


Toimittaneet

Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen,
Ulla Tiililä & Taru Nordlund



Kielenkäyttäjä
muuttuvissa
instituutioissa

The language user
in changing
institutions

AFinLAn vuosikirja 2016

ISBN 978-951-9388-63-2

ISSN 2343-2608

AFinLAn vuosikirja 2016

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 74

Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 74

Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa

The language user in changing institutions

Toimittaneet

Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen,

Ulla Tiililä & Taru Nordlund



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

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2016

@ kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Sisältö

Esipuhe

Preface

- 📖 *Niina Hynninen, Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Ulla Tiililä & Taru Nordlund*
Kielenkäytön rajoista ja mahdollisuuksista muuttuvissa instituutioissa 5
- 📖 *Liisa Tainio*
Kiusoittelemisen kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneissa 20
- 📖 *Niina Lilja & Arja Piirainen-Marsh*
Älypuhelimet oppimistoimintaa jäsentämässä 43
- 📖 *Maarit Kaunisto*
Oppilaiden aloitus- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa 65
- 📖 *Maria Ruohotie-Lyhty, Riikka Ullakonoja, Josephine Moate & Eeva-Leena Haapakangas*
Teaching a skill or using a tool? Studying Finnish EFL teachers' beliefs about
the teaching of reading and writing 87
- 📖 *Paula Kalaja*
Englanti on "tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää":
kielikäsityksistä diskursiivisesti ja pitkäjäisesti 108
- 📖 *Jonna Kulju*
Yksilön ja yhteisön kielitaitoa – maahanmuuttajaopiskelijoiden kertomuksia
kommunikointihalukkuudesta ja käsityksistään suomesta opiskelukielenä
ammattillisessa koulutuksessa 127
- 📖 *Hannele Dufva & Mia Halonen*
Svetlana Rönkkö ja Tove Hansson: vieraan aksentin performanssi
mediahumorin resurssina 145
- 📖 *Saeed Karimi-Aghdam, Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki*
Dancing with alternative lyrics: integrating sociocultural, dialogical,
distributed and dynamical conceptualizations of language and its
development for L2 studies 163

➤ *Riikka Nissi & Suvi Honkanen*

Aittoa dialogia asiantuntijatyöhön: kielen tuotteistamisen uudet mekanismit
vuorovaikutuskoulutusta markkinoivissa kurssikuvauksissa 184

➤ *Judit Háhn*

Language options and the role of English on Finnish banks' websites 200

➤ *Heli Katajamäki*

Itsekriittisistä itsevarmoihin luentoihin – talosuutinen noviisin ja kokeneen
lukijan tulkitsemana 216

Esipuhe

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen vuoden 2015 syysseminarium järjestettiin Helsingin yliopistossa teemalla *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa*. Teeman toivotettiin kannustavan kielentutkijoita pohtimaan kielenkäytön mahdollisuuksia ja rajoja niin yksilön kuin instituutioiden näkökulmasta. Tapahtuma keräsi lähes 200 osallistujaa ja ohjelmassa oli noin 120 esitelmää ja posteria. Ohjelmassa oli runsaasti kollokvioita ja kolme paneelia, muun muassa paneeli ”Nordic-Baltic collaboration in applied linguistics”, jossa vierailivat AFinLAN sisarjärjestöjen edustajat Ruotsista, Virosta ja Liettuasta.

Kutsuttuina puhujina olivat Alexandre Duchêne (Fribourgin yliopisto, Sveitsi), Theresa Lillis (Open University, Iso-Britannia) ja Liisa Tainio (Helsingin yliopisto). Tähän vuosikirjaan on valittu 11 artikkelia symposiumissa pidettyjen esitelmien joukosta, yhtenä näistä Liisa Tainion kutsuesitelmään perustuva artikkeli. Artikkelit valottavat symposiumin ja vuosikirjan teemaa useista näkökulmista: niissä käsitellään vuorovaikutusta luokahuoneessa, kielikäsityksiä ja kielitietoisuutta sekä institutionaalisen muutoksen suhdetta muuttuviin kielikäytäntöihin. Vuosikirjan avaa toimittajien katsaus symposiumin teemoihin sekä niitä koskevaan viimeaikaiseen kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen.

Symposiumin järjestämisestä vastasivat Helsingin yliopiston Nykykielten laitos, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Opettajankoulutuslaitos, Kielikeskus sekä Kotimaisten kielten keskus. Toimikunnan puheenjohtajana toimi Anna Solin ja muina jäseninä Maria Ahlholm, Simo Määttä, Hanna-Mari Pienimäki sekä tämän vuosikirjan toimittajat.

Kiitämme lämpimästi kaikkia vuosikirjan kirjoittajia. Kiitämme myös kaikkia vertaisarvioijina toimineita merkittävästä panoksesta vuosikirjan toimitusprosessissa.

Kiitämme Tieteellisten seurain valtuuskuntaa taloudellisesta tuesta symposiumin järjestämisessä ja vuosikirjan julkaisemisessa sekä Koneen säätiötä ja Suomen tiedekustantajien liittoa tuesta vuosikirjan siirrossa avoimeksi verkkojulkaisuksi. Lopuksi haluamme kiittää taittaja Sinikka Lampista Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskukselta hyvästä yhteistyöstä.

Toivotamme lukijoille antoisia hetkiä vuosikirjan parissa!

Helsingissä lokakuussa 2016

Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiirilä ja Taru Nordlund

Preface

The Autumn symposium of the Finnish Association of Applied Linguistics (AFinLA) was organised at the University of Helsinki in November 2015 with the theme *The language user in changing institutions*. The theme encouraged participants to explore language use from the perspective of the affordances and constraints created by different institutional contexts. The event attracted almost 200 participants. The programme contained about 120 presentations and posters, including several colloquia and three panels. One of the panels was entitled “Nordic-Baltic collaboration in applied linguistics” and welcomed guest speakers from AFinLA’s sister organisations in Sweden, Estonia and Lithuania.

The invited plenary speakers were Alexandre Duchêne (University of Fribourg, Switzerland), Theresa Lillis (Open University, UK) and Liisa Tainio (University of Helsinki). Eleven articles, all based on symposium presentations, have been selected for this yearbook, one of them the plenary talk by Liisa Tainio. The articles explore the symposium theme from various perspectives: they discuss classroom interaction, language beliefs and language awareness as well as how institutional change affects discourse practices. In addition, the yearbook includes an introductory article, which reviews the yearbook’s themes and contextualises the individual studies within contemporary applied linguistics research.

The Autumn symposium was organised by five departments and institutes at Helsinki: the Department of Modern Languages, the Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian Studies, the Department of Teacher Education and the Language Centre (all at the University of Helsinki), as well as the Institute for the Languages of Finland. The organising committee was chaired by Anna Solin. The other members were Maria Ahlholm, Simo Määttä, Hanna-Mari Pienimäki and the editors of the yearbook.

We wish to extend our sincere thanks to all the authors of this yearbook. We also thank all those who acted as peer reviewers for their valuable contribution to the editorial process.

We would like to thank the Federation of Finnish Learned Societies (TSV) for their financial support in organising the symposium and publishing the yearbook. We also thank the Kone Foundation and the Finnish Association for Scholarly Publishing for their support in making the AFinLA yearbook freely available online. Finally, we thank the layout editor Sinikka Lampinen from the University of Jyväskylä Centre of Applied Language Studies for her dedicated work towards the yearbook.

We hope you enjoy the 2016 AFinLA Yearbook!

Helsinki, October 2016

Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiirilä and Taru Nordlund

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. 5–19.*

Niina Hynninen¹, Anna Solin¹, Johanna Vaattovaara¹, Ulla Tiililä²
& Taru Nordlund¹

¹Helsingin yliopisto, ²Kotimaisten kielten keskus

Kielenkäytön rajoista ja mahdollisuuksista muuttuvissa instituutioissa

In this introduction to the 2016 Yearbook of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA), we outline key topics and research orientations related to the yearbook theme, “The language user in changing institutions”. We explore concepts such as language regulation, language beliefs and change in discourse practices and discuss a variety of methodological orientations available for exploring these concepts in an applied linguistics framework. Our aim is to draw attention to research that focuses on the dynamics between institutional structures and individuals’ language awareness and practices. The article describes the three plenary talks held at the 2015 AFinLA Autumn Symposium, focusing on how the plenarists approached the symposium theme. Three topics are raised for detailed exploration in relation to the 11 articles published in the yearbook: classroom interaction, language beliefs and institutional change.

Keywords: institutional discourse, change, interaction, language beliefs, language ideology

Asiasanat: institutionaalinen kielenkäyttö, muutos, vuorovaikutus, kielikäsitykset, kieli-ideologia



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

Johdanto

Vuoden 2016 AFinLAN vuosikirja esittelee syksyllä 2015 Helsingin yliopistolla järjestetyn syysseminariumin satoa. Seminaariumin teema oli ”Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa”. Tämän teeman valitessamme halusimme kannustaa kielentutkijoita pohtimaan kielenkäytön mahdollisuuksia ja rajoja niin yksilön kuin yhteisöjen näkökulmasta. Millaisia normeja ja kielenkäytön ideologioita yksittäinen kielenkäyttäjähahmo hahmottaa erilaisilla kentillä ja kuinka pakottavia ne ovat? Millaista kielenkäytön säätelyä erilaiset instituutionaaliset tilat, kuten koulu, työelämä tai sosiaalinen media tuottavat? Miten ja milloin rajoja piirretään uusiksi?

Jokainen kielenkäyttäjät toimii elämänsä aikana lukuisissa erilaisissa institutionaalisissa tiloissa ja jättää jäljen niistä jokaiseen. Eri tilat myös asettavat erilaisia vaatimuksia kielenkäytölle. Instituutionaalisesti säädeltyä on muun muassa se, mitä kieltä tai kieliä ylipäättään eri tilanteissa voi käyttää. Tämä säätely on sekä kirjoitettua, usein lakiin tai muihin vakiintuneisiin koodeihin pohjautuvaa, että kirjoittamatonta, esimerkiksi ”tradition” tai ”hiljaisen tiedon” ohjaamaa. Yhä useammin instituutionaalinen kielenkäyttö muotoutuu omanlaisekseen myös teknisten järjestelmien pohjalta (Tiilikä 2010). Lakeihin pohjautuvaa säätelyä kuvastaa esimerkiksi se, että suomalainen koulu on opettajien ja oppilaiden moninaisista kielellisistä taustoista huolimatta instituutionaalisesti useimmiten yksikielinen (perusopetuslaki 10. §). Laki säätelee myös muun muassa viranomaisasiointia: asioitaessa viranomaisten kanssa on mahdollista käyttää kotimaisia kieliä tai toimia tulkin välityksellä (kielilaki 10. ja 18. §). Monissa instituutionaalisissa konteksteissa laeilla ei kuitenkaan ole näin merkittävää roolia. Esimerkiksi työelämässä käytettävä kieli saattaa valikoitua tilanteisesti, kielen valinnassa voi olla runsaasti vaihtelua eikä sitä välttämättä säädellyä ylhäältä päin (esim. Kankaanranta & Louhiala-Salminen 2010).

Instituutionaalinen säätely vaikuttaa myös siihen, millaista kieltä eri tilanteissa voi käyttää: akateemisissa artikkeleissa kirjoitettaessa noudatetaan erilaisia konventioita kuin journalismissa, liikeneuvotteluissa vuorovaikutusta ohjaavat eri normit kuin oikeuden istunnossa. Genrenormien voi myös olettaa ainakin jossain määrin ohjaavan niitä odotuksia, joita kielenkäyttäjillä on tilanteeseen sopivista kielenkäyttötavoista ja jotka siis vaikuttavat kielen normien uusintamiseen ja muokkautumiseen (ks. Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016: 39; Solin 2012). Instituutionaalista kielenkäyttöä tutkittaessa onkin hyvä muistaa, että kielenkäyttäjillä voi olla erilaisia odotuksia siitä, millaista kieltä on sopivaa käyttää eri tilanteissa.

Instituutionaalinen säätely voi siis vaikuttaa yhteisöllisiin kieliasenteisiin. Sillä voi olla kauaskantoisia seurauksia sille, mitä kieliä eri tilanteissa käytetään ja millä tavalla. Seminaariumin teemaa valitessamme halusimme kuitenkin myös painottaa, että kielenkäyttäjät on instituutioissa merkittävä toimija, joka omalla kielenkäyttöllään toisaalta

vahvistaa mutta toisaalta saattaa myös haastaa vakiintuneita kielellisiä toimintatapoja (ks. esim. Hynninen 2016; Piippo ym. 2016). Soveltava kielentutkimus on tärkeässä asemassa, kun pohditaan, mitä vaikutuksia kieleen kohdistuvilla institutionaalisilla toimenpiteillä on kielenkäyttäjille. Toisaalta esimerkiksi vuorovaikutusta tai kirjoituskäytäntöjä tutkimalla voidaan tarkastella, miten kielenkäyttäjien samantyyllisenä toistuva toiminta luo yhteisesti hyväksytyjä raameja kielenkäytölle (ks. Piippo ym. 2016).

Vuosikirjan artikkelit esittelevät tutkimusta kolmesta eri teemasta: luokahuonevuorovaikutuksesta, kielikäsitteistä ja muuttuvista kielikäytännöistä. Vuosikirjan painokset heijastavat syysseminariumin antia, sillä näistä teemoista kuultiin myös runsaasti esitelmiä. Esittelemme näitä kolmea teemaa sekä vuosikirjan artikkeleita alempana. Ennen tarkastelemme kuitenkin seminaariumin plenaariesitelmää.

2 Symposiumin plenaariesitelmät: näkökulmia institutionaaliseen kielenkäyttöön

Syysseminariumin kutsupuhujat lähestyivät symposiumin teemaa kukin omista lähtökohdistaan, Theresa Lillis (2015) kirjoittamisen etnografian, Alexandre Duchêne (2015) yksilön ja institutionaalisen toimijan välisten ristiriitojen ja Liisa Tainio luokahuonevuorovaikutuksen (2015, tässä teoksessa) näkökulmasta. Theresa Lillis, joka on tutkimuksessaan tarkastellut kielenkäyttäjää sekä akateemisissa että sosiaalityön konteksteissa (esim. Lillis & Curry 2010; Lillis & Curry 2015; Rai & Lillis 2013), painotti kirjoittamisprosessin tutkimisen merkitystä ja sitä, että kirjoittamisen tutkimuksessa otettaisiin entistä laajemmin huomioon tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen kontekstit. Lillis (2015) nosti esiin käsitteet *text trajectory* ja *text history*, joiden avulla voidaan kuvata tekstin siirtymiä ja muutosta yhtäältä tilassa ja toisaalta ajassa. Etenkin institutionaalisissa konteksteissa on Lillisin (2015) mukaan lisäksi tärkeää erottaa, mitä polkuja teksteille on suunniteltu institutionaalisissa järjestelmissä ja käytännöissä, mitä teksteille tapahtuu ja millaisina kielenkäyttäjät mieltävät tekstit (ks. myös Blommaert 2005; Castoriadis 1987; Smith 2006). Tarkastelemalla tekstiä pelkkänä kirjoitusprosessin tuotteena ei voida ymmärtää, mitä kielenkäyttäjältä vaaditaan muuttuvissa instituutioissa.

Alexandre Duchêne on tutkimuksissaan tarkastellut kielenkäyttöä ja erityisesti monikielisyyttä eri institutionaalisissa konteksteissa. Hänen tutkimuksensa ovat purettuneet muun muassa kielen tuotteistamisen ja kielipolitiikan kysymyksiin (ks. Duchêne 2009; Duchêne & Heller 2012a; Duchêne & Heller 2012b). Plenaariesitelmässään hän kertoi etnografisin menetelmin toteutetusta tutkimuksestaan, jossa tarkasteltiin työttömiä työnhakijoita sveitsiläisessä työvoimatoimistossa. Duchêne (2015) lähestyi symposiumin teemaa painottamalla niitä seurauksia, joita institutionaalisista proses-

seista aiheutuu kielenkäyttäjille. Hän tarkasteli tutkimaansa kenttää käsitteen *language investment* kautta ja kuvasi, miten kielestä ja kielitaitoon panostamisesta voi muodostua ristiriitoja yksilön ja institutionaalisen toimijan välille. Jokin institutionaalinen käytäntö, esimerkiksi kielikurssin epääminen työttömältä työnhakijalta, voi muodostua yksilön ammatillisen kehityksen esteeksi, mutta samalla sillä voi olla myös laajemmin yhteiskuntaan vaikuttavia seurauksia. Esimerkiksi systemaattinen kielikurssien epääminen voi välillisesti vahvistaa käsityksiä tietyn ihmisryhmän ”puutteellisesta” kielitaidosta ja siten edesauttaa tietynlaisten kielikäsitteiden ideologisoitumista. Duchêne (2015) painotti, että kieleen panostaminen ei aina ole kiinni vain yksilön halukkuudesta, kuten usein ajatellaan, vaan siihen vaikuttaa myös institutionaalinen sääätely. Duchênen tutkimus osoittaaakin, miten etnografisin menetelmin voidaan tarkastella yhteisöllisiä konflikteja.

Liisa Tainio (2015) valjasti esityksessään keskusteluanalyysin koulumaailman ilmiöiden tarkasteluun. Hänen esitelmänsä pureutui kiusoittelun ja kiusaamisen rajapintoihin koulukontekstissa. Esitelmään pohjaava artikkeli on mukana vuosikirjan kokoelmassa, ja se esitellään tarkemmin alla. Tainion tutkimus on hyvä osoitus siitä, miten myös vuorovaikutusta tutkimalla voidaan oppia ymmärtämään kielenkäyttäjien kohtaamia haasteita muuttuvassa koulumaailmassa. Symposiumin plenaariesitelmät haastoivatkin pohtimaan, mitä mahdollisuuksia erilaiset lähestymistavat tarjoavat yhteiskunnallisesti vaikuttavan kielen tutkimuksen tekemiseen.

3 Kielenkäyttäjät luokahuoneessa

Vuosikirjan kolme ensimmäistä artikkelia käsittelevät vuorovaikutusta luokahuonekontekstissa. Opettajan ja oppilaiden välistä ja myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta on tutkittu paljon eri näkökulmista (ks. esim. Tainio 2007; Markee 2015), ja tutkimus kuvastaa hyvin koulun kielellisen toiminnan monipuolisuutta ja muutosta ajassa. Suomalaista koulua luotaavissa tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa monikielisuuden ilmentymiä. Esimerkiksi Ahlholm (2015) on havainnut, että suomi toisena kielenä -oppitunneilla oppilaat saattavat tukeutua englannin kieleen kommunikaatiokielenä. Lehtonen (2015) on kuvannut tutkimuksessaan, miten oppilaiden monikieliset resurssit näytävät heijastuvan myös heidän suomen kieleensä. Koulussa, luokahuoneessa tai sen ulkopuolella tapahtuvaa vuorovaikutusta tutkimalla voidaan oppia ymmärtämään monikielisten resurssien arvoa ja käyttöä virallisesti yksikielisessä koulussa.

Monikielisyys ei toki ole ainoa koulun kielellisiä käytäntöjä ravisteleva tekijä. Vuoden 2016 syksyllä portaittain käyttöön otettavat uudet perusopetuksen opetussuunnitelmat (POPS 2014) kannustavat opettajia vähentämään opettajaohjoisia opetusmenetelmiä sekä hyödyntämään uusia tieto- ja viestintäteknologisia ratkaisuja, mikä haastaa

pohtimaan myös luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen tutkimus voi auttaa hahmottamaan, mikä toimii ja mitä voisi tehdä toisin. Vuosikirjan artikkelit ovat tästä hyviä esimerkkejä.

Liisa Tainio tarkastelee artikkelissaan *Kiusoittelun kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneissa* koulukontekstia ja sen pääasiallisia toimijoita, oppilaita ja opettajia, luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Artikkelissa pohditaan jännitteitä, joita oppilaat luokkahuoneessa kohtaavat, heidän tarvettaan toisaalta asemoitua vertaisryhmäänsä ja toisaalta opiskelevan oppilaan rooliin. Näitä jännitteitä avataan analysoimalla oppilaiden välistä kielellistä ja kehollista kiusoittelua ja tarkastelemalla niitä vuorovaikutuksen kohtia, joissa leikillinen kiusoittelu muuttuu kiusaamiseksi. Koska luokkahuoneessa myös opettaja on läsnä, artikkelissa kuvataan lisäksi sitä, miten opettaja toisaalta osallistuu kiusoitteluun ja toisaalta puuttuu siihen. Analyysin perusteella kohdat, joissa opettaja puuttuu oppilaiden väliseen kiusoitteluun, näyttävät olevan sellaisia, joissa kiusoittelu on kääntymässä kiusaamiseksi. Tainio pohtii tätä kiusoittelun ja kiusaamisen välistä rajaa ja esittelee ”kiusoittelun lyhyen kieliopin”, jonka tarkoitus on tarjota välineitä luokkahuoneen vuorovaikutusilmapiirin ongelmien havaitsemiseen. Artikkelin kuvaava mielenkiintoisella tavalla sekä niitä haasteita, joita oppilaat kohtaavat luokkahuoneessa, että opettajan roolia luokkahuoneen vuorovaikutusilmapiiriin havainnoijana ja korjaajana.

Kielenopetuksen ja -oppimisen tutkimuksessa on tällä hetkellä usein läsnä luokkahuoneen ulkopuolisen oppimisen ja oppijan autonomian näkökulma. Tutkimuksissa on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota luokkahuoneen ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden valjastamiseen kielenopetuksen tarpeisiin (esim. Pitkänen ym. 2011; Benson 2011; Barfield & Delgado 2013; Ushioda 2011; Wagner 2015). Tarkastelemalla kielenoppijaa kielenkäyttäjän roolissa luokkahuoneen ulkopuolella voidaan formaalin opetuksen piirissä myös tehdä näkyväksi niitä tilanteita, joita kielenoppijat arjessaan kohtaavat. Kun näistä tilanteista keskustellaan luokkahuoneessa, voidaan kielenoppijoi- ta auttaa tulemaan tietoisemmiksi omasta oppimisestaan. Tutkimukset havainnollistavat, miten tärkeää kielenoppijan on asemoitua kielenkäyttäjän rooliin ja miten oppijan kokemusta kielellisestä vuorovaikutuksesta voidaan oppitunneilla yhdessä analysoida kielen oppimisen edistämiseksi. Vuorovaikutuksen tutkimus yhtenä lähestymistapana voi siis auttaa hahmottamaan, minkälaista kieltä arjessa oikeastaan tarvitaan, ja ohjata kielenopetusta tämän mukaisesti.

Niina Lilja ja Arja Piirainen-Marsh kuvaavat artikkelissaan *Älypuhelimet oppimistoimintaa jäsentämässä* älypuhelimien käyttöä suomi toisena kielenä -opetuksessa, erityisesti oppimisen mahdollistamisen näkökulmasta. Tutkimuksella pyritään havainnollistamaan, miten luokkahuoneen ulkopuolisia kielenkäyttötilanteita voisi paremmin käyttää kielen oppimisen tukena. Aineistona on käytetty ryhmäkeskusteluja, joissa suomen oppijat katsovat älypuhelimiltaan luokkahuoneen ulkopuolella nauhoitettuja

vuorovaikutustilanteita, joissa he ovat itse osapuolina, ja keskustelevat niistä. Puhelimet mahdollistavat vuorovaikutuksen yksityiskohtiin palaamisen. Aineistoesimerkeissä keskustellaan erityisesti tilanteista, joissa oppija ei ole ymmärtänyt jotakin vuorovaikutuskumppanin ilmaisua. Lilja ja Piirainen-Marsh toteavat, että älypuhelimien käyttö kielenopetuksen välineenä luo uudenlaisia oppimisen mahdollisuuksia ja oppimisen kohteita, sillä niiden avulla voidaan identifoida ja neuvotella vuorovaikutuksen yksityiskohdista. Kuten Tainion tutkimus, artikkeli tarjoaa tuoreita ajatuksia kielenopetuksen käytänteistä, mutta myös konkreettisia ideoita opetuksen toteuttamiseen ja uusien teknologisten resurssien käyttöön oppimisen mahdollistajana.

Maarit Kaunisto keskittyy artikkelissaan *Oppilaiden aloitus- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa* yhden suomenkielisen alkuopetusluokan oppilaiden aloite- ja vastausvuoroihin venäjänkielisessä opettajajohtoisessa ns. CLIL-alkuopetuksessa (*content and language integrated learning* eli vieraalla kielellä annettava sisältöopetus). Hän kuvaa myös, mitä kielellisiä, prosodisia sekä vuorovaikutuksellisia tukimuotoja opettaja tai vertaisoppijat luokkahuoneessa oppilaiden aloite- ja vastausvuorojen yhteydessä tarjoavat. Kauniston havaintojen mukaan kohdekielisten oppilaiden aloitteiden määrä ja pituus kasvavat ja myös oppilaiden kohdekieliset vastausvuorot lisääntyvät tutkitun kahden vuoden aikana: tilannesidonnainen oikea-aikainen tuki näyttäisi lähes poikkeuksetta ruokkivan oppilaita edes niukkoihin tuotoksiin. Kaunisto kuitenkin muistuttaa, että kielenkäyttö ei ole ainoa tapa osallistua luokan sosiaaliseen toimintaan. Siksi hänen mukaansa olisi tärkeää tarkastella myös muita, multimodaalisia strategioita ja niiden yhteyttä osallistumisen rakentumiseen erilaisissa luokkayhteisön vuorovaikutustilanteissa.

4 Kielikäsitukset ja kieli-ideologiat liikkeessä

Vuosikirjan toinen kantava teema ovat kielikäsitukset ja kieli-ideologiat. Nämä käsitteet ovat viime vuosina nousseet merkittäviksi niin soveltavan kielitieteen kuin sosiolingvistiikan alalla. Siinä missä luokkahuonetilanteiden tutkimuksessa sovelletaan paljon keskustelunanalyttistä tutkimusmetodiikkaa, diskursiivinen lähestymistapa on yhä yleistyvä menetelmä kieliasenteiden ja -käsitteiden tutkimisessa. Diskurssintutkimuksen avulla pyritään tavoittamaan kielenkäytön mikrotason ja laajemman yhteiskunnallisen makrotason läsnäolon tapoja (diskurssintutkimuksesta ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009; sosiolingvivististä lähestymistavoista ks. esim. Garrett 2010; Nuolijärvi 2010).

Kielikäsitukset ovat käytännössä läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassamme. Jokaisella kielenkäyttäjällä on tietoisesti tai tiedostamatta rakentunut ymmärrys niin kielestä systeemitasolla kuin yksittäisistä kielistä ja niiden varieteeteistakin – ymmär-

rys kielten ja kielimuotojen erilaisista statuksista, niiden rumuudesta tai kauneudesta ja toisaalta siitä, millaisia kielet ja kielimuodot ovat oppimisen tai opetuksen kohteina (ks. esim. Kalaja & Barcelos 2003; Niedzielski & Preston 2003; Wilton & Stegu 2011).

Kielikäsitteet ja kieli-ideologiat eivät koskaan ole juurettomia, vaan ne heijastavat paitsi yhteiskunnallista myös historiallista taustaa. Esimerkiksi erilaiset stereotyyppiset käsitykset suomen murteista ja aksenteista ovat rakentuneet pitkän ajan kuluessa ja kantavat myös monenlaisia merkityskerrostumia (ks. Nordlund & Pekkarinen 2014). Esimerkkejä tästä suomalaisessa kontekstissa ovat muun muassa ”stadilainen s” (Vaattovaara & Halonen 2015) ja savolainen ”viäntäminen” eli savolainen tapa ääntää diftongea (esim. *laiva* > *laeva*) (Laitinen & Mikkola 2013). Globalisoituminen ja maahanmuutto ovat tuoneet Suomeenkin uudenlaisia varieteetteja ja aksenteja.

Diskurssintutkimuksen ja kielellisen merkityksenannon näkökulmasta ei ole lainkaan itsestään selvää ja neutraalia se, millä tavalla asennoidumme kielimuotoihin ja miten niitä nimitämme (ks. Halonen 2012; Ihalainen & Saarinen 2015). Esimerkiksi suomea (tai ruotsia) toisena kielenä oppinut toimii yhteiskunnassa monen tyyppisissä ammatillisissa rooleissa. Kohdellaanko hänen puhumaansa kieltä ikuisesti ”oppijansuomena”, jos se ei kaikilta osin täytä ”supisuomelle” esittämiämme kriteerejä? Kysymys ei ole triviaali, sillä käsityksemme puhujan kielitaidosta voi vaikuttaa käsityksemme hänen ammattitaidostaan ja asiantuntijaroolistaan.

Tämän kokoelman artikkeleista kolme valottaa kielikäsitteitä ja niiden tutkimisen merkitystä erityisesti vieraan tai toisen kielen oppimisen tai opetuksen kontekstissa. Yksi artikkeli puolestaan näyttää, miten kansallisessa kehityksessä kollektiivisesti jaettu kielitietoisuus voi toimia menestyksellisesti resurssina TV-viihteessä. Näiden neljän empiirisiin aineistoihin pohjaavan artikkelin lisäksi kokoelma sisältää yhden teoreettisen artikkelin, joka nostaa keskusteluun erilaisia kielinäkömukavuuksia soveltavan kielentutkimuksen metateorian kehittämiseksi.

Maria Ruohotie-Lyhty, Riikka Ullakonoja, Josephine Moate ja Eeva-Leena Haapakangas tarkastelevat artikkelissaan *Teaching a skill or using a tool? Studying Finnish EFL teachers' beliefs about the teaching of reading and writing*, miten englantia vieraana kielenä opettavat opettajat asemoivat itsensä kertoessaan käsityksiään lukemisen ja kirjoittamisen opettamisesta osana englannin kielen opetusta koulussa. Artikkelissa eritellään neljä positiota (”ei vastuuta”, ”vanhanaikainen”, ”moderni” ja ”autenttinen”), joihin opettajat tukeutuivat. Käsitysten analysointi positioiden kautta auttaa hahmottamaan, missä konteksteissa mitkäkin käsitykset ovat vallitsevia, ja kun ymmärretään, millaisiin käsityksiin opettajat nojaavat, voidaan opettajia tukea heidän omassa pedagogisessa kehityksessään. Mielenkiintoista on, että vaikka positiot vaihtelivat jopa yksittäisten haastateltavien puheessa, tietyt käsitykset rakentuivat merkityksellisiksi tietyissä konteksteissa. Haastatteluaineiston analyysi osoittaa siis sen, että ristiriitaisetkaan

käsitykset eivät ole sattumanvaraisia, vaan kuvastavat opettajien opetusnäkemysten ja kokemusten monimutkaista suhdetta. Käsitysten tarkastelu haastatteluaineistosta positioinnin kautta tarjoaa toimivan kehyksen diskurssianalyttiseen haastatteluaineiston käsittelyyn.

Paula Kalajan artikkeli *Englanti on "tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää"*: *kielikäsityksistä diskursiivisesti ja pitkästäisesti* avaa niin ikään kielikäsitteitä tarjoten pedagogisia implikaatioita erityisesti englannin opettajien koulutukseen. Artikkelin käsittelee diskursiivisesti rakentuvia suomeen (L1) ja Englantiin (L2) liittyviä käsityksiä ja subjektiivisia merkityksiä englannin kielen pääaineopiskelijoiden keskuudessa pitkästäistutkimuksen avulla. Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, miten englannin opiskelijoiden kielitietoisuus kehittyy tai muuttuu opiskeluvuosien saatossa, ensimmäisestä opiskeluvuodesta 4. tai 5. opiskeluvuoteen. Tutkimusmenetelmänä olivat lauseen täydennystehtävät, jotka tutkittavat opiskelijat tekivät kahteen otteeseen, opintojensa alku- ja loppuvaiheessa osana laajempaa kyselyä. Näin saatiin ajallisesti vertailtavaa aineistoa opiskelijoiden kielikäsitteistä ja heidän suhteestaan suomeen (lähes poikkeuksetta ensikieli) ja Englantiin. Kalajan artikkeli keskittyy aineistosta tunnistettuihin tulkintarepertoaareihin (*interpretative repertoires*) eli tapoihin, joilla opiskelijat diskursiivisesti rakentavat opiskelemaansa kielen (Englanti) ja sen suhteen suomen kieleen. Tulokset osoittavat, että kielikäsitteet ovat verrattain vakaita siinä missä kielellinen identiteetti muuttuu englannin oppijasta vahvemmin englannin kielen käyttäjäksi opintojen aikana. Artikkelin valaisee sitä, miten kielikäsitteitä ja kieliin liittyviä subjektiivisia merkityksiä olisi hyvä käsitellä ja tehdä opettajakoulutuksessa näkyväksi; merkitykset saattavat ohjata lähestymistapoja niin opiskeluun ja oppimiseen kuin myöhemmin (noviisista ekspertiksi kasvamisen myötä) myös opettamiseen.

Kielen oppijoiden näkökulmaan pitkästäistutkimuksen avulla paneutuu myös Jonna Kuljun artikkeli *Yksilön ja yhteisön kielitaitoa – maahanmuuttajaopiskelijoiden kertomuksia kommunikointihalukkuudestaan ja käsityksistään suomesta opiskelukielenä ammatillisessa koulutuksessa*. Artikkelin käsittelee kolmen maahanmuuttajataustaisen, suomea toisena kielenä käyttävän opiskelijan kertomuksia kielitaidostaan ammatillisen koulutuksen luokkaopetuksen kontekstissa. Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet suomea aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa, josta he ovat siirtyneet ammatilliseen koulutukseen. Kyseessä on narratiivitutkimus, ja kohteeksi on rajattu kahden haastateltavan käsitykset suomesta opiskelukielenä sekä yhden kertomus kommunikaatiohalukkuutensa kehittymisestä. Kertomukset rakentuvat yhden vuoden sisällä toteutetun haastattelukierroksen aikana kunkin haastateltavan kanssa. Jokaisen yksilön kertomuksen rakentumista tarkastellaan kaikkiaan kolmessa haastattelussa rakentuvana kokonaisuutena. Artikkelissa tarkastellut kertomukset tuovat esiin ja vahvistavat aiemman tutkimustiedon luomaa kuvaa yhtäältä kielenkäytön erojen yksilöllisestä luon-

teesta mutta myös siitä, millainen merkitys kieliyhteisöllä ja sosiaalisella ympäristöllä on yksilön kommunikaatiotaitojen ja viestintähalukkuuden kehitymisessä. Pitkittäis-tutkimuksen avulla ei saada täysin yksiselitteistä kuvaa muutoksesta, sillä muutoksen ja tilanteisen vaihtelun välisen suhteen todentaminen on ongelmallista. Tutkimus paikantaa kuitenkin (kielen)oppijan identiteettiin ja kommunikaatiohalukkuuteen liittyviä pulmakohтия, joihin voidaan pedagogisilla ratkaisulla vaikuttaa.

Hannele Dufva ja Mia Halonen tutkivat artikkelissaan *Svetlana Rönkkö ja Tove Hansson: vieraan aksentin performanssi mediahumorin resurssina* aksentin esittämistä huumorin keinona suomalaisessa TV-viihteessä. Tutkimuskohteena on kaksi tunnettua ja suosittua sketsihahmoa, Putouksen Svetlana Rönkkö ja Kingin Tove Hansson, jotka jäljittelevät performansseissaan suomenvenäläistä ja ahvenanmaalaista aksenttia. Artikkelissa tarkastellaan, millaisin foneettisin keinoin esiintyjät rakentavat hahmojen stereotyyppisiä persoonia ja millainen rooli aksenttiperformansseilla on osana suomea toisena kielenä puhuvien hahmojen persoonarakennusta. Artikkelin valaisee suomalaisten kielitietoisuutta ja erilaisiin varieteetteihin sekä oppijansuomeen liittyviä mieliteitä ja asenteita: tullakseen tunnistetuiksi ja tulkituiksi hauskoina, aksenttiperformanssien on kaituttava laajempaa kieliyhteisön ymmärrystä ja näkemystä suomen kielestä ja sen puhumisesta vierailta aksenteilla. Tarkastellessaan aksenttiperformansseihin tiivistyneitä piirteitä artikkeli valaisee niitä indeksejä, normikäsitteitä ja ideologioita, joita suomea toisena kielenä puhuvien suomenvenäläisten ja suomenruotsalaisten stereotyyppisiin liittyy. Artikkelin käsittelee käytännössä kahta tapausesimerkkiä siitä, millainen voima yksittäisillä kielellisillä indekseillä on jaetussa kielitietoisuudessa ja miten ideologiat rakentavat ja ylläpitävät indeksistä suhdetta kielellisen piirteen ja siihen liittyvien mielikuvien välillä (ks. Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012; Silverstein 2003).

Kokoelman metateoreettinen kontribuutio on Saeed Karimi-Aghdamin, Hannele Dufvan ja Mika Lähteenmäen artikkeli *Dancing with alternative lyrics: integrating socio-cultural, dialogical, distributed and dynamical conceptualization of language and its development for L2 studies*, joka käsittelee erilaisia toisen kielen oppimisen (SLA) tutkimuksen piirissä esiintyviä taustaoletuksia ja teoreettisia näkemyksiä kielestä ja erityisesti toisen/vieraan kielen oppimisesta. Teoreettisen tason ymmärrys siitä, mitä kieli on ja miten se toimii, on käytännön kielenopetuksessa merkittävä asia, josta ei ole esimerkiksi opettajankoulutuksessa riittävästi keskusteltu. Jo sillä, ymmärretäänkö kieli monologisena rakennesysteeminä vai dialogisena, vuorovaikutuksessa rakentuvana viestintänä, on selkeät heijastumansa siihen, miten viestinnällisyys ja sitä kautta kielen oppiminen ja oppimisen kohde ymmärretään. Tämä vaikuttaa edelleen kielenopetuksen käytänteisiin ja opetuksen konkreettisiin tavoitteisiin. (Ks. esim. van Lier 2004; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011; Kalliokoski 2011; Piippo ym. 2016: luku 8; Vaattovaara 2016.)

Karimi-Aghdam, Dufva ja Lähteenmäki hahmottelevat artikkelissaan vaihtoehtoisten toisen kielen oppimista koskevien sosiokulttuuristen ja kognitiivisten teorioiden pohjalta holistisempaa toisen kielen oppimisen mallia. Artikkelissa esitellään ajankoh- taista teoreettista keskustelua sekä keskeisiä sosiokulttuurisia ja kognitiivisia teorioita, joiden pohjalta kirjoittajat esittävät dialektisen dynaamisen systeemin teoriaa yhtenä vaihtoehtona niille reduktionistisille teorioille, jotka keskittyvät joko sosiaaliseen tai kognitiiviseen ulottuvuuteen, käytännössä poissulkien jomman kumman lähestymis- tavan. Kirjoittajien pyrkimyksenä on yhdistää sosiokulttuurinen ja kognitiivinen ulot- tuvuus yhden ja saman teorian piiriin. Tavoitteena on kielen oppimisen ja opetuksen kehittäminen niin luokahuoneissa kuin niiden ulkopuolellakin.

5 Instituutiot muutoksessa

Soveltava kielentutkimus on jo pitkään ollut kiinnostunut siitä, miten institutionaali- set muutokset heijastuvat ja miten niitä uusinnetaan kielellisissä käytänteissä. Sympo- siumin teemaa valitessa halusimmekin kannustaa tutkijoita havainnoimaan instituutioi- ta muutoksessa. Fokukseksi valittiin kuitenkin kielenkäyttäjät, sillä haimme ajatusta, että muutosta voi ja on syytä tutkia makrotason lisäksi myös yksilön ja tilanteisen toiminnan näkökulmasta. Rakenteiden, normien ja keskusten lisäksi on tärkeää tutkia yksittäisten kielenkäyttäjien tai yhteisöjen kokemuksia ja tapoja orientoitua muutokseen ja uusiin toimintaympäristöihin. Vuosikirjassa huomion kohteena on muutos erilaisilla julkisen kielenkäytön kentillä: yritysmaailmassa, verkon markkinointidiskurssissa ja sanomaleh- timediassa. Näkökulmiksi ovat valikoituneet kielen tuotteistaminen, kielimaisematutki- mus ja mediatekstin vastaanoton tutkimus.

Kieleen liittyvä tuotteistaminen on noussut nyky-yhteiskunnassa yhä enemmän näkyville: kielen tuotteistamista on tarkasteltu esimerkiksi turismissa, markkinoinnissa, mainonnassa, asiakaspalvelussa ja opetuksessa (ks. esim. Cameron 2000; Heller 2010; Heller & Duchêne 2012). Kielen tuotteistaminen tarkoittaa, että kieli saa merkityksensä väline- ja vaihtoarvonsa kautta, jolloin kielestä tulee myytävissä oleva tuote. Erityises- ti monikielisissä yhteisöissä eri kielten status ja arvo vaihtelevat, ja valta- ja hierarkia- suhteet voivat johtaa puhujien syrjimiseen ja kielten katoamiseen. Tällainen tilanne on moniaalla tuttu 1800-luvun ”yksi kansa, yksi kieli” -ideologian seurauksena. Yhteisö voi parhaimmillaan ottaa monikieliset resurssinsa myös omaan haltuunsa ja pyrkiä tuotteis- tamaan ne globaaleilla markkinoilla. Hyvä esimerkki tästä on monikielinen Saamenmaa, jossa saamen kielten ja kulttuuristen merkkien tuotteistamisen kautta voidaan pyrkiä erottautumaan kilpailluilla matkailumarkkinoilla (ks. esim. Kelly-Holmes & Pietikäinen 2014; Karjalainen 2015).

Riikka Nissi ja Suvi Honkanen tarkastelevat artikkelissaan *Aittoa dialogia asiantuntijatyöhön: kielen tuotteistamisen uudet mekanismit vuorovaikutuskoulutusta markkinoivissa kurssikuvauksissa* henkilöstökoulutusta tarjoavien yritysten vuorovaikutuskoulutuksen diskursseja. Viime vuosikymmeninä tapahtuneessa työn murroksessa työ on siirtynyt yhä enemmän tieto- ja asiantuntijaorganisaatioihin. Tämä on luonut uudenlaisen kytköksen työn ja kielen välille, ja työstä on tullut yhä enemmän yhteisten merkitysten rakentamista ja jakamista sekä ihmisten kohtaamista erilaisissa verkostoissa. Kuten Nissi ja Honkanen esittävät, kielen tuotteistaminen tieto- ja asiantuntijaorganisaatioissa poikkeaa esimerkiksi turismin ja markkinoinnin konteksteista siten, että niissä kieli ja vuorovaikutus kytkeytyvät keskeisesti paitsi organisaatioiden ulkoiseen myös niiden sisäiseen viestintään. Nissin ja Honkanen tutkimus analysoi tekstin- ja diskurssintutkimuksen välinein kurssikuvausten vuorovaikutusdiskurssia esimiehille suunnatuissa koulutuskuvauksissa. Koulutustyypit jakautuivat kahteen tyyppiin, sujuvan neuvottelu-, esiintymis- ja kokoustaidon kehittämiseen sekä aitouden, itsetuntemuksen ja moninäkökulmaisuuksien kysymyksiin, joista tutkijat keskittyivät jälkimmäiseen. Siinä kieli ja vuorovaikutus nähdään tuotteistettavana ilmiönä, jota kehittämällä organisaatiot pyrkivät toiminnassaan hyödyntämään ihmisten ja vuorovaikutustyylien erilaisuutta.

Kielen tuotteistamiseen pureutuu myös Judit Háhnin artikkeli *Language options and the role of English on Finnish banks' websites*, jossa analysoidaan suomalaisten pankkien verkkosivuja. Háhn lähestyy aineistoaan kielimaisematutkimuksen näkökulmasta: analyysissä kartoitetaan, mitä kieliä verkkosivuilla käytetään ja millaisia sisältöjä eri kielillä on kuluttajalle tarjolla. Kielivalintojen nähdään brändäävän yrityksen, tuottavan käsityksiä tavoitelluista asiakaskunnista ja siten toteuttavan organisaation markkinointistrategiaa. Yritykset ovat toki tehneet valintoja markkinoinnissa käytetyistä kielistä jo pitkään, mutta globalisoituminen ja palvelujen digitalisoituminen ovat tuoneet uusia haasteita sekä yritysten ulkoiseen että sisäiseen kielipolitiikkaan (Duchêne & Heller 2012b; Kelly-Holmes 2015). Háhnin aineistossa pankit kommunikoivat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi, mutta variaatiota on melko paljon – vain yksi tutkituista pankeista tarjosi samat sisällöt kolmella kielellä. Monilla verkkosivuilla yksi kieli (tyypillisesti suomi) dominoi, ja ruotsiksi ja/tai englanniksi tuotetut sisällöt olivat vähemmän kattavat. Useat tutkituista pankeista eivät näytä säätelevän kielivalintojaan systemaattiseen kielistrategiaan nojaten, eli kieliä ei ole tässä mielessä tuotteistettu kovin pitkälle.

Vuosikirja antaa aineksia pohtia myös kirjoitetun kielen ja tekstien asemaa. Tekstit kietoutuvat instituutioiden maailmaan (Barthes 1993: 171), mutta kirjoitus on itsesäänkin eräänlainen instituutio. Kirjoitetun sanan voima on vahva, ja monet sukupolvet ovat kasvaneet uskomaan siihen, mistä on "mustaa valkoisella". Nyt elämme kuitenkin maailmassa, jossa tarvitaan sellaisia käsitteitä kuin *valta-* ja *valhemedia*. Tällaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa Lillisin ja McKinneyn (2013) teesit kirjoittamisen sosioling-

vistiikasta osoittautuvat varsin hedelmällisiksi: myös kirjoitettua kieltä ja tekstiä on syytä yhä vahvemmin katsoa sen tuottamisen ja tulkitsemisen prosesseista käsin.

Kirjoitetun kielen ja tekstien merkitysten muuttuvassa maailmassa liikkuu Heli Katajamäki, joka artikkelissaan lähestyy tekstien merkitysten tulkinnanvaraisuutta – ja eräänlaista muuttuvaisuutta – erilaisten lukijoiden ja lukukokemusten kautta. Artikkelissa *Itsekriittisistä itsevarmoinhin luentoihin – talousuutinen noviisin ja kokeneen lukijan tulkitsemana* lukutaito käsitteellistetään kykynä ymmärtää tekstejä sosiokulttuurisina vuorovaikutuksen välineinä. Tekstin luku- ja tuottamistaidon Katajamäki näkee tekstitaidon kahtena eri osa-alueena. Kirjoittajaa motivoi kiinnostus siihen, millä tavoin laajasta talousinformaation lukemisesta karttunut taloustietämys vaikuttaa kykyyn ymmärtää talousuutisia. Kahden henkilön tekstilähtöisen teemahaastattelun avulla Katajamäki osoittaa, että noviisin lukijan luenta voi luonnehtia etsiväksi, epäileväksi, päätteleväksi, monien tietojen vähäisyyden tunnistavaksi, itsekriittiseksi ja kritiikittömäksi. Kokeneen lukijan luenta taas näyttää analyyttiseltä, harkitsevalta, omiin tietoihin luottavalta, itsevarmalta ja ei-kriittiseltä. Katajamäen havaintojen mukaan asiantuntemuksen lisääntyttä tulkinna siirrytään tekstikeskeisestä lukijakeskeiseen luentaan. Katajamäki kuitenkin toteaa jatkotutkimusta tarvittavan, ”sillä kyky lukea ja ymmärtää tekstejä on tärkeä kansalaistaito”.

6 Lopuksi

Vuosikirjaan valikoituneet artikkelit purkavat symposiumin teemaa ”Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa” lähestymällä sitä yhtäältä instituutioiden, toisaalta kielenkäyttäjien näkökulmasta. Näin kokoelmamme osallistuu tutkimusperinteeseen, jossa pyritään kartoittamaan rakenteen ja toiminnan välistä dynamiikkaa: kielentutkijoiden intressi kohdistuu sekä siihen, millaisia kielellisen toiminnan kehyksiä, normeja ja sääteilyä esimerkiksi koulumaailma, media ja julkiset organisaatiot tuottavat että siihen, miten kielenkäyttäjät niitä omaksuvat, hyödyntävät tai vastustavat. Osa kokoelman teksteistä painottaa analyysissa institutionaalisen toiminnan logiikkaa, osa avaa mikrotason näkökulmia yksittäisen kielenkäyttäjän toimintaan ja yksilön kielitietoisuuteen.

Vuosikirjan keskeiset teemat – kielikäsitteet, kielellisen toiminnan paikantuminen muuttuviin yhteisöihin, kielen säätelyn vaikutus kielenkäyttäjään – ovat saaneet viime vuosina aiempaa enemmän huomiota niin suomalaisessa kielentutkimuksessa kuin julkisessa keskustelussa. Kuten yllä olemme kuvanneet, suomalaisessa tutkimuksessa on tartuttu innostuneesti niin kieli-ideologian kuin norminkin käsitteeseen nimenomaan yhteisöllisen toiminnan näkökulmasta, keskusteltu tekstilajin tajusta ja kielen indeksisyydestä. Yhä useampi tutkija on myös hyödyntänyt etnografisia menetelmiä ja

yhteistoiminnallisia lähestymistapoja. Tutkijan luodessa pitkäkestoisia kontakteja tutkittaviin yhteisöihin avautuu myös uusia mahdollisuuksia dialogiin institutionaalisten toimijoiden kanssa. Useassa vuosikirjan artikkelissa esitetäänkin ehdotuksia ja malleja niin yhteisöllisten konfliktien ratkaisuun, kielellisten valintojen uudelleen miettimiseen kuin uusiin kielenopetuksen sovelluksiin.

Kielitietoisuuden keskeistä asemaa suomalaisessa koulutuksessa tukee monipuolisten tekstitaitojen vahvistuminen koulujen opetussuunnitelmissa. Kielitietoisuuden yhteisöllisestä merkityksestä kertoo myös vilkas yhteiskunnallinen keskustelu kielestä: keskustelu, jossa arvotamme kielen hyväksi tai pahaksi, kauniiksi tai rumaksi, sopivaksi tai sopimattomaksi, tai jossa kiihdymme siitä, mitä kieliä mihinkin tarkoitukseen saa ja voi käyttää. On tärkeää, että kielestä puhutaan ja että kielentutkijat osallistuvat näihin keskusteluihin ja tuovat niihin uusia tutkimuspohjaisia näkökulmia. AFinLAN vuoden 2016 syysseminariumin teema ”Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa” kertoo siitä, että kielentutkijoiden agendalta nämä aiheet eivät ole ainakaan lähiaikoina katoamassa.

Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112.
- Barfield, A. & A. Delgado. 2013. *Autonomy in language learning: stories of practices*. Canterbury: IATEFL LASIG.
- Barthes, R. 1993. *Tekijän kuolema. Tekstin syntymä*. Tampere: Vastapaino.
- Benson, P. 2011. *Teaching and researching autonomy*. 2. painos. London: Pearson.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse. A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, D. 2000. *Good to talk. Living and working in a communication culture*. London: Sage.
- Castoriadis, C. 1987. *The imaginary institution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Duchêne, A. 2009. Marketing, management and performance: multilingualism as commodity in a tourism call centre. *Language Policy*, 8, 27–50. DOI: 10.1007/s10993-008-9115-6.
- Duchêne, A. 2015. A political economy of language investment. Plenaariesitelmä konferenssissa AFinLAN syysseminarium 2015, 14.11.2015, Helsinki.
- Duchêne, A. & M. Heller 2012a. Language policy and the workplace. Teoksessa B. Spolsky (toim.) *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 323–335.
- Duchêne, A. & M. Heller 2012b. Multilingualism and the new economy. Teoksessa M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (toim.) *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge, 369–383.
- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen,

- M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 22–34.
- Garrett, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halonen, M. 2012. Rikkinäisiä ja likaisia. Kieli-ideologiset prosessit kielitutkimuksen diskursseissa. *Virittäjä*, 116 (3), 443–462.
- Heller, M. 2010. The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114. DOI: 10.1146/annurev.anthro.012809.104951.
- Heller, M. & A. Duchêne 2012. Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state. Teoksessa A. Duchêne & M. Heller (toim.) *Language in late capitalism: pride and profit*. London: Routledge, 1–21.
- Hynninen, N. 2016. *Language regulation in English as a lingua franca: focus on academic spoken discourse*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Ihalainen, P. & T. Saarinen 2015. Constructing 'language' in language policy discourse: Finnish and Swedish legislative processes in the 2000s. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 29–56.
- Kalaja P. & A. M. F. Barcelos (toim.) 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kalliokoski, J. 2011. Plurilingual competence, styles and variation. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2 (2), 87–110.
- Kankaanranta, A. & L. Louhiala-Salminen 2010. "English? – Oh, it's just work!": a study of BELF users' perceptions. *English for Specific Purposes*, 29, 204–209. DOI: 10.1016/j.esp.2009.06.004.
- Karjalainen, R. 2015. *Kielikäytänteet ja kieli-ideologiat saamen kielten arvon ja käytettävyyden rakentajina Skåbmagovat-elokuvafestivaalilla*. Jyväskylä Studies in Humanities 254. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kelly-Holmes, H. 2015. Analysing language policies in new media. Teoksessa F. M. Hult & D. C. Johnson (toim.) *Research methods in language policy and planning: a practical guide*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 130–139.
- Kelly-Holmes, H. & S. Pietikäinen 2014. Commodifying Sámi culture in an indigenous tourism site. *Journal of Sociolinguistics*, 18 (4), 518–538. DOI: 10.1111/josl.12092.
- Kielilaki 6.6.2003/423. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>.
- Laitinen L. & K. Mikkola 2013. Mielen ja kielen muutoksia. Teoksessa L. Laitinen & K. Mikkola (toim.) *Kynällä kyntäjät. Kansan kirjallistuminen 1800-luvun Suomessa*. Helsinki: SKS, 413–463.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Lillis, T. 2015. The textual worlds of institutions: exploring the prescribed, imagined and actual trajectories of written texts. Plenaariesitelmä konferenssissa AFinLAN syysseminarium 2015, 13.11.2015, Helsinki.
- Lillis, T. & M. J. Curry 2010. *Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English*. London: Routledge. DOI: 10.1075/aila.28.06lil.
- Lillis, T. & M. J. Curry 2015. The politics of English, language and uptake: the case of international academic journal article reviews. *AILA Review*, 28, 127–150. DOI: 10.1111/josl.12046.
- Lillis, T. & C. McKinney 2013. The sociolinguistics of writing in a global context: objects, lenses, consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17, 413–439.

- Markee, N. (toim.) 2015. *The handbook of classroom discourse and interaction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348.
- Niedzielski, N. & D. R. Preston 2003. *Folk linguistics*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Nordlund, T. & H. Pekkarinen 2014. Grammaticalisation of the Finnish stance adverbial *muka*, 'as if, supposedly, allegedly'. Teoksessa J. Tuominen, A. H. Jucker & I. Taavitsainen (toim.) *Diachronic corpus pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nuolijärvi, P. 2010. Sosiolingvistin laboratorio ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Teoksessa H. Lappalainen, M.-L. Sorjonen & M. Vilku (toim.) *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki: SKS, 417–439.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Pitkänen, K., J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (toim.) 2011. *Out-of-classroom language learning*. Language Centre Publications 2. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rai, L. & T. Lillis 2013. 'Getting it write' in social work: exploring the value of writing in academia to writing for professional practice. *Teaching in Higher Education*, 18 (4), 352–364. DOI: 10.1080/13562517.2012.719157.
- Silverstein, M. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23, 193–229. DOI: 10.1016/S0271-5309(03)00013-2.
- Smith, D. E. (toim.) 2006. *Institutional ethnography as practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Solin, A. 2012. Genremuutos kieli-ideologisena prosessina. Normiristiriidat ja uuden genren kotouttaminen. *Virittäjä*, 116 (3), 349–377.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, L. 2015. Kiusoittelemisen kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneissa. Plenaariesitelmä konferenssissa AFinLAN syysseminarium 2015, 14.11.2015, Helsinki.
- Tiililä, U. 2010. Kielipolitiikka – tietoisien ja tahattomien toimien summa. Julkishallinnon kieli vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Lappalainen & M.-L. Sorjonen & M. Vilku (toim.) *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki: SKS, 158–175.
- Ushioda, E. 2011. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (2), 221–232. DOI: 10.1080/17501229.2011.577536.
- Vaattovaara, J. 2016. Kieltenopettajien opetukselliset lähestymistavat ja kielinäkemykset kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23 (1), 3–13.
- Vaattovaara, J. & M. Halonen. 2015. Missä on ässä? "Stadilaisen s:n" helsinkiläisyydestä. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Rouhikoski & H. Lehtonen (toim.) *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja identiteetit*. Helsinki: SKS, 40–83.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berliini: De Gruyter Mouton, 75–102.
- Wilton, A. & M. Stegu (toim.) 2011. *Applied folk linguistics. AILA Review*, 24.

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. 20–42.*

Liisa Tainio

Helsingin yliopisto

Kiusoitteleen kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneissa

Playful interaction, including verbal and non-verbal teasing, is a pervasive element of classroom interaction. The problem is that the borderline between teasing and bullying is very difficult to draw, and teachers find it difficult to identify when teasing between pupils turns into bullying. In an attempt to explore where to draw the borderline, in this article, I analyse classroom interaction focusing on playful interaction particularly between pupils in Finnish secondary schools. The conversation analytic analyses focus on playful interaction that can be identified as verbal or non-verbal teasing. The findings illustrate the tension in classroom interaction between a “formal” position of a pupil and an “informal” position of a mate in peer interaction, which makes it particularly challenging for teachers to differentiate bullying from teasing. To help teachers do this, I conclude by presenting a small grammar of teasing.

Keywords: teasing, bullying, classroom interaction, conversation analysis

Asiasanat: kiusoitteelu, kiusaaminen, luokkahuoneen vuorovaikutus, keskusteluanalyysi

1 Johdanto

Kouluetnografit ovat tutkimuksissaan nostaneet esiin sen arkisen jännitteen, jonka valittavan moni oppilas kohtaa luokahuoneessa: on valittava, orientoituuko vertaisryhmään vai opiskelevaksi oppilaaksi (esim. Francis, Skelton & Read 2012). Suomalaiset etnografit puhuvat viralliseen ja epäviralliseen kouluun asettumisesta (Gordon, Holland & Lahelma 2000). Tutkijat ovat havainneet, että opinnoissaan menestyvän oppilaan – erityisesti jos hän on yläkoululainen ja poika – tulee ottaa käyttöönsä erityisiä strategioita, jotta hän saavuttaisi tyydyttävän aseman myös luokan sosiaalisessa vertaisryhmässä. Tällainen oppilas voi kehittää erilaisia tapoja selvitä vertaisryhmässään: hän voi esimerkiksi liittoutua häiriköivän tai kapinallisen oppilaan kanssa; hän voi ryhtyä luokan pelleilijäksi ja hauskuttaa muita; erityisesti pojat voivat esimerkiksi tietoteknisillä taidoilla, urheilullisuudella tai perehtyneisyydellä nuorisokulttuurin johonkin osa-alueeseen saavuttaa hyväksyntää vertaisryhmässä; tytöille taas sallitaan menestyminen paremmin, jos he ovat hyvännäköisiä tai seksikkäitä – tosin menestyvälle pojallekin on eduksi, jos hän on vertaistensa mielestä hyvännäköinen (Renold 2001; Francis ym. 2012; Öhrn & Holm 2014). Jos oppilas ei voi, osaa tai halua käyttää näitä strategioita tai ominaisuuksia hyväkseen, hän asettuu alttiiksi paitsi kiusoittelemalle myös kiusaamiselle, joka voi ilmetä sekä kielellisesti että fyysisesti (Renold 2001). Kiusoittelemalla (*teasing*) tarkoitetaan yleensä myönteistä vuorovaikutustoimintaa, jonka tavoitteena on sosiaalisen solidaarisuuden lisääminen, kiusaamisella (*bullying*) puolestaan viitataan toimintaan, jonka tarkoituksena on loukata tai vahingoittaa kohdetta ja näin vähentää sosiaalista solidaarisuutta kiusaajan ja kohteen välillä (ks. tarkempia määrittelyjä osioista 2 ja 3). Kyselytutkimusten mukaan kiusaamista tapahtuu koulussa eniten välitunnilla ja oppitunneilla, siis myös tilanteissa, joissa aikuisia on läsnä (Peura, Pelkonen & Kirves 2009; Herkama 2012: 27).

Tässä artikkelissa tarkastelen luokahuoneen vuorovaikutusta keskittyen erityisesti vertaisten eli nuorten keskinäiseen toimintaan mutta myös opettajan toimintaa analysoidaan. Näkökulmani on keskusteluanalyttinen, ja analysoimani esimerkit olen poiminut vuosien 2003–2013 välisenä aikana videonauhoitetuista vuorovaikutustilanteista eteläsuomalaisista yläkouluista.

Lähtökohtani on, että luokahuoneen vuorovaikutuksessa näkyy jännite ”virallisen” oppilaan roolin ja ”epävirallisen” kaverin roolin välillä. Erityisen kiinnostunut olen leikillisestä vuorovaikutuksesta, joka ilmenee kielellisenä ja kehollisena kiusoittelemalla. Pyrin avaamaan kiusoittelemalla analysoimalla vuorovaikutustilanteita ja tunnistamalla niistä kiusoittelemalla ”kielioppia”. Tämän kieliopin avulla tutkin kiusoittelemalla ja paljon vakavamman ilmiön, kiusaamisen rajapintaa. Lisäksi näytän, että leikillinen vertaisvuorovaikutus, myös kiusoittelemalla, on olennainen osa kaikenlaista luokahuoneessa tapahtuvaa toimintaa. Etenkin suomalaisen luokahuoneeseen leikillinen

vuorovaikutus kuuluu jopa siinä määrin, että on vaikea löytää sellaista oppimiseen, opiskelemiseen ja opettamiseen tähtäävää vuorovaikutusta, johon ei sisältyisi tai jonka toteuttamisen aikana ei esiintyisi myös osallistujien välistä leikillistä toimintaa, joka joskus näkyy kiusoittelemuna mutta voi myös muuttua kiusaamiseksi.

2 Koulukiusaamisen tunnistaminen

Koulukiusaamista on tutkittu runsaasti sekä Suomessa että muualla, hyvin erilaisia näkökulmia painottaen. Usein lähestymistavat ovat olleet kvantitatiivisia ja aineistonhankintamenetelmänä on käytetty kyselyjä. (Herkama 2012: 11–12.) Kiusaamista kartoitetaan Suomessa myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen säännöllisesti toteuttamissa kouluterveyskyselyissä (ks. Kouluterveyskyselyt 2016). Vuoden 2013 kyselyn kohteena olleista 8.–9.-luokkalaisista pojista 8 % ilmoittaa olleensa koulukiusaamisen kohteena viikoittain ja 7 % kertoo osallistuvansa kiusaamiseen vähintään kerran viikossa. Tytöistä kiusaamista joutuu kokemaan kerran viikossa 6 % ja kiusaamiseen kertoo osallistuvansa 2 %. Kyselyyn osallistui noin 100 000 nuorta, joten kiusaaminen ei ole vain pienen joukon ongelma. Paitsi tutkimusta myös erilaisia hankkeita ja ohjelmia koulukiusaamisen kitkemiseksi on viime vuosina kehitettykin runsaasti (ks. esim. KiVa Koulu 2012), ja koulukiusaamisesta on puhuttu kenties avoimemmin kuin aikaisemmin. Näistä toimista lienee ollut apua, sillä vuoden 2015 Kouluterveyskyselyn mukaan kiusaaminen on jopa hieman vähentynyt (ks. Kouluterveyskyselyt 2016). Silti se edelleen on suuri ongelma, sillä sekä koulukiusatuksi tuleminen että kiusaajana toimiminen ovat suuri riski yksilön hyvinvoinnille sekä kouluaikana että myöhemmin elämässä (Herkama 2012).

Yläkouluikäisten kokemuksia ja näkemyksiä koulukiusaamisesta on tarkastellut laadullisesti muun muassa Sanna Herkama (2012). Tutkimuksen aineisto koostuu 7.–8.-luokkalaisille oppilaille osoitetusta kyselystä sekä kirjoitustehtävästä, jossa pyydettiin kirjoittamaan vapaasti omakohtaisesta tai oppilaan havaitsemasta koulukiusaamistapahtumasta. Koulukiusaamisen Herkama (2012: 11) määrittelee, monen muun tutkijan lailla, sellaiseksi vuorovaikutusprosessiksi, jossa oppilas joutuu yhden tai useamman oppilaan loukkaavan toiminnan kohteeksi niin, että loukkaaminen, syrjiminen tai vahingoittaminen on toistuvaa eikä kiusattu itse pysty vaikuttamaan samaansa kohteluun. Kiusaamisen keskeisiä elementtejä ovat toiminnan kesto ja toistuvuus sekä toiminnan tahallisuus ja näistä seuraava kiusaajan ja kiusatun epätasapainoinen valtasuhde (Herkama 2012: 21–22).

Kiusaaminen on toimintaa, jolla on yksiselitteisesti kielteinen kaiku ja joka haluttaisiin kitkeä pois kouluista. Sen ehkäiseminen, tunnistaminen ja käsittely nähdään ensisijaisesti opettajien tehtävänä. Oppilaskyselyjen mukaan opettajat eivät kuitenkaan ky-

kene aina tunnistamaan kiusaamista. Vuoden 2013 kouluterveyskyselyyn vastanneista pojista 65 % ja tytöistä 72 % kertoo kokeneensa, etteivät koulun aikuiset ole puuttuneet kiusaamiseen (Kouluterveyskyselyt 2016).

Kiusaamisen tunnistamisen vaikeuksia on pyritty selittämään monessa tutkimuksessa. Ensinnäkin tunnistamista vaikeuttaa kiusaamisen monimuotoisuus. Herkaman analysoimissa oppilasteksteissä nimittelemistä pidettiin kiusaamisen sanallisista muodoista tavallisimpana, mutta myös uhkailu, käskeminen ja kiristäminen olivat tyypillisiä kiusaamisen muotoja. Kehollinen kiusaaminen saattoi olla tönimistä tai muuta fyysistä väkivaltaa tai myös loukkaavaa elehtimistä ja ilmeilyä. Naurun kohteeksi joutuminenkin mainittiin. Oppilaat kuvasivat myös tiettyjä vuorovaikutustoimintoja: kiusatulle esimerkiksi valehdeltiin tai hänen luottamuksensa petettiin. (Herkama 2012: 186–187; ks. myös Evaldsson 2007.) Paitsi kasvokkaista kiusaaminen voi olla teknologiavälitteistä. Vaikka teknologiavälitteinen kiusaaminen ei tutkimusten mukaan vielä ole kovin yleistä Suomessa (Salmivalli & Pöyhönen 2012), se todennäköisesti lisääntyy koko ajan. Sekin saa yleensä alkunsa koulun vuorovaikutustilanteissa (Cassidy, Jackson & Brown 2009). Keskeinen huomio on, että kiusaaminen vaikuttaa koko ryhmän toimintaan ja altistaa sen kielteisille vuorovaikutussuhteille (Herkama 2012: 187). Toisin sanoen kiusaaminen synnyttää kiusaamista.

Tutkimusten mukaan opettajat kyllä puuttuvat kiusaamiseen mutta lähinnä vain silloin, kun se on sängen ilmeistä: kun kyseessä on fyysinen yhteenotto, kun joku itkee tai kun joku kertoo joutuneensa kiusaamisen kohteeksi (Herkama 2012: 199–200). Vähemmän ilmeistä sanallista tai ei-sanallista kiusaamista, vaikkapa elein, ilmein tai nauarin ilmaistua, tai vuorovaikutuskäytänteitä, joilla varmistetaan kiusatun oppilaan sulkeminen pois vertaisyhteisöstä, on paljon hankalampi havaita. Kiusaamisen tunnistamista hankaloittaa myös se, että paitsi aikuisilla ja opettajilla myös oppilailta on hyvin erilaisia käsityksiä siitä, mikä on tulkittavissa kiusaamiseksi (Herkama 2012: 199). Lisäksi usein huomautetaan, että kiusaamista on hankala tunnistaa, koska jokainen ihminen kokee ja tulkitsee toisten vuorovaikutuspuheen ja toiminnan omalla henkilökohtaisella tavallaan (Gordon & Lahelma 2003: 49; Herkama 2012: 199). On myös huomattava, että erityisesti yläkoulun ja lukion opettajilla on vain rajalliset mahdollisuudet tunnistaa kiusaamista, sillä kiusaamisen olennaisiin piirteisiin kuuluu toistuvuus ja pitkäkestoisuus. Opettajat-han ovat yleensä läsnä oppilaiden arjessa vain omien oppituntiansa ajan (Lahelma & Gordon 2003: 20).

3 Kiusoittelu vuorovaikutusilmiönä

Keskustelunalyysista vaikutteita saaneissa tutkimuksissa kiusoitteluun vuorovaikutustoimintana on suhtauduttu kahdella tavalla: Ensinnäkin se on nähty pääosin myönteisenä, leikillisenä toimintana, joka onnistuessaan lisää osallistujien välistä läheisyyttä (esim. Drew 1987; Eder 1993; Yu 2012). Toiset tutkijat taas asettavat kiusoittelut jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat hyväntahtoiset leikilliset kiusoittelut, toisessa päässä pahantahtoiset kiusoittelut (*malicious teasing*), jotka nähdään yhtenä kiusaamisen muotona (esim. Schieffelin 1986; Tholander & Aronsson 2002).

Tunnetussa katsausartikkelissaan "Just teasing: A conceptual analysis and empirical review" Dacher Keltner ja kumppanit (Keltner, Capps, Kring, Young & Heerey 2001) esittävät, että kiusoittelu on hyvin keskeinen vuorovaikutustoiminta: ihmiset kiusoittelevat luodessaan suhteita toisiinsa ja vahvistaessaan niitä, ratkaistakseen konflikteja, harjoittaakseen sosiaalista kontrollia, rakentaakseen liittoumia, huvitellakseen, halutessaan esiintyä (Keltner ym. 2001: 229; ks. myös Eder 1993; Tholander 2002: 63). He määrittelevät kiusoittelun "toiselle suunnatuksi tahalliseksi ja leikilliseksi provokaatioksi, jolla kommentoidaan jotain, joka on kohteelle tärkeää" (Keltner ym. 2001: 229). Kiusoittelussa on aina mukana ripaus aggressiivisuutta (Keltner ym. 2001: 232). Esimerkiksi Paul Drew (1987) esittää kiusoittelujen vastaanottoa analysoidessaan, että kiusoittelussa on riskinsä: mikäli kiusoittelussa esitettyä provokaatiota ei ymmärretäkään leikillisenä toimintana, se saattaa muuttua loukkaukseksi, eli kiusoittelu koetaan pikemminkin kiusaamisena. Kiusoittelua, kuten huumoria yleensäkin, leimaa siis olennaisena piirteensä rakenteellinen kaksikasvoisuus: kiusoittelu voidaan huumorin tapaan ottaa vastaan joko ei-vakavana tai vakavana toimintona (Gradin Franzén & Aronsson 2013). Tämä nimenomainen piirre takaa myös kiusoittelun vuorovaikutuksellisen voiman.

Kiusoittelun tutkimus on yleensä keskittynyt sanallisen toiminnan analysoimiseen (Keltner ym. 2001). Tutkimuksissa on huomautettu, että kiusoittelun rakenteellisiin elementteihin kuuluu erilaisia leikillisen toiminnan merkittäviä, kuten liioittelua, edellisen vuoron kohosteista toistoa, epäodotuksenmukaisessa kontekstissa tuotettuja ilmauksia tai fraaseja tai tietyn vierassanan rytmistä tai liioiteltua toistamista. Sanalliseen kiusoitteluun liittyy usein prosodisia merkittäviä, kuten erityinen äänensävy, intonaatio tai rytmi. Näiden lisäksi olennaisia ovat usein myös monet ei-kielilliset elementit, kuten nauraminen, hymyily, kosketus, erityinen ilme tai ele. (Keltner ym. 2001: 234–236; Tholander 2002: 64–65; Reynolds 2007; Yu 2012.)

Kehollista kiusoittelutoimintaa on toistaiseksi tutkittu vähemmän kuin sanallista. Esimerkiksi Jennifer Reynolds (2007) tutkii kuitenkin artikkelissaan kiusoittelua, jonka olennaisena osana on rituaalinen ele. Reynolds näyttää, miten kontekstissaan epäodotuksenmukainen formaali fraasi rituaalisine eleineen, eli sanallinen sotilaallinen terveh-

dys yhdistettynä kunnian tekemiseen, rakentuu yksittäisestä käyttötilanteesta koko yhteisön, tässä tapauksessa laajennetun perheen, yhteiseksi kiusoittelukäytänteeksi. Reynoldsin analyyseissa näkyy myös se, että perheen sisarusten välisissä kiusoitteluepisodeissa fyysinen kiusoittelu on aivan keskeistä: sisarukset tönivät toisiaan, nipistelevät ja koskevat toisiaan muillakin, ärsyttämään tarkoitetuilla tavoilla. Myös ennen kaikkea Marjorie Harness Goodwin (esim. 2006, 2008) ja esimerkiksi Tholander (2002), Yu (2012) sekä Gradin Franzén ja Aronsson (2013) ovat kiusoittelun tai erimielisyyden analyyseissaan kiinnittäneet huomiota eleisiin, liikkeisiin ja tilan käyttämiseen olennaisina toiminnan rakennusaineiksina.

4 Kiusoittelusekvenssin rakentuminen

Keskusteluanalyytikot painottavat sitä, että muiden vuorovaikutustoimintojen tavoin kiusoittelua ei voi tutkia kontekstistaan irrallisena ilmiönä, vaan sitä on aina analysoitava suhteessa siihen vuorovaikutustoimintaan ja sekvenssiin, jossa se ilmenee (esim. Tainio 2007). Kiusoitteluvuoron rakenteen lisäksi on olennaisen tärkeää tarkastella ensinnäkin sitä, miten kiusoittelu syntyy vuorovaikutuksessa, toiseksi sitä, miten se vuorovaikutuksessa otetaan vastaan ja kolmanneksi sitä, millaisen puhetoiminnan osana sitä vuorovaikutustilanteessa pidetään.

Kiusoittelu ei synny tyhjästä, vaan sitä edeltää useimmiten sellainen vuoro, joka jollain tavoin kritisoi kiusoittelijaa, osoittaa kiusoittelijan ja kiusatun erimielisyyden tai osapuolten odotusten ja toiminnan ristiriidan, tai joka muuten, esimerkiksi prosodiaal-taan, tyyliään tai sananvalinnoiltaan, poikkeaa aiemmasta puheesta (Tholander 2002: 64; Yu 2012: 131; Tainio 2011).

Seuraavaa katkelmaa olen aiemmin analysoinut esimerkkinä prosodially ilmais-tusta ja siten implisiittisestä kritiikistä opettajaa kohtaan (Tainio 2011: 553–557). Nyt tulkitsen sitä kiusoittelun näkökulmasta, ja väitän, että opettaja tässä kiusoittelee oppi-lasta. Kiinnitän ensin huomiota siihen, mistä kiusoittelu syntyy. Meneillään on 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunti. Oppitunnin aiheena on suomen kielen varhainen historia, ja ollaan pääsemässä Mikael Agricolan käsittelyyn. Opettaja liikkuu luokassa ja kerää oppilaiden täyttämiä monisteita. Samalla hän johdattelee seuraavaan aiheeseen (litterointimerkit, ks. liite 1).

- (1) 01 Opett: millanen oli Suomi. (.) tai millasta
 02 täällä oli vuonna tuhat viissataa.
 03 (1.0)
 04 Opett: voidaaks sanoa että millast oli
 05 Suomessa vuonna tuhatviissataa.
 06 (3.8)

- 07 Opett: äää:?
{KATSOO SARIA, OTTAA HÄNELTÄ MONISTEEN
(2.8)
- 09 Opett: oljks Suomi sillon olemassa.
10 (3.0)
{TIMON VIERESSÄ POJAT KUISKAILEVAT; OPETTAJA
KÄÄNTÄÄ KATSEENSA HEIHIN
- 11 Opett: tyypit on muuttunu mykiks.
12 {OPETTAJA KÄÄNTÄÄ KATSEEN, EI KATSO TIMOA
13 (0.8)
{OPETTAJA JATKAA MONISTEIDEN KERÄÄMISTÄ R:LLE 30
- 14 Timo: @JOO ::: @
15 (0.5)
- 16 Opett: @mitä joo.@
17 Timo: @o:li,@
18 Opett: @mikä,@
19 Timo: @olemassa,@
20 Opett: @mikä,@
21 (0.8)
- 22 Timo: Suo[mi,
23 Tero: [>Suomi kuulu Ruotsiin.<
- 24 Opett: @missä,@
25 Timo: Ruotsi°ssa.°
26 (1.8)
- 27 Opett: e:i ku.
28 (1.5)
- 29 Opett: mikä oli historiallinen tilanne sillon.
30 Timo: soli njinku must Ruotsissa.
31 Opett: {KATSOO TIMOA JA HYMYILEE

Oheisessa katkelmassa opettaja kysyy asiaa, jonka pitäisi oppilaille olla itsestään selvä tässä vaiheessa – 1500-lukua on käsitelty myös historian tunnilla. Kun oppilaat eivät vastaa opettajan kysymykseen vaan pysyvät hiljaa, opettaja toistaa kysymyksen hieman uudesta näkökulmasta ja tuottaa sitten epäodotuksenmukaisen, prosodisesti kohosteisen vuoron (r. 7). Sekä vuoron äänneasu että sen prosodia viestivät puhetoiminnan muuttumisesta vakavasta kenties leikilliseksi, ehkä jopa kiusoittelevaksi. Kun vastausta ei opettajan herättelyäänteen jälkeen vieläkään kuulu, opettaja edelleen yksinkertaistaa kysymystä (r. 9) ja sen jälkeen moittii oppilaita leikilliseen sävyyn (r. 11). Tämän jälkeen yksi oppilas, Timo, vastaa prosodisesti kohosteisella *joo*-partikkelilla (r. 14). Opettajan responsi siihen on prosodisesti edellistä vuoroa imitoiva ja sitä sanatasolla toistava korjausaloite *mitä joo* (r. 16). Erityisesti tämä vuoro kantaa mielestäni kiusoittelemuksen merkkejä. Ensinnäkin sitä edeltää osallistujien odotusten ja toiminnan ristiriita: opettaja odottaa oppilailta vastausta, oppilaat pysyvät hiljaa. Tämän opettaja on ilmaissut leikillisin moittein (r. 11). Lisäksi edellistä, Timon vuoroa kannattelee kohosteinen prosodia, mikä

puolestaan kertoo oppilaan implisiittisestä kritiikistä (Tainio 2011). Tätä Timon vuoroa opettajan vuoro puolestaan prosodisesti imitoi. Timo taas reagoi vuoroon tuottamalla jälleen yksisanaisen prosodisesti kohosteisen vuoron, samoin opettaja, ja opettajan ja Timon rytmisesti ja prosodisesti kohosteinen dialogipeli jatkuu monen vuoron ajan (riville 26).

Vaikka tässä esimerkissä kiusoittelun alku oli mahdollista paikantaa ainakin suurin piirtein, kiusoittelusekvenssiin saattaa keskustelussa johtaa jokin sellainenkin seikka, jota juuri edeltävästä kontekstista ei ole mahdollista tavoittaa mutta joka on tapahtunut aiemmin samassa tilanteessa tai ennen meneillään olevaa vuorovaikutustapahtumaa, osallistujien yhteisen vuorovaikutushistorian aikana (vrt. Reynolds 2007). On siis huomattava, että keskusteluanalyttikolla ei aina ole pääsyä siihen, mikä on kiusoittelun alkupiste tai sen synnyttänyt vuorovaikutustapahtuma. Samassa tilanteessa ovat luonnollisesti myös ne aikuiset, jotka koulussa tai luokassa havainnoivat kiusoittelua: aina opettaja ei voi tietää, mikä on kiusoitteluna ilmenevän toiminnan perimmäinen alkupiste tai historia osallistujien näkökulmasta.

Toiseksi keskusteluanalyysin yhtenä keskeisenä analyttisena periaatteena on se, että tunnistetaan aineistosta osallistujien omat tulkinnat, ne joita he havaittavasti ilmaisevat toiminnassaan (Tainio 2007). Tämän periaatteen mukaisesti kiusoitteluksi pitää tulkita juuri ne vuorot, jotka on otettu vastaan kiusoitteluina.

Keskusteluanalyttinen kiusoittelututkimus perustuu paljolti Paul Drew'n artikkeliin "Po-faced receipts of teases" (1987). Hänen mukaansa kiusoittelun vastaanotot voidaan asettaa jatkumolle vakava – ei vakava: kiusoittelu voidaan ohittaa kokonaan, se voidaan ottaa vastaan ikään kuin kirjaimellisesti ja korjata sen sisältämä provokaatio joko vakavasti tai naurahtuen, tai se voidaan ottaa vastaan nauramalla ja jatkamalla leikillistä puhetapaa. Leikillisen puhetavan jatkaminen voi tarkoittaa esimerkiksi vastakiusoittelua tai kiusoittelun hyväksymistä rakentamalla siitä vielä provokatorisempi versio (Drew 1987; Tholander & Aronsson 2002). Olennaista kuitenkin on, että vastaanotoissa on merkkejä siitä, että edellinen vuoro on tunnistettu kiusoitteluksi.

Tarkastelen edellistä esimerkkiä nyt tässä valossa. Tunnistin kiusoitteluvuoroksi opettajan korjausaloitteen *mitä joo* (r. 16). Jo sitä edeltävä Timon vuoron on prosodisesti kohosteinen, ja opettajan kiusoitteluvuoro imitoi sitä. Timon responsi (r. 17) imitoi puolestaan opettajan korjausaloitetta. Timo siis vastaa näennäisen vakavasti mutta osoittaa prosodiallaan tunnistaneensa kiusoittelun. Molemmat keskustelijat jatkavat dialogipeleään lyhyillä, toisiaan muodoltaan ja prosodialtaan matkivilla vuoroilla. Timo siis ottaa vastaan opettajan kiusoittelevan vuoron jatkamalla samaa puhetoimintaa; samoin toimii opettaja omissa vuoroissaan. Sekä Timon että opettajan voi siis osoittaa tunnistavan edellisten vuorojen leikillisen ja kiusoittelevan sävyn ja jatkavan sitä.

Nuorten kiusoittelua koulun ryhmätyötilanteissa tutkineet Tholander ja Aronsson (2002) esittävät, että kiusoittelua ei heidän aineistoissaan lähes koskaan sivuutettu, vaan kiusoitteluun vastattiin tavalla, joka osoitti, että kiusoittelu oli tunnistettu. Aineistonsa perusteella he väittävät, että jos kiusoiteltu haluaa muuttaa osallistumiskehikkoa niin, ettei hän enää ole kohteena, on tärkeää, että hän joko menee mukaan kiusoitteluun tai tekee vastakiusoittelun, mutta ennen kaikkea hänen tulee näyttää, ettei ole millänsäkään kiusoittelusta. Näin voidaan tulkita Timonkin toimivan edellisessä esimerkissä.

Kolmanneksi on esitetty, että on olennaista tunnistaa se tulkintakehys, johon osallistujat orientoituvat niissä tilanteissa, joissa kiusoitteleva vuoro tuotetaan (Tholander & Aronsson 2002). Koska kiusoittelussa siis on kyse siitä, että leikillisellä ja provokatorisella tavalla kritisoidaan jotain, kuten Keltner ym. (2001) asian ilmaisevat, ”kiusoittelun kohteelle relevanttia”, yksi kiusoittelutoiminnan kimmokkeista on kiusoittelijan ja kohteen erilaiset näkemykset jostain asiasta. Suomalaisten lasten erimielisyyksiä koulukonteksteissa tarkastellut Kreetta Niemi esittää (2014; Niemi & Bateman 2015), että se, tulkitaanko tietty, edelliseen vuoroon nähden erimielistä asennetta osoittava vuoro kiusoitteluksi vai loukkaukseksi, riippuu vastaanottajan toiminnasta. Se puolestaan muotoutuu suhteessa hänen tulkintaansa vuorovaikutuksessa meneillään olevasta puheen tulkintakehystä (*frame*, ks. Goffman 1974), esimerkiksi siitä, onko osallistujien mielestä kyseessä vertaisten riitely, kuvitteluleikki tai vaikkapa läksyn kuulustelu. Erimielisyyksien esiin tuominen ja käsittely ovat toimintoja, jotka yleensä vaativat, keskustelun perusrakenteita ohjaavan preferenssijäsennyksen vuoksi, erityisiä toimenpiteitä, kuten vuorojen muotoilua ja selittelyä (Tainio 2007).

Edellisen esimerkin analyysissa osoitin, että molemmat osallistujat orientoituvat leikilliseen puhetoimintaan ja jatkavat kiusoittelevassa moodissa. Luokkahuonevuorovaikutuksessa kiusoittelu, etenkin opettajan ja oppilaan välinen, ei voi kuitenkaan loputtomiin jatkua. Olennaista siis on myös se, millä tavoin leikillisestä kiusoittelutoiminnasta päästään takaisin vakavampaan tulkintakehykseen. Esimerkistä (1) voikin löytää useita merkkejä vakavaan puhetoimintaan siirtymisestä ja edellisen puhetoiminnan leikillisyydestä: Opettaja päättää kysymys–vastaus–dialogipelin (r. 27), minkä hän osoittaa itsekorjauksen merkitsemiseen käytetyllä partikkeliparilla *ei ku* (Sorjonen & Laakso 2005). Suunnanmuutokseen on saattanut vaikuttaa se, että muutkin oppilaat, tässä Tero, ovat puuttuneet dialogiin (r. 23) ja opettajan kaipaama vastaus on ilmeisesti saatu nyt puristettua esiin. Kiusoittelun lopettamisen merkiksi tulkitsen myös opettajan hymyn Timolle (r. 31); muuten sekvenssin aikana opettaja ja oppilas ovat olleet aika lailla ”poke-rina”.

Esimerkistä käy mielestäni selvästi ilmi, että kiusoitteluvuorot ja kiusoittelusekvenssi rakentuvat kaltaisikseen nimenomaan siksi, että ne esiintyvät luokkahuoneen vuorovaikutustilanteessa. Ne asettuvat osaksi opetuspuhetta dominoivaa kolmiosais-

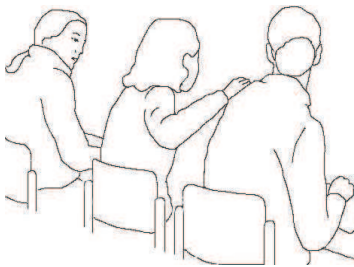
ta IRE-opetyssykyliä (Initiate–Response–Evaluation; esim. Mehan 1979); ovat sidoksissa opettavan sisällön tuottamiseen ja motivoituvat opettajan odotuksista oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen luokkahuoneen vuorovaikutustoiminnassa. Myös Niemen (2014; Niemi & Bateman 2015) tutkimuksissa osoitetaan, että ratkoessaan erimielisyyksiä koulussa lapset orientoituvat yleensä juuri niihin diskurssikäytänteisiin ja moraalisiin normeihin, jotka he ovat oppineet koulun ja luokkahuoneen tulkintakehyksiksi.

Seuraavaksi siirryn esimerkkeihin, joissa kiusoittelevien molempina osapuolina ovat oppilaat. Esimerkit ovat suomalaisten yläkoulujen luokkahuoneista. Oppilailla on siis yhteistä vuorovaikutushistoriaa, yhteisiä kokemuksia ja yhteinen viiteryhmä, johon on rakentunut erilaisia osallistujarooleja ja toimintakäytänteitä.

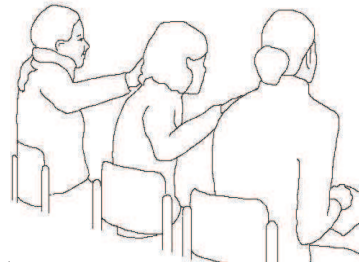
5 Viatonta vai vaarallista kiusoittelevaa?

Osa oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta luokkahuoneessa tuntuu motivoituvan lähinnä siitä, että oppilaat vain yksinkertaisesti viihdyttävät toisiaan. Näissä tilanteissa oppilaiden toiminnan pääasiallisena tarkoituksena näyttäisi olevan vertaisryhmään asettuminen ja siinä oman aseman neuvottelemine. Tällaiseksi toiminnaksi tulkitse seuraavan esimerkin 2. Siinä kolmen tytön välisessä vuorottelussa ei käytetä lainkaan sanoja, joten esitän sen tässä viiden kuvan ja sanallisen selityksen avulla. Koko episodin ajan opettaja selittää opetettavaa asiaa luokan edessä ja kirjoittaa välillä taululle. Hän ei näytä kiinnittävän huomiota tyttöjen puuhiin. Katkelman kohdeoppilaat ovat, vasemmalta oikealle, Mirva, Tiia ja Riina.

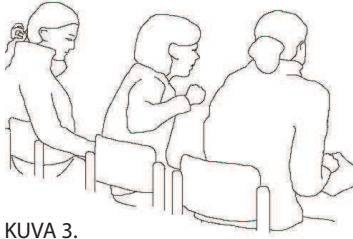
(2)



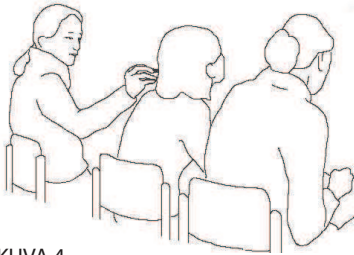
KUVA 1.



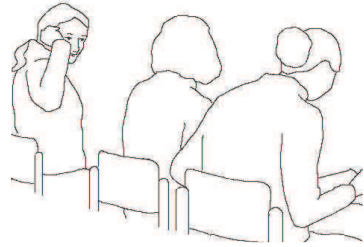
KUVA 2.



KUVA 3.



KUVA 4.



KUVA 5.

Tilanne lähtee liikkeelle siitä, kun Riina tanssii paikallaan istuen, olkapäitään liikuttellen, kuvittelun musiikin tahtiin. Vieressä istuva Tiia koskettaa rauhoittavalla eleellä Riinan olkapäätä tarkoituksenaan ilmeisesti saada hänet pysähtymään. Ensimmäisen kosketuksen tuntiessaan Riina katsahtaa Tiiaa, joka puolestaan pitää katseensa tiiviisti opettajaa ja taulua kohden suuntautuneena (Kuva 1). Näin hän ikään kuin osoittaa seuraavansa oppituntia, ja samalla selittää eleensä työrauhapyyntöksi. Korosteinen eteenpäin katsominen viestii kuitenkin Riinalle, että kyseessä on leikillinen, ehkä kiusoitteleva kosketus. Hän vastaa tähän leikilliseen aloitteeseen jatkamalla olkapäätanssiaan heti, kun Tiia ottaa kätesä pois. Tiia toistaa eleensä välittömästi, ja Riina pysähtyy jälleen, mutta vain kosketuksen ajaksi. Mirva huomaa Tiian ensimmäisen kosketuksen. Hän katsoo Tiiaa ja havaitsee, että Tiia on aloittamassa toista kosketusta, ja koskettaa Tiiaa kynällä korvaan lähes samaan aikaan kuin Tiia Riinaa olkapäähän (Kuva 2). Mirva matkii Tiian kosketusta myös siten, että samalla tavoin kuin Tiia, Mirva katsoo kosketuksen ajan kiinteästi eteenpäin kohti opettajaa. Sama tapahtuu Tiian kolmannen kosketuksen yhteydessä. Katseen suunnan matkiminen sekä se, että Mirva ajoittaa kynäkosketuksensa samanaikaisiksi Tiian rauhoittelukosketusten kanssa, kertoo, että Mirva pyrkii mukaan leikilliseen vuorotteluun. Kosketusten jälkeen Mirva myös katsoo Tiiaa, mutta tämä ei katso Mirvaa eikä kiinnitä mitään huomiota Mirvan kosketuksiin. Sen sijaan Tiia ja Riina jatkavat leikillistä toimintaansa, joka elein ja katsein osoitetaan vain Tiian ja Riinan väliseksi. Neljännen, viidennen ja kuudennen kosketuksen aikana (Kuva 3) Tiia pitää kättään lähellä Riinan olkapäätä koko ajan, laskematta sitä välillä alas, ja hymyilee samalla. Kosketusten väli on nyt lyhyempi. Kuudennen kosketuksen jälkeen Tiia siirtää kätesä pois, laskee sen pulpetille

ja katsoo vasemmalle, Riinasta pois päin. Hän osoittaa näin lopettaneensa omalta osaltaan tämän leikillisen sekvenssin. Vähitellen myös Riina lopettaa olkapäätänsänsä.

Tiian viimeisten leikillisten rauhoituskosketusten aikana on Mirva kohennellut pöninhäntäänsä ja on siis orientoitunut toiseen toimintaan. Kun Tiia rauhoituskosketuseläksen lopuksi katsoo Riinasta pois päin, hän samalla katsoo Mirvan suuntaan. Mirva tulkitsee tämän ilmeisesti kutsuksi ja aloittaa uudelleen Tiian koskettamisen: hän koskettaa kynällä Tiian korvaa (Kuva 4). Tiia vastaa koskettamalla kynällä Mirvan olkavartta. Mirva reagoi kiusoittelevuorotuksessa erittäin tyypillisellä liioittelevalla uittelulla: hän nostaa nyrkkinsä pystyyn ja heristää sitä Tiialle (Kuva 5). Kun Mirva tämän jälkeen vielä uudelleen koskettaa Tiiaa, tämä kääntää katseensa pulpetilla oleviin papereihin ja puistelee päätään. Tämä toimii merkinä siitä, että leikillinen vuorottelu on heidän välillään päättynyt ja siirrytään opiskeluvuorovaikutuksen pariin.

Tämän vuorovaikutustilanteen tulkitsen siis oppilaiden väliseksi leikilliseksi kiusoittelevuorotukseksi, jonka tarkoituksena on rakentaa ja vahvistaa asemaa vertaisryhmässä. Nämä kolme tyttöä ovat aineistoni perusteella paljon yhdessä, mutta kahdenvälisistä suhteista Tiian ja Riinan välinen näyttää kiinteimmältä. Mirva pyrkii kolmikun vuorovaikutukseen, nauhoituspäivän neljän tunnin perusteella, usein ikään kuin kolmantena osapuolena, ja hänen aloitteensa jäävät useammin vaille vastakaikua tai herättävät vähemmän kiinnostusta kuin Tiian tai Riinan aloitteet (vrt. Goodwin 2008).

Esimerkki (2) osoittaa mielestäni myös sen, että hauskanpitoa alkanut vuorottelu voi sekventiaalisesti muuttua ei-kiusoittelevasta hauskanpidosta kiusoittelevaksi. Jos katkelman alkua, Tiian rauhoitteluyrityksiä ja Riinan reagointia niihin, voi kenties pitää hassutteluna, katkelman loppupuolen Mirvan kynäkosketteluja ja uhoamiseksi voi pitää pikemminkin kiusoittelevuorotuksen merkkeinä. Niitä on edeltänyt se, että Mirva on jäänyt vaille Tiian huomiota ensimmäisten koskettelujen aikana, eli Mirva on hetkellisesti suljettu pois Tiian ja Riinan vuorottelusta. Kiusoittelevia kynäkosketteluja siis edelsi jonkinlainen ristiriita, erilaiset näkemykset ja toiveet osallistumiskehikon rakentumisesta, ja se purkautui kiusoittelevuorotukseksi, joihin vastattiin vastakiusoittelevuorotuksella.

Tulkitsen siis esimerkin (2) oppilaiden väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on asettaa vertaisryhmään ja osoittaa pientä kapinaa koulun järjestystä kohtaan puuhastelemalla jotain muuta, kuin mihin opettaja toiminnallaan pyrkii oppilaita ohjaamaan. Kiinnostavaa tässäkin on, että kiusoittelevuorotus kiinnittyy hyvin monella tavalla koulun diskursseihin ja samanaikaisesti sekä kritisoi että rakentaa opiskelevaksi oppilaksi asettumisen tapoja. Orienoitumalla katseen opettajaan ja tauluun sekä rauhoittelemalla liiaksi liikehtivää oppilasta osallistujat myös pitävät yllä niitä tapoja, joilla luokahuoneessa orienoitutaan opiskelevaksi osallistujaksi. Michael Billig (2005) esittääkin jaottelun sosiaalisia normeja ylläpitävään (*disciplinary*) ja niitä vastaan kapinointivaan huumoriin (*rebellious humor*) ja huomauttaa, että nämä huumorin lajit rakentuvat

usein limittäin ja saattavat jopa sulautua toisiinsa luoden huumoriin sille muutenkin tyyppillistä moniselitteisyyttä.

Edellisessä esimerkissä opettaja ei puutu oppilaiden sivutoimintaan. Siinä ei myöskään tapahtunut mitään erityisen ilmeistä kiusaamiseen viittaavaa, kuten käsiryssä tai voimakkaita tunteenpurkauksia, eikä muiden oppilaiden mahdollisuus seurata opetusta juurikaan häiriintynyt muutamien oppilaiden leikkisistä tai kiusoittelevista episodeista. Aineistoissani on kuitenkin myös esimerkkejä siitä, että opettajat puuttuvat toimintaan, jonka havaitsevat kiusalliseksi jonkun osapuolen kannalta ja jonka he siten tulkitsevat vähintäänkin turhan uskaliaaksi kiusoitteleviksi ellei kiusaamiseksi. Esimerkit (3) ja (4) ovat Inkeri Lehtimajan (2012) keräämästä suomi toisena kielenä (S2) luokkahuoneaineistosta, josta olemme yhdessä analysoineet oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja (Tainio & Lehtimaja tulossa).

S2-oppituntien yksi keskeisistä pedagogisista tavoitteista on saada oppilaat käyttämään suomen kieltä. Siksi opettajat pyrkivät etsimään keskustelunaiheita, joista oppilailla on mielipiteitä ja jotka herättävät tunteita. Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat yläkouluikäisille oppilaille hieman arkaluonteisia mutta myös hyvin kiinnostavia puheenaiheita (Eriksson Barajas 2010). Tämä näkyy Lehtimajankin aineistossa siten, että näiden aiheiden ympärille syntyy vilkasta keskustelua ja oppilaat ottavat innokkaasti myös oma-aloitteisia vuoroja (Tainio & Lehtimaja tulossa). Näytän tyyppillisen tapauksen tällaisesta esimerkkinä (3) (ks. myös Lehtimaja 2012: 155).

Katkelma on jaksosta, jossa harjoitellaan partitiiviä. Oppilaiden tulee tuottaa nomineja, jotka taipuvat tässä sijamuodossa. Opettaja on ottanut avukseen verbin *ajattella*.

- (3) 01 Opett: öö Lauri. mitä sä ajattelet.
 02 Lauri: en mitään
 {KATSOO PÖYTÄÄ
 {HAMID KÄÄNTYY KATSOMAAN LAURIA
 {DANIEL NOSTAA PÄÄNSÄ JA KATSOO HAMIDIA
 03 Hamid: tietokonetta(h). (hh)
 {KÄÄNTYY TAAS ETEENPÄIN
 04 Opett: tietokonet[ta.
 05 Hamid: [.hh
 06 Daniel: (se ajattelee) naifsii. (0.5) tietenki.£=
 >mitäs< muuta.
 {OPETTAJA KIRJOITTAU TAULULLE : **tietokonetta**

Lauri vastaa opettajan kysymykseen tavalla, joka on pedagogisesti hieman hankalakäyttöinen: partitiivin esiin kaiveleminen *en mitään* -konstruktiosta on liian haastavaa yläkoulun S2-oppitunnille. Siksi Hamidin oma-aloitteinen vuoro *tietokonetta* on opetuksen näkökulmasta tervetullut. S2-oppitunneilla tuntuu olevan hyvin tyyppillistä, että oppilaat

vastaavat toistensa puolesta (Lehtimaja 2012: 148–156). Tässä esimerkissä Hamid vastaa Laurin puolesta naurahtaan, mutta asiallisesti. Opettaja hyväksyy Hamidin vastauksen toistamalla sen ja kirjoittamalla sanamuodon taululle.

Samaan aikaan kun opettaja jo kirjoittaa sanaa, Daniel kuitenkin puuttuu puheeseen ja väittää naureskellen, että Lauri ajattelee *naisia*, *tietenkin*, *mitäs muuta* (r. 6). Vaikka *naisia* onkin toivotussa partitiivimuodossa, opettaja ei poimi sitä sanalistaansa. Danielin vuoroa voi pitää sekä aiheeltaan että kontekstissaan kiusoittelevana. Toisen puolesta puhuva väittää nimittäin tietävänsä kohteen henkilökohtaiset ajatukset, toiveet ja halut, ne tietämisen alueet, joista osallistujalla itsellään on ensikäden tietoa ja joihin hänellä on ensisijainen moraalinen oikeus (Peräkylä 1995). Toisen suulla puhuminen ja hänen ajatustensa leikillinen ”tietäminen” on etenkin silloin, kun kyseessä on arkaluonteinen asia, käytänne, jonka voi tulkita ”tahalliseksi provokaatioksi, joka suuntautuu kohteelle tärkeään seikkaan” (Keltner ym. 2001: 229). Se on toisin sanoen tulkittavissa kiusoittelevaksi. Daniel väittää vuorossaan (r. 6) tietävänsä Laurin seksuaalisväritteiset ajatukset ja väittää näin jotain arkaluonteista läsnä olevasta henkilöstä. Kiusoittelevan kohde ei kuitenkaan näytä noteeraavan Danielin vuoroa mitenkään vaan sivuuttaa sen. Opettaja kuulee Danielin vuoron, mutta koska vuoro on tuotettu opettajan aloittaman IRE-sekvenssin ulkopuolella ja samanaikaisesti, kun opettaja on orientoitunut muuhun toimintaan, eikä se lisäksi näytä aiheuttavan vuorovaikutuksessa erityisiä seurauksia, opettajakin sivuuttaa sen ja jatkaa opetuspuhettaan.

Opettaja kuitenkin saattaa myös puuttua vuoroihin, jos hän tulkitsee ne liian uskaliaiksi tai kiusallisiksi kohteelle. Seuraavan esimerkin (4) oppitunnilla on luettu teksti, joka käsittelee ihannepuolisoa, ja nyt opettaja virittää keskustelua oppilaiden omista tulevaan puolisoon kohdistuvista toiveista ja vaatimuksista. Monet ovat jo esittäneet näkemyksiään, keskustelu on ollut vilkasta, ja siinä on ollut paljon kiusoittelevia vuoroja, jotka ovat naurattaneet kohdettaan ja muita osallistujia. Nyt opettaja kysyy asiaa Yusufilta, joka on pysynyt melko hiljaa.

- (4) 01 Opett: mitä (.) nii minkälaisia minkälaisia
 {NOJAA YUSUFIA KOHDEN
 {OIKAISEE SELKÄNSÄ
- 02 vaatimuksia,
- 03 Sareedo: E_{se} sano Cecilia.£
 {OSOITTAA CECILIAA, KATSOO ETEENPÄIN
 {KATSOO CECILIAA
- 04 Cecilia: E_{se} haluu ↑mjnä.;£
 {TAPUTTAA RINTAANSA KAHDESTI
- 05 Yusuf: mulla vai.

- {OPETTAJA NOJAA YUSUFIA KOHTI
{YUSUF KATSOO OPETTAJAA, HYMYILEE HIEMAN
- 06 Opett: ssh hei. (.) nii. (.) nii sulla.
 {OIKAISEE SELKÄNSÄ
 {NOSTAA KULMAKARVOJA, NYÖKKÄÄ
 {CECILIA KÄÄNTYY NAURAEN SAREEDOA
 KOHTI
- 07 Hibo: se haluu Cecilia.
 {CECILIA KATSOO YUSUFIA
 {CECILIA KATSOO HIBOA
- 08 Yusuf: [ei enkä ha]luu.
 {KATSOO HIBOA {KATSOO ETEENPÄIN
- 09 Cecilia: [↓joo, [se haluu mua.
 {KATSOO ETEENPÄIN {KATSAHTAA YUSUFIA
- 10 Sibel: e he he [he
- 11 Hibo: [>hi hi hi<
- 12 Opett: hei ↑olkaa hiljaa.
- 13 Yusuf: mun vaatimukse on (.)
- 14 Dilton: [(-)
- 15 Yusuf: [(nainen)
- 16 Opett: anna hei anna Yusufin sanoo nyt Dilton anna
 Yusufin sanoo

Opettajan rivillä 1 kuvattu vuoro on jo kolmas niistä kysymyksistä, joilla opettaja yrittää saada Yusufin puhumaan. Ennen kuin Yusuf ehtii vastata, rientävät kaksi tyttöä, Sareedo ja Cecilia kertomaan, mitä Yusuf haluaa puolisoiltaan (r. 3–4). Sareedo väittää Yusufin haluavan Cecilian (r. 3). Samalla kun Sareedo väittää näin, hän katsoo Ceciliaan ja osoittaa häntä. Sareedo siis kiusoittelee tällä vuorolla sekä Yusufia että Ceciliaa rakentamalla heidän välilleen hypoteettisen rakkaussuhteen. Cecilia menee kuitenkin heti leikkiin mukaan ja väittää myös tietävänsä, mitä Yusuf haluaa: hänet (r. 4). Sanomaansa painottaakseen Cecilia taputtaa rintaansa kahdesti. Cecilia siis ikään kuin lisää vettä myllyyn ja tekee arkaluonteisesta kiusoittelemasta Yusufille vielä arkaluonteisemman. Yusuf kuitenkin sivuuttaa tyttöjen vuorot (r. 5) ja tekee korjausaloitteen opettajalle. Asentojen ja katseen avulla Yusuf ja opettaja rakentavat osallistumiskehikosta kahdenvälistä dialogia (r. 5). Kuitenkin ennen vastaamista Yusufin kysymykseen opettaja haluaa hiljentää muiden osallistumista: työrauhapyyntön *ssh hei* jälkeen hän vastaa Yusufin korjausaloitteeseen (r. 6). Ennen kuin Yusuf ennättää vastata opettajan alkuperäiseen kysymykseen, jälleen uusi tyttö, Hibo, yhtyy kiusoitteelijoihin. Hänkin väittää, että Yusuf haluaa Cecilian (r. 7).

Tällainen kiusoittelujen rakentaminen useiden osallistujien yhteistyönä onkin varsin tavallista luokkahuoneissa (Tholander & Aronsson 2002).

Nyt Yusuf tuottaa hyvin eksplisiittisen erimielisyyden ilmauksen: *ei enkä haluu* (r. 8). Yusufin vuorossa ei ole leikillisyyden merkkejä, eikä hän koko episodin aikana ole katsonut muita osallistujia kuin Hiboaa, tuottaessaan erimielisen vuoron, sekä opettajaa, jolle ainoana osallistujana on myös hieman hymyillyt kysyessään tarkennuskysymystä (r. 5). Myös Yusufin erimielisyyden ilmauksen aikana Cecilia jatkaa kiusoittelua: *joo se haluu mua* (r. 9). Nyt opettaja osoittaa selvästi sen, että haluaa tyttöjen lopettavan kiusoittelevien vuorojen tuottamisen. Työrauhavuoron *hei olkaa hiljaa* (r. 12) jälkeen Yusuf aloittaa vastauksensa mutta tulee taas keskeytetyksi. Opettaja puhuttelee nyt keskeyttäjää suoraan ja pyytää tätä hiljenemään (r. 16). Yusuf saa viimeinkin tilan vastata.

Esimerkillä (4) haluan tuoda esiin sen, että opettaja voi havaita vuorovaikutuksen kulkua ja osallistujia tarkkailemalla sen, milloin kiusoittelevat vuorot ovat kääntymässä kiusaamiseksi. Kiusoittelujen kohde, Yusuf, on koko episodin ajan vakava, hän ei mene mukaan leikillisiin vuoroihin, ja hän osoittaa eksplisiittisesti erimielisellä vuorollaan, ettei hyväksy keskustelun saamaa suuntaa. Opettaja käyttää käytössään olevia keinoja saadakseen oppilaat lopettamaan toiminnan, joka ei ole mieleen kohteelle. Hiljaisuutta vaativat vuorot rakentuvat implisiittisestä keinosta eksplisiittiseen: nojautuminen puhutteltavaa kohden osallistumiskehikon kahdenvälisyyden osoituksena ja kiusoittelevien vuorojen sivuuttaminen muuttuivat *shh-* ja *hei-*partikkeleiksi ja lopulta täsmälliseksi *olkaa hiljaa* -käskyksi. Opettaja onnistui toiminnassaan, ja Yusuf sai tilan rakentaa vuoronsa omaehtoisesti.

Kiinnostavaa sinänsä on, että opettaja ei sisällöllisesti puutu oppilaiden vuoroihin, jotka rakentavat hypoteettista seksuaalisväritteistä suhdetta kahden läsnä olevan oppilaan välille. Vaikka toinen oppilaista (Cecilia) on innokkaasti leikissä mukana, toinen (Yusuf) osoittaa monin kielellisin ja ei-kielellisin keinoin, että hän on kiusaantunut tilanteessa. Opettaja lopettaa sekvenssin ja aiheen kuitenkin vain vetoamalla luokkahuonevuorovaikutuksessa opittuun ja sisäistettyyn normiin eli luokkahuoneen erityiseen vuorottelujärjestykseen, jonka mukaan ”opettaja kysyy, oppilas vastaa ja muut ovat hiljaa” (ks. McHoul 1978). Vaikka luokkahuoneissa nykyään on käytössä monia muitakin vuorottelun tapoja, opettaja voi aina hyödyntää tätä osallistujien omaksumaa normia perustellessaan moitteitaan tai kurinpitoaan (Tainio 2005).

Vaikka sekvenssi päättyy Yusufin näkökulmasta tietyllä tapaa onnellisesti, yksittäisten tuntien ja tämän erityisen episodin analysoijana, vailla etnografista tietoa, jään kuitenkin miettimään sitä, kuinka vakava tapahtuma kyseisen episodin kiusalliseksi muuttunut kiusoittelu oli kohteen kannalta. Paljastuiko tässä lyhyessä katkelmassa jotain, jolla on opiskelijoiden vuorovaikutushistoriassa pidemmät juuret? Olisiko tässä ollut aihetta keskusteluun kiusoittelun kohteen, kiusoittelevien tai koko ryhmän kanssa?

6 Kiusoitte­lun lyhyt kielioppi

Eräänlaisena yhteenvetona esitän seuraavaksi kiusoitte­lun lyhyen kielio­pin. Siinä on viisi pääkohtaa.

1. Edellinen konteksti. Kiusoitte­lu vaatii tietynlaisia vuorovaikutuspiirteitä edellisiltä konteksteilta. Kiusoitte­lijän ja kiusoitte­ltavan välillä tulee vallita jonkinlainen mielipi­teiden, asenteiden tai vuorovaikutusasentojen ristiriita. Tällainen ristiriita tai erimielisyys on voinut syntyä meneillään olevassa keskustelussa, mutta sillä voi olla pitemmät juuret osallistujien yhteisessä vuorovaikutushistoriassa. Kiusoitte­lutoiminnan todistajilla ei siis aina ole pääsyä tähän ristiriitaan.

2. Kiusoitte­lun synnyttävä vuoro. Kiusoitte­lusekvenssissä kiusoitte­ltu yleensä tekee jotain, joka kiusoitte­lijän tulkinnan mukaan on esimerkiksi prosodisesti, tyylillisesti tai sananvalinnoiltaan kohosteinen tai joka tuo pintaan aiemmin vallinneen tai juuri aktivoituneen erimielisyyden. Tätä kiusoitte­ltavan vuoroa voi pitää kiusoitte­lusekvenssin ongelmavuorona. Ongelmavuoro voi olla myös sellainen, jota tilanteen havainnoija ei pysty tunnistamaan ongelmavuoroksi, sillä vain kiusoitte­lijalla ja kiusoitte­lun kohteella on täysi pääsy heidän yhteiseen vuorovaikutushistoriaansa. Joskus myöskään kiusoitte­ltu ei huomaa tuottaneensa ongelmavuoroa.

3. Kiusoitte­lun rakenne. Kiusoitte­lun olennainen sisällöllinen piirre on, että se voidaan tulkita tahalliseksi provokaatioksi, joka kohdistuu johonkin, joka on kohteelle olennaista ja tärkeää. Kiusoitte­lussa käytetään monenlaisia kielellisiä, prosodisia ja ke­hollisia keinoja; keskeisenä piirteenä on liioittelevuus ja usein myös leikillisen toiminnan merkitsimien läsnä oleminen. Kiusoitte­lun keskeisin vuorovaikutuksellinen voima on sen kaksikasvoisuus: se voidaan ottaa vastaan joko leikillisenä provokaationa tai vaka­vasti, jopa loukkaavana vuorona. Luokahuoneessa kiusoitte­lu rakennetaan osaksi me­neillään olevaa pedagogista toimintaa joko sisällöllisesti tai vuorotte­lun näkökulmasta.

4. Kiusoitte­lun vastaanotto. Kohde voi ottaa kiusoitte­luvuoron vastaan hyvin monella tavalla. Vastaanotossa hän voi sivuuttaa kiusoitte­lun, ottaa sen vastaan vaka­vasti, esimerkiksi loukkauksena, tai mennä kiusoitte­luun mukaan erilaisin tavoin. Kohde yleensä reagoi kiusoitte­luun niin, että kiusoitte­lija huomaa hänen tunnistaneen kiusoitte­lun. Jopa kiusoitte­lun sivuuttamisissa kohteen erityisen intensiivinen orientoituminen johonkin muuhun kuin kiusoitte­lemaan vuoroon yleensä paljastaa, että kiusoitte­lu on havaittu.

5. Meneillään oleva tulkintakehys. Kiusoitte­lu syntyy tietynlaisen vuorovaikutus­toiminnan tulkintakehyksessä, silloin kun vallitsee ei-vakava, leikillinen tulkintakehys, tai vaihtoehtoisesti kiusoitte­lulla nimenomaan kutsutaan tällainen tulkintakehys vuorovaikutustilanteeseen. Kun kiusoitte­luun vastataan kiusoitte­luna, tämä tulkintakehys osoitetaan tunnistetuksi ja jaetuksi. Kun kiusoitte­lusekvenssi halutaan osoittaa pääty-

neeksi, osallistajat tuottavat keskusteluun merkkejä siitä, että sekvenssi on päättynyt ja siirrytään uuteen.

Mutta onko kiusoittelun lyhyestä kieliopista apua opettajien polttavaan ongelmaan: miten tunnistaa koulukiusaaminen, eli missä kohden kiusoittelu onkin muuttunut kiusaamiseksi? Koska kiusaamisen olennaisia piirteitä ovat pitkäkestoisuus ja toistuvuus, kiusoittelun muuttuminen kiusaamiseksi vaatii aikaa. Vuorovaikutuksen havainnoija, esimerkiksi luokkahuoneessa keskustelua ja toimintaa ohjaava aikuinen, opettaja, on nuorten kanssa vain pienen hetken heidän koulupäiväänsä. Opettaja voi silti pyrkiä herkistymään osallistujien reagoineille. Jos leikillisen kiusoittelun kohde ei omassa toiminnassaan osoitakaan yhtyväänsä leikkiin, mikäli hämmennyksen, kiusaantuneisuuden ja vaikenemisen ilmentymät näyttävät kasaantuvan tietyn tai tiettyjen oppilaiden osalle, silloin vuorovaikutusilmapiirissä saattaa olla jotain ongelmallista.

7 Lopuksi

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt luokkahuonevuorovaikutuksesta tunnistetun leikillisen toiminnan ja kiusoittelujen analyysien kautta tuomaan näkyväksi niitä jännitteitä, joita luokkahuoneissa rakentuu, kun oppilaat orientoituvat yhtäältä opiskelevaksi oppilaaksi ja toisaalta vertaisryhmän jäseneksi. Oppilaiden leikilliseenkin toimintaan vaikuttaa merkittävästi se vuorovaikutus- ja toimintakonteksti, joka luokkahuoneeseen on rakentunut palvelemaan koulun institutionaalista tehtävää. Analyysieni perusteella väitän, että institutionaalisesta näkökulmasta katsottuna sivutoiminnaksi tulkittava nuorten keskinäinen leikillinen toiminta, toistensa viihdyttäminen ja kiusoitteleminen, on itse asiassa sangen olennainen osa koko koulunkäyntiä ja vahvasti sidoksissa oppitunnilla meneillään olevaan pedagogiseen vuorovaikutustoimintaan.

Erityisesti etnografisesti suuntautuneet kasvatuksen tutkijat ovat olleet kiinnostuneita siitä, miten koulun konteksteissa luodaan sellaista vuorovaikutusta ja sellaisia käytänteitä, jotka mahdollistavat oppilaiden luontaisen toimijuuden (*agency*) ilmene-
misen, käyttämisen ja kehittämisen (Ojala, Palmu & Saarinen 2009). Toimijuudella tarkoitetaan yleensä yksilön aktiivista ja tietoista toimintaa jonkin tavoitteen saavuttamiseksi, eli se voidaan nähdä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa osallistujan osoittamana haluna ja toisaalta myös mahdollisuutena ja kykenä vaikuttaa siihen toimintaan, johon yksilö osallistuu (Arnold & Clarke 2013; Kumpulainen & Lipponen 2013; Skinnari 2012). Yksilön toimijuuden rakentumiseen vaikuttavat tietenkin ympäröivän yhteisön ja kulttuurin normit ja käytänteet sekä fyysisen ympäristön luomat mahdollisuudet ja rajoitteet. Koulun kontekstissa oppilaiden toimijuuden rakentumista tarkastellaan tutkimuksissa usein nimenomaan virallisen koulun näkökulmasta: pohditaan sitä, millä tavoin koulun ope-

tuskäytänteet ja oppimisympäristö voitaisiin rakentaa niin, että oppijan toimijuudelle luotaisiin mahdollisuudet kehittyä. Usein niissä päädytään huomauttamaan, että koulussa vallitsevat, toiston kautta vahvistettavat ja vahvistuvat diskursiiviset käytänteet kuitenkin pikemminkin rajoittavat kuin mahdollistavat oppijoiden toimijuutta (Davies 1990; Kumpulainen & Lipponen 2013). Implisiittisenä tausta-ajatuksena on, että koulun epävirallisessa toiminnassa oppilaiden toimijuudelle olisi enemmän tilaa, että sen diskursiiviset käytänteet olisivat ikään kuin avoimempia oppilaiden oman toimijuuden esiin tuomiselle, ja niiden tuominen pedagogiseen toimintaan olisi suotavaa.

Tästä rohkeneen kuitenkin olla eri mieltä. Kiusoittelevien analyysi paljastaa mielestäni nimittäin sen, että myös ns. epävirallisessa koulussa on omat diskursiiviset käytänteensä ja norminsa, jotka ohjaavat nuorten vuorovaikutusta ja toimintaa. Toisinaan nämä normit toimivat kielteisesti eli niin, että ne altistavat tietyt yksilöt esimerkiksi kiusaamisen kohteiksi. Silloin opettajan vallasta pitää yllä koulun virallisia normeja on yksittäiselle oppilaalle ja sen kautta myös koko ryhmälle etua. Koulun viralliset normit, kuten luokahuoneen tietty vuorottelujäsennys, tietyt institutionaaliset tehtävät ja tietyt moraaliset normit, kuitenkin luovat oppilaille mahdollisuuden näyttää toimijuuttaan sofistikoituneilla tavoilla. Kuten esimerkkini osoittavat, oppilaat käyttävät hyödykseen koulun ”virallisia” diskursiivisiä käytänteitä ja rakentavat luovasti niiden varaan, niitä vältellen ja niihin tukeutuen sellaisia oppilaidenvälisiä tiloja, jotka mahdollistavat sekä oman aseman neuvottelemisen vertaisryhmässä että pitävät yllä oppilaan osallisuutta koulun viralliseen institutionaaliseen toimintaan. Navigoiminen erilaisissa monimutkaisissa diskursiivikäytänteissä ja moraalisisissa normistoissa näyttää olevan oppilaiden mielestä viihdyttävää. Mutta samalla se valmistaa opiskelijoita kehittämään sellaisia strategioita, joilla he selviytyvät ristiriitaisista odotuksista ja tulkintakehyksiä sisältävistä tilanteista myös koulun ulkopuolella.

Kirjallisuus

- Arnold, J. & D. J. Clarke. What is ‘agency’? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*, 36 (5), 735–754. DOI: 10.1080/09500693.2013.825066.
- Billig, M. 2005. *Laughter and ridicule: towards a social critique of humour*. London: SAGE Publications.
- Cassidy, W., M. Jackson & K. N. Brown 2009. Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students’ experiences with cyberbullying. *School Psychology International*, 30 (4), 383–402. DOI: 10.1177/0143034309106948.
- Davies, B. 1990. Agency as a form of discursive practice. A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (3), 341–361. DOI: 10.1080/0142569900110306.
- Drew, P. 1987. Po-faced receipts of teases. *Linguistics*, 25 (1), 219–253. DOI: 10.1515/ling.1987.25.1.219.

- Eder, D. 1993. Go get ya a french!: romantic and sexual teasing among adolescent girls. Teoksessa D. Tannen (toim.) *Gender and conversational interaction*. New York: Oxford University Press, 17–31.
- Eriksson Barajas, K. 2010. The pimp and the happy whore: 'doing gender' in film talk in a school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 581–596. DOI: 10.1080/00313831.2010.522847.
- Evaldsson, A. C. 2007. Accounting for friendship: moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 377–404. DOI: 10.1080/08351810701471377.
- Francis, B., C. Skelton & B. Read 2012. *The identities and practices of high-achieving pupils: negotiating achievement and peer cultures*. New York: Continuum.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gradin Franzén, A. & K. Aronsson 2013. Teasing, laughing and disciplinary humor: staff-youth interaction in detention home treatment. *Discourse Studies*, 15 (2), 167–183. DOI: 10.1177/1461445612471469.
- Goodwin, M. H. 2006. *The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M. H. 2008. The embodiment of friendship, power and marginalization in a multi-ethnic, multi-class preadolescent U.S. girls' peer group. *Girlhood Studies: An Interdisciplinary Journal*, 1 (2), 72–94. DOI: 10.3167/ghs.2008.010205.
- Gordon, T., J. Holland & E. Lahelma 2000. *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. New York: St. Martin's Press & MacMillan Press.
- Gordon, T. & E. Lahelma 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto, 42–48.
- Herkama, S. 2012. *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaisuuhteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4914-3>.
- Keltner, D., L. Capps, A. M. Kring, R. C. Young & E. A. Heerey 2001. Just teasing: a conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127 (2), 229–248. DOI: 10.1037//0033-2909.127.2.229.
- KiVa Koulu 2012. Turun yliopiston psykologian laitos ja Oppimistutkimuksen keskus. Saatavilla osoitteessa <http://www.kivakoulu.fi/> [luettu 30.5.2016].
- Kouluterveyskyselyt 2016. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla osoitteessa <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset> [luettu 26.1.2016].
- Kumpulainen, K. & L. Lipponen 2013. The dialogic construction of agency in class-room communities. Teoksessa M. B. Ligorio & M. César (toim.) *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: Information Age, 193–217.
- Lahelma, E. & T. Gordon 2003. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 12–41.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>.
- McHoul, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183–213. DOI: 10.1017/S0047404500005522.

- Mehan, H. 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niemi, K. 2014. "I will send badass viruses." Peer threats and the interplay of pretend frames in a classroom dispute. *Journal of Pragmatics*, 66, 106–121. DOI: 10.1016/j.pragma.2014.02.012.
- Niemi, K. & A. Bateman 2015. 'Cheaters and stalkers': accusations in a classroom. *Discourse studies*, 17 (1), 83–98. DOI: 10.1177/1461445614557755.
- Ojala, H., T. Palmu & J. Saarinen (toim.) 2009. *Sukupuoli ja toimijuus kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. 1995. *AIDS counselling: institutional interaction and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peura, J., M. Pelkonen & L. Kirves 2009. *Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Renold, E. 2001. Learning the 'hard' way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 369–385. DOI: 10.1080/01425690120067980.
- Reynolds, J. F. 2007. "Buenos dias/ ((military salute))": the natural history of a coined insult. *Research on Language and Social Interaction*, 40 (4), 437–465. DOI: 10.1080/08351810701471427.
- Salmivalli, C. & V. Pöyhönen 2012. Cyberbullying in Finland. Teoksessa Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (toim.) *Bully goes to the cyber playground: research of cyberbullying from international perspective*. New York: Wiley-Blackwell, 57–72.
- Schieffelin, B. B. 1986. Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. Teoksessa B.B. Schieffelin & E. Ochs (toim.) *Language socialization across cultures: studies in the social and cultural foundations of language* (vol. 3). New York: Cambridge University Press, 165–181.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä" Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>.
- Sorjonen, M.-L. & M. Laakso 2005. Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. *Virittäjä*, 2, 244–271.
- Tainio, L. 2005. Luokahuoneen vuorottelujäsenyyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action. AFinLA:n vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 179–192.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, L. 2011. Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 22 (4), 330–347. DOI: 10.1016/j.linged.2010.09.004.
- Tainio, L. & I. Lehtimaja, tulossa. Teacher responses to students' self-initiated turns about gender and sexuality during classroom instruction in Finnish as a second language. Arvioitavana.
- Tholander, M. 2002. *Doing morality in school: teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping Studies in Arts and Science 256. Linköping: Linköping University.
- Tholander, M. & K. Aronsson 2002. Teasing as serious business: collaborative staging and response work. *Text*, 22 (4), 559–595. DOI: 10.1515/text.2002.022.
- Yu, C. 2012. *Emotional display in argument, storytelling and teasing: a multimodal analysis*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 105. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514298516>.

Öhrn, E. & A.-S. Holm (toim.) 2014. *Att lyckas i skolan. Om skolpresentationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 363. Göteborg: Göteborgs Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/37427>.

LIITE 1.

Litterointimerkit

.,	laskeva tai tasainen intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
?	nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
mitä	sanan, äänteen tai tavun painotus
↑	äkillinen sävelkulun nousu
↓	äkillinen sävelkulun lasku
>mitä<	nopeutettu puheen jakso
<mitä>	hidastettu puheen jakso
a:::n	venytetty äänne
°mitä°	ympäristöä hiljaisempi puheen jakso
MITÄ	ympäristöä voimakkaampi puheen jakso
[]	päällekkäisen puheen alku ja loppu
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko (alle 0.2 sekuntia)
(0.4)	tauco, jonka pituus merkitty
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
mi-	kesken jäänyt sana
(mitä)	epäselvästi kuultu lausuma, mahdollinen tulkinta suluissa
£ £	hymyilevä ääni
@ @	prosodisesti kohosteinen äänensävy
hi hi	naurua
{	kehollisen tai muun toiminnan alku

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 43–64.*

Niina Lilja¹ & Arja Piirainen-Marsh²

Tampereen yliopisto¹, Jyväskylän yliopisto²

Älypuhelimet oppimistoimintaa jäsentämässä

Situated at the intersection of usage-based and social interactional approaches to L2 learning (CA-SLA, in particular) and informed by usage-based research, this study aims to contribute to a better understanding of the role of objects in understanding and designing language learning activities. In particular, this study aims to contribute to a better understanding of the role of smartphones in group discussions in L2 classrooms. The data comes from “learning-in-the-Wild” tasks designed for courses focusing on conversational Finnish. The interactions around these activities were videotaped and analysed using the methods of multimodal conversation analysis. The analysis shows that in the classroom discussions the students used the phones as objects to think and remember with. The potentials of the phone were used in identifying and making sense of moments of trouble and constructing objects of learning. In the spatial organisation and material ecology of the classroom, the phone also crucially shaped the organisation of participation in the learning activities.

Keywords: interaction, learning, conversation analysis, Finnish as a second language, smartphone

Asiasanat: vuorovaikutus, oppiminen, keskusteluntutkimus, suomi toisena kielenä, älypuhelin

1 Johdanto

Monelle suomea toisena kielenä opiskelevalle tulee valitettavan tutuksi kokemus siitä, että luokkahuoneen ulkopuolella käytettävä kieli on erilaista kuin se, jota luokassa opitaan ja opetetaan. Keskustelua siitä, miten luokkahuoneen ulkopuolisia kielenkäyttötilanteita voisi entistä tehokkaammin käyttää kielen oppimisen tukena, on käyty viime aikoina sekä Suomessa että kansainvälisesti (ks. esim. Lilja, Eloranta, Piirainen-Marsh & Saario 2014; Wagner 2015). Toisen kielen oppijoiden määrä lisääntyy kaikkialla maailmassa kasvaneen muuttoliikkeen myötä, mistä syystä on tarpeen miettiä myös toisen kielen opettamiseen liittyvää pedagogiikkaa ja sitä, millaista kieltä ja kielenkäyttöä toisaalta institutionaalisessa kielikoulutuksessa ja toisaalta sen ulkopuolella on mahdollista oppia.

Tämä artikkeli perustuu tutkimusta ja pedagogista kehitystyötä yhdistävään hankkeeseen, jossa analysoimme erilaisten arjen kielenkäyttötilanteiden vuorovaikutusta ja suunnittelemme pedagogisia käytänteitä, jotka tukevat kielen oppijan osallistumista luokkahuoneen ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin sekä niistä oppimista. Hanketta motivoi sosiaalinen ja toiminnallinen näkemys kielen oppimisesta vuorovaikutustoimintana ja toistuvien kielenkäyttökokemusten kautta ohjautuvana prosessina (ks. esim. Cadierno & Eskildsen 2015). Taustalla on myös pyrkimys ymmärtää, miten erilaiset materiaaliset ja teknologiset resurssit tukevat oppijan osallistumista vuorovaikutukseen ja miten niitä voi hyödyntää oppimisen tukena (Clark & Lindeman 2011). Yhteistyössä design-tutkijoiden, vuorovaikutusmuotoilijoiden ja opettajien kanssa olemme toteuttaneet pedagogisia kokeiluja, joissa oppijan kohtaamiset arjen tilanteissa ja niiden reflektointi ovat keskeinen osa suomi toisena kielenä -kurssien rakennetta. Opiskelijat ovat osallistuneet erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin luokan ulkopuolella. Luokassa he ovat ensin suunnitelleet näitä tilanteita, tilanteisiin osallistuessaan nauhoittaneet ne mobiililaitteella ja luokkahuoneessa sitten analysoineet ja reflektoineet tilanteita yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa.

Tässä artikkelissa keskitymme analysoimaan pienryhmäkeskusteluja, joissa opiskelijat kertovat nauhoittamistaan vuorovaikutustilanteista. Analyysin kohteena on erityisesti älypuhelimien käyttö sekä se, miten puhelimella nauhoitetun videon käyttö jäsentää oppimistoimintaa näissä keskusteluissa. Tulokset tuovat uutta tietoa siitä, miten älypuhelin materiaalisena ja teknologisenä artefaktina jäsentää vuorovaikutusta ja luo mahdollisuuksia oppimistoiminnalle. Puhelimessa oleva videonauhoite auttaa pienentämään kuilua luokkahuoneen ja sen ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden välillä ja toimii vuorovaikutuksen resurssina: sen avulla oppijat havainnoivat ja käsittelevät kokemuksiaan kielenkäyttötilanteista sekä tunnistavat, muistavat ja analysoivat oppimisen kohteita.

2 Aikaisempi tutkimus

2.1 Kielen oppiminen tilanteisena sosiaalisena toimintana

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa koettiin 1990-luvun puolivälissä ”sosiaalinen käänne”, jonka ansiosta kielenkäytön ja oppimisen sosiaalisia ulottuvuuksia korostavat tutkimussuuntaukset ovat tulleet entistä näkyvämmiin esiin (ks. esim. Firth & Wagner 1997, 2007; Seedhouse, Walsh & Jenks 2010). Esimerkiksi ekologinen näkökulma kielen oppimiseen (ks. esim. van Lier 2004), sosiokognitiiviset (ks. Atkinson 2011; Dufva, Aro & Suni 2014) ja kieleen sosiaalistumisen näkökulmat (ks. esim. Duff & Talmy 2011) ovat yhteydessä sosiokulttuurisen teorian näkemyksiin kielen oppimisesta välitteisenä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvana prosessina. Vuorovaikutuskumppaneiden oikea-aikainen tuki ja kielenkäyttöympäristön tarjoumat (affordanssit) nähdään oppimisen kannalta keskeisinä. (Ks. myös Suni 2008; Hellermann & Thorne 2015.)

Tässä artikkelissa analysoimme oppimista tilanteisena sosiaalisena toimintana, joka on kytköksissä kulloiseenkin vuorovaikutustilanteeseen ja siinä olennaisiin kielellisiin, kehollisiin ja materiaalsiin resursseihin (ks. esim. Kasper & Wagner 2011; Eskildsen & Theodorsdottir 2015; Wagner 2015). Viitekehyksenämme on keskustelunanalyttinen toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimus, jonka kiinnostuksen kohteena ovat ne oppijoiden omat keinot ja metodit, joilla he jäsentävät vuorovaikutusta ja oppimistoimintaansa. Tavoitteena on kuvata ja dokumentoida, miten osallistujat tekevät toiminnastaan ymmärrettävää toisilleen ja miten nimenomaan oppimiseen liittyvä vuorovaikutustoiminta jäsentyy.

Keskustelunanalyttisen menetelmän avulla voidaan tehdä yksityiskohtaisia havaintoja vuorovaikutuksessa näkyvästä toiminnasta. On kuitenkin hyvin perusteltua ajatella, että kaikki oppimiseen liittyvä – esimerkiksi oppijan kognitiivinen – toiminta ei näy ulospäin. Tästä metodisesta rajoituksesta huolimatta keskustelunanalyttinen oppimisen tutkimus on tuonut paljon empiirisiin aineistoihin perustuvaa huolellisesti dokumentoitua tietoa erilaisista vuorovaikutustilanteista oppimisen ympäristöinä sekä siitä, mikä merkitys niin kielellisillä, kehollisilla kuin materiaalisillakin resursseilla on osana oppimistoiminnan jäsentymistä. Yksityiskohtainen vuorovaikutuksen analyysi on osoittanut myös, miten erilaisia kognitiivisia tiloja ja ilmiöitä (esim. tiedon, ymmärtämisen tai muistamisen ongelmia) tuodaan ilmi vuorovaikutuksessa. (Ks. esim. Brouwer 2003; Gardner & Wagner 2004; Brouwer & Wagner 2004; Kurhila 2006; Hellermann 2008; Piirainen-Marsh & Tainio 2009, 2014; Theodorsdottir 2011; Eskildsen & Wagner 2013, 2015; Jakonen 2014; Lilja 2014; Pekarek Doehler & Berger 2015; Eskildsen & Theodorsdottir 2015.) Tällainen tieto on tarpeen, kun pyritään lisäämään ymmärrystä siitä, miten oppi-

minen tapahtuu paikallisesti ja millaisia keinoja osallistujat käyttävät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppiakseen.

Artikkelimme kannalta erityisen kiinnostavia ovat muutamat tuoreet tutkimukset, joissa on pohdittu, miten oppimisen tilanteisuuden ja sosiaalisen luonteen voisi huomioida toisen kielen opettamisessa ja pedagogisissa ratkaisuisissa entistä tarkoituksenmukaisemmin. Näissä tutkimuksissa on kehitetty pedagogisia rakenteita ja keinoja, joiden avulla voidaan hyödyntää arjen vuorovaikutustilanteita ja -ympäristöjä oppimisessa. Niissä korostetaan, että myös luokkahuoneella on keskeinen rooli oppimisprosessin tukemisessa. (Ks. Clark & Lindeman 2011; Thorne 2012; Wagner 2015.) Luokkahuoneessa arjen tilanteissa kerättyjä kokemuksia voidaan reflektoida ja koota esimerkiksi teknologian avulla niin, että oppimiseen liittyvät kokemukset syvenevät ja oppijan motivaatio kasvattaa kielellistä repertuaariaan lisääntyä.

Vaikka luokkahuoneet ovat tavallinen oppimisympäristö, on selvää, että oppijat eivät aina opi juuri niitä asioita, jotka ovat opettajan pedagogisella agendalla. Sen sijaan he saattavat oppia monia muita asioita – joko opiskeltaviin sisältöihin tai johonkin aivan muuhun liittyen. Opettajan tavoitteet ja oppijoiden omat oppimistavoitteet ja -projektit eivät siis välttämättä aina kohtaa. Viimeaikaisessa keskusteluanalyttisessä kielen oppimisen tutkimuksessa yksi keskeinen kysymys onkin ollut se, miten osallistujat vuorovaikutustilanteissa nostavat jonkin tietyn kielen aineksen tai vuorovaikutuksen piirteen oppimisen kohteeksi, miten he tätä oppimisen kohdetta toiminnassaan käsittelevät ja miten tämä kaikki on yhteydessä muuhun meneillään olevaan toimintaan joko luokkahuoneessa tai sen ulkopuolella. Useissa tutkimuksissa on analysoitu tapauksia, joissa osallistujat suuntautuvat oppimaan ilmausta, joka ensin on aiheuttanut heille ymmärtämisen vaikeuksia (ks. esim. Markee 2008; Lilja 2010). Aina oppimisen kohde ei kuitenkaan rakennu puheessa esiin tulleiden ongelmien kautta vaan myös esimerkiksi oppimistilanteessa läsnä olevat esineet tai vuorovaikutuksessa käytetyt eleet voivat olla tekijöitä, joiden ympärille oppimisen kohteet rakentuvat (ks. Majlesi & Broth 2012). Majlesi (2014) on yksityiskohtaisessa analyysissään osoittanut, miten kielellä, eleillä ja oppimistilanteen materiaalisilla resursseilla, kuten kynällä ja tehtäväviholla, on kaikilla keskeinen rooli oppimisen kohteiden tunnistamisessa ja käsittelyssä. Tässä artikkelissa jatkamme tätä oppimisen tutkimusta näyttämällä, millainen rooli älypuhelimille rakentuu osana oppimistoimintaa. Osoitamme, että aineistonaamme olevissa pedagogissa koekieluissa älypuhelimella on keskeinen asema siinä, miten yksityiskohtaisesti osallistujat oppimisen kohteita tunnistavat ja miten monipuolisesti he pystyvät niitä vuorovaikutuksessaan käsittelemään.

2.2 Mobiililaitteet opetuksessa ja oppimisessa

Mobiililaitteiden käyttöä kielen opetuksessa on tutkittu määrällisesti paljon teknologia-välitteisen kielen oppimisen (*Computer Assisted Language Learning, CALL*) ja mobiilioppimisen (*Mobile Assisted Language Learning, MALL*) viitekehyksissä. Useimmat tutkimukset on toteutettu opetuskokeilujen yhteydessä ja tavoitteena on ollut kehittää pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla laitteiden erilaisia käyttömahdollisuuksia voidaan hyödyntää kielen opetuksen ja oppimisen tukena. Tutkimuksissa on todettu, että mobiililaitteet tukevat yhteistoiminnallista ja itseohjautuvaa oppimista luokassa ja sen ulkopuolella (esim. Kukulska-Hulme & Shield 2008; Kukulska-Hulme 2009). Laite voi toimia oppijan kehon jatkeena (Kress & Pachler 2007; ks. myös Raudaskoski 2009) ja kakkoskielisen identiteetin rakentumisen sekä reflektoinnin välineenä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Ros i Solé, Calic & Neijmann 2010). Mobiiliteknologian avulla oppija voi hyödyntää informaalin oppimisen mahdollisuuksia arjen vuorovaikutuksessa erilaisissa yksityisissä tai julkisissa ympäristöissä.

Mobiilioppimisen tutkimustuloksia on myös kritisoitu. Opetuskokeilujen yhteydessä tehtyjen tutkimusten lähtökohdat, tavoitteet ja kontekstit ovat moninaiset eikä tuloksia voi yleistää. Esimerkiksi Burston (2015) analysoi 291 tutkimusta 20 vuoden ajalta oppimistulosten näkökulmasta ja toteaa, että vain pieni vähemmistö näistä on kestoltaan ja osallistujamäärältään riittävä oppimistulosten arvioimiseksi. Vaikka tutkimuksista useimmat antavat viitteitä laitteen positiivisesta vaikutuksesta oppimistuloksiin, kokonaisuudessa vaikutus oppimiseen jää epäselväksi.

Mobiililaitteiden ja muun teknologian käytön yleistymisen myötä myös käsitykset kielen oppimisesta ja opettamisen käytännteistä ovat muuttumassa. Jonkin kielenkäytön osa-alueen oppimistulosten mittaamisen sijaan tutkimuksen ja pedagogisen kehittämisen painopiste on oppijan monimediainen toiminta ja vuorovaikutus erilaisten oppimisympäristöjen kanssa (ks. esim. Pegrum 2014; Jalkanen & Taalas 2015). Myös tässä tutkimuksessa tarkastelemme monimediaisia vuorovaikutustilanteita ja erityisesti älypuhelimien tarjoamia toiminnan mahdollisuuksia.

Puhelimen käyttöä on tutkittu myös sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Raudaskoski (2009) on väitöskirjassaan tutkinut matkapuhelimen tarjoumia eli sen käytön luomia tilannekohtaisia toiminnan mahdollisuuksia arkipäivän toiminnoissa. Keskeisiä tarjoumia ovat laitteen henkilökohtainen luonne ja jatkuvan yhteyden mahdollisuus. Useissa tutkimuksissa kuvataan myös, miten puhelimen käyttö nivoutuu osaksi muita toimintoja. Esimerkiksi Haddington ja Rauniomaa (2011; ks. myös Rauniomaa & Haddington 2012) analysoivat, miten puhelimeen suuntaudutaan muun toiminnan lomassa autolla ajettaessa. Puhelin voidaan nostaa myös yhteisen huomion kohteeksi keskustelussa. Brown, McGregor ja McMillan (2015) tarkastelevat puhelimen

yhteiskäyttöä ryhmätehtävissä, joissa puhelinta käytetään internethakujen tekemiseen etsittäessä tiettyjä kohteita kaupungissa liikkessa. He analysoivat, miten puhelimen käyttö jäsentää hakutoimintojen rakentumista ja miten osallistujille rakentuu niissä erilaiset epäsymmetriset roolit: yksi osallistujista yleensä toimii tilanteen ohjaajana ("kuljettajana"), kun taas muut asettuvat "matkustajan" rooliin (ks. myös Brown, McGregor & Laurier 2013; Brown, McGregor & McMillan 2014).

Aineistossamme ryhmäkeskustelujen institutionaalinen ja pedagoginen konteksti sekä luokkahuoneen fyysinen ympäristö luovat oman kontekstinsa puhelimen käytölle. Puhelimeen tallennettu video on keskeinen vuorovaikutuksen resurssi. Puhelimen käsittely taas jäsentää vuorovaikutustilaa ja ryhmäkeskustelun ja oppimistoiminnan rakentumista.

3 Aineisto ja metodit

Aineistomme on peräisin opetuskokeiluista, jotka liittyvät pohjoismaiseen *Language learning in the Wild* -tutkimus- ja kehittämishankkeeseen (ks. In the Wild). Opetuskokeilut on toteutettu Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen suomen kielen Sano vaan -kursseilla¹. Kurssien tavoitteena on tukea opiskelijoiden suullisen kielitaidon kehittymistä, ja ne on suunnattu alkuvaiheen opiskelijoille. Kurssien opiskelijat ovat vaihto-opiskelijoita tai Suomessa maisterintutkintoaan tekeviä kansainvälisiä opiskelijoita.

Kursseilla toteutetut opetuskokeilut ovat noudattaneet kolmivaiheista pedagogiikkaa, jonka pohjana on Ruotsissa *Språkskap*-hankkeessa kehitetty malli (ks. Clark & Lindeman 2011). Olemme soveltaneet sitä omien tavoitteidemme mukaiseksi MIETI-KÄYTÄ-MIETI-malliksi, jonka ideana on tukea arjen vuorovaikutustilanteisiin osallistumista ja niistä oppimista. Olemme lisäksi koonneet kurssin ympärille verkoston erilaisia yrityksiä, joissa opiskelijat voivat asioida suomeksi. Tähän verkostoon kuuluu esimerkiksi useampi yliopiston alueella oleva kahvila, yliopiston kauppa, kampaamo, pyöräkorjaamo, ravintola sekä turisti-informaatiopiste. Pedagogisen mallin ensimmäisessä MIETI-vaiheessa opiskelijoiden tehtävänä on valmistautua vuorovaikutustilanteeseen valitsemassaan yrityksessä. He käyvät havainnoimassa kielenkäyttöä paikan päällä ja valmistautuvat luokassa keräämällä tarpeellista sanastoa ja fraaseja. Asiointitilanteisiin opiskelijat menevät pareittain: toisen asioidessa toinen kuvaa vuorovaikutustilannetta älypuhelimella. Toisessa MIETI-vaiheessa opiskelijat kertovat luokkahuoneessa pienissä ryhmissä toisilleen, missä ovat asioineet, miten tilanne sujui ja tapahtuiko siinä jotakin yllättävää. Lisäksi he katsovat yhdessä videoita asiointitilanteistaan. Tämä toinen vaihe on olennainen oppimisen kannalta, sillä arjen tilanteita reflektoidessaan opiskelijat tun-

1 Kiitämme näiden kurssien opettajia Johanna Elorantaa ja Johanna Saariota lämpimästi yhteistyöstä!

nistavat vuorovaikutuskäytänteitä tai kielellisiä ilmiöitä, joita selvennettäessä ja käsiteltäessä syntyy oppimisen hetkiä. Malli perustuu kokemuksellisen oppimisen ideaan (ks. esim. Knutson 2003).

Olemme toteuttaneet opetuskokeiluja Sano vaan -kursseilla kolme kertaa ja tähän mennessä nauhoittaneet tutkimustamme varten 11 suunnittelukeskustelua (MIET11) ja 11 reflektointikeskustelua (MIET12) luokkahuoneesta sekä keränneet yhteensä 41 videota opiskelijoiden asiointitilanteista luokan ulkopuolelta². Pienryhmäkeskusteluiden, oppituntien ja asiointitilanteiden kuvaamisesta ja opetus- ja tutkimuskäytöstä sovittiin opiskelijoiden kanssa kurssin alkaessa: tilanteisiin osallistuminen oli osa kurssisuoritusta mutta videoiden luovuttaminen tutkimuskäyttöön vapaaehtoista. Myös kurssin tukena olevassa yritysten verkostossa sovimme ennen kurssin alkua siitä, että opiskelijat voivat videonauhoittaa asiointitilanteensa. Kurssin jälkeen kävimme pyytämässä kirjalliset tutkimusluvut niiltä asiakaspalvelijoilta, jotka ovat mukana videonauhoituksissa. Tämän artikkelin aineisto on peräisin pääasiassa reflektointikeskusteluista, joissa älypuhelimissa olevien videoiden katsominen on yksi keskeinen toiminta. Videota katsotaan näissä keskusteluissa tavallisesti siinä vaiheessa, kun vuorovaikutustilanteen kulusta on ensin pääpiirteittäin raportoitu opiskelijakollegoille. Videon katselun ohella sitten ratkotaan vuorovaikutuksessa mahdollisesti esiintyneitä ongelmakohtia.

Aineisto tarjoaa oppimistoiminnan tutkimiseen erinomaisen mahdollisuuden, koska luokkahuoneessa käydyissä reflektointikeskusteluissa nousee esiin myös sellaisia opiskelijoiden kokemuksia ja havaintoja kielestä ja vuorovaikutuksesta, joista ei välttämättä näy selviä merkkejä heidän toiminnassaan itse asiointitilanteessa. Tällainen pedagoginen malli myös antaa opiskelijoille paljon valtaa. Opettaja ei siinä määrittele pedagogista agenda, vaan se, mitä opiskelijat päättävät tehdä tai harjoitella luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa ja mihin he niistä keskustellessaan kiinnittävät huomionsa, on täysin heidän itsensä päätettävissä. Opiskelijat siis otetaan mukaan oppimisprosessin suunnitteluun, minkä lisäksi käytetty pedagoginen malli kannustaa heitä löytämään omien oppimistavoitteidensa mukaisia kielen ja vuorovaikutuksen piirteitä opittavakseen.

Analysoimme aineistoamme multimodaalisen keskustelunanalyysin menetelmin (ks. esim. Stivers & Sidnell 2005; Mondada 2014). Vuorovaikutustilanteiden analysoiminen multimodaalisesta näkökulmasta tarkoittaa sitä, että analysoijan huomio kohdistuu kaikkiin niihin resursseihin, jotka ovat vuorovaikutuksen etenemisen kannalta olennaisia. Näitä ovat kielen lisäksi esimerkiksi prosodia, eleet, vartalon asennot, katse ja kaikki ne materiaalit ja esineet, joita osallistujat käyttävät. Olennainen on ajatus, että mikään

2 Ajallisesti suunnittelukeskusteluja on yhteensä 8 tuntia 43 minuuttia ja reflektointikeskusteluja 12 tuntia 21 minuuttia.

näistä resursseista ei ole lähtökohtaisesti toisia keskeisempi vaan jokaisen resurssin merkityksellisyys rakentuu aina tilanteisesti, osallistujien toiminnassa.

Jotta vuorovaikutusta voisi analysoida multimodaalisesta näkökulmasta, keskustelutilanteista tehtyjen litteraattien on oltava hyvin yksityiskohtaisia. On kuitenkin mahdotonta merkitä litteraatteihin näkyville aivan kaikkea osallistujien verbaalista ja kehollista toimintaa. Olemme käyttäneet tämän artikkelin litteraateissa keskustelunanalyttistä peruslitteraatiomerkistöä (ks. Seppänen 1997), jota olemme täydentäneet sekä puhelilitteraattirivin alapuolelle kirjoitetuilla kuvauksilla osallistujien kehollisesta toiminnasta että videonauhoitelta kaapatuilla still-kuvilla, joita on käsitelty niin, että osallistujat eivät ole tunnistettavissa (ks. LIITE 1). Kuvat olemme valinneet niin, että ne havainnollistaisivat analyysissa keskeistä kehollista toimintaa.

4 Älypuhelin oppimisen kohteiden tunnistamisessa ja käsittelyssä

Analyysiosuudessa käsittelemme kahta esimerkkiä, jotka havainnollistavat yleisemminkin sitä, miten puhelinta aineistossamme käytetään osana kielenoppimistöimintaa. Molemmissa esimerkeissä älypuhelimessa olevasta asiointitilanteen videosta ryhdytään katsomaan erityisesti kohtaa, joka on noussut puheenaiheeksi äänessä olevan opiskelijan kertoessa vuorovaikutustilanteestaan. Molemmissa esimerkeissä tämä kohta liittyy tilanteissa mukana olleen asiakaspalvelijan puheeseen: siihen, mitä ja miten hän opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin vastaa. Aineistossamme videota asiointitilanteesta ei koskaan ryhdytä katsomaan ennen tilanteesta kertomista (vaikka opettajat joskus näin kehottavatkin tekemään). Sen sijaan videon katsominen näyttää edellyttävän jonkinlaista kehystämistä ja sen läpikäyntiä, mitä tilanteessa tapahtui.

Analyysimme nostaa esiin havaintoja siitä, miten puhelimen käyttö ja videon katsominen vaikuttaa vuorovaikutuksen osallistumiskehikkoon (vrt. Brown ym. 2015). Puhelin on henkilökohtainen esine, ja oikeus sen käsittelyyn on ensisijaisesti sen omistajalla. Toisaalta puhelimen omistajan lisäksi pienryhmäkeskusteluissa on yleensä mukana myös hänen parinsa eli se henkilö, joka on ollut hänen mukanaan luokan ulkopuolisessa vuorovaikutustilanteessa ja usein toiminut sen kuvaajana. Näin ollen myös tämä toinen opiskelija tietää, mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtui, ja tämän tiedon pohjalta myös hän pystyy jossain määrin ohjailemaan ja kommentoimaan videon katsomista.

4.1 ”Oikeesti”

Ensimmäisen esimerkin pienryhmäkeskustelussa on mukana kolme opiskelijaa, John, Mark ja Anne, sekä toinen kurssin opettajista. Keskustelun aiheena on Johnin asiointi-

tilanne yliopiston kahvilassa. Keskustelun on kuvannut Mark. Opiskelijoiden tehtävänä oli siis asioida jossakin yrityksessä ja kysyä asiakaspalvelijalta yksi tai kaksi ylimääräistä kysymystä varsinaisen asiointikeskustelun lisäksi. Näytämme ensin, miten Johnin asiointitilanne eteni, ja sitten analysoimme, miten John ensin luokkatilanteessa kertoo tilanteesta ja tällä kertomuksellaan kehystää videon katsomista. Videota katsottaessa fokukseen nousee asiointitilanteessa esitetty kysymys ja erityisesti myyjän reaktio siihen.

Asiointitilanteessa John ostaa kahvia ja kysyy useammankin kysymyksen. Hän tiedustelee esimerkiksi, mistä löytää kermaa kahviinsa. Asiointikeskustelun loppupuolella hän kuitenkin kysyy sen kysymyksen, josta hän sitten luokkahuoneen reflektointikeskustelussa pääasiassa kertoo. Tämä kysymys näkyy esimerkin 1 riveillä 27–28.

Esimerkki 1. Johnin kysymys.

- 24 AP: [kiitos (.) kuittia tarvitko (.) [ole [hyvä
[KATSOO JOHNIIN [OJENTAA KUITIN
25 John: [ääh
26 (.) ((John kumartuu lähemmäksi myyjää))
27 John: ää haluaisitko lähteä joskus öö (.)
28 [ulos (.) (mun kanssa)
29 AP: [(-)
30 (0.8) ((AP hymyilee)
31 AP: oikeesti? ((hymyilee)
32 John: oikeesti. (.) no [nähdään myöhemmin
[OTTAA ASKELEITA POISPÄIN KASSALTA,
HEILAUTTAA OIKEAA KÄTTÄÄN
33 AP: kiitos
34 John: kiitos

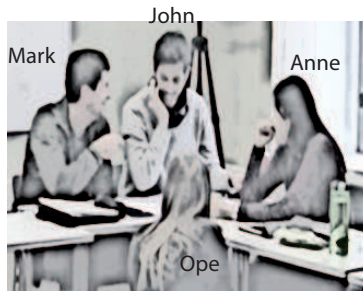
John siis pyytää kahvilan myyjää treffeille kanssaan. Myyjä reagoi kysymykseen tiedustelemalla, onko John toisissaan (r. 31). Samalla hän hymyilee hämmentyneesti. John vahvistaa olevansa toisissaan, mutta ei jää selvittämään mahdollisten treffien aikaa ja paikkaa, vaan kiirehtii pois tilanteesta (r. 32–34). Johnin kiirehtimisen voi nähdä vihjeeksi siitä, että hän ei täysin ymmärrä myyjän vuoroa. Myyjän reaktio yhdessä Johnin vahvistuksen kanssa aiheuttaa vuorovaikutukseen välisekvenssin (r. 31–32) (Schegloff 2007), joka viivyyttää myyjän varsinaista vastausta Johnin treffikutsuun. Kiirehtimisen lisäksi vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan näy muita merkkejä ymmärtämisen ongelmista tai siitä, että John erityisesti käsittelee mitään kielen tai vuorovaikutuksen piirrettä oppimisen kohteena. Tilanne etenee ja on nopeasti ohi.

Luokkahuoneessa John sitten kertoo asiointitilanteestaan. Tässä kerronnassa käy ilmi, että hän ei ole ymmärtänyt myyjän *oikeesti*-vuoron merkitystä. Merkitys on jäänyt epäselväksi myös Markille, joka kuvasi tilanteen. Esimerkki 2 on peräisin luokkahuoneen reflektointikeskustelusta, jossa John on Markin avustuksella kertomassa, miten kahvilan

myyjä hänen kysymykseensä reagoi. Myyjän puheen raportointi ei ole yksiselitteisen helppoa, ja sekä Mark että John toistelevat johtolauseetta *hän sano* ja *she said* monta kertaa (r. 28, 30, 32), ennen kuin John ryhtyy kehollisten keinojen avulla esittämään, mitä myyjä vastasi (tällaisesta aikaisemman puheen raportoinnista ks. Sidnell 2006; Lilja & Piirainen-Marsh 2015 ja arvioitavana) (r. 35–39).

Esimerkki 2. John ja Mark kertovat myyjän reaktiosta.

- 28 Mark: [eh: hän sano [(.) hän sano
[KATSOO JOHNIIN [JOHN KATSOO MARKIIN
29 John: [mää
30 Mark: >she said<
31 John: joo hän sano (.) äm:
32 Mark: [£>sä et< sä et [tiedä£ hän heh
[OSOITTA JOHNIA OIKEASSA KÄDESSÄ
OLEVALLA KYNÄLLÄ JA NOJAUTUU TÄTÄ KOHTI (KUVA 1)
[MOLEMMAT HYMYILEVÄT



Kuva 1.

- 33 John: [hän sano
34 Mark: eh heh [>(me)<
35 John: [hän sano [(.) öö tdö [td
[YLÄVARTALO JÄYKÄSSÄ
ASENNOSSA, NOSTAA KÄDET
PÖYDÄLTÄ (KUVA 2)



Kuva 2.

- 36 Anne: [mh eh heh h
 37 Mark: [ɛjhee [(.] jeehɛ
 38 Ope: [eh heh heh
 39 John: [eh eh eh
 40 Mark: [eh eh: [eh:
 [KOHOTTAA HARTIOITA, KOHOTTAA KULMAKARVOJA
 41 Anne: [eh heh heh
 42 (.)
 43 Anne: [ih heh heh
 44 John: [mhh. ööh (se oli) [↑oikkea oi=
 [KATSOO MARKIIN, PYÖRITTÄÄ OIKEAA
 KÄTTÄ ILMASSA (Kuva 3)



Kuva 3.

- 45 Mark: [tjoo
 46 Mark: =oikeesti joo [>joo< yeah:
 47 John: [°oikkea°
 48 Mark: hän sanoo (.] hän sanoi:n (.] >something< (.]
 49 mutta mä [ei ei me ymmärrä eh heh heh

Johnin kehollinen myyjän toiminnan ”näyttelemisen” saa aikaan paljon naurua, jonka jälkeen Mark ja John kuitenkin yhteistyössä saavat toistettua myyjän vuoron (r. 44, 46). Heti tämän jälkeen he kuitenkin toteavat, että itse tilanteessa he eivät ymmärtäneet ilmausta (r. 48–49).

Vuorovaikutuksen jäsentymisen näkökulmasta olennaista on se, että esittämällä myyjän reaktiota John rakentaa kertomuksensa huippukohtaa, ja tämä esittäminen on omiaan herättämään osallistujissa huvitusta (ks. esim. Holt & Clift 2007; Prior 2015). Kun myyjän vuoro ja sen ymmärtäminen on näin nostettu koko kertomuksen keskiöön ja kaikkien osallistujien huomion kohteeksi, siitä puhumista ja sen käsittelyä on luonteva jatkaa. Vuorovaikutustilanne jatkuu rivin 49 jälkeen niin, että John kertoo vielä menneensä kaiken tämän jälkeen kysymään myyjältä englanniksi, oliko tämä vastannut kyllä vai ei. Myyjä on tässä keskustelussa Johnin raportoinnin mukaan vastannut treffikut-suun myönteisesti. Näin ollen reflektointikeskustelussa arvioidaan, että tilanne meni

kaiken kaikkiaan hyvin. Kun kertomus on näin saatu päätökseen, ryhtyvät osallistujat katsomaan Johnin puhelimessa olevaa videota asiointitilanteesta.

John on siis kertomuksellaan kehystänyt videon katselua ja onkin odotuksenmukaista, että videon katselun yhteydessä osallistujien kiinnostus kohdistuu nimenomaan myyjän reaktioon. Esimerkissä 3 näkyy, että heti kun myyjän vuoro kuuluu puhelimessa olevalta videolta, Mark toistaa sen, minkä jälkeen osallistujat ryhtyvät puhumaan tarkemmin tämän vuoron merkityksestä.

Esimerkki 3. Asiointitilannevideon katselu ja myyjän vuoron toistelu.

((Osallistujat katsovat videota))

01 John?: eh heh heh heh eh heh

02 Myyjä videolla: oikeesti?

03 John videolla: oikeesti.

04 Mark: [oikeesti?

[KATSE OPETTAJAAN, OIKEA KÄMMEN AVOINNA(KUVA 4)



Kuva 4.

05 Ope: °mm°

06 John: what is oikeesti right right is it=

07 Ope: =eiku (.) oikeesti (.) f- for real

08 Ope: [do you mean for real

09 Mark: [aah

10 John: [aah yeah

11 Mark: >what then< what does she say

12 (.)

13 Ope: [I- I didn't hear

14 John: [se on oikeesti

15 Ope: joo oikeesti [is for real

16 Mark: [like is for real

17 Mark: [yeah

18 Ope: [joo

19 Mark: and then and then what ↑does she say

Kun Mark kuulee myyjän *oikeesti*-vuoron ja Johnin reaktion siihen, hän toistaa sanan nousevalla sävelkululla (r. 4, kuva 4). Samalla hän suuntaa katseensa opettajaan ja nostaa oikean kätensä vähän ylös pöydältä kämmen avoinna. Sanan toisto yhdessä tämän

kehollisen toiminnan kanssa viestii siitä, että Mark on etsimässä selitystä (r. 4). Ennen kuin opettaja ehtii vastata, John esittää oman arvauksensa siitä, mitä sana ehkä voisi merkitä (r. 6). Tämä Johnin vuoro osoittaa, että vaikka hän kertomuksessaan pystyikin summittaisesti toistamaan myyjän ilmauksen, hän ei kuitenkaan ole saanut selväksi sen merkitystä. Opettaja selittää *oikeesti*-partikkelin merkitystä englanninkielisten käännösten avulla (r. 7–8), minkä jälkeen sanaa ja sen merkitystä vielä toistellaan (r. 14–16).

Tämä esimerkki havainnollistaa älypuhelimien käyttöä osana kielenoppimistointimintaa sekä sitä, millainen rooli puhelimelle rakentuu oppimistointiminnan jäsentäjänä. Esimerkistä näkyy, että asiointitilannetta koskeva kertomus on ensisijainen. John rakentaa kertomuksensa niin, että se elementti, joka oli asiointitilanteessa olennainen (eli myyjän reaktio hänen kysymykseensä) nousee kertomuksessa keskeiseen asemaan ja huomion kohteeksi. Näin kertomus kehystää videon katselua ja videota katsottaessa osallistujien huomio kiinnittyy juuri tähän kertomuksessa esiin nostettuun elementtiin. *Oikeesti*-partikkeli on ilmaus, joka saa täsmällisen merkityksensä suhteessa siihen keskustelun toimintakontekstiin, jossa sitä käytetään. Videon avulla opiskelijat voivat siis tässä suuntautua oppimaan tätä yhtä leksikaalista elementtiä, mutta olennaista on se, että he samalla saavat tietoa tuon ilmauksen yhdestä tyypillisestä käyttökontekstista sekä niistä merkityksistä, joita ilmaukseen ja sen käyttöön juuri tässä kontekstissa liittyy. Kyse ei siis ole yhden sanan oppimisesta vaan laajemmin myös erilaisten partikkeleiden vuorovaikutuksellisesta käytöstä ja vuorovaikutuksen vastausvuorojen rakentumisesta. Näitä laajempia teemoja käsiteltiin tämän pienryhmäkeskustelun jälkeen myös koko opiskeluryhmän yhteisessä keskustelussa.

4.2 "Ei maksa"

Myös toinen keskustelukatkelma on peräisin Markin, Johnin ja Annen keskustelusta, mutta nyt ryhmään on liittynyt kaksi opiskelijaa lisää (Claire ja Jill). Mark kertoo omassa asiointitilanteessaan tapahtuneesta yllättävästä episodista: hän ei kahvia tilatessaan tiennyt, pitikö kahvista maksaa vai saisiko sen kenties ilmaiseksi, koska hän oli samalla suorittamassa suomen kurssiin liittyvä tehtävää. Ennen esimerkkiä 4 John on tuonut esiin oman tulkintansa: hän ajatteli, että kahvi olisi ilmaista ja hämmentyi tilanteesta siitä, että Mark kuitenkin maksoi kahvista. Esimerkin 4 riveillä 12–15 Mark referoi myyjän puhetta.

Esimerkki 4. Mark kertoo myyjän vastauksesta.

- 12 Mark: mutta mutta han (0.4) han sanoi han (.)
 13 this girl, like the first one, (0.3)
 14 han sanoi (0.8) ma ei maksa: (0.3)
 15 [I think. like she said ei
 [OSOITTA APUHELINTA JA SITTEN KOSKETTA SITÄ, NYÖKKÄÄ
 16 and then she say maksa (.) like pay.
 17 John: yeah [but it can also be (.) ei maksa.
 [MARK KOSKEE PUHELINTA
 18 Mark: [me-
 19 Mark: ye:ah
 20 Ope: niin mut se voi olla ei maksa, (1.7) [doesn't cost
 [VAAKASUORA LIIKE
 KÄDELLÄ
 21 John: ye[ah
 22 Mark: [yeah I- ee;
 [SIIRTÄÄ KATSEEN PUHELIMEEN, NOJAUTUU PUHELIMEN SUUNTAAN,
 KOSKETTA PUHELINTA
 23 John: but the punctuation:
 24 (0.4)
 25 Ope: nii-
 26 (1.4) ((Mark käsittelee puhelintaan))
 27 Mark: [mmmm hmm mm[mm ((hyräilee))
 [KÄSITTELEE PUHELINTA

Myyjän puhetta referoidessaan Mark erittelee, että puheessa esiintyi ensin kieltoverbi *ei* ja sitten *maksaa*-verbi, jonka hän kääntää englannin *pay*-verbiksi (r. 15–16). Hän on siis käsittänyt myyjän sanovan, että kahvista ei tarvitse suorittaa maksua. Mark suuntaa puheensa Johnille, mutta kohdistaa huomionsa samalla myös puhelimeen (r. 15). Osoittava ele, joka muuttuu puhelimen koskettamiseksi, nostaa puhelimelle tallennetun videon merkitykselliseksi.

Sekä John että opettaja tarjoavat seuraavaksi oman käsityksensä tilanteesta. Ensin John (r. 17) ehdottaa *yeah but*-partikkeliketjulla alkavassa vuorossaan vaihtoehtoista tulkintaa, jonka mukaan myyjän vastaus olisi koostunut yhdestä prosodisesta yksiköstä (ei maksa) Johnin ehdottaman tulkinnan sijaan. Myös opettaja rakentaa oman vuoronsa vaihtoehtoiseksi näille tulkinnoille: hän aloittaa vuoronsa *niin mut*-partikkeliketjulla (r. 20) ja esittää *maksaa*-verbin käännöksenä *cost*-verbin, joka käsitteellistää tilanteen eri tavalla kuin *pay*-verbiä käytettäessä: kyse on siitä, että kahvi ei maksa – ei siitä, pitääkö kahvia ostavan henkilön maksaa vai ei.

Samalla kun John ja opettaja jatkavat ongelman selvittelyä, Mark vetäytyy keskustelusta ja kohdistaa huomion puhelimeensa (r. 22–27). Hän hyräilee ja alkaa etsiä videolta ongelmallista kohtaa (r. 27). Löydettyään sen hän käynnistää videon ja asettaa puhelimen pöydälle siten että video on koko ryhmän katsottavissa (vaikka kaikki eivät

näe sitä oikein päin) (ks. esimerkin 5 r. 31 ja kuva 5). Näin videosta tulee tilanteessa yhteinen huomion kohde ja vuorovaikutuksen keskipiste. Samoin kuin esimerkissä 1 myös tässä kerronta on kehystänyt videon katsomista ja on odotuksenmukaista, että videota katsottaessa osallistujien huomio kiinnittyy ennen kaikkea siihen myyjän vastaukseen, joka on ollut kerronnassa huomion kohteena.

Esimerkki 5. Myyjän vastauksen kuuntelu ja toistelu.

31 MARK LAITTAU PUEHEIMEN PÖDÄLLE JA
NOJAUTUU SITÄ KOHTI (KUVA 5)



Kuva 5.

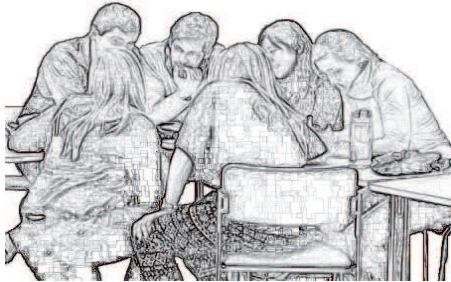
32 (.)
33 Myyjä puhelimen videolla: *okei maksaa?*
34 John: ei [maksaa?
[ELEHTII PUEHEINTA KOHDEN
35 Mark: [↑ei maksaa.
[SUORISTAA ISTUMA-ASENTONSA, KÄÄNTÄÄ KATSEEN OPETTAJAAN
36 Myyjä puhelimen videolla: *opiskelija?*
37 John: si?
38 (0.5)
39 John: put it a little bit back
40 (0.7) ((Mark kurottautuu puhelinta kohden))
41 Claire: ei maksaa >maybe<
42 Mark: we- [we'll see when she goes [back, (.)
[VIDEO LOPPUU JA ALKAA UUDELLEEN
43 Ope: [uh::
44 se oli ehkä ei, (0.3) maksaa:
45 (0.3)
46 Jill: aah

Heti kun kerronnan fokuksessa ollut myyjän puheenvuoro kuuluu videolta, sekä John että Mark toistavat sen (r. 34–35). Heidän lisäksi puheenvuoron toistavat myös Claire (r. 41) ja opettaja (r. 43–44), mutta molempien toisto on merkitty epävarmaksi *ehkä*-sanalla (Clairella englanniksi ja opettajalla suomeksi). Vuoron merkitys ei siis

edelleenkään ole täysin selvä. Opiskelijat näyttävät kuitenkin olevan motivoituneita selvittämään ongelmaksi nostetun ilmauksen merkitystä ja älypuhelimessa oleva video tarjoaa tähän sopivan mahdollisuuden, koska sitä voi kuunnella yhä uudelleen. Videolta näkyy miten Mark tilaa kahvin ja sen jälkeen kysyy leveästi hymyillen: *eihän se maksa mitään koska mä tulen suomen kurssilta?* (esimerkki 6, r. 58).

Esimerkki 6. Videota katsotaan toisen kerran

- 58 *Mark videolla: eihän se maksa mitään koska mä tulen suomen kurssilta?*
 59 Mark: [eh hahhah
 [OSOITTAA PUHELINTA
 60 Ope: [hh hehh hehh
 61 John: [ha ha hahhh
 62 John: I go and ask hh hh hh
 63 (video jatkuu noin 5 s.)
 64 Myyjä videolla: okei maksaa?
 65 Ope: [okei maksa
 [KOHOTTAAN KATSETTAAN, KÄÄNTYY VÄHÄN MARKIN SUUNTAAN,
 MARK NYÖKKÄÄ (kuva 6)



Kuva 6

- 66 Mark: yea, (.) okei
 67 Ope: joo [okei maksaa ni,
 68 Mark: [ah:
 69 Claire: [so what's that mean, pay?
 70 John: [yeah
 71 Ope: [joo
 72 Mark: okay pay [heh heh heh
 73 Ope: [hhh hhh
 74 Mark: [oh I thought it was ei maksaa
 75 Ope: tai sit or [then it was ei, maksaa
 76 Mark: [or ei, maksaa
 77 Ope: so no, it does cost
 78 John: okay
 79 (2.4)
 80 Claire: o:kei

Myyjä ei heti vastaa Markin kysymykseen, vaan katsoo Markia hämmentyneesti hymyillen. Videon katselun yhteydessä John sanoittaa myyjän toimintaa (r. 62): myyjä menee siis kysymään asiaa takahuoneesta. Palattuuan tiskille myyjä nyökkää ja sanoo *okei maksaa* (r. 64). Kun tämä vuoro kuuluu uudelleen videolta, opettaja toistaa sen uudelleen kahteen otteeseen (r. 65, 67). Nyt hänen toistonsa on täsmällisempi ja nostaa esiin sen, että toistetussa ilmauksessa ei ole käytetty kieltoverbiä, vaan se alkaa *okei*-dialogipartikkelilla, jota seuraa *maksaa*-verbi (maksaa). Tämä toisto johtaa vastauksen merkityksestä neuvotteluun, johon osallistuvat niin Mark (r. 72, 74, 76), John (r. 70, 78), Claire (r. 69, 80) kuin opettajakin (r. 75, 77). Kiinnostavasti tässä neuvottelussa on edelleen kieltoverbi mukana, vaikka toistetussa ilmauksessa sitä ei enää ollut. Opettaja kuitenkin analysoi vastauksen kahdeksi prosodiseksi yksiköksi, jolloin toistetun vastauksen ensimmäinen osa eli kieltoverbi on reaktio Markin kysymykseen ja siis kieltää siinä esitetyn oletuksen siitä, että kahvista ei tarvitsisi maksaa. Toinen osa taas on *maksaa*-verbi.

Esimerkin tapaus on monella tapaa hyvin samankaltainen kuin aikaisempi *oikeesti*-tapaus. Molemmissa tapauksissa itse asiointitilanne sujui melko vaivattomasti. Vaikka tässäkin reflektiokeskustelu osoittaa, että myyjän vastauksen tarkka merkitys on jäänyt Markille epäselväksi, hän osaa tilanteessa kuitenkin toimia täysin odotuksenmukaisesti myyjän vastauksen edellyttämällä tavalla eli maksaa kahvinsa. Videotallenne kuitenkin mahdollistaa sen, että tähän joka tapauksessa ongelmalliseksi jääneeseen vastaukseen voidaan palata ja sitä voidaan analysoida luokassa yhdessä opiskelijakollegoiden ja opettajan avustuksella.

5 Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa käsitelleet kahden esimerkkikatkelman avulla sitä, miten älypuhelimet ja niissä olevat nauhoitteet opiskelijoiden omista vuorovaikutustilanteista luokan ulkopuolella jäsentävät luokassa käytyjen pienryhmäkeskustelujen oppimistoimintaa. Aineistossamme älypuhelimien käyttöä ja siinä olevan videotallenteen katsomista kehystetään tavallisesti kerronnalla. Kerronnallaan opiskelijat ohjaavat videon katsomista, sillä kerronta nostaa yleensä huomion kohteeksi jonkun tietyn kieleen tai vuorovaikutukseen liittyvän ilmiön – tässä käsitellyissä esimerkeissä myyjän vastauksen – johon videon katselu keskittyy. Kun videota tämän jälkeen katsotaan, huomion kohteena olevaa ilmausta ryhdytään usein toistelemaan, kun se kuullaan videolta. Toistaminen on kielen oppimisessa keskeistä (ks. esim. Suni 2008). Analyysimme osoittaa, millaisia tarkempia funktioita toistolla on aineistomme tapauksissa: *oikeesti*-esimerkissä John ja Mark osoittavat toistamisen avulla, että haetun ilmauksen muoto on nyt hahmottu-

nut heille. *Ei maksa* -esimerkissä taas toistamisen kautta päästään keskustelemaan ilmauksen täsmällisestä merkityksestä ja muodosta.

Oppimisen kohde rakentuu siis näissä keskusteluissa sekä kerronnan että videon katsomisen kautta. Olennainen havainto on kuitenkin se, että oppimisen kohteen yksityiskohtainen tunnistaminen ja siihen fokuoiminen mahdollistuu nimenomaan videon avulla, koska videota voi katsella ja kuunnella toistuvasti. Video siis tukee yksityiskohtaisiin kielen ja vuorovaikutuksen piirteisiin keskittymistä, niiden tunnistamista ja mieleen palauttamista sekä niistä keskustelemista. Näiden havaintojen pohjalta voi väittää, että osana tämänkaltaista pedagogista mallia älypuhelin tukee oppimista ja tekee oppimistoiminnasta mielekästä.

Pedagogisessa mielessä tärkeä havainto on myös se, että omasta vuorovaikutustilanteesta tehty videotallenne mahdollistaa luokkahuoneen ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden tuomisen luokkahuoneeseen sekä tarjoaa autenttista oppimismateriaalia, josta on mahdollista tehdä havainnot kielenkäytöstä kontekstissaan. Tällä tavalla kiulu luokassa käytetyn kielen ja luokkahuoneen ulkopuolisen kielimaailman välillä kapeenee. Älypuhelimien käyttö ja erilaisten videoiden tekeminen on erityisesti nuoremmille opiskelijoille osa jokapäiväistä elämää ja luonteva osa oppimista. Aineistoesimerkeistä näkyy myös se, että opiskelijat ovat innostuneita tehtävästä ja se herättää heissä huvittuneisuutta. Tehtävä luo siis tilaisuuksia ilmaista myönteistä affektia, minkä voi myös ajatella olevan oppimista edesauttava seikka.

On selvää, että kielenopiskelun organisoiminen tähän tapaan muuttaa myös opettajan roolia. Opettajan on oltava valmis toimimaan luokkahuoneessa opiskelijoiden esiin nostamien oppimisprojektien tukemiseksi. Hän ei siis ole ainoana vastuussa siitä, millaiset asiat nousevat käsiteltäviksi vaan oppimisen kohteet määräytyvät opiskelijoiden kokemusten ja kiinnostusten mukaan. Opettajan on luotettava omaan asiantuntemukseensa ja pidettävä tämänkaltaista oppimista mielekkäänä.

Aineistomme pohjana olevien pedagogisten kokeilujen yksi idea on myös se, että niiden pedagogiset käytänteet olisivat helposti sovellettavissa myös omatoimiseen opiskeluun. Omaehtoiselle oppimiselle voisi olla hyödyksi, jos opiskelijat jatkaisivat oman vuorovaikutustilanteidensa nauhoittamista ja niiden itsenäistä analysointia myös jatkossa. Tällaisen itseopiskelun seuraaminen olisi mielekästä myös tutkimuksen näkökulmasta ja antaisi lisää tietoa siitä, millaisia oppimissuunnitelmia opiskelijoille rakentuu ja miten he näitä toteuttavat arkipäivän erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin osallistuessaan.

Kirjallisuus

- Atkinson, D. (toim.) 2011. *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.
- Brouwer, C. 2003. Word searches in NNS-NS interaction: opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87 (4), 534–545. DOI: 10.1111/1540-4781.00206.
- Brouwer, C. & J. Wagner 2004. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 30–47. DOI: 10.1558/japl.v1.i1.29.
- Brown, B., M. McGregor & E. Laurier 2013. iPhone in vivo: video analysis of mobile device use. *Proceedings of CHI '13, Paris, France, ACM Press*, 1031–1040. DOI: 10.1145/2470654.2466132.
- Brown, B., M. McGregor & D. McMillan 2014. 100 days of iPhone use: understanding the details of mobile device use. *Proceedings of Mobile HCI 2014*, 2335–2340. DOI: 10.1145/2628363.2628377.
- Brown, B., M. McGregor & D. McMillan 2015. Searchable objects: search in everyday conversation. *Proceedings of CSCW 2015*, 508–517. DOI: 10.1145/2675133.2675206.
- Burston, J. 2015. Twenty years of MALL project implementation: a meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27 (1), 4–20. DOI: 10.1017/S0958344014000159.
- Cadierno, T. & S. W. Eskildsen 2015. *Usage-based perspectives on L2 learning*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Clark, B. & K. Lindeman (toim.) 2011. *Språkskap. Swedish as a social language*. Stockholm: Folkuniversitetet & Interactive Institute.
- Duff, P. A. & S. Talmy 2011. Language socialization approaches to second language acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 95–116.
- Dufva, H., M. Aro & M. Suni 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: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/46278/12361>.
- Eskildsen, S. W. & G. Theodorsdottir 2015. Constructing L2 learning spaces: ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics*. DOI: 10.1093/applin/amv010.
- Eskildsen, S. W. & J. Wagner 2013. Recurring and shared gestures in the L2 classroom: resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 139–161. DOI: 10.1515/eujal-2013-0007.
- Eskildsen, S. W., & J. Wagner 2015. Embodied L2 construction learning. *Language Learning*, 65 (2), 419–448. DOI: 10.1111/lang.12106.
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300. DOI: 10.2307/329302.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91 (5), 800–819. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x.
- Gardner, R. & J. Wagner 2004. *Second language conversations*. London: Continuum.
- Haddington, P. & M. Rauniomaa 2011. Technologies, multitasking and driving: attending to and preparing for a mobile phone conversation in a car. *Human Communication Research*, 37 (2), 223–254. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2010.01400.x.
- Hellermann, J. 2008. *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hellermann, J. & S. Thorne 2015. Sociocultural approaches to expert–novice relationships in second language interaction. Teoksessa N. Markee (toim.) *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons, 281–297.
- Holt, E. & R. Cliff (toim.) 2007. *Reporting talk: reported speech in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- In the Wild = Language Learning in the Wild. <http://languagelearninginthewild.com/>.
- Jalkanen, J. & P. Taalas 2015. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielenoppimisen virtaukset – Flows of language learning*. AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 172–186. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/49416>.
- Jakonen, T. 2014. *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5934-0>.
- Kasper, G. & J. Wagner 2011. Conversation analysis as an approach to second language acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 117–142.
- Knutson, S. 2003. Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada journal / Revue TESL du Canada*, 20 (2), 52–64.
- Kress, G. & N. Pachler 2007. Thinking about the ‘m’ in m-learning. Teoksessa N. Pachler (toim.) *Mobile learning – Towards a research agenda*. London: The WLE Center, Institute of Education, 6–32.
- Kukulska-Hulme, A. 2009. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21 (2), 157–165. DOI: 10.1017/S0958344009000202.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. 2008. An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (3), 271–289. DOI: 10.1017/S0958344008000335.
- Kurhila, S. 2006. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4116-1>.
- Lilja, N. 2014. Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116. DOI: 10.1016/j.pragma.2014.07.011.
- Lilja, N., J. Eloranta, A. Piirainen-Marsh & J. Saario 2014. Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, huhtikuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/oppija-arjen-sankarina-luokasta-arjen-vuorovaikutustilanteisiin-ja-takaisin>.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2015. Telling about learning experiences: reported speech and re-enactments. Esitelmä International Pragmatics Associationin konferenssissa Antwerpenissä. Heinäkuu 2015.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh arvioitavana: *Re-enactments in L2 storytelling: connecting the language classroom and the wild*.
- Majlesi, A. R. 2014. Finger dialogue. The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet. *Journal of Pragmatics*, 64, 35–51. DOI: 10.1016/j.pragma.2014.01.003.
- Majlesi, A. R. & M. Broth 2012. Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (3-4), 193–207. DOI: 10.1016/j.lcsi.2012.08.004.

- Markee, N. 2008. Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29 (3), 404–427. DOI: 10.1093/applin/amm052.
- Mondada, L. 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. DOI: 10.1016/j.pragma.2014.04.004.
- Pegrum, M. 2014. *Mobile learning. Language, literacy and cultures*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pekarek-Doehler, S. & E. Berger 2015. The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 233–268.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio 2009. Collaborative game-play as a site for participation and situated learning of second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (2), 167–183. DOI: 10.1080/00313830902757584.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio 2014. Asymmetries of knowledge and epistemic change in social gaming interaction. *The Modern Language Journal*, 98 (4), 1022–1038. DOI:10.1111/modl.12153.
- Prior, M. 2015. Introduction: represented talk across activities and languages. *Text and Talk*, 35 (6), 695–705. DOI 10.1515/text-2015-0026.
- Raudaskoski, S. 2009. *Tool and machine. The affordances of the mobile phone*. Acta Universitatis Tamperensis 1441. Tampere: Tampere University Press.
- Rauniomaa, M. & P. Haddington 2012. Driven by a social and interactional routine: responding to a mobile phone summons in a car. *International Journal of Cyber Behaviour, Psychology and Learning*, 2 (3), 39–58. DOI: 10.4018/ijcbpl.2012070104.
- Ros i Solé, C., J. Calic & D. Neijmann 2010. A social and self-reflective approach to MALL. *ReCALL*, 22 (1), 39–52. DOI: 10.1017/S0958344009990188.
- Schegloff, E. 2007. *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P., S. Walsh & C. Jenks 2010. *Conceptualising “learning” in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seppänen, E.-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Sidnell, J. 2006. Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. *Research on language and social interaction*, 39 (4), 377–409. DOI: 10.1207/s15327973rlsi3904_2.
- Stivers, T. & J. Sidnell 2005. Introduction: Multi-modal interaction. *Semiotica*, 156 (1/4), 1–20. DOI: 10.1515/semi.2005.2005.156.1.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.
- Theodorsdottir, G. 2011. Second language interaction for business and learning. Teoksessa J. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek-Doehler (toim.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, 93–116.
- Thorne, S. 2012. Language learning, ecological validity and innovation under conditions of superdiversity. *Baltes Learning and Teaching Language and Literature*, 6 (2), 1–27. <http://archives.pdx.edu/ds/psu/9753>.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the Wild: creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 75–102.

LIITE 1.

Litterointimerkit

1. Sävelkulku
prosodisen kokonaisuuden lopussa:
 - . laskeva intonaatio
 - , tasainen intonaatio
 - ? nouseva intonaatio

prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

 - ↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
 - ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
 - just (alleviivaus) painotus
2. Päällekkäisyydet ja tauot
 - [päällekkäispuhunnan alku, myös kehollisen toiminnan alku on ilmoitettu tällä merkillä puherivin alla
 -] päällekkäispuhunnan loppu
 - (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
 - (0.4) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
 - = kaksi puhunnosta liittyä toisiinsa tauotta
3. Puhenoisuus ja äänen voimakkuus
 - >joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
 - <joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
 - e:i (kaksoispisteet) äänteen venytys
 - °joo° (astemerkit) ympäristöä vaimeampaa puhetta
 - JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen
4. Hengitys
 - .hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
 - hhh uloshengitys
 - .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen
5. Nauru
 - he he naurua
 - j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on nauraen lausutusta sanasta
 - £joo£ hymyillen sanottu sana tai jakso
6. Muuta
 - #joo# nariseva ääni
 - @joo@ äänen laadun muutos
 - jo- (tavuviiva) sana jää kesken
 - (joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
 - (-) sana, josta ei ole saatu selvää
 - (--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
 - ((kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta))

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 65–86.*

Maarit Kaunisto

Helsingin yliopisto

Oppilaiden aloitus- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa

This article analyses responses and initiatives made by 6-to 8-year-old learners interacting in a CLIL classroom where the language of instruction is Russian (L2). The focus is on language support and teacher-led interaction (IRF), which are considered to stimulate responses and initiatives made by learners. The empirical data consist of approximately 45 minutes of interaction videotaped in the classroom over a period of two years (four samples selected for analysis). The target group of the study consists of 18 pupils: 7 girls and 11 boys who all study Russian as a foreign language (L2). The context of the study is both ethnographic and discourse-pragmatic. Although the data sets are not comparable with each other, they show that the number of learner responses in the target language increases as do the number and length of learner initiatives during the two years in question. It can also be assumed that utterances in the mother tongue (L1) will gradually be left out.

Keywords: CLIL, classroom discourse, scaffolding, initiative, response

Asiasanat: CLIL, luokkahuonediskurssi, oikea-aikainen tuki, aloite, responsi

1 Johdanto

Tarkastelen tässä työssä yhden suomenkielisen alkuopetusluokan oppilaiden aloite- ja vastausvuoroja venäjänkielisessä opettajaohjoisessa CLIL-alkuopetuksessa kahden vuoden aikana. Lisäksi kuvaan, mitä kielellisiä, prosodisia (erityisesti puheen korostukset, painotukset ja sävelkulku) sekä vuorovaikutuksellisia tukimuotoja opettaja tai muut vertaisoppijat luokkahuoneessa oppilaiden aloite- ja vastausvuorojen yhteydessä tarjoavat.

Akronyymi CLIL (e. *content and language integrated learning*) on otettu Suomessa käyttöön vuonna 2005 (Kangasvieri, Miettinen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 18), ja sillä tarkoitetaan lyhyesti oppisisältöjen opiskelua kohdekielen avulla (Nikula & Marsh 1997). Suomessa CLIL-opetusta on tutkittu lähinnä oppimistulosten (ks. esim. Jäppinen 2002; Järvinen 1999) ja opetuksen näkökulmasta (ks. esim. Bovellan 2014; Skinnari 2012; Markkanen 2012). Sen sijaan tutkimusta CLIL-luokkahuoneen lähivuorovaikutuksesta on tehty huomattavasti vähemmän. Nikulan (2005, 2007, 2008) ja Käännän (2008, 2013) tutkimukset ovat toistaiseksi ainoita laajempia luokkahuoneen kielenkäytön tutkimuksia englanninkielisestä CLIL-opetuksesta. Venäjän kieltä CLIL-opetuksen kohdekielenä (e. *second language*, jatkossa L2) ei ole Suomessa tutkittu aikaisemmin. Ainoastaan Kaija Perho (2001) on kuvannut artikkelissaan CLIL-opettajan työn haastavuutta Itä-Suomen koulun kaksikielisessä opetuksessa (venäjä ja suomi). Ruotsin kielen kielikylpyopetusta diskurssitasolla on Suomessa tutkittu enemmän (ks. esim. Savijärvi 2011; Niemelä 2008; Södergård 2002; Mård 2002). Eurooppalaisessa viitekehityksessä Dalton-Pufferin luokkahuonediskurssin tutkimukset (2005, 2007) itävaltalaisesta englanninkielisestä CLIL-opetuksesta ovat huomattavan laajoja. Nykyään luokkahuonediskurssin tutkimus on CLIL-tutkimuskentän tärkeä osa-alue. On kuitenkin todettava, että CLIL-opetusta toteutetaan hyvin eri tavoin, ja siksi siitä tehtyjen tutkimusten johtopäätösten käyttäminen vertailuun on haasteellista (Nikula, Dalton-Puffer & Llinares 2013: 73).

Luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa opettajan institutionaalisen valta-aseman on todettu usein rajoittavan oppilaiden puheenvuoroja niin tavallisessa yksikielisessä (ks. esim. Tainio 2007: 32–34; Liljestrand 2002: 91) kuin CLIL-opetuksessakin (Nikula ym. 2013: 77). Tässä työssä oletuksena on, että opettajaohjoisuus ja erityisesti kolmiosainen vuorovaihtorakenne (e. *initiation, response, feedback*, tästedes IRF) voi toimia myös tukimuotona kohdekielisen (L2) puheen varhaisessa tuottamisessa sekä opetusvuorovaikutuksen edistämässä (ks. esim. Niemelä 2008). Myös muulla oikea-aikaisella, kielellisellä ja prosodisella tuella voidaan ruokkia oppilaiden kehittyvää kohdekielen suullista taitoa sekä sosiaalistumista luokkahuoneen kielenkäytön sopimukseen, millä tarkoitetaan kohdekielisten puheenvuorojen ottamista itsevalintaisesti. Näin ollen oletan, että oppilaiden äidinkielisten (e. *first language*, tästedes L1) vastausvuoro-

jen määrä vähenee ja vastaavasti kohdekielisten vastausten, ja myös aloitteiden, määrä kasvaa alkuopetuksen aikana.

2 Teorettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Lähestymistavassani keskeinen on Lev Vygotskyn ajatuksista kumpuava sosiokulttuurinen teoria (ks. esim. Vygotsky 1979, 1982). Moni tutkija on muokannut teoriaa jälkikäteen (ks. esim. van Lier 2008; Lantolf & Poehner 2008), eikä sen määrittely ole yksiselitteistä. Tiivistetysti tämän oppimisen teorian mukaan oppiminen on ensin sosiaalista eli tapahtuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja vasta sen jälkeen yksilöllisesti (ks. esim. Mitchell & Myles 1998: 161). Sosiokulttuuriseen lähestymistapaan liittyy myös keskeisesti Vygotskyn (1979, 1982) alullepanema käsitys lähikehityksen vyöhykkeestä (e. *zone of proximal development*), jolla opetuksen toteuttaminen ja todellinen oppiminen kohtaavat. Jotta lähikehityksen tasolle pääsy olisi mahdollista, tulee määrittellä yksilön nykyinen kehitystaso, jolta oppijan (*noviisi*) siirtyminen lähikehityksen vyöhykkeelle tapahtuu osaavamman aikuisen (*ekspertti*) tai joskus myös edistyneemmän kanssaoppijan avustuksella vuorovaikutuksessa (Vygotsky 1979: 184, 1982: 84–86).

Dufvan (2006: 41) tapaan käytän funktionaalisen-pragmaattista lähestymistapaa, millä korostan ympäristön, vuorovaikutuksen ja puhutun kielen keskeistä roolia oppimisessa. Erityisesti painotan sitä, että kohdekielen (L2) oppimisen taustalla vaikuttavat myös oppijan aktiivisuus ja osallisuus (van Lier 2008: 163). Tämä vastaa sosiokulttuurisen teorian käsitystä oppimisesta (ks. esim. Vygotsky 1979, 1982). Lisäksi käytän aineistoni analyysissä tuloksia, joita on saatu tutkimuksista toisen kielen oppimisen taustalla vaikuttavasta oikea-aikaisesta tuesta (e. *scaffolding*) (ks. esim. Ellis 2012; Lyster 2007; Lightbown & Spada 2006).

Oppimiselle voidaan luokkahuonevuorovaikutuksessa tarjota mahdollisuuksia erilaisilla tukimuodoilla. Tällaista oikea-aikaiseksi kutsuttua tukea luonnehditaan myös interaktiiviseksi työvälineeksi, jonka avulla rakennetaan lähikehityksen vyöhykettä vuorovaikutuksen yhteydessä esimerkiksi ohjaamalla oppilasta osallistumaan erilaisiin aktiviteetteihin (Ellis 2012: 104–105). Kielisyöttestä tehdään silloin lapselle ymmärrettävämpää (Bruner 1985: 28–32), ja hänen vuorovaikutustaitojaan kehitetään asiantuntijan avustuksella (ks. esim. Lightbown & Spada 2006: 10–20; Kumpulainen & Wray 2002: 18; Vygotsky 1979: 84–86). Niemelän (2008: 222–223) diskurssitason tutkimus kielilylpy-opetuksesta osoittaa kolmiosaisen vuorovaihtorakenteen toimivan sellaisenaan tukimuotona (tarkemmin luvussa 3.1).

Tässä työssä tarkastellaan luokkahuoneen lähivuorovaikutuksessa annettavaa, etukäteen suunnittelematonta, oikea-aikaista tukea, jolla tarkoitetaan esimerkiksi opet-

tajan oppitunnin aikana harjoittamaa kysymystekniikkaa (ks. esim. Dalton-Puffer 2007: Södergård 2002), uudelleenmuotoiluja (e. *recast*), viittaamista oppilaan aikaisempaan tietoon tai kokemukseen sekä prosodisia elementtejä (esim. puheen sävelkulku, korostukset ja painotukset). Myös oppilaat voivat tukea toisiaan kollektiivisesti käyttämällä samantyyllisiä strategioita (Sharpe 2006: 213; Donato 1994: 41–46) ja pyrkien näin saavuttamaan yhteisen ymmärryksen (e. *intersubjectivity*) ekspertin ja noviisin kesken (ks. esim. Alanen 2002: 40).

Työn keskiössä ovat kielelliset tukimuodot, joita ovat esimerkiksi opettajan esittämät aloitevuorot (useimmiten kysymykset) sekä korjaava palaute, jota oppilaalle tarjotaan vuorovaikutustilanteissa. Kielellisinä tukirakenteina voivat toimia myös oikeiden muotojen toistot (Park 2014; Rassaei 2014) ja muut palautteet (Lyster 2007; Sharpe 2006) sekä edellä mainitut uudelleenmuotoilut (Rassaei 2014; Lyster 2007). Palautetta pidetään erityisen tärkeänä tukimuotona oppilaan varhaisen kohdekielisen tuotoksen kehittymisessä (Ellis 2012: 87–88; van Lier 2008: 165–170).

Myös reagoivuus, responsiivisuus, on vuorovaikutuksellista tukea erityisesti silloin, kun oppilaiden vastaukset vaativat lisäselvitystä ja täydennystä (Koole & Elbers 2014: 67, 97). Lisäksi oppimiselle voidaan raivata tilaa prosodisilla elementeillä, kuten intonaatiolla, painotuksilla ja korostuksilla (Kääntä & Haddington 2011: 11–12) sekä taukojen avulla (Lightbown & Spada 2006: 132).

Tukimuotoina voidaan pitää myös ns. rutiinifraaseja (esim. *Mitä kuuluu?*), joita oppilaat usein käyttävät kohdekielisen opetuksen alkutaipaleella. Näitä fraaseja käytetään aluksi tutussa yhteydessä ja sen jälkeen opettajan ohjatulla korjaamisella uusissa tilanteissa. Kielen kehittymisestä kertovat niiden luova käyttö eri tilanteissa. (Mård 2002: 26–27, 58, 132–141.)

3 Tutkimusasetelma

3.1 Kohdejoukko

Tutkimusjoukko koostuu 18 suomenkielisen oppilaan (11 poikaa ja 7 tyttöä) alkuopetusryhmästä, joka opiskelee venäjää ensimmäisenä vieraana kielenä sekä kohteena että välineenä. Kaikkien oppilaiden äidinkieli on suomi ja kohdekieli venäjä. Tutkimuksen käynnistyessä ensimmäisen luokan alussa syksyllä 2013 lapset olivat 6–7-vuotiaita. Oppilaista 14 oli siirtynyt 1. luokalle koulun yhteydessä sijaitsevasta esikoulusta, jossa he olivat oleskelleet osittain venäjänkielisessä toimintaympäristössä. Neljällä pojalla (Henri, Tuomas, Aapo ja Niki) oli lisäksi suomalais-venäläisen päiväkodin taustaa kahdelta vuodelta ennen esikoulua.

Tutkimusryhmän oppilaat opiskelivat venäjää vieraana kielenä syntyperäisen venäjän puhujan opetuksessa 4–5 tuntia viikossa kahden alkuopetusvuoden ajan. Näiden tuntien pääpaino oli suullisen kielitaidon kehittämisessä sekä kohdekielen ymmärtämisessä satujen, leikkien ja toiminnallisuuden avulla. Venäjänkielistä CLIL-opetusta oli oppilailla lisäksi 1. ja 2. luokan aikana 6–8 viikkotuntia, jolloin opiskeltiin integroiden ympäristötietoon liittyviä teemakokonaisuuksia muita oppiaineita, kuten matematiikkaa, käsitöitä, kuvataidetta ja musiikkia. Luokassa oli käytössä heti alkuopetuksen alusta lähtien kielisopimus, jonka mukaan kohdekieltä sai käyttää vapaasti, mutta äidinkieltä ei ollut lupa puhua pyytämättä puheenvuoroa.

3.2 Aineisto ja metodologia

Tutkimuksen aineisto koostuu kohdejoukon alkuopetusvuosien aikana videonauhoitettua ja litteroiduista opettajajohtoisista vuorovaikutustilanteista CLIL-oppitunneilta. Tutkija-opettajan lisäksi (litteraatissa ope) oppitunteihin osallistui viimeistä nauhoituskertaa lukuun ottamatta venäjänkielinen avustaja (litteraatissa A). Nauhoituksia tehtiin muutaman kuukauden välein alkaen syyskuusta 2013 huhtikuuhun 2015 asti. Tarkemman analyysin kohteeksi olen valinnut neljä opetussekvenssiä, joista kaksi sijoittuu ensimmäiselle alkuopetusvuodelle ja kaksi toiselle alkuopetusvuodelle. Aineistoon valittujen näytteiden pääkriteerinä olen käyttänyt sitä, että vuorovaikutustilanne on selkeästi opettajajohtoinen opetuskeskustelu, jossa on havaittavissa kolmiosainen vuoronvaihtorakenne (IRF). Valitut opetussekvenssit olen nimennyt analyysissä lyhyesti IRF-tunnuksella nauhoituspäivämäärän kera. Taulukossa 1 on nähtävissä näiden sekvenssien päivämäärät ja kestot sekä opetuskeskustelun teema.

TAULUKKO 1. Aineistonäytteet ja teemat.

Ajankohta	IRF1 22.11.2013	IRF2 22.11.2013	IRF3 11.1.2015	IRF4 2.4.2015
Teema	Suomen alkeismaantieto	Suomen alkeismaantieto jatkuu	Aamurutiinit ja kalenteri	Ihmisen ruuansulatusjärjestelmä
Sekvenssi (min.)	n. 12 min.	n. 12 min.	n. 8 min.	n. 12 min.

Opetussekvenssien keskimääräinen kesto on 10 minuuttia, eli yhteensä aineistoa on n. 46 minuuttia. Kolmessa tuntiaktiiviteetissa käsitellään ympäristötiedon teemaan liittyvää sisältöä ja yhdessä (11.1.2015) kysellään rutiininomaisesti kuulumisia ja kalenteriin liittyviä asioita, jotka muista teemoista poiketen ovat oppilaille entuudestaan tuttuja.

Sovellan aineistoon diskurssianalyysiä. Sen avulla voin analysoida luokkahuonevuorovaikutuksessa muovautuvaa sosiaalista todellisuutta, johon kielenkäyttäjän tie-

tyssä tilanteessa tekemät lingvistiset ja diskursiiviset valinnat vaikuttavat (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 20). Tutkimuksen metodina käytän myös etnografista osallistuvaa havainnointia, koska tutkimus kohdistuu omaan luokkaani. Tutkimusta voi luonnehtia myös pienimuotoiseksi toimintatutkimukseksi, koska omaa työtäni tutkivana opettajana minulla on ollut mahdollista vaikuttaa luokkahuoneen vuorovaikutukseen esimerkiksi lisäämällä oppilaskeskeisyyttä ja oikea-aikaisen tuen muotoja. Roolini tutkijana on siis väistämättä aktiivinen vaikuttaja, vaikka toimintatutkimukselle ominainen syklisyys ei tässä työssä toteudu. (Heikkinen ym. 2007: 7–21.) Subjektiiivisuuden vaaraa hälventää kuitenkin videomateriaalin tuoma autenttisuus (Vienola 2004: 71–84). Lisäksi pitkittäistutkimus mahdollistaa parhaiten sekä kehittyvässä kohdekielellä tapahtuvien muutosten että diskurssikompetenssin kehittymisen tarkastelun.

3.3 Analyysiyksikkö

Analyysiyksiköksi olen valinnut kolmiosaisen IRF-vuoronvaihtorakenteen. Valinta perustuu aiempien tutkimusten (mm. Keravuori 1988: 34–35) havaintoon siitä, että IRF-rakenteet sopivat erityisesti opettajajohtoisen diskurssin tarkastelemiseen. Rakenteellisesti voidaan luokkahuonediskurssista erottaa siirtoja (e. *move*), jotka vastaavat kieliopillisesti virkettä (Sinclair & Coulthard 1975: 26–27). Vuoropari (e. *exchange*) rakentuu yleensä kahden osanottajan siirrosta (Keravuori 1989: 25). Seuraavan aineistoesimerkin avulla kuvaan oppilaan (Tiina) ja opettajan välistä vuoroparia. Oppilaan aloitevuoro (I/S) koostuu yhdestä siirrosta, opettajan vastausvuoro (R/T) useammasta siirrosta. Lyhenne I/S tarkoittaa oppilaan aloitetta ja R/T opettajan vastausta. (Ks. liite 1 Transkriptiomerkit ja -sopimukset.)

Tiina	там пишевод siellä on ruokatorvi	I/S
ope	а там ш молодец, пишевод , там (такие) это щ, пишевод, пишевод ja siellä on sh hienoa, ruokatorvi, siellä (on sellaisia) se on shj, ruokatorvi, ruokatorvi	R/T
ope	это на машинке (xx) se on koneella (xx)	

Funktionaalisesti avaussiirrolla (I) tarkoitetaan yleisesti vastauksen pyytämistä, mikä voidaan ilmaista kielellisesti esimerkiksi kysymyksellä tai kehotuksella. Vastaus siirto (R) on useimmiten sama kuin vastaus, joka useimmiten kuitataan opettajan yhdestä tai useammasta siirrosta muodostuvalla palautteella (F). Myös avaussiirrot voivat olla laajennettuja eli koostua useasta siirrosta. Aineistoesimerkissäni yllä opettajan vastaus siirto oppilaan aloitesiiroon on myös laajennettu. Rakenteellisesti tällainen IRF-sykli muodostuu 1. jäsenestä eli avausvuorosta, 2. jäsenestä eli vastausvuorosta ja 3. jäsenestä eli palaute-

vuorosta, jota ei kuitenkaan aina esiinny lainkaan tai se on hyvin minimaalinen (ks. Sinclair & Coulthard 1975). Siirto ja vuoro ovat usein sama asia. Opettajan aloitevuoroista (I) syntyneiksi opetusyhteisöiksi olen koodannut kaikki sellaiset siirrot, joihin odotetaan oppilailta kielellistä vastausta (R) tai ei-kielellistä reagoitua (r). Viimeksi mainitulla tarkoitan esimerkiksi nyökkäystä ja toimimista ohjeen tai pyynnön mukaan ilman kielellistä ilmaisua.

Analyysiä siis ohjaa ja jäsentää puheen taksonominen luokittelu siirtoihin ja vuoropareihin. Vuorovaikutuksen kokonaiskuvan hahmottamiseksi tarkastelen oppilaiden aloite- ja vastausvuoroja myös määrällisesti. Aineiston anonymisoimiseksi käytän oppilasta koodinimiä. Aineiston olen litteroinut keskusteluanalyysin konventioita (ks. esim. Tainio 2007, Dalton-Puffer 2007) väljästi soveltaen. (Ks. liite 1 Transkriptiomerkit ja -sopimukset artikkelin lopussa.)

3.4 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen tutkimuksessani yhden suomenkielisen alkuopetusluokan suullisten venäjänkielisten (L2) tuotosten sekä diskurssikompetenssin kehittymistä kahden vuoden aikana opettajaohjoisessa CLIL-opetuksessa seuraavien kysymysten avulla:

1. Mitä aloitevuoroja oppilaat tuottavat?
2. Mitä vastausvuoroja oppilaat tuottavat?
3. Mitä tutkimuskohteita oppilaiden aloite- ja vastausvuorojen yhteydessä esiintyy?

Tarkastelen oppilaiden aloite- ja vastausvuoroja ensin määrällisesti ja sen jälkeen laadullisesti aineistoesimerkkien avulla. Kuvaan analyysissäni, millä kielellä ilmauksia tuotetaan ja kuinka monisanaisia oppilaiden aloite- ja vastausvuorot ovat alkuvaiheen (1. luokka) ja loppuvaiheen (2. luokka) opetusekvensseissä. Vertaan oppilaiden aloitevuoroja myös opettajan aloittamiin vuoroihin. Löydösten perusteella luokittelen oppilaiden vastausvuoroja erilaisiin vastausvuorotyyppeihin. Kolmatta kysymystä tarkastelen aloite- ja vastausvuorojen kuvaamisen yhteydessä.

4 Luokkahuonediskurssin ominaispiirteet

4.1 Kolmiosainen vuorovaihtorakenne (IRF)

Kun kieli on opetuksen ja oppimisen väline (kuten CLIL-opetuksessa) eikä varsinaisesti kohde, mahdollisuuksia monimuotoiseen luokkahuonediskurssiin syntyy oppilaiden

rohkeamman kielenkäytön myötä helpommin kuin tavallisessa yksikielisessä opetuksessa (Nikula 2008: 62). Luokkahuoneen vuorovaikutusrakenteisiin vaikuttavat myös monet muut tekijät, kuten opetuskuulttuuri, ryhmäkoko, pedagogiset ratkaisut ja aktiiviteettityypit (Nikula ym. 2013), tunnin aihe (Sinclair & Coulthard 1975) sekä vuorovaikutuksen tavoite (Ellis 2012).

IRF-vuoronvaihtorakenteen on todettu olevan yhtä yleinen CLIL-opetuksessa kuin tavallisessa yksikielisessä opetuksessa. On myös havaittu, että opettajaohjoisuus on tavallista erityisesti silloin, kun oppilaiden kielitaito ei vielä riitä kielen itsenäiseen tuottamiseen. (Nikula & Järvinen 2013: 77, 154.) IRF-rakennetta voidaan kutsua melko tiukasti opettajan ohjaamaksi (Nikula 2007; Dalton-Puffer 2007) ennustettavaksi diskursiksiksi (Ellis 2012: 110–113; Lemke 1990: 49), koska se tarjoaa oppilaalle yleensä vain vastaajan roolin (Kääntä 2008; Nikula 2007).

Oppilaiden vastaukset ja muut reagoinnit (*response*, R) opettajan aloitukseen (*initiation*, I) jäävät usein lyhyiksi. Toisaalta vastauksen jälkeinen vuoro (*follow-up*, *feedback* tai *evaluation*, tässä F) on luonteva paikka korjata oppilaan ilmausta tai antaa muuta palautetta. (Savijärvi 2011: 88.) Niemelä (2008: 224) jakaa nämä kolmiosaiset IRF-rakenteet yksinkertaisiin ja kompleksisiin. Yksinkertainen opetusyksi koostuu lyhimillään opettajan aloitusvuorosta, oppilaan odotuksenmukaisesta vastausvuorosta ja opettajan usein melko lyhyestä vahvistuksesta. Kompleksisessa IRF-rakenteessa nämä kolme osaa voivat koostua useammasta kuin yhdestä siirrosta joko aloitus- tai vastausvuorossa. Sekä yksinkertaisella että kompleksisella IRF-rakenteella on Niemelän mukaan (2008: 224) merkittävä pedagoginen ja vuorovaikutuksellinen tehtävä.

Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa opettaja on useimmiten pääasiallinen tietäjä, joka voi käyttää institutionaalista valta-asemaansa hyväkseen esimerkiksi jakamalla puheenvuoroja haluamallaan tavalla, lopettamalla keskustelun tai sivuuttamalla oppilaiden tekemiä aloitteita (Tainio 2007: 32–34; Liljestränd 2002: 91; Lemke 1990: 28–32). Oppilaat puolestaan esiintyvät toissijaisen tietäjän roolissa, eikä heillä ole vastaavia puheoikeuksia (Tainio 2007: 32–34). Sekä Nikula (2007: 182–187) että Niemelä (2008: 222) pitävät IRF-rakennetta ennemminkin työvälteenä, jolla opettaja voi kontrolloida puheareenaa samalla osallistaen oppilaita. IRF-rakenteen hyötynä on nähty myös se, että se toimii ennustettavana rutiinina ja sallii oikea-aikaisen tukemisen luoden näin oppimismahdollisuuksia (ks. esim. Ellis 2012; Lyster 2007; Hakamäki 2005).

4.2 Oppilaiden aloite- ja vastausvuorot

Huolimatta siitä, että luokkahuoneen kolmiosainen vuoronvaihtorakenne saa alkunsa yleensä opettajan aloitteesta, myös oppilas voi olla aloitteen tekijä (Dalton-Puffer & Nikula 2006). Nikulan tutkimuksessa (2007: 199–201) CLIL-opetuksen vuoronvaihtoraken-

teissa havaittiin jopa enemmän oppilaiden aloitteellisuutta kuin vertailuryhmän perinteisessä kielenopetuksessa.

Tainion (2007) mukaan oppilaiden aloitteellisuus kertoo siitä, että luokassa on hyvä ja osallistuva ilmapiiri. Tarttumalla oppilaiden aloitevuoroihin opettajan on mahdollista selvittää oppilasta mahdollisesti vaivaavat asiat, joiden ratkettua voidaan taas palata opetukseen. Toisaalta, opettajan tehtävä on myös kontrolloida opetus- ja oppimistapahtumaa ja huolehtia siitä, että pysytään asiassa eli omissa rooleissa. (Tainio 2007: 176–177.) Näin ollen opettaja kuitenkin päättää, mihin oppilaan aloittamaan vuoroon hän tarttuu. Ellisin (2012: 92–93, 171) mukaan kielenoppijan aloitteet ovat aina arvokkaita ja kertovat myös diskurssitaitojen kehittymisestä.

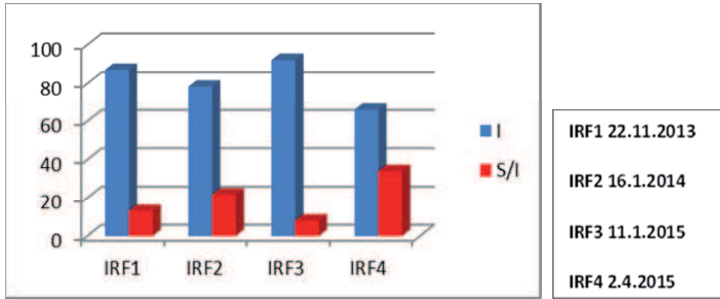
Responsiivisuuden käynnistäjinä toimivat usein opettajan erilaiset kysymykset, joita tutkijat ovat luokitelleet monin tavoin, esimerkiksi avoimiin ja suljettuihin, aitoihin ja epäaitoihin. Suljetuissa eli ns. epäaidoissa kysymyksissä opettaja tietää etukäteen vastauksen, avoimissa ja autenttisisa taas ei. (Dalton-Puffer 2007, 2006; Lightbown & Spada 2006; Södergård 2002.) Responsiivisuuden täytyy perustua myös oppijan toiminnan ja opettajan reaktion keskinäiselle vuorovaikutukselle (Koole & Elbers 2014: 97). Osaavamman asiantuntijan aloitesiirotojen lisäksi tarvitaan siis myös evaluoivaa palautetta (Södergård 2002: 69), jonka oppija pystyy hyödyntämään lähikehityksen vyöhykkeellään. CLIL-opetuksessa oppilaiden vastausten opettajan aloitussiirotoon on todettu jäävän usein lyhyiksi, koska kohdekieli hallitaan rajallisesti (Nikula & Järvinen 2013: 154). Edellä mainitut rutiinifraasit (ks. Mård 2002: 58) tarjoavat mahdollisuuden tuottaa uutta kieltä ja näin osallistua luokan yhteiseen sosiaaliseen toimintaan luoden pohjaa myös kielen kehittymiselle. Savijärvi (2011) näkee kielellisen kehityksen kielellisten aineiden kierrätyksenä, joka muuttaa muotoaan kielitaidon kehittyessä. Aluksi kielen oppija kiertää yksittäisiä, opettajalta kuultuja sanoja (erityisesti substantiiveja) sellaisenaan. Myöhemmin kierrätetään jo syntaktisia rakenteita ja niitä käytetään erilaisissa tilanteissa. (Savijärvi 2011: 169–213.)

5 Tuloksia ja aineistoesimerkkejä

5.1 Oppilaiden aloitevuorot

CLIL-opetuksen alussa oppilaat näyttivät ymmärtävän jonkin verran venäjänkielisiä, lähinnä luokahuoneen arkitilanteisiin liittyviä ohjeita, mutta eivät tuottaneet suullisesti juuri mitään. Ensimmäisen vuoden aikana (IRF1 ja IRF2) opettajan aloitteita on viisinkertaisesti verrattuna oppilaiden aloitteisiin. Vasta puolentoista vuoden opiskelun jälkeen oppilaiden aloittamien vuorojen määrä lisääntyy. Kuvio 1 havainnollistaa opettaja- ja

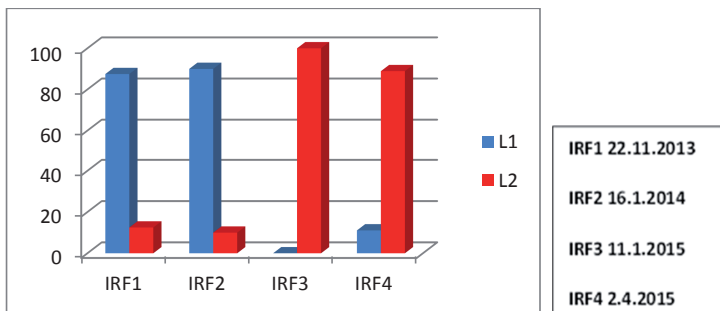
oppilasaloitteiden suhteita alku- ja loppuvaiheen opetussekvensseissä (IRF1–IRF4): Tulokset ovat linjassa luvussa kolme (3.1.) esitettyyn näkemykseen IRF-syklin yleisyydestä myös CLIL-opetusta tarjoavissa luokkahuoneissa (ks. esim. Niemelä 2008; Nikula 2007; Dalton-Puffer 2007).



KUVIO 1. Opettajan aloittamien (I) ja oppilaiden aloittamien (S/I) vuorojen jakautuminen.

Ensimmäisessä sekvenssissä (IRF1) opettajan aloittamien siirtojen määrä on 53 ja oppilaiden 8, toisessa sekvenssissä (IRF2) vastaavat luvut ovat 36 ja 10 ja kolmannessa sekvenssissä (IRF3) 35 ja 3 (vastaavat prosenttimäärät näkyvät kuviossa 1). Vasta neljännessä opetussekvenssissä (IRF4) oppilaiden aloitussiirtojen määrä (18) suhteessa opettajien aloitesiiirtoihin (35) on lisääntynyt. Tätä tulosta voidaan varovaisesti verrata Niemelän (2008) tutkimustuloksiin, joissa opettajien aloittamien IRF-syklien määrä ja ajallinen kesto väheni ruotsinkielisessä kielikylpyluokassa (vuosiluokka 6) teemaopetuskokonaisuuden lopussa.

Toisena alkuopetusvuonna oppilaiden aloitteidensa yhteydessä tekemät kielivainnatt muuttuvat lähes kokonaan kohdekielisiksi (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Oppilaiden äidinkielisten (L1) ja kohdekielisten (L2) aloitevuorojen jakautuminen.

IRF1-aineistosta on koodattu kahdeksan oppilasaloitetta, joista vain yksi on venäjänkielinen (L2). Tämä aloite (ks. esimerkki 1, rivi 11) on Henrin, joka ensimmäisenä alkuope-

tusvuotena ottaa yleensä itselleen puheenvuoroja pyytämättä. Myös IRF2-aineistossa kymmenestä oppilasaloitteesta tehdään vain yksi kohdekielellä. Sekä ensimmäisessä (IRF1) että toisessa (IRF2) sekvenssissä voidaan havaita tilanteita, joissa oppilaat kommentoivat joko toisilleen tai opettajalle suomen kielellä (L1) mahdollisesti kalastellen samalla koko ryhmän huomiota. Nämä kommentit liittyvät kuitenkin esillä olevaan asiaan. Kolmannessa sekvenssissä (IRF3) oppilaiden aloitteiksi koodattuja avausiirtoja on vain kolme, mutta ne ovat kaikki kohdekielisiä. Aloitesirroista ensimmäinen on mekaaninen, päivittäin toistuva kysymysfraasi (esimerkki 2, rivi 5) ja kaksi muuta kaksisanaisia opettajan tahallaan tehtyyn virheeseen reagoituja lausumia (ks. esimerkki 3). Ne kuitenkin selvästi ovat aloitevuoroja ja syntyneet tilanteessa, jossa oppilaat haluavat ottaa puhetilaa itselleen. Myös kielenkäytön sopimus näyttäisi olevan jo sisäistynyt, koska yhtään suomenkielistä suullista tuotosta ei esiinny.

Neljännessä sekvenssissä (IRF4) vahvistuu oletamus kielenkäytön sopimuksen omaksumisesta sillä perusteella, että luokahuoneessa tehdään edelleen oppilasaloitteita lähes täysin kohdekielellä. Oppilaiden aloitteiden määrä on ylipäättään lisääntynyt (18), ja niistä vain kaksi ilmaistaan suomeksi.

Seuraavaksi tarkastellaan aineistoesimerkein sekvensseissä esiintyviä oppilaiden aloitevuoroja ja niiden yhteydessä esiintyviä oikea-aikaisen tuen muotoja tarkemmin. Esimerkissä 1 (rivi 11) kuvataan Henrin ensimmäistä kohdekielistä tuotosta, jota edeltää usea opettajan johdatteleva kysymys alkaen jo riviltä 2 ja jatkuen riveillä 5–7. Näistä opettajan kysymyksistä seuraa väittely oppilaiden välillä siitä, onko Suomella oikea vai vasen käsi jäljellä. Tällaista aitoa keskustelua tai ns. ristiinkeskustelua Lemke (1990: 168–169) pitää arvokkaampana aktiivisuusrakenteena luokahuoneessa kuin täysin opettajan kontrollin varassa esiintyvää kolmiosaista vuoronvaihtorakennetta. Voidaan myös tulkita, että Henri saa rohkeutta tästä oppilaiden välisestä aidosta keskustelusta, joka liittyy hänen asiaansa. Henrin hienoisella nousevalla intonaatiolla tuotettu prepositiofraasi jää selvästi kesken.

(1)	Vasen vai oikea?		
1	ope	одна рука yksi käsi	F
2	ope	это левая или правая? onko se vasen vai oikea?	I
3	Väinö	правая oikea	R
4	Ss	(°левая правая°) °vasen oikea°	R/CHORUS
5	ope	да если мы поварачиваем (вот так) это- kyllä jos me käännämme (sen näin) se-	I
6	Väinö + Ss	(правая) (oikea)	R/CHORUS

7	ope	это правая рука да? onko tämä oikea vai?	I
8	ope	а если вот так мы смотрим (как будто левая)- jos me näin katsomme (ikään kuin vasen)-	I
9	S	(левая) (vasen)	R
10	ope	но на самом деле это (правая) mutta todellisuudessa se on (oikea)	F
11	Henri	по-русски: - venäjäksi:-	I/S
12	ope	и я знаю что ты хочешь сказать. tiedän mitä haluat sanoa. {NAURAA}	R/T

Henrin kohdekieliseen aloitteeseen opettaja reagoi välittömästi. Esimerkki 1 osoittaa oikea-aikaisen tueksi opettajan palautteen (rivi 10) ja keskustelun ylläpitämisen (rivi 5) sekä suljetut kysymykset (rivit 2 ja 7) (ks. esim. Dalton-Puffer 2007; Södergård 2002).

Esimerkissä 2 kuvataan mekaanista, opettajan päivittäin toistamaa aamutervehdystä ja kuulumisten kysymistä, johon oppilaat reagoivat aina lähes saman kaavan mukaan (rivi 3). Vastatessaan oppilaiden kuoroaloitukseen (rivit 5–6) opettaja myös korjaa palautevuorossaan (F) oppilaiden edellisen kuorovastauksen muotoillen sen uudelleen. Kaiken kaikkiaan vuorovaikutuksellisenä tukena toimii ennustettava rutiinitilanne (vrt. Savijärvi 2011), mikä toisaalta ei näyttäisi tarjoavan oppilaille mahdollisuuksia tehdä myöskään aloitteita.

(2)	Mikä mieliala?		
1	ope	доброе утро hyvää huomenta {OPPILAAT NOUSEVAT YLÖS}	I
2	ope	какое у вас настроение? millainen mieliala?	I
3	Ss	спасибо [хорошо kiitos hyvää	R/CHORUS
4	Ss	спасибо хорошее] kiitos hyvä	
5	Ss	а у вас? entä teillä?	I/S/CHORUS
6	ope	спасибо <u>хорошее</u> настроение, кто-то сказал хорошо. kiitos <u>hyvä</u> mieliala, joku sanoi hyvää.	R/T, F

Eryisen paljon kohdekielisiä oppilasaloitteita syntyy viimeisessä IRF4-aineistossa silloin, kun luokan edistynyt kielenkäyttäjä Tiina avaa keskustelun sanan *ruuansulatus* ortografiasta (esimerkki 3, rivi 1). Opettaja tarttuu aloitteeseen välittömästi pyytäen vielä lisäselvitystä seuraavassa ilmauksessaan ja kehuu Tiinaa tämän huomiosta (rivi 5).

Keskustelussa on myös Kertun aloite (rivi 8), kun hän painotettua kysyvää intonaatiota käyttäen osoittaa aloitevuoronsa opettajalle. Painotus sanan *sinä* kohdalla kertoo kenties siitä, että luokassa uskalletaan esittää opettajalle jopa tämän auktoriteettiaseman kyseenalaistavia kysymyksiä ja huomautuksia (ks. Tainio 2007). Tosin Kertun painotus voi merkitä myös ihmettelyä siitä, että opettaja on itse kirjoittanut oppimateriaalia. Kerttu saattaa myös ammentaa lisärohkeutta Tiinan pitkähäköstä aloitteesta, jossa asetutaan hetkellisesti ensisijaisen tietäjän, ekspertin rooliin (ks. esim. Niemelä 2008; Tainio 2007; Liljestrand 2002).

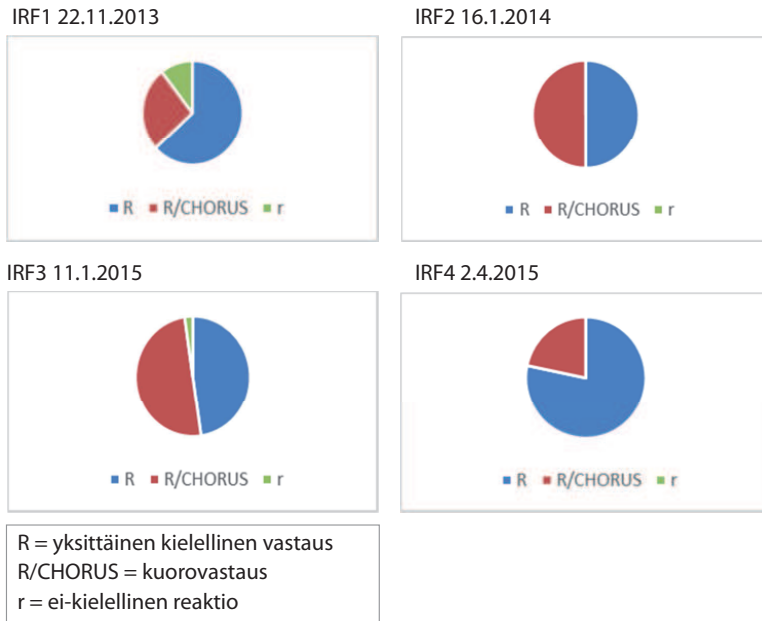
(3)	Ruokatorvi		
1	Tiina	там неправильно описано (x) siellä on väärin kirjoitettu (x) {KATSOO PAPERIAAN}	I/S
2	ope	что неправильно написано tiina? [скажи mikä on väärin kirjoitettu tiina? [kerro	R/T,I
3	Tiina	пищевод] ruokatorvi] {KATSOO OPETTAJAAN}	R
4	Tiina	там пищевод siellä on ruokatorvi	
5	ope	а там ш молодец, пищевод, там (такие) это щ, пищевод, пищевод ja siellä on sh hienoa, ruokatorvi, siellä (on sellaisia) se on shj, ruokatorvi, ruokatorvi	R/T
6	ope	это на машинке (xx) se on koneella (xx)	
8	Kerttu	это <u>ты</u> сделал? oletko <u>sinä</u> tehnyt sen?	I/S
9	ope	да kyllä	R/T

Muitakin pidempiä, yli yhden sanan kohdekielisiä oppilasaloitteita esiintyy tässä viimeisessä IRF-aineistossa. Kaiken kaikkiaan viimeisessä sekvenssissä esiintyy jo paljon enemmän oppilaiden tekemiä aloitteita kuin alkuvaiheessa (ks. kuvio 1). Huomattavan osan tästä keskustelusta vie jo edellisessä esimerkissä 3 Tiinan aloittama ortografinen huomio, johon tulee mukaan muitakin oppilaita.

5.2 Oppilaiden vastausvuorot

Oppilaiden kielelliset vastaukset on jaettu yksittäisten oppilaiden tuottamiin vastausvuoroihin (R) tai kuorovastauksiin (R/CHORUS), joihin osallistuu yleensä enemmän kuin kaksi oppilasta ja usein myös opettaja itse. Kuvioista 3 käy ilmi oppilaiden vastausvuorotyyppien jakautuminen eri aineistoissa. Eniten oppilaiden yksittäisiä vastausvuoroja on ensimmäisessä ja viimeisessä sekvenssissä (IRF1 ja IRF4). Tosin myös kahdessa muussa

sekvenssissä (IRF2 ja IRF3) niitä on keskimääräisesti puolet kaikista vastausvuorotyypeistä. IRF3-sekvenssissä enemmistön muodostavat kuorovastaukset. IRF4-sekvenssissä oppilaat vastaavat välittömästi opettajan kysymyksiin yksin tai kuorossa, mihin opettaja hyvin usein tässä tilanteessa osallistuu itsekin.



KUVIO 3. Oppilaiden vastausvuorotyyppien jakautuminen.

Tarkemman analyysin perusteella voidaan havaita, että suurin osa oppilaiden vastausvuoroista on yksisanaisia, useimmiten vielä yksitavuisia sanoja (ks. esimerkki 4, rivi 2), joihin opettaja johdattelee esimerkiksi toistamalla, painottamalla tiettyä sanaa tai sisällyttämällä oikean vastausvaihtoehdon jo kysymykseensä (rivi 1) (ks. esim. Ellis 2012 ja Södergård 2002).

Alkuvaiheen opetussekvensseissä (IRF1 ja IRF2) poikkeuksen näistä yksisanaisista vastauksista muodostavat kahden oppilaan tekemät kaksisanaiset kohdekieliset vastaukset. Toisen näistä vastauksista tuottaa Henri, ja se kuvataan esimerkissä 4 (rivi 5). Tässä kaksisanaisessa kohdekielisessä vastausvuorossa *yksi jalat* lukusana *yksi* on saatettu poimia opettajan edellisestä vuorosta (rivi 3), jossa sitä käytetään eri pääsanan yhteydessä. Kielellisen tietämyksen lisäksi tässä esimerkissä tulee esille ensimmäistä kertaa kohdekielen käyttöön liittyvä näkökohta. Yleensä kyseinen oppilas huutelee vastauksia suomeksi. Nyt hän kuitenkin toimii kielisopimusta noudattaen. Henrin vastausvuoroa

edeltää opettajan johdatteleva kysymys (rivi 1), johon oppilaat nopeasti reagoivat lyhyellä kuorovastauksella (rivi 2).

(4)	Yksi jalat		
1	ope	а ноги <u>есть?</u> <u>ноги</u> entä <u>onko</u> jalvoja? <u>jalat</u>	
2	Ss	нет	R/CHORUS
		ei	
3	ope	[одна рука, голова - ei yksi käsi, pää -	F
4	A	(под юбочкой наверно) (xxx)] (varmaan hameen alla) (xxx)]	f
5	Henri	[одна ноги	
R		yci jalat	

Toisen vuoden IRF3-sekvenssissä suuri osa oppilaiden vastauksista on tulkittavissa mekaanisiksi rutiinifraaseiksi (ks. yllä esimerkki 2, rivi 3) tai niistä hieman muunnelluiksi rakenteiksi, jotka ovat tuttuja tietyistä toistuvista tilanteista luokassa (ks. Savijärvi 2011; Mård 2002). Pisimmän jopa 7-sanaisen vastausvuoron tuottaa luokan edistynyt kielenkäyttäjä Tiina (esimerkki 5, rivi 2). Tämä ilmausta voi luonnehtia myös rutiininomaiseksi, mutta jo kehittyneemmäksi ja kieliaineksen osalta pilkotuksi (ks. Savijärvi 2011).

(5)	En tiedä miten se sanotaan		
1	ope	забыла или не можешь сказать по- по-русски? .. unohditko vai etkö osaa sanoa venäjäksi?	I
2	Tiina	я не знаю как это сказать по (x) en tiedä miten se sanotaan ve-(x)	R

Vuorovaikutus tässä kolmannessa sekvenssissä on sujuvaa ja responsiivista, mistä kertoo vastausten nopea tempo. Opettajan aloitteisiin reagoidaan ilman pidempiä taukoja.

Loppuvaiheen viimeisessä sekvenssissä (IRF4) esiintyy ilmiö, jota Savijärvi (2011: 212–213) kuvaa termillä kieliainesten kierrätys.

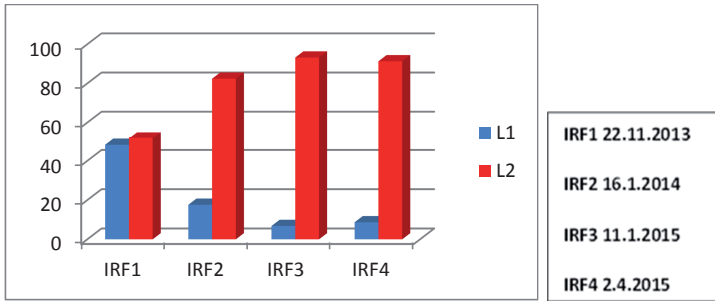
(6)	Suu		
1	ope	давай читаем первое слово вместе luetaanpas ensimmäinen sana yhdessä	I
2	ope	это длинное слово se on pitkä sana	
3	ope	раз два три- yci kaksi kolme-	
4	ope+Ss	пи-ще-ва-ре-ние ruu-an-su-la-tus {VAIN MUUTAMA OPPILAS LUKEE, OSA VIELÄ LIIMAA INNOKKAASTI}	R/CHORUS

5	ope	ещё раз - vielä kerran	I
6	ope+Ss	пи-ще-ва-ре-ние ruu-an-su-la-tus	R/CHORUS
7	ope	а это какая часть? entä mikä osa tämä on? {NÄYTTÄÄ SAMALLA KUVAA}	I
8	ope	первое – ensimmäinen-	I
9	Tiina	рот suu	R
10	Väinö	[рот [suu/	R
11	Siru	рот suu	R
12	ope	часть где] пища, обрабатывается osa missä] ravinto, muokkautuu	F
13	Väinö	рот suu	R
14	ope	это рот se on suu	F

Esimerkissä 6 on Tiinan kohdekielinen vastaus (rivi 9) reaktiona opettajan aloitesiiirtoon (rivit 7–8), joka ei tällä kertaa sisällä jo valmiiksi oikeaa vastausta, vaan on luonteeltaan avoin. Huolimatta siitä, että Tiinan vastaus on yksisanainen ja aikaisemmasta yhteydestä todennäköisesti tuttu *suu*, yhtenä tulkintana voidaan esittää, että usea oppilas pitää sitä mallina omille lausumilleen. Tiinan vastausvuoroon reagoivat samanaikaisesti myös Väinö ja Siru (riveillä 10 ja 11) samanlaisella ilmauksella. Opettajan jatkaessa vielä aloitevuoroaan Väinö toistaa kyseisen sanan. Opetussyklin päätteeksi (rivi 14) opettaja vielä vahvistaa palautevuorossaan tämän useaan kertaan tuotetun sanan. Tällaista toistoa oppilaiden keskuudessa voidaan pitää vertaisoppijoiden tarjoamana oikea-aikaisena tukena (ks. Donato 1994).

Kuten edellä (luku 5.1.) esiteltiin, loppuvaiheen viimeisessä sekvenssissä (IRF4) esiintyy vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaat ovat aloitteentekijöitä ja heidän välilleen syntyy vapaamuotoista kohdekielistä keskustelua. Oppilaiden vastausvuorotyypeistä suurin osa muodostuu nyt yksittäisistä oppilaiden vastauksista. Kuorovastauksia on nyt vajaa neljännes vastauksista. Tässä viimeisessä opetussekvenssissä (IRF4) tilanne on siis tässä suhteessa vastaavanlainen kuin ensimmäisessä sekvenssissä (IRF1), mutta nyt kieliä (L1 ja L2) käytetään toisin.

Kuten aloitevuorot, myös oppilaiden kohdekieliset vastausvuorot lisääntyvät huomattavasti kahden alkuopetusvuoden aikana (kuvio 4).



KUVIO 4. Oppilaiden äidinkielisten (L1) ja kohdekielisten (L2) vastausvuorojen jakautuminen.

Tutkimuksen aineisto osoittaa, että oppilaiden kohdekieliset vastaukset lisääntyvät ja vastaavasti äidinkielliset vastaukset jäävät pois lähes kokonaan. Tämä tulos pitää yhtä Savijärven (2011) pitkittäistutkimuksen kanssa, jonka mukaan kielikylpypäiväkodin lasten kohdekieliset lausumat (L2) muuttivat muotoaan kielitaidon kehittyessä. Alkuvaiheessa lapset upottivat poimimiaan kieliaiineksia suomenkielisiin (L1) vuoroihinsa, mutta loppuvaiheessa he kierrättivät ruotsinkielisiä (L2) sanoja ja ilmauksia jo muunnellen niitä kohdekielissä vuoroissaan. (Savijärvi 2011: 219.)

6 Lopuksi

Vaikka IRF-otokset eivät ole vertailukelpoisia keskenään, voin pitkittäisanalyysin perusteella kuitenkin todeta, että kohdekielisten oppilasaloitteiden määrä ja pituus kasvavat ja myös oppilaiden kohdekieliset vastausvuorot lisääntyvät kahden vuoden aikana venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. Voin myös tulkita, että oppilaiden äidinkielliset vastaukset jäävät pois ja kohdekieliset oppilasaloitteet kasvavat. Tähän vaikuttanee luokkayhteisön institutionaalinen kieliratkaisu, jonka käyttämiseen oppilaat sitoutuvat ajan myötä. Oppilaita rohkaistaan käyttämään kohdekieltä tällä kielisopimuksella, jonka mukaan venäjää saa käyttää vapaasti, mutta äidinkieltä ei ole lupa puhua pyytämättä puheenvuoroa. Luokassa näyttäisi kehittyneen eetos, jossa kohdekielen käyttämisestä pienelläkin kielitaidolla tehdään arvokkaampaa ja hyväksytympää kuin helpomman äidinkielen käytöstä.

Tilannesidonnainen oikea-aikainen tuki näyttäisi lähes poikkeuksetta ruokkivan oppilaita edes niukkoihin tuoksiin. Tutkija-opettajan johdattelevat aloitesirrot, prosodiset painotukset ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen kolmiosaisen vuorovaihtorakenteen (IRF) avulla edustavat tällaista tukea. Jo nauhoitusten alkuvaiheessa ensimmäisenä alkuperäisvuotena oppilaat ymmärsivät opettajan puhetta, mutta tuottivat vain lyhyitä vastausvuoroja (R tai R/CHORUS) opettajan johdatteleviin kysymyksiin. Vuorovaikutus

sujui luokassa kuitenkin joutuisasti, koska pitkiä taukoja aloite- ja vastausiirtojen välillä ei esiintynyt. Opettajan lisäksi myös oppilaat tarjosivat joskus apua toisilleen ottamalla hetkellisesti puheareenan haltuunsa ja näin rohkaisten vertaisoppijoita puhumaan. Savijärven (2011) mukaan myös kielen kierrätys tarjoaa mahdollisuuksia osallistua luokan sosiaaliseen toimintaan. Aineistossani tällaiset kieliaineisten toistot oppilaiden kesken voivat toimia mielestäni myös vertaistukena.

Tämän tutkimuksen aineistosta käy ilmi, että suurimmat muutokset, jotka Savijärven mukaan (2011: 169–213) voidaan tulkita kielen kehittymiseksi, näkyvät viimeisessä opetussekvenssissä toisen luokan keväällä (IRF4). Kuten aloitevuorot, myös oppilaiden kohdekieliset vastausvuorot lisääntyivät huomattavasti kahden alkuopetusvuoden aikana. Uskallan tulkita, että oppilaiden sosiaaliset kielenkäytön taidot ovat kehittyneet äidinkielisten vastausvuorojen poisjäännin myötä.

Artikkelin havainnot perustuvat erittäin suppeaan aineistoon, eikä niistä ei ole tarkoituksenmukaista esittää mitään yleistettäviä johtopäätöksiä. Tärkeää aineiston luotettavuuden lisäämiseksi olisi ollut myös IRF-sykleiksi koodattujen opettajan tai oppilaan aloittamien vuoronvaihtorakenteiden ajallinen mittaaminen, kuten Niemelä (2008) on tehnyt. Kolmas rajoitus tulosten käyttökelpoisuuden näkökulmasta on tutkijan vahva positio aineistonsa tulkinnassa. On myös haastavaa tulkita, mikä on kehityksestä johtuvaa ja mihin taas vaikuttaa kulloinenkin konteksti.

Joka tapauksessa tämän tutkimuksen keskeisin anti on tuoda CLIL-tutkimuksen kohdekieleksi harvinaisempi venäjän kieli ja sen pragmaattiset ulottuvuudet diskursitasolla. Tutkimuksessani vain muutama oppilas erottui kohdekielen lisääntyvässä käytössään muista. Kielenkäyttö sinänsä ei kuitenkaan ole ainoa tapa osallistua luokan sosiaaliseen toimintaan. Tästä syystä olisi tärkeää tarkastella myös muita multimodaalisia strategioita (ks. esim. Kääntä & Haddington 2011) ja niiden yhteyttä osallistumisen rakentumiseen erilaisissa luokkayhteisön vuorovaikutustilanteissa.

Kirjallisuus

- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Bovellan, E. 2014. *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for content and language integrated learning (CLIL)*. Jyväskylä Studies in Humanities 231. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44277/978-951-39-5809-1_vaitos20092014.pdf?sequence=1.
- Bruner, J. 1985. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. Teoksessa J.V. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.

- Dalton-Puffer, C. 2005. Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37 (8), 1275–1293.
- Dalton-Puffer, C. & T. Nikula 2006. Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, 27 (2), 241–267.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. Teoksessa P. Lantolf & G. Appel (toim.) *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 33–56.
- Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 37–52.
- Ellis, R. 2012. *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Hakamäki, L. 2005. *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, L.T., E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) 2007. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Jäppinen, A.-K. 2002. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa*. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, H.-M. 1999. *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Turku: Turun yliopisto.
- Kangasvieri, T., H. Miettinen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4502-2>.
- Keravuori, K. 1988. *Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssi-rooleista ja -funktioista*. Helsinki: SKS.
- Koole, T. & E. Elbers 2014. Responsiveness in teacher explanations: a conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26, 57–69.
- Kumpulainen, K. & D. Wray (toim.) 2002. *Classroom interaction and social learning. From theory to practice*. London: Biddles.
- Kääntä, L. 2008. Opettajan arvioivat vuorot oppilaiden toiminnan ohjailamisen keinoina englanninkielisessä alkuopetuksessa. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin kielen käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS, 73–106.
- Kääntä, L. 2013. From noticing to initiating correction: students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 86–105.
- Kääntä, L. & P. Haddington 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: SKS, 11–45.
- Lantolf, J. P. & E. Poehner 2008. Introduction to sociocultural theory and the teaching of second languages. Teoksessa J. P. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox Publishing, 1–30.
- Lemke, J. L. 1990. *Talking science. Language, learning, and values*. Norwood: Ablex.
- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 163–188.
- Lightbown, P. & N. Spada 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liljestrand, J. 2002. *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro: Universitetsbibliotek.

- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Markkanen, M. 2012. "Hei, mä opin tän asian enkuks!" Toimintatutkimus ympäristötiedon asiasältöjen ja vieraan kielen oppimisesta sekä opettamisesta englanninkielisissä oppitunneissa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 346. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5154-3>.
- Mitchell, R. & F. Myles 1998. *Second language learning theories*. Lontoo: Arnold.
- Märd, K. 2002. *Språkbadsbarn kommunicerar på andra språket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 20. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Niemelä, N. 2008. *Interaktion i helklass under ett tema i språkbud*. Acta Wasaensia 194. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Nikula, T. & D. Marsh 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteutuminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. 2005. English as an object and tool of study in classrooms: interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, 16 (1), 27–58.
- Nikula, T. 2007. The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 179–204.
- Nikula, T. 2008. Oppilaiden osallistuminen luokkahuonevuorovaikutukseen englanninkielisessä aineenopetuksessa. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin kielen käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS, 42–72.
- Nikula, T. & H. Järvinen 2013. Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 192–218.
- Nikula, T., C. Dalton-Puffer & A. Llinares 2013. CLIL classroom discourse: research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 70–100.
- Park, Y. 2014. The roles of third-turn repeats in two L2 classroom interactional contexts. *Applied Linguistics*, 35 (2), 145–167.
- Perho, K. 2001. Vieraalla kielellä opettaminen Itä-Suomen Suomalais-venäläisessä koulussa. Teoksessa J. Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 166–207.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Rassaei, E. & A. Moinzadeh 2014. Recasts, metalinguistic feedback, and learners' perceptions: a case of Persian EFL learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8 (1), 39–55.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpyväikodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf?sequence=1>
- Sharpe, T. 2006. "Unpacking" scaffolding: identifying discourse and multimodal strategies that support learning. *Language and Education*, 20 (3), 211–231.
- Sinclair, J. M. & R. M. Coulthard 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". *Ekologinen näkökulma kielenoppija-identiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1>
- Södergård, M. 2002. *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.

- Vienola, V. 2004. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Savonlinna: Joensuu yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 78-81. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>.
- Vygotsky, L. S. 1979. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.

LIITE 1.

Transkriptiomerkit ja -sopimukset (Dalton-Pufferia 2007 mukailten)

ope	opettaja	
A	avustaja samaan aikaan opettajan kanssa tunnilla	Assistant
S	tuntematon oppilas	Student
Sm	tuntematon poikaoppilas	Male
Sf	tuntematon tyttöoppilas	Female
esim. Satu?	mahdollisesti Satu	
Ss	useita oppilaita tai kaikki oppilaat samanaikaisesti	CHORUS
I	opettajan aloite	Initiation
R	oppilaan vastaus	Response
R/CHORUS	kuorovastaus	
F	opettajan palaute	Follow-up
I/S	oppilaan aloite	Initiation/Student
R/T	opettajan vastaus	Response/Teacher
[]	päällekkäispuhuntaa (useimmiten kahden puhujan)	
(4)	pidempi tauko, suluisa kesto minuutteina	
..	alla 2 sekuntia kestävät tauot	
?	kysymys (selkeä nouseva intonaatio)	
.	selkeä lausuman loppu (ei kuitenkaan yksisanaisten lausumien jälkeen)	
,	"hengähdystauko" ja merkki siitä, että lausuma jatkuu	
ky:llä	jonkin tietyn vokaalin painottamista pidennyksen avulla	
har-	sana (tai lause) jää kesken	
varmasti	vahva painotus	
HILJAA	äänenvoimakkuuden lisääntyminen	
°selvä°	äänenvoimakkuus hiljentynyt	
{NAURUA}	kommentteja toiminnoista ja tapahtumista luokassa sekä nonverbaalisia elementtejä	
(xxx)	epäselvää (tutkijalle) puhetta, X = noin yksi tavu	
(varmastikin)	epäselvää jollakin tavalla vaikka jotain voi erottaa	

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. 87–107.*

Maria Ruohotie-Lyhty, Riikka Ullakonoja, Josephine Moate & Eeva-Leena Haapakangas

University of Jyväskylä

Teaching a skill or using a tool? Studying Finnish EFL teachers' beliefs about the teaching of reading and writing

How teachers construct their beliefs about foreign language (FL) teaching in shifting educational contexts is an important, yet little known area. This study addresses this issue through a discourse analysis of research interviews conducted with 16 Finnish English as a foreign language (EFL) teachers about their views of teaching reading and writing. It identifies four different subject positions: 'unaccountable', 'old-time', 'modern' and 'authentic'. The study shows that the participating teachers' beliefs are contradictory and that although the teachers are aware of more recent discourses of language teaching, they find it difficult to link these with their teaching practice.

Keywords: teacher beliefs, teaching reading and writing

1 Introduction

Teaching languages is arguably a practice that is highly dependent on context and ideologies that surround language. In teaching, existing ideologies and practices become part of the educational realities of the pupils (Borg 2006). Teachers can therefore be recognized as gatekeepers between scientific innovations and educational practices (e.g. Pajares 1992; Alexander 2001; Barcelos 2003a; Cheek, Steward, Launey & Borgia 2004; Cummings, Cheek & Lindsey 2004; Borg 2006; Barcelos & Kalaja 2013). Whilst teachers hold this important position in creating conditions for learning, there is little understanding of how Finnish English as a foreign language (EFL) teachers respond to discourses of language teaching as represented for example in the Finnish national core curriculum (FNBE 2014). This paper concentrates on offering some insights into this question. More specifically the paper concentrates on how Finnish EFL teachers draw on different contextual resources, such as previous experiences and the national curriculum, in constructing their beliefs about the teaching of reading and writing.

Conventionally, reading and writing have been recognized as tools (Reid 2001; Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2015) used to complete different tasks and to copy sentences based on the assumption that first language (L1) activities can easily be applied in foreign language (FL) learning (Koda 2012). As theories of learning have developed over time, reading and writing have been more clearly conceptualized also as skills that need to be taught and developed in FL teaching (e.g. Hyland 2003; Dombey 2010). In communicative theories, pupils' reading and writing skills are conceptualized from the point of view of real life encounters (Nunan 2004; van Lier 2004; Mackey, Abbuhl & Gass 2012). Instead of focusing on reading and writing as the central tools to learn a specific linguistic system (Reid 2001), reading and writing become skills needed to interact in the changing social and historical environment (Nunan 2004). This theoretical shift has brought the complexity of reading and writing to the fore (Hirvela 2004; Grabe 2009; Koda 2012) and as communicative theories of language development have become more popular, the developmental processes of learning a FL have received more attention (e.g. Savignon 1997; Larsen-Freeman & Anderson 2011). This theoretical shift has significant implications for teachers and teacher development.

Beliefs, or the convictions people hold, are conceptualised in different ways. A number of common key characteristics, however, can be identified in recent research literature. Beliefs, for example, are (1) situated within "specific sense-making activities" (Neguerula-Azarola 2011: 368) and are the result of a particular place and time (Sakui & Gaies 1999). Beliefs are (2) constructed through language (Kalaja 1995) and (3) develop through social interaction. As beliefs are situated, constructed and developed through

social interaction, they can (4) only be understood in relation to the context in which they are constructed (Barcelos 2003b). Furthermore, when individual beliefs are stated, wider discourses are also always present (Benson & Lor 1999) suggesting that beliefs are (5) individual and shared. In an interview, for example, an individual's belief can be a response to the immediate "other" of the interviewer as well as a response to wider discourses. Finally, characterizing beliefs as fundamentally individual and profoundly social creates the space for (6) contradictory and conflicting voices to be present within an individual's beliefs (Kalaja 2003; Kalaja & Barcelos 2013).

Teacher beliefs, that is, the convictions teachers hold with regard to teaching, have a well-established history in the field of education (e.g. Lortie 1975). Although competing conceptualizations of teacher beliefs exist, the six characteristics outlined above suggest that teachers use beliefs to make sense of and act within their environment (Barcelos & Kalaja 2013; Kalaja & Barcelos 2013). From a research perspective, this suggests that an understanding of teacher beliefs should contribute to a better understanding of teacher practice and the possibilities for teacher development.

The specific research approach adopted in this research draws on work in critical discursive psychology (Edley 2001; Wetherell 2007), which is considered to be in accordance with the latest understanding of beliefs (Kalaja 2003; Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015). In approaching beliefs discursively, the study of conflicting beliefs also becomes possible (Kalaja & Leppänen 1998; Leppänen & Kalaja 2002; De Costa 2011). The goal of this study is not only to identify what beliefs are available for teachers to conceptualize their teaching of reading and writing, but also to explore in which contexts teachers take certain positions. As teachers make sense of a topic, they do it by taking a "subject position", which can be defined as a stance or a perspective used to look at and express beliefs in relation to a particular subject or topic (Edley, 2001; Hökkä 2012).

We expect that by mapping teacher beliefs in relation to the shifting contextual resources available to teachers, we will get a better picture of the ways in which teachers respond to changing language pedagogies and requirements. This approach is sensitive to the different beliefs of individual teachers, manifested in the different subject positions whilst acknowledging the wider theoretical landscape. The research questions are:

1. What subject positions are available to teachers when expressing beliefs about the teaching of reading and writing?
2. What kind of beliefs are expressed about the teaching of reading and writing from these subject positions?

3. What is the relationship between the different subject positions teachers adopt and the contextual resources available to teachers when conceptualizing reading and writing?

2 Methodology

2.1 Data

The data for the study is drawn from a multidisciplinary research project DIALUKI. The project aimed to provide better understanding of how second language (SL) and FL proficiency in reading and writing develops in psycholinguistic and linguistic terms, and to study the diagnosis of reading and writing abilities in a SL or FL (Alderson et al. 2015). The word diagnosis refers here to identifying strengths and weaknesses in pupils' reading and writing proficiency. The main focus of the project was on pupil performances on L1 and L2/FL measures. Teachers were also interviewed to investigate their views on diagnosis, as well as on the teaching of reading and writing.

A total of 16 (2 male, 14 female) Finnish EFL teachers were interviewed between 2011–2013. An overview of the participants is presented in appendix A. The teachers came from different parts of Finland and worked as EFL teachers in compulsory education, either in primary or lower secondary school (see FNBE 2016 for an overview of the Finnish educational system).

The interviews were conducted by three researchers. These semi-structured interviews focused on the following themes: using texts in teaching, writing and reading texts, assessment/evaluation of pupils and observing strengths and weaknesses of pupils. The aim of the interviews (interview themes are in appendix B) was to investigate how reading and writing is taught and what practices teachers consider to be important. All the interviews covered these themes, but their duration varied from 30–90 minutes. The interviews were conducted in Finnish and took place mostly in schools during an ordinary school day in a quiet place. The interviews were audio-recorded and transcribed for further analysis (see appendix C for transcription conventions). All quotations of the interviews in this paper are translations from Finnish by the authors. The minimal feedback responses of the interviewers have been removed from the translated narratives. The original Finnish extracts are in appendix D.

2.2 Methods

The analysis builds on the idea that teachers, when recounting their memories or describing their everyday teaching, do not merely retrieve a stock of information, but at the same time also construct the events in a particular, context specific way by using language (Edley 2001). By doing so they refer to larger discourses, typical ways of conceptualizing different topics, that are available to them in the specific moment in expressing their beliefs. More specifically, the analysis concentrated on detecting subject positions. These subject positions are stances that are taken in speech. Subject positions consist of how teachers refer to themselves within the discourses (Edley 2001), who they are in these discourses and what duties these subjects are discursively constructed to have.

The data analysis consisted of three different interpretative phases. In the first phase, the transcripts were analyzed using Atlas.ti computer software. The sequences about teaching and conceptualizing reading and writing were coded for further analysis. This phase was conducted by the first author. In the second phase, the sequences were analyzed across participants. The subject positions taken were detected by asking “who” was indicated through the participants’ talk (Edley 2001). The different subject positions were identified on the basis of variance in the topics and approaches to the topic, and the rhetorical and responsive features of teachers’ accounts (Potter 2004). The three first authors participated in this process. Through intensive rereading and category forming, four different positions (non-accountable, old-time, modern and authentic) were detected. Each teacher spoke from different subject positions during the interview. The third phase consisted of contextualizing the different subject positions taken by the teachers during the interviews (see Table 2 in section 3.5). We identified when these views appeared during the interviews, the level of certainty with which the view was expressed and what kind of perspectives the view offered for understanding reading and writing teaching as well as the contextual resources drawn on.

3 Findings

Through the analysis, four positions were identified. These were non-accountable, old-time, modern and authentic. Table 1 provides an overview of how these different positions were distributed among the participants, with the dominant subject position marked with “xx”.

TABLE 1. Teachers' use of different subject position.

Teacher	Non-accountable	Old-time	Modern	Authentic
Hanna	x		xx	x
Tuomas			xx	x
Anna	x	xx		x
Paula		x	x	x
Henri	x		xx	x
Jenni			xx	x
Maria	x	x	x	x
Liisa		xx		x
Tanja	x	xx		
Katja			xx	x
Laura			xx	x
Sonja	x	xx		
Niina		xx		
Emma		x	x	x
Kristiina	x		xx	x
Eeva		xx		

Sections 3.1–3.4 introduce each position in detail by first describing the use and the function of the position in the data and then displaying one or two examples of the analysis of the extracts. The variance and significance of the positions taken by the individual teachers is addressed in section 3.5.

3.1 Non-accountable

The non-accountable position constructed the teaching of reading and writing as something that was not included within EFL teachers' work or was only a side-product of activities implemented in the classroom. This position occurred in the context of responding to direct questions about the role of or strategies linked to the teaching of reading or writing. Rhetorically it functioned as a means for the teachers to explain their non-commitment or uncertainty with regard to the questions of reading and writing at a later point in the interview.

In the extract below, one of the teachers, Henri, responds to a direct question about reading strategies in his language teaching.

- (1) Interviewer: do you somehow teach some reading strategies that for example [explain] how it would be useful to approach the text.

Henri: Well I DON'T REALLY in that that way so so analytically begin I guess to that then that really it's like so these gr- gro-, every class this class well they are anyway so heterogeneous in their skills and in that way that then I just try to that personally support and and and I don't really have like well that forei-, really (laughter) really like something clear *st* strategy then [*x x x *] that well.

In his response, Henri rhetorically justifies the absence of the strategies by referring to the student heterogeneity and positions himself as somebody who is not responsible for teaching any strategies. The tone of his response is rather hesitant, indicated by the laughter and verbal signs of hesitance such as repetition, fillers and the use of speculation *I guess* (Fin. *varmaan*).

3.2 Old-time teacher

The old-time teacher position constructed the teaching of reading and writing as important tools in language teaching. It was directly connected to accounts on everyday classroom work and it was used to justify why pupils were assigned reading and writing tasks. Examples of these tasks were also given, including the translation of chapters, reading aloud, copying texts and doing written grammar assignments. The belief ascription of reading and writing as old-fashioned activities did not necessarily mean that this feature was understood negatively. On the contrary, some teachers rhetorically constructed old-fashioned teaching, including reading and writing, in the form of copy-writing and translation, as positive, and criticized communicative language teaching required in the curriculum for concentrating on plays, games and speaking that did not for them indicate serious study.

In the extract below, Liisa explains why she gives reading tasks for homework.

(2) Liisa: Well, I'm so old-fashioned that I always have reading for homework that when because it's like # like, yeah, after Tuesday I give it for homework the reading [...] I don't trust at all that it would only by # speaking and singing and playing would sink in that, no way it would

Liisa rhetorically justifies her practice by naming herself as an old-fashioned teacher and at the same time she expresses mistrust towards more modern approaches to learning, that is, speaking, singing and playing. The tone of her response is certain. For her, reading a text is a tool that can be used to help the words and sentences of the chapter to sink into the minds of the pupils. This activity is qualified as old-fashioned in comparison to more recent teaching methods.

Paula also positions herself as an old-time teacher when she describes her teaching practices in the primary school.

- (3) Paula: even though the current tendency is of course in primary school that the third and especially the fourth (COM: grade) are oral. But well, yeah, I am that much of an old school teacher that I have that I have kept all the way from the third grade also the writing on the side.

This position is used to rhetorically justify the use of writing tasks as a tool for language learning in addition to the oral exercises. The position is here, however, only adopted partially, which is indicated by the words *that much* (Fin. *sen verran*). The old-time teacher position is contrasted with the more recent preference in the curriculum for oral language exercises, a goal that Paula also wants to recognize in her teaching. The tone of her account is declaratory; she has clearly thought about the matter before and states this to the interviewers. For Paula, the use of written exercises indicates in this account an old-time approach to teaching languages.

3.3 Modern

The modern position constructed reading and writing as secondary activities in language teaching and underlined the significance of oral language production for language learning. This subject position was typically used in teacher accounts to conceptualize everyday language teaching and talk about duties. For teachers assuming this stance, the use of tools considered modern such as games and communicative oral activities were important signs of belonging to this group. It was contrasted with reading and writing exercises that consisted of copying texts, translating, reading aloud and doing written grammar exercises. This position was taken willingly and with certainty in the interviews and the teachers referred to the support the curriculum gave to their stance. However, similarly to the old-time teacher position, also in the modern teacher position the teaching of reading and writing skills in L2/FL teaching was constructed in relation to language teaching tools rather than skills.

In the extract below Henri describes his teaching philosophy.

- (4) Henri: but I have always tried to aim at that that the speaking would dominate the writing [...] that it would like somehow the most important of language proficiency is that [...] that then well I don't really know that if someone can write a perfect text but is not using the language then what do you do with that ben- how do you benefit from that language proficiency then that you should have the courage to speak and use that knowledge then that.

Rhetorically, he builds a contrast between communicative language competence and writing exercises to justify his practice. For Henri, writing is an old-fashioned tool in language learning which does not serve his educational goals as well as oral exercises. The tone of the extract is contemplative.

In another data extract Kristiina criticizes copying textbook chapters into notebooks.

- (5) Kristiina: But I think that these class teachers so they use that method a lot (COM: copying textbook chapters into notebooks) and that they always like think that you learn everything by writing it down that you learn the language and you learn and understand the chapter and you learn when you write it down but I don't exactly %agree%

Kristiina positions herself as a modern teacher by building a contrast between herself as a qualified language teacher and classroom teachers teaching English without the qualification. The tone of the response is certain; she first identifies the practice and then states her position without hesitation.

3.4 Authentic

The authentic teacher position challenges the emphasis on reading and writing as tools in FL teaching. Contrary to the other subject positions adopted during the interviews, this subject position implicated reading and writing as separate skills with specific characteristics. It also brought a larger variety of written exercises into play. In these accounts, teachers highlighted different text types, communication possibilities and strategies making understanding or the conveyance of a message possible. When taking this position, teachers outlined the importance of real-life language use opportunities for their pupils. Emphasizing such opportunities also made it necessary for the teachers to include cultural and strategic knowledge linked to specific contexts in the writing and reading processes. In the interviews, this subject position was commonly connected to special occasions, projects and extra activities in the classroom. Although this subject position was intermittently adopted in the majority of the interviews, during these moments the teachers were often hesitant about the topics they were addressing and they mentioned many challenges that seemed to prevent them from adopting this perspective more in their everyday teaching.

In the extract below, Kristiina answers a question about the kind of texts her students should be able to write by the end of the ninth grade.

- (6) Kristiina: # well # # not any kind of like # this kind of political text or social satire or but anything like that but well quite like # mostly the themes are from you # yourself and your future and your family and hobbies and mostly still that # that well of course many kinds of texts they can write already letters and emails and and that that it would be well # that kind of # like # can write CV and job applications and [a like]

Interviewer: [ok so you practice] that too.

Kristiina: yes, well, yes things like that come like anyway a little bit 'cause in ninth grade you have that working life so # in that *goes* comes also things like that and then a little bit social # like vocabulary on society and # that kind of themes

The perspective from which this account is constructed is not typical of the other positions on reading and writing and provides new information which is also visible from the interviewer's response. This account constructs her as a teacher who is interested in her pupils' abilities for authentic written communication. The tone of the account is hesitant, indicated by the use of the words *like* (Fin. *tota*), *a bit* (Fin. *jonku verran*), *well* (Fin. *niinku*). Also the conceptualization of writing is different; it is presented as part of the communicative competence of the pupil, not as an old-fashioned tool with which to acquire other language skills.

In extract 7 Jenni describes what she would like to do with more time and freedom to decide her own approach.

- (7) Jenni: Yeah, and the pace is, well, somehow I feel that I would like to do something more creative and something different, for example searching for information on the web or # or well, some exercises on free writing or something like that but somehow it is like defined that what you have to do in a certain time frame and it is so so awful the pace that I have to like all the time check that we are sticking to the pace.

Jenni rhetorically positions herself as an authentic teacher who cannot realize her ideas due to outside pressure. The tone of her response is contemplative and she tries to make sense of the situation.

3.5 Teaching a skill or using a tool: fluctuations between different subject positions

The previous section introduced four different subject positions that the participating teachers used in the interviews to conceptualize the teaching of reading and writing. To better understand the contextual resources used to construct the beliefs, we will now

explore the fluctuation between the different positions in more detail. Table 2 illustrates two participants' use of different subject positions in the interview situation.

TABLE 2. Use of different subject positions during interviews.

Teacher	Positionings during the interview	Context	Certainty/tone	Rhetoric/ responsive features
Liisa	Authentic	Comenius project	Hesitant whether this will happen again	Describing why the project was important to her, dreaming
	Old-time teacher	Everyday activities in the classroom	Certain	Describing and justifying her pedagogical choices
	Authentic	Comenius project	Astonished about the hidden capacities of her pupils	Highlighting the benefits of the Comenius project
	Old-time teacher	Everyday practices in the classroom	Certain about her duties as a teacher	Describing herself as a hard-working teacher
	Authentic	Goals of reading and writing teaching	Uncertain, contemplative	Contemplating the skills that her pupils should acquire
	Old-time teacher	Everyday activities in the classroom	Certain	Taking a stance against the modern view of teaching languages
	Authentic	Comenius project	Hesitant	Describing when group writing methods can be used
Maria	Non-accountable	Direct question about teaching reading	Surprised	Defending herself
	Old-time teacher	Use of internet	Certain	Justifying why internet is not used by referring to her teaching as basic skills teaching
	Authentic	Goals of the use of texts	Contemplative	Describing the vast goals of language teaching

Table 2 cont.

Table 2 cont.

Old-time teacher	Everyday teaching in the classroom	Certain	Justifying the use of written exercises
Non-accountable	Direct question about the use of strategies	Certain	Justifying her actions
Modern	Values	Certain	Justifying her practice

The fluctuation between different subject positions, even adopting opposing stances towards the role of reading and writing in language teaching, is understandable in relation to the function and context of use for the different positions. The different positions serve teachers in making sense of different phenomena linked to their language teaching. In the case of Liisa, her use of authentic and old-time teacher positions expresses her beliefs about two domains that differ for her in function and goals. In her descriptions of the Comenius project she participated in with her pupils, the authentic stance helps to organize the activities and explain the usefulness of it to her pupils. This position is also used in making sense of the greater goal that teaching reading and writing has. In contrast to this view, in constructing beliefs about her everyday classroom activities, the position of an old-time teacher provides a viewpoint that helps to make sense of her actions and presents her as a teacher who values hard work. In this latter case, her conceptualization of reading and writing is different as she refers to activities such as copying texts, translating, grammar exercises and reading aloud.

In the case of Maria, the fluctuation between different positions is even greater. She responds to the direct questions about how she teaches reading or if she uses strategies in her teaching of writing by denying responsibility for teaching reading or writing. This position constructs reading and writing not as skills but as tools used in her teaching. The old-time teacher position, on the other hand, helps to make sense of why this tool is used in her teaching. To highlight her appreciation of communicative language use she draws on the modern stance and finally, the authentic position is used to ponder the greater goals of language education. In her belief construction, Maria draws on different discourses that are available to her to make sense of the themes at hand.

Although the individual use of different positions was varied and even seemingly contradictory at points, there was uniformity across the participants in which contexts the different positions were adopted. The dominant subject positions in making sense of everyday practices in the classroom were modern and old-fashioned. The majority of teachers either clearly identified themselves as modern or old-fashioned, whereas three teachers fluctuated between these two stances. Both of these positions shared a

unified belief about reading and writing conceptualizing them as old-fashioned tools for language learning. In this case reading and writing activities were those that the teachers had encountered during their own time as pupils. As Maria points out:

(8) Interviewer:

well then yeah we are interested very much in teacher's own experiences
I mean what kind of reading and writing instruction you yourself received
during your school times.

Maria: well, I didn't receive much else %than reading and writing%- that it was only
that then in fif- no sixtie- when did I go to school well it was just translation
and- if we speak about teaching a foreign language.

The connection with teachers' own experiences makes it more understandable as to why these methods were understood as old-fashioned compared to the later emphasis on communicative and oral activities. The non-accountable position also shared the conceptualization of reading and writing as tools for language learning. This consideration made it unnecessary to explicitly teach them as part of language learning. The use of the authentic position in the teachers' speech, however, shows that they were also aware of other theoretical and educational discourses (i.e. FNBE 2014).

4 Discussion and conclusions

The aim of this article was to use critical discursive methodology to explore Finnish EFL teachers' beliefs regarding the teaching of reading and writing. The purpose of this research was twofold. On the one hand, we were seeking better understanding of Finnish EFL teachers' beliefs with regard to the teaching of reading and writing. On the other hand, we sought to better understand how beliefs are discursively constructed and linked to shifting contextual resources and available discourses.

Reading and writing have remained key features of EFL classrooms, yet the theoretical understanding of teaching reading and writing has significantly changed over time (Nunan 2004; van Lier 2004; Mackey et al. 2012). This study reveals how Finnish EFL teachers hold several, and often contradictory, beliefs about the teaching of reading and writing. Four different subject positions were identified in the analysis: non-accountable, old-time, modern and authentic positions. Three of these four positions, non-accountable, old-time and modern, shared a similar conceptualization about the role of reading and writing in EFL teaching. From these subject positions, reading and writing were understood as old-fashioned tools or by-products in FL learning more in line with older theorizations of reading and writing in FL teaching (Reid 2001).

The fourth subject position “authentic” provided different kinds of beliefs about the teaching of reading and writing and positioned reading and writing as belonging to the communicative competence of pupils. From this stance, reading and writing were perceived as skills that pupils need in interacting with other people and in participating in the globalized world. This view is consistent with more recent theories of the role of reading and writing in FL learning (e.g. Nunan 2004; van Lier 2004; FNBE 2014). From this position teachers recognized that more varied tasks and activities are needed for their students to acquire these skills.

The complexity of teacher beliefs is in line with earlier studies (Kajala & Barcelos 2013); however, this study also mapped the contextual resources to more profoundly understand this complexity. Our study shows that these beliefs were not randomly expressed, but certain beliefs were relevant to certain contexts and related to distinct wider discourses about language pedagogy. According to Dufva (2003), the existence of contradictory beliefs can be related to the contradictory experiences individuals hold. In our study Finnish EFL teachers drew on their own school time experiences and their own experiences at work in different projects, for instance, Comenius projects. This study illustrates how different beliefs serve different purposes in teachers’ pedagogical thinking. This resulted in splitting teaching practice into separate fields. Whereas Liisa used the authentic position when speaking about the Comenius project, she did not use this position when describing her everyday teaching practices. In her everyday practices she resorted to more traditional beliefs about the teaching of reading and writing by using the old-time teacher position. Mapping the beliefs of teachers in this way helps to make sense of the split between different beliefs. The contradictory beliefs are neither random nor chaotic but reflect the complex relationship between pedagogical thinking and the experience of individuals in relation to the wider social context including shifting theories and curricula. These complex expressions of beliefs all the more underline von Wright’s (1997) point that teachers need to recognize their own beliefs in order to be able to further their pedagogical expertise.

The current study contains some limitations that should be acknowledged. Although the research design strove for representativeness by inviting teachers from different schools and backgrounds, participation was voluntary. This inevitably leads to a select sample of teachers that are generally positive towards research projects. It is, however, reasonable to suggest that the complexity of the teacher beliefs and the use of contextual resources identified here represent more general tendencies in FL teachers’ thinking. This study does not, however, address other important aspects of teacher cognition, namely the connection between teacher beliefs and practices that should be addressed in further research with different methodology. It is our hope, therefore, that the research presented here with regard to the role of teacher beliefs on the teaching of

reading and writing significantly adds to discussions on FL pedagogy. Furthermore, this study sheds light on the complexity of teacher thinking and the difficulty teachers face when negotiating the role of different ideas for their teaching. This question suggests that greater research-based knowledge is required as well as on-going engagement with teachers as they construct their beliefs in the context of their classrooms.

References

- Alderson, J. C., E.-L. Haapakangas, A. Huhta, L. Nieminen, & R. Ullakonoja 2015. *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge.
- Alexander, R. 2001. *Culture & pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Barcelos, A. M. F. 2003a. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 171–200.
- Barcelos, A. M. F. 2003b. Researching beliefs about SLA: a critical review. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 7–34.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja. 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.001.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2013. Beliefs in second language acquisition: teacher. In C. A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0083.
- Barnyak, N. C. & K. R. Paquette. 2010. An investigation of elementary preservice teachers' reading instructional beliefs. *Reading Improvement*, 47, 7–17.
- Behrman, L. & E. Souvignier 2013. Pedagogical content beliefs about reading instruction and their relation to gains in student achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1023–1044. DOI: 10.1007/s10212-012-0152-3.
- Benson, P. & W. Lor 1999. Conceptions of language and language learning. *System*, 27 (4), 459–472. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00045-7.
- Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Cheek, E. H., F. A. Steward, B. L. Launey & L. G. Borgia 2004. Facilitative reading instruction: preservice teachers' voices and perceptions. *Reading Improvement*, 41, 129–142.
- Cummings, C. L., E. H. Cheek & J. D. Lindsey 2004. The relationship between teachers' literacy beliefs and their instructional practices: a brief review of the literature for teacher educators. *E-Journal of Teaching and Learning in Diverse Settings*, 1, 175–188.
- De Costa, P. I. 2011. Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: the case of an ESL learner from China. *System*, 39 (3), 347–358. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.007.
- Dombey, H. 2010. Classroom interaction and reading pedagogy in the early years of school. In K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis, & J. Soler (eds), *Interdisciplinary perspectives on learning to read: culture, cognition and pedagogy*. New York: Routledge, 164–178.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–152.

- Edley, N. 2001. Analysing masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (eds), *Discourse as data: a guide to analysis*. London: Sage, 189–228.
- FNBE 2014 = Finnish National Board of Education. 2014. *National core curriculum for basic education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- FNBE 2016 = Finnish National Board of Education. 2016. *Education policy*. Available at http://oph.fi/english/education_system_education_policy [accessed 31 May 2016].
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hirvela, A. 2004. *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Michigan: University of Michigan Press.
- Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hökkä, P. 2012. *Teacher educators amid conflicting demands: tensions between individual and organizational development*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 433. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Available at <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4640-1>.
- Kalaja, P. 1995. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 191–204.
- Kalaja, P. 2003. Research on student beliefs about SLA within a discursive approach. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–152.
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos. 2013. Beliefs in second language acquisition: learner. In C. A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0082.
- Kalaja, P., A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty. 2015. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. & S. Leppänen. 1998. Towards discursive social psychology of second language learning: the case of motivation. *Studia Anglica Posnaniensia*, 33, 165–180.
- Koda, K. 2012. Development of second language reading skills: cross-linguistic perspectives. In S. M. Gass & A. Mackey (eds), *The Routledge handbook of second language acquisition*. London: Routledge, 303–318.
- Larsen-Freeman, D. & M. Anderson 2011. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S. & P. Kalaja 2002. Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences. In E. Kärkkäinen, J. Haines & T. Lauttamus (eds), *Studia linguistica et litteraria septentrionalia: studies presented to Heikki Nyysönen*. Oulu: University of Oulu, 189–203.
- Lortie, D. C. 1975. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mackey, A., R. Abbuhl, & S. M. Gass 2012. Interactionist approach. In S. M. Gass & A. Mackey (eds), *The Routledge handbook of second language acquisition*. London: Routledge, 7–23.
- Neguera-Azarola, E. 2011. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39 (3), 359–369. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.008.
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. DOI: 10.3102/00346543062003307.
- Potter, J. 2004. Discourse analysis. In M. A. Hardy & A. Bryman (eds), *Handbook of data analysis*. London: Sage, 607–624.
- Reid, J. 2001. Writing. In R. Carter & D. Nunan (eds), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 28–33.

- Sakui, K. & S. J. Gaies. 1999. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27 (4), 473–492. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00046-9.
- Savignon, S. J. 1997. *Communicative competence: theory and classroom practice*. New York: McGraw-Hill.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer.
- von Wright, M. 1997. Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 257–266.
- Wetherell, M. 2007. A step too far: discursive psychology, linguistic ethnography and question of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5), 661–681. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2007.00345.x.

APPENDIX A.

Participants

TABLE 3. Participants.

Pseudonym (gender* in brackets)	Teaching experience	Current employment
Hanna (F)	< 10 years	Primary EFL teacher (children aged 7–12 years)
Tuomas (M)	< 10 years	
Anna (F)	10–20 years	
Paula (F)	10–20 years	
Henri (M)	10–20 years	
Jenni (F)	10–20 years	
Maria (F)	> 20 years	
Liisa (F)	> 20 years	Primary EFL and class teacher** (children aged 7–12 years)
Tanja (F)	10–20 years	Primary class teacher (children aged 7–12 years)
Katja (F)	< 10 years	Lower secondary EFL teacher (children aged 13–15 years)
Laura (F)	< 10 years	
Sonja (F)	10–20 years	
Niina (F)	10–20 years	
Emma (F)	10–20 years	
Kristiina (F)	10–20 years	
Eeva (F)	> 20 years	

* F stands for female, M for male.

** A class teacher is responsible for teaching a range of different subjects in primary level education in Finland.

APPENDIX B.

Interview themes

1. Beginning the interview (teacher's background, common issues)
2. How do you process texts? (reading)
3. What kinds of text do you use? (reading)
4. What kinds of writing tasks do you do? (writing)
5. Diagnosing pupils reading and writing skills
6. What help does your school provide for pupils who have difficulties in reading and writing (reading and writing)
7. Final enquiries

APPENDIX C.

Transcription conventions

The main focus of the transcriptions was to write down the content of the interview speech, not do a very detailed transcription that would, for instance, be needed for a detailed conversation analytic analysis of turn-taking. Research assistants were in charge of the transcriptions, but each interviewer reviewed the transcripts while listening to the recordings.

#	pause
##	extra long pause
[text]	overlapping speech
.	end of the utterance
(COM: text)	transcriber's comment
%text%	word(s) or utterances with laughter
text	uncertain transcription
x x x	unclear word(s), utterances
(laughter)	laughter
"text"	citation or acting
TEXT	emphasized word(s), utterances
-	truncated speech
,	interrupted speech
[...]	extract has been shortened from here

APPENDIX D.

Original Finnish extracts

- (1) Interviewer: opetatko mitenkään semmosta lukemisstrategiaa että miten vaikka kannattais sit tekstiä lähestyä.

Henri: no kyl EMMÄÄ OIKEE sillä sillä tavalla niin niin analyttisesti lähe varmaan sitä sitte että tosiaan niinku se on niin nää ryy- ryh-, jokainen luokka tämäkin luokka nii on ne kuitenkin nii heterogeeninen taidoiltaan ja sillä tavalla että sitte vaan yrittää sitä henk.kohtaisesti tukee ja- jaja ei mulla semmosta semmosta tota vierai-, oikee (naurahdus) oikee mitää semmosta selkeä *-sta* strategiaa sitte [* x x x *] sitte että tota.

- (2) Liisa: siis kun mä oon niin vanhanaikane että mull on lukuläksyt [Interviewer: nii.] et sitten ku se on niinko # tuota niin niin tiistain jälkeen mä annan sen lukuläksyks. [...] minä en luota ollenkaan että se pelkästään tällä # puhumalla ja laulamalla ja leikkimällä menee että ei ollenkaan, ei mene

- (3) Paula: vaikka se nykytendensi onkin tietysti ala-asteella sitä että kolkki ja nelkki varsinkin on sitä suullista. Mutta tota kyllä mä vielä sen verran vanhan kansan opettaja oon et mä oon pitäny ihan kolkista asti myös-kin sitä kirjottamista siinä rinnalla.

- (4) Henri: mut mä oon kuitenkin aina pyrkiny sit siihen et sitä puhumista ois enemmän ku [Interviewer: mm.] sitä kirjottamista [...] että se ois niinku kuitenkin se kielitaidon kaikkein ao et se. [...]että sitten tota mä oikeesti en tiedä sitte että jos joku kirjottaa täydellistä tekstiä mutta ei käytä sitä kieltä sitte että [Interviewer: % nii. %] mitä sä teet hirveesti [Interviewer: nii mitä se kielitaito sitte on.] hyö-, mitä sä hyödynnät miten sä hyödynnät sitä kielitaitoo sitte että pittäis uskaltaa puhumaan ja käyttää sitä taitoon sitte että.

- (5) Kristiina: mut must tuntuu et nää luokanopettajat ni käyttää paljo sitä menetelmää (COM: kappaleiden kopioimista vihkoon) et ne kauheesti niinku ajattelee et sä opit kaiken kirjottamalla sen et sä opit kielenkii ja sä opit ja tajuat sen kappaleen ja opit ku sä kirjoitat sen mutku mä en oo niinku ihan %samaa mieltä siitä%

- (6) Kristiina: # no # # ei nyt mitään niinku tota # tälläst poliittista tekstiä [Interviewer: %mm%.] tai yhteiskuntasatiiria [Interviewer: nii.] tai mutta mitään tälläst mut tota aikalailla semmosta # aikalailla ne aihepiirit liikkuu niinku siinä omassa # omassa itessä ja omassa tulevaisuudessa ja omassa perheessä ja harrastuksissa ja kuitenkin vielä [Interviewer: joo.] että # että tota tietenki monenlaisia tekstejä ne osaa kirjottaa jo kirjeitä ja sähköposteja ja [Interviewer: joo.] ja sellasta että et se ois kyllä #

semmosia # tota # osaa tehdä CV:tä ja [Interviewer: mm.] ja työpaikka-hakemuksia ja [sen tyyppistä].

Interviewer: [nii just et te harjottelette] semmosiaki sitte.

Kristiina: nii kyllä kyllä niitä niinku tulee sellasta [Interviewer: joo.] sellasta kuitenkin jonku verran ku tossa on toi ysluokalla on toi työelämä ni # sinne *menee* tulee just semmostaki [Interviewer: joo.] ja sit vähän yhteiskunnallista [Interviewer: joo.] # yhteiskunnallista niinku sanastoo ja # semmosta aihepiiriä

(7) Jenni: joo ja sit toi tahti on niinkun jotenki must tuntuu että mäki haluaisin tehdä enemmän jotain sellaista luovempaa ja vähä erilaisia juttuja jotain tiedonhakuu netistä tai # tai tota jotain vapait kirjoitusarjotuks-tai jotaki semmosta mutku jotenki s- on niinku määritelty et mitä sun pitää tehdä tietys ajan jaksossa ni se on iha- ihan hirvee se tahti et mun tarvii niinku koko ajan kattoo et me pysytää siinä

(8) Interviewer: no sitten tota meitä kiinnostaa kovasti tietenkin opettajan omat kokemukset elikkä minkälaista lukemisen ja kirjottamisen opetusta olet itse saanut kouluajanasi.

Maria: no enpä juuri muuta saanukaan %ku lukemisen ja kirjottamisen%- [Interviewer: %nii%.] nii että sehän oli pelkkää sillon viis- eiku kuuskytämillon mä oikeen oon käyny kouluni ni sehän oli pelkkää vaan kääntämistä ja- jos kielen opetuksesta puhutaan.

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

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 repertoaareja 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 kuu-denlaisia (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 osoit-tautui, 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 eksper-tiksi*-projektin kyselyyn kahdesti opintojensa aikana (Pirkanen 2014). Aiemmin on ollut tyypillistä nähdä kieliasenteet kognitiivisina konstruktioina, joilla on kolme ulottuvuutta (kognitiivinen, affektiivinen ja toiminnallinen). Näitä on perinteisesti tutkittu tietyllä ko-keellisella menetelmällä (*matched guise technique*, ks. tarkemmin Garrett 2010). Diskur-siivisen käänteen myötä kieliasenteiden tarkastelun painopiste on siirtynyt oletukseen kieliasenteista 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 käsit-telee kielikäsitteitä (*beliefs* tai pikemminkin *holding beliefs*), eli sitä, miten kaksi statuk-seltaan erilaista kieltä rakentuu diskursiivisesti tietyn opiskelijaryhmän teksteissä, jotka tuotettiin tietyssä tilanteessa: millaisia subjektiivisia merkityksiä kielet saavat tässä yh-teydessä 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 ilmiötä tarkastellaan, on myös poikkeuksellisen pitkä: viitisen vuotta.

Tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on siis ollut selvittää, mitä englannin opiskelijoiden kielitietoisuudelle tapahtuu yliopisto-opintojen aikana. Tietoisuus omista kielikäsitteistä on tärkeää tuleville englanninopettajille ja sitä kautta myöhemmin heidän oppilailleen. Käsitteet saattavat nimittäin ohjata sitä, mitä ja miten he kieliä opettelevat ja edelleen opettavat. Toisaalta on alettu vasta tiedostaa, että käsitteiden 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 käsitteistä 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 kielikäsitteitä 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 kielikäsitteistään. Projektissa on jo sen aikaisemmissa vaiheissa tarkasteltu kielikäsitteitä (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). Käsitteet 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 käsitteitä 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 osallistajat 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 englanti 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 kursilla *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 säatelemiä 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 lähiluiin 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 (repertoari 1) englanti rakentuu diskursiivisesti ristiriitaisesti (eli vaihtelua on ulottuvuudella laidasta laitaan) – toisin kuin suomi, joka opiskelijoiden äidinkielenä korostuu ainutlaatuisena.

Esteettisyys-repertoarissa (repertoari 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 kielteisävyisillä adjektiiveilla kuin itse *ruma*, kuten *köyhä*, *monotoninen*, *brutaali* tai arkikielisemmin *könkkö* ja *perusjussimainen*.

Esteettisyydessään (repertoari 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-repertoarissa (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 **globaalina** 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 (repertoaari 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-repertoaarissa (repertoaari 4) kielet rakentuvat joko helppoina tai vaikeina kielellisinä systeeminä, tai helposti tai vaikeasti opittavina kielinä. Kuten taulukosta 5 ilmenee, kaikkii neljään kenttään löytyy aineistosta esimerkkejä.

Haasteellisuudessaan (repertoaari 4) sekä suomi että englanti rakentuvat kumpikin ristiriitaisesti. Verrattuna muihin repertoareihin repertoaari 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 repertoaaria 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 vieläkään 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 ulkomailla
- 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, tuntee 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 resurssejaan, 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 metodisia ratkaisuja. Taulukko 6 tiivistää tunnistetut tulkintarepertoaarit eli ne tavat, joilla opiskelijat rakensivat diskursiivisesti opiskelemaansa kielen (englanti) verrattuna ensikieleensä (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 ensikieleen (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) omaksijat 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 neljenteen tai viidenteen. Englannin kielen statuksen tunnustetaan kyllä olevan muuttumassa (repertoaari 3), ja kannanotot englannin kielen oppimisen vaikeudesta ovat vähentyneet (repertoaari 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 mahdotonta 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 omaksutussa kielessä (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 termein. Lisäksi englanti rakentuu (etenkin seurantakyselyaineistossa, ks. taulukko 1) jo osana opiskelijoiden ammatti-identiteettiä: tulevissa 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 pitkäikäisenä 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 repertoariin. 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 vastaukskerralla (usean vuoden yliopisto-opintojen jälkeenkään) 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 "käsitteet 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 monikulttuurisuvassa 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.

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

Jonna Kulju

Jyväskylän yliopisto

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

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

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

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



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

1 Johdanto

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

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

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

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

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

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

2 Kommunikointihalukkuus ja käsitykset kielestä

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

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

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

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

3 Aineisto ja menetelmät

3.1 Kerronnallinen haastatteluaineisto

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

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

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

2 Haastateltavien nimet on muutettu.

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

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

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

3.2 Narratiivinen lähestymistapa

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

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

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

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

4 Kertomusten analyysi

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

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

4.1 Phyu Phyu haastaa äidinkielen paremmuuden opiskelukielenä

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

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

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

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

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

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

3 Numero viittaa haastattelukierroksen järjestysnumeroon.

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

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

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

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

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

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

(Phyu Phyu/2)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Inkan kertomus elää muuttumattomuuden tilassa

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

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

Haastattelija: Yrititkö sinä kirjoittaa yhtään ihan omin sanoin niitä?

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

(Inka/1)

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

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

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

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

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

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

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

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

(Inka/2)

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

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

Inka: (keskeyttää) Otan, otan.

Haastattelija: Eli otat joka kerta.

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

Haastattelija: Antaako opettajat sitten kirjoittaa tälleikin?

Inka: Ei, minä itse.

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

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

Haastattelija: Mitä sinä sitten teit?

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

Haastattelija: Ja sittenkö opettaja hyväksyi.

Inka: Niin, joo, joo, joo.

(Inka/3)

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

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

4.3 Maijun kommunikointihalukkuuden kehittyminen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Lopuksi

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

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

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

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

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

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

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

Kirjallisuus

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

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

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

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAn vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 145–162.*

Hannele Dufva & Mia Halonen

Jyväskylän yliopisto

Svetlana Rönkkö ja Tove Hansson: vieraan aksentin performanssi mediahumorin resurssina

The paper deals with foreign accent performance in two popular comedy shows in Finnish television. Two different foreign accents of L2 Finnish – Russian and Swedish – were performed by two fictional characters: Svetlana Rönkkö, a Russian-born woman, and Tove Hansson, a Swedish speaking woman coming from the Åland Islands. Our main focus is on the empirical analysis of the phonetic features in these performances. The features are analysed as such, in relation to the empirically studied, “authentic”, features of L1 Russian and Swedish Finns. The performances are looked as folk linguistic (Nieldzielski & Preston 2003) analyses of the most prominent indexes of the social groups in focus, drawing on Silverstein’s (2003) notion of indexical order. Our observations suggest that the performed accents can be seen as clusters of phonetic, lexical, grammatical features but that they also involve embodied and artefactual references – all displayed by the actor’s performance. Finally, we argue that although many of the features may not be “genuine”, they combine to produce an accent that is recognizable, that results in joint laughter of the audience – and that is, therefore, sufficient and “enough”.

Keywords: foreign accent, performance, media humour

Asiasanat: vieras aksentti, performanssi, mediahumori



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

1 Johdanto

Tässä artikkelissa käsittelemme vieraan aksentin esittämistä huumorin resurssina suomalaisessa tv-viihteessä. Tutkimme kahta suomalaista televisioviihdesarjan sketsihahmoa, Svetlana Rönkköä (*Putous*) ja Tove Hanssonia (*Kingi*), joiden performanssi perustuu pääosin vieraan aksentin jäljittelylle. Svetlana jäljittelee suomenvenäläistä ja Tove suomenruotsalaista, ahvenanmaalaista aksenttia. Kun kielellisiä resursseja käytetään huumorin tuottamiseen, se paljastaa jotain siitä, mikä on yhteisön kollektiivinen ymmärrys vieraasta aksentista, mutta myös siitä, mikä siinä on potentiaalisesti hauskaa.

Tutkimuksemme kohteena on mediaperformanssi, jonka keskeinen piirre tutki-
missamme tapauksissa on vieras aksentti. Aksenttiperformansseissa kiteytyykin useita kieleen liittyviä normeja ja ideologioita: kohdekielen foneettinen normi, esitettävän aksentin normit ja yhteisön näkemys siitä, millaiset aksentit ovat hauskoja ja mitä tarvitaan, että ne tulevat tunnistetuiksi. Näitä kysymyksiä lähestymme tarkastelemalla empiirisesti ensinnäkin, millaisin foneettisin keinoin esiintyjät rakentavat kahta stereotyyppistä suomea vieraalla aksentilla puhuvaa hahmoa eli mitkä foneettiset piirteet ja piirrekaumat on valittu performanssien keskiöön. Tässä yhteydessä tarkastelemme myös, miten puheen foneettiset piirteet toimivat yhdessä muiden vihjeiden kanssa (vrt. Vaattovaara & Halonen 2015) osana kokonaisperformanssia. Toiseksi tarkastelemme foneettisia piirteitä suhteessa empiirisesti tutkittuihin, ”aitoihin” suomenvenäläisen ja suomenruotsalaisen aksentin piirteisiin.

Kuvaamalla performansseja ja suhteuttamalla ne aitoihin aksentteihin pyrimme myös analysoimaan, miten vahvasti joidenkin foneettisten piirteiden ajatellaan indeksoituneen suomenvenäläisen ja suomenruotsalaisen S2-puheen indekseiksi. Väitämme, että massaviihteeksi tarkoitetut huumoriperformanssit tarjoavat hyvän kuvan siitä, mitkä piirteet ovat indekseinä tarpeeksi vahvoja merkitsemään sosiaalista identiteettiä. Tämä perustuu siihen, että massaviihdeperformanssin täytyy vedota mahdollisimman suureen yleisöjoukkoon ja tulla hyvin nopeasti tunnistetuksi ja tulkituksi huumoriksi.

Aineiston analyysissa nojaamme ensinnäkin Silversteinin (2003) indeksisen järjestyksen malliin. Mallin mukaan ”aidon” aksentin erillisten äännepiirteiden voidaan ajatella olevan ensimmäisen asteen indeksejä: äännepiirteet esiintyvät usein yhdessä ja tällaisena kasaumana yhdistyvät aksenttiin ja aksentilla puhuviin. Toisen asteen indekseiksi erilliset piirteet voidaan tulkita, kun ne myös yksin ja erikseen pystyvät suoraan merkitsemään kyseisen aksentin puhujien ryhmää. Oletuksemme on, että massaviihdetä tehdessään esiintyjien täytyy nojata toisen asteen indekseihin kyetäkseen hyvin lyhyessä performanssissa luomaan humoristisen stereotyyppin. Tyylliteltyihin imitaatioihin perustuvien performanssien analyyseilla pääsemme kiinni siihen, mitkä piirteet näyttelijät ovat nostaneet esitykseensä ja siis tulkinneet aksentin prominenteimmiksi piirteiksi.

Siihen, miten tietoisia valinnat ovat, emme pääse tällä metodilla kiinni. Ihmisethän, sekä kielen ammattilaiset että maallikot, ovat hyvin eriasteisesti tietoisia erilaisista kielenpiirteistä (ks. Preston 1996). Sen sijaan aksenttiperformansseja voidaan sellaisinaan tutkia, ja tässä artikkelissa tutkimme niitä metapragmaattisina kansanlingvivistisiä analyyseina tietyistä aksenteista. Tutkimuksemme on ammentanut Prestonin (1992) ja Schilling-Estesin (1998) esitys- ja imitaatiotutkimuksista sekä Niedzielskin ja Prestonin (2003) ja Mielikäisen ja Palanderin (2014) kansanlingvivististä tutkimuksista (ks. myös Halonen 2009 koululaisten kirjoitelmista kansanlingvivistisinä analyyseina Helsingin puhutusta kielestä).

2 Taustaa: mitä on vieras aksentti?

Vieras aksentti puheessa viittaa toisena tai vieraana kielenä opitun puheen piirteisiin, jotka ensikieliset puhujat tunnistavat ei-syntyperäisiksi (ks. esim. Moyer 2013), omaa ensikielisen foneettista normiaan (ks. esim. Flege 1988) vasten. Keskeisesti vieraaseen aksenttiin vaikuttavat puhujan ensimmäinen kielen (L1) piirteet, mutta vaikutusta saattaa olla myös muilla osatuilla kielillä (L2...Ln). Muita vieraaseen aksenttiin ja sen voimakkuuteen vaikuttavia seikkoja ovat muun muassa puhujan ikään, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kohdekielisessä ympäristössä oleskeluun ja sosiaalisiin verkostoihin liittyvät tekijät (ääntämisen oppimiseen vaikuttavista seikoista ks. Ullakonoja & Dufva 2016).

Vieras aksentti on sosiaalisesti tunnusmerkkinen. Puheen perusteella arvioidaan mm. puhujan sosiaalista asemaa ja koulutusta sekä erilaisia persoonallisuuden ja kyvykkyyteen liittyviä piirteitä. Siksi vieraalla aksentilla on merkitystä: se voi vaikuttaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kulkuun, ja viime kädessä aina osallisuuden yhteiskunnassa, kuten esimerkiksi työllistymiseen (ks. esim. Aho & Toivola 2008; Toivola 2006; Kokkonen 2007; Boyd & Bredänge 2013). Tarkastelemassamme aineistossa kyse ei ole realistisesta vieraasta aksentista, vaan sen jäljittelystä huumoriperformansseissa. On kuitenkin oletettava, että performoitujen piirteiden on nojattava ainakin osin todellisiin aksentteihin, jotta esityksen kohde tulisi tunnistetuksi tavoitellun etnisen ja sosiaalisen ryhmän edustajana. Tässä tarkastelemme, millaisten piirteiden avulla Svetlana Rönkön ja Tove Hanssonin hahmot on performoitu.

3 Vieraan aksentin jäljittely osana huumoriperformanssia

Ihmiset jäljittelevät toisiaan luontaisesti (Donald 1991) ja jäljittely on yksi, paljolti tiedostamaton, mekanismi, jonka avulla kulttuuriset ja kielelliset käytänteet siirtyvät ihmisel-

tä toiselle. Ihmisen kyky ja taipumus matkia lajitovereidensa käyttäytymistä voi olla siis eräs oppimiselle – myös kielen oppimiselle – tyypillisistä prosesseista. Jäljittelyn avulla halutaan olla samanlaisia, ja se luo yhdenmukaisuutta ja yhteenkuuluvuutta.

Kuitenkin ihmiset jäljittelevät myös tuodakseen esiin toisten puhujien, murteiden, kieliryhmien, kielten ja puhetapojen erilaisuutta omaansa verrattuna. Esimerkiksi murteita matkitaan nostamalla esiin keskeisiksi ja stereotyyppisiksi miellettyjä piirteitä: pohjoisessa puhutaan ”h:n päälle” ja savolaiset ”viäntee ja kiäntee” (ks. esim. Mielikäinen & Palander 2014). Jäljittely voi olla hyväntahtoista naljailua ja huumoria, mutta siinä voi kuulua myös terävämpiä pilkan, ivan, satiirin ja väheksynnän sävyjä.

Toisen ihmisen tai ihmisryhmän puheen jäljittely kertoo siis myös jotain eri etnisten ja kielellisten ryhmien tai yksilöiden välisistä suhteista. Omassa aineistossamme kyse on ahvenanmaalaisen (suomenruotsalaisen) ja suomenvenäläisen aksentin matkimisesta. Molemmat aksentit ovat Suomessa tuttuja ja molemmat liittyvät helposti tunnistettaviin kieliryhmiin. Sekä historian että nykypäivän näkökulmasta katsottuna Ruotsiin ja Venäjään kansakuntina ja sitä kautta ruotsiin ja venäjään kielinä liittyy useita muita kieliä enemmän erilaisia negatiivisia asenteita ja kieli-ideologioita (ks. esim. Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012; Halonen, Ihalainen & Saarinen 2015).

Toisten kielellisiä piirteitä matkitaan arkisessa puheessa ja median informaalisilla foorumeilla, mutta asialla ovat olleet myös ammattiesiintyjät: lavalla, elokuvassa, radiossa tai televisiossa toimivat näyttelijät ja imitaattorit. Joskus jäljittelyn kohteena on jokin tietty puhuja, yleensä silloin monien tuntema kuuluisuus ja imitaattorin tavoitteena tällöin on henkilön äänen, foneettisten piirteiden, eleiden, ilmeiden, sanavalintojen ja maneerien tarkka jäljittely (ks. esim. Zetterholm 1997). Toisinaan kohteena on fiktiivinen henkilö, kuten tässäkin – stereotyyppinen murteenpuhujana, tietyn rekisterin käyttäjä tai vieraalla aksentilla puhuva henkilö – ja tavoitteena on luoda tämän hahmon avulla huumoria (ks. esim. Johnstone 2011; Dave 2013; da Silva 2015). Viihteeksi tarkoitettujen etnisten aksenttien imitointia on tutkittu esimerkiksi vähemmistöpoliittisista näkökulmista (ks. esim. Brayton 2009; Bucholtz & Lopez 2011; Franzini 2012).

Suomessakin vieraan aksentin jäljittely tunnetaan mediahuumorin keinona. Ainakin osittain humoristiseksi on tarkoitettu Aino Mantsaksen rooli tanssijatar liri Salmiana *Kaasua, komisario Palmu* -elokuvassa (1961): lirin puhetapa ja hänen oikea nimensä Irina viitannee venäjään äidinkielenä. Spede Pasasen elokuvissa Seppo Laine puolestaan esittää ”uffomies” herra Tossavaista. Tossavaisen aksenttia voisi kuvata suomenruotsalaista suomen aksenttia muistuttavaksi yleiseksi vieraaksi aksentiksi (*global foreign accent*; ks. Major 2007). Putous-viihdesarjassa (MTV 3) on viime vuosina nähty useitakin aksentti-performansseja. Vierasta aksenttia hyödynsivät muiden muassa näyttelijä Jussi Vatanen maahanmuuttaja Karim Zyskovitsin hahmossa ja Essi Hellén italialaistaustaisena Angela Brosina. Myös tv-mainoksissa aksenteilla leikitään: viimeaikaisena esimerkkinä ovat suo-

malaisella ”tankeroenglannilla” esitetyt operaattorimainokset: ”We are Elisa Saunalahti missionaries from Finland”.

Suurelle yleisölle suunnattu performanssi on erityisen kiinnostava tutkimuskohde kielen sosiaalisten merkitysten tutkijalle. Koska huumorin on vedottava laajaan joukkoon ihmisiä, sen on nojattava keinoihin, jotka ovat – tai joiden ajatellaan olevan – tarpeeksi yhdensuuntaisesti ymmärrettyjä: kohteen on oltava helposti ja nopeasti tunnistettavissa. Kuten edellä jo esitimme, esityksiä voi tarkastella myös metatason implisiittisinä analyyseina esitettävän aksentin prominenteimmista puolista, ja niitä voisi nimittää näyttelijöiden kansanlingvistiksi analyyseiksi siitä, mikä aksenteissa on yhtäältä välttämätöntä ja toisaalta riittävää niiden tekemiseksi tunnistettaviksi.

Kuten Tove Hanssonin näyttelijän lina Kuustosen haastattelustakin (Hbl 31.1.2015) käy ilmi, näyttelijät eivät todennäköisesti rakenna analyysejaan kielen rakenteen tasolla kovinkaan tietoisesti. Kuitenkin yleisön reaktiot osoittavat, että näyttelijät yhteisön jäsenenä ja koulutettuina ympäristön tarkkailijoina onnistuvat niissä hyvin. Arviot voivat olla niin eksplisiittisiä (*olipa hyvä esitys!*) kuin implisiittisiä, esimerkiksi naurua. Yhteisöllinen nauru toimii osoituksena hahmon tunnistamisesta, jaettuudesta ja performanssin onnistumisesta (vrt. Bakhtin 1986: 95). Yhtä selvää ei ole, kenelle ja mille nauretaan. Nauraako katsoja performanssin kohteena olevalle etniselle ryhmälle, itselleen ja omille asenteilleen – vai ehkä toisille katsojille, niille, joiden ajattelee olevan ennakkoluuloisia jäljittelyn kohteena olevaa ryhmää kohtaan?

Aksenttiperformanssien tunnistettavuudessa on kyse myös siitä, miten pitkälle jokin yksittäinen äännepiirre on kehittynyt toisen asteen indeksiksi, jolla voidaan suoraan merkitä jotakin puhujaryhmää (Silverstein 2003; ks. myös edellä). Performanssitutkija Butlerin (1999) mukaan juuri toisto on olennainen sosiaalisten merkitysten rakentaja. Toistojen kautta myös aksenttiperformansseissa käytetyt, usein liioitellut (ks. myös Bell & Gibson 2011), keinot alkavat indeksoitua merkitsemään sekä jotakin tiettyä sosiaalista ryhmää että huumoria. Indeksisyys ja performanssi kietoutuvat yhteen prosessissa, jossa kielen aines saa esityksissä tehtyjen toistojen kautta referentiaalisen merkityksensä ulkopuolisia yhteisesti jaettuja sosiaalisia merkityksiä (vrt. Bauman 1975, 2011). Hahmojen puheen analyysissämme tarkastelemme siis, mitkä foneettiset piirteet toimivat indekseinä, joiden varaan voidaan rakentaa suomenvenäläisellä ja suomenruotsalaisella aksentilla puhuva stereotyyppinen humoristinen hahmo.

4 Aineisto ja analyysi: sketsihahmot

Tarkastelemme siis kahta televisiosarjoissa esitettyä sketsihahmoa. Svetlana Rönkkö oli näyttelijä Jenni Kokanderin hahmo sarjassa *Putous*, jota esitettiin MTV3:ssa syksyl-

lä 2014. Svetlanan hahmo on venäläinen, Suomeen avioitunut, näyttävästi pukeutuva ja huolitellusti kammattu ja meikattu stereotyyppisesti naisellinen nainen. Tove Hansson esiintyi puolestaan televisiosarja Kingissä (MTV3) alkuvuodesta 2015 näyttelijä lina Kuustosen esittämänä. Toven hahmo on ahvenanmaalainen, silmälasipäinen, housusuinen ja lyhyttukkainen kennelharrastaja. Toven androgynillä hahmolla on usein seuranaan hänen laaja sukunsa, jonka suhteet toisiinsa ja muihin paikalla olijoihin ovat varsin seksuaalisväritteisiä.

Pääaineistonamme ovat tallenteet kyseisten ohjelmien Rönkön ja Hanssonin performansseista. Omalla Putous-kaudellaan Rönkkö-hahmo ehti olla mukana kuudessa jaksossa ja siten kuudessa esityksessä, Hansson-hahmo Kingissä neljässä. Esitykset kestivät kukin noin viisi minuuttia. Keskityimme analysoimaan kuulonvaraisesti sekä Svetlanan että Toven puhetta, mutta liitämme näihin huomioihin myös muut, esimerkiksi puheen sisältöön, kieleen ja hahmojen ulkoasuun liittyvät vihjeet. Svetlanan ja Toven puheesta poimitut esimerkit on pääosin esitetty suomen oikeinkirjoitusta lähellä olevaa kirjoitusasua noudattaen (esim. /kakshipasshinen/). Kielen foneemeihin viittaamme vinoviivoin (/ /) ja äänteisiin kansainvälisen foneettisen transkriptiojärjestelmän (IPA) mukaisesti hakasulkeissa. Viittaamme lyhyesti myös Toven ja Svetlanan hahmoista televisio-ohjelmien aikana käytyyn nettikeskusteluun, ja esitämme muutamia keskustelusta poimittuja kommentteja, jotka kertovat hahmojen ”kohderyhmissään”, ahvenanmaalaisissa/suomenruotsalaisissa ja suomenvenäläisissä, herättämistä tuntemuksista. Mietimme, millaisin keinoin näyttelijät tuottavat aksenttiperformanssinsa, miten ne suhteutuvat realistiseen vieraalla aksentilla tuotettuun puheeseen ja millaisia tulkintoja performanssi herättää: koetaanko se hyvántahtoisena huumorina vai kieliryhmien pilkkana?

5 Svetlana puhuu suomea: suomenvenäläinen aksenttiperformanssi

Jenni Kokanderin näyttelemän Svetlana Rönkön hahmo on venäjää äidinkielenään puhuva. Vaikka vieras aksentti on aina tiettyyn rajaan saakka yksilöllinen, oppijapuheessa voi yleensä erottaa myös äidinkieleen liittyviä odotuksenmukaisia piirteitä. Suomenvenäläisessä puhetavassa näitä olisivat esimerkiksi puheen etisyys, ongelmat suomen kvantiteettidistinktion tuottamisessa, suomen intonaatiosta eroavat mallit, ongelmat tiettyjen vokaalien ja konsonanttien tuottamisessa ja konsonanttien palataalistuminen (venäjän ja suomen äännejärjestelmien ja prosodian eroista ks. de Silva & Ullakonoja 2009).

Mutta miltä Svetlana itse asiassa kuulostaa? Kuulonvarainen analyysi Svetlanan puheesta viittaa ensinnäkin useisiin näyttelijän suomenkielisestä ”normaalipuheesta” poikkeaviin prosodisiin piirteisiin. Äänen keskimääräinen korkeus vaikuttaa olevan melko korkea. Piirre voi hyvin liittyä vieraaseen aksenttiin ja/tai venäjän kieleen. Myös puheen perustaajuuden vaihtelussa, intonaatiossa, on eroa standardisuomeen, mutta siitä ei kuitenkaan synny välttämättä ”venäläistä” vaikutelmaa. Esiintyjä tuntuu myös muuntelevan äänenkorkeutta ja -voimakkuutta: keinot ovat tyypillisiä (etnisille) aksenttiperformansseille (vrt. esim. Bucholtz & Lopez 2011: 100). Sana- ja tavutasolla painotus sekä kesto-suhteet ovat myös – joskin melko epäsystemaattisella tavalla – ”epäsuomalaisia”: *kaamala polemiikkii*. Suomenvenäläisen (oppija)puheen aksenttiin liittyvää odotuksenmukaista venäjän vaikutusta – esimerkiksi painollisen tavun pidempää kestoä – ei johdonmukaisesti materiaalissa esiinny (suomen ja venäjän prosodiasta, ks. Ullakonoja 2011).

Segmenttaalisella eli äännetasolla Svetlanan eräänä keskeisenä keinona on suomen kielen suppeiden vokaalien (/i/ - /y/ - /u/) distinktiolla leikkittely. Venäjän kielen vokaalijärjestelmässä ei ole /y/-vokaalia, joten jossain määrin odotuksenmukainen aksenttipiirre oli, että Svetlana kertoi olevansa ammatiltaan *uksituisurittelija*. Myös sanat *tyhmä* ja *tuhma* ääntyvät Svetlanan puheessa säännöllisesti samalla tavoin. Svetlana käyttää tätä sanaparia toistuvasti nimenomaan huumorin luomiseen ja sanailuun ohjelman juontajan kanssa: *Putin on tuhma, sinä olet TUHma*. Sen sijaan suomen kielen /i/:n tuottaminen /y/-vokaalina ei ole odotuksenmukainen piirre, ja se esiintyykin vain yhden sanan kohdalla: 'kirvat' > *kyrvät*. Tässäkin tavoite lienee ilmeinen eli piirteen keskeisin funktio on huumorin tuottaminen. Suomen /ä/-vokaalia puolestaan voi pitää odotuksenmukaisesti hankalana venäjää äidinkielenään puhuville, ja Svetlanakin äänsi toisinaan /ä/-vokaalin /a/:ksi: *venalainen*.

Konsonanttien osalta Svetlanan taajimmin käyttämä aksenttipiirre aineistossa on suomen /s/-sibilantin tuottaminen lähes poikkeuksetta palato-alveolaarisena sibilanttina eli ”suhuäänteenä”: *shuomalaiset*. Kyseessä ei kuitenkaan ole suomenvenäläiseen aksenttiin liittyvä piirre. Oman tulkintamme mukaan syy voisi kuitenkin pohjimmiltaan olla suomen ja venäjän kielten eroissa. Koska suomen kielen fonologisessa järjestelmässä on vain yksi sibilantti, venäjän kielen sibilanttirunsaus on eräs suomalaisen venäjänopiskelijan kompastuskivi. On siis mahdollista, että Svetlana performanssissaan yksinkertaisesti tuo esiin sen Suomessa laajalti tutun seikan, että suomen ja venäjän kielten s-äänteet ovat erilaisia.

Suomalaiset liittävät venäjän kieleen ja suomenvenäläiseen aksenttiin usein nimenomaan palataalistumisen eli liudentumisen. Liudentumista on useinkin käytetty venäläisten esittämiseen mediassa, näin esimerkiksi 2010-luvulla Radio Suomen *Rivari*-kuunnelmasarjan venäläisellä naapurilla ja edellä mainitulla *Kaasua, komisario Palmu*

-elokuvan liri Salmialla, pari esimerkkiä mainitaksemme. Myös Kokander käyttää Svetlana-performanssissaan palataalistumista, mutta se on selvästi ”alikäytössä”. Svetlana-hahmo ei käytä esimerkiksi venäläistyyppistä /h/-äännettä eikä hänen puheensa ole kovin etistä. Hänellä ei myöskään ole venäjän kielelle tai suomenvenäläiselle puheelle tyypillistä intonaatiota eikä hän äännä puheessaan olevia venäläisiä nimiä (*Putin, Gorbatsov*) venäläisittäin. Svetlana yhtäältä ei siis puhu ”yleisuoimea”, mutta toisaalta ei myöskään tyypillisellä suomenvenäläisellä aksentilla (tutkimuksia venäjän ja suomen foneettisista piirteistä ja venäläisten puhumasta suomesta, ks. esim. de Silva & Ullakon-oja 2009; Toivola 2006).

Kokanderin käytössä on foneettisten piirteiden lisäksi kuitenkin muitakin keinoja suomenvenäläisyyden esittämiseen: keinot liittyvät sekä kielenkäyttöön että hahmon ulkoasuun ja sen artefakteihin. Tutkimiemme televisiosarjojen hahmoilla on aina omat ”hokemansa”, ja niiden kielenkäytön piirteisiin kuuluu esimerkiksi toistuva fraseologia. Sillä näyttää olevan kahtalainen tehtävä: toisaalta fraseologia merkitsee Kokanderin esittämän hahmon tapauksessa ”venäläisyyttä”, toisaalta sketsihahmoa. Svetlanan hokemia olivat esimerkiksi: *upeaa, yshtävät toverit, kyllä ja shanotaan*. Myös kieltä vieraana kielenä puhuvan puheessa on tavallisesti erilaisia leksikaaliseen, morfologiseen ja syntaktiseen siirtovaikutukseen liittyviä sanavalintoja ja lauserakenteita (ns. oppijapuheessa esiintyvän kieltenvälisen vaikutuksen monikerroksisuudesta, ks. Jarvis & Pavlenko 2008).

Svetlanan puheen pragmatiikka antaa selkeitä vihjeitä venäläisyydestä. Hänen puheenaiheensa, jotka korosteisesti käsittelevät rikollisuutta, prostituutiota ja Venäjän politiikkaa, liittyvät selkeästi median stereotyyppiseen Venäjä-kuvaan (ks. esim. Lounas-meri, toim. 2011). Samalla ne huumorin keinona ovat kiinnostavan monitulkintaisia. Kenelle yleisö tässä nauraa: venäläisille ja Venäjälle vai suomalaiselle medialle ja suomalaisten ennakkoluuloille – itselleen vai muille? Kiinnostavaa puheenaiheiden valinnassa on myös se, että katsojaa houkutellessaan uskomaan Svetlanan venäläisyyteen niin Venäjään (*Putin*) kuin Neuvostoliittoonkin (*Gorbatsov, Moskovan olympialaiset, toverit*) liittyvin vihjein. Suomen ja Venäjän pitkä yhteinen historia eri vaiheineen tuntuu tekevän myös nuoremmalle ikäluokalle etäiset vihjeet (esim. Moskovan olympialaiset) tunnistettaviksi.

Ehkä kaikkein selkein vihje on kuitenkin venäläiseen ja suomenvenäläiseen naiseen stereotyyppisesti liitetty korostetun feminiininen ulkomuoto: pukeutuminen, hiukset ja meikki (venäläisistä maahanmuuttajanaisisista, ks. esim. Saarinen 2007). Tyyli on suurelle yleisölle monella tapaa mediasta tuttu: mm. syksyllä 2015 pyöri Suomen televisiossa sarja *Suomen täydelliset venäläisnaiset*. Performanssissa ei ole siis kyse yksinomaan eri etnisten ryhmien välisistä suhteista – mukana on myös sukupuolen esittäminen.

Kokanderin keinot rakentaa Svetlana-hahmo ovat siis sekä realistisia että parodisia. Keinot käsittävät paitsi puheen foneettisia piirteitä myös muita kielellisiä ja ei-kielellisiä, esimerkiksi ulkoasuun liittyviä semioottisia keinoja. On lisäksi selvää, että näyttelijä ei käytä vieraan aksentin foneettisia piirteitä systemaattisesti. Valitut keinot vaikuttavat kuitenkin johtavan tunnistettavuuteen: esimerkiksi epätyypillinen mutta systemaattinen palato-alveolaarisen sibilantin käyttö tuntuu toimivan suomenvenäläisyyden viheenä. On ilmeistä, että Svetlanan tapauksessa keinot on valittu performanssia ja sen huumoria silmälläpitäen: tavoitteena ei ole aitoutta tavoitteleva vakavan draaman henkilöahhmo.

Svetlanan erilaiset ja osin ristiriitaiset keinot rakentavat kollaasia, jossa on mukana nyky-Venäjään, Neuvostoliittoon, venäjän kieleen, suomenvenäläisyyteen ja sukupuoleen liitettyjä, aina stereotyyppisiä, piirteitä. Keinovalikoimansa avulla Kokander rakentaa riittävän tunnistettavan kuvan ei-syntyperäisestä suomen puhujasta, joka samalla on liioiteltu stereotypia, karikatyyri, suomenvenäläisestä naisesta ja riittävä eron-teko muihin suomi toisena kielenä -aksentteihin.

6 Tove puhuu suomea: ahvenanmaalainen suomenruotsalainen aksenttiperformanssi

Näyttelijä lina Kuustosen esittämä ja luoma sketsihahmo Tove Hansson on ahvenanmaalainen kennelharrastaja. Suomenruotsalainen puhetapa on oletettavasti pääpiirteissään myös laajalle suomenkieliselle yleisölle tunnistettava, vaikka Suomessa puhutaankin useita eri suomenruotsin murteita eikä ahvenanmaalainen puhetapa (ks. Stenwall-Albjerg 1988) välttämättä erotu joukosta. Yleishuomiona voidaan sanoa, että suomenruotsalaisella aksentilla puhutussa suomessa sekä vokaalien että konsonanttien kesto-suhteet että joidenkin äänneiden laadut poikkeavat suomen foneettisesta normista (suomenruotsin piirteistä, ks. esim. Reuter 1977; Tandefelt 1990; 2001). Esimerkiksi Kuustosen (2014: 92–101) tutkimuksessa suomenruotsalaisiksi tunnistettuja aksenttipiirteitä puhutussa suomessa olivat mm. etisempi, voimakkaampi /s/, ”paksumpi”, retrofleksinen /l/ – eräs suomenruotsin murrepiirteistä – ja vokaalien /e/, /i/ ja /y/ tuottaminen syntyperäisiä suomalaisia puhujia suppeampina.

Toven puhe eroaa etenkin prosodian osalta radikaalisti ensikielisen suomenpuhujan puheesta (suomen lausepainosta ja intonaatiosta, ks. Iivonen 2009). Puheen keskimääräinen äänenkorkeus on kuulonvaraisesti suhteellisen matala ja artikulaatiobaasis takainen; matala puheääni on luultavasti myös osa Kuustosen tekemää androgyynisyyden performanssia. Osa poikkeavasta prosodiasta syntyy epäsuomalaisista äänneiden kestoista, kuten vastauksessa *kitos hyvä kuuluu* ('kiitos hyvää kuuluu').

Segmentaalisella eli äännetasolla Toven /u/-vokaali on suomalaista etisempi, suomenruotsalainen [u]. /i/-vokaali puolestaan ääntyi toisinaan lähes [ə]-vokaalina (esim. *adool(i)* 'idoli'). Vokaali /ä/ on takaisempi, lähes [a]. /a/ on puolestaan pyöreä [ɔ] (esim. *saarela* 'saarella') (suomenruotsin, ruotsin ja suomen vokaaleista, ks. esim. Kuronen 2000). Konsonanttien osalta Toven aksenttiin kuuluu mm. klusiilien voimakas aspiraatio: /thoosi khiva/. Aspiraatio on kuitenkin tyypillisempää ruotsinruotsin kuin suomenruotsin murteissa (ks. esim. Reuter 1977). Tove käyttää myös retrofleksistä /l/ -äännettä. Lisäksi Toven äännerepertuaariin kuuluu epäsuomalaisia sibilantteja, esimerkiksi [ʃ] ja [z]. Toisinaan hän käyttää voimakasta /h/-äännettä [ç], esimerkiksi sanassa *ihmisiä*. Useat äännetason piirteet Kuustosen Tove-performanssissa ammentavat realistisesta suomenruotsalaisesta suomen aksentista, mutta viittaavat välillä myös ruotsinruotsiin.

Toven hahmo viittaa ruotsalaisuuteen myös muunlaisin tavoin: hän esimerkiksi ääntää ruotsalaisia nimiä (esim. *Tomas Ledin*) (ruotsin)ruotsalaisittain. Toven hahmon resurssivarastoon kuuluvat myös kielenkäytön tasolla "ruotsalaisuuksiksi" luettavat koodinvaihdot (esim. suomalaisen ilmauksen keskellä esiintyvät *jag kommer!* tai *musik*). Nämä olivat aina myös suomenkielisille helposti tunnistettavia ilmauksia. Syntaktis-morfologiset kielivirheet, kuten epätyypillinen sanajärjestys tai objektin väärä sija (esim. *on lähellä mun oma sydän*) lukeutuvat myös Toven puhetapaan, ja ne ovat tyypillisiä myös suomenruotsalaisten puhumassa suomessa. Kaikki piirteet näyttäytyvät huumorin resurssina.

Osin Toven puhe palvelee suoraan suomenruotsalaisen vieraan aksentin performanssia. Osin aksentilla ja ruotsin kielellä tuotetaan sanaleikkeihin perustuvaa kaksimielistä huumoria – samaan tapaan kuin Svetlanakin tekee venäjän kielellä ja aksentilla. Tällaiseen resurssien yhdistämiseen perustuu muun muassa Toven kuvaus siitä, miksei hänen ystävänsä Tomas Ledin päässyt paikalle: *hän on paskalla*. Kuvaus synnytti herakan naurunpurskauksen sekä ohjelman juontajassa Jaakko Saariluomassa että studioyleisössä. Tove korjasi käsityksen toistamalla kuvauksen nyt hiukan eri tavalla, erilaisella painotuksella ja kestoilla: *hän on på Skåla*, eli selityksen mukaan lomalla Kreikan Skálanimisellä saarella. Koko sanaleikki perustui pyöreään /a/-vokaaliin ja toisen tavun painotukseen sekä näiden manipuloituun variaatioon.

Kuustosen Tove-performanssissa on mukana useita ruotsalaisuuden resurssija: sekä suomenruotsin murteiden piirteitä että ruotsinruotsalaisuuksia. Merkittävätkään erot murteiden variaatiossa eivät ole suuren yleisön kannalta merkittäviä huumorin ymmärtämisen kannalta; suomenkielinen yleisö ei todennäköisesti erota ahvenanmaalaista suomenaksenttia muista suomenruotsalaisista suomenaksenteista. Yleisölle olennaista ahvenanmaalaisuudessa lieneekin sen prominentti suomenruotsalaisuus ja siitä ammennettava huumori. Ahvenanmaa saa usein toimia suomenruotsalaisuuden prototyypinä esimerkiksi suomalaisissa peruskoulun ruotsinkirjoissa, mahdollisesti siksi,

että Ahvenanmaa on kauimpana Suomesta olevaa suomenruotsalaisuutta jo Suomen ja Ruotsin välisen maantieteellisen sijaintinsa ja itsehallintostatuksensa vuoksi. (Halonen, Nikula, Saarinen & Tarnanen 2015.) Ahvenanmaalaisuus yhdistyy myös ruotsinlaivoihin, joiden elähtäneestä halpaan alkoholiin ja muihin tax free -ostoksiin perustuvasta eksotiikasta ja reitistä Ahvenanmaan kautta suuri osa Tove Hansson -sketsien huumorista rakennetaan.

Muut keinot rakentaa Tovesta humoristinen liittyvät hahmon intertekstiin, Tove Janssoniin, jonka henkilöhistoria tuo ja luo hahmoon suomenruotsalaisuuden lisäksi muun muassa androgyynisen olemuksen. Janssonin tunnettu homoseksuaalisuus on myös otettu resurssiksi; Hanssonin tyyli muistuttaa yhdenlaista homoseksuaalin stereotyyppiä. Homoseksuaalisuus ja sekä Ruotsi että ruotsin kieli ovat suomalaisten tietoisuudessa osittain tiiviisti toisiinsa kietoutuneita (ks. Juvonen 2002; Halonen & Vaattovaara tulossa). Hanssonin puheenaiheet ja lavaperformanssi liittyvät paitsi koiriin, myös panseksuaaliseen asenteeseen, jossa sukupuolten rajat tai sukulaissuhteet eivät häiritse seksuaalisuuden toteuttamista. Toteutus on liioittelevaa ja karnevaalihenkiä. Myös viittaukset juomakulttuuriin ja hahmon kaikkinaisen joviaalius ja iloisuus assosioituvat stereotyyppioihin Suomen ruotsinkielisen väestön kulttuurista ja ihmisten onnellisuudesta ja tyytyväisyydestä (ks. esim. Heikkilä 2008).

Kuten Kokander Svetlana-esityksessään myös Kuustonen käyttää Tove-performanssissaan keinoja, joista vain jotkut ovat peräisin toisena kielenä puhutun suomen aksentista. Toiset on valittu muita tarkoituksia – esimerkiksi huumoria – silmällä pitäen. Keinot ovat multisemioottisia: ääntä ja puhetta, sanavalintoja, syntaksia, ulkomuotoa ja rakennettua kuviteltua henkilöhistoriaa. Toven hahmoa rakentavat keinot ovat osin ristiriitaisiakin, mutta niistä muodostuu aksentti, jossa on mukana ahvenanmaalaisuuteen, suomenruotsalaisuuteen, ruotsalaisuuteen, ruotsin kieleen, sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liitettyjä piirteitä. Samalla tapaa kuin Svetlanan hahmossa, rakentuu Tovenkin esityksissä riittävän tunnistettava kuva ei-syntyperäisestä suomen puhujasta, joka samalla on liioiteltu stereotypia, karikatyyri, ahvenanmaalaisesta suomenruotsalaisesta henkilöstä. Toven aksentti on riittävä, jotta se eroaa muista mahdollisista vieraista aksenteista.

7 Kenelle tai kenen kanssa aksenttiperformansseissa nauretaan?

Molemmat tässä tarkastelemamme hahmot sekä ne ohjelmat, joissa hahmot esiintyvät, ovat olleet erittäin suosittuja. Hahmot ovat onnistuneet siis naurattamaan tai jollain muulla tavalla viihdyttämään suurta yleisöä. Wikipedian tietojen perusteella talvella

2015 lähetetyn Kingin jokaista jaksoa seurasi jopa miljoona katsojaa. Edelleen Wikipedian tietojen mukaan toista fokuksessamme ollutta ohjelmaa, syksyllä 2014 lähetettyä Putouksen kuudetta kautta, seurasi samoin jopa miljoona katsojaa. Luvut ovat 5,5-miljoonaisessa kansassa huikean suuria. Molemmat ohjelmat perustuvat sketsihahmoilpailuun, ja molemmat fokushahmomme myös menestyivät kaudellaan hyvin: Svetlana tuli kolmanneksi, Tove neljänneksi. Joissain mediahaastatteluihinkin mainitaan, että Putouksen ensimmäistä kautta suunniteltaessa tekijöiden tavoitteena on ollut parodia sketsiviihteestä itsestään. Tavallaan kuitenkin yleisön näkökulma näyttää voittaneen ja ohjelman suosio perustunee ei-parodiseen tulkintaan (Putouksen huumorista ks. Zareff 2015).

Päästäksemme hiukan kiinni siihen, mikä hahmoissa nauratti ja miten katsojat niitä eksplisiittisesti arvioivat, keräsimme valta- ja sosiaalisesta mediasta ohjelmien aikaan kertynyttä aineistoa, jossa hahmoja kommentoidaan. Otamme tässä esille joitakin esimerkkejä niistä keskustelukommenteista, jotka tuovat esiin performanssin kohteena olevien ryhmien – suomenvenäläisten ja ahvenenmaalaisten – näkökulmaa.

Nettikeskustelu Svetlanasta osoittaa, että suomenvenäläisten naisten mielipiteet olivat kahtiajakautuneita: osa katsoi hahmoa taitavasti rakennettuna humoristisena karikatyyriina (esimerkki 1), osa piti sitä paitsi epäaitona, myös epäasiallisena (esimerkki 2).

- (1) Kaveri kertoi ohjelmasta ja nauroi vedet silmissä. Venäläisenä naisena minusta tämä ei ole loukkaavaa, tähähän on huumoria ;) sitä paitsi, itselleen pitäisi osata nauraa. (Facebook/Svetlana Rönkkö 20.10.2014 [nimi poistettu])
- (2) Taas Svetlana omassa repertuaariissa... Ja teema, joka hen välinyt, oli oikein törkkeä. Ei, ole monet suomalaiset tietävät, mitä tarkoittaa venäjäksi sano "hui", joka sanonut Svetlana muutama kertaa esituksessa. Se on sano, joka ikina TV:ssa tai radiossa kukan voi sanoa Venäjällä, että hän uskoltanut sanoa. Se oikein epäkohteliaisesti". (Facebook/Svetlana Rönkkö 19.10.2014 [nimi poistettu])

Myös Toveen suhtauduttiin kahdella eri tavalla suomenruotsalaisten parissa: Yhtäältä hänet toivotettiin Ahvenanmaalle tervetulleeksi, ja hahmoa pidettiin esimerkkinä ohjelman joka taholle kohdistuvasta parodisesta otteesta (esimerkki 3). Toiset pitivät performanssia epäonnistuneena ja alatyylisenä (esimerkki 4).

- (3) "Hela programmet är en så rejäl parodi på allt och alla, och Tove Hansson representerar inte någon typisk ålandsstereotypi. - - "
 Vilka åländska besöksmål rekommenderar du för Tove Hansson?
 "Hon skulle nog älska skärgården där hundarna får springa fritt. Och så alla platser där hennes nästan-namne Tove Jansson tillbringade mycket tid. Välkommen till Åland, Tove!" *Hufvudstadsbladetin* haastattelu. Visit Ålandin edustajan puheenvuorosta. (Hbl. fi 31.1.2015)
<http://hbl.fi/kultur/2015-01-31/714206/parodi-pa-alanning-nar-over-en-miljon-tittare>

- (4) Jag begrep inte vad som var roligt, inte heller att det skulle vara en parodi, dvs överdriiva men samtidigt likna en igenkännbar förebild så att slutresultatet är ahaa-igenkännand, roligt. Bajs humor enligt mitt förmenande aldrig bra.

Då finnarna gör parodi om något annat än om de själva, blir det tyvärr sådant som det här. Parodin har länge varit omöjlig. De gör det själv. Ett finskt Charlie Hedbo, kanske”
Kommentti edelliseen haastatteluun. (HBL.fi 31.1.2015)
<http://hbl.fi/kultur/2015-01-31/714206/parodi-pa-alanning-nar-over-en-miljon-tittare>

Etenkin Tovea koskeissa kommentteissa keskustelijat usein ottivat esiin ohjelman ja hahmon parodialuonteen. Parodia synnyttää tyypillisesti kahtalaista reagointia: paitsi että se on aina tarkoitettu hauskaksi, se on aina tarkoitettu myös vakavaksi ”luovaksi kritiikiksi”, joka yhtä aikaa nojaa vanhaan, yleensä muotoon, ja luo uutta, yleensä sisältöä (ks. Gehring 1999: 1–16). Stereotyyppisyydestään huolimatta esitykset ovat kaikkien performanssien tapaan refleksiivisiä: ne ovat paitsi esityksiä, erityisesti liioittelevuutensa avulla ne myös osoittavat olevansa esityksiä. (Ks. Bauman esim. 2011: 712–713.)

Kuten etenkin Tovea koskevat yleisökommentitkin osoittavat, esitykset tulkitaan parodiaksi. Jo sana itsessään viittaa parodian kaksisuuntaiseen funktioon: alkuperäisen kreikankielisen sanan pääsana *oide* tarkoittaa laulua, mutta sen *para*-etuliitteellä on kaksi eri suuntaan vetävää merkitystä: ’vastaan’ ja ’vierellä’. (Harries 2000: 5; ks. myös Franzini 2012: 5.) Tämä kaksinaisuus näkyy myös parodioiden yleisesti kaksijakoisessa vastaanotossa, niin myös Svetlanan ja Toven kohdalla. Yleisö voi asettua kokemuksensa ja valintansa mukaan yhtä lailla nauramaan parodian kohteille tai heidän kanssaan (vrt. Glenn 2003). Nauru on ambivalenttia myös siitä näkökulmasta, kenelle oikeastaan nauretaan. Karnevalismin hengessä yleisö voi nauraa ja todennäköisesti nauraa yhtä hyvin omille stereotyyppioilleen kuin yksinomaan vieraalla aksentilla puhuvalle hahmolle (Bakhtin 1995).

8 Diskussio: mitä Svetlanan ja Toven hahmot kertovat?

Aksenttiperformanssit ovat sosiolingvistisesti ja sosiofoneettisesti kiinnostavia. Koska performanssin on vedottava todella laajaan katsojajoukkoon, viihde kertoo välttämättä jotain siitä, millaiset sosiaaliset kategoriat ja niitä indeksoivat kielelliset ja muut semi-oottiset piirteet ovat jaettuina ja mitkä äännepiirteet ovat jo sellaisella indeksoitumisen asteella, että voidaan luottaa niiden esittämisen välittömästi assosioituvan esitettävään ihmisryhmään. Aineistomme perusteella tällaisia piirteitä suomenvenäläisessä aksentissa näyttävät olevan etenkin palato-alveolaarinen sibilantti ja suomenruotsalaisessa aksentissa retrofleksinen /l/. Molempien aksenttien erityyppiset epäsuomalaiset vokaalivariaatiot palvelevat esityksissä erityisesti kaksimielisen huumorin tuottamista.

Analyysimme osoittaa myös, että mediahuumori rakentuu monenlaisten semi-oottisten resurssien, ei yksistään tai ensisijaisesti aksenttiperformanssien varassa. Myöskään aksenttiperformanssissa yksikään yksittäinen piirre ei yksin rakenna kuvaa vieraan kielen aksentista, vaan performanssi perustuu erilaisten äännepiirteiden kasaumalle. Esityksessä aksenttia ja tavoiteltua vaikutelmaa rakentavat ääni, puhe, kieli ja keholisuus. Sekä Toven että Svetlanan kohdalla on selvää, että aksentin voi tulkita puheen foneettisia piirteitä laajemmin. Lopullinen puhujavaikutelma syntyy kokonaisuuden perusteella – ”ruumiillisena aksenttina”, jossa useat eri osatekijät rakentavat kokonaisuutta (vrt. Dave 2013).

Toiseksi on myös selvää, että aksentin ei tarvitse olla ”aito” siinä mielessä, että se olisi aidosti suomea toisena tai vieraana kielenä puhutun kaltaista. Performanssin kannalta on kuitenkin tärkeää, että siinä ei anneta ”väärää” vihjeitä: suomenvenäläiseksi rakennettu sketsihahmo ei voi puhua vaikkapa suomea tunnistetusti somalin tai amerikanenglannin aksentilla. Balanssin aitouden ja liioittelun välillä tulee siis olla hienovarainen: aksentista on löydettävä riittävästi tulkintaa ohjaavia vihjeitä – sen on oltava tarpeeksi oikeanlainen ja tunnistettava hahmo, jotta se toimisi tavoitteen mukaan ja herättäisi naurua (vrt. Blommaert & Varis 2013).

Kolmanneksi keskeiseksi havainnoksi nousee performanssille tyypillinen aksenttipiirteiden liioittelu (vrt. esim. Coupland 2011; Bucholtz & Lopez 2011). Tässä vieras aksentti on ennen kaikkea huumorin keino. Tarkastelemassamme tapauksissa huumorin näyttämönä on valtamedia viikonlopun parhaaseen katselu aikaan eli oletettuna kohderyhmänään (lapsi)perheet. Sketsien tekstit, hahmojen mukana olevat tukijoukot, hahmojen esittämät musiikkikappaleet ja koko lavashow tehtiin reippaasti ”yli”, lavealla pensselillä maalaten ja poliittisesta korrektiudesta välittämättä. Kokander ja Kuustonen tekevät performanssejaan karnevaalisuuden ja groteskin hengessä, herättääkseen yhteistä naurua (Bakhtin 1995). Merkitsikö tämä samalla sitä, että hahmoja ei tulisikaan tulkita kärjistetyiksi stereotyyppiöiksi, vaan että parodian kohteena olisivatkin juuri stereotyyppiä? Nauroiko yleisö Tovelille ja Svetlanalle – vai itselleen ja ennakkoluuloilleen?

Aksenttiperformanssien tarkastelulla voi olla annettavaa monelle tutkimusalueelle. Kielen oppimisen tutkimuksen kannalta on kiinnostavaa, että mediaperformansseissa jäljitely aksentti voi osin muistuttaa realistista toisen kielen oppijapuhetta, osin erota siitä olennaisesti. Kun useimpien toisen kielen oppijoiden tavoitteena on nimenomaan vieraan aksentin välttäminen, performanssissa puolestaan aksenttipiirteitä liioitellaan ja karrikoidaan ja niitä voidaan myös matkia ”väärin”. Aksenttiperformanssit nostavat esiin useita kielenoppimisen kannalta kiinnostavia kysymyksiä: Millaisiin puheen piirteisiin oppijat kiinnittävät huomiota? Miten niitä osataan jäljitellä (ks. Torstensson, Eriksson & Sullivan 2004)? Millä tavoin ihmiset eroavat jäljittelykyvyltään toisistaan (Preston 1996)? Voisiko toisen kielen oppija oppia jotain performanssia rakentavalta

ammattinäyttelijältä? Joissain viimeaikaisissa ääntämisen opettamisen suuntauksissa onkin korostettu, että oppimisen kannalta mielekästä voi olla juuri konkreettisen mallin (esim. näyttelijän tai esiintyjän) kokonaisvaikutelman ja kehollisen toiminnan jäljittely (esim. Meyers 2016). Vaikka jäljittelyn asemasta kielen oppimisessa ollaan vuosien varrella oltu hyvinkin erimielisiä (ks. esim. Kymissis & Poulson 1990), nykyisin jäljittelyoppimista tutkitaan varsin paljon erityyppisissä tutkimusasetelmissä (ks. esim. Jessop, Suzuki & Tomita 2007; Taimi, Jähi, Alku & Peltola 2014; Ullakonoja, Dufva, Kuronen & Hurme 2014).

Mediahumorin tutkimus voitaisiin ohittaa helposti suuren yleisön merkityksettömänä massaviihteenä. Tässä artikkelissa pyrkimyksenämme on ollut osoittaa, että mediahumori itse asiassa tarjoaa laajan aineistopotentiaalain tarkastella yhteistä, yleistä ymmärrystä kielistä, varieteeteista ja aksenteista ja näiden puhujiin kytkeytyvistä asenteista ja kieli-ideologioista.

Kirjallisuus

- Aho, E. & M.-L. Toivola 2008. Venäläisten maahanmuuttajien puheesta. *Virittäjä*, 112 (1), 3–23.
- Bakhtin, M. M. 1995. *François Rabelais: Keskiajan ja renessanssin nauru*. Helsinki: Taifuuni.
- Bakhtin, M. M. 1986. The problem of speech genres. Teoksessa C. Emerson & M. Holquist (toim.) *M. Bakhtin: speech genres and other late essays*. Kääntänyt V. W. McGee. Austin, Texas: University of Texas Press, 60–102.
- Bauman, R. 1975. Verbal art as performance. *American Anthropologist*, 77, 290–311. DOI: 10.1525/aa.1975.77.2.02a00030.
- Bauman, R. 2011. Commentary: foundations in performance. *Journal of Sociolinguistics*, 15 (5), 707–720. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2011.00510.x.
- Bell, A. & A. Gibson. 2011. Staging language: an introduction to the sociolinguistics of performance. *Journal of Sociolinguistics*, 15 (5), 555–572. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2011.00517.x.
- Blommaert, J. & P. Varis. 2013. Enough is enough: the heuristics of authenticity in superdiversity. Teoksessa J. Duarte & I. Gogolin (toim.) *Linguistic superdiversity in urban areas: research approaches*. Amsterdam: John Benjamins, 143–158.
- Boyd, S. & G. Bredänge 2013. Attityder till brytning – exemplet utländska lärare i svenska skolor. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB, 437–459.
- Brayton, S. 2009. Race comedy and the “misembodied” voice. *Canadian Journal of Cultural Studies*, 22, 97–116.
- Bucholtz, M. & Q. Lopez 2011. Performing blackness, forming whiteness: linguistic minstrelsy in Hollywood film. *Journal of Sociolinguistics*, 15 (5), 680–706. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2011.00513.x.
- Butler, J. 1999. *Gender trouble*. London: Routledge.
- Coupland, N. 2011. Voice, place and genre in popular song performance. *Journal of Sociolinguistics*, 15 (5), 573–602. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2011.00514.x.
- Dave, S. S. 2013. *Indian accents: brown voice and racial performance in American television*. Urbana: University of Illinois Press.

- Donald, M. 1991. Imitation and mimesis. Teoksessa S. Hurley & N. Chater (toim.) *Perspectives on imitation. Volume 2: From neuroscience to social science. Imitation, human development, and culture*. Cambridge, MA: MIT Press, 283–300.
- Flege, J. E. 1988. The production and perception of foreign language speech sounds. Teoksessa H. Winitz (toim.) *Human communication and its disorders*. Norwood, N.J.: Ablex, 224–401.
- Franzini, M. 2012. "You should not speak with an accent when you know i'm so hungry!" *The role of foreign accents in film parodies – a linguistic analysis of the original and the dubbed versions*. Julkaisematon väitöskirja. Università degli studi di Pavia.
- Gehring, W. D. 1999. *Parody as film genre: never give a saga an even break*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Glenn, P. 2003. *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. 1959. *Presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin.
- Halonen, M. 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä*, 113 (3), 329–355.
- Halonen, M., P. Ihalainen & T. Saarinen 2015. Diverse policies in time and space: nordic language policies in historical and contemporary outlook. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden: interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 3–28.
- Halonen, M., T. Nikula, T. Saarinen & M. Tarnanen 2015. "Listen, there'll be a pause after each question". A 7th grade Swedish lesson episode indexing multisited language education policies. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden: interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 220–246.
- Halonen, M. & J. Vaattovaara, tulossa 2017. Tracing back the indexicalisation of the notion "Helsinki s". *Linguistics*.
- Harries, D. 2000. *Film parody*. London: British Film Institute.
- Heikkilä, R. 2008. Bättre folk, bättre smak? Suomenruotsalainen itseidentifikaatio haastatteluaaineiston valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 73 (5), 494–507.
- Hufvudstadsbladet 2015. Parodi på älänning när över en miljon tittare. Saatavilla osoitteessa <http://hbl.fi/kultur/2015-01-31/714206/parodi-pa-alanning-nar-over-en-miljon-tittare> [luettu 6.2.2016].
- Iivonen, A. 2009. Finnish sentence accent and intonation. Teoksessa V. de Silva & R. Ullakonoja (toim.) *Phonetics of Russian and Finnish*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–76.
- Jarvis, S. & A. Pavlenko 2008. *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jessop, L., W. Suzuki & Y. Tomita 2007. Elicited imitation in second language acquisition research. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 64 (1), 215–220. DOI: 10.3138/cmlr.64.1.215.
- Johnstone, B. 2011. Dialect enregisterment in performance. *Journal of Sociolinguistics*, 15 (5), 657–679. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2011.00512.x.
- Juvonen, T. 2002. *Varjoelämä ja julkisia salaisuuksia. Homoseksuaalisuuden rakentuminen sotienjälkeisessä Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kokkonen, M. 2007. Vaatimuksena sujuva suomi. *Virittäjä*, 111, 253–261.
- Kuronen, M. 2000. *Vokaluttalets akustik i sverigesvenska, finlandssvenska och finska*. Studia Philologica Jyväskylänensia 49, Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4093-5>.
- Kuronen, M. 2014. Bryter finlandsvenskarna när de talar finska? Teoksessa H. Lehti-Eklund, C. Lindholm & C. Sandström (toim.) *Folkmålsstudier*, 52. Helsingfors: Föreningen för nordisk filologi, 77–106.

- Kymissis, E. & C. M. Poulson 1990. The history of imitation in learning theory: the language acquisition process. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54 (2), 113–127. DOI: 10.1901/jeab.1990.54-113.
- Lounasmeri, L. 2011. *Näin naapurista. Median ja kansalaisten Venäjä-kuvat*. Tampere: Vastapaino.
- Major, R. 2007. Identifying a foreign accent in an unfamiliar language. *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (4), 539–56. DOI: 10.1017/S0272263107070428.
- Meyers, C.M. 2016. *The mirroring project: a contextualised and integrated approach to pronunciation teaching*. Videoluento. Saatavilla osoitteessa <https://www.youtube.com/watch?v=g0TUFKNsRGw> [luettu 11.5.2016].
- Mielikäinen, A. & M. Palander 2014. *Kansanlingvistinen sanakirja*. Saatavilla osoitteessa <http://kielikampus.jyu.fi/mitenmurteistapuhutaan/>. [luettu 6.2.2016].
- Moyer, A. 2013. *Foreign accent: the phenomenon of non-native speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348.
- Niedzielski, N. A. & D. R. Preston 2003. *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Preston, D. R. 1992. "Talking black and talking white": a study in variety imitation. Teoksessa J. Hall, N. Doane & D. Ringler (toim.) *Old English and new*. New York: Garland, 327–355.
- Preston, D. R. 1996. Whaddayaknow – modes of folk linguistic awareness. *Language Awareness*, 5, 40–74. DOI: 10.1080/09658416.1996.9959890.
- Reuter, M. 1977. Finlandssvenskt uttal. Teoksessa B. Petterson & M. Reuter (toim.) *Språkbruk och språkvård*. Helsingfors: Schildts, 19–45.
- Saarinen, A. 2007. Venäläiset maahanmuuttajat "naisystävällisessä" Pohjolassa: kansalaisuus ja stigmatisoitunut identiteetti. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.) *Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ*. Helsinki: Väestöliitto, 125–146.
- Schilling-Estes, N. 1998. Investigating "self-conscious" speech: the performance register in Ocracoke English. *Language in Society*, 27, 53–83. DOI: 10.1017/S0047404500019722.
- da Silva, E. 2015. Humor (re)positioning ethnic ideologies: "You tink is funny?". *Language in Society*, 44 (2), 187–212. DOI: 10.1017/S0047404515000044.
- de Silva, V. & R. Ullakonoja (toim.) 2009. *Phonetics of Russian and Finnish, general description of phonetic systems, experimental studies on spontaneous and read-aloud speech*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Silverstein, M. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23, 193–229. DOI: 10.1016/S0271-5309(03)00013-2.
- Stenwall-Albjerg, Å. 1988. *Åländskt språk mellan öst och väst*. Mariehamn: Ålands högskola, Åbo akademi.
- Taimi, L., K. Jähi, P. Alku & M. S. Peltola 2014. Children learning a non-native vowel – the effect of a two-day production training. *Journal of Language Teaching and Research*, 5, 1229–1235. DOI: 10.4304/jltr.5.6.1229-1235
- Tandefelt, M. 1990. *Låna mig ditt öra. I: Från Pohjolas pörten till kognitiv kontakt. Vänskrift till Erling Wande den 9 maj 1990*. Stockholm Studies in Finnish Language and Literature 6. Stockholm: Stockholms universitet, 230–244.
- Tandefelt, M. 2001. *Finländsk tvåspråkighet*. Forskningsrapporter från Svensk handelshögskolan 53. Helsingfors: Svenska handelshögskolan.
- Toivola, M. 2006. Äidinkieleltään venäläisten suomen ääntämisen arviointia. Teoksessa R. Aulanko, L. Wahlberg & M. Vainio (toim.) *Fonetiikan päivät 2006*. Helsinki: Helsingin yliopiston Puhetieteiden laitoksen julkaisuja, 180–184.

- Torstensson, N., E.J. Eriksson & K. P. H. Sullivan 2004. Mimicked accents – do speakers have similar cognitive prototypes? *Proceedings of the 10th Australian International Conference on Speech Science & Technology*. Sydney: Macquarie University.
- Ullakonoja, R. 2011. *Da. Eto vopros!: prosodic development of Finnish students' read aloud Russian during study in Russia*. Jyväskylä Studies in Humanities 151. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ullakonoja, R. & H. Dufva 2016. Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. *NMI-Bulletin*, 26 (2), 4–18.
- Ullakonoja, R., H. Dufva, M. Kuronen, & P. Hurme 2014. How to imitate an unknown language? Russians imitating Finnish. Teoksessa K. Jähi, & L. Taimi (toim.), *XXVIII Fonetikan päivät. Turku 25.-26. lokakuuta 2013. Konferenssijulkaisu*. Turku: Turun yliopisto, 10–18.
- Vaattovaara, J. & M. Halonen 2015. Missä on ässä? ”Stadilaisen s:n” helsinkiläisyydestä. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Rouhikoski & H. Lehtonen (toim.) *Helsingissä puhuttavat suomet: kielen indeksisyys ja identiteetit*. Helsinki: SKS, 40–83.
- Zareff, J. 2015. Itseironinen jännite Putous-ohjelmassa ja sitä käsittelevässä journalismissa. Teoksessa S. Knuuttila, P. Hakamies & E. Lampela (toim.) *Huumorin skaalat. Esitys, tyyli, tarkoitus*. Kalevalaseuran vuosikirja 94. Helsinki: SKS, 393–409.
- Zetterholm, E. 1997. Impersonation: a phonetic case study of the imitation of a voice. *Working Papers* 46. Lund: Lund University, Department of Linguistics, 269–287.

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 163–183.*

Saeed Karimi-Aghdam, Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki

University of Jyväskylä

Dancing with alternative lyrics: integrating sociocultural, dialogical, distributed and dynamical conceptualizations of language and its development for L2 studies

This paper sets out to chart underlying assumptions and fundamental axioms of an integrative research edifice for studying language and how it is developed over time as a human- and culture-centered and multifaceted phenomenon. Specifically, invoking Vygotskian sociocultural theory, the Bakhtin circle dialogism, distributed language and cognition and dynamic systems theory, it is argued that language is a purposive, multifaceted, complex, dialogical, and dynamic system that emerges distributively across the interpenetrated web of human somatic and brain activities, socio-cultural umwelt, sociohistorically-fashioned artifacts and realized affordances simultaneously and over time. Suggestions are provided, upon this foundation, to remediate the debate toward laying out a framework for describing, explaining and understanding L2 development as a unitary temporal system that has both cognitive and social dimensions but is not ontologically reducible to either. This argument leads to the conclusion that to further our understanding of language and its development over an individual's lifespan, we need to cross-fertilize different research programs and bridge across existing paradigmatic boundaries.

Keywords: sociocultural theory, dialogism, dynamic systems theory, language development

1 Introduction

This paper aims to provide a general vantage point from which to approach a wide array of problems and issues surrounding second language acquisition (SLA)¹ as a discipline. The purpose of the paper, more specifically, is to discuss potential foundations for a frame of reference for L2 studies, drawing together various resonances of a set of **alternative** ways of thinking about language, its learning and development including sociocultural theory, Bakhtin circle dialogism, distributed language and cognition and dynamic systems theory (for an introduction to alternative approaches to SLA, see also Atkinson 2011). Throughout the literature of L2 studies, a number of scholars have subscribed and significantly contributed, in one way or another, to a psycho-social dualism in L2 studies but also some hamstrung attempts at constructing an integrative theoretical framework for L2 studies have been made (e.g., Atkinson 2002).

Surveying the theoretical status quo of SLA research, it could be argued that the field, by and large, is roughly divided between two families of theories viz., those with cognitive orientation towards second language learning and teaching and those leaning on various sociointeractional views on second language learning and teaching (e.g., Firth & Wagner 1997; Hulstijn, Young, Ortega, Bigelow, DeKeyser, Ellis, Lantolf, Mackey & Talmy 2014). Ortega (2011) chalks up the differences between traditional SLA (i.e., cognitivist SLA) approaches and alternative ones (i.e., socially-oriented SLA) to three broad dimensions: 1) psychological versus socially-oriented explanations for L2 learning; 2) a cognitive SLA view about the existence of knowledge separated from its context (i.e., abstract knowledge) versus a social SLA standpoint regarding the inextricable embeddedness of knowledge in its attentive context (situated knowledge); 3) focus of cognitive SLA on entities and objects versus social SLA emphasis on actions and processes. In order to bridge the gap between the cognitive and the social – believed to be an ontological one by some scholars and an epistemological one by others and still some others conclude that there is ‘no single, monolithic social-cognitive gap in L2 learning and teaching research’ (Hulstijn et al. 2014: 414) – the paper sketches a metatheoretical architecture for understanding the dynamic totality of L2 development.

In this article, we particularly target issues that are significant for applied linguistics in general but also, in particular, for research questions, theoretical constructs, and empirical methods dealing with second/foreign language learning and teaching. To this end, we first discuss some fundamental positions that exist in the current landscape

1 In this article we use second language acquisition (SLA) to mean a general term which designates a multidisciplinary frame of reference for studying the nature, mechanisms and trajectories of learning any language other than first language without aligning ourselves necessarily with cognitivist connotations which somehow underpin the use of ‘acquisition’ in SLA.

of L2 studies. Further, we comment upon the ongoing debate concerning the dualistic conceptualizations of L2 learning and how to move beyond the false dilemmas of the field. We will deal with some anti-dualistic approaches to L2 learning and teaching, namely dialogism, sociocultural theory and distributed language and cognition. Shifting our analysis to dynamic systems theory, we present a brief articulation of dialectical dynamic systems theory as one of the alternative approaches that tries to integrate the social and cognitive dimensions of L2 learning without reducing one to the other. In conclusion, we argue that L2 studies could benefit from engaging with alternative thinking in terms of theoretical advancement and pedagogical practices of teaching languages in the classroom and in out-of-classroom contexts.

2 Social and cognitive approaches to SLA: current research directions

We suggest that alternative research programs that approach language from different perspectives deserve nuanced scrutiny and elucidation although none of them alone in their extant articulations are sufficient enough to adequately address all issues and aspects of language and its development. One may thus argue that **alternative** approaches to language and its development are not necessarily **alternatives** to the current theories and approaches in the sense that they would involve their rejection and replacement or be mutually exclusive of other research traditions. Rather, the alternatives will be discussed as potentially complementary and open to synthesis with other research traditions, provided that their ontological commitments are commensurable, that is, that the axiomatic principles, concepts and terms are translatable across theories, research paradigms and worldviews. Alternative approaches include, *inter alia*, Vygotskian cultural-historical theory (e.g., Lantolf & Thorne 2006; Lantolf & Poehner 2014), ecological linguistics (e.g., Kramsch & Steffensen 2008, van Lier 2004), distributed cognition (e.g., Cowley 2011), the Bakhtin circle dialogism (e.g., Bakhtin 1981, 1986; Brandist 2002; Linell 2009; Lähteenmäki 1994, Lähteenmäki 2010; Dufva, Suni & Aro 2014; Rommetveit 1992) and dynamic systems theory (e.g., Larsen-Freeman 1997, Larsen-Freeman & Cameron 2008; Karimi-Aghdam 2016a, 2016b).

It may be argued that the discussion of the philosophical assumptions and presuppositions that underlie the theories, models and hypotheses of SLA research has been insufficient. While initially subscribing to a cognitive conceptualization of L2 learning, the current SLA literature is divided between two distinctive paradigms, viz. cognitive SLA and social SLA (see e.g., Block 2003; Firth & Wagner 1997; Larsen-Freeman 2007; Ortega 2014). Here, we put forward the idea of **families of theories** to qualify the

application of these generic terms, *social SLA* and *cognitive SLA*, by which we designate two progenies of theories, models, hypotheses and research programmes that share family relationships and resemblances without being identical in their fundamental axioms and in auxiliary postulations. Duly, cognitive and social families of theories of SLA are here regarded as separate schools of thought because they have different categorical interpretations of *truth* of L2 and are essentially premised on different worldviews.

On the other hand, we argue that both cognitive and social SLA share some commonalities that represent the dominant tenor of the SLA discipline. Currently, both families of theories set out to determine exhaustively all the isolated components and structural elements of L2 and how they may be connected together to form the whole of L2. In other words, both camps seem to assume that L2 is a structured totality which can be described and explained by breaking it down to its discrete atomic elements and reducing it consistently to homogeneous structures abstracted from the experiential reality of an L2 learner, and that this can be done without changing the quality of an L2 as a human- and culture-centered phenomenon (see Ratner 2016) which is meaningful within unique sociocultural and situational contexts. A related assumption is that if we as third-person researchers aggregate and put together all these isolated structures that are obtained on the basis of the experimental verifications and observational corroborations, we can make conclusions about the nature and mechanisms that underpin L2 learning as a holistic ensemble.

Within cognitive SLA, L2 acquisition is typically considered to be a genetically deterministic attainment: L2 acquisition is viewed as a teleological unfolding and orderly differentiation of an inborn language faculty which is triggered by external language input. We must note that genetic determinism does not mean that all L2 learners achieve the same level of L2 proficiency irrespective of a rich matrix of factors that effect L2. It is stated that because the cognitive SLA family of theories is premised on the ontological axiom that the human brain is hardwired and programmed with a language acquisition apparatus, L2 attainment cannot be fundamentally changed by environmental perturbations but will normatively, directionally, and universally progress toward acquiring an idealized end-goal (see e.g., Long 1990; Gregg 2003).

However, cognitive approaches to SLA do not exclude contextual effects totally. Rather, context is primarily considered as a simple environment that provides the raw ingredients to be processed by the internally 'located' mind, resulting in individual mental traits and patterns. From the standpoint of cognitive SLA, contextual influences and variations can either inhibit or facilitate the pace and quantitative progression of L2 acquisition, but cannot fundamentally alter the outcome of the sequential and unidirectional orders of stages that lead toward reaching an idealized level of language proficiency. Moreover, as the cognitive schools see the learner's mind and the physical

context as two separate entities that interact with one another, it is assumed that the 'internal' cognitive activity of L2 acquisition can be investigated without considering the role of contextual artifacts and conditions.

The socially-oriented approaches to SLA tend to view L2 learning as a probabilistic contingency and see L2 development as an individualistic aggregate of fragmentary, discrete and additive tokens of purpose-shorn and quantitative changes engendered solely by experiential and contextual forces. Social SLA is commonly predicated on the assumption that language use 'here and now', as elementary bedrock component, gives rise to L2 development that is therefore seen as an assemblage of L2 uses. Thus development is seen as a quantitative addition of grammatical structures that are solely derived from language use in social interaction. The contextual and discrete variables of L2 development play a primary role in that they are the only fundamental and atomic elements that can be studied.

Since the inception of the SLA tradition, cognitive SLA with its cognitivist construal of language learning as 'acquisition' has been dominant, but today the hold of cognitivism has diminished in favor of social approaches such as conversation analysis (CA) for SLA studies (Schegloff, Koshik, Jacoby, & Olsher 2002; Markee & Kasper 2004) or sociocultural directions that particularly speak of 'development', inspired by Vygotskian cultural-historical theory of human development (Frawley & Lantolf 1985; Lantolf & Poehner 2014).

To continue, 'language' as a pivotal concept for applied linguistics and second language learning and teaching has been subject to a variety of interpretations. Two perspectives on the nature of language that have significantly influenced the discipline of applied linguistics are (a) the Chomskyan doctrine of an idealized, homogeneous, internalist and innate linguistic competence divorced from contextual contingencies and situational particularities (Chomsky 1966, Chomsky 1995) *vis-à-vis* (b) the Hymesian doctrine of language as a socialized, heterogeneous, externalist communicative competence that is experientially learned and wedded to social and contextual idiosyncrasies (Hymes 1971).

A similar dichotomy is also shown between the formalist and functionalist approaches to language (cf. also Harris' 1981 distinction between 'autonomous linguistics' vs. 'integrational linguistics'). Leech (1984: 46) captures their distinction as follows: 'Formalists (e.g. Chomsky) tend to regard language primarily as a mental phenomenon. Functionalists (e.g. Halliday) tend to regard it primarily as a social phenomenon.... Formalists study language as an autonomous system... functionalists study it in relation to its social functions'. Dik (1978: 4–5) enumerates the main points on which the formal paradigm of language is at variance with the functional paradigm in terms of the definition of language, the primary function of language, psychological correlates of

language, the study of language system and its use, the relationship between language and its putative setting, mechanism of language acquisition, language universals and the relation between syntax, semantics, and pragmatics.

In recent years, many new approaches to language have been distanced from casting light on the *essence* of the language faculty as an internal, monolithic and monological possession of a solitary individual. Contrariwise, language is now often seen as a dialogical process which is extrasomatically distributed, socioculturally co-constructed, ecologically adaptive, intentionally purposive and dynamically complex (see e.g., Love 2004; Karimi-Aghdam 2016a). However, it can be argued that (applied) linguistics and L2 studies have not yet fully explored and critically evaluated some of their own ontological and epistemological presuppositions and putative undercurrents. We develop our case for the importance of rethinking and reconceptualizing the notions of language, language learning and development by discussing some of the similarities we see in sociocultural theory (SCT), Bakhtin Circle dialogism (BCD), dynamic systems theory (DST) and distributed language and cognition (DLC). Here, we examine their intellectual affiliation with one another by discussing some metatheoretical issues facing (applied) linguistics and studies on L2 learning and development.

First, we posit an ontological commitment to a monistic and material interpretation of language and its development as opposed to a dualistic dichotomy that is postulated between the **material** social and the **ideal** cognitive. Second, we subscribe to a kindred ontological pronouncement about the nature of the ultimate reality of language as a fluent and mutable process as opposed to views that assume the fundamental nature of language reality to be a static permanence. Third, we discuss possibilities for a dialectical and dialogical synthesis of the subjective experience of the intersubjective speaking process and the objective extrasomatic world distributed across a spatiotemporal and concrete continuum. We present this as an alternative to a reductionist and monological analysis of language as an internal and abstract essence divorced from contacts with the outer world and regulated deterministically by its genetic design. Fourth, we point out that the historical-temporal evolution of language and its material aspects shape human speaking activities and are relationally shaped by them, in particular by situational and sociocultural contexts. This view is discussed as an alternative to the assumption that language is an atemporal, abstract and synchronic structural aggregate that is to be studied synchronically. Fifth, we question the position that language is a finite repertoire of normative uses and a baggage of static forms that is directly retrievable from an 'internal' mind of an individual native speaker for encoding ready-made meanings. Instead, we argue for a viewpoint which regards language as a purposive, dynamic and complex system with infinite and qualitative potentialities, or, as a unitary whole for co-constructing a meaning-laden activity in intersubjective participation embedded

in immediate and sociocultural boundaries. Sixth, we discuss the vantage points that assume the origin of language to be a primordially human 'skull-skin bound' individual mind in contrast to holding that the origin of language is primarily a 'skin-space bound' social mind.

3 Towards dissolving dualisms?

One of the most intractable problems confronting a scientific and systematic account of L2 learning is that the theoretical frameworks that are used to describe, explain, and optimize the learners' development fail to map the mosaic and regulative changes of the L2 learner's multifaceted and continually variable language cognizance and in this, fail to identify and scrutinize the processes, systemic and systematic regularities, the general principles, mechanisms and conditions underlying those changes. One major problem is an unfortunate lack of discussion on the ontological controversies about the nature of L2 development. Thus SLA theories have been more interested in studying the course of L2 acquisition/development than in paying due attention to *what* is acquired/developed (i.e., language). This has obviously had a huge impact on the epistemological and methodological heuristics that are invoked to study it.

Further, it seems that SLA theories, hypotheses, and models have scarcely considered the difference between descriptive and explanatory accounts of L2. A descriptive narrative of L2 mainly seeks to understand and interpret the main characteristics and properties of second language as a purposive, human activity materialized by an agentive L2 learner. That is, a descriptive approach, drawing on the tradition of human sciences, seeks answers to the *what*-question invoking meanings of the L2 as a human-centered and individual phenomenon embodied by and embedded in a socio-historical *umwelt*. In comparison, an explanatory account sets out to explain causal relations and to predict the likely future of L2 by reference to its past. In that, the explanatory approach tries to answer the *why*-question by dealing with objective and empirical facts of L2 as a natural and generalizable phenomenon that is detached from subjective ideations of a sociocultural milieu. Here, it draws upon the tradition of natural sciences. From our perspective, descriptive and explanatory SLA are not necessarily antithetical but also complementary perspectives. The directions we introduce suggest that L2 emerges at the mediated nexus between individuality and sociality. Thus learning is regarded as a psychological and sociohistorical human phenomenon that both shapes and is shaped by sociohistorical reality.

Thus, it is not tenable to explicate L2 learning by drawing exclusively upon the rigorous and analytical methodology of natural sciences that aims to establish causal

laws and analyze statistical regularities in L2 learning, irrespective of the individuality of the learners and their spatio-temporal contexts. However, it can be a similarly misjudged enterprise to rely on such human science methodology only in which interpretations concern a single L2 learner's experience and its central characteristic features without making a connection to possible causal and nomothetic regularities of experiential processes. The main differences and antinomies between social and cognitive families of theories which can be, by and large, imputed to distinguishable worldviews, ontological presuppositions and epistemological pronouncements that SLA theory construction endeavours have been implicitly or explicitly catalogued in the extant literature (e.g., Canale & Swain 1980; Breen 1985; Gregg 1989; Larsen-Freeman & Long 1991; Atkinson 2002; Doughty & Long 2003; Watson-Gegeo 2004; Zuengler & Miller 2006; Larsen-Freeman 2007; Long 2007; Ellis 2010; Ortega 2014; Ellis 2015; The Douglas Fir Group 2016).

4 Anti-individualistic approaches to language and consciousness: dialogism, sociocultural theory and distributed language and cognition

The linguistic aspects of the works by the Bakhtin Circle have been an important source of inspiration for the development of dialogically oriented language studies as a critical alternative to various formal approaches. Similarly, Vygotsky's sociocultural theory, which emphasizes the fundamental role of social interaction and cultural and historical contexts in the cognitive and emotional development of an individual has exerted significant influence on contemporary theorizing about consciousness, education, second language acquisition and so forth. We see dialogism and sociocultural theory, which emerged in Russia and the Soviet Union in the 1920s and 1930s, as general theoretical frameworks or metatheories for the study of language and consciousness, which foreground the importance of semiotically mediated social interaction taking place in a particular situational, social, cultural and historical context.

In this section, we will address the 'Russian tradition', that is, dialogical and sociocultural thinking together with the contemporary research on distributed language and cognition with an aim of showing their significance for applied linguistics, and, in more particular, to the (re)conceptualization of 'language learning'. In contesting the essentialist, monological traditions of (applied) linguistics and the internalist, individualist and brain-centered views on cognition, these traditions offer a perspective for analyzing language learning as a process that reaches beyond a single agent and that is distributed across time and space. At the same time, these views encourage

developing such practices of language education that take into account both agency and awareness – here seen in terms of participation in interactivity. Dialogical, sociocultural, and distributed arguments suggest a need to rethink the social vs. cognitive antinomy (see e.g., Cole & Engeström 1993).

First, the dialogical and distributed perspectives share a non-individualist view of cognition. Voloshinov saw both language and consciousness as essentially semiotic phenomena (ideological, in his terms) and his conception which assumes that signs are *material* entities may help to overcome the dichotomies between internal vs. external and individual vs. social in language and consciousness.

Every phenomenon functioning as an ideological sign has some kind of material embodiment, whether in sound, physical mass, color, movements of the body, or the like. [...] A sign is a phenomenon of the external world. Both the sign itself and all the effects it produces [...] occur in outer experience. (Voloshinov 1973: 11)

As signs have material embodiment, they are part of the same material reality as the objects and events which they refer to. Any material object existing in the ‘natural’ world can become a sign on the condition that it is used as a sign by two or more socially organized people. The concept of the material sign implies an anti-essentialist conception of meaning, according to which meanings do not exist as things outside the social interaction based on the use of material signs. As meaning only emerges when a sign is actually used in a particular social context to express a specific meaning position, it does not have autonomous existence outside the actual use of signs. Voloshinov’s anti-essentialism is also reflected in his understanding of the relation of language and thought. According to Voloshinov (1973: 26), thought, or thinking, must be seen as a semiotic or symbolic process from which it follows that “the reality of the inner psyche is the same reality as that of the sign”. From the semiotic nature of language and thought it follows that there is no qualitative difference between an inner experience and its outward expression, for they are both manifested in signs which are social in their nature.

Voloshinov’s (1973: 39) notion of reciprocity between psyche and ideology and Bakhtin’s notion of consciousness emerging in dialogue between selves and others are in consonance with more contemporary arguments that argue for the distributed nature of cognition (Hutchins 1995). Hence, one needs to assume that the working space of cognition is beyond an individual. Individual cognitive activity emerges in interactivity with other people, in “meshworks in which persons affect and are affected by each other” (Thibault 2011: 8) and in activity involving social and cultural tools, that is, when people are “thinking with tools” (Kirsh 2010). Further, as pointed out by Vygotsky (1987a, 1987b), tools were, and still are, important for the development of human intellect (Vygotsky 1987b). This seems to suggest a need to pay more attention to how the socially and

culturally constructed environment both provides affordances and sets constraints for newcomers and novices in the language community in question, that is, how learning and development of L2 are supported and scaffolded by the environment.

Second, there are similarities in the notion of language between dialogical and contemporary (distributed, integrationalist and sociolinguistic) views. The Bakhtinian notion of heteroglossic language (Bakhtin 1981) resonates in contemporary arguments that criticize the monological and monolithic notions of language as a code (Love 2004) and that reconfigure language as 'linguaging', or first-order interactivity (Steffensen 2013; Cowley 2011) where situated resources are used. For Bakhtin (1981: 262–263), all languages are internally stratified into varieties including "social dialects, characteristic group behavior, professional jargons, generic languages, languages of generations and age groups" and so forth. Instead of treating heteroglossia as a purely linguistic phenomenon, Bakhtin sees 'language' as a conglomerate of competing varieties connected with particular ideological positions and world-views. Thus, language is never a neutral medium or a 'mirror of nature' but represents different interpretations and evaluations of extra-discursive reality.

The dialogical and sociocultural perspectives as well as the conception of distributed language and cognition hence necessitate a reconsideration of what language learning is. Adopting a dialogically oriented view, language learning can be seen to emerge within interactivity (Steffensen & Pedersen 2014). Hence, learning is not a process operated by an individual per se, and not a process of 'acquisition' either, as the customary interpretation in the Cartesian and mentalist tradition of cognitive SLA was (for criticism, see Dufva 1998). The dialogical and distributed conceptualizations suggest that the scope of research is not to be defined within an individual, neither in their individual cognition nor in their brain activity, but in the interactivity they are engaged in with other people and social artefacts. Importantly, the view suggests that it is just as inappropriate to move the focus of study to social interaction or to socially emergent discourses only (Dufva 2010). Instead, a new research focus is implied in which language learners and their environments are regarded holistically, in terms of, e.g., organism-environment systems (Järvillehto 1998). To take interactivity as a foundation against which a new conceptualization of learning is speculated means taking into account the constraints and affordances of the environment as an integral part of the learning process itself. These include, e.g., the role of collaboration and scaffolding in learning, but also, the impact of the learning materials and means of instruction in language classrooms. Hence, it is important to investigate the environment as *part* of the learning process itself, not as a context exerting an 'external' influence on the learner or the learning process.

These points of departure make it necessary to readjust several notions of classical 'psycholinguistics' (see also Dufva 1998). Drawing on the dialogical notion of language as heteroglossia and more recent 'language critique', Dufva et al. (2014) discuss language learning as a process in which linguistic resources are being recycled and in which these resources do not become individually 'acquired', but, rather, 'appropriated'. These formulations (see also Dufva, Suni, Aro, & Salo 2011) are used to illustrate the notion that, similarly to the notion of 'language', also the notion of 'internal language' is a myth. Descriptions of language as a system – whether 'external' or 'internal' – are artefacts, products of a conscious reflection and analysis of a linguist who aims at capturing particular aspects of language (Voloshinov 1973; Dufva et al. 2014). However, it is important to problematize how a conscious analysis of the structure that emerges collectively ('language') may differ from the analysis of the processes by which it is appropriated and used by an individual ('speaking').

If language is seen as a concrete historical phenomenon, a form of situated interaction utilising material signs between socially organised people, it follows that 'language', in the context of learning, could be redefined as linguistic (or semiotic) resources, as opposed to a fixed system consisting of grammatical rules. As Dufva et al. argue, theories of second and foreign language learning and development should not ignore the situated nature of language nor the multimodality of its use. As the dialogical points of departure suggest, language use varies across time and space and results in a number of different varieties, registers, and genres. Hence, one can question the view of learning as acquisition of a neatly organised acontextual formal system with the internal storage of decontextual representations as its outcome. Instead, learning could be reimagined as appropriating different ways of dealing with the diverse linguistic resources the learners meet in their everyday interactivity. Similarly, the dialogical, sociocultural and distributed arguments suggest that theories of language learning need to account for the physicality and materiality of the resources and the processes involved.

Moving away from the metaphor of acquisition and the 'internal language myth', one can reimagine learning by re-examining the processes by which human agents notice, understand and reflect upon particular situated and multimodal affordances, and how they grow to reuse these affordances for their own purposes in new contexts they face (for the notion of language learning as skilled action, see Cowley 2014). Hence, by questioning the 'internal' vs. 'external' dualism and the need to assume a 'language storage', the arguments critique the notions of language learning as 'internalization' and language use as operationalisation of the memorised knowledge. Instead, it is suggested that language learning can be reconceptualised as an expansion of one's

action potential in different social, cultural and physical environments and by using different linguistic resources (Järvillehto 1998).

The above arguments help to understand language learning as a distributed process: as social practices that are individually attended to. In this, the arguments also help to rethink and tackle the assumed chasm between social and cognitive SLA studies. However, the ideas discussed above do not have theoretical relevance only: we wish to point out that the perspectives we have discussed may also be helpful in rethinking issues of language education and developing pedagogical practices at schools and institutions. That is, pedagogical practices should be encouraged that both foster the learners' individual agency and their capacity to notice and take heed of the resources of the environment and to use this for their socially emerging interactivity. Here, we find similarities with such approaches as, e.g., van Lier's (2007) ecologically-oriented views on action-based teaching.

5 Dialectical dynamic systems theory: a conceptual framework for L2 developmental studies

Dynamic systems theory (DST) was originally introduced to applied linguistics and SLA by Larsen-Freeman (1997) under the banner of chaos/complexity theory. Although DST and chaos/complexity theories are not identical in all of their respective epistemological assumptions, they can be regarded to belong to the same family of theories. DST views language as a dynamic, nonlinear, complex and self-organizing system (see, e.g., Larsen-Freeman & Cameron 2008, de Bot, Lowie, & Verspoor 2007; Verspoor, Lowie, & de Bot 2011). Recently, a dialectical construal of DST has been put forward which shares some epistemological affinities with the dominant interpretation of DST in L2 studies, termed *contextual DST*, but also diverges on a set of branching lines. First, while contextual DST appears to be anchored to the science of "discontinuous static permanence" (i.e., fixed and inactive *Reality*), dialectical DST "embraces the science of ceaseless fluent flux" (i.e., active and changing *Reality*) as its axiological principle (Karimi-Aghdam 2016a: 58–59). Second, dialectical DST maintains that language use in context is a necessary but an insufficient condition for the emergence of an L2 system in and over time (Karimi-Aghdam 2016a, 2016b). In comparison, contextual DST equates L2 development with a purpose-shorn collection of L2 use over time meaning that L2 use, *ipso facto*, is a necessary and sufficient condition for the generation of an L2 developmental ensemble. Here, dialectical DST comes into closer alignment with Thompson's (2007: 60) assertion that "an emergent process belongs to an ensemble or network of elements, arises

spontaneously or self-organizes from the locally defined and globally constrained or controlled interactions of those elements, and does not belong to any single element”.

Given that L2 development is a human- and culture-centered phenomenon and that human cognition and goal-directed intentionality are essential parts of every aspect of higher-order functions, dialectical DST espouses the role of the cognitive and purposive agency of an L2 learner on a temporal trajectory of the L2 system. In this, dialectical DST differentiates between L2 use and L2 development as “iterative heterochronic levels (i.e., interconnected levels over different timescales) of a syncretized organizational whole” (Karimi-Aghdam 2016a: 10). The dialectical approach holds that the development of an L2 system is more than additive summation of real-time and quantitative changes. Hence, the main goal of dialectical DST is to study *creative becoming* rather than *explicative being* and look at the interconnected on-going process of change rather than the stasis and the discrete and dispersive products of L2.

Dialectical DST argues that L2 development is a qualitative, subjective and ongoing process and an integrated whole as well. While every L2 use in real-time scale changes the development, it at the same time necessarily becomes integrated into this dynamic totality. Therefore, an L2 system as a whole both constrains and facilitates any change at real-time scale giving relative malleability and directionality to the temporal trajectory of the L2 developmental system. Further, this leads to the view that each learner’s L2 developmental system is both different from other L2 learners’ systems and shares similarities with them. Put another way, the L2 developmental system of every learner, mainly due to his/her distinctive lived experience including speaking activities, differs from other learners’ L2 systems (i.e., intra-individual dynamicity) while it shares some similarities with the L2 developmental systems of other learners in terms of interrelated patterns of change and directionality of L2 developmental pathways (i.e., inter-individual congruity).

For this reason, dialectical DST emphasizes that in L2 studies one should be aware of the confusion which may arise due to attributing and extrapolating changes and similarities *between* L2 learners to differences and commonalities *within* an L2 learner over time. It is suggested that an L2 learner and the sociocultural and immediate contexts and ambients in and through which L2 development emerges are relationally constitutive and should be studied as an integrated and holistic system. While dialectical DST conceives of an L2 learner-speaking-in-context to be analytically separable to be scrutinized, it holds that an L2 learner is ontologically and essentially indissociable from the environment of which s/he is a constitutive part. In this way, the approach avoids positing an independent existence for an L2 learner and cultural and situational contexts while being a non-reductionist metatheory for L2 developmental studies. Hence, both an L2 learner and the sociocultural context are seen to be embedded and integrated in

a matrix of changing variables influencing and being influenced by a change in other components.

The interactive and dynamic relationalism that dialectical DST argues to obtain between an L2 learner and the sociocultural context conduces to plasticity (potentiality for systematic change), multidirectionality (variegated developmental trajectory) and indeed individuality of every L2 developmental system. On the other hand, dialectical DST argues that L2 development should be investigated by drawing upon a plethora of research methodologies from different perspectives. Seeing an L2 learner-cum-putative-context as an integrated, interpenetrated, and constantly mutating ensemble of nested systems in such a way that a change in one dimension leads to attentive changes in the other dimensions may appear *prima facie* incompatible with the pluralistic and scientific research methodology that dialectical DST espouses. Dialectical DST eschews ontologically reducing social and cognitive dimensions of L2 development to one another while submitting that an L2 system should be probed from different methodological and epistemological vantage points. The categorical acceptance of the irreducibility of an L2 system to either cognitive or contextual influences entails relational unity and a bidirectional causality nexus between cognitive and social dimensions. An L2 developmental system is therefore seen as much context-dependent for coming into existence and externalization as it is contingent upon individualistic cognitive processes and traits to be appropriated and orchestrated by an L2 learner.

Further, dialectical DST considers both an L2 learner and the relationally meaningful context as a continuously changing and dynamic process. An agentive L2 learner actively co-constructs context and realizes its affordances. At the same time an L2 learner is constituted and mediated by the contextual affordances (both material and immaterial). An L2 learner changes and is changed synchronically and diachronically across nested timescales primarily in and through individual L2 purposive speaking activities and so in and through co-evolutionary and situated collaborations in dialogue with other human beings. As Karimi-Aghdam (2016a: 92) argues, a speaking activity “is transposed into life through dual participation of an embodied mind of an L2 learner distributed over and enmeshed with discursive and encultured matrices of material and conceptual artifacts and other individual(s) in the extrasomatic world dialogically”.

It should be emphasized that dialectical DST views the past and future timescales of an L2 learning process to be interconnected by social semiotic sign systems and artifacts of which language is a quintessential example. Dialectical DST also holds that an agentive L2 learner embodies, interweaves, and *re-presents* the past and future of his/her subjective experiences including L2 learning experiences in order to materialize his/her intentions mainly qua speaking activities into a meaningful world and in turn is transformed by those same activities. Thus, from a dialectical DST perspective, there

exists a bidirectional causal nexus between the past of an L2 learner and his/her present L2 learning experience. There exists also a causal relationality between an L2 learner's present learning experiences and the envisioned and anticipatory future experiences and proleptic goals, making this causal connectivity range back and forth in terms of temporality intra-individually and inter-individually.

Moreover, dialectical DST holds that L2 development is a purposive, time-locked, complex, and emergent system. It stresses that the L2 system arises as the result of a dialectical synthesis of an L2 learner's actively-mediated internalization of socioculturally positioned and meaningful speaking activities and intentional and goal-oriented externalization of mental purposes into socially-constructed and meaning-anchored speaking activities. The approach also tries to embed both social and cognitive dimensions of L2 development: in other words, dialectical DST maintains that neither an L2 learner nor situational and socioculturally-fashioned ambients alone can originate and potentiate the processual trajectory of the L2 system. Mutually interpenetrating opposites of the L2 system, viz. socialized cognition (i.e., psychogenesis) and cognized social (i.e., sociogenesis), enacted by the volitional intentionality of an L2 learner, give rise to nonlinear, emergent, dynamic, purposive, goal-directed, and processual nature of L2 development over time. The interpenetration of socialized cognition and cognized social dimensions of the L2 system is actualized for the most part in and through speaking activities. A speaking activity by virtue of proleptic outcomes and as a means for the actualization of self-ideated significations "is intended or aimed to perceived or conceived artifacts and symbolic notations – conceptual or physical, denotative or connotative – of the objective world" (Karimi-Aghdam 2016b: 91). In other words, the social and cognitive dimensions are internally relational within the L2 developmental system: not independent from one another but mutually constitutive and dependent.

To continue, dialectical DST sees that every speaking activity means inherently and simultaneously a transformational emergence of the subjective intentions and purposes of an L2 learner and a transformational emergence of objective sociohistorical goals and meaningful artifacts. Within this conceptualization, every L2 speaking activity concatenates and is concatenated by two timescales: First, it connects the past and future of an individual and irreversible L2 learner's language development process; second, it interpenetrates the past and future of a culture within which the target language of an L2 is embedded, meaningful and situated. This in turn leads to the position that every speaking activity that emerges out of an internal contradiction (unity of the opposites) between a subjective L2 learner and objective context is meaningless unless the individual history of an L2 learner coupled with the sociocultural history within which an L2 learner acts and reacts are taken into consideration. While a speaking activity is meaningless *by itself* and *for itself*, it is meaningful by virtue of being articulated by a

purposive human being. Additionally, a speaking activity is a transforming and (re-)signifying process that encapsulates first-person intentionalities and ideations *about* *umwelt* which is saturated with a socioculturally-fashioned and time-dependent web of semiotic suggestivities in different modalities that include already existing speaking events and social conventions.

Every speaking activity both draws on the previous meaningful activities and actualities of the lived experience of an L2 learner and paves the way for the emergence of meaningful future activities and possibilities. It also contributes, consciously or unconsciously and with success or failure, to a change of locutionary and illocutionary forms and meanings in an individual L2 system and the sociohistorically shared L2 system. By the same token, every speaking activity not only belongs to specific learners and their interlocutor(s), but also complies with and overlaps with previously registered speaking activities in different modalities and timescales. It is argued that the L2 developmental system of an agentive L2 learner is both engendered by and through speaking activities, and the L2 developmental system entails producing L2 speaking activities. A speaking activity, in turn, brings order and goal-directedness to the L2 developmental system of a learner while simultaneously differentiating it from the L2 developmental systems of other learners.

From the vantage point of dialectical DST, L2 development cannot be reduced to, and is unexplainable in terms of, speaking activities or an agglomerate of speaking activities. Commonly, L2 development is described in terms of decontextualized monadic 'grammars' and structural homologues that are stripped off from their situational and cultural-historical contexts and the vital intentionality of an L2 learner, thus becoming abstract and atomic objects of 'acquisition' and losing the purposivity and human- and culture-centered nature of the L2 developmental system. In contrast, dialectical DST sees every L2 system as a totality in a perpetual state of **becoming** that in its coming into existence and functioning is dependent on an agentive and subjective L2 learner. An L2 learner perceives and conceives speaking events by means, and because, of attentive situational and socio-historical milieus within which they are co-constructed and actualized. Furthermore, an L2 learner constantly synthesizes nascent changes and speaking events into his/her ever-evolving L2 developmental system. The constitutive relationality between an L2 learner and his/her objective reality mutates dynamically. Therefore, when an L2 system is abstracted from its intersubjective 'dialogic habitat' and its intrasubjective and discursive idiosyncrasies, its qualitative properties as a holistic and emergent system change accordingly whereas its quantitative structures may not necessarily undergo metamorphosis.

Dialectical DST does not argue for the ontological separability of the form and meaning of L2 speaking activities. On the contrary, it should be emphasized that

every L2 speaking activity is simultaneously a qualitatively heterogeneous process (i.e., a subjectively experienced, mutating, and temporal flux) and a quantitatively homogeneous product (i.e., an objectively divisible, uniform, and atemporal thing). Therefore, the meaning and purposivity of every L2 speaking activity when unhinged from its subjective and objective ambient and **re-presented** and re-contextualized in another ambient (or even the same ambient with all the same constituents including L2 user and his/her interlocutor(s) and with the same structural and quantitative building blocks), is not by its very nature qualitatively (in terms of meaning and purpose) exactly the same as it was before. This characteristic feature of L2 development as a human- and culture-centered phenomenon renders every L2 developmental system of a learner stable to be identified and recognizable as a whole while making it dynamic and constantly changing to be categorized as an individualistic-temporally evolving and singular-developmental system.

6 Conclusion

The paper aimed at discussing some metatheoretical considerations concerning applied linguistics, and second/foreign language learning in more particular to provide an impetus for an empirical agenda for future studies. We aimed at bringing in arguments from some alternative research traditions, namely, Bakhtin Circle dialogism, sociocultural theory, distributed language and cognition and dynamic systems theory and pointing out some commonalities for offering a conceptual scheme for understanding, describing and explaining L2 development as a human- and culture-centered phenomenon. Both cognitive and social frameworks were seen as ontologically reductionist, with cognitive SLA reducing L2 (explaining in terms of) to mental elements and atomic constituents and social SLA reducing L2 to (explaining in terms of) discrete and disparate interactions embedded within situational contexts. From our alternative vantage point, L2 both emerges in and through dialogical processes of speaking activities which are extrasomatically distributed, sociohistorically constructed, ecologically adaptive, and dynamically complex systems. This monistic ontology suggests that an L2 developmental system is neither purely deterministic nor purely probabilistic. Rather, it is an emergent phenomenon which is neither describable nor explainable in terms of properties and features of atomic components of an L2 learner or contextual configurations *per se*. We have further stated that an L2 developmental system is an ongoing process which is generated and remediated by the bidirectional relationality that obtains between an L2 learner's embodied and embedded lived experiences in constant dynamic interaction with social semiotic systems including speaking events in and over time. The events

concatenate the history (backward temporality) and future (forward temporality), actualizing it in the present temporality.

Bringing the arguments from different frameworks together does not indicate that we consider them identical or in all respects commensurable. Still, having a family resemblance in their understanding of the social vs. cognitive issue, they may turn out to be highly useful in formulating a feasible theoretical framework for second and foreign language learning and development. Subscribing to the view that every theoretical approach is predicated on a worldview which describes and prescribes what is permissible and commensurable with underlying axioms and assumptions at a theoretical, methodological and observational level of a scientific inquiry, we argued for an integrative metatheoretical framework which transcends the unproductive schism that has been current in L2 studies for a long time. The antinomies which underlie different social and cognitive families of SLA were unearthed in order to cast light on the ontological and epistemological premises on which they operate. Further, we argue that new metatheoretical arguments, such as suggested above, also help towards rethinking several, more particular, issues and concerns of SLA research that have to do with learners' capacities, abilities and processes and their intertwinement with the variety of contextual features, thus also addressing pragmatic issues faced by language learners and teachers alike.

Acknowledgments

We would like to thank the anonymous reviewers and the editors for their helpful comments and valuable suggestions on earlier versions of this paper.

References

- Atkinson, D. 2002. Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 525–545. DOI: 10.1111/1540-4781.00159.
- Atkinson, D. (ed.) 2011. *Alternative approaches to second language acquisition*. Oxford: Routledge.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Trans. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Brandist, C. 2002. *The Bakhtin Circle: philosophy, culture and politics*. London: Pluto Press.
- Breen, M. 1985. The social context for language learning: a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), 135–158. DOI: 10.1017/S0272263100005337.
- Canale, M. & M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47. DOI: 10.1093/applin/1.1.1.

- Chomsky, N. 1966. *Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. New York: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. 1995. Language and nature. *Mind*, 104 (413), 1–61. DOI: 10.1093/mind/104.413.1.
- Cole, M. & Y. Engeström 1993. A cultural-historical view to distributed cognition. In G. Salomon (ed.) *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–46.
- Cowley, S. J. (ed.) 2011. *Distributed language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cowley, S. J. 2014. Linguistic embodiment and verbal constraints: human cognition and the scales of time. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–11. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01085.
- de Bot, K., W. Lowie & M. Verspoor 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism*, 10 (1), 7–21.
- Dik, S. 1978. *Functional grammar*. Amsterdam: North-Holland.
- Doughty, C. J., & M. H. Long (eds). 2003. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- The Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47. DOI: 10.1111/modl.12301.
- Dufva, H. 1998. From psycholinguistics to a dialogical psychology of language: aspects of the inner discourse(s). In H. Dufva & M. Lähteenmäki (eds) *Dialogues on Bakhtin: interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 87–104.
- Dufva, H. 2010. Reclaiming the mind: dialogism, language learning and the importance of considering cognition. In K. Junefelt & P. Nordin (eds) *Proceedings of the second international interdisciplinary conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin*. Stockholm: Stockholm university. 41–48.
- Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O.-P. Salo 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (1), 109–124. <http://apples.jyu.fi/article/abstract/179>.
- Dufva, H., M. Suni & M. Aro 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. In P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (eds) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/46278>.
- Ellis, N.C. 2015. Cognitive and social aspects of learning from usage. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (eds) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 49–73.
- Ellis, R. 2010. Theoretical pluralism in SLA: is there a way forward? In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (eds) *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 23–51.
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x.
- Frawley, W. & Lantolf, J. P. 1985. Second language discourse: a Vygotskyan perspective. *Applied Linguistics*, 6 (1), 19–44. DOI: 10.1093/applin/6.1.19.
- Gregg, K. 1989. Second language acquisition theory: the case for a generative perspective. In S. M. Gass & J. Schachter (eds) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–40.
- Gregg, K. 2003. SLA theory: construction and assessment. In C. J. Doughty & M. H. Long (eds), *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell, 831–865.
- Harris, R. 1981. *The language myth*. London: Duckworth.
- Hulstijn, J. H., R. F. Young, L. Ortega, M. Bigelow, R. DeKeyser, N. C. Ellis, J. P. Lantolf, A. Mackey & S. Talmy 2014. Bridging the gap: cognitive and social approaches to research in second

- language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 1–61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263114000035>.
- Hutchins, E. 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Hymes, D. 1971. Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (eds) *Language acquisition: models and methods*. London: Academic Press.
- Järvillehto, T. 1998. The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory. *Integrative Physiological and Behavioural Science*, 33 (4), 321–334. DOI: 10.1007/BF02688700.
- Karimi-Aghdam, S. 2016a. A dialectical reading of dynamic systems theory: transcending socialized cognition and cognized social dualism in L2 studies. *Language and Sociocultural Theory*, 3 (1), 55–82. DOI: 10.1558/lst.v3i1.27547.
- Karimi-Aghdam, S. 2016b. Moving toward a supertheory for all seasons: dialectical dynamic systems theory and sociocultural theory – a reply to McCafferty (2016). *Language and Sociocultural Theory*, 3 (1), 89–96. DOI: 10.1558/lst.v3i1.30478.
- Kirsh, D. 2010. Thinking with external representations. *AI and Society*, 25 (4), 441–454. DOI: 10.1007/s00146-010-0272-8.
- Kramersch, C. & S. V. Steffensen 2008. Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of language and education*. Volume 8: Language Socialization. Berlin: Springer, 17–28.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner 2014. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Lantolf, J. P. & S. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of L2 development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2), 140–165. DOI: 10.1093/applin/18.2.141.
- Larsen-Freeman, D. 2007. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91 (S1), 773–787. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x.
- Larsen-Freeman, D. & L. Cameron 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: IAP.
- Long, M. H. 1990. The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly*, 24 (4), 649–666. DOI: 10.2307/3587113.
- Long, M. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Love, N. 2004. Cognition and the language myth. *Language Sciences*, 26, 525–544.
- Lähteenmäki, M. 1994. Consciousness as a social and dialogical phenomenon. *Finlance*, 14, 1–21
- Lähteenmäki, M. 2010. Heteroglossia and voice: conceptualising multilingualism from a Bakhtinian perspective. In M. Lähteenmäki & M. Vanhala-Aniszewski (eds) *Language ideologies in transition: multilingualism in Finland and Russia*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–34.
- Markee, N. & G. Kasper 2004. Classroom talks: an introduction. *The Modern Language Journal*, 88, 491–500. DOI: 10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-x.
- Ortega, L. 2011. SLA after the social turn: where cognitivism and its alternatives stand. In D. Atkinson (ed.) *Alternative approaches in second language acquisition*. New York: Routledge, 167–180.

- Ortega, L. 2014. The cognitive-social gap: multiple understandings, hopeful commensurabilities. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 407–414.
- Ratner, C. 2016. Culture-centric vs. person-centered cultural psychology and political philosophy. *Language and Sociocultural Theory*, 3 (1), 11–25. DOI: 10.1558/lst.v3i1.30503.
- Rommetveit, R. 1992. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. H. Wold (ed.) *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 19–44.
- Schegloff, M. I., S. Koshik, A. Jacoby & D. Olsher 2002. Conversation and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3–31. DOI: 10.1017/S0267190502000016.
- Steffensen, S.V. 2013. Human interactivity: problem-solving, solution-probing and verbal patterns in the wild. In S. J. Cowley & F. Vallée-Tourangeau (eds) *Cognition beyond the brain: computation, interactivity and human artifice*. Berlin: Springer, 195–221.
- Steffensen, S.V. & S. B. Pedersen 2014. Temporal dynamics of human interaction. *Cybernetics and Human Knowing*, 21, 80–97.
- Thibault, P. 2011. First-order languaging dynamics and second-order language: a distributed view. *Ecological Psychology*, 23, 1–36. DOI: 10.1080/10407413.2011.591274.
- Thompson, E. 2007. *Mind in life: biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46–65. DOI: 10.2167/illt42.0.
- Verspoor, M. H., K. de Bot & W. Lowie (eds) 2011. *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins.
- Voloshinov, V. N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Vygotsky, L. S. 1987a. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). (Orig. 1934) In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds) *The collected works of L.S. Vygotsky*. Volume 1: Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 39–285.
- Vygotsky, L. S. 1987b. Lectures on psychology (N. Minick, Trans.). (Orig. 1934) In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds) *The collected works of L.S. Vygotsky*. Volume 1: Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 289–358.
- Watson-Gegeo, K. A. 2004. Mind, language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88 (3), 331–350. DOI: 10.1111/j.0026-7902.2004.00233.x.
- Zuengler, J., & E. R. Miller 2006. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds?. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 35–58. DOI: 10.2307/40264510.

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 184–199.*

Riikka Nissi¹ & Suvi Honkanen²

¹Jyväskylän yliopisto, ²Tampereen yliopisto

Aitoa dialogia asiantuntijatyöhön: kielen tuotteistamisen uudet mekanismit vuorovaikutuskoulutusta markkinoivissa kurssikuvauksissa

This article examines the way in which interaction is commodified on websites advertising professional training. It demonstrates how interaction is conceptualized in the training course advertisements and constructed as a sellable entity that will profit the potential client organization. The results show that the course advertisements associate interaction with the challenges caused by the multitude of perspectives and behavioral patterns present in any organization. In this way, interaction is conceptualized as a problem to be solved in order for the organization to reach its full potential. As a solution, the course advertisements further promise to enhance the participants' ability to join in a 'genuine dialogue' with their interlocutors, as well as the organizations' ability to utilize the shareability made possible by such encounters. The article discusses the interdiscursive nature of these commodification practices and reflects how they are intertwined with the problematics of joint knowledge construction in knowledge and specialist work.

Keywords: commodification of interaction, personnel training, course advertisements, knowledge and specialist work

Asiasanat: vuorovaikutuksen tuotteistaminen, henkilöstökoulutus, kurssikuvaukset, tieto- ja asiantuntijatyö



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

1 Johdanto

Suomesta on viime vuosikymmeninä kehkeytynyt tieto-, osaamis- ja merkitysyhteiskunta, jossa suuri osa työstä liittyy ympäröivästä ilmiömaailmasta nousevien ongelmien tunnistamiseen ja ratkaisemiseen sekä jaettujen kulttuuristen merkitysten tuotantoon ja kulutukseen (esim. Castells & Himanen 2002; Heinonen, Ruotsalainen & Kurki 2012; Pyöriä, Melin & Blom 2005; Väänänen & Turtiainen 2014). Tällaisessa ympäristössä työn tekemisen keskiöön ovat nousseet erityisesti luovuus, kokemuksellisuus ja yhteisöllisyys sekä näistä kumpuavat osallistavat ja kokeilevat työtavat ja toimintakulttuurit (Heinonen ym. 2012). Kuvattu työn murros on luonut myös uudenlaisia kytköksiä työn ja kielen välille (esim. Johansson, Nuolijärvi & Pyykkö 2010; Williams 2010). Uusissa innovatiivisuutta painottavissa työn konteksteissa, joissa mielekkään ja onnistuneen työn katsotaan realisoituvan erilaisten informaatiovirtojen, merkitysyhteyksien ja ihmisten keskinäisten kohtaamisten verkostoissa, työn tekemisen keskeiseksi edellytykseksi määrittyy paitsi substanssi- myös vuorovaikutusosaaminen (Heinonen ym. 2012; ks. myös Newell, Robertson, Scarbrough & Swan 2009). Kieli – ja erityisesti vuorovaikutus eri muodoissaan – voi tällöin näyttäytyä resurssina, joka oikein käytettynä ja johdettuna voi merkittävästi edistää koko organisaation menestystä.

Henkilöstökoulutusta tarjoaville yrityksille edellä kuvatut kehityskulut ovat tarvoittaneet lisääntyvää liiketoimintaa, joka keskittyy erityisesti vuorovaikutuksen kysymyksiin osana tieto- ja asiantuntijaorganisaatioille suunnattuja koulutuspaketteja. Tässä artikkelissa tarkastelemmekin tekstin- ja diskurssintutkimuksen välinein, miten henkilöstökoulutusta tarjoavat yritykset markkinoivat vuorovaikutuskoulutuksiaan niitä esittelevissä, potentiaalisille asiakkaille suunnatuissa kurssikuvauksissa. Käsittelemme kurssikuvausten vuorovaikutusdiskurssia esimerkkinä kielen ja vuorovaikutuksen tuotteistamisesta konteksteissa, joissa tavoitteena on rakentaa tietoa ja muodostaa yhteisiä merkityksiä. Tuotteistamisella tarkoitamme käytänteitä, joissa kieli merkityksellistetään sen väline- ja vaihtoarvon kautta niin, että siitä tehdään myytävissä oleva tuote, jonka osoitetaan tuovan ostajaorganisaation toiminnalle lisäarvoa. Tutkimuksemme tavoitteena on osoittaa, miten nämä tuotteistuksen mekanismit toimivat aineistomme kurssikuvauksissa. Tarkastelemme näin sitä, 1) miten vuorovaikutus kurssikuvauksissa käsitteistetään ja 2) millaisin keinoin siitä rakennetaan myytävissä oleva entiteetti, jonka ilmaistaan hyödyttävän koulutuspalvelun ostajaa¹.

Kieleen liittyvää tuotteistamista on pidetty keskeisenä ilmiönä nyky-yhteiskunnassa, ja varsinkin diskurssintutkimus ja sosiolingvistiikka ovat olleet viime vuosina kiinnostuneita sen käytänteistä (ks. esim. Blommaert 2010; Fairclough 1996; Heller 2003;

1 Tutkimusta on rahoittanut Suomen Kulttuurirahasto.

ks. myös Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012). Tyypillisiä kielen tuotteistamisen areenoita ovat Hellerin (2003, 2010; ks. myös esim. Block & Cameron 2002) mukaan muuan muassa turismi, mainonta ja markkinointi, asiakaspalvelu puhelinkeskuksissa sekä kielen opetus, joka saa käyttövoimansa globaaleista markkinoista ja työn kielellistyneestä luonteesta. Kielen opetus ei kuitenkaan käsitä yksinomaan tiettyjä kieliä, vaan myös yhden kielen eri varieteetteja ja kielenkäyttötapoja, joiden osaaminen ja hallinta ovat tarpeen erilaisissa kielen avulla ja välityksellä toimivissa profesioissa. Tuotteistamiseen voi näin liittyä myös monenlaisia organisatorisen ja yhteiskunnallisen hierarkian ja vallan rakenteita. Esimerkiksi Cameron (2000a, 2000b) on osoittanut, miten työntekijöiden kieltä muokataan asiakaspalvelukonteksteissa normittamalla tilanteen vuorovaikutuksellista etenemistä. Tällaisen ylhäältä ohjatun standardisoinnin tavoitteena on luoda organisaatiolle yhtenäiset ja ennustettavat kielenkäyttötavat, jotka mahdollistavat tehokkaan työskentelyn ja maksimoivat organisaation tuottavuuden. Samalla ne kuvastavat teollisen aikakauden managerialismia ja tuloksellisuusihanteita (Heller & Duchêne 2012). Toisaalta esimerkiksi turismissa keskeinen tuotteistamisen nykykäytännö on rakentaa tuotteelle tai palvelulle kielen avulla aitouden ja autenttisuuden mielikuva (esim. Pietikäinen 2012). Aitousvaikutelman rakentaminen ja standardisointi voivat myös rajoittaa: vaikkapa juuri asiakaspalvelijoiden kielen standardisointi tähtää myös palvelukokemuksen henkilökohtaistamiseen ja organisaation brändäämiseen (ks. Cameron 2000b).

Tieto- ja asiantuntijatyö poikkeaa useista tähän mennessä tutkituista kielen tuotteistamisen konteksteista yhdellä keskeisellä tavalla. Siinä kieli ja vuorovaikutus yhdistyvät paitsi organisaation ulkoiseen myös sisäiseen viestintään. Kielen ja vuorovaikutuksen avulla ei tällöin ainoastaan markkinoida organisaatiota tai palvella asiakkaita, vaan myös jaetaan ja rakennetaan tietoa työntekijöiden kesken. Tiedon jakamisen ja rakentamisen näkökulmasta olennaiseksi kysymykseksi nousee se, miten asiantuntijatehtävissä toimivien työntekijöiden joukko saadaan toimimaan yhdessä niin, että organisaation piilevät resurssit saadaan parhaalla tavalla käyttöön ja käsiteltävästä asiasta pystytään muodostamaan mahdollisimman syvälinen ja monisyinen ymmärrys. Käytännössä tämä luo odotuksia erityisesti asiantuntijatyön johtamiselle. Esimerkiksi Drucker (1999) kutsui jo lähes kaksikymmentä vuotta sitten tietotyöläisten johtamista yhdeksi 2000-luvun organisaatioiden keskeisimmistä haasteista. Tieto- ja merkitys yhteiskunnan kehittyessä nämä näkemykset ovat vahvistuneet entisestään, ja johdon tehtäväksi on alettu mieltää yhä enemmän kokonaisuusien koordinointi ja yhteisöllistä älykkyyttä ja luovuutta tukevien olosuhteiden luominen (ks. Heinonen ym. 2012). Johtamiskirjallisuudesta nämä kehityskulut ovat tietysti jo tunnettuja (ks. esim. Cunliffe 2014). Tässä artikkelissa nostamme ne tarkasteltavaksi myös soveltavan kielentutkimuksen näkökulmasta.

Kuvaamme seuraavassa lyhyesti tutkimuksemme aineiston ja menetelmät. Tätä seuraa analyysiosio. Päätännössä tarkastelemme tulosten kytköksiä viime vuosikym-

menten työn murrokseen ja siihen liittyviin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muutosprosesseihin. Lisäksi pohdimme, millaisia kysymyksiä tulokset herättävät, kun niitä tarkastellaan suhteessa lingvistisen yliopistokoulutuksen soveltaviin sisältöihin.

2 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen aineisto on kerätty internetsivustoilta, joissa koulutuspalveluja tarjoavat yritykset ilmoittavat tulevista kursseistaan. Keräsimme aineistoa ensinnäkin Koulutus.fi-sivustolta, joka kertoo olevansa Suomen suurin työelämän koulutusten hakupalvelu. Haimme sivuston koulutusportaalilta koulutusta hakusanalla ”vuorovaikutus”, minkä jälkeen sivusto listasi kaikkiaan 56 vuorovaikutusaiheista, eri yritysten tarjoamaa koulutuspakettia. Tämän lisäksi haimme vastaavalla tavalla aineistoa Management Institute of Finland -sivustolta, jonka listauksista löytyi vuorovaikutusaiheisia koulutuksia 23.

Kerätyssä aineistossa oli useille eri kohderyhmille suunnattuja kursseja. Tarkastelun fokusoimiseksi otimme varsinaiseen analyysiin mukaan vain suomenkieliset kurssit. Poistimme aineistosta myös asiakaspalvelu- ja myyntityöhön tarkoitetun koulutuksen, koska kiinnostuksen kohteenamme oli pikemmin yhteiseen tiedon rakenteluun keskittyvä asiantuntijatyö. Jäljelle jäävässä aineistossa markkinoinnin kohteena oli vuorovaikutuskoulutus, joka vaikutti suunnatun erilaisille tiiminvetäjille, projektinjohtajille ja esimiehille. Tästä aineistosta tarkastelimme, millaisia merkityksiä ilmaistaan lauseissa, joihin sisältyy jokin lekseemin *vuorovaikutus* tai *dialogi* esiintymä. Toisaalta kiinnitimme huomiota siihen, millaisiin tekstiyhteyksiin kyseisen lekseemin sisältävät lauseet kurssikuvauksissa sijoittuvat.

Tiiminvetäjille, projektinjohtajille ja esimiehille suunnatuista kurssikuvauksista erottui alustavassa analyysissä kaksi hieman erilaista koulutustyyppiä, joissa vuorovaikutukseen orientoidutaan eri tavoin. Ensimmäisen tyyppin edustajissa markkinoitiin koulutuksia, joissa esimiehiä opastettaisiin hyödyntämään hyväksi havaittuja kielenkäyttötapoja, kuten sujuvia esiintymis-, neuvottelu- ja kokoustaitoja. Katsoimme tämän tyyppin koulutusten edustavan niin sanottua *communication skills* -paradigmaa (vrt. Cameron 2002), jonka mukaista opetusta on perinteisesti annettu erilaisissa kielen ja viestinnän koulutusohjelmissa ja opintojakoilla myös suomalaisissa korkeakouluissa. Aineistosta nousi kuitenkin esille myös toisenlainen koulutustyyppi, jonka vuorovaikutuspuheessa korostuivat viestinnän tehokkuuden tai sujuvuuden asemesta pikemminkin aitouden, itsetuntemuksen ja moninäkökulmaisuuuden teemat. Koska tavoitteenamme on tarkastella kielen tuotteistamisen uudenlaisia mekanismeja, avaamme analyysiosiossa nimenomaan näiden jälkimmäisten kuvausten vuorovaikutuspuhetta ja sitä, millaisia merkityksiä vuorovaikutuksen käsitteeseen niissä liitetään. Aitoutta, itsetuntemusta ja

moninäkökulmaisuu­ta korostavia kurssikuvaus­ta on 19. Tästä määrällisesti pienestä aineistosta tekemämme havainnot ilmentävät kuitenkin kiinnostavasti kirjallisuudessa kuvattua työelämän muutosta ja tarjoavat myös lingvistien kouluttajille uutta pohdittavaa.

Aitoutta, itsetuntemusta ja moninäkökulmaisuu­ta korostavien kurssikuvausten vuorovaikutusdiskurssi rakentuu havaintojemme mukaan sellaisen retorisen suhteen tai jännitteen varaan, jota nimitämme ongelmanratkaisukuvioksi. Nimityksen taustalla ovat yhtäältä Hoeyn (2001), toisaalta retorisen rakenteen teorian (ks. Mann & Thompson 1988; Taboada & Mann 2006; ks. myös Komppa 2012a, 2012b) esittelemät kuvausmallit, joiden tarjoamin välinein ongelman ja ratkaisun välisiä merkityssuhteita on analysoitu tekstiaineistoista aiemminkin. Hoey (2001; ks. myös Mäntynen 2003) viittaa ongelmanratkaisurakenteella kulttuuriseen malliin, jota hyödynnetään monenlaisissa genreissä. Tällainen ongelmanratkaisurakenne koostuu sarjasta tekoja tai elementtejä, jotka seuraavat tekstissä toisiaan tietyssä järjestyksessä. Sen kolme keskeistä osaa ovat ongelma, ratkaisu sekä ratkaisun arviointi, joskaan malli ei aktuaalistu sellaisenaan kaikissa lajeissa tai yhden lajin kaikissa toteutumissa. Retorisen rakenteen teoriassa samantapaisia, tekstin sisällä toteutuvia merkityskytke­ntöjä on nimetty ratkaisusuhteen toteutumiksi. Ratkaisusuhteessa tekstin yksi osa (satelliitti) esittelee ongelman, johon toinen (ydin) sitten tarjoaa vastauksen. Nämä osat eivät kuitenkaan välttämättä toteudu aina samassa järjestyksessä.

Toisin kuin retorisen rakenteen teoriaa sovellettaessa, emme omassa tarkastelussamme analysoi ongelman ja ratkaisun välisiä kytköksiä suhde kerrallaan. Sen sijaan keskitymme erittelemään, kuinka juuri vuorovaikutuksen käsite näyttäytyy tarkastelemis­samme kurssikuvaus­ta toisinaan ongelmana, toisinaan ratkaisuna. Hoeyn kuvaus­tapaa mukailien tulkitsemme samalla, että kurssikuvausten yhteydessä on mahdollista puhua kuvioitumisesta, vaikka esimerkiksi merkityksiä, jotka aineiston prototyyppisissä kuvaus­ta hahmottuvat osaksi ongelman esittelyä, ei välttämättä ilmaista yhtä eksplisiittisesti jokaisessa yksittäisissä teksteissä. Myös ratkaisun käsittely on toisissa teksteissä aineiston muita tapauksia implisiittisempää. Esittämämme väitteet ongelman ja ratkaisun välisestä retorista suhteista koskevat näin pikemminkin analysoimiemme kurssikuvausten vuorovaikutusdiskurssia kokonaisuudessaan kuin jokaista yksittäistä kurssikuvausta erikseen.

3 Vuorovaikutus osana ongelmanratkaisukuviota

Tässä luvussa tarkastelemme lähemmin vuorovaikutuksesta puhumisen tapoja ja merkityskytke­ntöjä aineistossamme. Vuorovaikutus kytkeytyy kurssikuvausten ongelman-

ratkaisukuvion osaksi kahdella toisiinsa kietoutuvalla tavalla. Ensinnäkin vuorovaikutus käsitteistetään kurssikuvauksissa usein ongelmaksi, johon koulutuksen ratkaisuja tarjotaan. Toiseksi juuri kurssikuvausten avulla markkinoitavien koulutuspakettien esitetään parantavan kurssille tulevien vuorovaikutusta, joka – aiempaa paremmassa muodossaan – hahmottuu näin myös ongelmien ratkaisuksi. Kiinnostuksemme kohteena on erityisesti, minkälaiset vuorovaikutukseen kytkettävät muut ilmiöt tekevät vuorovaikutuksesta ongelman ja millaisin keinoin vuorovaikutuksen parantamisen esitetään kurssikuvauksissa olevan mahdollista.

3.1 Vuorovaikutus ongelmana

Kuvaa vuorovaikutuksen ongelmaluonteesta rakentaa kurssikuvauksissa jo se, että vuorovaikutus topikalisoidaan niissä usein kohteeksi, jota koulutuksen aikana voi oppia ymmärtämään. Vuorovaikutuksen ymmärtäminen konstruoidaan koulutuksen tavoitteeksi eri keinoin. Oman tarkastelumme kannalta on erityisen kiinnostavaa, että ymmärtämisen kohteeksi nostetaan samalla usein vuorovaikutustilanteisiin osallistuvien ihmisten ”erilaisuus”. Esimerkit 1–2 havainnollistavat, kuinka kytkentä vuorovaikutuksen ja erilaisuuden välillä voi kurssikuvauksissa yksinkertaisimmillaan toteutua. Tarjottavan koulutuksen nimi on esimerkin jäljessä suluissa.

- (1) Opi ymmärtämään vuorovaikutusta ja erilaisia toimijoita. (Aistit auki työyhteisössä.)
- (2) Valmennuksen avulla ymmärrät erilaisten ihmisten toimintaa ja vuorovaikutusta. (Aistit auki työyhteisössä.)

Esimerkeissä 1 ja 2 vuorovaikutus ja erilaisuus kytketään yhteen yksinkertaisen syntaktisen rinnastuksen keinoin (ks. VISK § 1079, 1085). Molemmissa rinnastuskonjunktio *ja* kytkee toisiinsa kaksi partitiivimuotoista substantiivilauseketta, joista toinen viittaa vuorovaikutukseen ja toinen ”erilaisiin toimijoihin” tai ”erilaisten ihmisten toimintaan”. Rinnastetuista substantiivilausekkeista koostuva kokonaisuus hahmottuu näin kummassakin esimerkissä sellaisen oppimisprosessin kohteeksi, jossa vuorovaikutus ja erilaisuus kytkeytyvät itsestään selvästi toisiinsa. Samalla esimerkit asettavat lukijan sellaisen vastaanottajan rooliin, jolta niiden ymmärtämisen kyky vielä puuttuu.

Vuorovaikutuksen hahmottumista ratkaisua kaipaavaksi ongelmaksi tukee edelleen se, että vuorovaikutus ja erilaisuus esitetään monissa kurssikuvauksissa hankaluuksia aiheuttaviksi ilmiöiksi, jotka aktualisoituvat erityisesti organisaatioiden jokapäiväisessä johtamistyössä. Kuten esimerkeissä 3–4, myös tämä tapahtuu usein rinnastamalla.

- (3) Johtajan arjessa ihmisten innostaminen tarkoittaa ihmisten välistä vuorovaikutusta, olemista ihmisten kanssa usein hyvinkin haastavien ja vaikeiden asioiden keskellä. (Viisas johtaminen® – Leadership käytäntöön.)
- (4) Tämän johtamisvalmennuksen aikana saat vinkkejä siihen, kuinka toimit tiukoissa paikoissa ja paineen alla. Miten kohtaat arkipäivän ristiriidat ja ihmisten erilaisuuden. (Viisas johtaminen® – Leadership käytäntöön.)

Esimerkki 3 kytkee ensin toisiinsa ”ihmisten innostamisen” ja ”ihmisten välisen vuorovaikutuksen” *tarkoittaa*-verbin ilmaiseman samastussuhteen keinoin. Listamainen virkerakenne, jossa substantiivilauseketta *ihmisten välistä vuorovaikutusta* seuraa pilkun jälkeen toinen samanmuotoinen lauseke, hahmottuu appositorakenteeksi (VISK § 1059). Sen ilmaisema predikaatiosuhde rinnastaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen edelleen vaikeissa ja haastavissa olosuhteissa toimimiseen. Arjen johtamistyö konstruoituu näin haastavasta moninäkökulmaisuudesta selviytymiseksi. Esimerkissä 4 johtamisvalmennuskurssin luvataan puolestaan tarjoavan osallistujille vinkkejä ihmisten erilaisuuden ja ”arkipäivän ristiriitojen” kohtaamiseen. Tästä esimerkistä eksplisiittinen kytkentä erilaisuuden ja vuorovaikutuksen väliltä puuttuu. Kun arkipäivän ristiriidat rinnastetaan eksplisiittisesti ihmisen erilaisuuteen, ristiriitojen lähteenä näyttäytyvät kuitenkin jälleen sellaiset erilaisuuteen liittyvät ongelmat, jotka tulevat näkyviksi esimiehen ja alaisen välisissä tai alaisten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa.

Edellisistä esimerkeistä kävi jo ilmi, että erilaisuuden kohtaaminen yhdistetään kurssikuvauksissa onnistuneeseen johtamiseen. Eryteisesti erilaisuuden käsittelyyn kytkeytyy niissä vielä ajatus siitä, että koulutuksen tavoitteena ei ole ainoastaan havaita ja ymmärtää työyhteisössä ilmenevää erilaisuutta. Kuten esimerkki 5 havainnollistaa, erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja todetaan sen sijaan koulutuksen myötä myös opittavan aktiivisesti hyödyntämään.

- (5) Opi tekemään näkyväksi sekä hyödyntämään erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia työyhteisössä --. (Esimies fasilitoijana.)

Esimerkissä 5 rinnastuskonjunktio *sekä* kytkee toisiinsa ajatuksen erilaisuuden havaitsemisen ja hyödyntämisen tärkeydestä, minkä johdosta merkitys yhteys erilaisuuden oikeanlaisen käsittelyn ja menestyksekkään johtamisen välillä vahvistuu. Ilmaus *tehdä näkyväksi* nimittäin implikoi, että aiemmin huomaamaton erilaisuus tuodaan johtamistyössä myös muun henkilöstön havaintopiiriin. Tällöin se ei kytkeydy niinkään esimiehen yksityiseen vaan pikemmin organisaation yhteiseen hyötyyn. Erilaisuus ei näin näyttäytyä ilmiönä, joka tulisi pyrkiä tukahduttamaan. Päinvastoin erilaisuutta pitäisi jopa vaalia, jotta organisaatiossa piilevä moninäkökulmaisuus saataisiin nostettua esiin. Tällainen näkemysten ja kokemusten jakaminen edellyttää odotuksenmukaisesti vuo-

rovaikutusta. Kurssikuvaukset ilmaisevat siis, että vuorovaikutuksen keinoin tapahtuvaa näkyväksi tekemistä ja hyödyntämistä pitää erityisesti oppia. Samalla ne vihjaavat, etteivät esimiehet osaa tehdä tätä luontaisesti, ja vahvistavat tällä tavoin kuvaa vuorovaikutuksen ongelmaluonteesta.

Erilaisuuden hyödyntämisen ja vuorovaikutustilanteiden hallinnan perimmäiseksi tavoitteeksi muotoutuu näin aineistossa se, että ihmisten erilaisuus tulisi saada organisaation käyttöön. Kuten esimerkit 6–8 havainnollistavat, erilaisuudesta kumpuavia moninäkökulmaisia tietoja ja kokemuksia halutaan oppia jakamaan niin, että ihmisten vuorovaikutuksellisesta kohtaamisesta voi organisaatiossa syntyä jotakin uutta.

- (6) Projektissa mukana olevan asiantuntijajoukon johtamiseen vaaditaan projektipäälliköltä kykyä puhua eri tyylisten ihmisten kanssa, motivoida heitä onnistumaan ja johtaa heidän suorituksiaan. (Taitavan projektipäällikön leadership-taidot – Asiantuntijoiden johtaminen.)
- (7) Opit edistämään ryhmän luovuutta, oivalluksia ja työn imua sekä saamaan kaiken asiantuntemuksen yhteiseen käyttöön. (Esimies fasilitoijana.)
- (8) Oletko huolestunut osaamisen ja asiantuntijuuden katoamisesta? Ymmärrätkö kokemuksen arvon ja merkityksen? Siirtyykö hiljainen tieto organisaatiossasi? (Esimies mentorina.)

Kootusti ilmaisten ongelmaksi hahmottuu kurssikuvauksissa siis vuorovaikutus, jossa ihmisten välinen erilaisuus on tukahdutettu tai sitä ei aktiivisesti oteta huomioon. Sen sijaan erilaisuuden esiin nostavasta johtamisesta vihjataan olevan liiketaloudellista hyötyä, sillä juuri sen avulla organisaatiossa saadaan käyttöön henkilöstön koko osaaminen. Kuten esimerkissä 6, tällaista maailmaa voidaan kurssikuvauksissa konstruoida jälleen rinnastusten avulla – siinä konjunktio *ja* kytkee toisiinsa erilaisuuden huomioimisen ja henkilöstön suoritusten onnistuneen johtamisen. Esimerkissä 7 taas toisiinsa rinnastuvat henkilöstön sisäisten voimavarojen edistäminen sekä organisaatiota hyödyttävän yhteisen asiantuntijuuden käyttöönotto, jotka osoitetaan juuri esimiehen tehtäviksi. Samalla rakentuu myös toisenlaisten johtajien kategoria, jolla tämänkaltaisia taitoja jo on, mutta joihin lukija ei ongelmallisesti vielä kuulu. Esimerkin 8 tapaan esimiestä voidaan myös puhutella suoraan retorisin kysymyksin, jotka sisältävät jo implisiittisesti oikean vastauksen. Näin ne ohjailevat lukijaa samastumaan kokemukseen, jossa vuorovaikutukseen liittyvät taidot puuttuvat eikä organisaatio siksi saavuta koko potentiaaliaan.

3.2 Vuorovaikutus ratkaisuna

Kuten aiemmin esitimme, vuorovaikutus ei hahmotu aineistomme kurssikuvauksissa ai-noastaan ratkaistavaksi ongelmaksi, vaan myös ongelman keskeiseksi ratkaisukeinoksi. Tämäkin käsitteistys rakentuu useiden rinnakkaisten vihjeiden avulla.

Esimerkeistä 9–12 on nähtävissä, että ratkaisuksi erilaisuuden johtamisen ongelmaan esitetään ensinnäkin omien vuorovaikutuskäytänteiden muovaaminen aiempaa tarkoituksenmukaisempaan suuntaan.

- (9) Puhuttelusta tasavertaiseen kohtaamiseen. (Puheeksi ottamisen taidot.)
- (10) Dialogia, keskustelua, vuorovaikutusta – mikä erottaa dialogin arkikeskustelusta? (Dialogia esimiestyöhön.)
- (11) Aito dialogi vaatii esimieheltä rohkeutta ja uskallusta pistää itsensä peliin ja päästää irti omista ennakkokäsityksistään. (Dialogia esimiestyöhön.)
- (12) Yhtiön strategian toimivuus käytännössä varmistetaan aidolla yhteistyöllä ja innos-tuksella. (Viisas johtaminen® – Leadership käytäntöön.)

Esimerkit 9–12 konstruoivat näkyville normatiivisen skaalan, jolla kaikki vuorovaikutuk-sessa olemisen tavat eivät ole johtamistyössä yhtä tavoiteltavia. Esimerkki 9 tuo esiin oppimisprosessin alkutilanteen (”puhuttelu”) ja kurssin avulla saavutettavan toivotun lopputuloksen (”tasaveroinen kohtaaminen”). Koulutukseen osallistumisen vihjataan näin muuttavan vanhoja, asymmetrisinä näyttäytyviä vuorovaikutuskäytänteitä, jotka eivät tue nykymuotoista johtamistyötä. Esimerkissä 10 listataan puolestaan kolme ih-misten väliseen arkiseen kanssakäymiseen viittaavaa substantiivia, jotka muussa kon-tekstissa voisivat toimia toistensa synonyymeina. Nyt ajatusviivan jälkeinen hakukysy-mys (*Mikä erottaa dialogin arkikeskustelusta?*) presupponoi kuitenkin, että dialogin ja arkikeskustelun välillä on jokin ero. Lukijalle vihjataan, että tämä ero opitaan tekemään tai sitä opitaan ymmärtämään kurssin aikana. Samalla määrittelyn kohteeksi nouseva käsite (dialogi) näyttäytyy muita kanssakäymisen muotoja potentiaalisesti vaativampa-na. Esimerkissä 11 nostetaan esille aidon dialogin käsite, jonka esimerkki samalla ilmai-see olevan vuorovaikutuksen muotona työläs ja haastava. Etumääritteen käytön voi tul-kita vihjaavan, että ”aitous” luonnehtii määritelmällisesti osaa vuorovaikutustilanteista tai vuorovaikutuksessa olemisen tavoista – mutta ei kaikkia. Kun aidon dialogin vaati-vuutta samalla korostetaan, määritteen avulla voi myös tulkita esitettävän, että aidosta dialogista kiinnostuneen esimiehen voi olla vaikea saavuttaa aitouden kykyä ilman kou-lutusta, jota teksti markkinoi. Esimerkissä 12 kanssakäymisen aitous kytketään edelleen arkisia työssä kohtaamisia laajempaan kontekstiin. Siinä esitetään, että ”yhteistyön” ja

”innostuksen” aitous – jotka siis materialisoituvat aidossa dialogissa – on lopulta keino toteuttaa koulutukseen osallistuvien organisaatioiden koko strategiaa.

Erityisen kiinnostavaksi havainnot vuorovaikutuksen laadullisesta skaalasta tekee se, että tällaiseen aitoon, uutta tietoa synnyttävään kohtaamiseen ei tyypillisesti tarjolla ratkaisuksi standardisoituja käytänteitä. Sitä vastoin esitetään, että esimiehen on parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi osattava mukauttaa omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. Näin ollen markkinoinnin kohteena olevissa koulutuksissa luvataan erityisesti paneutua koulutukseen osallistuvan esimiehen itsetuntemuksen kehittämiseen, kuten esimerkki 13 osoittaa.

- (13) Onnistut ihmisten johtajana, jos sinulla on itsetuntemusta ja ihmistuntemusta. -- Itsetuntemuksen kautta avaat myös tien ihmistuntemukseen ja vuorovaikutuksen haasteiden ymmärtämiseen. -- Helppoja vastauksia ei ole olemassa, minkä vuoksi tämä valmennusohjelma esittää johtajuuteen liittyviä syviä kysymyksiä. -- Mikä on ihminen ja kuka minä olen? Mikä ihmistä koskettaa ja mikä meidät saa liikkeelle? Mikä saa meidät aidosti sitoutumaan, mikä saa antamaan parhaamme? Mikä antaa meille rohkeutta tehdä aitoa yhteistyötä? (Viisas johtaminen® – Leadership käytäntöön.)

Esimerkin alussa esiintyy konditionaalinen suhde (VISK § 1134), jossa itsetuntemus esitetään menestyksekkään johtamisen ehdoksi. Esimerkissä on huomionarvoista, että johtaminen kytketään siinä nimenomaan ihmisten – ei esimerkiksi prosessien tai materiaalivirtojen – johtamiseen. Näin rakentuu maailma, jossa johtamistyön haasteet liittyvät itsestään selvästi juuri ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja jossa esimiehen itsetuntemus toimii lähtökohdaksi laajemmalle ihmistuntemukselle ja siitä kasvavalle erilaisuuden hallinnalle. Esimerkin kysymyslauseiden inkluusiivinen *me*-pronomini (*Mikä ihmistä koskettaa ja mikä meidät saa liikkeelle? Mikä saa meidät aidosti sitoutumaan - - ?*) rakentaa puheenalaisista osallistujista yhteistä kategoriaa, johon kuuluu kontekstissaan myös kouluttajataho itse. Lisäksi se sijoittaa koulutettavan johtajan ja tämän alaisen samaan ihmiskategoriaan ja mahdollistaa näin itse- ja ihmistuntemuksen rinnastamisen. Ihmisluontoa kartoittavat ”syvät kysymykset” voi samalla tulkita tarkoituksellisen haastaviksi – sellaisiksi, joihin ei ole mahdollista löytää tyydyttävää vastausta itsenäisesti.

Juuri tällaiseen itserefleksiivisyyteen liittyy kurssikuvauksille ominainen kielen tuotteistamisen mekanismi. Kurssikuvausten maailmassa erilaisuuden sietämisen ja hyödyntämisen haasteista voi selviytyä esimies, joka tunnistaa oman laatunsa johtajana ja sitä myötä myös alustensa ja organisaationsa erityislaadun. Kuten esimerkit 14 ja 15 osoittavat, kurssikuvausten sisältö rakentuu valtaosin tämänkaltaisen refleksion herättelyn ympärille.

(14) Sisältö

- Erilaisten toimintatyylien johtaminen
- Erilaisuuden haasteet
- Erilaisten ihmisten motivointi ja johtaminen
- Toimintatyyli esimiestyössä
- Henkilöstö ryhmänä – toimivaksi työyhteisöksi.

Pyydä tarjous organisaatiokohtaisesta toteutuksesta! -- Hintaan sisältyy Thomas-analyysi ja henkilökohtaiseen profiiliin liittyvä palautekeskustelu. (POMO3 Esimiehen vuorovaikutus.)

(15) Tämän valmennuksen myötä

- Kasvatat itsetuntemustasi ja ymmärrät, mikä vaikutus käyttäytymiselläsi on alaisiisi
 - Esimiesroolisi, vahvuutesi ja kehittämistehtäväsi esimiestyössäsi selkiytyvät sinulle
 - Opit, kuinka luottamusta ja sitoutumista rakennetaan eri tyyppisten alaisten kanssa.
- Jokainen osallistuja saa esimiesvalmennuksessa oman profiilin, kirjallisen kuvauksen omasta käyttäytymistyylistä. DiSC® Classic on johtava henkilöstöarvioinnin työkalu maailmassa. (Avoin arvostava esimies -valmennus.)

Esimerkissä 14 koulutuksen sisältöjä kuvaava viisikohtainen luettelo nostaa koulutukseen osallistujan oman "toimintatyylin" yhdeksi koulutuksessa käsiteltäväksi teemaksi erilaisuuden johtamisen rinnalle. Esimerkissä markkinoitavan valmennuksen luvataan näin paitsi harjaannuttavan erityyppisten alaisten kanssa toimimiseen myös kasvattavan koulutukseen osallistuvan kykyä ymmärtää ja hallita oman käytöksensä vaikutuksia muihin – seikka, joka on puolestaan eksplisiittisesti ilmipantuna esimerkissä 15. Vaikka selvää kytköstä oman tyylin etsimisen ja aitoon dialogiin pyrkimisen välille ei esimerkeissä 14–15 rakenneta, yhteydet kohtaamisen laadukkuutta korostaneisiin aiempiin tapauksiin ovat ilmeiset. Kun esimies yllä olevissa esimerkeissä mainittuun tapaan oppii refleктоimaan oman toimintansa vaikutuksia ja seurauksia, kasvanevat myös hänen kykynsä korvata erilaisen ja siksi haastavalta vaikuttavan alaisen puhuttelu tasaveroisella kohtaamisella (vrt. esimerkkiin 9). Samoin esimerkissä 15 mainittu luottamuksen ja sitoutumisen rakentaminen kannattaa, jotta strategian kannalta keskeinen "aito yhteistyö" (vrt. esimerkkiin 12) tulisi käytännössä mahdolliseksi. Kursseilla myytävä tuote ei tällä tavoin ole esimerkiksi mikään hyväksi havaittu, spesifi vuorovaikutuskäytänne, vaan pikemmin kieli- ja viestintätietoisuus: taju siitä, miten oma kielenkäyttö vaihtelee eri tilanteissa ja eri ihmisten kanssa toimiessa ja kuinka sitä on mahdollista muovata.

Esimerkeissä 14 ja 15 kiinnittää huomiota, että välineenä itsetuntemuksen parantamiseen toimivat niissä tähän tarkoitukseen kehitetyt "työkalut" sekä koulutukseen osallistujan esimiehen vuorovaikutus- ja toimintatapaa määrittelevät testit. Esimerkissä 14 koulutuksen hintaan ilmaistaan sisältyvän *henkilökohtaiseen profiiliin liittyvä palautekeskustelu*. Esimerkissä 15 osallistujan kerrotaan puolestaan saavan *oman profiilin, kirjallisen kuvauksen omasta käyttäytymistyylistä*. Näissä profiloinneissa hyödynnettäviin standardisoituihin testeihin viitataan molemmissa esimerkeissä tuotenimin. Esimerkissä

14 testauksen välineenä toimivaa ”Thomas-analyysia” ei luonnehdita tarkemmin – luonnehdinnan puuttuminen luo mielikuvan tuotteesta, jonka lukijan odotetaan ehkä jo tuntevan. Esimerkissä 15 käyttöön luvataan ottaa *johtava henkilöstöarvioinnin työkalu maailmassa*. Maininta työkalun rekisteröidystä tavaramerkistä (*DiSC® Classic*) on jo selaisenaan omiaan herättämään käsityksen valmennuksen oletetusta tuloksellisuudesta.

Vastaavia työkaluja ja standardisoituja testejä on aineiston muissakin kurssikuvauksissa, joissa puhutaan esimerkiksi ”tunneälytestituloksesta” (Viisas johtaminen), ”itsensä kehittämisestä 360°-arvioinnin perusteella” (Esimiestaidot käyttöön) sekä TUTKA®-esimiesarvioinnista (Pomohautomo). Kiinnostavasti tällaiset työkalut konstruoivat vuorovaikutuskäyttäytymisen lopulta entiteetiksi, joka on selitettävissä ja kuvattavissa yleisin lainalaisuuksin – ja jonka ymmärtäminen mahdollistuu kurssikuvauksen markkinoimien valmennusohjelmien ja niiden herättämän itsetuntemuksen myötä. Näin ne myös toimivat valmennusta myyvien yritysten tuotteistamisen välineenä implikoidessaan, että ilman tämänkaltaisia uniikkeja työkaluja vastaavaa itseanalyysiä olisi vaikeaa toteuttaa omin päin.

4 Päätäntö

Olemme tarkastelleet tässä artikkelissa kahdella internetsivustolla julkaistuja kurssikuvauksia, joissa henkilöstökoulutusta tarjoavat yritykset mainostavat erilaisille tiiminventäjille, projektinjohtajille ja esimiehille suunnattua vuorovaikutusteemaista kurssitarjontaan. Kun kieli käsitetään välineeksi, jonka avulla tuotetaan yhteistoimin organisaation menestyksen kannalta keskeisiä tieto-objekteja, on luonnollista, että tämän välineen käyttöä pyritään tehostamaan. Kielenkäytön näkökulmasta johtamistyön ytimeen nousee tällöin, miten siinä voitaisiin luoda hedelmälliset olosuhteet yhteiselle tiedon konstruoinnille kehittämällä organisaation vuorovaikutuskäytänteitä. Tutkimuksemme tavoitteena olikin osoittaa, miten vuorovaikutus tarkastelemissamme kurssikuvauksissa käsitteistetään sekä millaisin keinoin siitä rakennetaan myytävissä oleva entiteetti, joka tuo koulutukseen osallistuvan organisaation toiminnalle lisäarvoa.

Tarkastelumme osoitti, että kurssikuvauksen vuorovaikutusdiskurssi jäsentyy aineistossa osaksi tietäntyyppistä ongelmanratkaisukuviota kahdella toisiinsa kietoutuvalla tavalla. Ensinnäkin vuorovaikutus näyttäytyy kurssikuvauksissa ongelmana. Erityisesti ongelmana näyttäytyy henkilöstön keskinäisistä eroista juontuva kompleksisuus ja sen hallinta, joka sidotaan eksplisiittisesti organisaation menestymisen mahdollisuuksiin. Kokonaisuutena kurssikuvaukset luovat näin paikan samastumiselle ja kutsuvat lukijaa tunnistamaan kuvauksissa luonnostellut ongelmat myös omassa organisaatiossaan. Kurssikuvauksen kontekstissa tällainen ongelmien asettelu on erityisen tarpeen,

sillä valtaosa niistä on valmiita koulutuspaketteja, ei tilauskoulutuksia, joihin organisaatiot saapuisivat jo tunnistettavien ongelmien kanssa.

Toiseksi vuorovaikutuksen ongelmiin tarjotaan kuvauksissa ratkaisuksi niin ikään vuorovaikutusta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita standardisoituja toimintatapoja ja kompleksisuuden häivyttämistä vaan päinvastoin inhimillisen toiminnan erojen ja erilaisuuden ymmärtämistä ja hyödyntämistä. Tämän taas esitetään edellyttävän esimiehen itsetuntemusta sekä siitä kasvavaa kykyä oman toiminnan reflektointiin ja mukauttamiseen. Siksi koulutuksissa tarjotaan välineitä paitsi dialogitaitojen kehittämiseen myös oman itsen ja itselle tyypillisten toimintatapojen tunnistamiseen. Näiden kehittämiseen koulutusta myyville yrityksillä on lopulta tarjota joukko erityisiä työkaluja.

Kootusti vuorovaikutus tuotteistetaan kurssikuvausten ongelmanratkaisurakenteessa koulutusta antavan yrityksen tarjontaan uudelleen, osallistujien itsetuntemusta painottavin keinoin. Iedema ja Scheeres (2003), jotka ovat tutkineet työpaikkaorganisaatioissa käyttöön otettuja tiimityökäytänteitä, osoittavat, että jo työntekijöiden osallistamiseen pyrkivät diskursiiviset käytänteet ohjaavat heitä omaksumaan uudentyyppisen refleksiivisen puheen, joka problematisoi heidän työntekijäidentiteettinsä ja ammatillisen tietämyksensä (ks. myös Cameron 2000a; Gee, Hull & Lankshear 1996). Uudessa asiantuntijatyöhön ja henkilöstöjohtamiseen keskittyvissä koulutus konteksteissa tällaisesta ohjatusta itserefleksiivisten tilojen luomisesta vaikuttaa edelleen tulleen yksi kielen tuotteistamisen perusmekanismeista.

Kun pohditaan, kuinka kurssikuvauksissa materialisoituvat tuotteistamisen mekanismit kytkeytyvät johdannossa mainittuun työn murrokseen, on kiinnostavaa huomata, että yhteiskunta- ja organisaatitieteissä sekä niihin nojaavassa ammattikirjallisuudessa on viime vuosina käsitelty paljon nimenomaan kompleksisia toimintaympäristöjä, joihin liittyy keskeisesti näkemys ympäröivän maailman ennakoimattomuudesta ja ”pirullisista ongelmista”, joita ennakoimattomuus tuottaa. Pirullisten ongelmien käsite (*wicked problems*) viittaa uniikkeihin, monisyisiin ongelmakimppuihin, jotka saattavat nousta äkillisesti esimerkiksi organisaation toimintaympäristöstä. Toisin kuin ”kesyihin ongelmiin”, joiden ratkaisu on saavutettavissa tietyin tunnistettavin metodein, pirullisiin ongelmiin ei ole yksioikoista, toistettavaa ratkaisua. Päinvastoin itse ongelman on ymmärrettävissä vasta ratkaisuehdotusten kautta niin, että sen selvittely vaatii aina ongelman pohtimista yhteistoimin eri näkökulmista. (Ks. esim. Conklin 2005.)

Pirullisten ongelmien värittävä kompleksinen toimintaympäristö onkin nähtävissä juuri tieto- ja asiantuntijatyön keskeiseksi alueeksi, jossa standardoidut käytänteet eivät välttämättä kanna pitkälle. Sen sijaan käytänteiden, jotka edistävät osallistujien tietoisuutta omista toimintatavoistaan, voi katsoa tukevan heidän kykyään luovia tällaisessa ympäristössä antamalla heille valmiuksia muuttaa toimintansa suuntaa jouhevasti tilanteen mukaan. Tätä ajatusta vasten ei ole yllättävää, että esimiestehtävissä toimivien

työntekijöiden henkilöstökoulutuksessa pyritään herättelemään juuri näitä ominaisuuksia. Vaikka kaikissa kurssikuvauksissa ei suoraan mainita koulutuksen olevan suunnattu juuri tieto- ja asiantuntijaorganisaatioille, ovat nämä työn luonteeseen liittyvät oletukset selvästi läsnä kurssikuvausten käsitteistyksissä.

Laajemmin kurssikuvausten voi katsoa ilmentävän myös sellaisia kulttuurisia kehityskulkuja, joiden myötä toiminnan keskiöön on yhä useammalla elämänalueella asettunut ihmisen sisäisen kokemuksen etsintä ja tunnistaminen (ks. esim. Heelas & Woodhead 2005). Muissa yhteyksissä tällaista subjektivisaatiota ja siihen liittyviä henkistymiskursseja on tutkittu jo pitkään. Kiinnostavasti ne näyttävät kuitenkin viime vuosina löytäneen tiensä myös organisatorisiin konteksteihin (vrt. esim. Mannevuori 2015), joissa ne yhdistyvät erityisesti ”aidon yhteyden” saavuttamiseen sekä itsen että toisten kanssa ja siten esimerkiksi niin kutsutun syväjohtamisen ideaaleihin. Aitouden retoristen konstruktioiden on todettu olevan muutoinkin tyypillisiä mainosdiskurssissa, jossa niiden on esitetty toimivan vastapainona jälkimoderneille juurettomuuden ja vieraantumisen kokemuksille (Botterill 2009; Virsu 2015). Kurssikuvausten kontekstissa puhe vuorovaikutuksen aitoudesta tarjoilee maailmaa, jossa henkilöstökoulutus toimii esimiehen sisäisen maailman löytymisen sekä alkuvoimaisen ja innovatiivisen työyhteisön rakentumisen paikkana.

Kieli- ja viestintätietoisuuden kehittäminen on kiinnostavasti nostettu viime vuosina myös keskeiseksi opetusta motivoivaksi ohjenuoraksi niin lingvistikoulutuksessa kuin perusopetuksessakin (ks. esim. Kalliokoski, Kumenius, Luukka, Mustaparta, Nissilä & Tuomi 2015). Soveltavan kielentutkimuksen näkökulmasta artikkelimme tarjoaa siksi lopuksi paikan pohtia, millaista kieli- ja vuorovaikutuspuhetta oman ammattikuntamme edustajina välitämme itse eteenpäin, kun koulutamme lingvistejä tieto- ja merkitysyhteiskunnassa keskeisiin koulutus- ja kehitystehtäviin. Kuten artikkelimme osoittaa, kaikki tutkimillamme sivustoilla markkinoitava vuorovaikutuskoulutus ei tähtää kommunikaatitaitojen parantamiseen tavoilla, joihin esimerkiksi selkeiden tekstien tai sujuvien kokouskäytäntöjen opettamisessa on perinteisesti pyritty. Havainnot siitä, millaisten kieleen liittyvien olettamusten varassa palvelujaan myyvät vuorovaikutuskouluttajat jo käytännössä toimivat, haastavat siksi pohtimaan, kuinka ajantasaista tietoa pystymme ilman kentän perusteellista uudelleen jäsentämistä tarjoamaan kielten opiskelijoille, jotka valmistuttuaan kilpailevat samoista työpaikoista esimerkiksi kauppa- tai organisaatitieteellisen koulutuksen läpikäyneiden ikätovereidensa kanssa. Muuttuvissa instituutioissa muuttuvat myös kielenkäytön ja kielestä puhumisen tavat. Lingvistisen koulutuksen näkökulmasta keskeinen kysymys on, kuinka puhumme kielestä omissa instituutioissamme, jotka myös ovat muutoksessa.

Aineistolähteet

Koulutus.fi. Saatavilla osoitteessa: <http://www.koulutus.fi/> [luettu 22.1.2016].
 Management Institute of Finland. Saatavilla osoitteessa: <https://www.mif.fi/> [luettu 22.1.2016].

Kirjallisuus

- Block, D. & D. Cameron (toim.) 2002. *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Botterill, J. 2007. Cowboys, outlaws and artists: the rhetoric of authenticity and contemporary jeans and sneaker advertisements. *Journal of Consumer Culture*, 7 (1), 105–125.
- Cameron, D. 2000a. *Good to talk: living and working in a communication culture*. London: Sage.
- Cameron, D. 2000b. Styling the worker: gender and the commodification of language in the globalized service economy. *Journal of Sociolinguistics*, 4 (3), 323–347.
- Cameron, D. 2002. Globalization and the teaching of 'communication skills'. Teoksessa D. Block & D. Cameron (toim.) *Globalization and language teaching*. London: Routledge, 67–82.
- Castells, M. & P. Himanen 2002. *The information society and the welfare state: the Finnish model*. Oxford: Oxford University Press.
- Conklin J. 2005. *Dialogue mapping: building shared understanding of wicked problems*. New York: Wiley.
- Cunliffe, A. N. 2014. *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management*. London: Sage.
- Drucker, P. F. 1999. Knowledge-worker productivity: the biggest challenge. *California Management Review*, 41 (2), 79–94.
- Fairclough, N. 1996. The technologisation of discourse. Teoksessa M. Coulthard & C. R. Caldas-Coulthard (toim.) *Texts and practices*. London: Routledge, 71–83.
- Gee, J. P., G. Hull & C. Lankshear 1996. *The new work order: behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Westview.
- Heelas, P. & L. Woodhead 2005. *The spiritual revolution: why religion is giving way to spirituality*. Malden, MA: Blackwell.
- Heinonen, S., J. Ruotsalainen & S. Kurki 2012. *Luova tulevaisuustila ja tulevaisuuden osaamisen ennakointi*. Tutu e-julkaisuja 4/2012. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/e-tutu/Documents/eTutu_2012-4.pdf.
- Heller, M. 2003. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), 473–492.
- Heller, M. 2010. The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114.
- Heller, M. & A. Duchêne 2012. Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state. Teoksessa A. Duchêne & M. Heller (toim.) *Language in late capitalism: pride and profit*. New York: Routledge, 1–21.
- Hoey, M. 2001. *Textual interaction: an introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- Iedema, R. & H. Scheeres 2003. From doing work to talking work: renegotiating knowing and identity. *Applied Linguistics*, 24 (3), 316–337.
- Johansson, M., P. Nuolijärvi & R. Pyykkö 2010. Johdanto: työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä: asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 10–23.

- Kalliokoski, J., J. Kumenius, M.-R. Luukka, A.-K. Mustaparta, L. Nissilä & M. Tuomi 2015. Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä: näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015: 15. <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus>.
- Komppa, J. 2012a. Retorisen rakenteen teoria. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiillilä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi: tekstilajitutumuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 186–193.
- Komppa, J. 2012b. *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Helsinki: Suomen kielen, suomalais-ugrilaiden ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8164-4>.
- Mann, W. C. & S. A. Thompson 1988. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, 8 (3), 243–281.
- Mannevuori, M. 2015. *Affektitehdas: työn rationalisoinnin historiallisia jatkumia*. Turun yliopiston julkaisuja 406. Turku: Turun yliopisto.
- Mäntynen, A. 2003. *Miten kielestä kerrotaan: kielijuttujen retoriikkaa*. Helsinki: SKS.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348.
- Newell, S., M. Robertson, H. Scarbrough & J. Swan 2009. *Managing knowledge work and innovation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä*, 116 (3), 410–442.
- Pyöriä, P., H. Melin & R. Blom 2005. *Knowledge workers in the information society: evidence from Finland*. Tampere: Tampere University Press.
- Taboada, M. & W. C. Mann 2006. Rhetorical structure theory: looking back and moving ahead. *Discourse Studies*, 8 (3), 423–459.
- Virsu, V. 2015. *Aitouden retorinen konstruktio mainonnan työkaluna*. Esitelmä Soveltavan kielitutkimuksen yhdistyksen (AFinLA) syysseminaarissa 13.11.2015.
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & U. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS. Verkkooversio. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.
- Väänänen, A. & J. Turtiainen (toim.) 2014. *Suomalainen työntekijä 1945–2013*. Tampere: Vastapaino.
- Williams, G. 2010. *The knowledge economy, language and culture*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

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. 200–215.*

Judit Háhn

University of Jyväskylä

Language options and the role of English on Finnish banks' websites

The websites of commercial banks may serve multiple functions, including the provision of promotional, informational and online transactional services. The choice of languages offered on the websites reflects the banks' communication and marketing strategy in targeting groups of clients. In addition, the way content is presented on multilingual sites can shed light on the financial institution's implicit language policy. In order to understand the role of English in Finnish banks' online representation, a linguistic landscape approach was applied and the multilingual pages of 10 commercial banks were analyzed. The first aim was to find out how design, content, structure and usability relate to the provision of languages. The second aim was to reveal the banks' implied language policies. Both in public and social media there is an on-going discourse about foreigners' banking problems in Finland. Investigation of the representation of languages on the various websites can provide further insights into this issue.

Keywords: linguistic landscape, multilingualism, language policy, English

1 Introduction

In addition to being online shop windows, corporate websites have an important role in image building and customer relationship management. The interplay of design and content contributes to corporate marketing and at the same time serves as a customer targeting tool. A website also functions as the online representation of corporate identity and corporate values. The range of language options displayed indicates to what extent the business is open towards international markets and towards those clients who do not speak any of the local languages. In other words, the language options provided on the websites can reflect how the organization relates to the concept of social and linguistic diversity (Gunnarsson 2011). The languages used on the websites thus function as gate-keepers to information; they can help to determine what content is available for speakers of different languages. The aim of the present study is to explore the language options offered on the websites of Finnish commercial banks and to identify the strategies used in the representation of languages, with special attention to English, a widely used lingua franca in Finland.

Opening a bank account is usually among the first things that foreigners need to do when moving to the country. Thus, the group of non-Finnish and non-Swedish speaking clients could serve as a potential niche market for commercial banks. However, not all of the banks exploit this opportunity, or at least their website communication does not let one assume this. This creates a situation where there is no real competition in this segment of the market, which explains why foreign clients usually end up choosing the same bank.

At the time of the data collection for the present study (August 2015), there were no uniform guidelines or regulations in Finland with regard to the languages the banks should use or the linguistic skills they can expect from customers. The financial institutions could decide upon their language policies freely, which led to controversies. According to Yle News (2015), complaints were made to the Non-Discrimination Ombudsman because some banks denied foreigners access to online banking codes due to their presumed lack of language skills. Moreover, the comments made to some online discussion forums and blogs suggest that the lack of banking services available in a language other than Finnish and Swedish made some immigrants feel discriminated against by the bank (see the comments to the blog post "Do Finns trust foreigners?", 2012).

The approach taken in the present study resembles the study of linguistic landscapes as the researcher takes the role of a traveler and observer who visits online sites (cf. Lemke 2002) to explore and record the visibility of languages. The subsequent

sections provide an overview of some of the recent trends in linguistic landscape research.

2 Linguistic landscapes

Linguistic landscape (LL) research has traditionally focused on the analysis of public signs in well-defined geographical areas to identify the informational and symbolic functions of the languages used for communication and to indicate – via the visibility of the languages – the relative power relations and status of the linguistic communities living in the area (Landry & Bourhis 1997).

The scope of LL study is interdisciplinary and multifaceted (Blommaert 2013; Gorter 2013), which provides a fertile ground for its theoretical and methodological extension. Shohamy and Waksman (2009: 314) believe that the whole concept of LL is to be expanded “in its definitions, components, interpretations, implications and implementations”. In accordance with this, some recent LL research has taken a social-semiotic discursive approach. Scollon and Scollon (2003), in their geosemiotic theory, focus on the social meanings, discourses and social actions evoked by the physical placement of signs. Blommaert (2013) argues that signs can only be understood if the space they are located in is seen as a system of social, cultural, historical and political meanings. Sloboda (2009) also emphasizes the importance of social relations and actions indexed by public signs. Shohamy and Waksman (2009) suggest that the study of LLs should account for a variety of modalities and text types and involve all the related discourses, i.e. the interwoven meaning negotiations, contestations and ideologies. Marx and Nekula (2015), in their analysis of the semiotic landscape of a cross-border German-Czech cultural centre, also take a comprehensive approach by combining the theory of language management with visual semiotics.

The notion of public space is also being reconceptualized. Public space is traditionally understood as a physical, geographically identifiable territory, often an urban centre (Scollon & Scollon 2003; Ben-Rafael 2009; Shohamy et al. 2010; Gorter 2013). However, Shohamy and Waksman (2009: 315) point out the continuously changing nature of public space and suggest that it does not have fixed boundaries, especially if it allows for the inclusion of locations in cyberspace as well. As there are new types of texts (Shohamy & Waksman 2009) and new varieties of signs (Gorter 2013) emerging in public space, it has been suggested that the examination of LL should embrace these novel genres from a multimodal and multilingual angle (Shohamy & Waksman 2009: 314).

Online spaces also offer opportunities for the analysis of linguistic landscapes. Multilingualism on the internet is multidimensional, which allows for it to be studied

from different perspectives and with different methodologies (Leppänen & Peuronen 2012). When surfing online, the user is immersed into a space where the orientation is directed by visual and verbal signs. Therefore, digital spaces could also be studied as landscapes – an idea supported by Ivkovic and Lotherington (2009), Shohamy and Gorter (2009), Shohamy and Waksman (2009), Halonen (2015) and Kelly-Holmes (2015). The online linguistic landscape, however, is delocalized (Ivkovic & Lotherington 2009: 19) and also independent of national borders (Kelly-Holmes 2015: 131). The experience of entering and leaving the place is thus less strongly felt than in physical space. Still, as pointed out by Kelly-Holmes (2015: 131), the form of top-level domains can relate the user's orientation to larger geographical locations, such as regions (*.asia*) or countries (e.g. *.uk*, *.fi*, *.fr*), and even to more specific spaces, for example cities (*.paris*) or linguistic communities (e.g. *.cat* – indicating the Catalan linguistic community).

3 Language options on corporate websites

The array of languages offered on profit-oriented websites is strongly connected to target marketing and thus functions as a strategic choice in marketing discourse. As stated by Duchêne and Heller (2012: 373), “language choice does not occur in a vacuum; it is a highly strategic choice that is contingent upon the desire to target a specific market”. The selection of languages indicates what groups a company wants to welcome as its customers and who are those not targeted explicitly. Furthermore, the way the web pages are displayed in the different languages reflects the corporate language policy with regard to online communication. The more elaborated and the more detailed the web pages in a certain language are, the more care has been taken to address the speakers of that language. The relative status of the languages on the website, in turn, can shed light on the internal language policy of the company (Kelly-Holmes 2015).

Previous research on language options has covered, for instance, the longitudinal analysis of university websites (Costalez 2012; Callahan & Herring 2012), the use of English on corporate websites (Aaltonen 2006), the connection between language choices and identities (Androutsopoulos 2006), the concept of visual multilingualism (Kelly-Holmes 2014), and the study of web pages as virtual linguistic landscapes (Ivkovic & Lotherington 2009). Little research has been done to explore the connection between the choice of languages and corporate or organizational language policies (see Kelly-Holmes 2005). Since a website can also function as a mission statement for an organization to communicate its values and policies, the language options offered can be seen to be part of the corporate image (Kelly-Holmes 2005: 80).

Furthermore, in certain lines of business (e.g. in financial services), successful business requires trust between the service provider and the customer. The easiest way to build trust is to share a common code, which means that the customers or clients are addressed in a language they feel comfortable with (Kelly-Holmes 2005: 78). Therefore, the selection of languages requires careful consideration by the organization.

In the case of multinational companies, the question of language choice is influenced by their global market player image and the countries or regions where their services are offered. An obvious choice seems to be English as this is the language of international business. However, the use of local languages can also be deemed as beneficial. Within the DYLAN project (*Language Dynamics and Management of Diversity*), multinational companies' websites were studied to reveal multilingual and multicultural content management policies and strategies (Yanaprasart, Choremi & Gander 2013). It was found that the companies were aware of the economic value of languages in the global marketplace and developed their website contents in languages other than English (Yanaprasart 2013: 152).

In the case of local companies, the choice of languages on the website depends on the geographical area and the target groups the company wants to address. Offering English among the language options on a company's website can serve several functions. Being an international lingua franca, the language can serve as a means of communicating with clients who do not have competence in local languages. Furthermore, the use of English can enhance the international presentation of the corporate image and can trigger associations of modernity, internationalism, and trendiness (Kelly-Holmes 2005: 88, 104).

4 English in Finland

The status of the English language in Finland has been undergoing changes, as it is becoming a new kind of second language which functions as an unofficial lingua franca in many situations (Taavitsainen and Pahta 2003, 2008; Moore & Varantola 2005; Leppänen & Nikula 2007; Laitinen 2015).

The findings of the large-scale national survey conducted by the VARIENG research team (*Variation, Contacts and Change in English*) of the University of Jyväskylä confirmed the strong foothold of the English language in Finland. It was found that most Finns had a positive attitude towards English and did not see the use of the language as a threat to the Finnish language and culture (Leppänen et al. 2011). The informants evaluated English as the most important foreign language, more important than Swedish. English was encountered in the streets, in shops, in restaurants and in public transportation. The

places where English was not heard or seen so frequently were hospitals, libraries, banks, offices and churches (Leppänen et al. 2011: 67). According to the results of the survey, although English was present in the Finnish linguistic landscape, not all informants used the language actively in their everyday lives (Leppänen et al. 2011: 161). The presence of English in the Finnish linguistic landscape was also established by Laitinen (2015), who observed English signage in urban and rural Finland during a six-day bicycle trip. The results underline the high visibility of English across the country, with evidence of English use found even in remote places.

Taavitsainen and Pahta (2008) point out that English is gaining more ground in the discourse of business and commerce in Finland. In addition to communication practices in multinational companies, the use of English in commercial advertising and the naming practices of Finnish companies reflect this tendency (Moore & Varantola 2005; Taavitsainen & Pahta 2008). Moreover, research findings suggest that in the domain of business, English is often chosen as the primary means of communication if the interactions involve non-Finnish speakers (Leppänen & Nikula 2007).

5 Aim and research questions

The aim of the present study is exploratory in nature. In addition to describing what languages are offered on Finnish banking websites, the objective is to identify types of strategies that the banks apply in the representation of languages. The use of English is investigated in detail because of its role in international communication and global marketing. The research questions are as follows:

1. In what languages is information available on the websites?
2. What strategies do the banks follow in the representation of the different languages?
3. What is the role of English on the websites?

By comparing the websites published in different languages, conclusions can be drawn about the way the banks prioritize the languages in their online communication.

6 Data and methods

In the present paper, the term *website* is used to denote the collection of web pages under the same domain name. The term *homepage* is applied when referring to the

main page of a website. The data consisted of multilingual corporate websites where – in most of the cases – each language had a separate homepage.

The websites of ten commercial banks were observed between 15 and 25 August 2015. Nine of the banks were registered in the database of the Federation of Finnish Financial Service (FFI) on 1 January 2015 (FFI 2015a) and had the highest market shares on 31 December 2014 according to the official report on Finnish banking (FFI 2015b). In addition, as an exceptional case, S-pankki was added to the list because it is owned by a retailing co-operative, in other words, it is a “supermarket bank”, with growing popularity in Finland. The banks and their URL addresses are listed in Table 1.

TABLE 1. The ten commercial banks selected for the study.

Bank	Website address
Aktia Pankki Oyj	http://www.aktia.fi
Danske Bank Oyj	http://www.danskebank.fi/
Handelsbanken	https://www.handelsbanken.fi/
Nordea Pankki Suomi Oyj	http://www.nordea.fi/
Suomen Hypoteekkiyhdistys (HYPO)	http://www.hypo.fi/
Säästöpankkien Keskuspankki Suomi Oyj	http://www.saastopankki.fi
Ålandsbanken	https://www.alandsbanken.fi/
OP	https://www.op.fi
POP Pankki	https://www.poppankki.fi/
S-pankki	https://www.s-pankki.fi/

The data collection was based on an online ethnographic approach (cf. Hine 2000, 2008; Kozinets 2009; Kytölä & Androutsopolous 2012) adapted for the analysis of monologic websites (Kelly-Holmes 2015). Online ethnography is based on the application of ethnographic research methods to examine online communities and cultures (Kozinets 2002). It has mostly been used to study dialogic, participatory sites such as discussion forums and internet communities (cf. Kytölä & Androutsopolous 2012; Halonen 2015), but the method can be adjusted to the study of less interactive, monologic websites as well (Kelly-Holmes 2015).

When exploring websites, the researcher moves around in a hypermodal environment (Lemke 2002). This space, in addition to being multimodal, is structured via the multiple interconnections between the different web pages that constitute a website (Lemke 2002: 300). The researcher visits the sites to test and experience the “journey”, while taking screenshots and notes of the websites. Based on Hine (2000), Kelly-Holmes (2015: 134–135) suggests a list of eight steps to be followed in the linguistic ethnographic study of monologic websites: 1) Rendering the web remarkable; 2) Using

fieldwork notes to record the websites, 3) Auditing and describing the whole site; 4) Documenting and following up the links; 5) Following up the leads that look interesting; 6) Recording changes in language provision and content; 7) Documenting advertising on the site; 8) Taking screenshots to document the traversals.

Considering the research questions used in this study, the above steps were modified as follows:

1. The websites of the ten banks were recorded via the HTTrack Website Copier software. In addition, screenshots were taken of the Finnish, Swedish and English (when relevant) homepages of the ten selected Finnish banks on 19–20 August 2015. Altogether 26 homepages were analyzed in the form of screenshots. One bank did not have a proper English homepage, just a pop-up window with the menu options and a brief welcome message. Although not labelled as a “homepage”, the pop-up window was also considered as data, together with the pages linked to it. The hyperlinks appearing on the homepages were tested to explore the usability and depth of the websites. Thus, the different homepages functioned as the starting points for exploring the sites.
2. The number of languages offered on the websites and the terms used to refer to them were recorded.
3. Starting out from the homepages, the web pages published in the different languages were compared and field notes were taken, focusing on the differences found in the structure of the pages, the length of the texts and the images used. The description was mainly qualitative and based on subjective observations made by the author of the present paper.
4. The hyperlinks and the menu options on the homepages were tested. The broken (non-functioning) or wrongly placed links were noted.
5. The main strategies of language representation were identified and the strategies were categorized into distinct types.

7 Findings

7.1 Language options

The majority of the banks offered some information in three languages: in Finnish, in Swedish and in English. There were only three websites which did not provide any information in a third language, with one being Finnish-English and two Finnish-Swedish

only. The language options were usually located at the top of the homepages and were indicated by verbal or visual signs (see the types of verbal references in Table 2).

TABLE 2. Reference to language options on the websites of Finnish banks.

Language	Reference
Finnish	Suomeksi / Suomi / FI
Swedish	På svenska / Svenska / Sverige / SE
English	In English / English / In english / Institutional investors / Briefly in English / EN

The English language was indicated by the greatest variety of terms; in addition to the usual phrases (*In English, English, EN*), there were two others with more specific connotations. The phrase *Institutional investors*, for example, does not simply stand for a language option, but also targets a specific group of customers. In the phrase *Briefly in English*, the adverb *briefly* is similarly limiting in meaning, but with regard to the information available in this language. The spelling mistake in the phrase *In english* might be accidental, but it can also give the impression that not much care was taken when designing the English language pages.

In addition to phrases, flags were also used to indicate the language versions available. In the case of English, the British Union Jack was the usual choice, which is a practice often found in commercial sites. However, non-British citizens might interpret its reference as too restrictive because it denotes a nation and not a language spoken all over the globe.

7.2 The representation of languages

Based on the information content, the design and the usability of the websites, the relative importance of the languages could be identified. The strategies followed by the banks are summarized in Table 3.

When three languages were offered, only one of the banks applied a balanced strategy by using the same design and the same amount of content in all the languages. When checking the menu options and the usability of the hyperlinks on the different pages, no significant differences were found. This means that all the languages were shown in equal position; no primary or dominant language could be identified.

TABLE 3. Strategies of representing the languages.

Three languages		Two languages	
Strategy	Bank	Strategy	Bank
Balanced	Nordea	Balanced	Handelsbanken S-Pankki
One-language dominant	Danske Bank	One-language dominant	HYPO
Hierarchy	POP		
Two-language dominant	Aktia OP Sääst pankki Ålandsbanken		

The second strategy, applied by one of the banks studied, was the one-language dominant or monadic arrangement. The Finnish language served as the primary language on this website: the information provided in this language was the most detailed and also the most recently updated. The English and Swedish homepages and the related web pages were less informative: they contained less text and fewer hyperlinks. Moreover, the focus was not on the latest offers but on basic services. The pages shared a common design, which was different from the Finnish pages. The main image on the Swedish and English homepages, for example, was the photo of a well-shaven man in white shirt and black suit, perhaps intended to index a business client, while the Finnish homepage featured a house key (Figure 1).

The third strategy, chosen by one bank in the data, was built on a hierarchy between the three languages, with Finnish taking the dominant position, Swedish taking second position and English appearing as a tertiary language. It is important to note that the difference between the Finnish and Swedish web pages was not particularly striking: the same structure and colors were used on all the pages, including the homepages available in the two languages. However, the Swedish pages did not have as many up-to-date news items and offers as the Finnish ones. As for English, the bank's website did not even have a proper homepage: the menu options were presented in a small pop-up window together with a brief greeting message. The rest of the English pages were just short blocks of texts lacking in updated information and hyperlinks.

The fourth strategy might be called the two-language centered or dyadic arrangement. Four banks applied this strategy, in which the Finnish and Swedish homepages had the same design and information content, while the English homepage offered less information and had a different, usually simpler, visual appearance. This difference could be found not only in the case of the homepages but all the web pages published in the three languages.

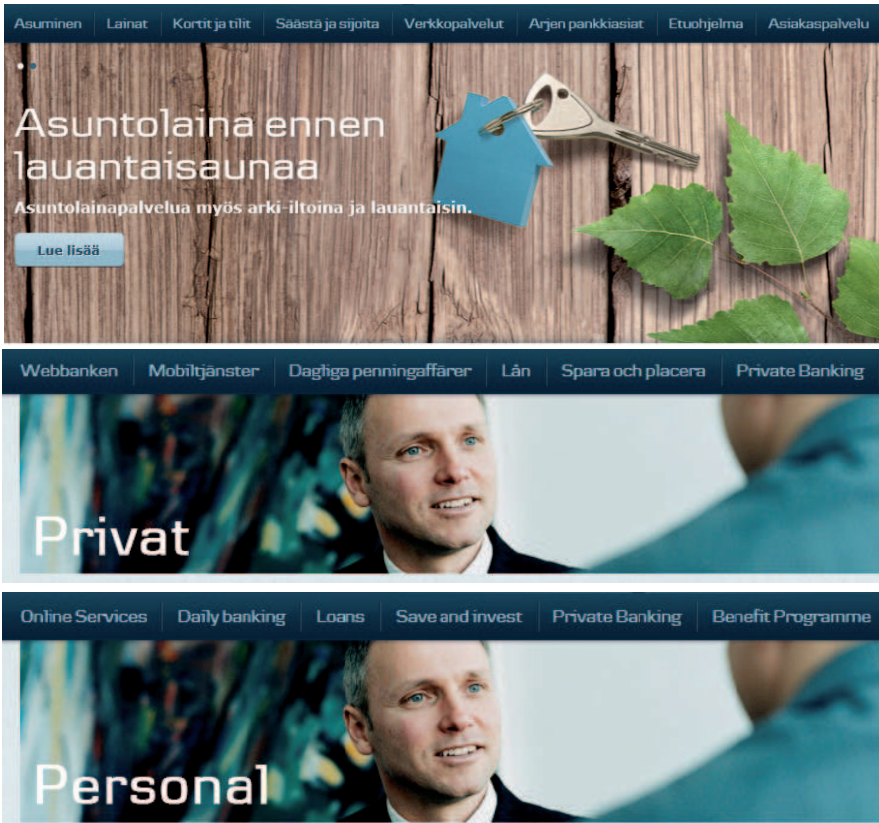


FIGURE 1. Screenshots of the Finnish, Swedish and English homepages of Danske Bank (17.08.2015, <http://www.danskebank.fi/>; reproduced with the kind permission of Danske Bank).

There were three banks that provided only two language options. In one of these cases, Finnish was the dominant language over English, and in the other two cases – where the language options were Finnish and Swedish – no dominant language could be identified; the presentation of information was balanced on the two homepages and on the rest of the pages.

It can be concluded that the banks applied a variety of strategies to represent languages on their websites. The English language was used as a mediator of information on one website, which assigned equal importance to the messages communicated in all the three languages. In the other cases, compared to Finnish, English was either shown in a secondary position together with Swedish, or was assigned a tertiary role with a summarizing, briefing function. Furthermore, there were also examples where the use of the language and images was connected to a specific group of clients: corporate

customers. This suggests that English was seen as a means of targeting business clients and not so much the general public.

7.3 The role of English

The position of English as a tertiary language could also be detected in contexts where the English language content was mixed with Finnish. In one case, even though most of the text on the page was published in English, there were some words or sentences in Finnish on the page. In most of these cases the use of Finnish was connected to navigation and advertising. Figure 2 illustrates this way of mixing the two codes.

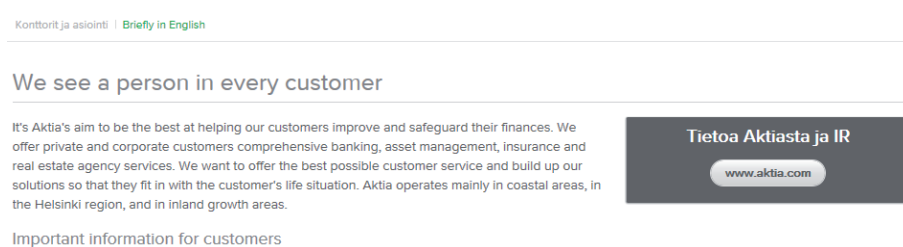


FIGURE 2. Extract from the English homepage of Aktia Pankki (17.08.2015, <http://www.aktia.fi>; reproduced with the kind permission of Aktia).

The primary language of the page was Finnish because the menu items at the top of the page (such as *Konttorit ja asiointi* 'Branches and services' in Figure 2) and the contact information at the bottom of the page were available only in this language. The English text did not contain any contact details or hyperlinks to further services. This might give the impression to a visitor that non-Finnish and non-Swedish speakers were not really encouraged to explore the website for further information or contact the bank directly. The link on the right, *Tietoa Aktiasta ja IR* 'Information about Aktia and IR', exemplifies a feature found on the web pages of other banks as well. The use of Finnish in a hyperlink located next to an English text signals a route available only for Finnish speakers. This could make the non-Finnish visitors of the page feel uncertain about their importance as targeted clients. Interestingly, the link led to an English page which informed the bank's investors of the latest Stock Exchange news. This way of connecting the pages and mixing the codes can confuse the clients because the languages fail to clearly demarcate the space and its legitimate users (cf. Blommaert 2013).

In general, the English pages of the banks studied were often lacking in updated content and services. In most of the cases, the texts were written for the long term because their information content was restricted to some basic information about the bank's services. The hyperlinks also tended to be fewer than on the Finnish and Swedish

pages. These differences in targeting the non-Finnish and non-Swedish customers imply a corporate language policy in which Finnish and Swedish are given equal status and importance, while English has a relatively subordinated role in communication. However, such claims cannot be made without investigating the banks' language policies more thoroughly, for instance, by asking the marketing and communication managers' views on this issue.

8 Conclusion

The languages that a financial institution chooses for online promotion and marketing communication reflect its underlying corporate language policy. If there are differences in content, design and usability between the pages published in different languages, it can be assumed that certain languages, and thus their speakers, are deemed to be more important for business than others. In her discussion about the relationship between websites and corporate language policies, Kelly-Holmes (2005: 83) claims that "it seems impossible not to get the impression that the corporation sees certain languages as having linguistic capital and speakers of certain languages as 'worthy' advertisees". This relates to the demarcating effect of signs pointed out by Blommaert (2013: 47–48), which means that signs select the potential addressees who become the legitimate users of the space. The choice of languages offered on a website can also delimit the group of potential users by determining what content can be accessed and via what routes. Moreover, as visitors have normative expectations about spaces (Blommaert 2013: 33), they can feel disappointed or even frustrated if their expectations about the usability of the online space are not met.

In the case of the Finnish banking websites, it can be concluded that most of the banks offered some information in all the three languages, and only a few of them preferred to use only Finnish and Swedish, or Finnish and English. The banks applied different strategies in the representation of languages, which generally implied a language policy of using Finnish as a host or primary language, and English as a secondary or tertiary language. Swedish was presented in an in-between position: either having the same status as Finnish or appearing as a language of secondary importance together with English. Even though English is a lingua franca in Finland, it was not necessarily assigned the same informative function on the websites as Finnish and Swedish. With the exception of a few financial institutions, English provided access to some basic information, but the Finnish language functioned in a gatekeeper role. A follow-up study could be made to supplement the results of the present paper to explore the reasons behind the differences found on the web pages. Furthermore, the

situation of the Swedish language (as a national language of Finland) could also be examined with regard to its role in website communication.

References

- Aaltonen, S. 2006. Exploring corporate websites as a setting for ELF research: the case of Ostrobothnian export companies. *Nordic Journal of English Studies*, 5 (2), 189–220.
- Androutsopoulos, J. 2006. Multilingualism, diaspora, and the internet: codes and identities on German-based diaspora websites. *Journal of Sociolinguistics*, 10 (4), 520–547. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2006.00291.x.
- Ben-Rafael, E. 2009. A sociological approach to the study of linguistic landscapes. In E. Shohamy & D. Gorter (eds) *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. London: Routledge, 40–54.
- Blommaert, J. 2013. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Callahan, E. & S. C. Herring 2012. Language choice on university websites: longitudinal trends. *International Journal of Communication*, 6, 322–355.
- Costales, A. F. 2012. The internationalization of institutional websites: the case of universities in the European Union. In A. Pym & D. Orrega Carmona (eds) *Translation Research Projects 4*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 51–60.
- “Do Finns trust foreigners?” *A Scandinavian interlude*. Blog. 2012. Available at <http://scandinavianinterlude.blogspot.fi/2012/08/do-finns-trust-foreigners.html> [accessed January 26, 2016].
- Duchêne, A. & M. Heller 2012. Multilingualism in the new economy. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (eds) *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge, 369–383.
- Gorter, D. 2013. Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212. DOI: 10.1017/S0267190513000020.
- FFI. Federation of Finnish Financial Services /FK. Finanssialan Keskusliitto. 2015a. Jäsenet – Members. Available at https://www.fkl.fi/en/about_us/members/Pages/default.aspx [accessed January 26, 2016].
- FFI. Federation of Finnish Financial Services /FK. Finanssialan Keskusliitto. 2015b. *Finnish Banking 2014*. Available at https://www.fkl.fi/en/material/publications/Publications/Finnish_Banking_2014.pdf [accessed January 26, 2016].
- Gunnarsson, B.-L. 2009. Discourse in organizations and workplaces. In L. Wei & V. Cook (eds) *Contemporary applied linguistics, Vol. 2: Linguistics for the real world*. London: Continuum, 121–141.
- Halonen, M. 2015. Social media landscapes: tracing the uses and functions of a hybrid sign. In M. Laitinen & A. Zabrodskaja (eds) *Dimensions of sociolinguistic landscapes in Europe. Materials and methodological solutions*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 127–148.
- Hine, C. 2000. *Virtual ethnography*. London: SAGE.
- Hine, C. 2008. Virtual ethnography: modes, varieties, affordances. In N. Fielding, R. M. Lee & G. Blank (eds) *The SAGE handbook of online research methods*. London: SAGE, 257–271.
- Ivkovic, D. & H. Lotherington 2009. Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6 (1), 17–36. DOI: 10.1080/14790710802582436.
- Kelly-Holmes, H. 2005. *Advertising as multilingual communication*. New York: Palgrave Macmillan.

- Kelly-Holmes, H. 2014. Linguistic fetish: the sociolinguistics of visual multilingualism. In D. Machin (ed.) *Visual communication*. Berlin: De Gruyter, 135–151.
- Kelly-Holmes, H. 2015. Analysing language policies in new media. In F. M. Hult & D. C. Johnson (eds) *Research methods in language policy and planning: a practical guide*. Oxford: Wiley Blackwell, 130–139.
- Kozinets, R. V. 2009. The field behind the screen: using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39 (February), 61–72. DOI: 10.1558/cj.v32i3.26636.
- Kytölä, S. & J. Androutsopoulos 2012. Ethnographic perspectives on multilingual computer-mediated discourse: insights from Finnish football forums on the Web. In S. Gardner & M. Martin-Jones (eds) *Multilingualism, discourse and ethnography*. London: Routledge, 179–196.
- Laitinen, M. 2015. English on the move: what's beyond modernity and internationalism? In M. Laitinen & A. Zabrodska (eds) *Dimensions of sociolinguistic landscapes in Europe: materials and methodological solutions*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 105–124.
- Landry, R. & R. Y. Bourhis 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23–49. DOI: 10.1177/0261927X970161002.
- Lemke, J. 2002. Travels in hypermodality. *Visual Communication*, 1 (3), 299–325. DOI: 10.1177/147035720200100303.
- Leppänen, S. & T. Nikula 2007. Diverse uses of English in Finnish society: discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua*, 26 (4), 333–380. DOI: 10.1515/MULTI.2007.017
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Räisänen, M. Laitinen, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousmäki 2011. *National survey on the English language in Finland: uses, meanings and attitudes*. Available at <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf> [accessed January, 26 2016].
- Leppänen, S. & S. Peuronen 2012. Multilingualism on the internet. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (eds) *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge, 384–402.
- Marx, Ch. & N. Marek 2015. Constructing a cross-border space through semiotic landscapes: a case study of a German-Czech organization. In M. Laitinen & A. Zabrodska (eds) *Dimensions of sociolinguistic landscapes in Europe: materials and methodological solutions*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 149–167.
- Moore, K. & K. Varantola 2004. Anglo-Finnish contacts: collisions and collusions. In G. Anderman & M. Rogers (eds) *In and out of English: for better, for worse?* Clevedon: Multilingual Matters, 133–153.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. London: Routledge.
- Shohamy, E. & D. Gorter 2009. Introduction. In E. Shohamy & D. Gorter (eds) *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. London: Routledge, 1–10.
- Shohamy, E. & S. Waksman 2009. Linguistic landscape as an ecological arena: modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy & D. Gorter (eds) *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. London: Routledge, 313–331.
- Shohamy, E., E. Ben-Rafael & M. Barni 2010. *Linguistic landscape in the city*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sloboda, M. 2009. State ideology and linguistic landscape: a comparative analysis of (post) communist Belarus, Czech Republic and Slovakia. In E. Shohamy & D. Gorter (eds) *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. London: Routledge, 173–188.

- Taavitsainen, I. & P. Pahta 2003. English in Finland: globalisation, language awareness and questions of identity. *English Today*, 19 (4), 3–15. DOI: 10.1017/S0266078403004024.
- Taavitsainen, I. & P. Pahta 2008. From global language use to local meanings: English in Finnish public discourse. *English Today*, 24 (3), 25–38. DOI: 10.1017/S0266078408000266.
- Yanaprasart, P., T. Choremi & F. Gander, F. 2013. Language diversity management on corporate websites. In A. C. Berthoud, F. Grin & G. Liidi (eds) *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project*. Amsterdam: John Benjamins, 137–154.
- Yle News 30.08.2015. E-IDs denied over weak language skills. Available at http://yle.fi/uutiset/e-ids_denied_over_weak_language_skills/8265416 [accessed January, 26 2016].

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. 216–233.*

Heli Katajamäki

Vaasan yliopisto

Itsekriittisistä itsevarmoihin luentoihin – talousuutinen noviisin ja kokeneen lukijan tulkitsemana

The aim of this study is to discover how readers' expertise and experience of business news can influence their interpretation of online business news. The data was collected by interviews with one inexperienced reader who has no special interest in business news and one experienced newspaper reader who reads business newspapers regularly. The study is based on Bhatia's genre theory and critical discourse analysis. The findings show differences in interpretations between the two readers, which might be based on their different level of expertise on business issues. The inexperienced reader's interpretation seemed "entrepreneurial, self-critical and searching for the correct meaning", whereas the interpretation of the experienced reader seemed more "selective, analytical, deliberative and confident". Both interpretations are uncritical, which might be the result of the combination of a specific genre (news), the subject (macroeconomic, unpolitical) as well as a certain degree of indoctrination when it comes to neoliberal ideology.

Keywords: business journalism, online news, literacy, genre knowledge

Asiasanat: talousjournalismi, verkkouutinen, lukutaito, tekstilajitieto

1 Johdanto

Jokainen teksti on tulkinnallisesti haasteellinen, sillä tulkitseminen vaatii paitsi tekstin merkitysten myös kontekstin tuntemista. Erityisesti taloustekstien ymmärtämisen on nähty vaativan lukutaitoa, jota taloudellinen tieto ja koulutus vahvistavat (Lankshear 1997: 314). Myös monilukutaidon merkitystä on korostettu, ja lukutaito on määritelty tekstien ymmärtämisen lisäksi tekstien tuottamiseksi (Kupiainen & Sintonen 2009: 31–34). Tässä artikkelissa lukutaitoa tarkastellaan kykynä ymmärtää tekstejä sosiokulttuurisina vuorovaikutuksen välineinä. Tekstin luku- ja tuottamistaidon näen tekstitaidon (e. *new literacy*) kahdeksi eri osa-alueeksi (termeistä ks. Kallionpää 2014).

Tutkimuksessa lähestyn lukutaitoa eri teoreettisista lähtökohdista kuin kauppatieteellisen alan taloudellisen lukutaidon tarkasteluissa. Niissä lukutaitoa tarkastellaan kykynä ymmärtää taloudellisia yhteyksiä ja lainalaisuuksia tai ymmärtämisen soveltamisena omaan talouteen liittyvissä päätöksissä. Taloudellisen lukutaidon näkökulmasta kiinnostavaksi kysymykseksi asettuu se, millä tavoin kyky ymmärtää taloudellisia yhteyksiä vaikuttaa kykyyn hallita omaa taloutta järkevästi (Kalmi 2012; 2013). Sen sijaan tämän tutkimuksen lähtökohtia motivoi kiinnostus sitä kohtaan, millä tavoin laajasta talousinformaation lukemisesta karttunut taloustietämys, johon luen mukaan tekstilajitiedon, vaikuttaa kykyyn ymmärtää talousuutisia. Yhteistä lähtökohdille on näkemys siitä, että lukutaidon nähdään parantuvan tiedon lisääntyessä.

Tarkastelen talousaiheisen tekstin tulkitsemista sosiokulttuurisena ilmiönä. Tausalla on ensinnäkin olettamus siitä, että yhteinen ymmärrys on maailman konstruoimista sosiaalisesti yhteisen ja jaetun merkityssysteemin avulla. Toiseksi kulttuurisen ja diskursiivisen tietämyksen voi nähdä karttuvan yhteiskunnassa elämällä, erilaisiin prosesseihin osallistumalla, kuten esimerkiksi toimimalla työelämässä tai sijoittajana tai lukemalla sanomalehtiä. Kaikki tekstit ja niistä tehtävät tulkinnat ovat yhteydessä toisiin teksteihin, sillä tekstit ovat aina intertekstuaalisia. Tekstien tulkitseminen vaatii paitsi niissä esiintyvien ilmaisujen ja sanojen ymmärtämistä, myös tekstin ymmärtämistä kontekstin osana. Kontekstuaalisina tekstien merkitykset heijastavat sitä kulttuuria, yhteiskuntaa ja instituutiota, jossa ne tuotetaan. Teksteistä heijastuvat yhteisössä hyvänä ja huonona pidetyt asiat, samoin keitä yhteisöön kuuluu ja keistä erottaudutaan, toisin sanoen yhteisön ideologia, ja siksi lukutaito vaatii sekä tekstien että yhteiskunnan lukemista. Tekstien tulkintaan vaikuttavat puolestaan lukijan tiedot ja oletukset yhteiskunnasta, kulttuurista ja tekstilajista. Nämä tiedot ja oletukset ohjaavat tulkintaa saaden joko vahvistusta tai kumoutuen. (Ks. esim. Fowler 1991: 43; Fairclough 1992; 2003; Lehtonen 1995; Rantala 2007: 138.) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojautuu Bhatian (1993) ammattikielen tutkimuksen tekstilajiteoriaan, jota täydennän Faircloughin (1992; 2003) kriittisen diskursianalyysin näkemyksillä.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, miten taloustietämys heijastuu eritaustaisten lukijoiden luennoista. Luennalla viitataan sekä lukijoiden tekstistä tekemiin tulkintoihin että tulkintaprosessiin. Tarkastelen, miten kaksi eritaustaista lukijaa tulkitsevat taloustieteen kontekstia ja sisältöjä ja miten lukijat tulkintaansa selittävät. Lähtökohtana ei ole, että teksteillä olisi yksi ns. oikea luenta, sillä aktiivisen yleisötutkimuksen mukaisesti teksteillä on erilaisia tulkintoja (ks. esim. Das 2012: 269),¹ vaan pikemminkin oletamus siitä, että laaja taloustietämys heijastuu jollain tapaa lukemiseen silloinkin, kun luettava on ”helppo” verkkouutinen. Sanomalehtien verkkouutiset lähes aiheesta kuin aiheesta mielletään usein helposti ymmärrettäviksi ja yksinkertaisiksi teksteiksi, jotka ”kuka tahansa äidinkielen lukija” ymmärtää ongelmitta. Lukemista on lähestytty erinäkökulmaisena ja -tasoisena ilmiönä (ks. esim. Pitkänen-Huhta 2000: 122). Tämä tutkimus pyrkii aitoon aineistolähtöisyyteen tuodakseen esille eritaustaisten lukijoiden luentoja. Esitellyt näkökulmia ja tasoja rajaavat teoreettinen viitekehys ja haastattelumenetelmät kysymyksineen. Tutkimuksen tulokset mahdollistavat pohdinnan siitä, miten erilaisten lukijoiden talousaiheisten lehtitekstien ymmärtämistä kannattaisi jatkotutkimuksissa lähestyä (ks. myös Katajamäki & Ketola 2005; Katajamäki 2012).

2 Teoreettiset lähtökohdat

Sen lisäksi että tekstit ymmärretään kontekstuaalisiksi, lähestyn tässä artikkelissa taloustieteen lukemista ja vastaanottoa erityisesti tekstilajiteorian näkökulmasta. Soveltavan kielitieteen näkökulmasta taloutta käsittelevien tekstien lukemista ja ymmärtämistä voidaan tarkastella korostaen tekstilajitiedon (e. *genre knowledge*) merkitystä (ks. Swales 1990; Bhatia 2004). Swalesin (1990) ja Bhatian (1993) mukaan kirjoittajan kirjoittamista tai lukijan tulkintoja, odotuksia ja luenta ohjaa tekstilajitieto. Luettaessa odotukset tekstilajin ominaisuuksista, kuten tekstilajin tekstuaalisista, sanallisista ja kielellisistä merkityksistä, vahvistuvat tai muuttuvat. Suomenkielisissä tutkimuksissa tekstilajitietoon on viitattu puhuen tekstilajin tajusta, jonka Kalliokoski (2013) määrittelee kielenkäytön sosiokulttuuristen käytänteiden ja lajien käytänteiden ja muutosten tuntemukseksi.

Tekstilajin ymmärrän sosiokulttuuriseksi käytänteeksi, joka muokkaantuu ja vakiintuu sitä käyttävässä yhteisössä yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien rajaamana. Esimerkiksi talousjournalistisen diskurssiyhteisön käyttämiksi vakiintuneet tekstilajit, kuten pääkirjoitukset, kolumnit ja uutiset, erottuvat toisistaan, koska niillä pyritään erilaisiin päämääriin. Uutinen määritellään Uudessa mediasanas-

¹ Yleisötutkimuksessa on jo pitkään korostettu Hallin (1980) sisään- ja uloskoodausmallin innoittamana, että lukija voi tulkita tekstiä eri tavoin kuin mitä tekstin tuottaja on tarkoittanut ja että eri yleisöt saattavat tulkita sanomaa eri tavoin (ks. Alasuutari 1999: 3).

tossa (Kuutti 2006: 242) juttutyypiksi, jossa kerrotaan juuri ”tapahtuneesta tai tietoon saadusta, yleisesti kiinnostavasta asiasta” uutta, yllättävää tai merkittävää tietoa. Eri päämääriin pyrkiminen näkyy tekstilajien vakiintumisena, ja eri tekstilajien teksteistä osa on prototyyppejä tekstilajinsa edustajia. (Swales 1990: 49–52.) Silti yksittäisillä tekstilajin teksteillä voi olla toisinaan paljon yhtymäkohtia toisen tekstilajin tekstien kanssa. Vaikka esimerkiksi pääkirjoitukset yleisesti määritellään mielipideteksteiksi, osa on uutismaisia (ks. esim. Heikkinen 1999: 253; Katajamäki 2009). Kriittisen diskurssianalyysin näkemyksiä mukaillen voikin todeta, että viime kädessä kaikissa teksteissä asiat esitetään jostakin näkökulmasta: tekstit ovat representaatioita maailmasta (Fairclough 1992; 2003). Tämä tarkoittaa, että uutisenkin faktamaisuus on aina jossain määrin kiistanalaista.

Tekstilajitiedolla on keskeinen asema tekstien tulkinnessa, sillä kun lukija tunnistaa lukemansa tekstin olevan arvostetusta sanomalehdestä ja tulkitsee tekstilajin esimerkiksi uutiseksi, tehty tulkinta ohjaa luentaa (Ridell 1998: 108). Swales (1990: 52–53) ja Bhatia (1993: 13–14) korostavat, että tekstilajin tarkoitusten tunnistaminen ohjaa tekstin tuottamista. Tekstilajin tarkoituksen tunnistamisen lisäksi tekstin tulkinnessa on nähty oleelliseksi kirjoittajan intention tunnistaminen (ks. esim. Rahtu 2006: 30; Johnson, del Rio & Kemmit 2010). Vakiintuneen tekstilajin tarkoituksiin pyrkiminen rajaa kirjoittajan intention mahdollisuuksia, mutta toisaalta yksittäinen kirjoittaja voi päättää myös rikkoo tekstilajin konventioita (Bhatia 1993: 20). Konventiot tuntevan lukijan voikin olettaa pystyvän tulkitsemaan poikkeavan intention muuhun tekstilajitietoonsa nojaten.

Tekstilajitieto kertyy sekä lukemalla että kirjoittamalla tekstejä, jolloin samalla omaksutaan teksteistä diskurssiyhteisön normeja ja arvoja. Diskurssiyhteisöllä tarkoitetaan yhteisöä, joka muodostuu tekstien kautta (ks. esim. Swales 1990; Luukka 1995).² Tekstit kantavat mukanaan monenlaisia merkityksiä: niillä pyritään yhteisön päämääriin, rakennetaan tietoa hyödyntäen yhteisön ajatusrakennelmia ja käsitejärjestelmiä, järjestetään tietoa tarkoituksenmukaisesti ja merkityksellistetään asioita sekä kirjoittajan suhtautumista asioihin mutta myös itseensä ja muihin. Siinä missä diskurssiyhteisön asiantuntijajäsenten, tekstejä ammattimaisesti tuottavien kirjoittajien, voi olettaa ymmärtävän, mihin ja miten teksteillä päämääriin pyritään, tekstejä lukevien laita ei välttämättä ole sama. Tekstien lukijat voivat olla hyvin eriasteisesti diskurssiyhteisön jäseniä – tai olla jopa sen ulkopuolella – riippuen siitä, missä määrin heillä on tietämystä yhteiskunnasta, taloudesta, organisaatiosta, näissä toimivista ihmisistä ja kaikkien suhteista toisiinsa ja missä määrin he lukevat diskurssiyhteisön tekstejä. (Bhatia 1993; 2004;

2 Diskurssiyhteisön käsite asettaa siten tekstin yhteisön kokoavaksi voimaksi. Siinä missä yleisön käsitteellä viitataan tekstin ym. median seuraamiseen ihmisten toimintana (ks. Pietilä & Ridell 2008: 28–29), diskurssiyhteisön käsitteen kautta hahmotetaan yhteisön jäseniksi kaikki yhteisön teksteillä viestivät, niin kirjoittajat kuin lukijat. Sanomalehtien lukemisen kautta muodostuvassa diskurssiyhteisössä lukijat voivat olla erilaisia kuin mitä lehti kaupallisiin päämääriin pyrkiessään asettaa kohderyhmäkseen (taloussanomalehtien kohderyhmistä ks. Katajamäki 2004).

Puskala 2003: 62–63; Katajamäki 2004.) Tekstilajivalmiudet voivat Valtosen (2012: 54) mukaan vaihdella, koska tekstilajitieto pohjautuu aiempiin lukemis- ja kirjoittamiskokemuksiin ja lukijoiden intertekstuaaliset varannot ovat erilaiset.

Kalliokoski (2002: 156) on esittänyt, että tekstien tuottaminen vaatii kirjoittajalta kehittyneempää tekstilajin tajuja kuin lukeminen. Uusien sosiaalisten medioiden kehittyttyä yhä useammasta sanomalehden lukijasta on tullut myös sisällön tuottaja, mikä on muuttanut myös joukkoviestinnän vanhoja, yksisuuntaisia mediakäytäntöjä. Samalla kun viestintä on muuttunut yhdeltä monelle -viestinnästä monelta monelle -viestinnäksi, on Carpentierin (2011) mukaan siirrytty ylhäältä alaspäin -liiketoiminnasta (e. *top-down business*) alhaalta ylöspäin tuottamiseen ja kulutusikäntöihin, ja yleisö on muuttunut aktiiviseksi verkkoyleiseksi (e. *online active audience*) (ks. yleisöksi määrittämisen ehdoista Pietilä & Ridell 2008: 28–29). Lukijoiden siirtyminen tuottajiksi saattaa kaventaa diskurssiyhteisön asiantuntija- ja noviisijäsenten eroa, erityisesti talousjournalistisessa diskurssiyhteisössä, jossa toimittajien taloustietämys saattaa olla suppeampi kuin lukijoiden. Jotta lukijalle kehittyisi monipuolinen, diskurssiyhteisössä käytettyjen erilaisten tekstilajien taju, hän joka tapauksessa tarvitsee joko tekstien tuottamisesta tai lukemisesta lukuisia, erilaisia kokemuksia. Tästä syystä yleisön aktiivisuuden tarkastelussa on Carpentierin (emt.) tapaan hyvä erottaa, että aktiivinen voi olla kahdella tavalla: tuotantoon osallistumalla tai mediasisällön kanssa vuorovaikuttaen. Toisinaan yksisuuntaiseksi nähty tekstien merkitysten tuottaminen ja kuluttaminen on myös vuorovaikutteista. Vuorovaikutus viittaa merkityksellistämisen prosesseihin ja tulkintoihin, joita semioottisia merkityksiä tuotettaessa ja kulutettaessa tapahtuu. Näitä prosesseja ja tulkintoja ovat sekä selvästi monimerkityksiset polyseemiset luennat että rituaalisin tai symbolis-semanttisin keinoin rakentuva identiteettiä. (Carpentier 2011: 519–520.)

Kriittinen diskurssianalyysi yhdistää yhteiskunnallisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin kielen merkitysten rakentamiseen tarkasteluun (Fairclough 1992; 2003). Analyysiin voi yhdistää myös Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teorian arvottamisen analyysin (Fairclough 2003). Yhteistä teorioille on se, että ne nojautuvat Hallidayn (1994) systeemis-funktionaaliseen kielikäsitteeseen. Suhtautumisen teoria auttaa kuvaamaan, miten arvottavat merkitykset ja ideologia kielellistetään teksteihin diskurssi-semanttisina merkityksinä (ks. White 2006; Katajamäki 2009; 2013). Teksteissä tuotetut arvotukset ja ideologiat tuovat esille yhteisön oletuksia siitä, mitä yhteisössä pidetään hyvänä tai huonona asiana. Kun tekstejä tarkastellaan Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teorian näkökulmasta, tekstien merkitykset asemoivat kirjoittaja- ja lukijapositioneja; ne ikään kuin ehdottavat, esitetäänkö teksti ja luetaanko tekstiä totena, käskynä, neutraalina vai arvostelevana. Suhtautumisen teorian mukaisesti teksti toimii vuorovaikutuksen välineenä, ja kirjoittajan tekemät kielelliset valinnat tuottavat teksteihin tietyn asenteen, josta maailmaa tekstissä tarkastellaan. Asenne välittyy eritoten tekstin positiivista ja ne-

gatiivisista merkityksistä, ja tekstin vuorovaikutuksellisen (interpersonaalisen) funktion tuottamisessa tekstin sisällölliset (ideationaaliset) merkitykset ovat yhtä lailla tärkeitä. Tulkittaessa esimerkiksi tekstissä tuotettuja arvottavia eli positiivisia tai negatiivisia merkityksiä tulkintoja voidaan selittää sekä ideationaalisten merkitysten että kontekstuaalisten tekijöiden avulla.

3 Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineistona on kahden henkilön tekstilähtöinen teemahaastattelu. Mediasällön ja lukijan vuorovaikutteisuuden tarkastelemiseksi valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelun avulla saa vastaukset juuri tiettyihin kysymyksiin, ja vastaukset pystyy myös kytkemään vastaajien taustatietoihin. Silti on huomioitava, että haastattelun lähtökohtana on teksti, joka lukijoiden kulutustottumuksista riippuen on asetettavissa osaksi laajempaa perinteisen ja sosiaalisen median tekstien kontekstia.

Toinen haastateltavista on lukiolainen, joka ei yleensä lue sanoma- tai talouslehtiä. Häntä kiinnostavat kuitenkin yhteiskunnalliset asiat, ja hän on käynyt lukiossa yhteiskuntaopin kursseja. Toinen haastateltavista on eläkeläinen, joka lukee päivittäin sanoma- ja talouslehtiä. Haastateltavalla on sijoituksia, joiden takia hän seuraa tiiviisti ulkomaista talousinformaatiota (*Dagens Näringsliv*, *Bloomberg*, *Wallstreet Journal*, *Google Finance*). Lukiolaista lukijaa kutsun noviisiksi lukijaksi, jonka näen talousjournalistisen diskurssiyhteisön ulkopuoliseksi, kun taas eläkeläinen on kokenut lukija, jonka oletan sosiaalistuneen talousjournalistiseen diskurssiyhteisöön.

Tulkittavana tekstinä oli Kauppalehden verkkoversiossa 2.1.2015 julkaistu uutinen *Venäjällä pumpataan öljyä neuvostotyylisiin* (ks. esimerkki 1).³ Verkosta tulostettu uutinen annettiin haastattelutilanteessa haastateltaville luettavaksi kokonaisuudessaan sellaisena kuin se oli julkaistu lehden verkkoversiossa.⁴ Haastattelun alussa haastateltavat henkilöt lukivat tekstin, ja haastattelussa keskustelu keskittyi yhteen, tulkittavana olevaan tekstiin. Tällaiseen ratkaisuun päädyin, jotta haastattelupuhe kytkeytyisi tiettyyn kiinnepisteeseen. Tekstin vastaanottoa voi lähestyä niin useiden samassa mediassa tuotettujen tekstien kuin yhdenkin tekstin kautta (esim. Das 2012; Johnson ym. 2010). Yhteen tekstiin kohdistuvalla tekstilähtöisellä vastaanoton tutkimuksella on etuna se,

3 Uutinen osoitteesta [luettu 2.1.2015] <http://www.kauppalehti.fi/uutiset/venajalla-pumpataan-oljya-neuvostotyylisiin/ZjcZ88bE>.

4 Mahdollisimman autenttisen lukemistilanteen luomiseksi tulostetussa uutisessa näkyi myös julkaisukanava, Kauppalehti. Samasta syystä aineistoksi valittiin haastattelupäivänä ilmestynyt uutinen. Lukiessaan verkosta uutista lukija ei näe tekstilajin nimeä, mutta tulostettu aineisto sisälsi nimityksen artikkeli, mikä heijastui lukijoiden puheeseen ja tekstilajin nimeämiseen.

että tällöin on mahdollista pohtia sitä, mitkä tulkinnoista pohjautuvat tekstiin ja mitkä tekstin ulkopuoliseen tietoon, kuten taloustietämykseen.

Valitsin tulkittavaksi tämän uutisen siksi, että se vaikutti tyypilliseltä talousuutiselta, sillä siinä kerrotaan taloudessa tapahtuneesta kehityskulusta ja sen rakenne ja kielelliset ilmaisukeinot ovat (talous)uutismaisia (ks. Karvonen 1999: 153–154; Valtonen 2012: 65–79). Talousuutiselle tyypilliseen tapaan teksti rakentaa arvottavia merkityksiä (ks. Katajamäki 2009), mutta pääosin implisiittisin keinoin ja kahdesti vihjaavasti⁵ leksikaalistuneella metaforalla *hiipumisesta* (ks. Martin & White 2005: 54–68). Uutinen on ainakin näennäisesti helposti tulkittavissa, sillä se ei sisällä vaikeita termejä. Uutinen on nähty tekstilajiksi, johon on kirjoitettu sisään faktaa vastaanottava lukija (ks. Livingstone 2006) ja joka asiallisuudessaan ei ”kutsu” tekemään tulkintoja (Hautakangas 2006). Uutisesta tehtyjen tulkintojen voisi näistä syistä olettaa olevan herkemmin kritiikittömiä ja samankaltaisia verrattuna esimerkiksi mielipideteksteistä tehtäviin tulkintoihin. Silti tällaisenkin uutisen tulkinnan pitäisi tuoda esille, mitä aktiivinen tulkitseminen voi käytännössä tarkoittaa. Näennäisesti helppojen tekstien tulkitseminen vaatii paitsi tekstilajin tajua, myös tulkittavaan diskurssiin liittyvää sosiaalista ja pragmaattista tietämystä (Bhatia 2004: 19).

Lukijoilta kysyttiin näkemyksiä tekstilajista (Mikä juttutyyppejä on kyseessä? Mistä niin päättelet?), tekstin kirjoittajasta (Millainen on tekstin kirjoittaja?), tekstin tarkoituksesta (Mihin tekstillä pyritään?), tekstin sisällöstä (Mistä asiasta tekstissä puhutaan?), tekstissä esiintyvistä ihmisistä (Millaisia ovat tekstissä esiintyvät ihmiset/esiintyvä ihminen? Millainen rooli hänellä on? Miksi tekstissä esiintyy se ihminen, joka esiintyy?) ja tekstin heijastamasta ajatusmaailmasta (Millaista ajatusmaailmaa/maailmankuvaa teksti heijastaa?). Haastattelussa ensimmäiseksi lukijoita on kuitenkin pyydetty alleviivaamaan tekstin positiiviset ja negatiiviset merkitykset. Haastateltavia on kannustettu ääneenajatteluun aina tekstiä luettuun, ja esimerkiksi alleviivaamisen aikana tuotettu puhe tekstin merkityksistä on myös tallennettu. Lukijoiden tulkintaa voi luonnehtia hermeneuttiseksi, iteratiiviseksi prosessiksi, jossa lukija lukee tekstiä aina uusiin kysymyksiin vastatessaan uudelleen purkaen samalla uusia merkityksiä tekstistä (ks. Kakuri-Knuuttila & Ylikoski 2004). Luentatapa poikkeaa tutkijalukijan teoriasidonnaisesta analyttisemmasta luennasta, mutta myös esimerkiksi luennasta opettajaohjoisessa luokkatilanteessa (Pitkänen-Huhta 2000). Kuten luokkatilanne, myös haastattelutilanne luo omanlaisensa sosiaalisen kontekstin, joka rajoittaa haastateltavan puhetta. Haastattelupuhetta analysoin diskurssianalyttisesti (ks. Alasuutari 1999: 15): vastaukset käsittän

5 Vihjaavin merkityksin (*provoked meanings*) arvottavuus rakennetaan sanayhdistelmin (ideationaalisesti), mutta ilmaisussa on jotain kielellistä ainesta, joka tukee tulkintaa arvottavaksi. (White 1998: 105–106; Martin & White 2005: 45, 52, 61–68.)

itsenäisiksi teksteiksi, joissa haastateltavat merkityksellistävät tulkintojaan samalla asemoiden itseään suhteessa tekstiin.

4 Tutkimuksen tulokset

Erilainen taloustietämys heijastui haastattelupuheessa erilaisena luentana. Lukijoiden puhuessa yleisemmin talousuutiseen journalistisena tekstilajina liittyvistä tekijöistä heidän luentansa olivat melko yhteneväisiä. Kuvaan ensin taloustietämyksen heijastumista luentoisiin. Taloustietämyksellä viitataan sekä taloustietoon että tekstilajitietoon talousteksteistä. Luvun lopussa kuvaan yleisen journalistisen tekstilajitiedon heijastumista luentoisiin.

Haastattelun aluksi kumpaakin haastateltavaa pyydettiin alleviivaamaan tekstistä (ks. esimerkki 1) heidän mielestään positiiviset ja negatiiviset merkitykset.⁶ Alleviivaukset olivat lähes yhteneväiset. Ne poikkeavat vain siten, että noviisi alleviivasi positiiviseksi virkkeen *Öljyn hinta laski vuonna 2014 46 prosenttia*. Negatiiviseksi hän alleviivasi virkkeen *Lasku on jyrkin kuuteen vuoteen ja toiseksi kovin tiputus tilastojen aloittamisvuoden eli 1983 jälkeen*. Kokeneempi lukija ei alleviivannut näitä laisinkaan. Suhtautumisen teoriaan tukeutuen tulkintani (ks. perusteluja esimerkin 3 jälkeen) lähinnä implisiittisesti arvottavasta tekstistä on yhteneväinen kokeneemman lukijan kanssa.

- 1) Artikkelin on julkaistu Kauppalehdessä <http://www.kauppalehti.fi/>. Tekstin tekijänoikeudet omistaa Kauppalehti Oy.

Venäjällä pumpataan öljyä neuvostotyylisiin

Perjantai 02.01.2015 17:32 Kauppalehti, Bloomberg

Venäjän ja Irakin kohonnut tuotanto ja [NEG merkit teollisuuden hiipumisesta Euroopassa sekä Kiinassa] [POS laskivat öljyn hintaa perjantaina]. [POS Öljyn hinta tippui perjantaina alimmilleen sitten vuoden 2009], kun Venäjä ja Irak vauhdittivat tuotantonsa ja [NEG Euroopasta sekä Kiinasta saatiin viestejä teollisuuden hiipumisesta]. Öljyn tuotanto Venäjällä ja Irakissa nousi joulukuussa maiden virallisten tilastojen mukaan korkeimmilleen vuosikymmeniin. Samaan aikaan [NEG euroalueen tehdastuotantoluvut jäivät odotuksista ja Kiinan teollisuustuotantokäyrä laski alimmilleen 18 kuukauteen]. "Sama meno jatkuu. [NEG Kiinan ja Euroopan teollisuuden luottamusluvut kertovat laskevasta kysynnästä.] Kukaan ei kuitenkaan vähennä tuotantoa, ja tällä hetkellä venäläinen tuotanto on noussut korkeimmilleen sitten neuvostoaikojen", Again Capitalin partneri John Kilduff sanoo Bloombergille. [POS/NOV Öljyn hinta laski vuonna 2014 46 prosenttia.] [NEG/NOV Lasku on jyrkin kuuteen vuoteen ja toiseksi kovin tiputus tilastojen aloittamisvuoden eli 1983 jälkeen.] WTI-laadun hinta laski perjantaina 52,90 dollariin barrelilta. Brent-laadun hinta laski 55,48 dollariin barrelilta, mikä on alin taso vuoden 2009 toukokuun jälkeen.

6 Haastateltavien alleviivaamat kohdat on merkitty esimerkkiin hakasulkein. Sulkeen alussa olevat merkinnät kuvaavat, onko arvotus tulkittu positiiviseksi (POS) vai negatiiviseksi (NEG). Noviiin ja kokeneen alleviivaukset olivat yhteneväiset paitsi yhdessä kohdin, jonka vain noviisi oli alleviivannut (merkitty lyhenteellä NOV).

Vaikka alleviivaukset ovat melko yhteneväiset, alleviivausten aikana käyty keskustelu tuo esille, että tekstin lähestymistapa on lukijoilla erilainen. Noviiisi lukija tuntuu lähtevän siitä oletuksesta, että teksti muodostaa järkevän kokonaisuuden (ks. suopeuden periaatteesta Kakkuri-Knuuttila & Ylikoski 2004: 31–33), minkä voi tulkita median teksteihin luottamiseksi. Noviiisi pohtii, miten asiat kytkeytyvät toisiinsa ja pitää omaa osaamattomuuttaan syynä alleviivaamisen hankaluuteen. Samalla hän tuntuu etsivän tekstistä yhtä ”oikeaa” näkökulmaa. Uskomus ”oikean” lukutavan olemassaolosta johtaa itsensä epäilemiseen, mikä kielellistyy puheessa erityisesti esimerkin 2 lihavoiduissa kohdissa. Noviiisin luennasta heijastuu, että häntä ihmetyttävät tekstin syy-seuraussuhteet. Talousteksteille onkin ominaista esittää asioiden väliset syy-seuraussuhteet ilman syy-seuraussuhteita ilmipanevia kielellisiä keinoja, kuten verbiä *aiheutua* ja konjunktioita *koska* (ks. Katajamäki 2004).

- 2) N: Mä en oikein tiedä, mitä alleviivata, en tiedä onko hyvä vai huono asia, koska kohonnut tuotanto niin kuin öljyn tuotanto, toisaalta se laskee hintaa mutta se loppuu ennemmin jos sitä tehotuotetaan. Ja sitten on huono asia että teollisuus hiipuu Euroopassa. Mikähän tässä on syynä että on noussut nostaneet tuotantoa vaikka ei oo kysyntää... Ja jos kysyntä laskee, miksei kukaan vähennä tuotantoa, miksei kukaan vähennä tuotantoa? Miksei ne vähennä tuotantoa jos kysyntää ei ole.
- H: No nuohan on kaikki hyviä kysymyksiä.
- N: Ja sitten että tuota tuota ja aika suuri hinnanlasku jos laski 46 prosenttia.
- H: Hyy-y.
- N: Ja mikä täs on syynä että ovat alkaneet tuottaa niin paljon.
- H: Ja siinäkö ei sitä sanota?
- N: No täs on vaa että ovat alkaneet tuottaa sitä enemmän. No yrittääkö ne elvyttää teollisuutta ja tuotantoa vai miten ne nyt kytkeytyy toisiinsa? (..) Täähän on ihan huono sitten. Eihän ne liity toisiinsa. Tästä tekstistä saa tulkittua että on sattumaa, on sattumaa että samaan aikaan kun tehosti öljyn tuotantoa niin tuotannon kysyntä laskee että on sattumaa, vois tulkita niin tästä tekstistä. Vaikka varmaan liittyykin toisiinsa. Teollisuuden hiipumisen merkkejä Euroopassa ja Kiinassa ja täs myöhemmin sanotaan, että kukaan ei vähennä tuotantoa... ei kun mitä vitsii... että öljyn kysyntä laskee kun teollisuus on hiipumassa, mutta kukaan ei vähennä tuotantoa. **En oo fiksu kun en ymmärrä tätä tekstiä... ensin luulin ett teollisuuden tuotantoa ei vähennetä.. mutta se olikin öljyn tuotantoa... mä en ymmärrä tätä tekstiä...**

Kokeneempi lukija näyttää tunnistavan syy-seuraussuhteet ja ymmärtävän niitä laajemman tekstinulkoisen tiedon varassa, jolloin luenta muuttuu pohtivaksi ja valikoivaksi (ks. esimerkin 3 lihavoinnit). Hän pohtii, että tekstiä voi lukea eri näkökulmista ja mainitsee kuusi eri näkökulmaa (ks. esimerkin 3 alleviivaukset), ja valitsee lopulta positiivisten ja negatiivisten merkitysten alleviivaamisen lähtökohdaksi *suomalaisen ja eurooppalaisen kuluttajan ja eurooppalaisen ja suomalaisen teollisuuden*.

- 3) K: **Vaikea sanoa, vaihtelee miltä kannalta katsoo...** Olen sijoittanut Norjan öljyteollisuuteen niin paljon rahaa, että oma näkemys positiivisesta ja negatiivisesta on eri kuin muun maailman. Suomen kannaltakin on huono Venäjän kaupan takia, **mutta ei nyt katsota sitä niin...** Täähän on vähä semmonen kun öljyn hinta laskee, mutta jos ajattelee laajemmin, että jos öljyn hinta laskee talous hidastuu kun ei ole kysyntää. Ja ovat pumpanneet niin paljon ja öljyn tuotanto lisääntynyt valtavasti. On tullut lieskeöljyt Amerikassa ja... en tiedä... Täskin kun "lasku on jyrkin kuuteen vuoteen" on kuluttajien kannalta hyvä vuosi mutta tarkoittaa ettei talous pelitä ei ole kysyntää, tuotanto on liian suuri, no joo: Jos tätä Norjan kannalta ajatellaan, nämä on justiin päinvastoin värit. Samoin Venäjällä. Venezuelahan on tekemässä konkurssia ihan näinä päivinä, öljytuloista tulee 96 prosenttia sinne maahan, on mennyt alle puoleen. Venezuelas jos tätä lukee värit on ihan päinvastoin. Mutta jos Suomes katsoo, halventaa teollisuuden kuluja, yleensä kun energia on halpaa, halventaa keskimäärin kuluja, ja kun öljyn hinta laskee muutkin hinnat laskee, raaka-aineet laskee, ei talous vedä.
- H: Miltä näkökulmalta alleviivasit?
- K: Suomalaisen ja eurooppalaisen kuluttajan ja eurooppalaisen ja suomalaisen teollisuuden. Koska tähän osittain johtuu siitä kun Amerikka on öljyntuottaja ja euro on niinku halventunut, tarvitaan vähemmän dollareita kun ostetaan euroja, se varmaan johtuu osittain siitä, tiedä sitten mistä se johtuu, talous ei ny vedä Euroopas eikä oikein Kiinaskaan ole kunnos. Ei ole kysyntää öljyllä ja raaka-aineella. (..) Mä ny vielä tähän öljyn hinnan laskuun niinku Suomenkin kannalta onko se ny oikeen hyvä kun se menee oikeen alhaalle, Venäjänkin kaupan kannalta, jos olis 70-85 dollaria niin olis kaikkein paras kokonaisuuden kannalta. Sitten siinä on se deflaation peikko suuri, jos menee oikein alas, sittenhän se on aivan perseellähän koko homma. Tulee tällainen Japani-ilmiö tänne Eurooppaan joka on ollut 20 vuotta siellä.

Kokenut lukija näyttää näkevän tekstin lukemisen valintojen tekemisensä, sillä hän ei lähde siitä oletuksesta, että tekstillä olisi yksi "oikea" tulkintatapa. Kokenut lukija päätyy tulkitsemaan tekstin positiivisuutta ja negatiivisuutta suomalaisen ja eurooppalaisen kuluttajan ja teollisuuden näkökulmasta. Kun kokenut lukija tarkastelee asiaa tästä näkökulmasta, hän pohtii tämänkin tulkinnan vaihtelevan sen mukaan, miten pitkällä aikavälillä asiaa tarkastelee: se mikä on hyvä lyhyellä aikavälillä (esim. kuluttajan rahallinen hyöty), saattaa pidemmällä aikavälillä olla huono asia (esim. kysynnän puute). Hänen alleviivauksensa ja pohdintansa osoittavat, että hän tulkinnassaan kallistuu pidemmän aikavälin hyötyjen korostamiseen ja asemoituu tarkastelemaan tekstiä lähinnä Suomen kansantaloudellisesta näkökulmasta. Vaikka kokenut lukija perustelee tulkintojaan, perustelut eivät nojaa teoreettisiin lähtökohtiin, mikä erottaa tulkinnan tieteellisestä: tutkijalukijana lähtisin tulkitsemaan tekstiä kontekstisidonnaisesti pohtien tekstin kytkentöjä institutionaalisiin, organisaationaalisiin ja ideologisiin yhteyksiin. Esimerkiksi Kauppalehden voidaan nähdä toisintavan paitsi suomalaisen kansantalouden hyvinvoinnin ideologiaa, myös uusliberalistista ideologiaa (ks. Katajamäki 2013). Kuten Hodgson (2004: 1–2) toteaa, uusliberalistiseen ideologiaan kuuluu ajatus markkinataloussystemin

toimivuudesta ja vapaiden markkinoiden toiminnasta, eikä talouden toimivuutta tarkastella kenenkään yksittäisen toimijan näkökulmasta. Tällaiseen näkökulmaan viittaa myös kokeneen lukijan pohdinta siitä, mikä *olis kaikkein paras kokonaisuuden kannalta*. Näenkin, että kokeneen lukijan tulkinta on lähellä tutkijalukijan kontekstisidonnaista tulkintaa. On myös todettava, että sekä noviisin että kokeneen lukijan tekemien alleviivausten yhteneväisyys viittaa siihen, että molempien lukijoiden tulkinnat pohjautuvat jossain määrin talousjournalistisen diskurssiyhteisön jakamien ideologisten uskomusten, ihanteiden ja arjen tuntemiseen (ks. Luukka 1995; Katajamäki 2013) siitä huolimatta, että noviisi lukija ei hahmota diskurssiyhteisön käsitejärjestelmää (syy-seuraussuhteita) kokeneen lukijan lailla.

Kysyttäessä tekstissä esiintyvistä ihmisistä noviisi lukija ei erota Bloombergia institutionaaliseksi toimijaksi (esim. 4), kun taas kokenut lukija pilkkoo tekstin merkityksiä osiin todeten, ettei tekstistä saa selville, mikä osuus on Kauppalehden omaa ja mikä Bloombergin (esim. 5). Pilkkominen tuo esille kokeneen lukijan kyvyn analyttisiin tulkintoihin. Samalla avoimesti lähteeseen viittaamisen, Faircloughin (1992: 85) termin avoimen intertekstuaalisuuden, puutteellisuuden tunnistaminen tuo esille, että kyky lukea tekstiä liittyy siihen, että lukija lukee Bloombergin tekstejä, jotka ovat saatavilla helposti verkosta. Vaikka lukija ei osallistuisikaan tuotantoon, jo hänen aktiivisuutensa mediasisältöjen vuorovaikuttajana (ks. Carpentier 2011), toisin sanoen intertekstuaalinen varantonsa, heijastuu siihen, miten hän tekstiä merkityksellistää.

- 4) N: Mikä on Bloomberg? Kuka on Bloomberg? Again Capitalin partneri. Siis täs lukee että se on semmonen. No en mä tiä kai se on joku asiantuntia ku sen lausunto on tähän laitettu.
- 5) K: – – on perjantain Kauppalehti, Bloomberg, onko juttu Bloombergistä, kuinka paljon on omaa, vai onko kokonaan Bloombergin jutun, ja onko Bloomberg haastatellut tätä, täs on niin monta seppää, on Kilduff, Bloomberg ja Kauppalehti, täs tämä Kilduffin teksti on ihan asiaa, se ny vain täs viittaa ”sama meno jatkuu” yrittää vain sanoa ettei oo näköpiiris muutosta, se kai täs on oleellinen juttu että ennustaa täs että laskoo.
- H: Miksi esiintyy just Kilduff?
- K: Kai onko se ny alan asiantuntija, vai onko Bloombergistä joku tuttu joka on haluttu nostaa pinnalle, jos tämä Again Capital on jokin sijoitusyhtiö, on haluttu nostaa pinnalle, jos halutaan että ihmiset huomaa ja soittaa voi tehdä sijoituksia, voi olla vaikka joku mainos, tämän AgainCapitalin, nämä on sellaisia... – – kyllä pitäis selvästi saada tavallisen taatelintallaajan selville mikä on Kauppalehden juttua ja mikä on Bloombergin juttua.

Vaikka kumpikin haastateltava tuntuu lukevan tekstiä suopeasti ja hyväntahtoisesti, haastattelupuheesta nousee esille myös tekstin arviointia. Johnson et al. (2010) korostavat, että tekstin tulkintoja analysoitaessa on syytä erottaa toisistaan tulkinta ja ar-

viointi. Tulkinta kohdistuu tekstin denotatiivisiin merkityksiin, kun taas arviointi liittyy pikemminkin lukijan mieltymyksiin. Tulkinta ja arviointi kuitenkin kietoutuvat yhteen ja vaikuttavat toinen toisiinsa. (Johnson et al. 2010: 398.) Lukijoiden arviointi näyttää kytkeytyvän heidän erilaisen taloustietämyksensä mahdollistamaan luentaan. Noviiisi lukija nojautuu tekstin intertekstuaalisia kytköksiä lukiessaan vain tekstissä annettuun tietoon (esim. 4). Kokenut lukija ei nojaa luentaansa pelkästään tulkittavaan tekstiin, ja hänen havaitsemansa puutteet intertekstuaalisuuden avoimuudessa (esim. 5) voi tulkita tekstin arvioinniksi siksi, että lukija asemoiden itsensä ”taatelintallaajaksi# toteaa *pitäis selvästi saada – – selville* ja esittää näin velvoituksen lehdelle. Kokeneen lukijan mielestä tekstissä on vikaa: asioita ei kerrota tarpeeksi tarkasti ”taatelintallaajalle”. Siinä missä kokenut lukija leikkeli vaihtoehtoisilla lukemisen näkökulmilla (esim. 3), noviiisi arvioi tekstin pomppivan (esim. 6) ja pitää tekstiä epäloogisena ja vaikeaselkoisena. Samalla vaikeaselkoisuuden selitykseksi esitetään, että teksti *ehkä on tarkoitettu vähä viisaammalle*: lukija päätyy siten jälleen itsekriftisyyteen.

- 6) N: Mähän sanoin heti aluksi että tämä on epälooginen olis voinut kirjoittaa selkokielellä mutta ehkä on tarkoitettu vähä viisaammalle. Onko tämä koko artikkeli täs.
- H: On.
- N: No täs on lyöty faktat tiskiin, tälleen tiivistetysti. On sanottu näitä lukuja ja tilastoja mutta mun mielestä tämä vähän pomppiin silleen en mä nyt tiedä.

Molemmilla lukijoilla näytti olevan jonkin verran journalistista tekstilajitietoa, joka liittyy tekstilajin tunnistamiseen ja tekstin kirjoittajiin. Diskurssiyhteisön jäsenten voi olettaa paitsi tuntevan erilaisia tekstilajikäytänteitä, myös osaavan nimetä käytettyjä tekstilajeja (Swales 1990: 54–55). Kysyttäessä lukijoilta ”Mikä on tekstin juttutyyppe / tekstin laji / tyyppi?” tekstilajin nimeäminen ei ollut niin yksioikoista kuin etukäteen oletin. Noviiisi nimesi tekstin lajiksi artikkelin, mitä hän perusteli sillä, että tekstiesimerkissä lukee, että kyse on artikkelista. Hän määritteli artikkelin asiatekstiksi muistellen lukion äidinkielen kurssin määritelmiä ja todeten, että artikkeli *voi olla uutisia niinku tämäkin*. Vaikka kokeneempi lukija ei näyttänyt huomanneen esimerkkitekstin nimitystä, hän silti nimesi tekstin lajin artikkeliksi, vaikkakin ehdotti lajiksi myös uutista, kommenttia, kolumnia ja pääkirjoitusta. Kysyttäessä, mihin tekstillä pyritään, kokeneempikin puhui *uutisoinnista*, ja molemmat tulkitsivat tekstillä pyrittävän uuden informaation antamiseen lukijalle. Kokeneemman lukijan puheessa tulkinta kytkeytyi lukijan intertekstuaalisiin varantoihin, sillä lukija pohti uutisen informaatioarvon olemattomuutta, koska asiasta on jo aiemminkin uutisoitu monesti, mutta totesi lopulta: *kyllä täs ny tätä informaatiotakin on*. Vaikka lukijoiden vastaukset eivät olleet yksiselitteisiä, he vaikuttivat kuitenkin päättävän lähelle uutisen tekstilajiin liitettyjä määritelmiä. Tätä johtopäätöstä tukee myös

haastattelupuheessa esiintyvä noviisin puhe tekstistä neutraalina, mielipiteettömänä, faktoja luettelevana ja kokeneen puhe tekstistä *ei suoraa näkulmaa* sisältävänä tekstinä. Molempien puheessa on nähtävissä kuitenkin määrittelyn epämääräisyyttä, johon syytä lienee tekstiesimerkissä ollut nimitys artikkeli sekä se, että tekstilajien nimeäminen vaatii yksityiskohtaista tietoa myös lähikäsitteistä.

Lukijoiden näkemykset kirjoittajista jäivät yleiselle tasolle. Noviisin mukaan kirjoittaja on lehtikirjoittaja, toimittaja tai asiantuntija ja *Varmaan joku sellainen joka on perehtynyt asiaan*. Kokeneemman lukijan mukaan kirjoittaja on taloustoimittaja, joka *ny on tähän noukkinu Bloombergin tekstiä, onko se vähän katsonut tilastoja vanhoja jostain*. *No kyllä siinä varmaan vähä perillä pitää olla*. On kiinnostavaa, että noviisin luonnehdinta taloustoimittajasta heijastelee arvostavaa nimeämistä samantapaisesti kuin humanististen tieteiden yliopisto-opiskelijoiden (ks. Katajamäki & Ketola 2005: 149–154), kun taas kokeneempi suhtautuu hieman vähättelevästi kirjoittajaan. Saattaa olla, että diskurssiyhteisön asiantuntijajäsenyys ei välttämättä tarkoita kirjoittajien arvostamista vaan johtaa kriittisempään suhtautumiseen. Vaikka kokeneen lukijan puhetta voi tulkita kirjoittajaa vähätteleväksi, kirjoittajan asiantuntemusta ei muulla tavoin kyseenalaistettu. Vaikka haastattelussa puhuttiin pyrkimyksistä, esille eivät myöskään nousseet kirjoittajan omat pyrkimykset tai valta-asema.

Tekstien luentaan tuntuivat heijastuvan lukijan taloustietämyksen määrä ja kokemus eri lehtien ja laajemminkin tekstien lukijana. Silti kummankaan lukijan luentaa ei voi luonnehtia kriittiseksi, kun kriittisyys määritellään ideologioiden ja niiden tuottamisen valta-asemien tunnistamiseksi⁷ ja/tai purkamiseksi (ks. myös Fairclough 1992). Haastattelussa kriittistä suhtautumistapaa pyrittiin selvittämään myös kysymällä, millaista ajatusmaailmaa, maailmankuvaa tai ideologiaa tekstit tuntuvat heijastavan. Kysymyksenasettelu tuntui hämmentävän lukijoita, mutta noviisi lukija liitti tekstin ajatusmaailman *länsimaisiin ja teollisuusmaan asukkaisiin, koska kai tämä[n asian] nyt pitää jollain liittyä meihin*. Kokenut lukija liitti uutisen *globalisaatioon ja raakaan markkinatalouteen, jossa poliittinen ideologia ei auta*. Kumpikaan vastaajista ei liittänyt tekstiä kapitalismiin tai kaupallisten pyrkimysten kaikkivaltaisuuteen. Kriittinen lukutaito on määritelty väitteiden mutta myös yhteiskunnan ja yksilöiden kyseenalaistamiseksi, tekstin ristiriitaisuuksien havaitsemiseksi ja käytettyjen lähteiden arvioinniksi (Kiili & Laurinen 2000: 172). Näin laajan määritelmän pohjalta kriittisyudeksi voitaisiin tulkita myös se, mikä tässä tutkimuksessa on tulkittu arvioinniksi.⁸

7 Kriittinen lukutaito on määritelty sekä ymmärrykseksi ”monimutkaisista taloudellisista, poliittisista ja ideologisista käytännöistä” (Kupiainen & Sintonen 2009: 127) että kyseenalaistamiseksi ja maailman ilmiöiden mahdollisimman totuudenmukaiseksi arvioinniksi (Herkman 2007: 36).

8 Arvioinnilla Kiili ja Laurinen (2000: 173) viittaavat tyyliin tai sisällön arvosteluun.

5 Johtopäätökset ja pohdinnat

Tekstin vastaanottoa tulkittaessa uutinen näyttää olevan monella tavalla haasteellinen, sillä sitä saatetaan lukea ikään kuin ikkunana todellisuuteen eikä hahmottaen, että se konstruoi maailmaa tietystä näkökulmasta. Toisaalta erityisesti kokenut lukija tarkasteli uutista eri näkökulmista sen arvottavuutta tulkitessaan. Vaikka haastateltavat eivät nimenneet tekstilajia yksioikoisesti, tekstin luennasta heijastui kuitenkin se, että tekstiin luotettiin ja tekstiä luettiin vakavana, asiapitoisena tekstinä. Tällainen lähtökohta on jo siinä mielessä merkityksellinen, että se asettaa luennalle perustan, olkoon kyseessä mikä mediatekstin laji tahansa. Lukijoiden vastauksia voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, että haastateltajan alussa esittämä pyyntö alleviivata tekstistä positiiviset ja negatiiviset merkitykset johdatteli lukijat olettamukseen siitä, että tekstistä on tällaisia löydettävissä. Molemmat lukijat lähtivät etsimään positiivisia ja negatiivisia merkityksiä kyseenalaistamatta esimerkiksi sitä, miten positiivisuus tai negatiivisuus määritellään suhteessa tarkoitushakuisuuteen. Kyseenalaistamattomuus liittyyneen ainakin osittain tarkasteltavaan tekstilajiin, uutiseen, joka ei haasta lukijaa näkemään tekstiä niinkään kirjoittajan mielipiteenä vaan informatiivisena uutistekstinä. Vaikka talousuutisissa arvotuksia tuotettaisiin implisiittisesti, talousuutiset usein ovat selkeästi hahmotettavissa arvottaviksi. Näkökulman tulkitseminen asettaa haasteita, sillä näkökulmien vaihtuessa myös hyväksi ja huonoksi asetettavat asiat vaihtelevat. Joka tapauksessa sen, että sekä noviisi että kokenut lukija alleviivasivat arvottavuuden samantapaisesti, voi nähdä yhdeksi osoitukseksi samaan diskurssiyhteisöön kuulumisesta.

Tulokset tuovat esille sen, miten esimerkiksi taloustietämyksen mahdollistama syy-seuraussuhteiden kytkeminen toisiinsa johtaa lukemisen tapaan, jossa tulkitsija luottaa omaan tulkintaansa ja valitsee, miten tekstiä tulkitsee. Saattaa olla, että kokemus ylipäänsä tuo lukijalle itseluottamusta nähdä tulkintaongelmien syyksi jonkin muun kuin oman kyvyn tulkita. Johtopäätöksenä voi todeta, että noviisin luenta voi luonnehtia etsiväksi, epäileväksi, päätteleväksi, monien tietojen vähäisyyden tunnistavaksi, itsekriittiseksi ja kritiikittömäksi. Kokoneen lukijan luenta taas näyttää analytyttiseltä, harkitsevalta, omiin tietoihin luottavalta, itsevarmalta ja kritiikittömältä. Voisikin luonnehtia, että asiantuntemuksen lisääntyttä tulkinnassa on siirrytty tekstikeskeisestä lukijakeskeiseen luentaan.

Uutisesta tehtyjä tulkintoja ei voi irrottaa siitä, millainen uutistekstilaji on ja millaisia oletuksia uutistekstilajiin liitetään. Uutinen on vakiintunut faktuaaliseksi tekstilajiksi, jolta odotetaan objektiivisuutta. Faktuaalisuutta tuotetaan uudelleen jokaisessa tekstissä käyttäen mahdollisimman objektiivista kieltä (ks. esim. White 1998). Livingstone (2006) näkee, että uutisiin kirjoittautuu sisään faktoja vastaanottava lukija. Asiallinen uutinen ei kutsu tekemään tulkintoja toisin kuin esimerkiksi satiiriset tekstit, joiden tul-

kitsemiseen vaikuttaa se, että lukija tekstin pyrkimykset tunnistettuaan alkaa olettaa, että kirjoittajan pyrkimykset ovat ohjanneet tekstin tuottamista ja tekstiin valittuja merkityksiä (Johnson ym. 2010). Johnson ym. (2010: 398, 413) korostavatkin, että vastaanoton tutkimuksissa olisi syytä tarkastella mediasisältöjen käyttötarkoitusten asemesta lukijoiden tekemiä tulkintoja tuottajan intentioista. Tämän tutkimuksen analyysi osoitti, että vaikka tarkasteltavana oli uutinen, uutisesta tehdyt tulkinnat tuovat esille, mitä aktiivinen tulkitseminen voi käytännössä tarkoittaa. Se osoitti myös, miten tulkintoihin heijastuu lukijoiden taloudellisen tiedon ja talousmedian tuntemisen taso ja toisaalta myös sen, että tulkinnat jäävät helposti kriitikittömiksi. Lukutaidon tutkijat ja opettajat arvostavat usein kykyä kriittiseen lukutaitoon (ks. esim. Rantala 2007). Tulkintojen jääminen kriitikittömiksi ei välttämättä kerro kriittisyyden puutteesta, vaan liittyy myös tekstin aiheeseen: poliittinen tai talouspoliittinen aihe toisi todennäköisesti lukemiseen kriittisemmän otteen. Kriittisiä tulkintoja herättäisivät myös taloudelliset aiheet, jotka ovat selkeästi liitettävissä jonkin tietyn ryhmän intresseihin. Aineiston valinnalla on keskeinen merkitys silloin, kun halutaan osoittaa, miten kriittisyys liittyy lukijan kykyyn ymmärtää tekstin taustaideologiat ja vaikutuskeinot. Erityisesti tutkittaessa vastaanottoa yhdestä tekstistä tehtyjen tulkintojen kautta tekstin ja tekstilajin valinnalla on keskeinen merkitys.

Jatkossa eritaustaisten lukijoiden luennoista saataisiin rikkaampi kuvaus keränten aineisto useampien lukijoiden fokusryhmähaastatteluilla, joissa kokoneemmista ja noviiseista muodostettaisiin homogeeniset ryhmät. Vaihtoehtoisesti Kiilin ja Laurisen (2000) soveltama ääneenajattelumenetelmä antaisi hyvän perustan aineistonkeruun systematisoinnille. Jatkotutkimusta tarvitaan, sillä kyky lukea ja ymmärtää tekstejä on tärkeä kansalaistaito, jonka osaaminen vaihtelee PIAAC-tutkimuksen mukaan paljon vielä aikuisväestölläkin (ks. Sulkunen & Malin 2014: 7). Eritaustaisen lukijoiden yksittäisistä teksteistä tekemiä tulkintoja kuvaamalla on mahdollista havainnollistaa, miten diskurssiyhteisön asiantuntijajäsenet tekstejä tulkitsevat ja millaisia tulkintoja he tekevät. Sillä vaikka tekstillä ei ole ns. oikeaa luentaa, niillä on yhteisölleen ominaisempia ja yhteisössään hyväksytympiä luentoja, joita vasten muunlaisia luentoja voi tarkastella. Tämäntyyppinen tutkimus antaa yhden lähtökohdan kansalaistaidon tavoitteiden tarkentamiselle ja kehittämiselle. Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää myös lukutaidon opettamisessa. Erityisesti talousuutisen positiivisuuden ja negatiivisuuden ja tekstissä esiintyvien ihmisten roolien tulkinta sekä tulkintojen kytkeminen eri kaupallisten toimijoiden pyrkimyksiin ja lopulta taloudellisiin, yhteiskunnallisiin ja institutionaalisiin yhteyksiin voisivat ryhmissä tuottaa puhetta ja ymmärrystä tekstistä ja sen kontekstista. Keskusteluista voisi jatkaa tekstilajimuunnosten tekemiseen (ks. Valtonen 2012: 33; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 75–76), sillä lukemista oppii myös kirjoittamalla.

Kirjallisuus

- Alasuutari, P. 1999. Introduction: three phases of reception studies. Teoksessa P. Alasuutari (toim.) *Rethinking the media audience. The new agenda*. Lontoo: Sage, 1–21.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre: language use in professional settings*. Lontoo: Longman.
- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Lontoo: Continuum.
- Carpentier, N. 2011. Contextualizing author-audience convergences. 'New' technologies' claims to increased participation, novelty and uniqueness. *Cultural Studies*, 25 (4–5), 517–533.
- Das, R. 2012. Children reading an online genre: heterogeneity in interpretative work. *Popular Communication*, 10, 269–285.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Lontoo: Routledge.
- Fowler, R. 1991. *Language in the news. Discourse and ideology in the press*. Lontoo: Routledge.
- Hall, S. 1980. Encoding/decoding. Teoksessa S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (toim.) *Culture, media, language*. Lontoo: Hutchinson, 128–137.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to functional grammar*. 2. painos. Lontoo: Arnold.
- Hautakangas, M. 2006. Aktivoitu yleisö Suomen Big Brotherin internetkeskustelupalstalla. *Tiedotustutkimus*, 4, 24–40.
- Heikkinen, V. 1999. *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. Helsinki: SKS.
- Herkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hodgson, B. 2004. Introduction. Teoksessa B. Hodgson (toim.) *The invisible hand and the common good*. Berlin: Spinger, 1–9.
- Johnson, A., E. del Rio & A. Kemmitt 2010. Missing the joke: a reception analysis of satirical texts. *Communication, Culture & Critique*, 3, 396–415.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & P. Ylikoski 2004. Tekstin tulkinta. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. 6. painos. Helsinki: Gaudeamus, 24–33.
- Kalliokoski, J. 2002. Tekstilajin taju. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö (toim.) *Äidinkielen merkitykset*. Helsinki: SKS, 147–159.
- Kalliokoski, J. 2013. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS, 240–265.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä*, 37 (4), 60–78.
- Kalmi, P. 2012. Taloudellinen lukutaito taloustieteen peruskurssin tavoitteena. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 108 (3), 306–321.
- Kalmi, P. 2013. Taloudellinen lukutaito ja sen kritiikki. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 109 (2), 150–159.
- Karvonen, P. 1999. Missä on taloustehtin ihminen? Teoksessa J. Kalliokoski (toim.) *Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopisto, suomen kielen laitos, 151–167.
- Katajamäki, H. & J. Ketola 2005. Paparazzeja ja wannabe-älykköjä. Yliopisto-opiskelijat Katsol-lehden ja Kauppalehden lukijoina. Teoksessa K. Märd-Miettinen & N. Niemelä (toim.) *Erikoiskielet ja käännösteoria*. VAKKI-symposium XXV, Vaasa 12.–13.2.2005. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisu 32. Vaasa: Vaasan yliopisto, 146–155.
- Katajamäki, Heli 2004. *Taloussanomalehtien pääkirjoitusten viestinnän lähtökohtien ja tekstien merkitysten kohtaamisia*. Julkaisematon lisensiaatintyö. Viestintätieteiden laitos, Vaasan yliopisto.

- Katajamäki, H. 2009. An editorial and its intertextual links: case study of a Finnish business newspaper. Teoksessa M. Enell-Nilsson & N. Nissilä (toim.) *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys*. VAKKI-symposium XXVIII, Vaasa 8.–9.2.2008. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisut nro 36. Vaasa: Vaasan yliopisto, 204–215.
- Katajamäki, H. 2012. Normittalajaan näkökulmasta yrityksen näkökulmaan. Yliopisto-opiskelijoiden tulkintoja talousuutisesta. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.) *Kielet liikkeessä*. VAKKI Publications 1. Vaasa: Vaasan yliopisto, 70–81.
- Katajamäki, H. 2013. Uusliberalismi talousaiheisten pääkirjoitusten taustana. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (toim.) *Haasteena näkökulma*. VAKKI Publications 2. Vaasa: Vaasan yliopisto, 116–127.
- Kiili, C. & L. Laurinen 2000. Lukiolaiset tekstiä tulkitsemassa: tutkimus vieraalla kielellä lukemisen strategioista. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja nro 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 165–186.
- Kupiainen, R. & S. Sintonen 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia.
- Kuutti, H. 2006. *Uusi mediasanasto*. Jyväskylä: Atena.
- Lankshear, C. 1997. Language and the new capitalism. *The International Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 309–321.
- Lehtonen, M. 1995. *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Livingstone, S. 2006. The influence of personal influence on the study of audiences. *The Annals of the American Academy*, 608, 233–250.
- Luukka, M.-R. 1995. *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylä Studies in Communication 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Martin, J. R. & P. R. White 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, V. & S. Ridell 2008. Verkkomedia toimijuuden alustana: yleisö, yhteisö, julkiso ja YouTube. *Lähikuva*, 2, 27–43.
- Pitkänen-Huhta, A. 2000. Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja nro 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 121–138.
- Puskala, J. 2003. *Fackkommunikativ kompetens, i synnerhet textuell. Finsk- och svenskspråkiga ekonomie studerande informerar på svenska om ett företagsförvärv*. Acta Wasaensia 116. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Rahtu, T. 2006. *Sekä että. Ironia koherenssina ja inkohereenssina*. Helsinki: SKS.
- Rantala, L. 2007. Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 137–152.
- Ridell, S. 1998. *Tolkullistamisen politiikkaa. Televisioutisten vastaanotto kriittisestä genrenäkökulmasta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sulkunen, S. & A. Malin 2014. Aikuisten lukutaito tiedon käsittelyn ja hallinnan avaintaitona. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, huhtikuu 2014*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/aikuisten-lukutaito-tiedon-kasittelyn-ja-hallinnan-avaintaitona/>.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Valtonen, P. 2012. *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 350. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5180-2>.
- White, P. R. 2006. Evaluative semantics and ideological positioning in journalistic discourse. Teoksessa I. Lassen (toim.) *Image and ideology in the mass media*. Amsterdam: John Benjamins, 45–73.
- White, P. R. R. 1998. *Telling media tales: the news story as rhetoric*. Julkaisematon väitöskirja. University of Sydney.