotusti oikein. Laajemmassa kontekstissa tämä voidaan tulkita siten, että suomalaista yhteiskuntaa ja suomalaisia lastenkasvatustapoja koskeva tieto auttaa äitejä ymmärtämään suomalaisia käytänteitä, ja samalla kyseinen tieto antaa heille mahdollisuuden tasavertaiseen ja kriittiseen keskusteluun päiväkodin tai koulun henkilökunnan kanssa.

#### **4.3 Osatutkimus 2: Äidit ja lapset yhdessä kieltä oppimassa**

Intke-Hernandez, M. (2015). Stay-at-home mothers learning Finnish. In J. Simpson & A. Whiteside (Eds.), *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice* (pp. 119–127). London: Routledge.

Toisessa osatutkimuksessa (Intke-Hernandez, 2015) ovat esillä Osaava vanhempi -hankkeen asukaspuistossa kokoontuvan äiti-lapsiryhmän käytänteet, ryhmässä tapahtuva oppiminen ja äitien omat kokemukset. Tässä tutkimuksessa tarkastelen erityisesti äitien kertomuksia, jotka liittyvät heidän näkemyksiinsä ja tunteisiinsa kotoutumiseen ja kielenoppimiseen. Tämä osatutkimus täydentää edellä esitellyn artikkelin (Intke-Hernandez & Holm, 2015) antia, sillä ensimmäisessä osatutkimuksessa päähuomio oli ryhmän toiminnan yleisissä puitteissa ja käytänteissä, ohjaajien toiminnassa sekä äitien ja ohjaajien näkemysten ja käsitysten vastakkainasettelussa, mutta tässä osatutkimuksessa keskiöön nousevat äitien omat

kokemukset ja mielipiteet kielenoppimisesta ja kotoutumisprosessista. Oppimista tarkastellaan freireläisessä viitekehyksessä (Freire, 1970), jonka mukaan opettaminen ja oppiminen on vuorovaikutteista ja oppijan tarpeista lähtöisin olevaa toimintaa.

Analyysin kohteena ovat kahdeksan ryhmään osallistuneen äidin teemahaastattelut. Haastattelin viittä äitiä kerran ja kolmea äitiä kahdesti. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 40–50 minuuttia. Äitien pyynnöstä kaksi haastatteluista tehtiin suomea ja englantia käyttäen ilman tulkkia. Muissa haastatteluissa oli mukana tulkki. Kenttätyöjakson aikana ottamani valokuvat toimivat haastatteluissa muistin tukena ja keskustelun avaajina. Lisäksi analyysissä olivat mukana kenttätyön ja keskustelujen aikana tehdyt muistiinpanot. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisista käytänteistä ryhmän toiminta koostuu?
2. Millaista oppimista ryhmässä tapahtuu?
3. Mitä äidit kertovat oppimisestaan ryhmässä?

Ryhmän toiminta rakentui ohjaajien suunnitteleman ohjelman varaan. Ensimmäisissä tapaamisissa ohjaajat pyrkivät noudattamaan ohjelmaa tarkasti, mutta pian kävi ilmi, että ryhmä toimi paremmin edetessään lasten ehdoilla. Tapaamisista tuli vapaamuotoisia, ja toiminta oli suunniteltu ennen kaikkia lapsia ajatellen. Yhteisissä tuokioissa laulettiin ja askarrettiin, ja kieleen sosiaalistuminen nivoutui luonnolliseksi osaksi ryhmän toimintaa ja aktiviteetteja. Erityisesti äidit pitivät yhteisistä kahvihetkestä, joissa he kertomansa mukaan saivat mahdollisuuden oppia ja, omien sanojensa mukaan, harjoitella ”normaalia, tavallisen elämän” kieltä.

Tulokset osoittavat, että haastattelemini äitien elämän keskiössä on äitiys. He tarkastelevat asioita ja kuvailevat kokemuksiaan perheensä ja lastensa kautta. He kertoivat pitävänsä ryhmän toiminnasta ja aktiviteeteista, kuten alku- ja loppupiireistä, koska näkivät lastensa nauttivan niistä. He arvostivat myös sitä, että he pystyivät oppimaan kieltä yhdessä lastensa kanssa ja iloitsivat huomattessaan, että lapset oppivat sanastoa, lauluja ja loruja ryhmässä. On ilmeistä, että äitiydellä on keskeinen rooli näiden naisten elämässä: he sanoivat, että he haluavat oppia kieltä, jotta he voivat hoitaa itsenäisesti perheensä asioita suomalaisessa yhteiskunnassa. He eivät pyri oppimaan kieltä kielen itsensä vuoksi, vaan jokapäiväistä elämää varten.

Yksi tämän osatutkimuksen päätuloksista on se, että äiti-lapsiryhmässä oppiminen ei tapahtunut ainoastaan tiedonsiirtona ohjaajilta äideille, vaan oppimista tapahtui yhteisen toiminnan puitteissa myös alhaalta ylöspäin (vrt. Hornberger & Johnson, 2011). Freireläisen pedagogiikan piirteitä oli nähtävissä varsinaisten opetus- ja

toimintatuokioiden ulkopuolella, kun äidit ja ohjaajat keskustelivat kahvipöydässä vertaisina ja puhuivat toisilleen äiteinä, eivät ohjaajina ja oppijoina. Näissä tilanteissa oppijan ja tiedonmistajan roolit vaihtuivat, sillä ryhmän äidit ammensivat tietoa omista kokemuksistaan ja jakoivat tietotaitoaan muille. Se, kuka omisti tiedon ja kenellä oli oikeus päättää oppimisprosessin luonteesta, ei ollutkaan enää annettua vaan neuvoteltava uudelleen (ks. Freire & Shor, 1987; Hirsaho, Pöyhönen & Saario, 2007). Tällaisia tilanteita olivat ennen kaikkea keittiössä käydyt keskustelut, joissa oli kyse kodinhoitoon ja perheeseen liittyvistä perinteistä ja historiallisesti ja kulttuurisesti kumuloituvasta tiedosta. Moll, Amanti, Neff ja Gonzalez (1992) käyttävät tämän tyyppisestä tiedosta käsitettä *fund of knowledge*.

Vaikka freireläistä pedagogiikka ei eksplisiittisesti tavoiteltu hankkeen toiminnassa ja vaikka hankkeen tavoitteet olivat yhtenevät perinteisen suomen kielen koulutuksen kanssa, äidit ottivat oppimisen omiin käsiinsä ja horjuttivat ohjaajien roolia tiedon omistajina ja jakajina. Tämän seurauksena freireläinen pedagogiikka tuli viikoittaisia tapaamisia yhdistäväksi piirteeksi ja käytänteeksi.

#### **4.4 Osatutkimus 3: Äidit kieleilevät itsensä mukaan yhteisöön**

Intke-Hernandez, M. 2020. Migrant Mothers' Stories of Learning Language in Everyday Life, teoksessa G. Levine & D. Mallows (toim.) *Language Learning of Migrants in Europe*. New York: Springer.

Kolmannen osatutkimuksen kohteena ovat maahanmuuttajaäitien kieleen sosiaalistumisen mahdollisuudet arkielämässä. Analysoin äitiyttä kieleen sosiaalistumisen areenana. Tutkimuskohde, neksus, on paikallistettu käyttämällä neksusanalyysia (Scollon & Scollon, 2004). Äitien arkielämä kieleen sosiaalistumisen ja kielenoppimisen kontekstina on valikoitunut tämän osatutkimuksen pääkohteeksi aiempien osatutkimusten (Intke-Hernandez & Holm, 2015; Intke-Hernandez, 2015) tulosten pohjalta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Intke-Hernandez & Holm, 2015) huomio tarkennettiin äiti-lapsiryhmän käytänteisiin ja toimintaan. Vaikka äitien näkemykset olivat mukana analyysissa, perspektiivi oli enemmän ulkopuolisen tarkkailijan. Toisessa osatutkimuksessa (Intke-Hernandez, 2015) tutkimuskohdetta lähestyttiin yhä enemmän eli katse fokusoitiin lähemmäksi kohdetta. Keskiössä olivat saman äiti-lapsiryhmän toiminta ja käytänteet sekä äitien kieleen sosiaalistuminen, mutta niitä tarkasteltiin ennen kaikkea äitien omien kokemusten kautta. Tässä osatutkimuksessa keskityn siihen, millainen kieleen sosiaalistumisen areena äitiys on. Aineisto koostuu pitkäaikaistutkimuksen (2012–2018) aikana tehdyistä haastatteluista, joita on yhteensä 18. Osallistujia on yhteensä 11, joista 8 on samoja kuin vuosina 2012–

2013 tehdyissä haastatteluissa, ja kolme on vuonna 2017 mukaan tulleita äitejä. Kuusi haastatteluista tehtiin tulkin kanssa äitien omista kielistä suomeen tulkattuina, neljä haastatteluista tehtiin espanjaksi, viisi englanniksi ja kolme suomeksi. Lisäksi aineistoon kuuluu kirjoittamiani havaintoja arkisista tilanteista, joissa seurasin äitejä, ja siihen kuuluu myös nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita ja minun sekä äitien ottamia valokuvia. Haastatteluissa äidit kuvailivat arkipäiväänsä Suomessa, pohtivat mahdollisuuksiaan oppia ja käyttää suomea jokapäiväisessä elämässä sekä kertoivat tulevaisuuden suunnitelmistaan. Äitien ottamien valokuvien oli tarkoitus valottaa heidän arkeaan ja auttaa heitä havaitsemaan kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia, joita heillä on. Haastattelujen tarkoituksena oli etsiä vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä paikkoja maahanmuuttajaäidit pitävät olennaisina kieleen sosiaalistumisen ja kielenoppimisen kannalta?
2. Millainen kieleen sosiaalistumisen arena äitiys on?

Artikkelin keskeinen teoreettinen käsite on kieleen sosiaalistuminen, joka tarkoittaa sellaista kielen avulla ja kielen kautta tapahtuvaa prosessia, jossa yhteisöön saapuvat uudet jäsenet pyrkivät saavuttamaan tarvittavan kommunikatiivisen kompetenssin ja ryhmän jäsenyyden (mm. Ochs & Schieffelin, 2012). Tutkimukseen osallistuneiden äitien elämässä kieleen sosiaalistuminen tapahtuu erityisesti lastenhoitoon, lasten kasvatukseen ja perheen vapaa-ajan toimintaan liittyvissä tilanteissa. Sosialisatio kieliyhteisöön merkitsee sekä sosiaalistumista kielen kautta (*socialization through language*) että sosiaalistumista kieleen (*socialization to language*; Schieffelin & Ochs, 1986, 2).

Tässä yhteydessä kieleen sosiaalistuminen nähdään yläkäsitteenä kapeammalle käsitykselle kielenoppimisesta, sillä kieleen sosiaalistuminen sisältää kognitiivisten toimintojen lisäksi kielellisen ja vuorovaikutuksellisen toiminnan, kieleilyn (*linguaging*), joka on toinen tämän tutkimuksen keskeisistä käsitteistä (Swain, 2006; Swain & Lapkin, 2011). Kieleily on kielellistä toimintaa, jonka avulla merkityksiä pyritään rakentamaan yhdessä. Kyse ei ole pelkästään verbalisoinnista vaan sosiaalisesta toiminnasta, jossa käytetään kokonaisviestintää. Kieleilyn käsite sisältää ajatuksen siitä, että kieli on sekä oppimisen kohde että oppimisen väline. (Emt. 2006, 2011.)

Artikkelin analyysi tarkentuu äitien kertomuksiin arkipäivästään sekä nauhoittamiini vuorovaikutustilanteisiin. Olen analysoinut molempia aineiston osia neksusanalyysin (Scollon & Scollon, 2004) kautta. Tarkasteltavaksi neksukseksi eli solmukohdaksi on

valikoitunut äitien arkipäivän kieleen sosiaalistumisen mahdollisuudet. Tulokset näyttävät, että äitiys ja sen sosiaaliset kontekstit tarjoavat mahdollisuuksia kielenoppimiseen ja kieleen sosiaalistumiseen. Äitien kertomuksista käy ilmi, että arkielämän informaalin kielenoppimisen ja kieliyhteisöön sosiaalistumisen paikkoja ovat erityisesti leikkihuoneet, perhekerhot sekä julkiset paikat ja tapahtumat. Äidit pyrkivät aktiivisesti ottamaan kieltä haltuunsa myös kirjallisissa konteksteissa, kuten ilmoitusten ja sosiaalisen median kautta.

Yksi keskeisimmistä löydöksistä on, että lapset luovat suomenkielissä konteksteissa päivittäin tilanteita, joiden kautta äidit tulevat aktiivisiksi toimijoiksi kieleilemällä eli hyödyntymällä käytössään olevia erilaisia resursseja vuorovaikutuksessa. Kieleily on yksi kieleen sosiaalistumisen keinoista, ja sitä tapahtuu pääsääntöisesti kahdentyyppisissä tilanteissa: ajanviettotilanteissa, joissa ainoa päämäärä on viettää aikaa yhdessä, ja selviytymistilanteissa, joissa on saavutettavana jokin muu päämäärä. Esimerkkejä selviytymistilanteista ovat ohjeiden antaminen ja vastaanottaminen, lääkäriajan varaaminen tai viranomaisten kanssa puhuminen. Tämä osatutkimus osoittaa, että äidit rakentavat kielitaitoaan sosiaalisesti. Äitien käytäntöyhteisöön pääsee osalliseksi kieleilemällä sen vuorovaikutustilanteissa ja osallistamalla sen sosiaaliseen toimintaan.

#### **4.5 Osatutkimus 4: Äitien kokemuksia osallisuudesta ja sosiaalistumisesta kielenkäyttäjäyhteisöön**

Intke-Hernandez, M. 2020. Osallisena yhteisessä arjessa. Neksusanalyysi maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinoista. Teoksessa S. Granz T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *AFinLAN vuosikirja 2019*.

Viimeisen osatutkimuksen kohteena ovat maahanmuuttajaäitien kertomukset arkielämän kohtaamisista suomalaisessa yhteiskunnassa. Artikkelissa tarkastelen sitä, mitä maahanmuuttajaäidit sanovat arjen kohtaamisten suhteesta kielenoppimiseen ja osallisuuden kokemukseen. Tarkastelun painopiste on kielellisessä toiminnassa, arjen kielikäytännöissä ja osallisuudessa. Tämän osatutkimuksen aikaan muutama äideistä oli jo työllistynyt tai aloittanut opinnot, joten tutkimus ei rajaudu enää ainoastaan kotiäiteihin.

Tämän osatutkimuksen viitekehys on ekologinen (van Lier, 2000, 2002, 2004) ja sosiokognitiivinen (Atkinson, 2011; Dufva, Aro & Suni, 2014; Dufva & Aro, 2015). Tällöin kieli ja sen oppiminen ja käyttö ymmärretään kielellisenä toimintana eli

kieleilynä (*linguaging*), jossa merkityksiä välitetään sanallisen viestinnän lisäksi ilmeillä, eleillä ja materiaaliseen ympäristöön tukeutuen. Kieleilyn ja kieleen sosiaalistumisen lisäksi artikkelissa nousevat esiin toimijuuden ja osallisuuden käsitteet.

Neksusanalyttisesti (Scollon, 2011; Scollon & Scollon, 2003, 2004) tarkastelen äitien arkisia kertomuksia solmukohtana, jossa kohtaavat yksilöiden tarinat ja laajat yhteiskunnalliset kielenoppimisen ja osallisuuden diskurssit. Äitien kuvailemat arkipäivän tilanteet eivät ole yksittäisiä, irrallisia tapahtumia, sillä ne edustavat jotain suurempaa ilmiötä (ks. Blommaert & Jie, 2010, 12). Neksusanalyttisen näkemyksen mukaisesti olen pyrkinyt välttämään mikro- ja makrotason erottelua: Maahanmuuttajaäitien arkipäivän kohtaamiset ovat laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa tarkasteltava ilmiö.

Keskityn erityisesti toimijoiden kokemushistorioihin ja diskursseihin: Kokemushistoria viittaa aiempiin muistoihin, kokemuksiin, toimintaan ja tapahtumiin, jotka vaikuttavat ihmisen yksilölliseen ja sosiaaliseen identiteettiin (Scollon & Scollon, 2004, 160–161). Tämän tutkimuksen haastatteluissa ei ollut mahdollista pureutua äitien menneisyyteen yksityiskohtaisesti, vaan painopiste oli nykyhetken elämässä ja arkipäivässä. Haastattelut kuitenkin piirtyvät kronologisiksi elämäntarinoiksi, joista hahmottuu yhteisiä ja eriäviä tekijöitä. Vaikka äidit tulevat eri maista ja ovat Suomessa eri syistä, tarinoissa on yhdistäviä tekijöitä, kuten maahanmuuttajuus, äitiys, monikielinen arki ja suomen kielen oppiminen eri konteksteissa. Aineistossani diskursseja ovat äitien arjen kertomukset, joissa on kuultavissa äitien äänen lisäksi julkisen keskustelujen ääniä sekä kaikuja aiemmista diskursseista, jotka nousevat esiin kokemushistorioiden kautta. Lisäksi diskursseiksi määrittyvät myös äitien arkielämän fyysiset tilat, sillä ne vaikuttavat merkittävästi toimintatapojen ja vuorovaikutuskäytänteiden muodostumiseen ja vakiintumiseen. Äitien arkielämän tilat ovat moninaisia, ja diskurssien näkökulmasta ne voivat olla äänekkäitä (*noisy*) tai hiljaisia (*quiet*) (Scollon & Scollon 2004: 163–164). Diskursiivisesti moninaisissa ja äänekkäissä tiloissa osallistujien on mahdollista valita itseään kiinnostava diskurssi ja päästä kieleilemään, mikä tukee kieleen sosiaalistumista

Tässä osatutkimuksessa keskityn ainoastaan laajan kokonaisaineistoni yhteen osaan eli 11 osallistujan haastatteluihin. Kertomusten etnografisessa tarkastelussa painottuu äitien kokemushistoria, kun taas diskursseihin perehtyen tarkastelen, mitä äidit sanovat osallisuuden kokemuksistaan. Tutkimuskysymykseni on seuraava: Minkä asioiden maahanmuuttajaäidit kokevat tukevan osallisuuttaan ja sosiaalistumistaan kielenkäyttäjyhteisöön?

Tapaus osoittaa, että maahanmuuttajaäidit kohtaavat useita näkymättömiä rajoja ja odotuksia, jotka vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa osallistua ja toimia kieliyhteisössä (ks. Suni 2017). Ekologisesta lokerosta pois pyrkimistä hankaloittaa heikko suomen kielen taito, sillä sekä äidit itse että ympäröivät yhteisöt pitävät kielitaitoa ratkaisevana tekijänä yhteisöihin pääsemisen kannalta. Tästä syntyy noidankehä, koska tarkkailemalla yhteisöjä ulkopuolelta on hankalaa oppia sosiaalisessa toiminnassa mukana olevia, kielenkäyttöön ja käyttäytymiseen liittyviä kulttuurisia odotuksia, joita ei sanoiteta tai selitetä erikseen.

Tulokset osoittavat, että äidit kokevat monikielisten kontekstien tukevan osallisuutta ja sosiaalistumista kielenkäyttäjäyhteisöön. Monikieliset kontekstit mahdollistavat pääsyn vuorovaikutusverkostoihin, jotka tarjoavat kieleilyn mahdollisuuksia ja sosiaalista tukea. Monikielisissä konteksteissa äidit voivat toimia auttajina suomen kielen taidosta riippumatta eikä heidän tarvitse asemoitua ainoastaan passiivisina avunsaajina, minkä kautta he voimaantuvat yhteisölliseen aktiivisuuteen. Tämä puolestaan lisää toimijuutta, osallisuuden tunnetta ja halua ja rohkeutta kiinnittyä yhteisöihin. Samalla he pystyvät laajentamaan toimijuuttaan eri konteksteihin ja asemoimaan itsensä useampaan kuin yhteen ekologiseen lokeroon, jolloin he voivat tulla nähdyiksi muutenkin kuin äiteinä, apua ja tukea tarvitsevina yksilöinä ja maahanmuuttajina.

Aineistosta nousee esiin kolme osallistujien arjessa risteävää diskurssia, jotka olen nimennyt 1) *osallisuuden haasteiksi ja puutteiksi*, 2) *toiveeksi osallisuudesta* ja 3) *mahdollisuudeksi osallisuuteen*. Nämä diskurssit kumpuavat äitien arkikertomuksista heidän kuvaillessaan sosiaalisten suhteiden keskeistä roolia; sosiaalisia suhteita arvostetaan, niitä tavoitellaan, niistä hyödytään ja ne lisäävät kuuluvuuden tunteita. Tulokset osoittavat, että kielellisen tuen puute voi johtaa sosiaalisen tuen puutteeseen ja päinvastoin, jolloin kieliyhteisöön sosiaalistuminen hankaloituu tai estyy kokonaan. Osattomuuden tunne syntyy toisiaan ruokkivista sosiaalisen ja kielellisen tuen puutteista.

## 5 DISKUSSIO

### 5.1 Tutkimuksen päätulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää maahanmuuttajaäitien arkipäivässä tarjoutuvia kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia ja samalla tarkastella heidän omia kokemuksiaan osallisuudesta ja sosiaalistumisesta kieliyhteisöön. Tässä alaluvussa esittelen tutkimuksen päätulokset, jotka olen tiivistänyt tutkimuskysymyksiin vastaten taulukossa 3:

TAULUKKO 3 Tutkimuksen päätulokset

1. Mitkä asiat tukevat maahanmuuttajaäitien osallisuutta ja sosiaalistumista kielenkäyttäjyhteisöön?	Sosiaalinen, emotionaalinen ja kielellinen tuki tuottavat osallisuutta ja luovat kieleilyn ja kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia.
2. Mitkä paikat ja kontekstit maahanmuuttajaäidit kokevat merkityksellisiksi kielenoppimisen ja kieleen sosiaalistumisen näkökulmasta?	Maahanmuuttajaäidit kokevat sosiaalistuvansa kieleen ajanvietto- ja selviytymistilanteissa, joihin he osallistuvat julkisissa tapahtumissa, avoimessa perhetoiminnassa sekä kirjallisissa ja sosiaalisen median konteksteissa.
3. Mitä äitiys kieleen sosiaalistumisen areenana merkitsee?	Äitiyden kontekstit tarjoavat voimaannuttavia kieleen sosiaalistumisen ja kielenoppimisen mahdollisuuksia, kun äidit kieleilevät lastensa luomissa ja lapsiin liittyvissä arkipäivän eri tilanteissa.

#### **1. Sosiaalinen, emotionaalinen ja kielellinen tuki tuottavat osallisuutta ja luovat kieleilyn ja kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia.**

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, mitkä asiat tukevat maahanmuuttajaäitien osallisuutta ja sosiaalistumista kielenkäyttäjyhteisöön. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että äitien osallisuuden kokemusta voidaan tarkastella kolmen aspektin kautta. Niitä ovat sosiaalinen tuki tai sen puute, emotionaalinen tuki tai sen puute sekä kielellinen tuki tai sen puute.

Sosiaalinen tuki on sanatonta ja sanallista vuorovaikutusta, jolla autetaan toista osapuolta ja joka lisää keskinäistä hyväksyntää ja osapuolten yhteenkuuluvuutta (Albrect & Goldsmith, 2003). Tukea voi saada ystäviltä tai sukulaisilta, mutta äidit kertoivat saavansa sitä myös asukaspuistotoiminnasta ja toisilta äideiltä. Äitien kertomuksista käy ilmi, että sosiaalista tukea saadaan sekä läheisissä että etäisemmissä vuorovaikutussuhteissa, ja sitä tarjotaan erilaisia määriä: joissakin suhteissa sitä sai paljon tai riittävästi, toisissa sitä taas kaivattiin lisää tai se oli lähes olematonta.

Sosiaalisesti tueksi lasketaan myös kognitiivinen tuki, joka viittaa tiedon hankkimiseen ja jakamiseen (Moos & Mitchell, 1982). Äidit kaipasivat tällaista tukea ja tietoa siitä, miten Suomessa toimitaan. Ne, jotka eivät saaneet kognitiivista tukea lähipiiristään, ottivat sitä kiitollisina vastaan asukaspuistosta tai suomalaisilta tai kauemmin Suomessa asuneilta tuttaviltaan. Toisinaan tämä kognitiivinen tuki oli tärkeää myös fyysisen turvallisuuden kannalta. Asukaspuistossa neuvottiin esimerkiksi, kuinka hälytyskeskukseen voi tarvittaessa soittaa. Joskus kognitiivinen tuki oli emansipoivaa, sillä sen kautta äidit saivat tietoa, joka mahdollisti heidän itsenäisen sekä puolisoista ja suvusta riippumattoman toiminnan. Toisinaan myös ne käytänteet, jotka voidaan tulkita etnosentriksi, osoittautuivat äitien kaipaamaksi kognitiiviseksi tueksi. Kun asukaspuiston äiti-lapsiryhmässä käsiteltiin ruokailutottumuksia ja niin sanottuna oikeana mallina esitettiin suomalainen tapa aterioida, äidit joko hiljaisesti hyväksyivät tai vastustivat tarjottua mallia tai puolustivat avoimesti omaa näkemystään. Käyty keskustelu koettiin hyödylliseksi, sillä sen avulla äidit oppivat suomalaisen mallin aterioida ja saivat mahdollisuuden valita, halusivatko he joko noudattaa tai olla noudattamatta tätä mallia. Tämä tieto auttoi äitejä ymmärtämään suomalaisia käytänteitä ja äitiyttä ja lastenkasvatusta koskevia diskursseja sekä antoi heille tarvittavat työkalut tulevaisuutta varten tasavertaiseen keskusteluun esimerkiksi toisten vanhempien tai päivähoitohenkilökunnan kanssa. Voidaan siis todeta, että äitien saama kognitiivinen ohjaus tukee äitien osallisuutta ja toimijuutta, sillä se lisää tietoa ja turvallisuuden tunnetta sekä tarjoaa mahdollisuuksia puolustaa omia näkökantoja ja vaikuttaa omaan elämään. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaakin siltä, että toisinaan toiminnan etnosentriset piirteet voivat kulkea käsi kädessä Freiren pedagogiikan mukaisten käytänteiden kanssa; vaikka tilanteet saattavat ensitarkastelun pohjalta näyttää etnosentrisesti värityneiltä ja kulttuurista vaientamista ruokkivilta, ne voivat silti samanaikaisesti tarjota mahdollisuuksia rakentaa oman elämän kannalta merkityksellistä tietoa.

Osallisuutta edistävänä tekijänä äitien arjessa esiintyi myös emotionaalinen tuki, joka auttaa yksilöä kokemaan itsensä tarpeelliseksi ja tärkeäksi (Cobb, 1976). Tätä tukea äidit saivat asukaspuistosta, tuttavilta ja ystäviltä. Emotionaalinen tuki näytti olevan erityisen tärkeää silloin, kun sukulaisiin oli hankala pitää yhteyttä tai kun suku ei

tarjonnut tukea. Äitien kokema emotionaalinen tuki oli myös yksi rohkaisevista tekijöistä suomen kielen oppimisprosessissa ja kieleen sosiaalistumisessa: Saamansa emotionaalisen tuen ansiosta äidit uskalsivat hakeutua suomen kielen käyttöä vaativiin tilanteisiin, joissa heidän oli mahdollista saada kielellistä tukea pääasiassa kieleilyn (Lankiewicz, 2014; Swain & Lapkin, 2011) kautta. Usein lapset olivat keskeisessä roolissa luomassa tilanteita, joiden kautta äidit vähitellen kieleilivät itsensä suomenkielisiksi toimijoiksi. Kieleilytilanteita esiintyi arjen eri konteksteissa asukaspuistossa, lastenhoitoon ja perheen hyvinvointiin liittyvissä tilanteissa sekä vapaa-ajan toiminnoissa. Lisäksi äidit hakivat ja saivat kielellistä tukea kirjallisista konteksteista, kuten lukemalla mainoksia ja tiedotteita sanakirjojen avulla, seuraamalla sosiaalista mediaa tai osallistumalla keskusteluun tuttavien kanssa sähköisen viestinnän keinoin.

Vaikka aineistossa näkyy selvästi äitien rooli avun ja tuen saajina, mukana on myös esimerkkejä, joissa äidit ovat tuen antajina. Äidit ottivat aktiivisen sosiaalisen tuen antajan roolin auttajina ja vertaistoimijoina erityisesti monikielisissä konteksteissa. He voimaantuivat yhteisölliseen aktiivisuuteen, mikä vaikutti lisäävän heidän toimijuuttaan ja haluaan kiinnittyä tiiviimmin eri yhteisöihin. Äidit antoivat toisilleen sekä muille avun ja tuen tarvitsijoille sosiaalista, emotionaalista ja kielellistä tukea. He kieleilivät auttajan roolissa, ottivat käyttöönsä kokemushistorioidensa suomat tiedot ja taidot sekä hyödynsivät käytössään olevien kielten kokoelmaa (DLC, *Dominant Language Constellations*) eli funktionaalisessa toiminnassa hyödynnettäviä, kullakin aktiivisesti käytössä olevia kieliä (Aronin, 2019, 21–22).

Raivion ja Karjalaisen (2013) mukaan osallisuus voidaan määritellä kolmen osatekijän kautta: 1) yksilöllä on riittävät aineelliset resurssit (*having*), 2) hän pystyy tekemään omaa elämänsä koskevia päätöksiä (*acting*) ja 3) hänellä on sosiaalisesti merkityksellisiä ja tärkeitä suhteita (*belonging*). Jokaisella osallisuuden osatekijällä on negatiivinen vastaparinsa syrjäytymisen ulottuvuuksissa, joita ovat 1) taloudellinen ja terveydellinen huono-osaisuus, joka luo turvattomuutta, 2) kokemus siitä, että omaan elämään ei voi vaikuttaa eli tunne kohteena olemisesta ja 3) kuulumattomuuden tunne eli vetäytyminen ja kokemus osattomuudesta.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että äitien arjen vuorovaikutustilanteita voidaan tarkastella sosiaalisen, emotionaalisen ja kielellisen tuen sekä niiden puuttumisen kautta. Positiivinen tuki kussakin aspektissa tuottaa osallisuutta ja hyvinvointia, tuen puute taas osattomuutta ja syrjäytymistä. Äitien kertomuksissa sosiaaliset suhteet ovat merkittävässä roolissa osallisuuden ja kieleen sosiaalistumisen osalta: sosiaaliset suhteet synnyttävät hyvää oloa ja kuulumisuuden tunteita, ja ne mahdollistavat kieleilyn sekä emotionaalisen, sosiaalisen ja kielellisen tuen saamisen.

Niiden puuttuminen puolestaan luo turvattomuuden, toivottomuuden ja kuulumattomuuden kokemuksia, ja kieleen sosiaalistuminen joko vaikeutuu tai estyy kokonaan.

## **2. Maahanmuuttajaäidit kokevat sosiaalistuvansa kieleen ajanvietto- ja selviytymistilanteissa, joihin he osallistuvat julkisissa tapahtumissa, avoimessa perhetoiminnassa sekä kirjallisissa ja sosiaalisen median konteksteissa.**

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, mitkä paikat ja kontekstit ovat maahanmuuttajaäitien mielestä merkityksellisiä kielenoppimisen ja kieleen sosiaalistumisen näkökulmasta. Äitien kertomuksissa merkityksellisiä paikkoja nimenomaan kieleen sosiaalistumisen näkökulmasta olivat asukas- ja leikkipuistot, perhekerhot sekä julkiset paikat ja tapahtumat, jotka koettiin matalan kynnyksen paikoiksi ja joihin hakeutui keskenään hyvin erilaisia kokemushistorioita omaavia äitejä. Nämä matalan kynnykset paikat tukevat kieliyhteisöön sosiaalistumista myös niissä risteävien lukuisten diskurssien kautta: diskursseja kuulemalla ja havainnoimalla yhteisön uuden jäsenet voivat havainnoida ja pyrkiä ymmärtämään kieliyhteisön asenteita, käsityksiä sekä kulttuurisia käytänteitä. Tilanteen vuorovaikutusjärjestyksestä riippuen äidit joka osallistuivat diskursseihin kuulijoina tai aktiivisina toimijoina; julkisissa paikoissa ja tapahtumissa monet osallistuivat sivummalta seuraten ja tarkkaillen, kun taas asukaspuistossa tai tuttavien kohtaamisissa äidit tuottivat ja uudelleen muokkasivat käynnissä olevia diskursseja.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat äitien tiedostavan näiden kontekstien tarjoamat kieleen sosiaalistumisen mahdollisuudet. Äidit kertoivat, että mukaan oli helppo mennä silloinkin, kun he eivät vielä osanneet paikallista kieltä ja että he saivat mahdollisuuden kuunnella ja tarkkailla yhteisöjen toimintaa ja osallistua toimintaan haluamissaan määrin. He kokivat myös saavansa tarvitsemaansa kielellistä ja muuta tukea. Näissä paikoissa kieleen sosiaalistuminen perustui sellaisiin sosiaalisiin toimintoihin, joissa yhteisön kokeneempi jäsen auttaa ja tukee yhteisön uutta tulijaa, noviisia, joka tarkkailee yhteisön jäsenten toimintaa ja yhteisön käytänteitä (Leontjev, 1979; Ochs, 2002; Vygotsky, 1978). Äidit kuvailivat näitä toimintoja arkipäiväisiksi lapsiperheen elämään liittyviksi tilanteiksi, joita olivat esimerkiksi asukaspuistossa askartelu, omien ja toisten lasten sanallinen ohjaus, leikkiin ohjaaminen, neuvojen saaminen ja antaminen tai yhteisen toiminnan suunnittelemisen. Äidit havainnoivat kielenkäyttäjyhteisön kielellistä toimintaa sekä harjoittelivat ja oppivat toimintoja, kuten kysymisen, vastaamisen, reagoimisen ja puheenvuoron pyytämisen käytänteitä ja malleja.

Tässä väitöskirjassa esiteltyä tapausta voidaan tarkastella myös Laven ja Wengerin (1991) *käytäntöyhteisön* käsitteen pohjalta. Käytäntöyhteisöllä viitataan ryhmään ihmisiä, jotka jakavat keskenään tietyn taidon, kiinnostuksen kohteen tai ammatillisen osaamisalueen. Tässä tutkimuksessa tuo osaamisalue on äitiys ja äitien käytäntöyhteisö rakentuu kolmesta ulottuvuudesta: 1) keskinäisestä sitoutumisesta eli siitä, että äidit ovat lastensa kautta sitoutuneet tiettyihin sosiaalisiin konteksteihin, 2) yhteisestä tavoitteesta (*enterprise*) eli ”hyvän äitiyden” suorittamisesta ja 3) yhteisistä välineistä ja resursseista eli niistä sosiaalisista ja materiaalisista resursseista, joita äideillä on arjessaan käytettävissä. Laven ja Wengerin teorian mukaan käytäntöyhteisöissä on kysymys sosiaalisesta oppimisesta; oppiminen on tilanteista ja tapahtuu erottamattomana osana elettyä elämää. Oppimista tapahtuu osallistumalla käytäntöyhteisöjen toimintaan. Laven ja Wengerin mukaan yksilöstä tulee vähitellen yhteisön jäsen legitimoimisen perifeerisen osallistumisen (*legitimate peripheral participation*) kautta. Käsite viittaa siihen, että uusi tulokas opettelee yhteisön käytänteitä, kieltä ja kommunikaatiotapoja osallistumalla käytäntöyhteisön toimintaan ensin yhteisön ulkorajoilla. Vähitellen oppimisprosessin edetessä yksilö siirtyy yhteisön toiminnassa kohti täydepää osallistumista (*fuller participation*). (Lave & Wenger, 1991.) Kieliyhteisöön sosiaalistuminen voidaankin ymmärtää samanaikaisesti sekä kielen että toiminnan kautta tapahtuvaksi, mikä vaatii yksilöltä subjektiivutta ja toimijuutta: Freiren (1970) mukaan oppiminen tapahtuu ympäröivässä sosiaalisessa todellisuudessa, jolloin teoriaa ja käytäntöä ei voi erottaa toisistaan. Tämän tutkimuksen äitien tapauksessa kieliyhteisöön sosiaalistuminen voidaan nähdä yhteisöllisenä oppimisena ja tiedon luomisena, joka ei koska ainoastaan kieltä vaan myös yhteisön jäseneksi tulemistä ja yhteisön kulttuuristen ja sosiaalisten käytänteiden tiedostamista.

Koska kieleen sosiaalistuminen on vuorovaikutuksessa hankittu saavutus (Ochs, 2002, 108; Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001), äideille tarjoutuu mahdollisuuksia siihen pääasiassa kodin ulkopuolisissa konteksteissa. Lisäksi äidit kokivat kieleen sosiaalistumisen kontekstiksi myös kirjalliset lähteet, sosiaalisen median ja sähköisen viestinnän, joiden kautta kieleen sosiaalistuminen ulottui myös äitien omaan kotiin ja arkisen työn tilaan. Näiden kirjallisten kontekstien kautta äideille tarjoutui mahdollisuuksia kieleillä itsensä mukaan kielenkäyttäjyhteisöön ja oppia, miten kieltä ja sen rekistereitä käytetään eri tilanteissa.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa äitien kieleen sosiaalistumisen konteksteissa esiintyy pääasiassa kahdenlaisia tilanteita: selviytymistilanteita, joissa on tarkoituksena saavuttaa jokin päämäärä, ja ajanviettotilanteita, joissa ainoa tavoite on viettää aikaa yhdessä. Maahanmuuttajaäitien arkielämässä nämä tilanteet ovat usein multimodaalisia. Sekä ajanvietto- että selviytymistilanteet voivat tapahtua kirjallisesti tai perustua

suullisen vuorovaikutukseen. Ajanviettotilanteiden tuoma kielellinen tuki on runsaampaa, monipuolisempaa ja rikkaampaa kuin selviytymistilanteiden tuki, joissa keskustelun kohteena oleviin asioihin tai objekteihin ei useinkaan viitata sanallistamisen avulla. Ajanviettotilanteissa kielellinen asiantuntija eli paremmin suomea taitava puhuja tarjoaa enemmän ja monipuolisempaa kielellistä tukea kuin asiointitilanteissa, joissa usein käytetään deiktistä kieltä ja tukeudutaan materiaaliseen ja visuaaliseen ympäristöön. Niissä ei kuitenkaan nimetä objekteja, joista puhutaan.

Tämän tutkimuksen maahanmuuttajaäideillä oli selkeästi vähemmän ajanviettotilanteita kuin selviytymistilanteita, joita oli kaikilla osallistuneilla äideillä. Äitien kanssa käymissäni keskusteluissa kävi kuitenkin ilmi, että jokaisella oli arkielämässään ajanviettotilanteita, vaikka ne eivät aina olleet etsittyjä tai suunniteltuja. Niitä voi syntyä itsestään, vaikka oma suomea taitava tuttavapiiri olisi rajallinen tai vaikka sitä ei olisi. Ajanviettotilanteet eivät aina ole tilanteita, joihin itse olisi pyrkinyt tai edes halunnut osallistua. Ne voivat syntyä sattuman tai pakon sanelemana silloin, kun muuta vaihtoehtoa ei ole. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi ne tilanteet, joissa läsnäolijat istuvat odotushuoneessa odottamassa pääsyä lääkärin vastaanotolle ja vaihtavat muutaman sanan keskenään.

### **3. Äitiyden kontekstit tarjoavat voimaannuttavia kieleen sosiaalistumisen ja kielenoppimisen mahdollisuuksia, kun äidit kieleilevät lastensa luomissa ja lapsiin liittyvissä arkipäivän eri tilanteissa.**

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, mitä äitiys kieleen sosiaalistumisen areenana merkitsee. Koko pitkittäistutkimuksen kautta nousee selvästi esiin se seikka, että haastattemieni maahanmuuttajaäitien kieleen sosiaalistumisen ja koko elämän keskiössä on äitiys. Äidit kontekstualisoivat kieleen sosiaalistumisen ja kielenoppimisen äitiyden piiriin, sillä he kuvailevat kielenoppimistilanteita lastensa kautta. He haluavat oppia kieltä niissä tilanteissa, joissa lapset viihtyvät tai joista on kielellistä tai muunlaista hyötyä lapsille. Äitiys osoittautuu myös merkittävimäksi motivaatiotekijäksi kielenoppimiselle. Maahanmuuttajaäidit haluavat oppia paikallista kieltä, jotta he voivat hoitaa perheensä asioita itsenäisesti suomalaisessa yhteiskunnassa. He pyrkivät oppimaan kieltä jokapäiväistä elämää varten.

Äitiys kieleen sosiaalistumisen areenana merkitsee ennen kaikkea lukuisia mahdollisuuksia päästä mukaan kieliyhteisöön: Yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista on se, että lapset luovat päivittäin tilanteita, joissa äidit kieleilevät itsensä aktiivisiksi toimijoiksi suomenkielisissä konteksteissa. Riippumatta siitä, halusivatko äidit sitä vai eivät, he ovat lasten kautta mukana suullisissa ja kirjallisissa tilanteissa, joista heidän on selvittävä. Vaikka äidit kertoivat näiden

tilanteiden olevan haastavia ja välillä epämurkavia, he tunnustivat niiden merkityksen kielenoppimisen kannalta ja pitivät niitä kanavana kieleen sosiaalistumiseen. Toimijudessa on heijastusvaikutus: toimijuus äitinä heijastuu toimijuudeksi kielenkäyttäjänä. Kun on äitinä vastuussa lapsestaan, on samalla kokonaisvastuussa vuorovaikutustilanteesta, ja siksi viesti on kieleiltävä perille keinolla millä hyvänsä.

Lasten ja äitiyden keskeinen asema kieleen sosiaalistumisen kannalta näkyy myös siinä, että äidit eivät jää passiivisen tiedon vastaanottajan rooliin, vaan he ovat aktiivisia toimijoita, jotka havainnoivat ja hyödyntävät ympäristön merkityksellisiä affordansseja. Heidän kielenoppimisensa on tilannesidonnaista ja oppijan omista tarpeista lähtevää; tämä näkyy sekä asukaspuiston äiti-lapsiryhmän toiminnassa että äitien arkipäiväisissä tilanteissa, joissa oppimista tapahtuu yhteisen toiminnan puitteissa alhaalta ylöspäin (vrt. Hornberger & Johnson, 2011). Äitien kielenoppiminen suuntautuu heidän jokapäiväisen elämänsä kielellisiin tarpeisiin, jotka he määrittelevät itse ja joihin he hakevat kielellistä tukea aktiivisesti.

Tutkimuksen tulokset kiertyvät pitkälti *hyvän äitiyden* käsitteen ympärille. On vaikea olla hyvä äiti, jos ei osaa paikallista kieltä eikä sen vuoksi pysty itsenäisesti huolehtimaan lasten hyvinvoinnista ja kasvatuksesta elämän eri alueilla (Lainiala & Säävälä, 2010). Äitiys kieleen sosiaalistumisen areenana merkitsee myös oman äänen haltuun ottamista ja hiljaisuuden kulttuurin rikkomista, kun *hyvää äitiyttä* koskevia valintojaan joutuu selittämään ja puolustamaan muille. Tähän vaadittavaa kielitaitoa ei voi mitata, koska kyse on osallisuudesta: tahdosta ja rohkeudesta tarvittaessa ilmaista kielellisesti itseään ja näkökantojaan, mikä puolestaan tukee kieleen ja kielen kautta sosiaalistumista. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kokemushistorioiltaan tasa-arvoisemmassa tai samankaltaisemmassa suhteessa enemmistön edustajien kanssa olevat äidit olivat valmiimpia haastamaan etnosentrisyyteen viittaavaa normistoa hyvään äitiyteen liittyvien käsitysten suhteen.

Kun tarkastellaan äitiyttä kieleen sosiaalistumisen areenana, osallisuuden käsite nousee keskeiseksi. Tutkimusaineistostani nousee esiin kolme osallistujien arjessa risteävä diskurssia, jotka olen nimennyt 1) *osallisuuden haasteiksi ja puutteiksi*, 2) *toiveeksi osallisuudesta* ja 3) *mahdollisuudeksi osallisuuteen*. Kun äidit puhuvat osallisuuden haasteista ja puutteista, heidän kertomuksissaan ja tulkinnoissaan mikro- ja makrotason diskurssien äänet kietoutuvat yhteen; julkisessa puheessa paikallista, yhteistä kieltä pidetään lähtökohtaisesti avaimena yhdessäoloon, ja sen heikko osaaminen tulkitaan esteeksi toimivan vuorovaikutuksen rakentumiselle ja yhdessäololle. Tämä ajatus nousee myös äitien haastatteluista, vaikka samaan aikaan he kuvailevat osallisuuden tunnetta lisäävää yhdessäoloa, jota he ovat kokeneet esimerkiksi asukaspuistossa tai

perheille tarkoitetuissa julkisissa tapahtumissa jo silloin, kun eivät ole vielä osanneet suomea.

Osallisuus toiveena esiintyy äitien kertomuksissa heidän puhuessaan pyrkimyksestään työllistyä. He pitävät kielenoppimista ja työllistymistä yhtenä keskeisistä kriteereistä yhteiskunnan täysivaltaiseksi toimijaksi tulemisessa, mikä on yhteneväinen ajatus julkisen keskustelun ja viranomaispuheen kanssa. Mahdollisuus osallisuuteen -diskurssi puolestaan kuuluu äitien kertomuksissa, kun he puhuvat esimerkiksi asukaspuistossa toteutuvasta ”tavallisesta elämästä”, johon kuuluu olennaisena osana mahdollisuus juoda yhdessä kahvia toisten äitien kanssa. Kokemukset ”tavallisesta elämästä” ovat lisänneet äitien kertoman mukaan heidän osallisuuden tunnettaan samalla, kun heille on tarjoutunut kielellisen tuen mahdollisuuksia. Äitiys kieleen sosiaalistumisen areenana merkitsee siis osallisuuden kokemuksen kautta voimaantumista, mikä puolestaan tukee kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia.

Äitien kertomuksista käy ilmi, että he pitävät äitiyttä tämänhetkisenä päätoimenaan, jonka he haluavat hoitaa mahdollisimman hyvin. He puhuvat äitiydestä työnä, mutta samalla he tuovat esiin sen, että kyseinen työ on niin sanottuna päätyönä vain väliaikaista: äitiys kyllä jatkuu koko elämän ajan, mutta arjen täyttävänä päätoimena sen on siirryttävä syrjään, sillä äidit haluavat jatkaa opintojaan, työllistyä omalla alallaan tai hankkia uuden ammatin lasten saavuttaessa tietyn iän tai elämänvaiheen. Tämä merkitsee pyrkimystä laajentaa omien ekologisten lokeroiden kirjoa. Vaikka asemointi äitiyden ekologiseen lokeroon saattaa tarjota yhteisen kontekstin ja lähtökohdan vuorovaikutukselle, se ei pidemmän päälle näytä riittävän: äitien haastatteluista välittyy halu olla ”muutakin kuin äiti”, mikä on yhteydessä äitiyttä koskeviin ristiriitaisiin diskursseihin. Julkisessa puheessa ihailtaan toisaalta lapselleen omistautuvaa, emotionaalista äitiä, kun taas toisaalta äitiä vaaditaan toteuttamaan itseään, olemaan individualistinen ja tekemään päätöksiä itseään ajatellen (Berg, 2008). Todennäköisesti jokainen äiti kohtaa näitä ristipaineita jossain vaiheessa äitiyttään, mutta maahanmuuttajäiteihin kohdistuvat lisäksi vaatimukset oppia kieltä ja omaksua paikalliset kulttuuriset käytänteet omikseen.

Äitiys kieleen sosiaalistumisen areenana määrittää pitkälti sen, minkälaiseen kieleen ja kielenkäyttäjyhteisöön äidit haluavat sosiaalistua: Äidit kertovat oppivansa kieltä, jota he tarvitsevat tämänhetkisessä arjessaan eli äitiyden eri konteksteissa. Tämä kielitaito on pohjana tuleville kieliopinnoille ja muille tulevaisuuden suunnitelmille, ja se toimii ennen kaikkea voimaannuttavana tekijänä. Äidit ovat aktiivisia toimijoita lasten ja perheen suhteessa muuhun maailmaan ja ympäröivään yhteiskuntaan. Äitiyteen liittyvissä tilanteissa äidit harjoittelevat kieltä ja osallistuvat erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, mikä heidän kertomansa mukaan aktivoi ja ylläpitää heidän

kielitaitoaan ja antaa rohkeutta käyttää kieltä sosiaalisen elämän eri tilanteissa myös tulevaisuudessa.

## 5.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusnäkyviä

Tutkimukseni alussa ajattelin varsinaisen kenttätyön kestävän vain vuoden, mutta sattumien kautta ja elämän kuljettaessa työstäni tulikin kuusi vuotta kestänyt pitkäaikainen tutkimus. Olen kuitenkin tyytyväinen siihen, että pystyin muuttamaan suunnitelmia ja seuraamaan tutkimukseen osallistuneiden äitien elämää pidempään. Tämän tutkimusprosessin myötä tutkijan taitoni ovat vahvistuneet ja kehittyneet; esimerkiksi tutkimuksen alkuvaiheessa olin haastattelijana melko kokematon, mikä vaikutti haastattelujen kulkuun, ja nyt tämän tutkimusprosessin päättyessä osaisin tehdä haastattelut paremmin. Tätä väitöskirjan yhteenveto-osiota kirjoittaessani olen todennut, että jos aloittaisin samanlaisen urakan nyt, tekisin joitakin asioita toisin: ottaisin esimerkiksi neksusanalyysin mukaan jo alusta saakka. Tässä tutkimuksessa tutustuin siihen vasta siinä vaiheessa, kun olin jo ryhtymässä analysoimaan kolmannen osatutkimuksen aineistoa.

Koska tutkimusotteeni on ollut etnografinen, tavoitteenani ei ole missään vaiheessa ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan olen pyrkinyt luomaan ilmiön kulttuurisen, eritasoisen ja -aikaisen kontekstuaalisuuden huomioivaa ”tiheää kuvausta” ja uusia näkökulmia tutkimusongelmasta (ks. Geertz, 1973; Ehn & Löfgren, 1982; Lappalainen, 2007; Honkasalo, 2008; Knuutila, 2010). Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 140) mukaan tämä tarkoittaa tutkittavan ilmiön ja sen kontekstien yksityiskohtaista kuvaamista ja tulkintaa teoreettisten käsitteiden avulla. Tutkimukseni keskeisiksi käsitteiksi ovat valikoituneet kieleen sosiaalistuminen ja kieleily, jotka mielestäni valtavat monipuolisesti äitiyttä kielenoppimiseen ja kieleen sosiaalistumisen areenana.

Kielenoppimisen suhteen tässä tutkimuksessa painottuvat sosiaaliset tekijät, enkä ole keskittynyt kognitiiviseen puoleen. Toisaalta tämä kahtiajako ei olisi edes aiheellinen sosiokognitiivisen näkökulman mukaisesti, sillä kognition alkuperä ymmärretään sosiaalisesti ja kognitiivinen toiminta kietoutuu sosiaaliseen toimintaan. Tämän tutkimuksen tuloksissa nouseekin esiin se, kuinka merkittäviä materiaalsen ympäristön tarjoamat resurssit kielenkäytön tukena ovat ja kuinka kielitaito kasvaa ja kehittyy yhteisöön pidempään kuuluneiden jäsenten avulla. Mielestäni ekologinen näkökulma kielen oppimiseen oli tähän tutkimukseen sopiva teoreettinen lähtökohta, sillä sen avulla pystyin tunnistamaan ja paikantaan niitä äitien arkielämän kontekstien fyysisiä ja sosiaalisia ilmiöitä, jotka vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa sosiaalistua kieleen.

Aineisto- ja menetelmätriangulaation avulla olen pystynyt tarkastelemaan ilmiötä useasta eri näkökulmasta ja eri osapuolten kokemukset ja näkökulmat ovat yhdistyneet analyysissa: etnografinen kenttätyö erään pääkaupunkiseudun asukaspuiston maahanmuuttajille suunnatussa äitilapsiryhmässä (osatutkimukset 1 ja 2) valotti ryhmän käytänteitä, paljasti, millaisia etnosentrisiä piirteitä toiminnassa oli sekä mitä ja miten äidit kokivat oppivansa ryhmässä. Kenttätyössä havainnoiden ja varjostaen, ja sitten neksusanalyysia soveltaen, pääsin käsiksi maahanmuuttajaäitien kieleen sosiaalistumiseen ja kielenoppimismahdollisuuksiin arkielämässä (osatutkimus 3), mihin syvennyin vielä lähemmin äitien haastatteluiden ja tarinoiden kautta (osatutkimus 4). Etnografisen tutkimusotteen ansiosta olen päässyt sukeltamaan monipuoliseen aineistoon ja sen tulkintaan (ks. Pitkänen-Huhta, 2011).

Kokonaisaineistoni on laaja ja vain osa aineistosta on päätynyt dokumentoiduksi, mikä on tyypillistä artikkeliväitöskirjalle (ks. Virtanen, 2017, 92). Laaja aineisto kuitenkin puoltaa paikkaansa, sillä sen kautta olen pystynyt saamaan kattavan kokonaiskuvan ilmiöstä ja valitsemaan artikkeleihin edustavia otoksia raportoitaviksi katkelmiksi. Tutkijana minun on myös hyväksyttävä se, että laadullinen analyysi ei koskaan voi olla täysin tyhjentävä, sillä monitahoisia ilmiötä ei pysty kuvaamaan täydellisesti eikä aineisto ole kaikenkattava (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 157–158). On myös muistettava se, että vaikka etnografia pyrkii kuvaamaan ilmiötä osallistujien näkökulmasta, lopputulos on kuitenkin aina tutkijan kirjoittama tarina, johon hänen lähtökohtansa vaikuttavat (Heller, 2008, 251).

Kirjoitusprosessin lähestyessä loppuaan olen alkanut hahmottaa etnografisen kenttä-käsitteen enemmän koti-käsitteenä: Haluan purkaa kentän käsitettä, sillä äitiyden konteksteissa etnografian ja osallistujien yhdessä määrittämä paikka ja tila, jossa tutkimusta tehdään, näyttäytyy minulle enemmän toimijoiden intiiminä ja yksityisenä *kotina* kuin avarana, katseen kohteena olevana *kenttänä*. Koti on fyysinen, mutta myös henkinen tila, jonne pääsy ei ole itsestäänselvyys; etnografi ei sinne pääse, ellei tutkimuksen osallistuja sitä salli. On saavutettava jonkinasteinen luottamus tai omattava jokin muu legitiimi syy päästä toisen kotiin – olipa kyse sitten fyysisestä ja materiaalisesta kodista tai kodista etnografisena käsitteenä – lisäksi on saatava oikeus pysytellä ja viipyä siellä. Havainnointi, osallistuminen ja toiminta tapahtuu kotona, jossa keskustellaan, sanotaan ja jätetään sanomatta, osallistutaan tai vetäydytään toiminnasta syrjään. Etnografisen kentän käsite ei ole staattinen, vaan se on jatkuvasti määriteltävä uudelleen: Kodissa tilat, tunnelmat ja asiat muuttuvat, samoin ihmiset, jotka kotiin kuuluvat tai jotka sinne päästetään. Koti ei ole koskaan valmis, vaan se muotoutuu ja muuttuu tutkimuksen ja elämän edetessä.

Neksusanalyttisen tutkimuksen taustalla on usein halu muutoksen käynnistämiseen (*changing the nexus of practice*) (Kuure, Rieki & Tumelius, 2018, 72). Tämä muokkaamisvaihe käsitetään monesti neksusanalyysin viimeiseksi vaiheeksi, vaikka se usein käynnistyykin jo tutkimuksen alkaessa ja on limittäinen tutkimusprosessin kanssa, kun tutkija sijoittaa löydökset osaksi tutkittavaa ilmiötä ja pohtii niitä muutostarpeiden näkökulmasta tai toiminnan ehtoihin ja seuraamuksiin keskittyen (Pietikäinen, 2012, 420). Muutoksen käynnistäminen ja toteuttaminen voivat tarkoittaa konkreettisia muutostoimia tai kentälle palaamista sekä tuloksista keskustelua osallistujien kanssa, jolloin tavoitteena on muuttaa sosiaalisia käytänteitä tekemällä näkyviksi analyysin tulokset (Scollon & Scollon, 2004, 177–178). Muutos voi vaatia selvää ja suunniteltua agendaa tai se voi tapahtua myös itsestään ja osittain huomaamatta tutkijan osallistuessa yhteisön toimintaan, jolloin vuorovaikutusjärjestys ja kokemushistorioiden summa muuttuvat. Pelkästään tutkijan tunnistautuminen tutkijaksi ja asettautuminen yhteisöön saa aikaan muutoksen (Kuure, 2018, 437).

Tämän väitöskirjatutkimukseni muokkaamisvaiheen voi katsoa alkaneen jo silloin, kun tutustuin osallistujiin ja kanssakäymiseni heidän kanssaan alkoi. Tutkimusprosessin aikana osallistujat puhuivat kokemuksistaan, ja pohdimme yhdessä erilaisia näkökulmia äitiyteen ja kieliyhteisöön sosiaalistumiseen. Joillakin osallistujilla oli jo tavatessamme selkeä näkemys omasta kielenoppimisprosessistaan, mutta kun nyt palaan muistiinpanoihini keskusteluiltamme ja katson osallistujien ja minun yhteistä taivaltamme taaksepäin, huomaan, että prosessin aikana heidän näkemyksensä muokkautuivat. Toisinaan keskusteluissa syntyi oivalluksia siitä, minkälaisia mahdollisuuksia arkielämä tarjoaa osalliseksi tulemiselle ja kielenoppimiselle, ja näihin oivalluksiin palasin äitien kanssa myöhemmissä haastatteluissa, kun olin ensin tarkastellut niitä teorian valossa.

Kun tutkimustulokset olivat selvillä, otin jälleen yhteyttä osallistujiin ja esittelin heille tulokset ja keskustelimme niistä. Tulokset, jotka osallistujia kiinnostivat erityisesti, liittyivät arjen vuorovaikutustilanteisiin ja kielenoppimismahdollisuuksiin silloin, kun kielikoulutukseen ei ole mahdollista osallistua perhetilanteen, työn tai terveyden vuoksi. Osallistujat olivat erityisen kiinnostuneita siitä, miten toiset tutkimukseen osallistuneet äidit onnistuivat oppimaan kieltä ja sosiaalisia yhteisöjä, joissa kieltä voi käyttää.

Tässä etnografisessa neksusanalyysissä olen tietoisesti halunnut ottaa aktivistin roolin ja tutkimuksen päätyttyä keskustella vielä uudelleen osallistujien kanssa tutkimustuloksista, sillä olen halunnut tehdä heille näkyviksi toimivat, osallisuutta vahvistavat käytänteet, jotka heillä jo on arjessaan. Jotta he voivat hyödyntää

(koti)äitiyden suoma elämänvaihetta osallisiksi tulemiseen, heidän on ensin itse tiedostettava sen tarjoamat, toisinaan piilossa olevat, mahdollisuudet.

Olen pohtinut sitä, millaisia oivalluksia ja millaista tiedostamista tutkimusprosessin jälkeinen kentälle paluu keskusteluineen on tuottanut. Osa äideistä oli jo alun perin suuntautunut kielenoppimismahdollisuuksien havainnointiin, löytämiseen ja hyödyntämiseen, ja he pyrkivät aktiivisesti osallisiksi eri yhteisöissä. Mukana oli kuitenkin myös sellaisia äitejä, jotka lähtökohtaisesti olettivat kielenoppimisen tilan olevan rajattu ja ohjattu. He odottivat kurssille pääsemistä, jotta kielenoppiminen voisi alkaa. Kurssimuotoinen opiskelu on yksi hyvä ympäristö kielenoppimiselle, mutta monille pienten lasten äideille se ei välttämättä ole mahdollista. Siksi iloitsinkin siitä, että muutama äiti oivalsi keskustelujemme kautta, että jokapäiväisessä arkielämässä on läsnä mahdollisuuksia sosiaalistua kielenkäyttäjyhteisöön ja päästä osallisiksi.

Tämän työn ansiona on maahanmuuttajaäitien arjen kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksien paikantaminen ja niiden tekeminen näkyviksi. Tutkimukseni alkoi vuonna 2012, kun kaikki osallistujat olivat vielä kotiäitejä. Sen jälkeen osa heistä on jatkanut opintojaan, osa on työllistynyt. Maahanmuuttajaäitien arjen kielenoppimisen ja kieleen sosiaalistumisen tutkimusta tarvitaan, jotta heidän jokapäiväiselle äitiyden työlleen annetaan arvo ja jotta teoreettisten käsitteiden valossa voidaan osoittaa äitiyden toimivan yhtenä kotoutumisen ja kieleen sosiaalistumisen areenana. Lisäksi tukemalla äitiä tuetaan koko perhettä. Maahanmuuttajaäitien osallisuus voidaan ymmärtää keskeiseksi yhteiskunnalliseksi kysymykseksi, sillä heidän lastensa koulumenestys saattaa olla heikompaa kuin kantasuomalaisilla lapsilla (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015). Yksi tapa tasoittaa eroa on varmistaa, että maahanmuuttajavanhemmillä on myös kielellisiä edellytyksiä tukea lapsiaan.

Tulevaisuudessa haluaisin vielä palata äitiyden konteksteihin tutkimaan tarinoita ja kokemuksia siitä, miten arkielämässä opittu kielitaito on kantanut muissa sosiaalisissa konteksteissa. Aiheeseen liittyvä tutkimus on tarpeen, jotta maahanmuuttajavanhemmat sekä ympäröivä yhteiskunta tiedostaisivat arjen kielenoppimismahdollisuuksia ja jotta sitä kautta voitaisiin kehittää toiminta- ja kommunikointitapoja niin, että ne tukisivat maahanmuuttajavanhempien kielenkäyttäjyhteisöön sosiaalistumista entistä tehokkaammin. Tämän väitöskirjan aineiston kuuluvissa haastatteluissa käy ilmi, kuinka äidit käsittävät äitiyden päätoimekseen ja työkseen. Tähän ajatukseen haluaisin vielä myöhemmin pureutua, sillä jos äitiys käsitetään työksi, maahanmuuttajaäitien kielenoppimista ja kieleen sosiaalistumista voidaan tarkastella työssä oppimisena ja hyödyntää sitä koskevaa ja jo olemassa olevaa tutkimusta ja kokemusta.

## LÄHTEET

Aarnikoivu, M. 2020. "The Best Drunk Decision of My Life" A Nexus Analysis of Doctoral Education. Jyväskylä: JYU Dissertations 256. Jyväskylän yliopisto.

Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.

<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>

Albrecht, T. L. & Goldsmith, D. J. 2003. Social support, social networks and health. Teoksessa T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrot (toim.), *Handbook of health communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 263–284.

Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf>

Aromaa, J. & Tiili, M-L. 2014. Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 258–283.

Aronin, L. 2019. What is Multilingualism? Teoksessa L. Aronin & D. Singleton (toim.), *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3–34.

Atkinson, R. 2002. The Life Story Interview. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.), *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks, Lontoo, New Delhi: Sage Publications, 121–140.

Atkinson, D. 2011. A sociocognitive approach to second language acquisition: how mind, body, and world work together in learning additional languages. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 143–166.

Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Kääntäneet C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press. Venäjänkielinen alkuteos 1975.

Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Kääntäneet C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press. Venäjänkielinen alkuteos 1979.

Bakhtin, M. 2004. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar. Stylistics as part of Russian language instruction in secondary school. Kääntänyt L. R. Stone. *Journal of Russian and East European Psychology* 42(6), 12–49. Venäjänkielinen alkuteos 1945.

Baquedano-López, P. 2001. Creating social identities through doctrina narratives. Teoksessa A. Duranti (toim.), *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Blackwell, 343–358.

Baquedano-López, P. & Mangual Figueroa, A. 2012. Language Socialization and Immigration. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.) *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 536–563.

Baraldi, C. 2012. Intercultural Education and Communication in Second Language interactions, *Intercultural Education* 23(4), 297–311.

Berg, K. 2008. *Äitiys kulttuurisina odotuksina*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 48/2008. Helsinki: Väestöliitto.

Bernárdez, E. 2004. Si el lenguaje es comunitario ¿la cognición es comunitaria? (¿o son los dos individuales?). *Ciències del llenguatge i lingüística aplicada. Cicle de conferències 01–03*, Barcelona, IULA-UPF, 63–94.

Bernárdez, E. 2005. La cognición y el lenguaje: lo individual y lo social. Teoksessa P. A. Fuertes Olivera (toim.), *Lengua y sociedad. Investigaciones recientes en lingüística aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 39–60.

Bernárdez, E. 2008. *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Blackledge, A. & Creese, A. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94/1, 103–115.

Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Blommaert, J. & Jie, D. 2010. *Ethnographic fieldwork: a beginners' guide*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters.

Bourdieu, P. 1977. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, C. 1975. *Literacy in 30 hours. Paulo Freire's process in North East Brazil*. Lontoo: Writers and Readers.

Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2, 1–28.

Carlson, M. 2006. Immigrant women within Swedish language instruction: contradictions and transgressions. Teoksessa J. Sempruch, K. Willens & L. Shook (toim.), *Multiple marginalities. An intercultural dialogue on gender in education across Europe and Africa*. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer Verlag, 313–328.

Chomsky, N. 1968. *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Cobb, S. 1976. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine* 38, 300–314.

Compton, S. 2013. Implementing language policy for deaf students in a Texas school district. *International Multilingual Research Journal* 7 (2), 138–154.

Cowley, S. J. 2009. Distributed language and dynamics. *Pragmatics and Cognition* 17(3), 495–507.

Cowley, S. J. 2011. Distributed Language. Teoksessa S. J. Cowley (toim.), *Distributed language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–14.

Cömertler, N. 2007. *Integration of Turkish Immigran Women in Finland into Finnish Society*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Dewalt, K. & Dewalt, B. R. 2000. Participant Observation. Teoksessa B. H. Russell (toim.), *Handbook of Methods in Cultural Antropology*. Altamira Press: Lanham MD, 259–299.

Dlaske, K. 2015. Discourse matters. Localness as a source of authenticity in craft businesses in peripheral minority language sites. *CADAAD Journal* 7 (2), 243–262.

Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100, 19–47.

- Duff, P. 2007. Second language socialization as sociocultural theory. Insights and issues. *Language Teaching* 40(4), 309–319.
- Duff, P. 2012. Second Language Socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 536–563.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 131–145.
- Dufva, H. 2012. Bakhtin and second language acquisition. Teoksessa C. A. Chapelle (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Osassa A. Ohta (toim.) *Social, dynamic, and complexity theory approaches to second language development*. Blackwell: Oxford.
- Dufva, H. 2014. Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi. Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? – *Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* maaliskuu 2014.
- Dufva, H. 2019. Kielten oppimisen tutkimuksesta. Käänteitä ja virtauksia. Teoksessa M. Hamunen, T. Nieminen, T. Kelomäki & H. Dufva (toim.), *Käänteitä ja käsitteitä. Näkökulmia kielitieteelliseen keskusteluun*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 61–86.
- Dufva, H. & Aro, M. 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. Bristol, Englanti: Multilingual Matters, 37–53.
- Dufva, H., Aro, M. & Suni, M. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 20–31.

- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5 (1), 109–124.
- Duranti, A. & S. P. Black. 2012. Language Socialization and Verbal Improvisation. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell, 443–463.
- Ehn, B. & Löfgren, O. 1982. *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups.
- Ellis, N. & Larsen-Freeman, D. 2006. Language emergence: Implications for applied linguistics. Introduction to the special issue. *Applied Linguistics* 27/4, 558–589.
- Embree, L. 1997. *What is Phenomenology*. Center for Advanced Research in Phenomenology. Haettu 1.12.2019 osoitteesta <https://phenomenology-carp.org/about/>
- Eronen, A., Karinen, R. & Lamminmäki, K. 2016. *Kielitaitoa ja hyvinvointia. Selvitys kotona lapsiaan hoitavien maahanmuuttajavanhempien kotoutumista tukevan koulutuksen malleista*. Haettu 13.4.2020 osoitteesta [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/124261/Elinvoimaa-Kielitaitoa\\_ja\\_hyvinvointia\\_2016\\_final.pdf?sequence=2](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/124261/Elinvoimaa-Kielitaitoa_ja_hyvinvointia_2016_final.pdf?sequence=2)
- Falzon, M. & Hall, C. 2009. *Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Social Research*. Lontoo: Ashgate.
- Finlex. 2010. *Laki kotoutumisen edistämisestä*. 30.12.2010/11386/2010. Haettu 7.5.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3), 285–300.
- Firth, A. & Wagner, J. 2007. Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91(1), 800–819.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia. (l'archéologie du savoir, 1969.)* Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.

- Freire, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 17. Pinos, 1987.
- Freire, P. 1977. *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia em processo*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. 1987. *A Pedagogy for liberation dialogues on transforming education*. Hampshire: MacMillan Education Ltd.
- From, T. 2020. *Speaking of space: an ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. Helsinki Studies in Education 94. Helsingin yliopisto.
- Frykman, J. & Gilje, N. 2003. Introduction. Teoksessa J. Frykman & N. Gilje (toim.) *Being There. New Perspectives on Phenomenology and the Analysis of Culture*. Lund: Nordic Academic Press, 7–51.
- García, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Teoksessa A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (toim.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, 128–145.
- García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. 1979. *Central problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Lontoo: Macmillan Publishers Limited.
- Gieser, T. 2008. Embodiment, Emotion and Empathy: A Phenomenological Approach to Apprenticeship Learning. *Anthropological Theory* 8(3), 299–318.
- Goffman, E. 1983. The interaction order. *American Sociological Review* 48 (1), 1–17
- Gorski, P. C. .2006. Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education, *Intercultural Education* 17, 163–177.

- Gothóni, R. 1997. Eläytyminen ja etäännyminen kenttätutkimuksessa. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.), *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätutkimuksesta*. Helsinki: Suomen Antropologinen seura, 136–148.
- Haapanen, L. 2018. Overcoming methodological challenges in text production research: a holistic approach through data triangulation. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 11, 45–70.
- Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.) 2011. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hahn, C., Jorgenson, J. & Leeds-Hurwitz, W. 2011. A curious mixture of passion and reserve. Understanding the etic/emic distinction. *Education et didactique* 5.3.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Lontoo: Edward Arnold.
- Halliday, M., & Webster, J.J. (2009). *The Essential Halliday*. New York: Continuum Logo.
- Hannula, A. 2000. *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heath, S. B. 2012. *Words at work and play: three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139046206>
- Heiskanen, B. 2014. Väkivallan arkipäivää El Paso-Ciudad Juárezin rajalla. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 109–127.
- Heller, M. 2008. Doing ethnography. Teoksessa L. Wei & M. Moyer (toim.), *Guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell, 249–262.
- Heller, M. 2011. *Paths to post-nationalism: a critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford university press.

- Hennink, M., Bailey, A. & Hutter, I. 2011. *Qualitative research methods*. Lontoo: SAGE
- Himananen, M. & Könönen, J. 2019. Maahanmuuton sääntelyn ja etnisen syrjinnän yhteydet maahanmuuttajien työmarkkina-asemaan. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 54–68.
- Hirsaho, A., Pöyhönen, S. & Saario, J. 2007. Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa O-P. Salo, T. Nikula ja P. Kalja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAn vuosikirja no 65*. Jyväskylä AFinLA, 93–113.
- Hirvi, L. & Snellman, H. 2012. Nine tales of the field. Teoksessa L. Hirvi & H. Snellman (toim.), *Where is the Field? The Experience of Migration Viewed through the Prism of Ethnographic Fieldwork. Studia Fennica Ethnologica 14*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–20.
- Holm, G. 2008. Visual research methods: Where are we and where are we going? Teoksessa S. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.), *Handbook of emergent methods*. New York: Guildford Press, 325–341.
- Honkasalo, M-L. 2008. *Reikä Sydämessä. Sairaus Pohjoiskarjalaisessa maisemassa*. Tampere: Vastapaino.
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. 2011. The ethnography of language policy. Teoksessa T. L. McCarty (toim.), *Ethnography and Language policy*. New York: Routledge, 273–289.
- Howes, D. 2003. *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hult, F. 2010. Analysis of language policy discourses across the scales of time and space. *International Journal of the Sociology of Language* 202, 7–24.
- Hult, F. 2017. Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches*. Lontoo: Routledge, 89–104.

- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–65.
- Hyvönen, H. 2007. ”Koti on Suomessa, mutta kotimaa on Viro”. Suomessa asuvien virolaisäitien transnationaaliset sosiaaliset tilat. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.), *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Helsinki: Väestöliitto, 190–217.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. Tallinna: Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos, s. 7–31.
- Ingold, T. 2000. *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. Lontoo: Routledge.
- Intke-Hernandez, M. 2015. Stay-at-home mothers learning Finnish. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.), *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice*. Lontoo: Routledge, 119–127.
- Intke-Hernandez, M. 2020. Migrant Mothers’ Stories of Learning Language in Everyday Life, Teoksessa G. Levine & D. Mallows (toim.) *Language Learning of Migrants in Europe*. New York: Springer.
- Intke-Hernandez, M. 2020. Osallisena yhteisessä arjessa. Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *AFinLAN vuosikirja 2020*.
- Intke-Hernandez, M. & Holm, G. 2015. Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, 5(2), 75–82.
- Intke-Hernandez, M. & Matkaselkä, P. 2012. Osaava vanhempi – toiminnallista suomen kielen oppimista äiti&lapsi -ryhmässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. Haettu 9.5.2020 osoitteesta <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2012/>
- Jokinen, E. 1996. *Väsytyn äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä*. Tampere: Tammer - Paino.

- Jokinen, E. 1997. Kun äiti oli masentunut. Teoksessa E. Jokinen (toim.), *Ruumiin siteet. Kirjoituksia eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta*. Tampere: Vastapaino, 137–168.
- Jokinen, E. 2004. Päiväkirjat tiedon lajina. Teoksessa M. Liljeström (toim.), *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 118–140.
- Karinen, R., Ramboll Management Consulting Oy. 2013. *Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportti*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 29/2013. Haettu 3.5.2020 osoitteesta <https://tem.fi/documents/1410877/2864661/Osallisena+Suomessa+hankkeen+arviointiraportti+10122013.pdf>
- Karjalainen, R. 2015. *Saamen kielet pääomana monikielisellä Skaabmagovatelokuvafestivaalilla*. Jyväskylä Studies in Humanities 254. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Knuuttila, Seppo 2010. Tutkimusaineistojen muodostaminen. Teoksessa J. Pöysä & H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit. Kultaneito VIII*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 19–42.
- Koivistoinen, H. 2016. *Changing understandings of language learning and teaching: The perspectives of pupils, parents and future language teachers*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora 147. Oulu: Oulun yliopisto.
- Koivistoinen, H., Kuure, L. & Tapio, E. 2016. Appropriating a new language learning approach: Processes of resemiotisation. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 10 (2), 105–117.
- Kokkonen, L., S. Pöyhönen, N. Reiman & T. Lehtonen. 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 94–102.
- Koljonen, T. 2017. *Jari Lindström aikoo hoitaa maahanmuuttajien kotouttamisen niin hyvin kuin osaa, vaikka oma kenttä narisee. Keskisuomalainen*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta <https://www.ksml.fi/kotimaa/Jari-Lindström-aikoo-hoittaa-maahanmuuttajien-kotouttamisen-niin-hyvin-kuin-osaa-vaikka-oma-kenttä-narisee/995437>

Kotilainen, L. & Kurhila, S. 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielen oppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 33–60.

Kotouttamisen osaamiskeskus. *Keskeiset käsitteet*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta [https://kotouttaminen.fi/keskeiset-kasitteet\\_](https://kotouttaminen.fi/keskeiset-kasitteet_)

Kramersch, C. 2002. How can we tell the dancer from the dance? Introduction. Teoksessa C. Kramersch (toim.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. Lontoo: Continuum, 1–30.

Kramersch, C. 2008. Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching* 41 (3), 389–408.

Kriz, K. & Skivenes, M. 2010. ‘We have very different positions on some issues’: how child welfare workers in Norway and England bridge cultural differences when communicating with ethnic minority families, *European Journal of Social Work* 13(1), 3–18.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrö (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere yliopisto, 13–39.

Kulick, D. 1992. *Language shift and cultural reproduction: socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Kulick, D. & Schieffelin, B.B. 2004. Language Socialization. Teoksessa A. Duranti (toim.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell, 349–368.

Kurhila, S. 2003. *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Suomen kielen laitos.

Kurhila, S. 2006. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Kurhila, S., Kotilainen, L. & Kalliokoski, J. 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielennoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielen oppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–30.

Kuure, L. 2011. Places for Learning: Technology-Mediated Language Learning Practices beyond the Classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.), *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 35–46.

Kuure, L. 2018. Työyhteisö tukee suomen kielen oppimista siivoustyössä. *Virittäjä*, 122(3), 436–441.

Kuure, L. & E. McCambridge. 2007. Networks and place – A study of online activities in two focus groups. Teoksessa O.-P. Salo & T. Nikula (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65*, 137–156.

Kuure, L., Molin-Juustila, T., Keisanen, T., Riekk, M., Iivari, N. & Kinnula, M. 2016. Switching perspectives: From a language teacher to a designer of language learning with new technologies. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 925–941.

Kuure, L., Riekk, M. & Tumelius, R. 2018. Nexus analysis in the study of the changing field of language learning, language pedagogy and language teacher education. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (11), 71–92.

Källkvist, M. 2013. The engaging nature of translation: A nexus analysis of student-teacher interaction. Teoksessa D. Tsagari & G. Floros (toim.), *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 115–134.

Käsmä, M. 2020. *Social difference as action. A nexus analysis of gender and ability in world of Warcraft game culture*. Oulu: Acta Universitas Ouluensis B Humaniora 180. Oulun yliopisto.

Lainiala, L. & Säävälä, M. 2010. ”Jos äiti osaa maan kieltä, hän on kuin kotonaan”. *Mitä helsinkiläiset pienten lasten maahanmuuttajavanhemmat ajattelevat kielioipinnoista?* Helsingin kaupunki: Opetusviraston julkaisuja A1: 2010.

Lane, P. 2009. Identities in action: A nexus analysis of identity construction and language shift. *Visual Communication* 8 (4), 449–468.

- Lane, P. 2010. "We did what we thought was best for our children": A nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language* 202, 63–78.
- Lankiewicz, H. 2014. From the Concept of Linguaging to L2 Pedagogy. Teoksessa H. Lankiewicz & E. Wasikiewicz-Firlej (toim.), *Linguaging Experiences: Learning and Teaching Revisited*. Cambridge: Cambridge Scholars Publisher. ProQuest Ebook Central, 1–32.
- Lantolf, J. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1–26.
- Lantolf, J. & Thorne, S. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. & Pavlenko, A. 2001. Second language activity theory: understanding second language learners as people. Teoksessa M. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Lontoo: Longman, 141–158.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen, T. Gordon & T. Metso (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S., P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen. 2007. *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Larja, L. 2019. Maahanmuuttajanaiset työmarkkinoilla ja työmarkkinoiden ulkopuolella. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 28–42.
- Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos / complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18/2, 141–165.
- Lars-Freeman, D. & Cameron, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1990). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehti-Eklund, H. 2019. Arjen käytänteitä vieraan kielen oppitunneilla – koodinvaihto ja limittäiskielisyys. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielen oppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 283–306.

Lehtonen, H. 2015. Tyylitellen. *Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Leontjev, A. 1979. *Kieli ja ajattelu*. Helsinki: Kansankulttuuri.

Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte: IAP Press.

Lähteenmäki, M. 2009. Dialogisuuden lähteillä: oppihistoriallinen näkökulma Bahtinin dialogiseen kielikäistykseen. *Puhe ja Kieli*, 63–74.

Lähteenmäki, M. 2010. Heteroglossia and voice. Conceptualising linguistic diversity from a Bakhtian perspective. Teoksessa M. Lähteenmäki & M. Vanhala-Aniszweski (toim.) *Language ideologies in transition. Multilingualism in Russia and Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 18–33.

Makoni, S. & Pennycook, A. (toim.) 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Marcus, G. E. 1995. Ethnography in/of the World System: the Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 25, 95–117.

Martikainen, T. & Gola, L. 2007. Intian niemimaalta muuttaneiden naisten käsityksiä perheestä ja sukupuolirooleista. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.), *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Helsinki: Väestöliitto, 88–104.

Martikainen, T. & Tiilikainen, M. 2007. Maahanmuuttajanaiset: Käsitteet, tutkimus ja haasteet. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.), *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Helsinki: Väestöliitto, 15–37.

Martinviita, A. 2017. *Online community as experience and discourse: A nexus analytic view into understandings of togetherness online*. Acta Universitatis Ouluensis. B, Humaniora 156. Oulu: Oulun yliopisto.  
<http://urn.fi/urn:isbn:9789526216430>

- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa G. Dall 'Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg: Ruotsi. Studies in Educational Sciences 109, 163–187.
- Marttila, A. 2014. Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa – kentän ja kokemuksen dialoginen rakentuminen. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 362–392.
- Maturana, H. 1995. *The nature of time*. Haettu 1.12.2019 osoitteesta <http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/cybernetics/maturana/natureOfTime.pdf>
- Menezes, V. 2011. Affordances for Language Learning Beyond the Classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.), *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 59–71.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice* 31, 132–141.
- Moos, R. H. & R. E. Mitchell. 1982. Social network resources and adaptation: A conceptual framework. Teoksessa T. A. Wills (toim.), *Basic processes in helping relationships*. New York: Academic Press, 213–232.
- Morecroft, C., Cantrill, J. & Tully, M. P. 2004. Can in-depth research interviews have a 'therapeutic' effect for participants? – *International Journal of Pharmacy Practice* 12(4), 247–254.
- Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli: paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 255.
- Nikula, T. & Moore, P. 2016. Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Nordberg, C. & Wrede, S. 2015. Street-level engagements: migrated families encountering the local welfare state, *Nordic Journal of Migration Research* 5(2).
- Nousiainen, K. 2004. *Lapsistaan erillään asuvat äidit. Äitiysidentiteetin rakentamisen tiloja*. Jyväskylä: SoPhi 89.

- Nykyri, T. 1998. *Naisen viha*. Jyväskylä: SoPhi.
- Oakley, A. 1979. *Becoming a mother*. Oxford: Martin Robertson
- Ochs, E. 1986. Introduction. Teoksessa B. Schieffelin & E. Ochs (toim.), *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. 2002. Becoming a speaker of culture. Teoksessa C. Kramsch (toim.), *Language acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Continuum Press, 99–120.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. 2012. The Theory of Language Socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell, 1–21.
- OECD. 2018. *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta <http://www.oecd.org/finland/working-together-skills-and-labour-market-integration-of-immigrants-and-their-children-in-finland-9789264305250-en.htm>
- Okely, J. 1994. Vicarious and Sensory Knowledge of Chronology and Change. Ageing in Rural France. Teoksessa K. Hastrup & P. Hervik (toim.), *Social Experience and Anthropological Knowledge*. Lontoo: Routledge.
- O'Reilly, K. 2011. *Ethnographic Methods*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Pallotti, G. & Wagner, J. (toim.) 2011. *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Parviainen, J. 2002. Bodily Knowledge. Epistemological Reflections on Dance. *Dance Research Journal* 34(1), 11–26.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. Lontoo – New York: Routledge.
- Phoenix, A. & Woollet, A. 1991. Motherhood: Social Construction, Politics and Psychology. Teoksessa A. Phoenix, A. Woollett & E. Lloyd (toim.), *Motherhood. Meanings, Practices and Ideologies*. Lontoo: Sage, 13–27.

- Pietikäinen, S., & Pitkänen-Huhta, A. 2013. Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom: Children navigating in a complex multilingual setting. *Journal of Language, Identity and Education* 12 (4), 230–247.  
doi:10.1080/15348458.2013.818471
- Pietikäinen, S. 2010. Sámi language mobility: Scales and discourses of multilingualism in a polycentric environment. *International Journal of the Sociology of Language* 202, 79–101.
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrassa. *Virittäjä*, 116(3), 410–422.  
<https://journal.fi/virittaja/article/view/7162>
- Pietikäinen, S., Lane, P., Salo, H., & Laihiala-Kankainen, S. 2011. Frozen actions in the Arctic linguistic landscape: A nexus analysis of language processes in visual space. *International Journal of Multilingualism* 8 (4), 277–298.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pike, K. L. 1954. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Dallas, TX, US: Summer Institute of Linguistics.
- Pink, S. 2009. *Doing Sensory Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pitkänen-Huhta, A. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen, & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa - tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 8–103.
- Pontecorvo, C. Fasulo, A. & Sterponi, L. 2001. Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development* 44(6), 340–361.
- Pöyhönen, S. & Tarnanen, M. 2015. Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.), *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice*. Lontoo: Routledge, 107–118.

Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010. *Osallisena Suomessa: kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, Suomen Kulttuurirahasto

Pöysä, J. 2012. *Työelämän alkeismuodot – Narratiivinen etnografia*. Kultaneito XI. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.

Raivio, H. & Karjalainen J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.

Rajagopalan, K. 1997. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na Lingüística. *Revista Letras*, vol. 14.

Rajagopalan, K. 2001. The politics of language and the question of linguistic identity. *Revista de Filología y su Didáctica* 24, 17–28.

Rich, A. 1976. *Of Woman Born. Motherhood as Experience and Institution*. Lontoo: Virago.

Rieki, M. 2016. *Navigating change: Nexus-analytic explorations in the field of foreign language education*. Acta Universitatis Ouluensis. B, Humaniora 146. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526214108>

Roberts, P. 2000. *Education, literacy and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport: Bergin & Garvin.

Ronkanen, R. & Suni, M. 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.

Ropo, A. & Parviainen, J. 2001. Leadership and Bodily Knowledge in Expert Organizations: epistemological rethinking. *Scandinavian Journal of Management* 17(1), 1–18.

Ruotsala, H. 2005. Matkoja, muistoja, mielikuvia – kansatieteilijä kentällä. Teoksessa P. Korkiakangas, P. Olsson & H. Ruotsala (toim.), *Polkuja etnologian menetelmiin*. Helsinki: Ethnos ry, 45–76.

Rusk, F., Pörn, M., Sahström, F. & Slotte-Lüttge, A., 2012. Everything, everywhere, all the time: Advantages and challenges in the use of extensive video recordings of children. *Responsible Research: Papers from the Fourth Qualitative Research Conference*. Turku: Åbo Akademi University.

Salazar, M. 2013. A humanizing pedagogy: reinventing the principles and practice of education as a journey toward liberation. *Review of Research in Education* 37, 121–147.

Samudra, J. K. 2008. Memory in our Body: Thick Participation and the Translation of Kinesthetic Experience. *American Ethnologist* 35(4), 665–681.

Saukkonen, P. 2019. Yksi seutu vai kolme erilaista kaupunkia: maahanmuutto ja kotoutuminen pääkaupunkiseudulla. *Kvartti*, 4. Haettu 7.5.2020 osoitteesta <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/yksi-seutu-vai-kolme-erilaista-kaupunkia-maahanmuutto-ja-kotoutuminen-paakaupunkiseudulla>

Schieffelin, B. & E. Ochs. 1986. Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>.

Schugurensky, D. 2011. *Paulo Freire*. New York: Continuum.

Schwandt, T. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 118–137.

Scollon, R. & Scollon, S. W. 2001. Discourse and intercultural communication. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (toim.), *The handbook of discourse analysis*. Oxford, MA: Blackwell Publishers, 538–547

Scollon, R. & Scollon, S. W. 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. New York: Routledge.

Scollon, R. & Scollon, S. W. 2004. *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. Lontoo: Routledge.

Scollon, R. & Scollon, S. W. 2007. Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. *Journal of Sociolinguistics* 11 (5), 608–625.

Scollon, R. & Scollon, S. W. 2009. Breakthrough into action. *Text & Talk* 29 (3), 277–294.

Scollon, S. W. & de Saint-Georges, I. 2011. Mediated discourse analysis. Teoksessa J. P. Gee & M. Handford (toim.), *The Routledge handbook of discourse analysis*. Lontoo: Routledge, 66–78.

Sleeter, C. 1996. *Multicultural education as social activism*. New York: State University of New York Press.

Sleeter, C. 1999. *Empowerment through multicultural education: from reproduction to contestation of social inequality through schooling*. New York: State University of New York Press.

Sleeter, C. & Grant, C. 2003. *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. New York: Wiley & Sons.

Sleeter, C. & McLaren, P. 1995. *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. New York: State University of New York Press.

Smart, C. 1996. Deconstructing motherhood. Teoksessa E. Bortoloia Silva (toim.), *Good enough mothering? Feminist perspectives on lone motherhood*. Lontoo ja New York: Routledge, 39–57.

Smith, D. W. 2009. Phenomenology. Teoksessa E. N. Zalta (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2013 Edition)*. Haettu 1.12.2019 osoitteesta <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/phenomenology/>

Snellman, H. 2015. Everyday Language Policies: Embodiment of Language-Related Experiences of Finnish Women in Sweden. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen, & T. Saarinen (toim.), *Language Policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 196–219.

Spinney, J. 2006. A Place of Sense: A Kinaesthetic Ethnography of Cyclists on Mont Ventoux. *Environment and Planning D Society and Space* 24(5), 709–732.

- Steffensen, S. V. & Fill, A. 2014. Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. *Language Sciences* 41(A), 6–25.
- Strömmer, M. 2016a. Affordances and constraints: Second language learning in cleaning work. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 35 (6), 697–721.
- Strömmer, M. 2016b. Material scaffolding: Supporting the comprehension of migrant cleaners at work. *European Journal of Applied Linguistics* 4 (2), 239–275.
- Strömmer, M. 2017. *Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities, 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 2017. Working and Learning in a New Niche: Ecological Interpretations of Work-Related Migration. Teoksessa J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (toim.), *Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 97–215.
- Swain, M. 2006. Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. Teoksessa H. Byrnes (toim.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. Lontoo: Continuum, 95–106.
- Swain, M., & Lapkin, S. 2011. Linguaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 104–117.
- Tapio, E. 2013. *A nexus analysis of English in the everyday life of FinSL signers: a multimodal view on interaction*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Lappalainen, M. & Haavisto, S. 2013. *Osallisena Suomessa – kokeiluhankkeiden satoa (Delaktig i Finland – skörden från försöksprojekten)*, Jyväskylän yliopisto, Suomen Kulttuurirahasto & Svenska kulturfonden, Jyväskylä ja Helsinki.

- Tarnanen, M., Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2015. Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. *AFinLan Vuosikirja*, 73, 56–72. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49654>
- Thibault, P. J. 2004. *Brain, mind, and the signifying body. An ecosocial semiotic theory*. Lontoo – New York: Continuum.
- Thibault, P. J. 2011. First-order languaging dynamics and second-order language. A distributed view. *Ecological Psychology* 23(3), 1–36.
- Tiilikainen, M. 2007. Somaliäidit ja transnationaalinen perhe. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.), *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Helsinki: Väestöliitto, 266–284.
- Tiittula, L. & Ruusuvoori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tilastokeskus 2017. *Perheet. Vuosikatsaus 2016*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh\\_2016\\_02\\_2017-11-24\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_tie_001_fi.html)
- Tilastokeskus 2018. *Väestörakenne. Vuosikatsaus 2018*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak\\_2018\\_02\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak_2018_02_2019-06-19_tie_001_fi.html)
- Toale, M.C. & McCroskey, J.C. 2001. Ethnocentrism and trait communication comprehension as predictors of interethnic communication apprehension and use of relational maintenance strategies in interethnic communication. *Communication Quarterly* 49(1), 70–84.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen, T. Gordon & T. Metso (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2016. *Uuden kokeilun tavoitteena työllistää tuhansia maahanmuuttajia*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta [https://tem.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/uuden-kokeilun-tavoitteena-tyollistaa-tuhansia-maahanmuuttajia](https://tem.fi/artikkeli/-/asset_publisher/uuden-kokeilun-tavoitteena-tyollistaa-tuhansia-maahanmuuttajia)

Työ- ja elinkeinoministeriö 2017a. *Maahanmuuttajien työllistymistä nopeutetaan uusilla panostuksilla*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta [https://tem.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/maahanmuuttajien-tyollistymista-nopeutetaan-uusilla-panostuksilla](https://tem.fi/artikkeli/-/asset_publisher/maahanmuuttajien-tyollistymista-nopeutetaan-uusilla-panostuksilla)

Työ- ja elinkeinoministeriö 2017b. *SIB-hanke*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta <https://tem.fi/koto-sib>

van Lier, L. 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness* 7(1–2), 128–145.

van Lier, L. 2000. From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an Ecological Perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*. Oxford: OUP, 245–259.

van Lier, L. 2002. An ecological-semiotics perspective on language and linguistics. Teoksessa C. Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization*. Lontoo: Continuum, 140–164.

van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), 46–65.

van Lier, L. 2008a. Agency in the classroom. Teoksessa J. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *The sociocultural theory and teaching of second languages*. Lontoo: Equinox, 163–186.

van Lier, L. 2008b. Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. Teoksessa B. Spolsky & F. M. Hult (toim.), *The handbook of educational linguistics*. Malden, MA: Blackwell Pub, 596–605.

van Lier, L. 2010. The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3(2–6), 3–6.

van Lier, L. 2011. Language learning: an ecological-semiotic approach. Teoksessa E. Hinkel (toim.), *Handbook of research in second language teaching and*

*Learning*. New York: Routledge, 383–394.

van Maanen, J. 2011. *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Helsinki: Weilin+Göös.

Vološinov, V. 1986. *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuuskertomus 12/2015*.

<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf> [luettu 13.4.2020].

Veintie, T. & Holm, G. 2010. The perception of knowledge and learning of Amazonian indigenous teacher education students, *Ethnography and Education* 5 (3), 325–343.

Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>.

Väestöntutkimuslaitos. *Maahanmuuttajat*. Haettu 27.10.2019 osoitteesta [https://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/).

Warikoo, N. & Carter, P. 2009. Cultural explanations for racial and ethnic stratification in academic achievement: a call for a new and improved theory, *Review of Educational Research* 79(1), 366–394.

Wei, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1), 9–30,

<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Weingarten, K., Surrey, J. L., García Coll, C. & Watkins, M. 1998. Introduction.  
Teoksessa C. Garcia Coll, J. L. Surrey & K. Weingarten (toim.), *Mothering against the odds. Diverse voices of contemporary mothers*. New York: The Guilford Press, 1–14.

Wertsch, J. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wikan, U. 1992. Beyond the Words. The Power of Resonance, *American Ethnologist* 19(3), 460–482.

Åström, A-M. 2005. Den etnologiska forskningsprocessen – djupdykning i mentala och materialla sfärer. – Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson & Helena Ruotsala (toim.), *Polkuja etnografian menetelmiin*. Ethnos-toimite 11. Helsinki: Ethnos ry, 25–42.

