

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 108–126.

Paula Kalaja

Jyväskylän yliopisto

Englanti on ”tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää.”: kielikäsitteistä diskursiivisesti ja pitkittäisesti

This article is about holding beliefs about (or assigning subjective meanings to) two languages, L1 (Finnish) and L2 (English). The study was carried out as part of a larger project, and it is discursive in its starting points and longitudinal in its research design. A group of university students, English majors or minors, were asked to do sentence completion tasks twice, while they were studying on a five-year MA degree programme: at the beginning of their studies and just before or after graduation. Overall, the students resorted to a total of four interpretative repertoires in comparing and contrasting the two languages: 1) Affection, 2) Aesthetics, 3) Vitality, and 4) Challenge repertoires, and some dilemmas (or controversies) especially within Repertoires 3 and 4 were resolved over a period of four or five years.

Keywords: beliefs, English, Finnish, student teachers, interpretative repertoires

Asiasanat: kielikäsitteet, englanti, suomi, opettajankoulutettavat, tulkintarepertoarit



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

1 Johdattelua tutkimukseen

Kielten oppiminen ja opettaminen on käynyt läpi erilaisia käännteitä (*turns*) viime vuosikymmeninä, ja siten soveltavan kielentutkimuksen alalla on sen historian aikana korostettu eri asioita. Sosiaalinen käänne (Block 2003) muistuttaa, että kielten oppiminen ja opettaminen ovat luonteeltaan sosiaalisia: ne eivät tapahdu vain oppijoiden tai opettajien päässä vaan myös vuorovaikutuksessa. Narratiivinen käänne (Pavlenko 2007) painottaa, että kielten oppimista ja opettamista voisi tarkastella myös subjektiivisesti: myönteisinä tai kielteisinä kokemuksina. Monikielinen käänne (May 2014) kyseenalaistaa olettamuksia kielten hallinnasta, olipa kielen status mikä tahansa. Diskursiivinen käänne puolestaan on tullut alalle kierrätettynä muilta tieteenaloilta, kuten psykologiasta (Potter & Wetherell 1987; Edwards 1997). Sen lähtökohdat voidaan tiivistää seuraavasti:

Whereas in the past, psychologists have typically seen language as a resource, providing clues as to what is going on inside people's minds or brains, discursive psychology takes language as its topic, examining the ways in which people talk about – or construct – things like attitudes, memories and emotions ...” (Edley 2001: 190)

Diskursiivisessa lähestymistavassa analyysissä lähdetäänkin teksteistä, diskursseista käsin:

Discourse is, analytically, what we have got, what we start with. Whereas we might assume, commonsensically, that events come first, followed by (distorted) understandings of them, followed by (distorted) verbal expressions of those understandings ... (Edwards 1997: 271)

Soveltavan kielentutkimuksen alallakaan ei ole suoraa pääsyä kielten oppijoiden tai opettajien päänsisäisiin asioihin tai ilmiöihin. Diskursiivisessa lähestymistavassa asetetaan keskiöön, kuinka oppijat tai opettajat tulevat puhuneeksi tai kirjoittaneeksi kielten oppimiseen tai opettamiseen liittyvistä asioista tai ilmiöistä eri tilanteissa, kuten motivaatiosta, asenteista tai käsityksistä. Traditio on siten kiinnostunut siitä, kuinka nämä ilmiöt rakentuvat diskursiivisesti puhutuissa tai kirjoitetuissa teksteissä ja mitä niillä mahdollisesti ajetaan takaa. Ajatuksena on, että kielellä rakennetaan meitä ympäröivä sosiaalinen maailma sen sijaan, että se vain (epätarkasti) heijastaisi sitä, mitä kielten oppijoiden tai opettajien päässä (oikeasti) liikkuu. Yhdeksi analyysiyksiköksi on ehdotettu tulkintarepertoareja (*interpretative repertoires*). Ne voidaan määritellä seuraavasti:

[they are] recurrently used systems of terms used for characterizing and evaluating actions, events or other phenomena. A repertoire ... is constituted through a limited range

of terms used in particular stylistic and grammatical constructions. Often a repertoire is organized around specific metaphors ... (Potter & Wetherell 1987:149).

Tällaisista lähtökohdista on Suomessa tehty jo joitakin tutkimuksia kielten oppijoiden keskuudessa. Tutkimuksissa on tarkasteltu onnistumisten tai epäonnistumisten selityksiä, opettajamuistoja tai asenteita eri kieliä tai niiden puhujia kohtaan. On tunnistettu repertoareja eli eri tapoja, joilla oppijat selittävät hyvää tai huonoa menestystään englannin kielen opinnoissa (Heikkinen 1999; Isomöttönen 2003) tai kielikokeissa (Kalaja 2003; Huhta, Kalaja & Pitkänen-Huhta 2006). Aiemmin tällaiset attribuutiot on nähty osana yhtä motivaatioteoriaa, ja niiden on oletettu olevan lähtökohtaisesti vain kuudenlaisia (ks. esim. Weiner 1986), eli niiden määrää on pidetty vakiona. Staattisempien attribuutioiden sijaan tarkastelun kohteena ovat nykyään usein diskursiiviset selitykset, joiden määrän ja laadun oletetaan vaihtelevan tilanteesta toiseen. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden elämäkertoista on tunnistettu tapoja muistella kouluaikaisia englannin-opettajia (Keski-Heiska 2009; Kalaja & Keski-Heiska 2012). Tässä tutkimuksessa osoitettiin, että muistot eivät oikeastaan koskeneetkaan vain opettajaa vaan myös tämän oppilasta ja heidän suhdettaan. Aiemmin muistojen totuudellisuus oli tutkijoiden suuri huoli; nyt myönnetään, että muistot vaihtelevat tilanteesta toiseen ja että muistelemista tehdään eri syistä (Middleton & Edwards 1990).

Tapoja vertailla ja samalla arvioida kahta kieltä eli suomea (L1) ja englantia (L2) on tunnistettu avoimista vastauksista, joita yliopisto-opiskelijat antoivat *Noviisista ekspertiksi* -projektin kyselyyn kahdesti opintojensa aikana (Pirkanen 2014). Aiemmin on ollut tyypillistä nähdä kieliaseenteet kognitiivisina konstruktioina, joilla on kolme ulottuvuutta (kognitiivinen, affektiivinen ja toiminnallinen). Näitä on perinteisesti tutkittu tietyllä kokeellisella menetelmällä (*matched guise technique*, ks. tarkemmin Garrett 2010). Diskursiivisen käänteen myötä kieliasteiden tarkastelun painopiste on siirtynyt oletukseen kieliasteista siis diskursiivisina ja tilannekohtaisina ilmiöinä.

Diskursiivista lähtökohdista (ks. myös esim. Kalaja 2015; Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2016: 8–18; Kalaja, Barcelos & Aro painossa)¹ käsillä oleva artikkeli käsittelee kielikäsitteitä (*beliefs* tai pikemminkin *holding beliefs*), eli sitä, miten kaksi statukseltaan erilaista kieltä rakentuu diskursiivisesti tietyn opiskelijaryhmän teksteissä, jotka tuotettiin tietyssä tilanteessa: millaisia subjektiivisia merkityksiä kielet saavat tässä yhteydessä eli sovelletussa aineistonkeruutilanteessa? Valitut lähtökohdat näkyvät myös

1 Kaikissa näissä katsauksissamme määritellään käsitettä ja selvitetään kielikäsitteiden tutkimuksen eri suuntauksia. Suuntausten määrä ja nimet ovat vaihdelleet tutkijasta toiseen muutaman vuosikymmenen aikana. Itse teemme nykyään jaon kahteen pääsuuntaukseen: perinteinen ja kontekstuaalinen tutkimus. Diskursiivisen tutkimuksen laskemme jälkimmäisen yhdeksi alasuuntaukseksi. Suomalaisen vieraiden kielten opettajien käsityksiä (kylläkin oppimisesta ja opettamisesta) on myös tarkasteltu diskursiivista lähtökohdista (mm. Ruohotie-Lyhty 2011, 2016).

tutkimuksen metodologisissa ratkaisuissa, kuten käytetyssä analyysiyksikössä. Tutkimus on tutkimusasetelmaltaan pitkittäinen, missä suhteessa se eroaa monista aikaisemmista aiheen tutkimuksista. Aikaväli, jolla ilmiöitä tarkastellaan, on myös poikkeuksellisen pitkä: viitisen vuotta.

Tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on siis ollut selvittää, mitä englannin opiskelijoiden kielitietoisuudelle tapahtuu yliopisto-opintojen aikana. Tietoisuus omista kielikäsityksistä on tärkeää tuleville englanninopettajille ja sitä kautta myöhemmin heidän oppilailleen. Käsitukset saattavat nimittäin ohjata sitä, mitä ja miten he kieliä opettelevat ja edelleen opettavat. Toisaalta on alettu vasta tiedostaa, että käsitysten ja toiminnan välinen suhde ei välttämättä olekaan niin suoraviivainen syy–seuraussuhde kuin aiemmin on oletettu (ks. tarkemmin Kalaja ym. painossa). Mahdolliset kielitietoisuuden muutoksetkin voivat lähteä joko käsityksistä tai toiminnasta. Tämä vaatii näiden ilmiöiden tarkastelua entistä tiukemmin kontekstissaan – ja mahdollisesti jopa suhteessa muihin ilmiöihin, kuten identiteetti tai tunteet. Tutkimusmenetelmällisesti tämä edellyttää aiempaa herkempää otetta lähestyä tutkittavia ja heidän ajatuksiaan (Kalaja ym. 2016: 8–18; Kalaja ym. painossa).

Luvussa 2 selvitan tarkemmin, miten kielikäsityksiä diskursiivista lähtökohdista tutkiva pitkittäistutkimus toteutettiin, luvussa 3 keskityn tutkimuksen tuloksiin. Lopuksi arvioin luvussa 4 tutkimuksen antia ja metodologisia ratkaisuja.

2 Tutkimuksen toteutus

2.1 Tavoitteet

Tämä tutkimus tehtiin osana *Noviisista ekspertiksi* -projektia, ja siinä tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia englannin kielen oppimisesta ja käytöstä eri konteksteissa sekä heidän kielikäsityksiään. Projektissa on jo sen aikaisemmissa vaiheissa tarkasteltu kielikäsityksiä (ks. tarkemmin luvun 2.2 taulukkoa 1). Tuolloin aineistona käytettiin joko kyselyä, joka sai opiskelijat muistelemaan omia kouluaikojaan (Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva 2011), tai opiskelijoiden piirtämiä omakuvia englannin kielen oppijoina (Kalaja, Alanen & Dufva 2008). Käsitukset koskivat kielenoppimista (ja opettamista) koulussa tai vapaa-ajalla. Mainitut tutkimukset on tehty hyvin toisenlaisista lähtökohdista. Tutkimusasetelmaltaan ja aineistojen analyysiltään ne olivat myös erilaisia kuin nyt raportoitava tutkimus. Tässä tutkimuksessa (ks. myös Kalaja 2016) vertailen siis opiskelijoiden käsityksiä kahdesta kielestä: englanti (L2, opiskeltu kieli) ja suomi (L1, ensikieli). Vastauksia haen kahteen kysymykseen:

1. Millaisia käsityksiä yliopisto-opiskelijoilla on englannin kielestä (L2) verrattuna suomen kieleen (L1)?
2. Miten opiskelijoiden käsitykset mahdollisesti muuttuvat ajan kuluessa?

Kysymyksiin vastaan tunnistamalla opiskelijoiden käyttämät tulkintarepertoaarit (ks. määritelmää luvussa 1), joilla he vertasivat englantia ja suomen kieltä lauseentäydennystehtävissä. Tehtävät tehtiin kahteen kertaan – opintojen alussa ja päätteeksi. Seuraavassa kuvaan tarkemmin aineistoa ja sen suhdetta muihin *Noviisista ekspertiksi* -hankkeen tutkimuksiin.

2.2 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimukseen osallistujat olivat yliopisto-opiskelijoita, jotka opiskelivat englantia pää- tai sivuaineenaan Jyväskylän yliopistossa. Puolet heistä suoritti samanaikaisesti myös aineenopettajien pedagogisia opintoja, ja näin he pätevöityvät englanninopettajiksi. Toinen puoli opiskelijoista opiskeli nk. kieliasantuntija-linjalla, mutta osa heistäkin pätevöityi (myöhemmin) kieltenopettajaksi. Lähes kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ensikieli oli suomi. Kaksi opiskelijaa oli kasvanut kaksikielisessä perheessä (suomi–englanti), yhden ensikieli oli ruotsi.

Opiskelijoita pyydettiin tekemään samat lauseentäydennystehtävät ensimmäisenä opiskeluvuonna sekä myöhemmin 4. tai 5. vuonna (ks. tutkimusprojektin kuvausta taulukossa 1). Lauseentäydennystehtävissä vastaajia pyydettiin täydentämään sellaisia lauseita kuten *Englannin kieli on minusta ...*, *Suomen kieli on minusta ...* ja *Verrattuna suomen kieleen englantia on minusta ...*. Nämä tehtävät olivat osa kyselyä 1 ja seurantakyselyä 3 (joka oli puolestaan kyselyjen 1 ja 2 yhdistelmä). Seurantakyselyssä oli myös yksi avoin kysymys *Mitä englannin kieli merkitsee sinulle nykyään?*

Ensimmäisellä kerralla lauseentäydennystehtävät tehtiin 1. opiskeluvuoden kurssilla *Opi oppimaan vieraita kieliä*. Kysely toteutettiin paperisena. Toisessa vaiheessa keruu tehtiin sähköisesti. Tämä tapahtui siis neljä tai viisi vuotta myöhemmin, jolloin opiskelijat olivat jo valmistumassa tai jopa ehtineet valmistua maisteriksi. Vastaajia oli ensimmäisessä keruuvaiheessa (tutkimuksen vaihe 1, kysely 1) yhteensä 118, seurantakierroksella (tutkimuksen vaihe 3, seurantakysely) heistä tavoitettiin sähköpostitse 37.

TAULUKKO 1. Tutkimusprojekti *Noviisista ekspertiksi* (2005–2010): vaiheet, aineistot, tutkittavat ilmiöt.

Ajoitus	Aineisto	Tutkittavat ilmiöt
Vaihe 1 1. opiskeluvuosi	Kyselyt 1 ja 2 (paperiversiot), kirjalliset elämäkerrat, piirustukset (=omakuvat englannin kielen oppijana)	Kokemukset englannin kielen oppimisesta ja käytöstä koulussa vs. muualla; englannin vs. suomen kielen käyttö
Vaihe 2 4./5. opiskeluvuosi	Opetusfilosofiat, piirustukset (=omakuvat englannin kielen opettajana)	Kokemukset englannin kielen oppimisesta ja opettamisesta
Vaihe 3 4./5. opiskeluvuosi	Seurantakysely 3 (verkkoversio) Opintorekisteri	Kokemukset englannin kielen oppimisesta ja käytöstä yliopistolla vs. muualla; englannin vs. suomen kielen käyttö

Tutkimuksen metodiset ratkaisut ovat pitkittäisen projektin sääteliä kompromisseja. Edellä kuvattuun täydennystehtävä-menetelmään päädyttiin, koska suljettuja vastausvaihtoehtoja ei haluttu käyttää – tällöin tutkimus ei olisi ollut diskursiivinen. Opiskelijoita olisi voitu haastatella, jolloin diskursiivinen analyysi olisi kyllä ollut mahdollista, mutta opiskelijoita olisi käytännössä voitu ottaa tutkimukseen mukaan vain pieni osa. Valittu menetelmä edustaa eräänlaista välimuotoa, joka mahdollistaa verrattain suuren opiskelijamäärän kattavan pitkittäistutkimuksen.

Vastaukset lauseentäydennystehtäviin (osana kyselyä 1 ja seurantakyselyä 3) vaihtelivat parista sanasta tai lauseesta puoleen sivuun tekstiä. Aineistoa lähilui useaan kertaan ja tunnistin siitä opiskelijoiden käyttämät tulkintarepertoaarit. Analyysissä keskityin siis siihen, miten englannin ja suomen kieli rakentuivat diskursiivisesti opiskelijoiden vastauksissa: mitä niistä sanottiin ja miten; huomiota kiinnitin muun muassa sana- ja rakennevalintoihin, käytettyihin metaforiin ym. Lisäksi huomioin mahdollisia ristiriitaisuuksia (*dilemmas*) käsityksissä ja eri näkökulmia asioiden käsittelyssä (*positions*) tai identiteettejä (Edley 2011).

Seuraavassa tarkastelen tutkimuksen tuloksia aluksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta (alaluvussa 3.1) ja sen jälkeen toisen kysymyksen osalta (alaluvussa 3.2).

3 Tutkimuksen tulokset

3.1 Opiskelijoiden käsitykset suomesta ja englannista: tunnistetut tulkintarepertoarit

Opiskelijat tulivat lauseentäydennystehtävissä käyttäneeksi neljää eri tulkintarepertoaria: tunteellisuus (repertoari 1), esteettisyys (repertoari 2), elinvoimaisuus (repertoari 3) ja haasteellisuus (repertoari 4). Tulkintarepertoarit kattavat aina kunkin ulottuvuuden kaksi ääripäätä. Esimerkiksi ulottuvuudella **tunteellisuus** ilmaistaan joko läheistä tai etäistä suhdetta tai positiivisia tai negatiivisia tunteita (ks. taulukkoa 2).

TAULUKKO 2. Repertoari 1: tunteellisuus.

Repertoari 1: Tunteellisuus <i>Läheinen/positiivisia tunteita</i>	<i>Etäinen/negatiivisia tunteita</i>
<p>Suomi on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • minulle tietenkin rakkain ja läheisin kieli/KT-s1² • minun oma kieli. Varsinkin nykyään, kun asun ulkomailla, niin olen huomannut kuinka tärkeä kieli oma äidinkieli oikeasti on. ... Se on minun kieleni, ja sitä osaan parhaiten. /TT-s2 • ... enkä koskaan opi ilmaisemaan itseäni muilla kielillä aivan yhtä täydellisesti kuin rakkaalla äidinkielelläni/ EK-s1 • luonnollinen ajatuksen ja itseilmaisun kieli, tuttu ja turvallinen, kaunis ylpeyden aihe./JL-s1 • tunnekieli ja ajattelun kieli .../ER-s2 • äidinkielenäni tärkeä osa identiteettiäni/ST-s2 	<p>Suomi on ...</p>
<p>Englanti on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...mutta vähemmän rakas/SH-se1 • Se on minulle tärkeää, koska englanti on kieli, jota osaan toiseksi parhaiten, ja jota käytän koko ajan./TT-e2 • ... joissain tapauksissa helpompi ilmaista itseäni ja tunteita kuin suomella/PL-e1 • osa minua itseäni, en ajattele sitä enää erityisesti kielenä/pääaineena tai muuna itseni ulkopuolisena asiana/JT-e2 • Se on suuri osa identiteettiäni. Usein sanonkin, että englanti on kuin toinen äidinkieli minulle. Ajattelen englanniksi./HK-e1 	<p>Englanti on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaukanen vielä, mutta kiinnostava/MV-s1 • ... Englanti on myös vieraampi./LYO-se1 • vähän kylmempää/JJ-se1

2 Aineiston koodauksessa (esim. KT-s1), isot alkukirjaimet viittaavat tiettyyn opiskelijaan, pieni alkukirjain viittaa kieleen (s = suomi; e = englanti). Numero 1 viittaa kyselyn 1 täydennystehtäviin, numero 2 seurantakyselyn täydennystehtäviin, numero 3 sen avoimeen kysymykseen. Aineistoesimerkit ovat autenttisia eli kielellisesti editoimattomia.

Jos kieli on opiskelijalle **läheinen**, siihen viitataan statukseltaan *äidinkielenä*; se on opiskelijalle läheinen, tuttu, turvallinen tai *rakas* tai jopa superlatiivissa, *rakkain* kieli, millä korostuu kielen ainutlaatuisuus.³ Kieli on (ikään kuin) opiskelijan omistama (*oma, minun*, possessiivisuffiksi *-ni*), ja kaikista kielistä sitä osataan parhaiten (ellei täydellisesti). Lisäksi kieli on ajattelun kieli; sillä ilmaistaan tunteita; se on osa opiskelijan minuutta eli identiteettiä, väitetään.

Toisaalta jos kieli on opiskelijalle **etäinen**, se tuntuu vieraalta ja jättää kylmäksi, vaikka kieli saattaa kiinnostaa ja koetaan järkisyistä tärkeäksi oppia. Kieltä ei hallita (eikä ilmeisesti tulla koskaan hallitsemaan) niin hyvin kuin äidinkieltä.

Suomen kieli rakentuu aineistossa diskursiivisesti pelkästään läheisenä ja myönteisiä tunteita herättävänä kielenä, englanti vain osin. Englanti näyttää kuitenkin olevan ottamassa suomen kielen statusta (*toinen äidinkieli*) ja joitain sen tehtäviä: englantiakin käytetään jo ajatteluun ja tunteiden ilmaisemiseen, ja se koetaan osaksi identiteettiä. Tunteellisuudessaan (repertoaari 1) englanti rakentuu diskursiivisesti ristiriitaisesti (eli vaihtelua on ulottuvuudella laidasta laitaan) – toisin kuin suomi, joka opiskelijoiden äidinkielenä korostuu ainutlaatuisena.

Esteettisyys-repertoaarissa (repertoaari 2) kielet rakentuvat diskursiivisesti joko kauniina ja/tai rikkaana tai rumana ja/tai köyhänä (taulukko 3).

Jos kieli on opiskelijalle **kaunis** tai **rikas** – se on tätä joko kokonaisuudessaan tai joiltain osin (esimerkiksi ääntämykseltään). Kieli voi lisäksi olla muuan muassa esimerkiksi sanastoltaan rikas, looginen tai säännönmukainen (vaikkapa rakenteiltaan). Kieli tulee pitää puhtaana vierailta vaikutteilta esimerkiksi lainasanoista; ja sitä pitää suojella väärinkäytöltä vaikkapa nuorison käyttämältä kieleltä, slangilta.

Toisaalta kieli voi näyttäytyä opiskelijalle **rumana** tai **köyhänä** joko joiltain osin tai kokonaisuudessaan. Asia tosin ilmaistaan muilla kielteissävyisillä adjektiiveilla kuin itse *ruma*, kuten *köyhä, monotoninen, brutaali* tai arkikielisemmin *könkkö* ja *perusjussimainen*.

Esteettisyydessään (repertoaari 2) sekä suomi että englanti rakentuvat diskursiivisesti ristiriitaisesti, osin kauniina ja rikkaina, osin rumina ja köyhinä kielinä. Opiskelijoiden huoli kielen puhtaudesta (ja mahdollisesta pahoinpitelystä) koskee kuitenkin vain suomen kieltä.

3 Se opiskelija, jonka ensikieli oli ruotsi, totesi, että hänellä "ei ole kauhean vahvoja tunteita suomen kieltä kohtaan".

TAULUKKO 3. Repertoaari 2: esteettisyys.

Repertoaari 2: esteettisyys <i>Kaunis/rikas</i>	<i>Ruma/köyhä</i>
<p>Suomi on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... kaunis kieli, rikaskin. Suomen kielellä asiat voi selittää hyvin yksityiskohtaisesti ja eri vivahtein./SP-s1 • omalaatuinen ja kaunis kieli. Olen alkanut vasta lähiaikoina huomaamaan kuinka kauniilta oma äidinkieleni kuulostaakaan./AN-s1 • kaunis kuunnella puhuttuna/LH-s1 • Sen arvo pitäisi pitää melko puhtaana muiden kielten vaikutukselta./TJ-s1 • ... tosin slangi ja vierasperäiset lainat ovat pilaamassa sitä./LV-s1 	<p>Suomi on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sanavarastoltaan suppeahko/PM-s1 • monotonista ja tasapaksua, kun intonaation vaihtelua ja painotuksia on niin olemattoman vähän./KT-s2 • könnköä, perusjussimaista/VA-s1 • ... hidasta ja ei kovin kauniin kuuloista/JP-s1
<p>Englanti on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • rikas, runollinen, vivahteikas, voimakas, kaunis, tunteikas/SS-e1 • kaunista, moni ilmeistä ja ilmaisuvoimaista/EK-e2 • kauniimpaa ja loogisempaa/MK-se1 • kauniimpi kieli. Siinä on paljon enemmän sanoja, sanontoja ja vivahteita, joita suomen kielessä ei ole./AK-se1 • kauniin kuuloista sekä ihanan säännönmukaista/AV-e1 • Systemaattisempaa .../S-se2 	<p>Englanti on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • köyhempää/SP-se1 • kieliopillisesti ja sanastollisesti yksinkertaisempaa /LA-se1 • joskus brutaali ja liian tunkeileva/KS-e1 (amerikanenglannista)

Elinvoimaisuus-repertoaarissa (repertoaari 3) kielet rakentuvat diskursiivisesti joko viestintävälineinä tai käyttäjälähtöisyyden mukaan. Elinvoimaisuutta arvioidaan joko kielten käytön laajuuden tai käyttäjien määrän mukaan käytännössä siitä näkökulmasta, ovatko ne globaaleja vai paikallisesti käytettyjä kieliä. Kuten taulukosta 4 ilmenee, diskurssit jakautuvat tässä dikotomisesti suomen ja englannin välillä – nelikentän vastakkaiset ruudut ovat kokonaan tyhjiä.

TAULUKKO 4. Repertoari 3: elinvoimaisuus.

Repertoari 3: elinvoimaisuus <i>Globaali(nen)</i>	<i>Paikallinen</i>
<p>Suomi on ...</p>	<p>Suomi on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • harvinainen ja pieni mutta silti tärkeä./JJ-s1 • ainutlaatuinen, harvinainen/KK-s1 • Hyvin harvan ihmisen äidinkieli maailmanlaajuisesti katsottuna/PL-s1 • Vähemmistökieli, mutta en vaihtaisi äidinkieltäni mistään hinnasta .../EM-s1 • Monet eivät sitä kuitenkaan osaa eivätkä varmaan pidä hyödyllisenä koska suomea puhutaan vain Suomessa/TT-s1 • Suomi on vaalimisen arvoinen kieli, vaikka puhujia ei olekaan paljon./SP-s1 • Vaikka suomi on pieni kieli ... ja kielen tulisi säilyttää asemansa./IO-s1 • uhanalainen/LI-s1
<p>Englanti on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... muodostumassa yleiskieleksi ympäri maailmaa./JP-e1 • kansainvälistä, tosi tärkeää ja hyödyllistä osata/MT-e1 • avain kulttuurien väliseen kommunikaatioon ja maailmaan/MV-e1 • Englanti on nykypäivänä "must"/PL-se1 • kieli jota tarvitsee päivittäin/HV-e1 • valitettavan puhkikulutettu kieli/PM-e1 • toisaalta toisarvoinen: sitä osaa kaikki./HF-se2 • tavallisempi, arkisempi kieli maailmanlaajuisesti ajateltuna/NH-se1 • Mielestäni englannin kielen asema maailman johtavana kielenä on ansaittu ja sopiva./AN-e3 • Länsimaisen kulttuurin "yleiskieli", helposti tilaa valtaava ja muita kieliä muokkaava./KK-e1 • ... nykyään ehkä jossain määrin liiankin dominoivaa muiden kielten kustannuksella/EM-e1 • Uhka myös kaikille maailman kielille./PJ-e1 • ... ikävä kyllä englannin asema on paljon turvatumpi kuin suomen ja muiden pienten kielten./EK-se1 	<p>Englanti on ...</p>

Englanti näyttäytyy opiskelijoille **globalina** kielenä. Siitä puhutaan statukseltaan maailmankielenä, *lingua francana*, toisin sanoen sen käyttö ei rajoitu enää vain englantia puhuviin maihin. Metaforisesti englannin kieli on *avain* (tai *portti, ovi, ikkuna*) maailmalle.⁴ Yhdelle opiskelijoista tämä on luonnollista, mutta muut ovat huolissaan siitä, että englannista on tullut uhka muille (pienemmille) kielille, kuten suomi: se on ottanut muiden kielten tehtäviä ja/tai vaikuttaa muihin kieliin esimerkiksi lainasanoina. Englanti on kielenä hyödyllinen, tärkeä, jopa *must* niin oppia kuin käyttää – eikä vain ulkomailla vaan myös Suomessa. Toisaalta koska niin moni jo osaa englantia, sen käyttö on arkipäiväistynyt eikä sen oppimisessa ole enää samaa hohtoa kuin muiden vieraiden kielten oppimisessa tai osaamisessa.

Suomi puolestaan näyttäytyy opiskelijoille **paikallisena** kielenä. Metaforisesti se *avaa portit kotimaan sydämeen* ja luonnehdinnoissa maalataan kuvaa suomesta kielenä, jota puhutaan vain Suomessa. Suomi on pieni kieli, vähemmistökieli. Siten sen asema on uhattu, ja sitä on suojeltava. Toisaalta suomen kielen osaamisessa on jotain ainutlaatuisia; se on harvojen etuoikeus.

Elinvoimaisuudessaan (repertoari 3) englanti rakentuu diskursiivisesti kielenä, joka on suvereenisti valloittanut maailman ja saavuttanut elintärkeän aseman laajojen massojen parissa niin syntyperäisten kuin myös ei-syntyperäisten kielenkäyttäjien keskuudessa – mukaan lukien suomalaiset. Toisaalta suomella ja sen pienellä määrällä puhujia on oikeutuksena, jos myös uhkansa.

Haasteellisuus-repertoarissa (repertoari 4) kielet rakentuvat joko helppoina tai vaikeina kielellisinä systeemeinä, tai helposti tai vaikeasti opittavina kielinä. Kuten taulukosta 5 ilmenee, kaikkiin neljään kenttään löytyy aineistosta esimerkkejä.

Haasteellisuudessaan (repertoari 4) sekä suomi että englanti rakentuvat kumpikin ristiriitaisesti. Verrattuna muihin repertoareihin repertoari 4 on kaikkein ristiriitaisin (eli vaihtelua on tällä ulottuvuudella laidasta laitaan) kummankin kielen osalta. Kummastakin puhutaan niin **helppona** kuin **vaikeana** kielenä oppia riippuen siitä, kenen kannalta asiaa tarkastellaan: onko kyse henkilöistä, jotka opettelevat kieltä ensikielenä vai toisena tai vieraana kielenä. Eroa tehdään oppimisprosessin osalta kielen statuksen mukaan. Ensikielenä kieli omaksutaan jo lapsena, ja pidetään itsestään selvänä, että omaksuja lopulta hallitsee kielen (täydellisesti). Toisaalta omaksuja ei edes aikuisena osaa välttämättä selittää kielioppisääntöjä. Toisena tai vieraana kielenä kieli opitaan tietoisesti, ja oletuksena näyttää olevan, että oppija ei voi koskaan hallita sitä niin hyvin kuin ensikieltään. Suomea tarkastellaan niin omaksujan kuin oppijan näkökulmasta, englantia vain oppijan. Kielen oppimisessa yhtä lailla helppoa kuin vaikeaa voi olla muun muassa kielioppisäännöt tai puhumiseen liittyvät seikat, kuten ääntämi-

4 Tällaisia metaforia käytettiin vain osana repertoaria 3.

nen. Kaikista kielistä suomi on helpointa ja englanti helpompaa kuin muut vieraat kielet. Tätä perustellaan sillä, että englantia kuulee niin paljon Suomessa muun muassa mediassa.

TAULUKKO 5. Repertoaari 4: haasteellisuus.

Repertoaari 4: haasteellisuus <i>Helppo</i>	<i>Vaikea</i>
<p>Suomi on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se on eri asemassa kuin mikään muu kieli, sillä sitä en ole opetellut vaan omaksunut ja käyttänyt lähes koko ikäni./HH-s1 • luonnollista ja itsestäänselvää./JK-s1 • Suomi on äidinkieleni sen käyttäminen on helppoa, mutta kieliopin sääntöjä en aina muista./AL-s1 	<p>Suomi on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vaikeakin se osaa olla./MH-s1 • Äidinkieleni josta olen ylpeä, sen vaikeustasosta huolimatta./JP-s2 • Yllättävän vaikea, jos sitä pitäisi opiskella vieraana kielenä./SUR-s1 • vaikeaa ulkomaalaisten opittavaksi .../JP-s1 • ... mutta varmasti vaikea kieli oppia./MM-s1 • Suomi on vaikea kieli, mutta on mukavaa kun ei itse huomaa sen olevan vaikea kieli .../LYO-s1
<p>Englanti on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... helppo kieli./SH-e1 • rakenteiltaan ja ääntämiseltään melko helppoa .../TJ-e1 • Sitä on helppoa oppia ja puhua./HM-s1 • kieliopillisesti helpompaa./EK-se1 • melko helppoa ja mukavaa. Varmaan siksi kun sitä on elämän aikana kuullut niin paljon ympäristössä (esim. tv:stä)./ST-e1 • Alkeet helppoa oppia./LH-e1 • helpompaa kuin monet muut kielet, mutta vaikeampaa kuin suomi./HH-e1 • vieraista kielistä helpointa./AL-e1 	<p>Englanti on ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Englanti on vaikeakin – tuntuu etten koskaan tiedä ja osaa tarpeeksi./SP-e1 • Englannin kielessä on vaikea kielioppi, mutta koska sen kanssa on joutunut niin paljon tekemisiin, niin kieli on jotenkin automatisoitunut ja kielioppisääntöjä ei tarvitse miettiä./VL-e1 • Haasteita suomen kieliselle opiskelijalle löytyy erittäin paljon, joista ehkä yksi haastavimmista on fonetiikka. On myös opittava käyttämään kieltä oikein erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa./MP-e1 • ... vaikeampaa lausua, vaikeampi kieli koska se on vieras kieli./LA-se1

3.2 Opiskelijoiden käsitykset englannin kielestä pitkittäisesti tarkasteltuna

Opiskelijat hyödynsivät tunnistettuja neljää tulkintarepertoaaria ja niiden kumpaakin ääripäätä myös opintojensa loppuvaiheessa tai jo valmistuttuaan yliopistolta eli n. 4–5 vuotta myöhemmin.

Kehitystä tai muutosta on kuitenkin tapahtunut opiskelijoiden englannin kieltä koskevissa käsityksissä. Ensinnäkin englannin kielestä on yhä enemmän tullut osa opiskelijoiden **arkipäivää** (esimerkki 1):

- (1) Se on kieli, jolla koko maailma avautuu. Osa jokapäivästä elämää. Hyödyllinen sekä elämässä että töissä./PL-s3

Englanti on muuttunut opiskelijoiden diskursseissa/repertoareissa statukseltaan koulussa tai yliopistossa opiskellusta vieraasta kielestä maailmankieleksi tai lingua francaksi (repertoari 3). Kieltä mielletään nyt käytettävän ei vain englantia puhuvissa maissa vaan missä päin maailmaa tahansa, myöskin koto-Suomessa eri konteksteissa: vapaa-ajalla, työelämässä, opiskelussa. Lisäksi englanti on seuranta-aineiston mukaan ottamassa opiskelijoiden ensikielen eli suomen tehtäviä: siitä puhutaan jo toisena äidin-kielenä; sitä käytetään ajatteluun ja tunteiden ilmaisemiseen (repertoari 1). Toisaalta englannista ei vielä kukaan puhuta *rakkaana*, puhumattakaan *rakkaimpana* kielenä (repertoari 1) eikä *omana* kielenä. Näyttää siis siltä, että opiskelijoiden käsityksissä englannin kuitenkin "omistavat" sen syntyperäiset puhujat. Englannin kielen pitäminen puhtaana muiden kielten vaikutteilta ei kuitenkaan huoleta opiskelijoita (repertoari 2). Englannin kielen vaikeutta kommentoidaan nyt harvemmin kuin ensimmäisenä opiskeluvuotena (repertoari 4): seurantavaiheen ajankohtana opiskelijat olivat opiskelleet kieltä jo noin 15 vuotta ja hallinnevat sen nyt kansainvälisestikin mitattuna suhteellisen hyvin. Tämä saattaa selittää sitä, miksi repertoarin 4 ristiriitaisuudet ovat vähentyneet opintojen kuluessa eli 1. opiskeluvuodesta 4. tai 5. vuoteen.

Seurannan myöhemmässä vaiheessa opiskelijat tunnustavat englannilla olevan myös **välinearvoa** (ks. esimerkkiä 5 tuonnempana). He ovat alun perin saattaneet opiskella englantia itseisarvona eli pelkästä mielenkiinnosta (tai rakkaudesta) kieleen tai siihen liittyviin ilmiöihin, kuten kielen eri käyttäjäryhmiin tai kulttuuriin. Se, että opiskelijat osaavat englantia, mahdollistaa heille muun muassa

- kommunikoimisen maailmalla ja Suomessa syntyperäisten ja ei-syntyperäisten englannin kielen käyttäjien kanssa
- osallistumisen tiettyihin harrastuksiin, vapaa-ajan toimintoihin
- ulkomaille matkustamiseen, asumisen tai oleskelun ulkomailta
- työllistymisen; uran tekemisen; töissä menestymisen.

Tämän lisäksi opiskelijat myöntävät, että englanti (tai sen hallinta) on avartanut heidän maailmankuvaansa. Aiemmin he olivat tarkastelleet asioita vain suomen kielen eli ensikielensä näkökulmasta, nyt myös englannin (esimerkki 2):

- (2) mahdollisuus kuvata, nähdä, tuntea ja ajatella asioita eri tavoin. Suomi on se näkökulma, josta olen aina asioita katsonut./MT-se2

Tai metaforaa käyttäen (esimerkki 3):

- (3) (Englanti on) tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää./ER-se2.

Kolmanneksi opiskelijoiden tapa rakentaa diskursiivisesti identiteettiään tai suhdettaan englannin kieleen (ks. esim. Kalaja ym. 2016: 18–23) on muuttumassa tai jo muuttunut: he eivät enää ”puhu” itsestään niin paljon englannin kielen oppijoina kuin sen käyttäjänä eri tilanteissa maailmalla mutta myös tarvittaessa Suomessa esimerkiksi työelämässä, missä englanti saattaa toimia *lingua francana*. Opiskelijat viittaavat nyt itseensä myös kaksi- tai monikielisinä (ks. esimerkkiä 4 seuraavassa sekä esimerkkiä 7 luvussa 4 tuonempana):

- (4) Olen onnekas, että olen melkein kaksikielinen./PM-e3

Esimerkissä 4 opiskelija tavallaan pehmentää väitettään kaksikielisyydestään sanalla *melkein*. Oletuksena näyttää olevan, että ollakseen ”täysin” kaksikielinen, hänen tulisi osata englantia yhtä hyvin kuin ensikieltään eli suomea, jonka hän ilmeisesti mieltää osaavansa täydellisesti. Opiskelija on todennäköisesti opiskellut myös ruotsia (koska se on pakollinen kieli koulussa), mutta tätä hän ei ota huomioon, vaan viittaa itseensä nimenomaan kaksikielisenä eikä siis monikielisenä. Opiskelijoista on tulossa tämän aineiston valossa identiteetiltään monikielisiä, joskin vielä melko perinteisesti ymmärrettyinä. Opiskelijat mieltävät englannin siis osana kaikkia kielellisiä resurssiaan, joihin he tilanteen niin vaatiessa voivat turvautua.

Englannista on myös tulossa osa opiskelijoiden (jo orastavaa) ammatti-identiteettiä (esimerkit 5 ja 6; lihavoinnit lisätty):

- (5) työväline. Se [=englanti] on minulle työväline ihan konkreettisesti, sillä **minusta tulee englannin opettaja**, ja englanti on se asia, jota, josta ja jolla opetan. Se on myös kommunikoinnin väline. Huomaan monesti ajattelevani englanniksi ja monesti arkipäivän keskusteluissa tulee käytettyä jotain englanninkielistä sanaa, kun sen suomenkielinen vastine ei tule mieleen, tai ei ole yhtä ”osuva” ko. tilanteessa./SU-R-e2

- (6) Se [=englanti] on toinen kieli, jolla voin viestiä ja puhua aina kun suomi ei käy tai suomella en pysty. Jotkut asiat ovat myös helpommin muodostettavissa englannilla ja joskus käytän mieluummin englannin sanoja tai niiden johdoksia, kuin suomea, koska ne tuntuvat välillä sopivan tilanteeseen paremmin. Se on myös **ammattitaitoani, asia, jossa minä olen spesialisti**. /AV-s3

Esimerkissä 5 opiskelija puhuu englannin (ja suomen) käytöstä osana tulevaa englannin kielen opettajuuttaan (ja arkeaan), esimerkissä 6 taas osana englannin kielen asiantuntijuuttaan. Toista puolta asiantuntijuudesta eli kulttuuriosaamista tuskin kukaan opiskelijoista mainitsee vastauksissaan.

4 Koontia ja päätelmiä tutkimuksesta

Kokoan ja pohdin seuraavassa tutkimuksen tuloksia ja arvioin tutkimuksessa sovellettuja ja metodisia ratkaisuja. Taulukko 6 tiivistää tunnistetut tulkintarepertoaarit eli ne tavat, joilla opiskelijat rakensivat diskursiivisesti opiskelemaansa kielen (englanti) verrattuna ensikielensä (suomi) lauseentäydennystehtävissä. Tutkimus osoittaa, että englannin kielen oppimisessa on kyse paljon muustakin kuin vain sen hallinnasta abstraktina systeeminä ja/tai taitona käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla: opittava kieli saa samalla monenlaisia lisämerkityksiä itsessään ja suhteessa oppijoiden ensikielen (tai muihin kieliin).

TAULUKKO 6. Tulkintarepertoaarit: yhteenvetoa.

Repertoaari	Käsitysten ääripäät (<i>dilemmas</i>)	Tarkastelukulma (<i>position</i>)
1) Tunteikkaus	Läheinen vs. kaukainen	Suomen kielen (L1, äidinkieli) käyttäjät; englannin kielen (L2, vieras kieli) käyttäjät
2) Esteettisyys	Kaunis/rikas vs. ruma/köyhä	Suomen kielen (L1) käyttäjät; englannin kielen (L2, vieras kieli) käyttäjät
3) Elinvoimaisuus	Globaali(nen) vs. paikallinen	Englanti (maailmankieli/lingva franca) käyttäjät; suomen kielen (L1) käyttäjät
4) Haasteellisuus	Helppo vs. vaikea (oppia)	Suomen kielen (L1) omaksujat ja (L2, vieras kieli) oppijat pois lukien suomalaiset; englannin kielen (L2, vieras kieli) oppijat mukaan lukien suomalaiset

Kielistä puhutaan joko läheisinä tai etäisinä, myönteisiä tai kielteisiä tunteita herättävinä; esteettisesti kauniina/rikkaina tai rumina/köyhinä; enemmän ja vähemmän elinvoimaisina; tai helppona tai vaikeana oppia. Repertoaarissa 1 (tunteellisuus) käsitykset ovat ristiriitaisia (tai vaihtelua on laidasta laitaan) vain englannin kielen osalta, repertoaareissa 2 (esteettisyys) ja 4 (haasteellisuus) myös suomen osalta. Repertoaarissa 3 (elinvoimaisuus) käsitykset näistä kahdesta kielestä ovat puolestaan täysin ristikkäisiä.

Opiskelijat tarkastelevat englantia osin statukseltaan toisena tai vieraana kielenä eli oppijan näkökulmasta, osin maailmankielenä (repertoaari 3), jolloin kielen käyttäjiin lasketaan niin syntyperäiset kuin ei-syntyperäiset. Suomea tarkastellaan puolestaan lähinnä ensikielenä eli omaksujan näkökulmasta, mutta repertoaarissa 4 myös vieraana kielenä, joskaan Suomeen tulleista maahanmuuttajista tai muualle esimerkiksi Ruotsiin muuttaneista suomalaisista ei mainita mitään.

Kokonaisuutena opiskelijoiden kielikäsitteet eivät paljon muutu tutkitulla ajanjaksolla, joka kattaa noin viisi vuotta ensimmäisestä opiskeluvuodesta neljanteen tai viidenteen. Englannin kielen statuksen tunnustetaan kyllä olevan muuttumassa (repertoari 3), ja kannanotot englannin kielen oppimisen vaikeudesta ovat vähentyneet (repertoari 4), mutta kielikäsitteet ovat pääosin samankaltaiset molempien aineistojen kuvaamina.

Englannin kielen opiskelijoiden tavassa rakentaa identiteettinsä on sen sijaan nähtävissä tietynlaista kehitystä: seuranta-aineistossa opiskelijat ovat muuttuneet englannin oppijoista englannin kielen käyttäjiksi ja monikielisiksi yksilöiksi – tosin vielä varauksella (ks. seuraavaa esimerkkiä 7 sekä esimerkkiä 5 alaluvussa 3.2):

- (7) Vaikka koenkin olevani monikielinen, suomi on silti selkeästi ainoa äidinkieleni ja tunnekieli. Englanti voisi saavuttaa moisen aseman vain, jos asuisin vuosia englanninkielisessä maassa. Minusta englannin taitoni ei tarvitsekaan olla äidinkielen veroinen, vaan se on varsin hyvä sellaisena kuin on, omine heikkouksineen ja vahvuuksineen./TT-e3

Esimerkissä 7 opiskelija vertaa englannin kielen taitoaan ensikielen taitoonsa. Oletus näyttää olevan, että koska hän on oppinut suomea jo lapsesta saakka ja ensikielensä, hän osaisi kielen ”täydellisesti”. Englannin kielen osalta tämä on hänen mielestään mahdollista ensinnäkin, koska hän ei ole oppinut kieltä lapsesta saakka, ja toiseksi, koska se on järjestyksessä vasta toinen hänen oppimansa kieli. Esimerkki havainnollistaa nk. yksikielisyyden harhaa (*monolingual bias*, ks. esim. Ortega 2014). Nykykäsitteet monikielisyydestä (esim. Cook 1992) on, että itse asiassa kukaan ei hallitse mitään kieltä täydellisesti. Ei vain opituissa kielissä (L2, L3 jne.) vaan myös omaksumisessa kielellä (L1) on kullakin vahvuutensa ja heikkoutensa. Toisin sanoen, esimerkin 7 opiskelijasta (kuten myös esimerkin 4 opiskelijasta) voisi ihan perustellusti puhua monen kielen käyttäjänä (*multicompetent user*) Cookin termin. Lisäksi englanti rakentuu (etenkin seurantakäytännöissä, ks. taulukko 1) jo osana opiskelijoiden ammatti-identiteettiä: tulevaisuudessa ammateissaan opiskelijat näkevät myös opiskelunsa alkuvaihetta selvemmin englannin kielen välinearvon.

Tutkimus osoittaa, että kielen oppimisessa on kyse paljon muustakin kuin vain kielen hallinnasta abstraktina systeeminä ja/tai taitona käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla: opittava kieli saa samalla monenlaisia lisämerkityksiä itsessään ja suhteessa oppijoiden ensikielen tai muihin kieliin. Oppijoiden ja heidän opettajiensa on hyvä tulla tietoisiksi näistä, koska ne saattavat ohjata heidän tapojaan oppia (tai opettaa) kieltä jatkossa.

Käytetty metodologia eli lauseentäydennystehtävät osana kyselyä mahdollisti laadullisen diskurssianalyysin tekemisen pitkäaikaisena tutkimuksena, mikä on vähemmän sovellettu lähestymistapa. Analyysissä on toki omat haasteensa: se on tutkijan tul-

kintaa aineistosta. Tulkintaa olen toisaalta havainnollistanut esimerkeillä aineistosta eli tekemällä analyysiä läpinäkyväksi. On kuitenkin huomattava, että toisin kuin repertoaarien esimerkit antavat ymmärtää (taulukossa 2–5), yksittäinen vastaaja saattoi turvautua lauseita täydentäessään useampaan kuin yhteen repertoaariin. Aineistossa on siis sellaista yksilöllistä vaihtelua, johon tehdyllä analyysillä eli repertoaarien tunnistamisella ja havainnollistamisella ei päästy. Tämä vaatisi vielä hienosyisempää analyysiä.

On myös myönnettävä, että lauseentäydennystehtävät olivat perusolettamuksiltaan aika yksioikoisia (ks. alalukua 2.2). Ne eivät siis ottaneet kantaa englannin tai suomen kielen alueelliseen tai sosiaaliseen variaatioon⁵ tai englannin kielen käyttöön Suomessa – tai vaikkapa maanhanmuuttajataustaisiin suomen kielen oppijoihin tai käyttäjiin Suomessa tai suomalaistaustaisiin suomen puhujiin Ruotsissa. Onkin mielenkiintoista, että vastaajat eivät edes toisella vastauskerralla (usean vuoden yliopisto-opintojen jälkeen) kommentoineet lauseentäydennystehtäviä tai kyseenalaistaneet niiden perusoletuksia, vaikka kyselylomakkeessa oli tähän annettu mahdollisuus. Pari opiskelijaa tosin totesi, että englannin ja suomen kielen vertailu oli vaikeaa tai jopa mahdotonta.

Kielikäsitteitä on tärkeää tutkia jatkossakin – ei vain osana englannin kielen opiskelua eri kouluasteilla vaan myös muissa konteksteissa, joissa käsitysten pohjalta saatetaan tehdä ratkaisevia päätöksiä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi kielivalinnat, opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien laadinta ja kielitaidon arviointi. Kielikäsitteet ovat keskeisiä yleisemminkin siitä syystä, että "käsitykset eri kielistä myös aina suorasti tai epäsuorasti määrittelevät niitä ihmisiä, jotka näitä maailmalla käyttävät" (vapaasti käännettynä lähteestä Williams 1977: 21, ks. Kumaravadivelu 2005: 3). Olisi siis hyvä, että eri tahot – kieltenoppijat ja heidän perheensä, tulevat opettajat ja jo ammatissa toimivat opettajat, kielitaidon arvioijat, kielipolitiikan suunnittelijat, poliittiset päättäjät jne. – omista konteksteistaan tiedostaisivat omat kielikäsitteensä ja niiden mahdolliset vaikutukset omaan toimintaansa ja päätöksiinsä tai valintoihinsa. Asia on entistä ajankohtaisempi laajemmastikin tutkittavaksi nopeasti monikielistyvässä ja monikulttuuristuvassa Suomessa – puhumattakaan muusta Euroopasta ja maailmasta.

Kirjallisuus

- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University.
 Cook, V. 1992. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557–591. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x.

5 Taulukossa 3 on yksi kommentti, joka koskee amerikanenglantia eli yhtä englannin kielen alueellista varianttia.

- Edley, N. 2001. Analysing masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.) *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage, 189–228.
- Edwards, D. 1997. *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Garrett, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkinen, A. 1999. *A discourse analysis of success and failure accounts in learning English as a Foreign Language*. Englannin kielen maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7394>.
- Huhta, A., P. Kalaja & A. Pitkänen-Huhta 2006. Discursive construction of a high-stake test: the many faces of a test-taker. *Language Testing*, 23 (3), 1–25. DOI: 10.1191/0265532206lt331oa.
- Isomöttönen, A. 2003. *A discursive study of hard-of-hearing learners' explanations for failure and success in learning English as a Foreign Language*. Englannin kielen maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7284>.
- Kalaja, P. 2003. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 87–108.
- Kalaja, P. 2015. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–38. Saatavilla osoitteessa <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/53193>.
- Kalaja, P. 2016. Beliefs about L1 and L2 discursively constructed by student teachers: a longitudinal study of interpretative repertoires. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, identity and agency in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 77–123.
- Kalaja, P. & A.-M. Keski-Heiska 2012. Memories of former EFL teachers as discursively constructed. *The European Journal of Applied Languages and TEFL*, 1 (1): 67–81.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos & V. Menezes (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., A. M. F. Barcelos & M. Aro painossa. Revisiting research on learner beliefs: looking back and looking forward. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.) *The Routledge handbook of language awareness*. London: Routledge.
- Kalaja, P., R. Alanen, Å. Palviainen & H. Dufva 2011. From milk cartons to English roommates: context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 47–58.
- Kalaja, P., A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty 2016. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Keski-Heiska, A.-M. 2009. *English teachers as constructed in the language learning autobiographies written by university students: a discourse analytic study*. Englannin kielen maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21726>.
- Kumaravadivelu, B. 2005. *Understanding language teaching: from method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Middleton, D. & D. Edwards (toim.) 1990. *Collective remembering*. London: Sage.

- Ortega, L. 2014. Ways forward in bi/multilingual turn in SLA. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 32–53.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188. DOI: 10.1093/applin/amm008.
- Pirskanen, H. 2014. *Discursive study of attitudes towards English and Finnish*. Englannin kielen maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43650>.
- Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. *Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27200/9789513943608.pdf?sequence=1>.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2016. Dependent or independent: the construction of the beliefs of newly qualified foreign language teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, identity and agency in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 147–171.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Williams, R. 1977. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.