

Toimittaneet

Niina Hynninen, Irina Herneaho,
Eeva Sippola, Johanna Isosävi ja Mei Yang

KIELI JA OSALLISUUS

SPRÅK OCH DELAKTIGHET

**LANGUAGE AND
PARTICIPATION**

AFinLAn vuosikirja 2023

ISBN: 978-951-9388-76-2
ISSN: 2343-2608

AFinLAn vuosikirja 2023

Kieli ja osallisuus

Språk och delaktighet

Language and participation

Toimittaneet

Niina Hynninen, Irina Herneaho,
Eeva Sippola, Johanna Isosävi ja Mei Yang



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2023
© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Sisältö





Esipuhe / Förord
Preface

- ✚ *Niina Hynninen, Irina Herneaho, Johanna Isosävi & Mei Yang*
Perspectives on Language and Participation..... i
[Näkökulmia kieleen ja osallisuuteen]

Osio I

Artikkelit – Articles

- ✚ *Maria Ahlholm, Ella Väättäinen & Sirkku Latomaa*
Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja
erillisissä luokkahuoneissa17
[Newly arrived pupils and the construction of participation in joint and separate classrooms]
- ✚ *Sanna Mustonen, Mervi Kaukko, Jenni Alisaari, Maria Petäjäniemi,
Leena Maria Heikkola, Raisa Harju-Autti & Nick Haswell*
Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa48
[School administration discourses concerning support for students with a refugee background]
- ✚ *Leena Nissilä, Nina Reiman, Heidi Vaarala & Dmitri Leontjev*
Suomi toisena kielenä -oppija ainerealin kirjoittajana ylioppilaskokeessa72
[Finnish as a second language learner as a writer of natural science subjects in the Finnish
matriculation examination]
- ✚ *Mari Honko & Majja Tervola*
"Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta." Monikielisten korkeakoulu-
opiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta..... 107
["I study every day even if it is hard." Multilingual higher education students' descriptions of
studying in Finnish-medium degree programmes]
- ✚ *Kirsi Leskinen*
Monikieliseksi osaajaksi: korkeakoulutaustaisten maahan-
muuttaneiden koulutus- ja työelämäpolkuja ja kokemuksia kielestä 138
[On becoming a multilingual expert: skilled migrants' educational and professional trajectories and
lived experiences of language]

-  *Eveliina Korpela & Inkeri Lehtimaja*
 Kielenkäyttäjäprofiilit monikielisen työyhteisön tukena –
 tutkimuksellinen kehittämistyö kielentutkijan työkaluna 166
 [Language user profiles for multilingual work communities – research-based development as
 a tool for linguists]
-  *Liisa-Maria Lehto*
 Kieli ja osallisuuden eri ulottuvuudet Suomessa
 asuvien ulkomaalaistaustaisten diskursseissa 194
 [Language and the various dimensions of inclusion in the discourses of migrants living in Finland]
-  *Heli Paulasto, Anni Rannikko & Tiina Sotkasiira*
 Saavutettavuudesta kriittiseen autonomiaan –
 vieraskieliset kuntavaaliviestinnän kohderyhmänä 224
 [From accessibility to critical autonomy – foreign language speakers as the target group of municipal
 election communication]
-  *Mikko T. Virtanen & Auli Kulkki-Nieminen*
 Selkokielellä kriisiä rakentamassa: koronadiskurssit
 selkomediasa ja tukijärjestöjen viestinnässä 252
 [Constructing a crisis in Easy Language: Covid-19 discourses in Easy Language journalism and
 public communication]

Osio II

Keskustelunavauksia – Position papers

- Tommaso M. Milani, Simon Bauer, Kerstin von Brömssen & Andrea Spehar*
 Participation on whose terms? Applied linguistics, politics and social justice 286
 [Osallisuutta kenen näkökulmasta? Soveltava kielitiede, politiikka ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus]
- Simo Määttä*
 Diskursiivinen ja ideologinen osallisuus – esimerkkinä
 tulkatut asioimistilanteet ja verkon keskustelupalstat 300
 [Discursive and ideological participation – examples from interpreter-mediated encounters and internet
 discussion boards]
- Anna Kristina Hultgren, Marion Nao, Peter Wingrove, Dogan Yuksel & Beatrice Zuaro*
 New insights into the trend towards English as a medium of instruction in
 European higher education through transdisciplinary participation 318
 [Poikkitieteellinen yhteistyö ja sen tuomat uudet näkökohdat korkeakouluopetuksen
 englanninkielistymiseen Euroopassa]

Esipuhe / Förord

Vuoden 2022 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN syysseminarium järjestettiin Helsingin yliopistossa 27.–29.10.2022. Seminaariumin teema *Kieli ja osallisuus* kutsui tarkastelemaan, miten kieli kytkeytyy osallisuuteen monimuotoisessa yhteiskunnassa. Seminaariumin järjestivät Niina Hynninen (pj.), Irina Herneaho (siht.), Johanna Isosävi, Heini Lehtonen, Anne Mäntynen, Eeva Sippola, Anna Solin ja Mei Yang. Järjestämistä tukivat Helsingin yliopisto ja Tieteellisten seurain valtuuskunta.

Seminaariumin kutsutut puhujat olivat Tommaso Milani (Göteborgin yliopisto, nykyisin Pennsylvanian osavaltionyliopisto), joka plenaariesitelmässään painotti, miten soveltava kielitiede voi tukea sosiaalisen oikeudenmukaisuuden saavuttamista; Simo Määttä (Helsingin yliopisto), joka tarkasteli diskurssien ja ideologioiden kietoutumista kieleen ja osallisuuteen; ja Anna Kristina Hultgren (The Open University), joka lähestyi seminaariumin teemaa nostamalla esiin osallisuuden kysymykset tutkimuksen tekemisessä. Lisäksi seminaariumissa järjestettiin kieltä ja saavutettavuutta käsittelevä kieli- ja kielitieteen paneeli, jolla pyrittiin tekemään näkyväksi, miten monipuolista kielellistä asiantuntijuutta yhteiskunnassa tarvitaan. Paneelin asiantuntijat olivat Jenni Viinikka (Kelan viestintäyksikkö), Minna Intke-Hernandez (Helsingin yliopiston Kielikeskus) ja Leela Laura Leskelä (Selkokeskus), ja sen vetivät Johanna Isosävi ja Heini Lehtonen.

I symposiet deltog 240 språkvetare från olika delar av Finland och Europa. Som en del av symposiet ordnades 8 tematiska workshoppar (med 44 föredrag), 84 sektionföredrag och 13 posters. Föredragen hölls på finska, svenska och engelska, och i enlighet med symposiets tema *Språk och delaktighet* försökte vi skapa en atmosfär där olika språk kunde användas på ett flexibelt och inkluderande sätt.

Artiklarna i denna årsbok baserar sig på de föredrag som hölls på symposiet. Artiklarna har skrivits på finska eller engelska. Vuosikirjassa on teemaan herättelevä johdanto, kaikkien seminaariumin pääpuhujien keskustelunavaukset sekä yhdeksän tutkimusartikkelia. Artikkeleissa käsitellään kielen ja osallisuuden risteymiä monipuolisesti yhteiskunnan eri osa-alueilla ja pohditaan, millä tavoin soveltava kielitiede voi tukea sosiaalisen oikeudenmukaisuuden saavuttamista. Vuosikirjan johdanto ja tutkimusartikkelit ovat läpikäyneet vertaisarvioinnin ja keskustelunavaukset on syynä tarkkaan toimituskunnassa.

Lämmin kiitos kaikille kirjoittajille, vertaisarvioijille sekä AFinLAN toimitusneuvostolle vuosikirjan eteen tehdystä työstä!

Kiinnostavia lukuhetkiä vuosikirjan parissa!

Helsingissä lokakuussa 2023

Niina Hynninen, Irina Herneaho, Eeva Sippola, Johanna Isosävi ja Mei Yang

Preface

The 2022 Autumn Symposium of the Finnish Association of Applied Linguistics (AFinLA) was held at the University of Helsinki on 27–29 October 2022. The theme of the symposium, *Language and participation*, invited applied linguists to explore the role of language in participation in today's diverse societies. The organisers were Niina Hynninen (chair), Irina Herneaho (secretary), Johanna Isosävi, Heini Lehtonen, Anne Mäntynen, Eeva Sippola, Anna Solin and Mei Yang. The symposium was financially supported by the University of Helsinki and the Federation of Finnish Learned Societies.

The invited speakers were Tommaso Milani (University of Gothenburg, currently The Pennsylvania State University), who in his opening plenary emphasised how applied linguistics can support social justice; Simo Määttä (University of Helsinki), who explored the ways in which discourses and ideologies intertwine with language and participation; and Anna Kristina Hultgren (The Open University), who drew attention to questions of participation in doing research. In addition, the symposium included an expert panel on language and accessibility, which aimed at shedding light on the multiplicity of linguistic expertise needed in society. The panellists were Jenni Viinikka (Kela Communications Unit), Minna Intke-Hernandez (University of Helsinki Language Centre) and Leealaura Leskelä (Finnish Center for Easy Language), with Johanna Isosävi and Heini Lehtonen chairing.

As many as 240 applied linguists from Finland, and other parts of Europe, took part in the symposium. The symposium included 8 thematic workshops (with 44 presentations), 84 individual presentations and 13 posters. Presentations were given in Finnish, Swedish and English, and following the symposium theme, we sought to create an atmosphere that would allow flexible and inclusive use of these and other languages.

The contributions in this yearbook, written in Finnish or English, are based on presentations given in the symposium. The yearbook includes an introduction, position papers from all three invited speakers and nine research articles. The contributions address the theme of language and participation from diverse perspectives, covering different areas of society. They also discuss various ways in which applied linguistics can support achieving social justice. The introduction and the research articles have gone through peer review and the position papers have been examined thoroughly by the editors.

We wish to thank all the authors, external reviewers, and the AFinLA editorial board for their collaboration at different stages of the process!

We hope you enjoy reading the yearbook!
Helsinki, October 2023

Niina Hynninen, Irina Herneaho, Eeva Sippola, Johanna Isosävi and Mei Yang

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. i–xv.*

Niina Hynninen, Irina Herneaho, Johanna Isosävi & Mei Yang
University of Helsinki

Perspectives on Language and Participation

Highlights

- The yearbook examines the role of language and language-related decisions in enabling and restricting participation in society.
- The theme of *Language and participation* can be addressed as a research topic and as researchers' engagement in solving social issues.
- A socially engaged applied linguistics recognises the critical role of language in shaping social structures.
- Who and in what ways we as knowledge producers involve in research has implications for participation.

Abstract

Language plays a key role in enabling and restricting participation in society. Considering the increasing linguistic diversity in education, working life and society at large, it is important to understand what it requires from individuals to participate and for institutions to support participation. The yearbook articles explore the concept of participation in relation to language, social justice, and social inclusion, highlighting how language choices and the use of specific linguistic resources can either support or hinder participation. That learning to master a specific national language would be a prerequisite for participation in society is challenged, and what is emphasised instead is the need for inclusive practices and a broader understanding of linguistic competence that goes beyond monolingual ideologies. In all, the yearbook provides a window to the richness of socially engaged applied linguistics as practiced in Finland and beyond.

Keywords: participation, inclusion, social justice, applied linguistics

Tiivistelmä

Kielellä on suuri merkitys yhteiskunnallisen osallisuuden ja yhteiskuntaan osallistumisen mahdollistajana ja rajoittajana. Kielellisen diversiteetin lisääntyessä koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa ylipäätään on tärkeää ymmärtää, mitä osallistuminen vaatii yksilöiltä ja miten instituutiot voivat tukea osallisuutta. Vuosikirjan artikkelit tarkastelevat osallisuuden käsitettä suhteessa kieleen, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja inklusioon ja pohtivat, miten kielelliset valinnat ja erilaisten kielellisten resurssien käyttö voivat joko tukea tai estää osallistumista. Vuosikirja haastaa ajatuksen siitä, että tietyn kansalliskielen oppiminen takaisi osallistumisen mahdollisuudet, ja korostaa sen sijaan inklusiivisten käytänteiden tarpeellisuutta ja yksikielisiä ideologioita laajempaa ymmärrystä kielellisestä kompetenssista. Kaiken kaikkiaan vuosikirja tarjoaa näkymän yhteiskunnallisesti vaikuttavan soveltavan kielitieteen kenttään Suomessa ja laajemminkin.

Asiasanat: osallisuus, inklusio, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, soveltava kielitiede

1 Introduction

The theme of this yearbook, *Language and participation* (in Finnish *Kieli ja osallisuus*, in Swedish *Språk och delaktighet*), was designed to raise questions about the role of language and language-related decisions in enabling and restricting participation in society. With the increasing linguistic diversity in schools, higher education, working life and society at large, it has become ever more important to think through what it requires from individuals to participate and from institutions and communities to support participation. Bearing in mind that applied linguistics is a field of inquiry that is often described as investigating real-world problems that concern language (e.g., Cook 2003), the field is in a key position to consider such questions. At the same time, the notion of participation also raises the question to what extent and in what ways applied linguists should take a stand and engage in solving problems of participation

that they encounter in their research (cf. Grasz et al. 2020). The articles in the yearbook, which are based on the trilingual AFinLA Autumn Symposium 2022, address the theme of language and participation from both perspectives, as a research topic and as widening researcher participation. In the following, we will first explore the notion of participation and its connections to language and social justice, and then move on to discussing how the theme of the yearbook can also be interpreted as emphasising the social engagement of applied linguistics *per se*.

The core concept at the heart of this yearbook, participation, is complex and can be understood in a number of different ways. There is no clear answer as to how the relationship between language and participation should be approached (Määttä this volume). However, the notion is closely linked to social justice and the means through which social justice can be achieved, that is, the actions that are needed in particular settings to ensure equitable access and fair and equal treatment of all (cf. Ortega 2021). In a social justice perspective, removing barriers for participation is not enough, but what is needed is ensuring social inclusion that enables individuals to participate. In this view, social inclusion is understood broadly as not only promoting entry to social networks and institutions but also a sense of belonging that fosters individuals' engagement and participation (cf. Piller & Takahashi 2011). What is important to note here is the reciprocity required for social inclusion: at the heart of inclusion is mutual respect, which means that inclusion, and indeed participation, requires that also members of the "mainstream" take steps to change their behaviour (Yates 2011; see also Phillimore et al. 2018). At the same time, the question of "inclusion into what?" is often left obscure, which raises the implicit assumption that "inclusion is into some mythical mainstream" (Piller & Takahashi 2011: 373). However, viewing inclusion and participation as reciprocal means that inclusion becomes a question of potentially stretching the boundaries of the mainstream and carving out new spaces for participation.

The choices and uses of languages play an important role in the participation of some and exclusion of others. A key challenge is that while "[v]ery few contemporary societies can be considered homogenous" (King 2018: 2), and linguistic diversity driven by mobility and migration has become the norm, many European countries still have a monolingual self-understanding (Duarte et al. 2023). This leads to a situation where the multilingual reality collides with the monolingual mindset. In the context of schooling, the increasing linguistic diversity means that the student population cannot be expected to share a first language (L1), which in many European countries might have been the case in the past, but which now raises the question: how can we ensure participation of all students? For instance, in Finland, the population has been steadily diversifying since the 1990s (Statistics Finland 2023), and in the capital city of Helsinki, roughly a fourth of all school children today speak an L1 other than Finnish, Swedish or Sámi (Helsingin kaupunki 2021), which are the main languages of instruction in Finnish schools. Similarly, an

individual's possibilities to participate in higher education, working life and society at large depend on the individual's access to and ability to use specific linguistic resources – and the institution's ability to welcome the individual. Even highly multilingual individuals can be excluded on the basis of having the “wrong” kinds of linguistic resources (Blommaert 2010).

Often, learning to master a specific national language – typically the majority language – is offered as a solution for participation in society (Piller & Takahashi 2011), and such discourses are still prominent, for instance, in the context of migration (Lehto this volume). However, these discourses include the problematic assumption that language is an entity that can be mastered before engaging in social interaction, whereas research shows that “improving [...] language proficiency is not necessarily something that can be achieved prior to and in the absence of social inclusion” (Piller 2014: 194). The idea also masks the fact that we are not “ready” users of our L1s either when entering our educational trajectories; rather, we are taught and learn how to do things with our L1s throughout these trajectories, and indeed, beyond them. Luckily, the importance of social engagement to language learning has long been recognised in research (Hiver et al. 2021). In addition, current socio-material approaches to language education (see Ennsner-Kananen & Saarinen 2023; cf. Pennycook 2018) and theorisations of language competence as “the ability to cope with situated usages” (Dufva et al. 2011: 117; cf. Canagarajah 2018) seem to emphasise language learning as a form of participation. In these approaches, language learning is seen as the development of the “know-how of languaging” (Dufva 2023: 82) that “emerges in various processes of participation where learners appropriate the[ir] resources in a situated fashion” (Dufva et al. 2011: 120; see also Dufva 2020). These resources that build up an individual's repertoire are multilingual and multisemiotic in nature.

Viewing language learning “as a case of multilingualism”, as depicted in the title of Dufva et al.'s (2011) paper, and communication as involving diverse semiotic resources, resonates well with translanguaging (García & Li Wei 2018) and translanguaging practice (Canagarajah 2013) approaches adopted in research on multilingualism. These approaches see language use similarly as the dynamic use of semiotic resources, which blurs the boundaries of named languages and rather embraces a multilingual individual's whole repertoire. While translanguaging is often depicted as empowering in its potential to increase participation (see e.g., Li Wei 2018), it is important to note that this potential is not fully realised if conceptualisations of language in society are monolingually biased. In fact, monolingual ideologies may be so strong that they are reconstructed even in the talk of, for instance, migrants whose paths to participation in society are often challenging (see Lehto this volume). This said, solutions are being developed for implementing pedagogical translanguaging that can enhance participation in educational contexts (e.g., Cenoz & Santos 2020; Lehtonen 2021).

2 (Applied) linguistics of participation as reflected in the yearbook articles

So far, we have approached the theme of the yearbook as a research topic, but language and participation can also be explored from the perspective of researcher engagement in social issues. Interestingly, Li Wei (2018: 15), based on personal communication with Rampton, proposes that translanguaging “takes us beyond the linguistics of systems and speakers to a linguistics of participation”. This suggestion raises questions not only about what the shift in thinking about language as (trans)languaging means for what we study and why but also what it means in terms of who participates in the research process. In their introduction to the *AFinLA Yearbook 2022*, Seppälä et al. (2022: xv) raise the important point of considering whose views are represented and whose voices heard in research. By conceptualising applied linguistics from the perspective of language and participation, as a form of “linguistics of participation”, we can perhaps become more aware of our own role in knowledge production and how it matters for participation who we involve in research and in what ways.

The three position papers included in the yearbook are good examples of such researcher engagement: Hultgren et al. (this volume) shed new light on the familiar topic of English medium instruction in higher education by giving voice to participants who are normally left out of studies focusing on the topic. Their position paper engages in transdisciplinary participation, enhancing collaboration between different research fields as well as researchers and research participants. Määttä (this volume) and Milani et al. (this volume) study migration contexts where it is important to reflect on one’s researcher position and how participant voices are represented. Määttä’s (this volume) study shows how we cannot take (linguistic) participation for granted: research can make visible the limits of participation in situations where it seems at the outset that participation is achieved (e.g., an interpreter is provided) but where this is not really the case (e.g., interpreting does not solve issues of understanding). Määttä (this volume) also reflects on his own experiences of working as a freelance interpreter in asylum interviews and other administrative contexts, and thus provides an experiential take on immigration and participation. Milani et al. (this volume), then again, go as far as to argue that applied linguistics can be harnessed to advocate social justice.

In a similar vein, the research articles in the yearbook approach participation from different societal perspectives, calling for a socially engaged applied linguistics that recognises the critical role of language in shaping social structures and inequalities, while also striving towards more inclusive practices. A number of the papers approach participation from the perspective of institutional structures, whereas others focus on the viewpoint of the individual. The articles focusing on institutional contexts, whether in education or the media, provide insights into the ways in which institutional actors and policies may inadvertently create barriers to participation,

thus illustrating that participation is not only a matter of individuals' motivation or linguistic competence. By critically examining the practices of public communication, studies by Virtanen and Kulkki-Nieminen (this volume) as well as Paulasto et al. (this volume) show that targeting a specific group, such as foreign-language speakers or people with intellectual disabilities, does not in itself guarantee that communication is successful or inclusive. The discrepancy between ideals and (linguistic) practices is highlighted in the article by Mustonen et al. (this volume), where interviews with experts working in school administration indicate that official policies designed to enhance the learning of students with an immigrant background do not always translate seamlessly into effective practical measures (cf. Milani et al. this volume). This is a question of equality, as Ahlholm et al. (this volume) point out in their discussion of integration practices for newly arrived pupils: although in some schools, support for newly arrived pupils is an integral part of the school culture, there are differences between municipalities, which means that not all pupils receive the same level of support for their learning.

While it is evident that social structures shape opportunities for participation in society, understanding the relationship between language and participation also requires research at the level of individual experiences. In the yearbook, analyses of interview and survey data bring to light discourses, voices and perspectives that are often marginalised in the public discourse. The debate on immigration is a case in point. Articles by Lehto (this volume) and Leskinen (this volume) avoid the pitfalls of a polarised debate by interviewing people of foreign background living in Finland, highlighting the opportunities and barriers to participation as experienced by migrants themselves. In capturing the experiential dimension of participation among individuals with an immigrant background, the web survey data collected and analysed by Honko and Tervola (this volume) proves equally valuable.

Despite their wide range of perspectives, only a fraction of which have been outlined above, the contributions in the yearbook share the desire to engage in applied linguistics in a way that makes a difference. One way to achieve this is by providing concrete proposals for action. The mixed-methods study by Nissilä et al. (this volume), for example, concludes by suggesting that the expertise of Finnish as a second language (L2) teachers should be utilised when developing matriculation examination tests to ensure fair assessment of L2 students. Using research-based development, Korpela and Lehtimaja (this volume) have engaged in close collaboration with their participants and aim to create practical solutions. Whatever the particular tools and contexts, the authors of the yearbook demonstrate by their example that applied linguistics has much to offer in identifying, understanding and solving "real-life problems".

3 Introducing the contributions in the yearbook

The multidimensional nature of participation is reflected in the diversity of angles taken and tools used throughout the yearbook: as indicated above, the authors in the volume engage with different types of data and methods while addressing domains including (im)migration, education, working life and the media. The focus of the contributions is on Finland, with two of the position papers broadening the lens to other European countries: Milani et al. (this volume) to Sweden and Hultgren et al. (this volume) to the Netherlands, Italy, and Turkey. While the papers are geographically limited, together they allow for an in-depth exploration of issues of participation in one corner of the world. The articles approach participation both from the perspective of institutions and the individual and suggest different ways of engaging in applied linguistics that makes a difference.

The yearbook starts with nine peer-reviewed research articles, which together create a nuanced picture of the role of language in participation across different domains in Finnish society. While some of the articles focus more on the individual and others on the institutional side of participation, the articles are ordered as if following an individual's trajectory of participation in society, from a school pupil to a student in higher education, a professional in working life and a consumer of media. Following this line of thinking, the first articles of the yearbook are situated in the field of education, ranging from the context of primary and lower secondary education to higher education.

Maria Ahlholm, Ella Väätäinen and **Sirkku Latomaa's** paper, "Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokkahuoneissa" (in English¹, "Newly arrived pupils and the construction of participation in joint and separate classrooms"), explores the ways in which newly arrived pupils are supported in their linguistic socialisation and participation in the school community. The study combines survey data from preparatory education teachers and a systematic analysis of research conducted in two of the authors' research projects on ethnographic data from preparatory classes in Finnish schools. The study draws attention to the importance of peer models at early stages of language socialisation as opposed to the increasing need for teachers' linguistic support at later stages of literacy development.

The article, "Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa" (in English, "School administration discourses concerning support for students with a refugee background"), by **Sanna Mustonen, Mervi Kaukko, Jenni Alisaari, Maria Petäjaniemi, Leena Maria Heikkola, Raisa Harju-Autti,** and **Nick Haswell,** focuses on discourses concerning the teaching of refugee stu-

1 While the AFinLA Autumn Symposium 2022 was trilingual and we have retained all three languages in the name of the yearbook, the articles in the yearbook have been written either in Finnish or English and the titles have accordingly been translated into English or Finnish.

dents in Finnish schools as evident in the speech of Finnish school administrators. The Finnish national core curriculum for basic education expects schools to conduct inclusive pedagogy that supports every student's learning and participation in the school community. The authors identified different discourses concerning support for learning, psychosocial support and reception of students with a refugee background. The findings suggest that there is a certain tension between what is outlined in the national core curriculum and school practices. Shedding light on these tensions is important because schools are in a key position to support these students' inclusion and participation in society in a socially sustainable way.

Moving on to the context of secondary education, in their article, "Suomi toisena kielenä -oppija ainereaalien kirjoittajana ylioppilaskokeessa" (in English, "Finnish as a second language learner as a writer of natural science subjects in the Finnish matriculation examination"), **Leena Nissilä, Nina Reiman, Heidi Vaarala** and **Dmitri Leontjev** explore the relationship between language and content in disciplinary literacy by investigating the performance of L2 Finnish examinees in L2 Finnish and in biology and physics in the Finnish Matriculation Examination (ME). The study draws on data from ME performances in 2006 and 2021 and combines quantitative and qualitative methods. The analysis shows that the examinees' performance in writing and reading in L2 Finnish predicted their performance in biology and physics. The study emphasises the need to develop language-aware pedagogy and evaluation to increase L2 students' equal possibilities for participation and success in the ME and in higher education.

In their article, "Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta. Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta" (in English, "I study every day even if it is hard. Multilingual higher education students' descriptions of studying in Finnish-medium degree programmes"), **Mari Honko** and **Maija Tervola** examine the perceptions of higher education students who have a multilingual background but who study in Finnish-medium degree programmes, concentrating on the students' self-reported Finnish-language skills and their experiences of coping with their studies. The article reports findings of the first phase of a longitudinal study, with focus on the student responses to open-ended questions in an online survey. Despite generally reporting experiences of coping in their studies, particularly students at the language proficiency level of B1–B2 in the Common European Framework for Languages (CEFR) scale reported feeling overwhelmed with their studies. The study suggests that in order to increase multilingual students' sense of participation in Finnish-medium degree programmes, institutions of higher education need to become better at taking into consideration the increasing diversity of their student population, and instead of a one-size-fits-all solution, develop teaching and support services that facilitate multilingual students' learning and use of Finnish in their studies.

The educational and professional trajectories of skilled migrants are the focus in **Kirsi Leskinen's** article "Monikieliseksi osaajaksi: korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden koulutus- ja työelämäpolkuja ja kokemuksia kielestä" (in English, "On becoming a multilingual expert: skilled migrants' educational and professional trajectories and lived experiences of language"). Drawing on longitudinal data on three migrant's trajectories, the article investigates these migrants' lived experiences of language and how their experiences are tied with possibilities for participation in Finnish society. Particular attention is paid to nexuses where lived experiences of language seem to have influenced the migrants' trajectories. The findings suggest that while learning Finnish is often depicted as crucial to participate in Finnish society, 'learning the language' does not automatically guarantee participation. One solution to enhance participation, as proposed by Leskinen, would be to create ways for individuals to make use of and develop their linguistic resources in more flexible and versatile ways in (higher) education, which would further pave the way for their (multilingual) participation in working life.

Working life is also addressed in the article "Kielenkäyttäjäprofiilit monikielisen työyhteisön tukena – tutkimuksellinen kehittämistyö kielentutkijan työkaluna" (in English, "Language user profiles for multilingual work communities – research-based development as a tool for linguists"), in which **Eveliina Korpela** and **Inkeri Lehtimaja** illustrate how by utilising methods of research-based development, applied linguists can take an active role in putting their research findings into practice in collaboration with their research participants. Based on research on interaction practices and employee perceptions of multilingualism in multilingual work communities in Finland, the authors have developed a tool called "language user profiles" (*kielenkäyttäjäprofiilit*) that is designed to help multilingual work communities to become more aware of the kinds of language learners and members of the multilingual work community they might have. The study suggests that creating a functioning multilingual work community is a question of strengthening employee participation through developing the community's language and interaction practices.

Broadening the angle from working life to the experience of participation more generally, the article, "Kieli ja osallisuuden eri ulottuvuudet Suomessa asuvien ulkomaalaistaustaisten diskursseissa" (in English, "Language and the various dimensions of inclusion in the discourses of migrants living in Finland"), by **Liisa-Maria Lehto**, examines how the relationship between language and participation is portrayed in the discourses of individuals with immigrant backgrounds living in Finland. Based on analysis of pair discussions conducted with 22 Finnish residents from 15 different countries of origin, Lehto identifies three dimensions of inclusion, which she calls concrete, abstract and solidary inclusion. Discourses on concrete inclusion depict the Finnish language as a practical tool that is a prerequisite for succeeding in the labour market, whereas in abstract inclusion language is understood as a key factor in crossing societal boundaries. Discourses on solidary inclusion view learning

and using Finnish as an act of solidarity and a crucial element in establishing and maintaining social relationships. Lehto concludes that these discursively constructed perspectives on inclusion reflect certain recurring ideologies about language, place, and the concept of being a “good migrant”.

The last two research articles in the yearbook deal with public communication designed to enhance the participation of its target audience in society. In their article, “Saavutettavuudesta kriittiseen autonomiaan – vieraskieliset kuntavaaliviestinnän kohderyhmänä” (in English, “From accessibility to critical autonomy – foreign language speakers as the target group of municipal election communication”), **Heli Paulasto, Anni Rannikko** and **Tiina Sotkasiira** examine multilingual communication aimed at informing foreign language speaking Finnish inhabitants on municipal elections. Based on interviews with civil servants as well as actors from political parties and local organisations, Paulasto, Rannikko and Sotkasiira state that, alongside English, there is a need for multilingual and Easy Language communication during and between elections, with content designed to meet the needs of the target audience. According to the authors, fostering a climate that encourages public participation is also essential in order to address barriers that prevent people with foreign background from fully engaging in democratic processes. The study also points out that resources are needed to make participation a reality. At present, the responsibility for multilingual communication linked to municipal decision-making falls heavily on the shoulders of individual organizations. Removing the barriers to democratic participation requires effort and financial contributions from public administrations and political parties, as Paulasto, Rannikko and Sotkasiira state.

Communication during times of crisis poses significant challenges for ensuring equal participation of citizens, as exemplified by the Covid-19 pandemic. The article, “Selkokielellä kriisiä rakentamassa: koronadiskurssit selkomeidiassa ja tukijärjestöjen viestinnässä” (in English “Constructing a crisis in Easy Language: Covid-19 discourses in Easy Language journalism and public communication”), by **Mikko T. Virtanen** and **Auli Kulkki-Nieminen**, investigates how the corona epidemic was portrayed in Easy Finnish materials produced by the media and third-sector organizations in 2020 and 2021. Based on the analysis, the dominant discourses tend to focus on individuals who have the means to cope with the situation and are willing to follow the instructions given by the authorities. Counter-discourses expressing distrust in public authorities and highlighting experiences of unfair treatment of minority members can be found in materials written by Easy Finnish users themselves. It is noteworthy, however, that these writings have been selected and edited by institutional Easy Finnish practitioners, who act as gatekeepers in Finnish Easy Language journalism and public communication. The article concludes that, if conducted successfully, Easy Language communication has the potential to strengthen the participation and agency of Easy Language users as well as enhance their well-being.

In addition to the research articles presented above, the yearbook includes three position papers linked to the keynote presentations at the AFinLA Autumn Symposium 2022. In their position paper, “Participation on whose terms? Applied linguistics, politics and social justice” (in Finnish, “Osallisuutta kenen näkökulmasta? Soveltava kielitiede, politiikka ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus”), **Tommaso M. Milani, Simon Bauer, Kerstin von Brömssen** and **Andrea Spehar** view language and participation through the lens of social justice and applied linguistics as a field that can inform how social justice is, or is not, achieved in society. The paper operationalises American political philosopher Nancy Fraser’s theoretical ideas about justice, access and participation and uses this theoretical framework to explain the dilemmas of well-intentioned initiatives in the context of Swedish migration politics. Drawing on different types of data related to civic orientation for newly arrived adult migrants in Sweden, the paper reveals “a fundamental discrepancy between the intentions about participatory parity expressed in policy documents, on the one hand, and the actual practices in some civic orientation courses, on the other” (p. 294). Reminding us that “applied linguistics with its focus on real-life problems related to language can contribute to a more just world” (p. 297), the authors advocate for a socially and politically engaged applied linguistics. The paper thus addresses the language and participation theme of the yearbook both as a research topic, considering the conditions and opportunities for migrants’ participation in society, and as a call for applied linguists to participate in advocating social justice.

Simo Määttä’s position paper entitled “Diskursiivinen ja ideologinen osallisuus – esimerkkinä tulkatut asioimistilanteet ja verkon keskustelupalstat” (in English, “Discursive and ideological participation – examples from interpreter-mediated encounters and internet discussion boards”) approaches the theme of the yearbook from the perspective of discourse and ideology. Määttä uses examples from migration-related interpreter-mediated encounters and internet discussion boards, to illustrate how participation, understood as the opportunity to partake in discussion and ongoing action, is intertwined with discourses and ideologies. He explains how internet discussion boards about migration often limit migrants’ participation at the outset: only like-minded people are welcome to contribute (and in Määttä’s examples, join the disparagement), whereas interpreter-mediated encounters are particularly challenging from the perspective of migrants’ participation: interpreting is thought to guarantee their linguistic participation, but in practice, their participation may be hindered by authority discourse (*viranomaisdiskurssi*) and predominant language ideologies that see interpreting as a straightforward and simple process. Määttä’s paper is a good illustration of how hard it is to evaluate (linguistic) participation, because it is so closely intertwined with the discourses and ideologies prevalent in specific situations. The paper further suggests that studying language and participation requires a broader view of language as a social practice.

The position paper by **Anna Kristina Hultgren, Marion Nao, Peter Wingrove, Dogan Yuksel** and **Beatrice Zuaro** on “New insights into the trend towards English as a medium of instruction in European higher education through transdisciplinary participation” (in Finnish, “Poikkitieteellinen yhteistyö ja sen tuomat uudet näkökohdat korkeakouluopetuksen englanninkielistymiseen Euroopassa”) seeks to raise awareness of how higher education governance reforms have contributed to the rise of English medium instruction (EMI) in European higher education. The authors argue that to better understand the drivers of EMI, applied linguistics needs to move beyond student and teacher perspectives and pay more attention to academic governance. As a solution, the authors propose engagement in “transdisciplinary participation”, that is, collaborating with, in this case, political scientists and research participants involved in academic decision making. The paper thus addresses the language and participation theme of the yearbook by highlighting the importance of engaging in participation with different stakeholders in the process of doing research. With three illustrative cases on higher education reforms in the Netherlands, Italy, and Turkey, the paper suggests that at least on the basis of two of the cases, a tentative relationship can be found between governance reforms and EMI. The findings thus provide new insights into why English has gained prominence in European higher education. In all, the paper shows that transdisciplinary participation has great potential in contributing to a more in-depth understanding of applied linguistics issues.

4 Conclusion

Together the position papers and the research articles provide a wide range of fresh perspectives on the yearbook’s theme of language and participation. While the focus of the volume has been on Finland, with two of the position papers broadening the lens beyond the country’s borders, the research articles are a testament to the wide engagement of applied linguists working in Finland. The idea of ordering the research articles in the yearbook according to an individual’s trajectory of participation was to illustrate how central the notion of participation is throughout an individual’s life span and how different solutions may be needed to promote inclusive (linguistic) practices in different points in the trajectory. In general, the articles suggest that participation and its relation to language is a complex issue for which there are no straightforward solutions. However, participation requires reciprocity: an individual cannot participate if they are not given a voice (cf. Kauffhold 2023). For instance, in the context of immigration to Finland, learning to master the majority national language (i.e., Finnish) does not guarantee participation in Finnish society; what is required is that the rest of the society accept that the language is spoken in many different ways, and that we consider how to utilise our differently multilingual resources in an inclusive way.

Based on the articles, it seems that actions are needed at different levels of society. Participation is to a great extent about resources: to what extent governments, municipalities, institutions, communities invest (or are able to invest) money, time, and expertise in improving the conditions for participation. Sometimes efforts are needed at the national level (Paulasto et al. this volume), whereas sometimes individual citizens and everyday interaction can play a key role in increasing experiences of belonging (Lehto this volume). The articles also suggest that participation can be promoted by creating an atmosphere in which people with different backgrounds and linguistic resources feel safe and welcome to contribute (e.g., Virtanen & Kulikki-Nieminen this volume).

In all, the articles illustrate how applied linguistics research can increase our understanding of potential discrepancies between ideals and actual (linguistic) practices in our communities and institutions and how such discrepancies may influence social justice. Sometimes institutional policies and programme statements are written to support social justice, but the ways in which these are implemented may fail for one reason or another. And if there are differences in the implementation, for instance, between municipalities, there is a potential equality problem (Ahlholm et al. this volume). Good intentions do not guarantee a successful and fair outcome, as pointed out by Milani et al. (this volume).

The choices we, as applied linguists, make in terms of what, who and how we study, and what linguistic resources we draw on, also create conditions for participation. It is therefore crucial that we remain critical of our own practices, too. While we may have to accept that participation cannot always be all-inclusive, we need to be able to justify the grounds for limiting participation. The focus of the yearbook has been on *language* and participation, as language is at the heart of applied linguistics research. Yet, it seems that many of the questions related to language and participation require broadening the perspective on language to wider semiotic practices (see e.g., Canagarajah 2018; Dufva 2023): communication typically involves various multilingual, multimodal and multimedial resources. We expect this broader semiotic perspective to be a future challenge for investigating issues of language and participation especially now that artificial intelligence technologies (e.g., augmented reality and text generation software) are gaining ground and raising new questions of the participatory potential of such technologies, and the benefits and risks related to their adoption in human communication. What becomes clear from the contributions in this volume is that increasing everyone's (every human's) chances for participation in the multilingual and multisemiotic reality of today's societies requires adjusting our understanding of language, as well as joint effort in ensuring socially inclusive practices in education, working life, and society at large – including research.

Literature

- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. 2013. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. 2018. Materializing 'competence': perspectives from international STEM scholars. *Modern Language Journal*, 102 (2), 268–291. <https://doi.org/10.1111/modl.12464>
- Cenoz, J. & A. Santos, 2020. Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Cook, G. 2003. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duarte, J., E. García-Jimenez, S. McMonagle, A. Hansen, B. Gross, N. Szelei & A. S. Pinho 2023. Research priorities in the field of multilingualism and language education: a cross-national examination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44 (1), 50–64. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1792475>
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. In S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (eds) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLA Yearbook 2020, Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Dufva, H. 2023. The personal repertoire and its materiality: resources, means and modalities of languaging. In J. Ennser-Kananen & T. Saarinen (eds) *New materialist explorations into language education*. Cham: Springer, 75–91. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_5
- 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. <https://apples.journal.fi/article/view/97818>
- Ennser-Kananen, J. & T. Saarinen (eds) 2023. *New materialist explorations into language education*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8>
- García, O. & Li Wei 2018. Translanguaging. In C. A. Chapelle (ed.) *The Encyclopedia of applied linguistics*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488>
- Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa 2020. Methodological turns in applied language studies. In S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (eds) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies*. AFinLA Yearbook 2020. Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA, i–xvi. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.98568>
- Helsingin kaupunki 2021. Joka neljäs peruskouluikäinen on vieraskielinen – Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä. 26 Jan. 2021. <https://ulkomaalaistaustaiset helsingissa.fi/fi/opetusjakoulutus> [accessed 21 Sept 2023]
- Hiver, P., A. H. Al-Hoorie, J. P. Vitta & J. Wu 2021. Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Kaufhold, K. 2023. Transnational postgraduate students' experience of voice and participation. *Applied Linguistics Review*, 14 (1), 1–23. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0143>
- King, L. 2018. *The impact of multilingualism on global education and language learning*. Cambridge: Cambridge Assessment English.

- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan [Diversity of linguistic expertises and translanguaging in the classroom]. In M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (eds) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Li Wei 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Ortega, Y. 2021. Transformative pedagogies for English teaching: teachers and students building social justice together. *Applied Linguistics*, 42 (6), 1144–1153. <https://doi.org/10.1093/applin/amab033>
- Pennycook, A. 2018. *Posthumanist applied linguistics*. London: Routledge.
- Phillimore, J., R. Humphris & K. Khan 2018. Reciprocity for new migrant integration: resource conservation, investment and exchange. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1341709>
- Piller, I. 2014. Editorial: linguistic diversity and social inclusion in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37 (3), 190–197. <https://doi.org/10.1075/ara1.37.3.001edi>
- Piller, I. & K. Takahashi 2011. Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 371–381. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062>
- Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt 2022. Language, change and society: perspectives from Finland. In T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (eds) *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society*. AFinLA Yearbook 2022, Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA, i–xix. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.122188>
- Statistics Finland 2023. Foreign-language speakers. https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset_en.html [accessed 14 Sept 2023]
- Yates, L. 2011. Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573068>

Osio I

Artikkelit – Articles

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 17–47.

Maria Ahlholm
Helsingin yliopisto

Ella Väätäinen
Helsingin yliopisto

Sirkku Latomaa
Tampereen yliopisto

Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokkahuoneissa

Nostot

- Vastasaapuneet oppilaat tarvitsevat lisää kontakteja suomea tai ruotsia puhuviin oppilaisiin heti koulupolun alkuvaiheessa.
- Valmistavan opetuksen oppilaat saavat kielenkäytön malleja sekä vertaisilta että opettajalta.
- Opettajan ja vertaisten tuki on tärkeä vastasaapuneille oppilaille kieleen sosiaalistumisen ja osallisuuden kokemuksen kannalta.

Abstract

This article examines the ways in which newly arrived pupils are integrated into the school community and how pupils are supported in adopting the language of instruction. We see language learning as a socialization process: language is for interaction, and through language we situate ourselves in social reality. The article draws on two data sources: a survey of preparatory education teachers in Finland and research project publications drawing on ethnographic data collected in preparatory classes. The survey responses indicate that in some schools, the basis for the integration of newly arrived pupils has been built into the school culture; in others, structures such as group size and spatial arrangement challenge the creation of functional practices. The classroom studies suggest that in the early stages of language learning, learners benefit the most from the linguistic model of their peers, while later, when learning subject-specific content, teachers' support is crucial for them.

Keywords: newly arrived pupils, preparatory education, language socialization, engagement
Asiasanat: vastasaapuneet oppilaat, valmistava opetus, kieleen sosiaalistuminen, osallisuus

1 Johdanto

Eurooppalaisten pakolaisten saapuminen Suomeen ja erityisesti peruskoululaisten suuri määrä tulijoiden joukossa on näkynyt suomalaisissa tiedotusvälineissä kiinnostuksena uuden kielen oppimisen alkuvaihetta kohtaan. Valmistavasta opetuksesta on kirjoitettu entistä näkyvämmiin, ja tiedon tarve alkavan kielitaidon kehittymisestä on suuri. Esimerkiksi syksyllä 2022 Helsingin Sanomien mobiiliversio uutisoi Turussa keksitystä opetusmetodista, jonka avulla täysin "ummikko" oppilas oppii suomen kielen (huom. kokonaisobjekti) vuodessa (Laine 2022). Saman päivän myöhemmässä verkkoversiossa *ummikko*-sana oli kadonnut otsikosta ja kekseliäästä opetusmetodista oli tullut "yksinkertainen oivallus": suomea voidaan puhua oppilaille, jotka "eivät osaa kieltä". Muun muassa nämä mediatekstit osoittavat, että suomen oppiminen uutena kielenä on yhä 2020-luvulla suurelle yleisölle tuntematon asia. Se, että suomea voi puhua oppilaalle, jonka äidinkieli on jokin muu, on edelleen uutinen. Kuitenkin vain kieltä käyttämällä tulijoille tarjotaan mahdollisuus kielelliseen sosialisointiin ja yhteisen kielen myötä osallisuuteen.

Tässä artikkelissa lähtökohtanamme on kielellisen sosialisointiin viitekehys, eli näemme kielenoppimisen olevan sosiaalistumista yhteisön kielellisiin käytänteisiin. Tästä näkökulmasta käsin tutkimme kahta valmistavan opetuksen aineistoa ja etsimme niistä tietoa siitä, miten osallisuus rakentuu uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa. Tavoitteenamme on lisätä tietoa peruskouluikäisten vastasaapuneiden oppilaiden suomen kielen karttumisesta valmistavassa opetuksessa.

Valmistava opetus on keskimäärin vuoden pituinen jakso, jonka aikana vastasaapuneille oppilaille järjestetään perusopetukseen valmistavaa opetusta joko ryhmämuotoisena tai yleisopetukseen integroituna (OPH 2015). Vastasaapuneilla tarkoitamme neljän vuoden sisällä maahan muuttaneita, erityisesti peruskouluikäisiä

suomen tai ruotsin kielen oppijoita. Valmistavan vuoden jälkeen vastasaapunut jatkaa opiskeluaan yleisopetuksen ryhmässä. Valmistavan opetuksen opetusjärjestelyt ovat herättäneet tutkijoiden kiinnostuksen viime aikoina, ja on kysytty, millaiset käytännöt edistävät parhaiten vastasaapuneiden kielellistä sosiaalistumista ja osallisuutta kouluuyhteisöön. Meillä keskustelu on vasta käynnistynyt, kun taas esimerkiksi pitkään maahanmuuttajia vastaanottaneessa Ruotsissa sitä on käyty jo kauan. Ruotsalainen järjestelmä painottaa maahanmuuttovaiheessa tehtävää tarkkaa kieli- ja koulunkäyntitaustan kartoitusta ja siihen perustuvaa suunnittelua, eikä alkuvaiheeseen ole tehty erillistä opetussuunnitelmaa (Ahlholm ym. 2022: 28–30). Ruotsissa käytännöt ovat kymmenen viime vuoden aikana muuttuneet siten, että oppilaat sijoitetaan erilliseen pienryhmään entistä harvemmin ja he ovat siinä enintään kaksi vuotta (Hedman & Magnusson 2021). Bunarin (2010) mukaan opetuksen järjestäminen vasta maahan tulleille vaihtelee Ruotsin kuntien välillä huomattavasti.

Suomessa valmistavan opetuksen sisällöt on määritelty opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2015). Kielenoppimisen tavoitteena on *kehittyvä alkeiskielitaito* (OPH 2015: 7; Helsingin kaupunki 2016). Termi viittaa Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) perusteella luotuun kehittyvän kielitaidon asteikkoon (OPH päivämätön), jonka alinta eli A1-porrasta kutsutaan kehittyvän alkeiskielitaidon tasoksi. Eri tasot on nimetty kehittyvän kielitaidon asteikossa seuraavasti:

- A1 Kehittyvä alkeiskielitaito
- A2 Kehittyvä peruskielitaito
- B1 Sujuva peruskielitaito
- B2 Itsenäinen kielitaito
- C1 Taitava kielitaito¹

Kehittyvän alkeiskielitaidon kuvauksissa korostuvat arkipäivä, rutiinit, tilanteisuus, nyt-hetki, käsillä olevat konkreettiset asiat, itsestä puhuminen, tunnistaminen ja nimeäminen, luetteleminen, yksinkertaisen ohjeen mukaan toimiminen, myöntyminen ja ein sanominen. Tavoitteista puuttuvat esimerkiksi abstrakteista asioista puhuminen, argumentointi, toisessa ajassa tai paikassa sijaitsevista ennakoimattomista asioista tai tilanteista puhuminen sekä kontekstittomien verbaalisten kuvausten ymmärtäminen. Näitä taitoja edellytetään kuitenkin yleisopetuksessa, jossa vastasaapunut oppilas opiskelee muiden mukana vuoden mittaisen valmistavan opetuksen jälkeen – riippumatta siitä, onko hän osallistunut ryhmämuotoiseen vai integroituun opetukseen.

Etenemme artikkelissa seuraavasti: Esittelemme ensin teoreettisen viitekehyksemme sekä tutkimuksemme aineistopohjan, tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät. Tämän jälkeen tarkastelemme tuloksia aineistoittain ja kokoamme päätelmät

¹ Kehittyvän kielitaidon asteikossa korkein taso on C1, taitava kielitaito. Kuvauksesta puuttuu eurooppalaisen viitekehyksen ylin taso C2.

aineistotriangulaation pohjalta. Lopuksi pohdimme, mitkä seikat puhuvat yhteisten, mitkä erillisten luokkahuoneiden puolesta.

2 Kielellisen sosialisaaion viitekehys uuden kielen oppimisen tutkimuksessa

Kielenoppimisen keskiössä on vuorovaikutus. Siksi käytämme tässä artikkelissa oppimisen rinnalla termiä *kieleen sosiaalistuminen* tai *kielellinen sosialisaaio* (*language socialization*). Sosiaalistuminen on vuorovaikutuksen tulosta, ja siksi sillä on aina kytkös osallisuuden (*inclusion, engagement, participation*) ja toimijuuden (*agency*) merkityksiin.

Kielellisen sosialisaaion teorian alku on 1980-luvun sosiolingvistiikassa, Elinor Ochs ja Bambi Schieffelinin (1984) ajattelussa. Koulukontekstiin kielellisen sosialisaaion viitekehystä soveltavat esimerkiksi Patricia Duff (2010) sekä Matt Burdelski ja Kathryn Howard (2020). Claire Kramsch (2002) taas yhdistää sosialisaaion teoriaan systeemisen ekologisen kielinäkemyksen (ks. myös Lemke 1990; van Lier 2000). Kielellinen sosialisaaio tarkoittaa yhtäältä sosiaalistumista kielen käyttäjäksi eli yhteisön kielen ja kulttuuristen kielenkäyttötapojen omaksumista (*socialization to use language*), mutta toisaalta sillä viitataan siihen seikkaan, että ihmisen sosialisaaio ylipäättään on kielellinen ilmiö ja tapahtuu kieltä käyttämällä (*socialization through the use of language*) (Ochs & Schieffelin 1984; Duff 2010: 437; Burdelski & Howard 2020: 3). Kielellinen sosialisaaio on siis sosiaalistumista kieleen ja kielellä. Jälkimmäinen ulottuvuus, sosiaalistuminen kieltä käyttämällä, korostaa kielenoppijan aktiivista roolia ja toimijuutta uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheesta lähtien. Ekologisen lähestymistavan mukaisesti kielenoppija on aina kielenkäyttäjä, koska oppiminen on mukautumista kielelliseen ekosysteemiin (van Lier 2000).

Tämän artikkelin kannalta tärkeä painopiste kielellisen sosialisaaion teoriassa kytkeytyykin juuri osallisuuden ja toimijuuden näkökulmiin. Suomenkielinen termi *osallisuus* on käsitteenä laaja ja monimerkityksinen, ja sitä on myös kritisoitu epämääräisyydestä (Tujula 2023: 19–20). Käsitteellisen hämäryyden on katsottu johtuvan siitä, että taustalla on kaksi tai jopa kolme englanninkielistä termiä (*participation* 'osallistuminen', *engagement* 'osallistaminen', *inclusion* 'sisällyttäminen'; käännöksistä ks. Niemi ym. 2010; Kiilakoski ym. 2012; Lakka 2023: 170–171). Ymmärrämme osallisuuden tässä artikkelissa yhteisöön ja ryhmään kuulumisena mutta myös mahdollisuutena olla aktiivinen toimija suhteessa sosiaaliseen ympäristöön – osallisuudessa on aina tavalla tai toisella kieli läsnä (esim. Paananen ym. 2023: 9). Koulukontekstiin liitetynä osallisuuden käsitteeseen kuuluu sen ymmärtäminen, että koulu on osa yhteiskuntaa, ja sen vuoksi yhteiskunnassa vaikuttavat arvoasetelmat ovat läsnä koulussakin (Gellin ym. 2012: 10–13). Osallisuuteen kytkeytyen toimijuus (*agency*) on sitä, että kielenoppijan nähdään olevan aktiivinen kielenkäyttäjä eikä passiivinen toisten kielenkäyttäjien toiminnan vastaanottaja (Duff & Doherty 2014: 69). Toimijuuden vahvistamisen on

useissa empiirisissä vuorovaikutustutkimuksissa nähty olevan kielellisen sosialisoin edellytys (esim. Aro 2015; Kaunisto 2019).

Kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, ja osallistujien keskinäiset suhteet ovat tyyppillisesti epäsymmetrisiä, myös tämän artikkelin kontekstissa eli peruskouluympäristössä. Epäsymmetria liittyy usein valtaan ja auktoriteettiin, ja siksi osallisuudet ja toimijuudet ovat intensiteeteiltään erilaisia. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa opettaja on institutionaalisen asemansa ja tiedollisen auktoriteettinsa vuoksi yleensä aktiivinen osapuoli, aloitteentekijä ja vuorovaikutustilanteen johdattelija, kun taas oppilas on tavallisemmin vastaaja ja osallistuja (Duff 2010: 429–430; Burdelski & Howard 2020: 12). Kouluyhteisön vertaissuhteet ovat puolestaan luontaisemmin symmetrisiä, mutta niissäkin oppilaat ovat eri tavoin etuoikeutettuja, samoin periaattein kuin ihmiset muutoinkin yhteiskunnassa kokevat eriarvoisuutta ja erilaisia osallisuuksia. Riitaoja ja Piippo (2023: 332–338) valottavat koululaisten välisiä valta-asetelmia niin sanotun etuoikeuksien kehän kautta: oppilaiden ikä, sukupuoli, kansalaisuus, ihonväri, katsomukset, vanhempien koulutustaso, fyysinen toimintakyky, seksuaalisuus, mielenterveys, perheen asuminen ja toimeentulo, äidinkieli ja muut yksilölliset tekijät luovat epäsymmetriaa vertaisten välille.

Kielenoppiminen kytkeytyy siis lukuisiin sosiaalisen elämän alueisiin, jotka vaikuttavat myös koulun seinien sisällä. Vuorovaikutukseen osallistuvilla on eriasteisia pääsyjä koulun valtakieleen, mikä voi aiheuttaa vertaisten välille ristiriitoja: esimerkiksi vertaisoppilaan kielellisen tai etnisen taustan on havaittu aiheuttavan valtakieitoja ja syrjintää luokkahuonetilanteissa (esim. García-Sánchez 2020: 40, 43–46) ja jo päiväkotikäisten vuorovaikutuksessa (Kurahila 2006: 45–50). Toisaalta on havainnointu sitäkin, kuinka monikielisen luokan oppilaat osoittavat ymmärrystä ja kunnioitusta toistensa kielirepertoareja kohtaan kielellisten ja kehollisten indeksien välityksellä (Lehtonen 2022: 187–201). Kunnioittavan keskusteluilmapiiirin rakentuminen on puolestaan pedagogisen toiminnan tulosta. Opettajan antaman myönteisen palautteen tutkimus osoittaa havainnollisesti, miten opettajan toiminta vaikuttaa paitsi opettajan ja oppilaan kahdenväliseen suhteeseen myös koko luokan keskusteluilmapiiiriin ja sitä kautta oppilaiden välisten vertaissuhteiden muotoutumiseen (Karvonen & Heinonen 2023: 149; Karvonen & Tainio 2023: 125).

Koulussa tapahtuvan kielenoppimisen kannalta on kuitenkin erityisen merkityksellistä se, että toimijoiden institutionaaliset roolit näkyvät vuorovaikutustilanteisiin osallistuvien kielenkäytössä toisistaan poikkeavina kielellisinä valintoina. Luokkahuonevuorovaikutukselle ominainen vuorovaikutusjäsenitys nousee siitä, että opettajan tehtävänä on opettaa sisältöä ja sen ohella johtaa keskustelua ja ylläpitää järjestystä (esim. Lemke 1990: 17–21; Tainio 2007: 50). Tämän takia opettajan tapa viestiä sekä verbaalisesti että kehollisesti on erilaista kuin oppilaan (Kääntä 2010; 2012). Esimerkiksi sananvalinnoissa on eroa: Yhtäältä kyse on siitä, että lapset tai toisen kielen oppijat eivät hallitse kaikkea opettajan käyttämää termistöä (sanastoon sosiaalistumista esim. Cekaite 2020). Toisaalta erot johtuvat siitä, että roolit edellyttävät erilaista

sosiaalista toimintaa, sillä opettajan ammatillinen rooli tuottaa erilaista ilmaisu- ja oppilaita toimintaa luokkahuonevuorovaikutuksessa tai välituntien epämuodollisissa viestintätilanteissa.

Kieli on vuorovaikutusta varten, ja kielen avulla asetumme sosiaaliseen todellisuuteen. Kielenoppiminen on siksi luonteeltaan sosiaalistumista, vaikka oppiminen on myös kognitiivista ja siinä mielessä yksilön mielen sisäistä toimintaa. Kognitiivisuus on siis aina läsnä kielenoppimisessa, mutta nähdäksemme se on alisteinen sosiaalisuudelle. Duff (2010) tarkastelee kielellisen sosialisoinnin teoriaa myös kriittisestä näkökulmasta. Hänen mukaansa (mts. 434–437, 445) sosiaalistuminen tulkitaan väärin, jos ajatellaan, että kielenoppimisessa nojaututtaisiin pelkästään implisiittiseen oppimiseen, johon ei kuulu jäsentynyttä opetusta ja tietoista kognitiivista prosessointia. Opettajan selkeä ohje ja kulttuuristen käytänteiden läpinäkyväksi tekeminen on usein helpoin tie uuden omaksumiseen. Kun yksilö siirtyy sosiaalisesta kontekstista toiseen, kielellinen käyttäytyminen mukautuu uuteen – mutta ei aivan vaivatta eikä itsestään. Kielenkäyttäjän sosiaalistumista uuteen kontekstiin voi edistää taitavan ja kielitietoisen kouluopetuksen avulla (suomalainen esimerkki ks. Hahl 2022).

3 Tutkimuksen aineistopohja, tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä

3.1 Tutkimusaineistot

Artikkelin yhtenä aineistona on valmistavan opetuksen opettajille tehty valtakunnallinen kysely. Sen rinnalla tarkastellaan etnografisia aineistoja, jotka on kerätty kahdessa valmistavan opetuksen hankkeessa pääkaupunkiseudulla. Kirjoittajina olemme osallisia näiden aineistojen muodostamiseen, sillä olemme olleet mukana mainitun kyselyn laatimisessa (Ahlholm ja Latomaa) ja tarkasteltavissa etnografiahankkeissa (Ahlholm ja Väättäinen). Tunnetusti artikkelin taustalla olevat tutkimushankkeet ja olemme todenneet, että osatutkimusten kaikissa vaiheissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2023). Erityistä huomiota on kiinnitetty tutkimuslupien hankintaan, aineistojen anonymisointiin ja turvalliseen säilytykseen sekä tutkimusyhteistyön läpinäkyvyyteen eri vaiheissa. Seuraavaksi kuvaamme hankkeita pääpiirtein ja luonnehdimme tässä tutkimuksessa käyttämiämme aineistoja.

3.1.1 VOMA-hanke

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) toteutti valmistavaa opetusta ja oppilaita oman äidinkielen opetusta koskevan valtakunnallisen arviointihankkeen (VOMA) vuosina 2021–2022. Tavoitteena oli tarkastella valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tavoitteiden toteutumista ja opetuksen järjestämis-

tapoja. Lisäksi hankkeessa selvitettiin opetusta ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tilaa. Opetuksesta kerättiin tietoa kyselyiden avulla, jotka kohdennettiin opetuksen järjestäjille, rehtoreille, valmistavan opetuksen opettajille sekä oman äidinkielen opettajille. Tietoa kerättiin myös opetukseen osallistuneilta oppilailta. Toukokuussa 2021 kyselyt lähetettiin niihin Manner-Suomen suomenkielisiin ja ruotsinkielisiin kouluihin, joissa tuolloin järjestettiin perusopetukseen valmistavaa opetusta. Vastauksia toivottiin kaikilta opettajilta, jotka antoivat ryhmämuotoista valmistavaa opetusta. Niissä kouluissa, joissa opetusta annettiin integroidusti, vastausta pyydettiin 1–4:ltä aihetta parhaiten tuntevalta opettajalta. (Venäläinen ym. 2022.)

VOMA-aineisto tarjoaa eräänlaisen pysäytyskuvan valmistavan opetuksen tilasta sellaisena kuin kyselyyn vastaajat sen kokivat toukokuussa 2021. Tässä artikkelissa käsittelemme valmistavan opetuksen opettajien (n=308) vastauksia kysymyksiin, jotka liittyvät osallisuuteen ja kieleen sosiaalistumiseen. Kahdessa monivalintakysymyksessä käytämme vertailun vuoksi myös opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden vastauksia. Olemme hyödyntäneet analyysissa hankkeen alkuperäistä aineistoa, ei vain hankkeen loppuraporttiin (Venäläinen ym. 2022) valittuja osuuksia.

3.1.2 Hankkeet *Long Second* ja *Vastaantulo*

Vastasaapuneiden oppimista valmistavassa opetuksessa tutkittiin kahdessa hankkeessa Helsingin yliopistossa. *Long Second* -hankkeessa (LS, 2011–2016) kerättiin yhden lukuvuoden laajuinen aineisto ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen luokasta. Hankkeen tavoitteena oli kerätä naturalistinen aineistokorpus, joka mahdollisti vastasaapuneiden oppilaiden suomen kielen kehityksen tutkimisen ja luokkahuoneen käytänteiden tarkastelun valmistavan vuoden aikana. Aineisto hankittiin videokuvaamalla valmistavan opetuksen alakoululuokkaa kahdesti viikossa. Viikoittain seurattiin sekä opettajajohtoista opetusta että toiminnallista työskentelyä ryhmätyöpöydän äärellä. Pääosa oppilaista puhui ensikielensä venäjää tai viroa, mutta osan vuodesta ryhmässä oli myös kurdin-, makedonian-, latvian- ja portugalinkielisiä oppijoita. Hankkeen tuloksia on kuvattu yhdeksässä vertaisarvioidussa tutkimuksessa (Andonov 2013; Ahlholm 2015; Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018; Ahlholm & Karvonen 2021; Helkiö 2021; Routarinne & Ahlholm 2021; Yli-Piipari 2021; Ahlholm & Piippo 2023; Gustafsson & Ahlholm 2023) sekä 18 pro gradussa, joita ovat ohjanneet useat tutkijat.

Vastaantulo-hankkeen (V, 2017–2019) tavoitteena oli kehittää valmistavaa opetusta ja tutkia vastasaapuneiden oppijoiden kielellistä sosiaalistumista. Tutkimuskohteina olivat alkavan kielitaidon ohella erityisesti kielitietoinen aineenopetus, matematiikan monikielinen oppiminen sekä opettajien kokemukset valmistavasta opetuksesta. Käytännön tasolla hankkeessa kehitettiin muun muassa oppimateriaalia ja työskentelymalleja valmistavan opetuksen luokkahuoneisiin sekä rakennettiin dialogia tutkijoiden, opettajien ja opettajaopiskelijoiden välillä. Hankkeessa myös lanseerattiin suomenkieliseen käyttöön termi *vastasaapunut* (vrt. ruotsin *nyanländ*, Bunar 2010),

jonka tarkoituksena on korostaa hiljattain maahan saapuneiden oppilaiden kielellisen tuen tarvetta sen sijaan, että puhuttaisiin esimerkiksi erityisen tuen tarpeesta ja erityisopetuksesta. (Ks. Ahlholm 2019.) Video- ja havainnointiaineistoa kerättiin neljästä alakoulusta ja kahdesta yläkoulusta pääkaupunkiseudulla, ja seurantajaksojen pituudet vaihtelivat yhdestä päivästä neljään kuukauteen. LS-aineiston kaltaista yhden ryhmän tiheää pitkäaikaisesta tarkastelusta ei tehty. Lisäksi haastateltiin opettajia ja tutkittiin koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Tärkeäksi kieliryhmäksi tulivat arabiaa ensikielenään puhuvat oppilaat. Hankkeen tuloksia on kuvattu seitsemässä vertaisarvioidussa tutkimuksessa (Shestunova 2019; Suuriniemi 2019; Shestunova 2022; Jonkka 2023; Piippo & Lankinen 2023; Portaankorva-Koivisto 2023; Ratilainen 2023) sekä neljässä pro gradussa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan LS- ja V-korpuksista valmistuneiden artikkeleiden ja pro gradujen tuloksia kieleen sosiaalistumisen ja oppijan osallisuuden näkökulmista. Aineistosta on jätetty pois V-hankkeesta valmistuneet artikkelit, joiden aineistona on käytetty muuta kuin videoaineistokorpusta (Shestunova 2019, 2022; Suuriniemi 2019). Mukaan on otettu LS-hankkeen pilottiaineistosta valmistunut etnografinen tutkimus (Andonov 2013). Lisäksi LS- ja V-aineistot olivat mukana koulun kosketuskäytänteitä tarkastelevassa hankkeessa (Tainio ym. 2023), ja osa näistä tutkimuksista on sisällytetty artikkelimme analyysiin (Karvonen & Tainio 2023: 114–122; Routarinne ym. 2020; Routarinne ym. 2023: 164–176; Tainio & Karvonen 2023: 84–90). Vaikka näissä ei ole fokuksessa uuden kielen oppiminen, tulokset kuvaavat osaltaan valmistavan opetuksen luokkien käytänteitä.

Taulukkoon 1 on koottu tarkastellut tutkimukset. Viimeinen sarake kuvaa avainsanojen avulla, mikä kielellisen sosialisointin piirre tutkimuksessa on tarkasteltavana.

TAULUKKO 1. Artikkelin analyysissä mukana olleet LS- ja V-aineistojen tutkimukset (17) ja pro gradut (22).

| Vertaisarvioidut artikkelit | | |
|--------------------------------------|--------------|--|
| <i>Kirjoittaja(t) ja vuosi</i> | <i>Hanke</i> | <i>Avainsanat</i> |
| Andonov 2013 | LS | osallistumisen dialogisuus, identiteetin muodostuminen |
| Ahlholm 2015 | LS | lingua franca -englannin käyttö, ryhmään mukautuminen |
| Ahlholm & Karvonen 2021 | LS | koulunkäynninohjaajan tuki, multimodaalisuus, kosketus |
| Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2018 | LS | oma äidinkieli ja opiskelukieli matematiikan oppimisessa, vertaiskeskustelut, matemaattinen ajattelu |
| Gustafsson & Ahlholm 2023 | LS | istumajärjestysten vaikutus vuorovaikutukseen |

| | | |
|--------------------------------|--------------|---|
| Helkiö 2021 | LS | opettajan eleet opetuspuheessa, multimodaalisuus |
| Jonkka 2023 | V | oppilaan kysymykset matematiikan tunnilla |
| Karvonen & Tainio 2023 | LS | koulunkäynninohjaajan myötätuntoinen ja lohduttava kosketus |
| Piippo & Lankinen 2023 | V | pulpettipuhe, arabia, oma äidinkieli matematiikan oppimisen tukena |
| Portaankorva-Koivisto 2023 | V | matematiikan kieli ja diskurssi, sanalliset tehtävät |
| Ratilainen 2023 | V | pelillisuus kielen tuottamisen tukena, opettajan pedagoginen tuki |
| Routarinne & Ahlholm 2021 | LS | pyyntörakenteen kehittyminen monikielisessä vuorovaikutuksessa |
| Routarinne ym. 2020 | LS | oppitunnin fokukseen ohjaava kosketus |
| Routarinne ym. 2023 | LS | opettajan ohjaileva kosketus |
| Tainio & Karvonen 2023 | LS | oppilaiden kiintymystä ja leikillisyyttä osoittavat kosketukset |
| Yli-Piipari 2021 | LS | omistus- ja kieltorakenteiden kehittyminen venäjää ensikielenä puhuvilla, vertaisten mallit |
| Pro gradut | | |
| <i>Kirjoittaja(t) ja vuosi</i> | <i>Hanke</i> | <i>Avainsanat</i> |
| Fagerjord 2019 | LS | konjunktoiden kehittyminen puhekielessä, yhdyslauseet |
| Gustafsson 2014 | LS | osallistuminen, aloitteet, koululaistaitojen kehittyminen |
| Helkiö 2019 | LS | multimodaalisuus opettajan puheen resurssina, kehoisuus |
| Henriksson 2014 | LS | koululaistaitojen kehittyminen valmistavan vuoden aikana |
| Hyvärinen 2019 | LS | direktiivisten ilmausten kehittyminen venäjää ensikielenä puhuvilla |
| Häkkinen 2016 | LS | ymmärrystaitojen pitkittäiskehitys vuorovaikutuksessa, vierusparit |
| Ikonen 2019 | LS | ryhmätyötuntien puheen suunnat, kielivalinnat, multimodaalisuus |
| Jonkka 2019 | V | oppilaan kysymykset, matematiikan oppiminen, yläkoulu |

| | | |
|------------------|----|---|
| Kauranen 2020 | LS | kielenainesten kierrättäminen, korjausaloitteet |
| Kuusisto 2016 | LS | omistuslauseen kehittyminen, vertaisten mallit |
| Lindborg 2018 | V | huomion kiinnittäminen, avuntarpeen ilmaisu |
| Pikelner 2018 | LS | koodinvaihto, oma äidinkieli resurssina, venäjä ensikielenä |
| Puonti 2014 | LS | vuorovaikutus monikielisessä luokassa |
| Pohjoismäki 2016 | LS | luokahuoneen materiaaliset ja visuaaliset tukielementit |
| Päivärinta 2017 | LS | opettajan korjauskäytänteet |
| Raappana 2016 | LS | itsesäätely ja toiminnanohjaus ryhmässä |
| Rajamäki 2019 | V | monikielinen käsitteenoppiminen, matematiikan oppiminen |
| Ratilainen 2019 | V | kielen tuottaminen, opettajan pedagoginen tuki |
| Sistonen 2016 | LS | kieltorakenteiden kehittyminen |
| Tahvanainen 2017 | LS | <i>mutta</i> -sanankäytön kehittyminen pitkittäisaineistossa |
| Väätäinen 2022 | LS | opettajan työrauhapyyntö, tunnin fokukseen ohjaava kosketus |
| Ääriä 2022 | LS | koulunkäynninohjaajan työrauhapyyntö, tunnin fokukseen ohjaava kosketus |

3.2 Tutkimuskysymykset ja -menetelmä

Tarkastelemme tässä artikkelissa, miten vastasaapuneen koululaisen osallisuutta kouluyhteisöön rakennetaan valmistavassa opetuksessa. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaiset opetusjärjestelyt tukevat oppilaiden osallisuutta ja koulun opetuskielen sosiaalistumista?
2. Miten kieleen sosiaalistuminen ja osallisuus rakentuvat ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa?

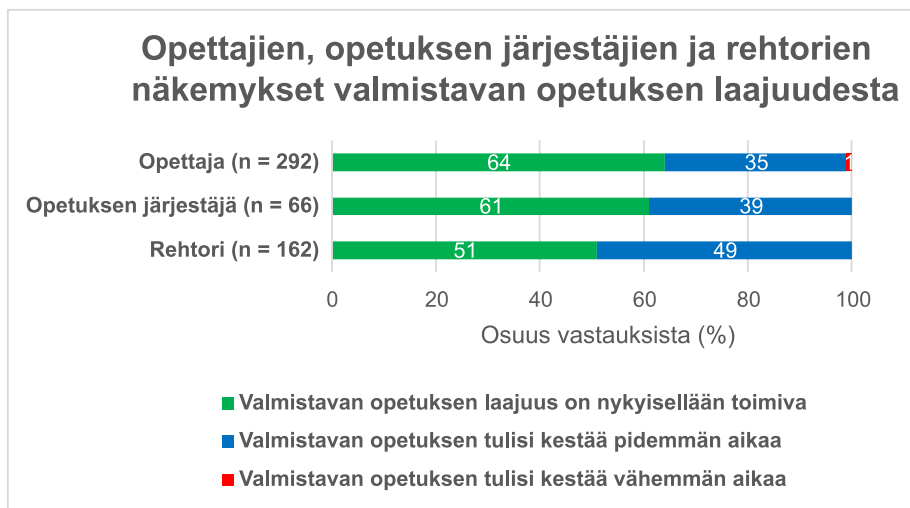
Etsimme aineistoista sisältöjä, jotka valottaisivat kieleen sosiaalistumisen ja osallisuuden kysymystä. Hyödynsimme tässä aineistotriangulaatiota eli käytimme useita eri tavoin kerättyjä aineistoja vastataksemme asettamiimme tutkimuskysymyksiin (Denzin 1970: 301; Hamunen & Konstenius 2020: 141). Ensiksi aineistot käytiin läpi yksi kerrallaan. VOMA-aineistosta valittiin osallisuuteen ja kieleen sosiaalistumiseen liittyvät monivalintakysymykset ja avoimet vastaukset. Avoimia vastauksia tutkittiin

sisällönanalyysin keinoin, ja aineistosta poimittiin tyypillisiä näkökulmia edustavat esimerkit. Etnografisiin aineistoihin pohjautuvat tutkimukset (LS- ja V-aineistot) analysoitiin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Lopuksi aineistojen kuvaamat tulokset asetettiin ”päällekkäin” ja kieleen sosiaalistumisen ja osallisuuden kuvaa tarkasteltiin kokonaisuutena. Triangulaation tavoitteena oli tutkimuksen luotettavuuden vahvistaminen sekä tutkitun ilmiön – kielellisen sosialisointin ja osallisuuden – kokonaisvaltainen hahmottaminen monista eri tulokulmista.

4 Tulokset aineistoittain

4.1 VOMA-kyselyaineiston tulokset

Yksi keskeinen valmistavaan opetukseen liittyvä kysymys on opetuksen laajuus, joka on vaihdellut vuosikymmenten aikana puolesta vuodesta vuoteen (ks. valmistavan opetuksen historiasta Suomessa Ahlholm & Latomaa 2023). Tällä hetkellä laajuus vastaa yhden vuoden oppimäärää, ja opetusta annetaan 6–10-vuotiaille 900 tuntia ja sitä vanhemmille 1 000 tuntia. Opetuksen kestosta kysyttäessä suurin osa vastaajista toivoi laajuutta pidennettäväksi; erityisesti valmistavan opetuksen opettajilla oli muita enemmän toiveita opetuksen pidemmästä kestoista (kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajien, opetuksen järjestäjien ja rehtorien näkemykset valmistavan opetuksen laajuudesta.

Opettajien avoimiin kysymyksiin antamat vastaukset paljastavat kuitenkin, miksi suoraviivainen vastaaminen kysymykseen on vaikeaa ja millaiset tekijät vaikuttavat siihen, miten pitkään valmistavan opetuksen pitäisi jatkua. Monet kommentoivat, ettei valmistavan opetuksen kesto sinänsä ole ratkaiseva asia, vaan ennemmin se, saavatko oppilaat opetuksen aikana kontakteja suomen- tai ruotsinkielisiin ikätovereihin.

- (1) Kestolla ei ole hirveästi merkitystä, oppilasmäärällä ja suomen puhujilla enemmän².
- (2) En kannata lyhentämistä tai pidentämistä. – – Kenenkään en toivoisi olevan erityksissä suomea äidinkielenään puhuvista kovin pitkään, joten tärkeämpi kysymys mielestäni on se, miten opetus järjestetään.
- (3) Jag anser inte att tiden är avgörande utan problemet i finska [paikkakunnan nimi] är det att det är svårt att få tillräckligt med stimuli på svenska. Skolkamraterna talar mycket finska på rasterna och om eleven i förberedande undervisning kan engelska är det lätt för skolkamraterna att tala engelska i stället.

Kun opettajat toivovat opetuksen kestoa pidennettäväksi, syynä on esimerkiksi oppilaan ikä, aiempi koulupolku ja muut taustatekijät. Niin ikään liian suuri ryhmäkoko vaikuttaa siihen, missä määrin opettajat pystyvät mielestään vastaamaan oppilaiden tarpeisiin ja taustatekijöihin liittyviin haasteisiin.

- (4) Riittävän kielitaidon saavuttaminen yhdessä vuodessa niin, että oppilas pystyisi opiskelamaan neljännen tai sitä ylempien luokkien sisältöjä on aika kova vaatimus. Monilla valmistavassa opetuksessa olevilla voi olla myös taustalla hyvin rikkinäinen tai jopa olematon koulupolku, mahdollisesti myös kriisejä tai traumoja, joten vuodessa yleisopetukseen siirtyminen on monelle todella haastavaa.
- (5) Oikeuskansleri on päättänyt valmistavan opetuksen ryhmäkooksi (12/2015) 8-10 oppilasta. Edelleen ryhmässäni on jatkuvasti 12+ oppilasta suosituksen vastaisesti. Jos ryhmäkoko on liian suuri, myös tukea tarvitaan enemmän. Muutoin oppiminen ei onnistu ja tilanne on jatkuvasti (tunti tunnilta) ”tulipalojen” ehkäisemistä ja paikkaamista, ei opetusta.

Opettajat pohtivat myös sitä, millaiseen opetukseen oppilas siirtyy valmistavan opetuksen jälkeen eli saako oppilas siellä tarvitsemaansa tukea vai ei. Opettajien mukaan on mahdollista, että oppilas passivoituu, jos hän jatkaa omassa ”akvaariossaan” liian pitkään.

2 Lainaukset kyselyaineistosta ovat alkuperäisessä kirjoitusasussa.

- (6) Noin lukuvuoden mittaisena ajanjaksona VALO mahdollistaa siirtymisen perusopetukseen, tietysti tuettuna. Käytännössä valo-sisältöjen opetus mielestäni jatkuu perusopetukseen siirtymisen jälkeenkin, mutta toisaalta pitempi valo-status saattaisi passivoida oppilasta ja perusopetuksen tavoitteet kannustavat oppilasta kehittymään kohti vuosiluokalla vaadittavaa tasoa.

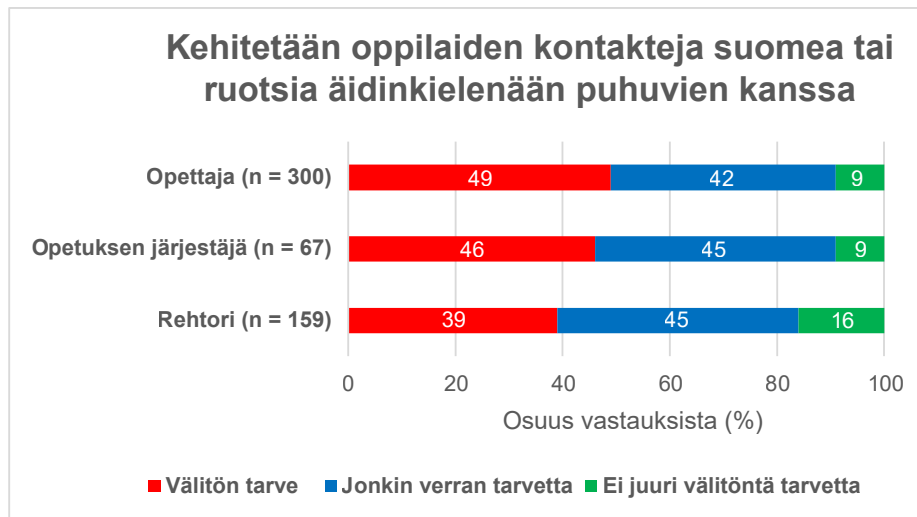
Miten opetus pitäisi sitten järjestää, yleisopetuksessa vai omassa erillisessä ryhmässä? Esimerkit 7 ja 8 havainnollistavat opettajien ajatuksia integroidun opetuksen hyvistä puolista (ks. myös OKM 2022: 54–56). Etenkin alakouluikäisten tilanne nousi vastauksissa toistuvasti esiin.

- (7) Erityisesti ensimmäisellä ja toisella luokalla integroitu valmistava opetus on riittävä, sillä oppilaat oppivat kielen melko nopeasti yleisopetuksen ryhmässä. Ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa tilanne on varmasti toinen.
- (8) Nyanlända elever lär sig enligt min erfarenhet det svenska språket mycket snabbt då de är inkluderade i den allmänna undervisningen.

Valinnan mahdollisuutta – yleisopetus vai oma ryhmä – ei kuitenkaan ole kaikkialla tarjolla, ja sitä puolestaan kuvastaa esimerkki 9. Toimivien käytänteiden kehittäminen voi olla haastavaa esimerkiksi tilarajoitteiden tai suurten opetusryhmien vuoksi.

- (9) Oppilaat opiskelevat lähinnä omissa ryhmissä. Kouluun ei ole luotu järjestelmää, jossa valmistavan oppilaiden integrointi esim. taito- ja taideaineisiin olisi systemaattista. Perusopetuksen ryhmät ovat suuret ja luokkatilat pienet. Usein valmistavan oppilaat eivät mahdu integroitumaan näihin ryhmiin.

Erillisen opetusryhmän puolesta puhuvat esimerkiksi pienryhmän turvallinen ilmapiiri sekä opettajan ja mahdollisen koulunkäyntiavustajan tarjoama emotionaalinen tuki (ks. myös Ahlholm & Karvonen 2021; Hedman & Magnusson 2021). Haasteena on kuitenkin se, että kontaktit koulun muihin oppilaisiin voivat jäädä vähäisiksi. VOMA-arvioinnin vastaajien mukaan välitöntä kehittämistarvetta olisikin juuri siinä, että oppilaat saisivat lisää kontakteja suomen- tai ruotsinkielisiin vertaisiin. Tämä kävi ilmi kyselyn kohdasta, jossa kysyttiin opetuksen laadusta. Kohdassa oli 14 valmista vaihtoehtoa tarjolla, ja vastaajia pyydettiin valitsemaan, mihin niistä on ”välitön tarve”, ”jonkin verran tarvetta” tai ”ei juuri välitöntä tarvetta”. Kaikkien vastaajaryhmien mielestä esimerkiksi oppimateriaalien kehittäminen parantaisi opetuksen laatua. Opettajat pitivät tärkeänä ryhmän enimmäiskoon määrittelyä, opetuksen järjestäjät puolestaan moniammatillisen yhteistyön kehittämistä ja rehtorit suomen kielen opetuksen painottamista. Kaikkein tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi nousivat kuitenkin oppilaiden kontaktit suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuviin oppilaisiin (kuvio 2).



KUVIO 2. Tärkein kehittämiskohde valmistavan opetuksen laadun parantamiseksi rehtorien, opetuksen järjestäjien ja valmistavan opetuksen opettajien mukaan.

Miten sitten valmistavan opetuksen oppilaiden oppimista voisi tukea, ja miten kontakteja muihin oppilaisiin voitaisiin lisätä? Seuraavat poiminnot havainnollistavat useiden opettajien työssään kohtaamia haasteita ja heidän näkemyksiään ratkaisuksista.

- (10) Tarpeeksi S2 tukea, tarpeeksi resurssiopettajia, tarpeeksi koulunkäynninohjaajia, tarpeeksi pieni ryhmäkoko yleisopetuksen ryhmissä, jos valmistavan oppilaita luokassa, valmistavan opetuksen oppilaita tasaisesti luokkiin niin että suomen kieltä puhuvia oppilaita olisi luokassa suhteessa enemmän.
- (11) Tilaratkaisut: ei sijoiteta valmistavaa opetusta aivan muualle kouluun "erityisopetus-käytävälle", vaan esim. sellaiseen luokkatilaan, jossa on mahdollisuus toteuttaa integrointia kaveriluokan kanssa kätevästi vaikka välioven avaamisella eikä toiselle puolelle koulua jatkuvasti siirtyen.
- (12) Valmistavan opetuksen aikana on haasteellista saada kavereita, koska koulun toimipisteet sijaitsevat eri tiloissa ja kaikki oppilaat eivät näe ikätovereitaan luontevasti välitunneilla.

Haasteissa on siis kyse paitsi opetuksen saamista resursseista ja opetusjärjestelyistä myös konkreettisista tilaratkaisuista (vrt. Tajic & Bunar 2020). Niin ikään tuen tarve mainittiin vastauksissa usein. Kyselyyn vastanneet opettajat kuvasivat tuen tarvetta esimerkiksi seuraavasti:

- (13) Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen jälkeen, kun oppilas siirtyy lähikouluun, valmistavaa opetusta olisi ehkä hyvä vielä tarjota integroidun valmistavan opetuksen muodossa.
- (14) Yleinen tuki ei riitä valmistavan opetuksen jälkeen, vaan oppilaat tarvitsevat oikeanlaista tehostettua kielellistä tukea perusopetuksen puolella.

Kielenoppimisen edistymisen kannalta olennaista on siis mahdollisuus sosiaalistua kieleen ja toisaalta myös tehostettu tuki, jota tarvitaan vielä valmistavan opetuksen jälkeenkin (kielellisesti tuetusta opetuksesta ks. Harju-Autti 2022).

4.2 Luokkahuoneaineistojen tulokset

Seuraavaksi lähestymme valmistavaa opetusta laadullisen etnografisen tutkimuksen näkökulmasta. Tarkastelemme LS- ja V-aineistojen pohjalta tehtyjen tutkimusten tuloksia kokonaisuutena ja keskitymme siihen, miten kieleen sosiaalistuminen ja oppijoiden osallisuus rakentuvat ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen luokissa.

4.2.1 Vertaispuhujien mallit ja kielen rakenteiden käyttöön sosiaalistuminen

Kun kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, oppiminen ei aina tapahdu suoraviivaisesti, helpoimmasta rakenteesta vaikeaan, vaan opittuihin sisältöihin vaikuttavat ympäristö ja sen sosiaaliset komponentit (van Lier 2000: 254–255). Tällainen rakenteiden kehittymisen epälineaarisuus on yhteinen havainto LS-pitkittäisaineiston kielen rakenteita tarkastelevista tutkimuksista (Sistonen 2016; Tahvanainen 2017; Fagerjord 2019; Hyvärinen 2019; Routarinne & Ahlholm 2021; Yli-Piipari 2021). Esimerkiksi LS-aineiston venäjänkieliset oppijat omaksuivat suomen kieltorakenteen puheeseensa ennen omistusrakennetta. Tämä oli siinä mielessä odotuksenvastaista, että omistuslauseen rakenne on samankaltainen suomessa ja venäjässä, kun taas kieltorakenteet poikkeavat toisistaan. Kielto-lauseen nopeaan kehittymiseen vaikuttikin sen esiintymistiheys ja käyttötarve luokkahuoneessa: kieltäminen on sosiaalisesti tärkeä vuorovaikutustoiminto, jolla ilmaistaan omia rajoja. (Yli-Piipari 2021; vironkielisen oppilaan kieltorakenteen kehityksestä ks. Sistonen 2016.) Sitä vastoin omistuslauseen käyttöön oppilaat eivät saaneet toistuvia malleja yhtä säännöllisesti.

Kielenkäytön malleja saadaan luokkahuoneessa kaikilta sen jäseniltä. Opettajalla ja oppilaalla on kuitenkin luokkahuonetilanteessa tietyt institutionaaliset roolit, jotka poikkeavat toisistaan. Näin myös toiminnan tavoitteet ovat erilaiset: opettaja ohjeistaa ja oppilas toimii ohjeiden mukaan (Tainio 2007: 50). Kielenkäyttökin on erilaista, ja luokkahuoneen roolit ja toiminnan tavoitteet määrittävät sen, millaisia suomenkielisiä kielenkäytön malleja kielenoppija saa vuorovaikutuksesta. Muun muassa eräs venäjänkielinen oppija käytti suomenkielisissä direktiiveissään yksisanaisia lausumia (esim. *viivotin!* 'anna minulle viivoitin'), kun taas imperatiivit hän tuotti ensimmäisten

kuukausien aikana äidinkielellään venäjäksi ja luokan lingua francalla englanniksi (esim. *give me*) (Hyvärinen 2019). Hän ei tuottanut suomenkielisiä arkisia imperatiiveja, kuten *anna*. Hyvärinen (2019) havaitsi, että opettaja käytti puheessaan imperatiiveja, joista oppija olisi teoriassa voinut ottaa mallia. Oppilaan roolin näkökulmasta opettajan käyttämien verbien imperatiivimuodot eivät kuitenkaan olleet hyödyllisiä. Sitä vastoin tilanteessa, jossa oppilas toimi apuopettajana vertaisoppilaalle, hän käytti yllättäen puheessaan imperatiivia *tee*, jota hän ei muuten ollut tuottanut. Tässä kielenkäytön tilanteessa oppilas asettui opettajan rooliin ja hyötyi opettajansa aiemmin antamasta kielellisestä mallista. Havainto on osoitus aktiivisen toimijuuden ratkaisevasta merkityksestä kielellisessä sosialisatiossa.

Myös Kuusisto (2016) sai samankaltaisia tuloksia luokahuoneroolien merkityksestä kieleen sosiaalistumisessa. Tutkiessaan omistuseläuseen käyttöä LS-aineistosta hän havaitsi, että oppilaiden ja opettajien tuottamien lauseiden omistajien persoonamuodot olivat erilaisia: oppilaat käyttivät useimmiten yksikön 1. persoonaa, kun taas opettajat käyttivät yksikön 2. ja 3. persoonaa sekä monikon 2. persoonaa. Opettaja oli näissä tilanteissa usein kysyjän roolissa (esim. *Onko sulla se paperi?*), kun taas oppilas vastasi kertomalla itsestään (esim. *Minulla on kynä*). Erot kielenkäytössä johtuivat Kuusiston (2016) mukaan luokahuonetilanteesta, jossa opettajan rooliin kuului kysymysten kysyminen ja oppilaiden rooliin vastaaminen. Merkittävää olikin, että useiden oppilaiden omistusrakenteiden käytön määrä tai laatu ei juuri muuttunut valmistavan vuoden aikana, ja vaikutti siltä, että oppilaat olisivat hyötäneet omistuseläuseiden mallina enemmän toisista oppilaista kuin opettajasta. Tätä havaintoa tukee niin ikään Yli-Piiparin (2021) tutkimus samasta aineistosta: hänen tutkimansa venäjänkieliset oppilaat eivät vaikuttaneet saavan omistuseläuseen malleja oman kielenkäyttönsä tarpeisiin, sillä opettajan ja oppilaan roolit ja näin ollen myös käytetyt rakenteet olivat erilaisia.

Tulosten perusteella oppilaat näyttävät saavan vuorovaikutustilanteisiin tarvitsemiaan kielenkäytön malleja usein vertaisiltaan. Oppilaat toki hyötävät myös opettajan mallista, mutta on tilanteita, joissa opettajan puheessaan tuottamat rakenteet eivät vastaa oppilaan senhetkisiä informaalin kanssakäymisen kielenkäyttötarpeita. Ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa suomenkielisiä vertaisia ei tavallisesti ole, ja siksi oppilailla ei ole kielenkäytön malleja kaikkiin vuorovaikutustilanteisiin. Tämä voi heijastua kielivalintoihin, sillä suomenkielisten tarjoumien puuttuessa oppilaat pyrkivät ilmaisemaan asiansa muilla osaamillaan kielillä (Pikelner 2018; Ikonen 2019).

4.2.2 Osallisuuden tukeminen dialogissa

Valmistavan opetuksen ryhmä on luonteeltaan kokonaisvaltainen: ryhmässä opitaan vuoden aikana uutta kieltä, uusia aineita ja uusia taitoja. Lisäksi ryhmä on paikka sosiaalisten suhteiden solmimiselle. Andonov (2013) analysoi oppimistilanteiden dialogisuutta ja sitä, miten oppilaat kehittivät kaiken aikaa keinoja kommunikoida toisten oppilaiden kanssa. Myös opettajan työhön kuului jatkuva dialogi eri oppilai-

den kanssa. Opettajalta vaadittiin erityistä herkkyyttä, jotta hän pystyi huomioimaan erilaiset kokemustaustat ja lähtökohdat luokkahuoneessa (vrt. etuoikeuksien kehään, Riitaoja & Piippo 2023). Lisäksi opettajan tehtävänä oli luoda lyhyessä ajassa turvallinen ilmapiiri, jossa kaikki saivat kokea kuuluvuuden tunnetta.

Valmistavassa luokassa vuorovaikutus on merkittävää myös suomalaisen kouluun tutustumisen kannalta. LS-aineistoa tutkittaessa huomattiin, että suomen kielen taidon ohella koululaistaidot kehittyivät, sillä vuoden aikana oppilaat muuttivat toimintaansa luokkahuoneen käytänteiden ja pedagogisten tavoitteiden edellyttämään suuntaan. He oppivat esimerkiksi hakemaan tietoa kirjoistaan ja vihoistaan (Henriksson 2014) ja tekemään vuorovaikutusaloitteita aiempaa oma-aloitteisemmin (Gustafsson 2014; Häkkinen 2016). Aloitteellisuus näkyi myös pidentyneinä ja aiempaa vastavuoroisempina keskusteluketjuina (Häkkinen 2016). Samoin V-aineistosta havaittiin, että oppilaiden tekemät kysymykset ovat kielenoppimisen alkuvaiheessa nonverbaalisia ja epätarkkoja avunpyyntökysymyksiä, ja opettajan tehtävänä on ensin neuvotella oppilaan kanssa ongelman sisällöstä (Lindborg 2018; Jonkka 2019, 2023: 307–308). Pitkittäisaineistosta (LS) oli kuitenkin nähtävissä, miten oppilaiden oppitunneilla esittämät kysymykset muuttuivat luonteeltaan: suorittamiseen liittyvistä avunpyynnöistä ja ongelmien käsittelystä siirryttiin oppitunnin sisältöihin keskittyviin kysymyksiin (Gustafsson 2014). Nämä muutokset kertovat niin kieleen kuin ympäristöönkin sosiaalistumisesta.

Opettajan tai koulunkäynninohjaajan tuen rooli on valmistavassa opetuksessa suuri (Puonti 2014; Raappana 2016; Päivärinta 2017; Helkiö 2019, 2021; Routarinne ym. 2020; Ahlholm & Karvonen 2021; Väättäinen 2022; Äärilä 2022; Routarinne ym. 2023). Tutkiessaan pelaamista opetuksen muotona Ratilainen (2019, 2023) havaitsi, että opettaja toimi tilanteen aktiivisena ohjaajana ja auttoi, kun avuntarvetta ilmeni. Hän tuki kielentuottamista ja piti yllä rakentavaa vuorovaikutusta. Oppilaslähtöisessäkin oppimistilanteessa opettaja ohjasi toimintaa vahvasti saavuttaakseen opetuksen pedagogiset tavoitteet. Opettajan tai koulunkäynninohjaajan tehtävänä oli myös tarvittaessa palauttaa oppilaiden huomio takaisin tavoitteiden mukaiseen toimintaan ja näin ohjata tunnin kulkua sekä edistää luokkahuoneen työrauhaa (Routarinne ym. 2020; Väättäinen 2022; Äärilä 2022). Lisäksi opettajan pedagoginen ohjaus liittyi materiaalsen ympäristön käyttöön (Pohjoismäki 2016) ja istumajärjestysten säätelyyn (Gustafsson & Ahlholm 2023).

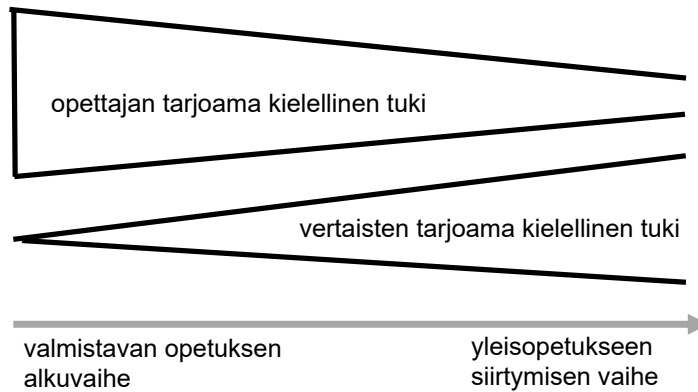
Opettajan tuen merkityksen ohella myös vertaissuhteiden luominen on olennainen osa oppijan arkea ja kouluun kiinnittymistä. Luokkahuone on sosiaalisena ympäristönä luonnollinen paikka sosiaalisten suhteiden rakentamiselle. Aineistoissamme oppilaat osoittivat keskinäistä kiintymystä esimerkiksi leikillisin kosketuksin (Tainio & Karvonen 2023: 87–90). Ensikielen merkitys luokkahuonevuorovaikutuksessa oli suuri, ja yhteinen ensikieli vaikutti oppilaiden välisiin keskusteluihin ja ystävyyssuhteisiin vahvistavasti. LS-aineistosta voitiin esimerkiksi havaita, että luokan vironkieliset ja samanikäiset pojat muodostivat oman sosiaalisen ryhmänsä ja että venäjän kielen avulla käytiin yksityisiä keskusteluita (Pikelner 2018). Niin ikään oppilaiden käyttöön

ottama lingua franca -englanti osoittautui keskeiseksi ryhmään liittymisen keinoksi (Ahlholm 2015; Routarinne & Ahlholm 2021). Englantia käytettiin LS-aineiston luokassa oppilaiden kesken kommunikoimiseen, jolloin sillä oli sekä vuorovaikutuksellinen että vertaisryhmään sidostava rooli. Molemmissa aineistoissa englanti toimi myös asiantuntijakeskustelun mahdollistajana, eli valmistavan luokan oppilaat saattoivat osoittaa lingua franca -englannin avulla episteemistä osallisuuttaan. Matematiikan tehtävien äärellä käydyt ongelmanratkaisukeskustelut olivat yläkoululaisilla tyypillisesti monikielisiä: tehtävänantoa luettiin suomeksi ja sen merkityksistä neuvoteltiin parin kanssa muillakin kielillä, esimerkiksi yhteisellä äidinkielellä tai englanniksi (Rajamäki 2019; Piippo & Lankinen 2023; Portaankorva-Koivisto 2023). Tutkimuksissa oppilaiden ensikielten käyttö ja lingua franca -englanti näyttäytyivätkin autenttisine itseilmaisun välineinä ja kumpusivat omien ajatusten kommunikoinnin ja sosiaalisten suhteiden muodostamisen tarpeesta. Osallisuutta rakennettiin eri tilanteissa eri kielillä sekä käyttämällä muita modalityetteja, kuten eleitä ja kosketuksia.

Valmistavan opetuksen ryhmässä sekä opettajan että vertaisten sosiaalinen tuki ovat tärkeitä niin koulukielen haltuunoton kuin osallisuuden kokemuksenkin kannalta. Kielenainesten kierrättäminen on ryhmän vuorovaikutukselle ominainen tapa rakentaa yhteisyyttä ja osallisuutta (Kauranen 2020). Aineistoesimerkeistä voidaan huomata, että vertaissuhteiden merkitys korostuu sekä kielenoppimisen että osallisuuden rakentumisessa. Oppija pyrkii liittymään ryhmään käyttäen osaamistaan kieliä ja omaksuu uusiakin kieliä vastatakseen sosiaalisen ympäristönsä asettamiin vaatimuksiin. Duff ja Doherty (2014: 65–66) kuvaavatkin kielellistä sosialisatiota ja toimijuutta liikkeessä olevaksi sykliksi, jonka keskiössä kielellinen ja kulttuurinen taito kehkeytyvät. Tässä kokonaisuudessa rakentuu myös koulukielen oppiminen. Vaikka oppija peilaa toimintaansa jatkuvasti suhteessa vertaisiin, on opettajan rooli merkityksellinen kokonaisuuden tukemisessa sekä emotionaalisesti että pedagogisesti.

5 Yhdessä vai erikseen: aineistotriangulaation yhteenveto

Seuraava kuvio kiteyttää päätelmämme. Kuviossa ei oteta huomioon ikätekijää, traumataustaisten oppilaiden erityistarpeita tai muita sosiaalisia muuttujia, vaan siinä pelkistetään kielellisen sosialisointivaiheet arjen kielitaidon ja tiedonalojen kielitaidon oppimisen vaiheiksi. Yläpuolella oleva avoin kolmio kuvaa opettajan tarjoaman kielellisen tuen määrää, ja alapuolella oleva kulma kuvaa kohdekieltä puhuvien vertaisten kielellisen tuen tarjontaa. Nuoli kuvaa aikajanaa: vasemmalla on uuteen maahan saapumisen vaihe ja oikealla yleisopetukseen siirtymisen vaihe. Yleisopetukseen tultaessa opettajan tuen määrä vähenee suhteessa vertaistuen tarjonnan määrään.



KUVIO 3. Opettajan ja vertaisten kielellisen tuen tarjonta.

Uuteen kieliyhteisöön sosiaalistumisen alkuvaiheessa arkisten ikätasoisten mallien tarve on suuri. Tässä vaiheessa koulutusjärjestelmä tarjoaa vahvaa aikuisen tukea, joka toteutetaan tavallisesti ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa. Ryhmässä voi olla sekä opettaja että koulunkäynninohjaaja. Noin vuoden mittaisen jakson kuluttua oppilaan oletetaan olevan kehittyvän alkeiskielitaidon tasolla, ja siinä vaiheessa siirrytään jokapäiväisen käyttökielen opiskelusta systemaattisempaan tiedonalojen kielen opiskeluun yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Kun kielelliset haasteet lisääntyvät tiedonalojen kielen opiskelun myötä, kasvaa tarve opettajan tukeen. Tässä vaiheessa koulutusjärjestelmä puolestaan tarjoaa siirron suureen vertaisryhmään, jossa aikuisen tuki vähenee. Riippuu kunnasta ja koulusta, onko siirtymisen jälkeen tarjolla kielellisesti tuettua opetusta (Harju-Autti 2022).

Opetuksen tavoitteena olevan kehittyvän alkeiskielitaidon tason voinee – ainakin teoriassa ja ideaalitulanteessa – saavuttaa kuuntelemalla ja toistamalla vertaispuhetta jokapäiväisissä koulutilanteissa. Teoreettinen ideaalitulanne olisi sellainen, jossa kouluympäristö kokonaisuudessaan tukisi vuorovaikutusta sekä emotionaalisella tasolla että funktionaalisesti ja oppilaan toimijuuden kokemus olisi vahva. Kuuntelemalla ja vähitellen tuttuja fraasien osia toistamalla oppilas voisi oppia vertaisilta esimerkiksi aamutervehdykset, säästä ja vaatuksesta puhumisen, koulumatkan kulkuvälineiden ja suuntien ilmaukset, omien tunnetilojen ilmaukset sekä arkiset vuorovaikutustilanteet, pyytämisen ja kieltämisen (ks. esimerkit 6, 7 ja 8 tässä tekstissä; myös Kotilainen & Kurhila 2019; Ahlholm & Piippo 2023). Valmistavan luokan jälkeen vaatimukset kuitenkin kasvavat nopeasti: on ymmärrettävä puhetta siitä, mikä ei näy, vastattava perustelevin virkkein, reagoitava tarkoituksenmukaisesti verbaalisiin ohjeisiin ennakoimattomissa tilanteissa sekä tuotettava tarkkoja ja monipolvisia kuvauksia eri oppiaineista. On kirjoitettava raportteja, kuvauksia ja esseitä tekstilajiin sopivalla kielellä. Valmistavan luokan jälkeisiä tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa, jollei ensin ole opittu aktii-

visesti tuottamaan arjen kieltä, jota kuvataan kehittyvän alkeiskielitaidon tasolla. Akateemisen kielenkäytön tavoitteita ei myöskään ole edes teoriassa mahdollista saavuttaa pelkästään kuuntelemalla ja toistamalla vertaisten puhetta ja toimintaa. Siksi opettajan tarjoaman tuen tarve kasvaa jyrkästi siinä vaiheessa, kun oppilas siirtyy valmistavan opetuksen opetussuunnitelmasta yleisopetuksen opetussuunnitelmaan.

Maahanmuuton syitä on monia, mutta usein taustalla on jokin kriisi. Se voi olla luonteeltaan senkaltainen, että oppilas tarvitsee vahvaa emotionaalista tukea, ja tämä voi joissain tapauksissa olla peruste erityiseen pienryhmään siirtämiselle. Tavallisesti asia ei kuitenkaan ole näin, vaan pakolaiskasvatuksen tutkijoiden mukaan (esim. Chase 2012: 863–865) tärkeä osa emotionaalista tukea kriisitilannetta eläville koululaisille on tavallinen ja rutiininomainen kouluarki tavallisessa luokassa. Uuteen kieleen soziaalistuminen ei myöskään itsessään vaadi erillistä pienryhmää, vaan se voi hyvin alkaa yleisopetuksen ryhmässä, joka on riittävän pieni ja jossa aikuiset varmistavat turvallisen vertaisvuorovaikutuksen. Mitä vanhempia oppilaat kuitenkin ovat, sitä pikemmin heidän on päästävä alkuun tiedonalojen kielenkäyttöön soziaalistumisessa, ja tässä tarvitaan koulutetun opettajan tukea.

Opettamalla kieltä pyritään jouduttamaan kielellistä soziaalistumista. Joskus kieltä opetetaan eristämällä puhuja sosiaalisesta vertaisryhmästä tarkastelemaan kieltä ja sen käyttöä abstraktiona. Kielen tarkastelu erillisenä entiteettinä edellyttää kuitenkin kehittyntä metakielellistä taitoa, ja koululaisilla tällaiset taidot ovat vasta kehittymässä. Kielenopetuksen yksi tavoite onkin kehittää metakielellisiä valmiuksia. Motivaatio kielenoppimiseen on kuitenkin lähtökohtaisesti ja oletusarvoisesti kielen sosiaalisessa komponentissa, joka on vahvimmillaan vertaisten parissa.

Koululaisen kielellinen sosialisatio on yksinkertaistetusti ilmaistuna kaksitahoinen kysymys. Kielellinen sosialisatio on ensinnäkin osallistumista kieltä käyttävän yhteisön elämään kieltä käyttämällä (Ochs & Schieffelin 1984: 296). Koulussa tätä puolta vahvistaa tasavertainen kommunikaatio vertaisryhmän kanssa. Sosialisatian perustana on siis liittyminen vertaisryhmään, jonka kanssa eletään arkea. Tässä opettajan rooli liittyy toiminnan puitteisiin: opettaja mahdollistaa vuorovaikutuksen ja takaa läsnäolollaan turvallisen ilmapiirin. Toiseksi kyse on uuden kielen ja koulun eri tiedonalojen kielellisten käytänteiden omaksumisesta (Ochs & Schieffelin 1984). Jälkimmäinen kielellisen sosialisatian ulottuvuus liittyy koulun ydintehtävään, ja se toteutuu ammattitaitoisten opettajien johdolla. Peruskoululaisen edellytetään koulussa kehittyvän eri tiedonalojen ymmärtäjäksi ja yleiskielellä tuotettujen tekstien lukijaksi ja kirjoittajaksi tai kuulijaksi ja puhujaksi. Tässä toisessa tehtävässä ammattitaitoisen opettajan rooli on perustavanlaatuinen.

6 Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet valmistavan opetuksen tutkimusaineistoja kielellisen sosialisoinnin viitekehyksen kautta. Olemme kiteyttäneet keskeisiksi tuloksiamme havaintoja tämän tutkimuksen tuloksiin. Alakoulun puolelta oli käytössä pitkäikäisyaineisto, joka kuvaa suomen kielen kehittymistä lukuvuoden ajalta. Yläkouluista tällaista aineistoa ei ole, joten vastaavaa tarkastelua ei ole voitu tehdä yläkouluikäisistä. Laajassa aineistossamme on lisäksi paljon sellaista, jolle tiivis tarkastelumme ei tee oikeutta. Erityisesti etnografinen aineisto on aina altis monitulkintaisuudelle, ja viitekehys antaa tietynlaiset linssit aineiston tarkastelulle. Kirjoittajina olemme vastuussa tulkintojen puutteista ja tiedostamme, että pohdintamme valmistavan opetuksen ongelmakohdista on puheenvuoro keskustelussa, joka kaipaa useita näkökulmia ja viitekehyksiä.

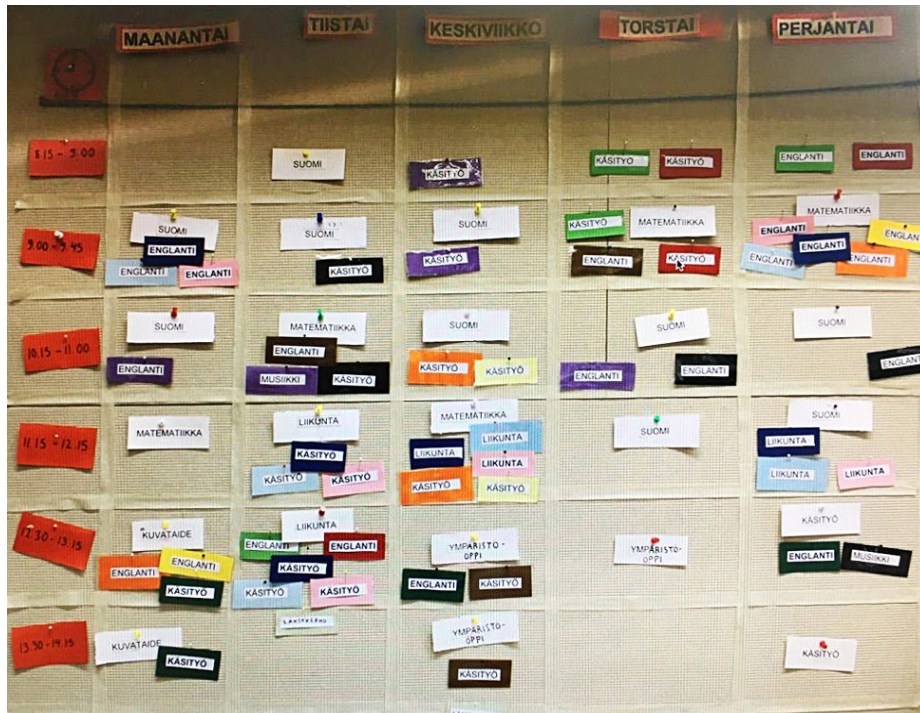
Valmistavan opetuksen järjestämisen käytännöt vaihtelevat kunnittain ja kouluittain. VOMA-aineiston opettajien vastausten perusteella joissain kouluissa pohja vastasaapuneiden oppilaiden integraatiolle on rakennettu osaksi koulun toimintakulttuuria ja rakenteita. Kaikissa kouluissa tilanne ei ole näin hyvä, vaan rakenteet, kuten luokkakoot ja erilliset tilat, vaikeuttavat integraatiokäytänteiden luomista. Opetushallituksen ohjeet ovat linjanvetoja, joiden soveltaminen on kuntien vastuulla, minkä vuoksi järjestelyissä voi olla suuriakin eroja. Tämä antaa mahdollisuuden huomioida erilaiset koulukontekstit ja oppilaat yksilöinä. Väljistä linjauksista seuraa kuitenkin käytännössä myös se, että oppilaat eivät saa yhdenvertaista kohtelua eri puolilla maata.

Tarkastelemissamme luokahuoneaineistoissa valmistava opetus toteutettiin ryhmämuotoisena erillisissä luokahuoneissa. Aineistoista piirtyy kuva ilmapiiriltään lämpimistä ja osallistavista pienryhmistä. Avoimeksi jää kysymys, kuinka erillisessä pienryhmässä voidaan tukea oppilaita osallisuuteen koko kouluyhteisön tasolla. Tämä kysymys on taustalla myös kuviossa 3, jossa esittelemme ristiriitaa opettajan tuen tarpeessa ja tarjonnassa. Kielenoppimisen alkuvaiheessa on olennaista oppia arjen kieltä, ja tähän tarvitaan vertaisen antamaa mallia. Etnografisten aineistotutkimusten tulokset kertovat opettajan tuen olevan vahvaa ryhmämuotoisena opetuksena toteutetussa järjestelyssä. Tarkastelluissa opetustilanteissa oli kuitenkin puutetta suomenkielisten vertaisten tarjoamasta kielellisestä esimerkistä: oppituntien sisältöihin, kuten tiedon- alakohtaisiin sanastoihin ja ilmiöihin, liittyvät keskustelut käytiin suomeksi, mutta spontaanit tarvepohjaiset aloitteet, joihin oppilas ei saanut tarvitsemaansa mallia luokahuonevuorovaikutuksesta, olivat usein muun- kuin suomenkielisiä. Lisäksi sosiaalisten suhteiden solmimiseen tähtäävät keskustelut käytiin usein yhteisellä ensikielellä tai lingua franca -englannilla.

Heti arjen kielen alkeiden opiskelun jälkeen koulussa aletaan suuntautua yleisopetuksen opetussuunnitelmien mukaiseen tiedonalojen opiskeluun. Tässä vaiheessa oppilas tarvitsee koulutetun opettajan vahvaa tukea, joka kohdistuu nimenomaan

kielen merkitysten ja käsitesisältöjen avaamiseen. Vaikka oppilaat tarvitsevat toiminnan jäsentämiseen ja pedagogisen fokuksen ylläpitoon aikuisen tukea alusta saakka, kasvaa spesifin kielellisen tuen merkitys sitä suuremmaksi, mitä syvemmälle tiedonalojen abstraktiin käsitteenmuodostukseen edetään. Yleisopetukseen siirtymisen vaiheessa opettajan kielellisen tuen tarve kasvaa jyrkästi.

Valmistavan opetuksen valtakunnalliset linjaukset ohjaavat integroimaan oppilaat taito- ja taideaineissa sekä mahdollisuuksien mukaan muissakin aineissa yleisopetuksen ryhmiin heti ensimmäisestä viikosta alkaen. *Vastaantulo*-aineistoon kuuluva valokuva (kuva 1) havainnollistaa ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen luokan integroinnin arkista haastavuutta.



KUVA 1. Valmistavan opetuksen ryhmän lukujärjestys. Valkoiset laput kuvaavat ryhmän oman luokkatilan tunteja, ja värikkäisiin lappuihin on merkitty oppilaiden integraatiotunnit muissa luokissa. Jokaisella oppilaalla on henkilökohtainen värikoodi. (Lähde: *Vastaantulo*-hankkeen valokuva-aineisto.)

VOMA-aineiston tarkastelu vahvistaa etnografia-aineistojen luomaa kuvaa ryhmän integroinnin käytännön haasteista. VOMA-aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että valtakunnallista ohjeistusta ei aina noudateta. Ryhmän lukujärjestyksen luominen ja valmistavan luokan kotiryhmän toiminnan organisointi useiden yleisopetuksen luok-

kien ohjelmia mukailevaksi on erittäin haastavaa, eikä opettajilla ole aina resursseja toimia linjausten mukaisesti. Niinpä ryhmämuotoinen valmistava opetus jää liian monissa tapauksissa muusta koulunkäynnistä erilliseksi saarekkeeksi. Valmistavasta ryhmästä yleisopetukseen siirtyvä oppilas joutuukin aloittamaan sosiaalisen piirinsä rakentamisen miltei alusta samaan aikaan, kun hän opettelee uusia luokkahuonekäytänteitä ja kun sisällölliset tavoitteet kasvavat kiihtyvään tahtiin.

Tulosten perusteella voi argumentoida sellaisten järjestelyiden puolesta, jotka mahdollistavat vahvan vertaistuen vastasaapuneiden koululaisten ensimmäisten viikkojen ja kuukausien aikana ja jotka säästävät resurssia siihen, että koulutetun ammattilaisen tukea voidaan vahvistaa hiukan myöhemmässä kielenoppimisen vaiheessa. Laaja aineistotarkastelu osoittaa kuitenkin samalla yhdessä vai erikseen -kysymyksen moniulotteisuuden. Aineistojen perusteella ei nimittäin voi ykskantaan todeta, että suoraan yleisopetukseen integroitu valmistava opetus olisi aina paras vaihtoehto edes nuorimmille oppilaille. On muistettava myös oppijoiden yksilölliset emotionaalisen tuen tarpeet: traumataustaisten oppilaiden kanssa ammattitaitoisen opettajan ja ylipäättään aikuisten läsnäolon merkitys korostuu jo heti valmistavan opetuksen alkuvaiheessa. Vaikka erityisryhmä ei olisi tarpeen, ovat ryhmän rutiinit ja turvallisuus kiistatta edellytyksiä vastasaapuneiden oppilaiden kielenoppimiselle (esim. Ahlholm & Piippo 2023) ja suuryhmä ja strukturoimaton avotilaympäristö voivat näiltä osin olla haastavia oppimisympäristöjä (avotilojen kosketusvuorovaikutuksesta ks. Niemi 2023). Etnografiset tutkimukset osoittavat lisäksi havainnollisesti sen, miten tärkeä rooli opettajalla on luokkahuoneessa rakennettaessa pedagogisten tavoitteiden mukaista dialogia (esim. Andonov 2013; Karvonen & Tainio 2023; Ratilainen 2023; Routarinne ym. 2023). Tämän vuoksi niin ikään yleisopetukseen integroitu valmistava opetus on paljolti opettajan varassa. Opettajan ohjauksessa toteutuu myös vertaistuki; vertaistuen toteutuminen ei siis tarkoita sitä, että kielenopetus olisi oppilaiden vastuulla. Nykykoulun käytänteiden kannalta on tulevaisuudessa tärkeää tutkia sitä, miten alkava kielitaito kehkeytyy sellaisissa koulun ympäristöissä, joissa opettajan ohjaus ei ole yhtä tiivistä kuin luokkahuonetunneilla. Olisi siis tutkittava, millaisia kielenoppimistilanteita syntyy esimerkiksi erilaisten avoimien tilojen, välituntien ja liikuntatuntien vuorovaikutustilanteissa.

Vastasaapuneet oppilaat eivät aloita valmistavaa opetusta tyhjinä tauluina – ”ummikkoina” –, vaan heillä on jo valmiiksi kielitaitoa yhdessä tai useammassa kielessä. Ensimmäinen kouluvuosi uudessa kieliympäristössä on silti oppilaille kognitiivisesti hyvin kuormittava, sillä aikaa on vähän ja opittavaa paljon. Piippo ja Lankinen (2023) havainnollistavat, kuinka limittäiskieliset käytänteet voivat vähentää oppilaiden kognitiivista kuormitusta ja ovat siten omiaan helpottamaan uuden kielen oppimisprosessia. Oppilaiden äidinkielen tukeminen ei siis sulkisi pois uuden kielen oppimista, vaan voisi päinvastoin edistää sitä ja samalla tuottaa oppilaille lisää osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia (Lehtonen 2022). Olisikin tärkeää tutkia, miten ja missä

määrin valmistavassa opetuksessa ja monikielisissä luokissa hyödynnetään oppilaiden aiempaa kieliosaamista.

Tarkastelemamme aineistot herättävät kysymyksen eräänlaisesta kielenopetuksen ja kielenoppimisen välisestä jännitteestä tai jopa ristiriidasta. Opettaminen on toimintana painottunut tiedollisiin prosesseihin: muistamiseen, ymmärtämiseen, soveltamiseen, analysoimiseen ja arvioimiseen (vrt. Bloomin taksonomia, Bloom 1956: 201–207). Etnografiset havainnot kielenoppimisesta luokkahuoneissa liittyvät kuitenkin sosiaalistumiseen ja sosiaalisiin prosesseihin, joita ovat esimerkiksi ryhmään liittyminen, kasvojen säilyttäminen, etäisyyden ja läheisyyden säätely, aloitteen tekeminen, vastaaminen ja myötäily, kieltäminen ja suojautuminen, avun pyytäminen ja avun saaminen sekä luottamus. Kielellisen sosialisointin viitekehys antaa mahdollisuuden tutkia kielipedagogista kokonaisuutta sosiaalisten prosessien kautta. Avaukset tunnetaitojen opettamisen vahvistamiseksi (esim. Tomperi ym. 2022) ovat myös kielellisen sosialisointin viitekehystä katsottuna kiinnostava ja toivottava uusi tutkimussuuntaus. Tulevaisuudessa olisi panostettava pitkäikäisaineistojen keräämiseen yläkoulunkin valmistavan vuoden ajalta. Eri-ikäisten oppilaiden suomen kieleen sosiaalistumisen alkuvaihetta tulee edelleen systemaattisesti tutkia.

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. <https://journal.fi/afinla/article/view/53774>
- Ahlholm, M. 2019. 'Vastasaapunut' on tarpeellinen käsitetyökalu koulutus suunnittelussa. Blogiteksti sivustolla M. Ahlholm & N. Lankinen (toim.) *Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019*. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/2018/11/> [luettu 15.2.2023]
- Ahlholm, M. & P. Portaankorva 2018. The language factor – what exactly is it? Bilingual speakers of Russian and Finnish solving mathematical tasks. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 23 (3–4), 101–123.
- Ahlholm, M. & U. Karvonen 2021. Koulunkäynninohjaaja perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa: koskettaminen ohjaamisen tukena. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 166–184. <https://doi.org/10.30660/afinla.99081>
- Ahlholm, M. & N. Lankinen (toim.) 2021. *Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019*. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/> [luettu 5.2.2023]
- Ahlholm, M., A. Slotte & K. Wallinheimo 2022. Kahden vahvan kielen mallia päivittämässä: maahanmuuttotaustaisten monikielisten peruskoululaisten koulupolku Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ilikkanen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society*. AFinLAN vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–43. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114589>
- Ahlholm, M. & S. Latomaa 2023. Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 35–56.
- Ahlholm, M. & I. Piippo 2023. Askeleet alkuvaiheen kielenoppimiseen: esimerkkinä yksi peruslausetyyppi. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 91–119.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi: merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus*, 44 (3), 299–312.
- Aro, M. 2015. In action and inaction: English learners authoring their agency. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan, 48–65.
- Bloom, B. S. 1956. A condensed version of the Taxonomy of Educational Objectives. Teoksessa B. S. Bloom (toim.) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. New York: David McKay Company, 201–207.
- Bunar, N. 2010. *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Burdelski, M. J. & K. M. Howard 2020. Introduction. Teoksessa M. J. Burdelski & K. M. Howard (toim.) *Language socialization in classrooms. Culture, interaction and language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–26.
- Cekaite, A. 2020. Teaching words, socializing affect, and social identities: negotiating a common ground in a Swedish as a second language classroom. Teoksessa M. J. Burdelski & K. M. Howard (toim.) *Language socialization in classrooms. Culture, interaction and language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 112–131.
- Chase, E. 2012. Security and subjective wellbeing: the experiences of unaccompanied young people seeking asylum in the UK. *Sociology of Health & Illness*, 35 (6), 858–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2012.01541.x>
- Denzin, N. 1970. *The research art in sociology*. London: Butterworth.
- Duff, P. A. 2010. Language socialization. Teoksessa N. H. Hornberger, S. L. McKay & S. Lee (toim.) *Sociolinguistics and language education: new perspectives on language and education*. Bristol: Multilingual Matters, 427–454.
- Duff, P. & L. Doherty 2014. Examining agency in (second) language socialization research. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 54–72.
- EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.
- Fagerjord, A. 2019. *Konjunktiosanat kahden virolaisen suomenoppijan puheessa valmistavan opetuksen aikana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142900>
- García-Sánchez, I. M. 2020. Interactional contingencies and contradictions in the socialization of tolerance in a Spanish multicultural school. Teoksessa M. J. Burdelski & K. M. Howard (toim.) *Language socialization in classrooms. Culture, interaction and language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 29–48.
- Gellin, M., J. Herranen, P. Junntila-Vitikka, T. Kiilakoski, S. Koskinen, N. Mäntylä, R. Niemi, E. Nivala, K. Pohjola & S. Vesikansa 2012. Lasten ja nuorten palvelut: lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel (toim.) *Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla?* Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 57. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 10–13.
- Gustafsson, M. 2014. "Opettaja, saaks sanoi?" – pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20140611264066>
- Gustafsson, M. & M. Ahlholm 2023. Riveissä ja ryhmissä: miten erilaiset istumajärjestykset vaikuttavat kielenoppimiseen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 179–204.
- Hahl, K. 2022. Active and engaging language learning. Teoksessa R. Hilden & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Glädje i språklärandet. Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning*. Helsingfors: Svenska kulturfonden, 141–155.
- Hamunen, M. & R. Konstenius 2020. Monimenetelmäisen kielentutkimuksen metateoreettisia lähtökohtia. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1457. Helsinki: SKS, 105–157. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>

- Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus: yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Hedman, C. & U. Magnusson 2021. Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, 13 (1), 85–105. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1890309>
- Helkiö, N. 2019. *Kehollinen toiminta opettajan vuorovaikutusressurssina kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906112555>
- Helkiö, N. 2021. Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 141–165. <https://journal.fi/afinla/article/view/100116>
- Helsingin kaupunki 2016. Kehittyvän alkeiskielitaidon (taitotaso A1) kuvaus, suomi toisena kielenä. Helsingin kaupungin suomenkieliseen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/B001A/opetussuunnitelma/25162333/perusopetus/tekstikappale/25178806> [luettu 10.2.2023]
- Henriksson, A. 2014. *Oppilaiden reagointitavat epätäydellisiin vastauksiin suomi toisena kielenä -oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014042925309>
- Hyvärinen, M. 2019. *Venäjää ensikielenään puhuvan maahanmuuttajaoppilaan suomenkielisten direktiivisten ilmausten kehitys valmistavan luokan aikana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201905212029>
- Häkkinen, P. 2016. *Keskusteluanalyttinen pitkittäistutkimus suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvista muutoksista alakoulun perusopetukseen valmistavan luokan oppitunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201611303151>
- Ikonen, I. 2019. *Oppilaiden puheen suunnat ja kielelliset valinnat valmistavan opetuksen ryhmätöytunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019062021563>
- Jonkka, M. 2019. *"Mitä on lukusuora?": oppilaiden kysyvät vuorot kielenoppimisen alkuvaiheen matematiikan opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202002121337>
- Jonkka, M. 2023. Oppilaiden kysymykset valmistavan yläkoululuokan matematiikan tunnilla. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 291–310.
- Karvonen, U. & P. Heinonen 2023. Kehuva kosketus: kehuminen, kannustaminen ja rohkaiseminen. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 127–150.
- Karvonen, U. & L. Tainio 2023. Välittävä kosketus: myötäeläminen ja lohduttaminen. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 92–126.
- Kaunisto, M. 2019. "Saako mustan tussin?" Oppilaiden pyynnöt venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. *Puhe ja kieli*, 39 (1), 99–118. <https://doi.org/10.23997/pk.69132>

- Kauranen, V. 2020. *Yhteistyöllä yhteisymmärrykseen: virolaiset alkuvaiheen S2-oppijat ja opettajat yhteisymmärrystä rakentamassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Säilytteillä Helsingin yliopiston kirjastossa.
- Kiilakoski, T., A. Gretschel & E. Nivala 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel (toim.) *Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla?* Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 57. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 5–7.
- Kotilainen, L. & S. Kurhila 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 33–60.
- Kramsch, C. (toim.) 2002. *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kurhila, S. 2006. Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisisä päiväkotiryhmissä. Teoksessa S. Kurhila & A. Mäntynen (toim.) *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi*. Kieli 17. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 30–54.
- Kuusisto, L. 2016. *Pitkittäistutkimus omistuslauseen omaksumisesta alakoulun valmistavalla luokalla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201611032946>
- Kääntä, L. 2010. *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective*. Jyväskylä Studies in Humanities 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kääntä, L. 2012. Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3 (2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716624>
- Laine, L. 2022. Kielen kannoilla. *Helsingin Sanomat* 5.10.2022.
<https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009082450.html> [luettu 10.2.2023]
- Lakka, L. 2023. Lukutaito ja osallisuus – onko yhtä ilman toista? Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus: kohti kielellistä osallisuutta*. Helsinki: Gaudeamus, 167–183.
- Lehtonen, H. 2022. Kieli meissä, kieli välillämme: kielen omistajuus monikielisessä koululuokassa kehon ja tilan vuorovaikutuksena. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua: kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 185–205.
- Lemke, J. 1990. *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Lindborg, N. 2018. *Avuntarpeen ilmaiseminen ja opettajan tavat vastata avunpyyntöihin valmistavassa luokassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201805161927>
- Niemi, K. 2023. Kosketus ja koulutila: vuorovaikutusta avoimissa koulutiloissa. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 323–331.
- Niemi, R., H. L. T. Heikkinen & L. Kannas 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus*, 41 (1), 53–62.
- Ochs, E. & B. B. Schieffelin 1984. Language socialization: three developmental stories. Teoksessa R. A. Shweder & R. A. Levine (toim.) *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276–320.

- OKM 2022. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Owl Group Oy 17.3.2022. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf
- OPH (päiväämätön). Kehittyvän kielitaidon asteikko. Suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (tukiaineisto). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitaidon-kehittymisen-kuvaus> [luettu 10.2.2023]
- OPH 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, J., C. Lindholm, M. Lindeman & M. Luodonpää-Manni 2023. Johdanto: kielellisestä haavoittuvuudesta osallisuuteen. Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus: kohti kielellistä osallisuutta*. Helsinki: Gaudeamus, 19–32.
- Piippo, I. & N. Lankinen 2023. Opettaja ja luokan monet kielet: kuka kontrolloi pulpettipuhetta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 261–283.
- Pikelner, E. 2018. *Venäjänkielisten oppilaiden koodinvaihto ja äidinkielen käyttö valmistavan luokan vuorovaikutustilanteissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201810093313>
- Pohjoismäki, H. 2016. *Luokahuoneen visuaaliset tukielementit S2-opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201611153028>
- Portaankorva-Koivisto, P. 2023. Kielitietoista matematiikan opetusta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 311–326.
- Puonti, E. 2014. *Vuorovaikutus valmistavan opetuksen ryhmässä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Säilytteillä Helsingin yliopiston kirjastossa.
- Päiväranta, N. 2017. *Opettajan korjauskäytännöt ja muut keinot reagoida oppilaiden virheellisiin vastauksiin tai vastaamattomuuteen s2-oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/191142>
- Raappana, M. 2016. *Ohjatun vuorovaikutuksen yhteys lapsen toiminnanohjaukseen*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201610172874>
- Rajamäki, S. 2019. *Monikielinen käsitteenoppiminen matematiikassa. Tapaustutkimus yläkoulun valmistavalta luokalta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142890>
- Ratilainen, A. 2019. *Peli uuden kielen oppimisen tukena. Tapaustutkimus perusopetukseen valmistavasta opetuksesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201902271372>
- Ratilainen, A. 2023. *Struktuurit ja pelillisuus alakoululaisen uuden kielen oppimisessa*. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 121–141.
- Riitaoja, A.-L. & I. Piippo 2023. Koulun yhdenvertaisuutta rakentamassa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 329–361.
- Routarinne, S., P. Heinonen, U. Karvonen, L. Tainio & M. Ahlholm 2020. Touch in achieving a pedagogically relevant focus in classrooms. *Social Interaction. Video-Based Studies in Human Sociality*, 3 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v3i1.120281>
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction: a case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 42 (4), 765–790. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>

- Routarinne, S., U. Karvonen & P. Heinonen 2023. Ohjaileva kosketus: huomion suuntaaminen pedagogiseen toimintaan. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 151–184.
- Shestunova, T. 2019. Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 60–76. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.78157>
- Shestunova, T. 2022. Teachers' challenges in preparatory classes: a socio-ecological perspective. *Teachers and Teaching*, 28 (4), 496–515. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062750>
- Sistonen, J. 2016. *Vironkielinen suomenoppija suomen kieltorakenteita omaksumassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Säilytteillä Helsingin yliopiston kirjastossa.
- Suuriniemi, S.-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 42–59. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>
- Tahvanainen, S. 2017. *Se on kuin ympäri mutta vaihtaa yksi sana. Pitkittäistutkimus mutta-sanan käytöstä alakoulun valmistavan luokan opetustilanteissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201712145899>
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tainio, L. & U. Karvonen 2023. Kohtaava kosketus: kättely ja halaus rituaalisina kohtaamiskäytänteinä. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus, 73–91.
- Tainio, L., U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) 2023. *Koskettava koulu: koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tajic, D., & N. Bunar 2020. Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27 (3), 288–302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- TENK 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tomperi, T., K. Hanki, K. Hämeenniemi, S. Hämäri, S. Isopahkala, I. Rissanen & A. Saurama 2022. *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tujula, M. 2023. *Aktiiviseksi koulussa ja yhteiskunnassa: kouludemokratian toteuttaminen peruskoulussa*. Helsinki Studies in Education 165. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9197-7>
- Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Lomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen & J. Metsämuuronen 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Julkaisut 19:2022. Helsinki: Karvi. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf

- Väättäinen, E. 2022. *Työrauhaa kosketuksen keinoin: käsi olkapäälle -kosketus valmistavan luokan opettajan ryhmänhallinnan resurssina*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202207053222>
- Yli-Piipari, M. 2021. Venäjänkielinen alakoululainen suomen rakenteiden oppijana – omistyslauseen ja kieltolauseen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 113–140. <https://doi.org/10.30660/afinla.100171>
- Äärilä, A. 2022. *Koulunkäynninohjaaja ja työrauhan ylläpito: kosketuskäytänteitä valmistavassa alakoululuokassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202205091821>

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 48–71.

**Sanna Mustonen¹, Mervi Kaukko², Jenni Alisaari³,
Maria Petäjäniemi², Leena Maria Heikkola⁴,
Raisa Harju-Autti² & Nick Haswell²**

¹Jyväskylän yliopisto, ²Tampereen yliopisto, ³Turun yliopisto, ⁴Åbo Akademi

Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa

Nostot

- Kouluhallinnon diskursseissa rakentuu vahva ymmärrys oppimisen tuen merkityksestä, mutta myös jännite ideaalin ja koulun käytänteiden välille.
- Psykososiaalisen tuen tarjoamisen osalta korostuu varovaisuuden ja epävarmuuden diskurssi ja oppilaiden tarpeiden mahdollinen häivyttäminen.
- Kouluhallinnon tunnistamisessa ja vastustamisessa diskursseissa esiintyy myös rakenteellisen rasismien piirteitä.
- Yhteisiä linjauksia kaivataan pitkäjänteisen tuen järjestämiseksi ja oppilaiden yhdenvertaisuuden takaamiseksi. Myös opettajankoulutuksessa on kehittämisen tarpeita.

Abstract

In this article, we examine Finnish school administration discourses concerning support for students with a refugee background. The data consisted of expert interviews and was analysed using a critical discourse analysis approach. Regarding learning support, we identified discourses concerning tensions between policy and practices, as well as the *deus ex machina* discourse. Regarding psychosocial support, the discourses of uncertainty, caution and *deus ex machina* were identified. Thus, built within the experts' discourses there is a strong understanding of the importance of learning support but uncertainty regarding the need for psychosocial support. Two further discourses, those of exclusion and securitization discourses were also identified as significant in the reception of students with a refugee background. These two discourses were resisted by the experts we interviewed. The results indicate a continuing need for common policies at the national level to provide long-term support for refugee-background students as well as further teacher training development.

Keywords: refugee students, school administration, support for learning, psychosocial support
Asiasanat: pakolaistaustaiset oppilaat, koulutoimi, oppimisen tuki, psykososiaalinen tuki

1 Johdanto

Ehkä se, mikä on muuttunu, niin on enempi kuitenkin se ymmärrys siitä, että tää on tullu jäädäkseen, et meillä tulee olemaan tätä maahanmuuttoa ja meillä tulee olemaan maahanmuuttotaustaisia oppijoita. Että se ei oo vaan ohi menevä ilmiö.
(osallistuja 3, kouluhallinnossa toimiva asiantuntija)

Sodista ja muista maailmanlaajuisista konflikteista johtuva muuttoliike näkyy yhä voimakkaammin suomalaisessa yhteiskunnassa. Viimeistään nyt on myös havahduttu siihen, että kriisimaista saapuvat oppilaat eivät ole kouluissa poikkeuksellinen ilmiö. Ihmisten pakotettu muuttoliike on lisääntynyt merkittävästi neljän vuosikymmenen ajan, ja se tulee jatkossa entisestään lisääntymään muun muassa ekologisten kriisien myötä. Kuten yllä olevasta kouluhallinnossa toimivan asiantuntijan haastattelukatkelmasta käy ilmi, maahanmuuttotaustaiset, mukaan luettuna pakolaistaustaiset, oppilaat ovat tulleet osaksi suomalaisten koulujen arkea. Tämä tarkoittaa sitä, että pakolaistaustaisten oppilaiden tarvitsema moniammatillinen tuki tulisi tunnistaa ja rakentaa osaksi koulun pysyvää ja joustavasti kehitettävää toimintakulttuuria.

Tässä artikkelissa tarkastellaan diskursseja, jotka liittyvät hiljattain Suomeen saapuneiden pakolaistaustaisten oppilaiden tukeen. Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki rakentuu muun muassa niistä pedagogisista käytänteistä, joita kukin opettaja toteuttaa luokassaan (esim. Kaukko, Wilkinson & Kohli 2021). Vähemmän tutkittu mutta tärkeä osa pakolaislasten tukea ovat koulu- ja kuntatason päätökset ja linjaukset sekä laajemmin tarkasteltuna kansallisen tason ohjaus. Tässä artikkelissa tarkastelemme ohjausta erityisesti kuntatasolla, sillä hallinnon viranhaltijat toimivat kansallisen tason ja yksittäisten koulujen ja opettajien välissä linjausten tulkitsijoina.

Viimeaikainen maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuen tarpeita kartoittava tutkimus on keskittynyt etenkin opettajien kielitietoisuutta koskeviin asenteisiin, käsityksiin ja käytänteisiin (Alisaari ym, 2019; Alisaari & Heikkola 2020; Heikkola ym. 2022). Myös kielellisen tuen käytänteistä on tutkimusta jonkin verran (esim. Aalto 2019; Mustonen & Puranen 2021; Harju-Autti 2022). Vähäisemmälle huomiolle on jäänyt oppilaiden tarvitsema psykososiaalinen tuki, vaikka pakotettu maahanmuutto, mahdolliset traumataustat sekä perheen vaihtelevat voimavarat ja sosioekonomiset taustat kehystävät pakolaistaustaisen oppilaan olemista, oppimista ja osallisuutta erityisillä tavoilla. ”Suomalaisuus” tai Suomeen kuuluminen voivat edelleen näyttäytyä suljettuina kategorioina, jolloin myös muut risteävät taustatekijät, kuten etnisyys ja uskonto, voivat osaltaan estää osallisuuden uusissa yhteisöissä, kuten koulussa (esim. Laakkonen & Juntunen 2019). Tutkimusta tarvitaankin siitä, miten vastasaapuneiden ja erityisesti pakolaistaustaisten oppilaiden erilaiset tarpeet huomioidaan kokonaisvaltaisesti sekä miten heidän osallisuuttaan, turvallisuutta ja kuuluvuutta tunnetaan sekä oppimistaan kouluissa tuetaan ja miten tukea tulisi edelleen kehittää.

Tämä artikkeli perustuu vuonna 2022 alkaneen KOTI-hankkeen eli *Kriisialueilta muuttavien oppilaiden tuki ja inklusio suomalaisessa koulujärjestelmässä* -hankkeen osatutkimukseen, jonka tavoitteena on kartoittaa pakolaisoppilaiden tuen tarvetta suomalaisissa kouluissa. Tässä artikkelissa huomio on kouluhallinnon asiantuntijoiden haastatteluissa rakentuvissa sekä haastateltavien tunnistamisissa ja vastustamisissa diskursseissa (ks. Heller 2001; Pietikäinen & Mäntynen 2019), jotka liittyvät vastasaapuneiden ja erityisesti pakolaistausten oppilaiden vastaanottoon ja tarvitsemaan tukeen.

Hallinto on vallankäytön paikka, ja asiantuntijapositionsa toimivien ihmisten kielenkäytöllä on yhteiskunnallista painoarvoa. He ovat myös näköalapaikalla seuraamassa koulutuksen kentällä käytävää keskustelua. Tutkimuksemme asettuukin kriittisen diskurssintutkimuksen viitekehykseen (esim. Heller 2001; Phillips & Hardy 2002; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Kriittinen diskurssintutkimus lähtee liikkeelle jostain yhteiskunnallisesta ongelmasta, näkee kielen heijastavan ja rakentavan yhteiskunnallisia valtarakenteita sekä pyrkii kielenanalyysin avulla purkamaan eriarvoisuuksia ja niitä tuottavia käytänteitä (Solin 2012: 558).

Diskurssi on tämän artikkelin avainkäsite. Tarkoitamme *diskurssilla* kielellistä toimintaa, jolla on reunaehdoja ja myös mahdollisia seurauksia sosiaaliselle todellisuudelle. Kiinnostuksen kohteena ei siis ole kieli itsessään, vaan se, mitä kielellä tehdään ja millaiseen sosiaaliseen, historialliseen ja poliittiseen kontekstiin se kytkeytyy (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 253). Kielenkäytön konteksti nousee tulkinnassa etualalle (Heikkinen 2012: 95). Tarkastelemme *diskursseja* (monikossa), eli merkityksen rakentamisen tapoja foucault’laisittain: kuinka tiettyssä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa tietyt kielenkäyttäjät (kouluhallinnon asiantuntijat) rakentavat kielellä merkityksiä ja kuinka tämä rakentaa ymmärrystä puhumisen kohteesta (pakolaisoppilaiden tuki) ja myös vaikuttaa siihen (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 33–35).

Diskursiivisin keinoin tuotetaan myös positiointeja, joilla rakennetaan muun muassa valta-asetelmia ja vastuuasemia (esim. Harré & Langenhove 1999; McVee 2011; Foucault 2014). Tässä tutkimuksessa positioinneilla tarkoitetaan ennen kaikkea käsitystä siitä, kenellä – esimerkiksi yksittäisillä opettajilla tai hallinnon edustajilla – on vastuu tukitoimien kehittämisestä ja toteuttamisesta. Lisäksi kouluhallinnon asiantuntijapositio merkitsee jo lähtökohtaisesti tietynlaisia odotuksia, vastuita ja näköalapaikkaa. Haastateltavat eivät näin ollen puhu yksilöinä vaan tietyn aseman ja organisaation toimintakulttuurin edustajina, mikä sekä rajaa että mahdollistaa diskurssien rakentumista.

Tavoitteenamme on ymmärtää, miten pakolaisoppilaiden tuen käytänteet – sekä käsitys tarvittavista ja toteutuneista tuen muodoista – rakennetaan diskursiivisesti koulutoimessa. Diskurssien avaaminen on merkityksellistä, koska hallinnon tason diskurssit peilaavat ja rakentavat osaltaan tuen käytänteitä kansallisen ohjaustason ja toisaalta koulujen ja yksittäisten opettajien käytänteiden välillä. (ks. myös Wilkinson & Kaukko 2021). Diskurssien tunnistaminen on myös ensimmäinen askel eriarvoisuuksien purkamiseen ja siten uusien, toimivampien rakenteiden ja käytänteiden kehittämiseen.

2 Pakolaistaustaisten oppilaiden koulussa tarvitsema tuki

Pakolaistaustaisilla oppilailla tarkoitamme oppilaita, jotka ovat joutuneet jättämään kotimaansa esimerkiksi konfliktien tai väkivallan vuoksi (UNHCR 2023). Emme luokittele oppilaita heidän statuksensa mukaisesti turvapaikanhakijoihin, pakolaisiin tai humanitaarisen suojelun perusteella Suomeen tulleisiin, vaan kiinnostuksemme kohteena ovat kaikki oppilaat, jotka ovat lähteneet pakotetusti kotimaistaan. Käsitteen *pakolainen* käyttö ja oppilaista ryhmänä puhuminen edellyttävät myös kriittistä reflektointia, jotta ei tulla rakentaneeksi tai lujittaneeksi toiseuttavia diskursseja ja kategorioita. Siksi tässä artikkelissa pyritäänkin tarkastelemaan diskursseja moniulotteisesti. *Pakolainen*-käsitettä ei tulisi myöskään vältellä. Pakolaisoppilaita koskevan tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa tuen tarpeet yksilöä leimaamatta. Näin huomio on käytänteissä ja rakenteissa, jotka asettavat pakolaistaustaiset oppilaat eriarvioiseen asemaan, eikä oppilaiden pakolaisuudessa sinänsä.

Pakolaisuus ei ole ketään yksin määrittävä tekijä, mutta siihen kietoutuu useita risteäviä haavoittuvuuden näkökulmia. Suomeen tulo ei ole ollut oma valinta varsinkaan lapsille, eivätkä vastaanottavan yhteisön asenteet välttämättä tue perheen kotoutumista (esim. Kokkonen 2010). Myös koulutuksen käytänteet voivat uusintaa eriarvoisuutta (esim. Kurki 2019). Ulkopuolisuuden tunne, syrjintä ja kiusaamiskokemukset ovat yleisiä maahanmuuttotaustaisilla oppilailla (Alisaari & Kilpi-Jakonen 2022; Saarinen & Zacheus 2019; Zacheus ym. 2019). Oppilaiden koulupolku on voinut olla rikkonainen tai olematon, jolloin opiskelutaidot voivat olla puutteelliset (esim. Graham ym. 2016, Kaukko & Wilkinson 2020). Oppilaat ovat voineet lisäksi joutua eroon

perheenjäsenistään, ja tulevaisuus voi näyttäytyä hyvin epävarmana (Shaheen & Miles 2017). Uuteen (koulu)kulttuuriin sopeutuminen vie voimavaroja, perheen sosiaalinen tilanne voi olla haastava, ja lisäksi tuovat mahdolliset fyysiseen ja mielenterveyteen liittyvät ongelmat (esim. Castaneda ym. 2018).

Pakolaistaustaisilla oppilailla on usein traumaattisia kokemuksia sodasta, vainosta ja väkivallasta, ja nämä kuormittavat tunne-elämää ja vaikuttavat toimintakykyyn. Kehittyneisiin maihin asettuneilla pakolaistaustaisilla lapsilla ja nuorilla on kohonnut riski traumaperäiselle stressihäiriölle sekä myös muille mielenterveyden ongelmille; toisaalta sosiaalinen tuki ja perheen turvallisuus vähentävät riskiä merkittävästi (Reavell & Fazil 2017).

Pakolaistaustaiset perheet Suomessa voivatkin tarvita kokonaisvaltaista, myös psykososiaalista ja trauman huomioivaa tukea jopa toiseen sukupolveen saakka (Markkula ym. 2017). Psykososiaalisella tuella pyritään lievittämään järkyttävien tapahtumien aiheuttamaa psyykkistä ja sosiaalista kuormitusta (Henriksson & Laukkala 2010) sekä vahvistamaan resilienssiä: kykyä joustavaan mieleen, selviytymiseen vaikeista kokemuksista, toiveikkuutta ja luottamusta tulevaisuuteen. Lasten ja nuorten resilienssiä vahvistavaksi tekijäksi on tunnistettu esimerkiksi koulussa saatavilla oleva tuki, opettajan myönteiset asenteet ja odotukset sekä vertaisten tuki (Fonaghy ym. 1994; Shaheen & Miles 2017), ryhmään kuulumisen kokemus (Cefai 2007; Fazel 2015; Shaheen & Miles 2017) sekä tasa-arvoinen ja turvallinen kouluilmapiiri (Kaukko, Wilkinson & Kohli 2021). Keskeistä on luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, aikuisen kyky olla läsnä ja kuunnella pakolaistaustaista oppilasta ja tämän huolia (Kohli 2007; Fazel 2015) sekä auttaa tätä jäsentämään kokemuksiaan ja tunteitaan (Kohli 2006). Pakolaistaustaisten lasten ja nuorten mielenterveyden tuen tuleekin ulottua myös terveydenhuollon ulkopuolelle (Käypä hoito -suositus 2022). Koululla on tässä merkittävä rooli (esim. Fazel 2015; Castaneda ym. 2018), sillä juuri siellä on mahdollisuus luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden luomiseen (Stewart ym. 2019). Erityisen tärkeää psykososiaalinen tuki on yksintulleille nuorille (Kohli 2007).

Kunnilla on esi- ja perusopetuksen järjestämisvelvollisuus kaikille alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille, myös pakolaisille, kansainvälistä suojelua hakeville ja paperittomille lapsille ja nuorille. Ensimmäinen lukuvuosi voidaan opiskella valmistavassa opetuksessa, ja kaikilla oppilailla on myös oikeus oppilashuollon tukeen sekä tuki- ja erityisopetukseen. Kielitietoista tukea painotetaan kaikissa oppiaineissa myös valmistavan opetuksen jälkeen (Opetushallitus 2014, 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa edellytetään kaikilta kouluilta inklusiivista pedagogiikkaa, joka ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja tukee kaikkien osallisuutta osana (koulu)yhteisöä ja oppimista (Opetushallitus 2014).

Osallisuudella tarkoitamme tässä artikkelissa oppilaan kuulumista kouluyhteisöön tavalla, joka tukee hyvinvointia ja elämänhallintaa sekä ehkäisee syrjäytymistä ja mahdollistaa positiivisten vuorovaikutussuhteiden muodostumisen (Hämäläinen 2008; Merikukka ym. 2019) ja oppimisen. Mainituista pedagogisista järjestelyistä

sekä opetussuunnitelmien kirjauksista huolimatta on todettu, että maahanmuutto-
taustaisten oppilaiden osaaminen on Suomessa OECD-maiden heikoimmasta päästä
(Harju-Luukkainen ym. 2014) ja eroaa huomattavasti muiden oppilaiden osaamisesta
(Kirjavainen & Pulkkinen 2017). Tutkimukset osoittavat, että luokissa käytetään
kielitietoisia pedagogisia keinoja, kuten visuaalistuksia, jotka tukevat monikielisten
oppilaiden osallistumista luokkahuonevuorovaikutukseen. Sen sijaan pitkäjännitteistä
ja suunnitelmallista tukea koulupolulle ja eri oppiaineisiin on suomalaisissa kouluissa
kehitetty vähemmän (esim. Harju-Autti & Mäkinen 2022; Heikkola ym. 2022). Lisäksi
tutkimuksissa on noussut toistuvasti esiin, että opettajilla on tarvetta tiedolle siitä,
kuinka maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tarvitsema kielitietoinen tuki käytän-
nössä tulisi järjestää; myös resurssit inklusiivisen opetuksen toteuttamiselle ovat usein
puutteelliset (Harju-Autti & Sinkkonen 2020; Honko & Mustonen 2021; Alisaari ym.
2022b). Kielellinen tuki on koulupolulla tarpeen – sitä vahvemmin, mitä myöhem-
min oppilas on tullut koulupolulle – mutta on tärkeä havaita, että myös oppilaiden
itsensä tai ympäröivän yhteisön oletukset kielitaidon tasosta voivat rakentaa esteitä
koulupolulle ja osallisuudelle (Varjo, Holmberg & Kalalahti 2019; Mustonen 2021).

Kouluterveyskyselyn mukaan ulkomailla syntyneet oppilaat eivät koe olevansa osa
luokka- tai kouluyhteisöä samassa määrin kuin valtaväestöön kuuluvat oppilaat (THL
2018). Useimmat viimeaikaiset tutkimukset ovatkin osoittaneet, että maahanmuutto-
taustaiset oppilaat kokevat muita heikompa kuuluminen tunnetta kouluun (Alisaari
& Kilpi-Jakonen 2022; Alisaari ym. 2023). Kielellinen tuki osana sisältöjen oppimista
(esim. Aalto 2019; Harju-Autti 2022) on tärkeää myös osallisuuden ja kuuluvuuden
tunteen lisäämiseksi. Kiinnittyminen kouluun ja sitä myöten myös muuhun yhteis-
kuntaan edellyttääkin sekä oppimiseen keskittyvää että sosioemotionaalista tukea,
joka vahvistaa kuuluminen tunnetta yhteisöön (esim. Virtanen 2016). Psykososiaalinen
hyvinvointi on pohja kaikelle oppimiselle, mutta erityisesti pakolaistaustaisten oppi-
laiden hyvinvoinnille tärkeäksi on havaittu kiinnittyminen kouluun ja tunne vertaisten
joukkoon kuulumisesta (Fazel 2015). Kun oppilas kokee kuuluvansa ryhmään, myös
oppiminen mahdollistuu (Govorova ym. 2020; Heikamp ym. 2020).

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineistona on neljä (50–70 min.) asiantuntijahaastattelua, jotka toteutti
neljä KOTI-hankkeen tutkijaa keväällä 2022 neljässä suurehkoissa suomalaisessa
kaupungissa. Haastateltavat työskentelevät koulutoimen hallinnossa ja vastaavat eri
kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden opetuksesta, erityisesti sen järjestämisen
suunnittelusta. He eivät tee käytännön opetustyötä, vaan suunnittelevat opetusta
henkilöstöhallinnon ja taloushallinnon näkökulmista. He voivat toimia esihenkilöinä
ja vastata esimerkiksi opettajien rekrytoinneista, budjetointiin liittyvistä kysymyksistä

sekä oppilaiden koulupaikkojen valinnasta. Työnkuvaan voi kuulua myös opettajien tukeminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä pedagogisessa kehittämisessä.

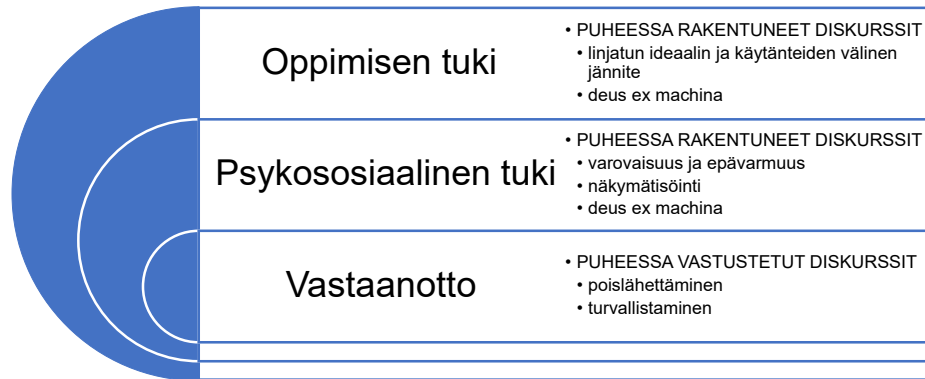
Haastattelujen toteuttamisaikana Venäjä oli juuri aloittanut hyökkäyssodan Ukrainassa, ja myös Suomeen saapui paljon ukrainalaisia. Kaikki haastateltavat olivat joutuneet osaltaan nopeasti suunnittelemaan, kuinka järjestetään tiiviillä aikataululla isolle oppilasmäärälle vastaanoton tukikeinoja, kuten valmistavaa opetusta. Kaupungit, joissa haastattelut toteutettiin, ovat kuitenkin myös pitkän linjan vastaanottajia: valmistavaa opetusta on järjestetty ja kehitetty jo pitkään.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001: 47). Asiantuntijahaastatteluissa keskusteltiin pääasiassa vastasaapuneista oppilaista yleensä, mutta lisäksi erityishuomio oli pakolaistaustaisissa oppilaissa. Kysymysten päälinjat koskettivat seuraavanlaisia teemoja:

- Miten Suomeen muuttavat oppilaat ja perheet otetaan vastaan, kun he tulevat kaupunkeihin?
- Miten valmistava opetus järjestetään?
- Mitä ohjeistuksia kaupungeissa on kriisialueilta tulevien oppilaiden tukemiseen?

Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Aineistoesimerkeissä tutkijoiden tarkennukset on merkitty hakasulkeisiin ja poistot kahdella ajatusviivalla. Välimerkkejä käytetään kirjoitetun kielen normien mukaan, ja kolmella pisteellä merkitään ajatustaukoa.

Aihevalintamme – pakolaistaustaisten oppilaiden tuki – rajasi valittua aineistoa (ks. puheenaiheen määrittelemistä diskursseista Heikkinen 2012: 98). Analyysivaiheessa tunnistimme haastatteluista kohdat, joissa puhuttiin pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanotosta ja tuen muodoista. Tuen muodot jaettiin oppimisen ja psykososiaaliseen tukeen, jotka on jo aiemmassa tutkimuksessa tunnistettu pakolaistaustaisten oppilaiden osallisuutta tukeviksi keinoiksi. Tämän jälkeen erittelimme aineistolähtöisesti, millaisia olivat toistuvat merkityksellistämisen tavat eli diskurssit (ks. myös Heikkinen 2012: 98) pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanotosta sekä tuen muodoista. Luokittelimme diskurssit myös sen mukaan, miten asiantuntijat niitä rakensivat ja mitä niistä he olivat tunnistaneet ja mitä niistä he vastustivat. Aineistosta valikoidut aiheet sekä niihin kytkeytyvät diskurssit on koottu seuraavaan kuvioon.



Kuvio 1. Aineistosta valikoidut puheenaiheet ja niihin kytkeytyvät diskurssit

Seuraavaksi analysoimme tarkemmin diskurssien kielellisiä valintoja. Lingvistinen analyysi tähtää hienosyisemmin ymmärtämään, millaisia merkityksiä vastaanotosta ja tuesta rakennetaan sekä millaisia positiointeja (esim. Harré & Langenhove 1999), etenkin vastuuasemia, eri osapuolilta odotetaan.

Diskurssintutkimuksessa laajat yhteiskunnalliset rakenteet risteävät kielen pienienkin yksityiskohtien kanssa (Pietikäinen & Mäntynen 2029: 18–19). Kielellinen analyysi kytkeytyy siis tiiviisti ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin, esimerkiksi kielenkäyttäjiin sekä kielenkäyttötilanteeseen; kiinnostuksen kohteena ovat kielen avulla ilmaistut ja kontekstissa rakentuvat merkitysneuvottelut, jännitteet, arvot ja käytänteet (Pietikäinen ja Mäntynen 2019). Tässä tutkimuksessa kontekstiksi hahmottuvat haastattelutilanne tutkijan ja kouluhallinnon asiantuntijan kanssa ja laajemmin ajateltuna yhteiskunnallinen, poliittinen ja historiallinen tilanne Suomessa, Euroopassa ja globaalisti.

4 Diskurssit pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanotosta ja tuesta

4.1 Asiantuntijoiden puheessa rakentuvia diskursseja

4.1.1 Oppimisen tuki: vahvat jännitteet linjatun idean ja käytänteiden välillä

Toistuvia teemoja asiantuntijoiden haastatteluissa olivat maahanmuuttotustaisten oppilaiden tarvitsema ja saama oppimisen tuki valmistavassa opetuksessa, valmistavan opetuksen jälkeen sekä suomi toisena kielenä (S2) -opetuksessa. Lisäksi haastateltavat pohtivat valmistavan opetuksen järjestämistä ja nostivat esiin tiedonsiirron haasteet: mikäli oppilaiden taustat jäävät piiloon, oppimisen tukea on haastavaa rakentaa.

Seuraavassa **osallistuja 2** kuvaa etenkin yläkoulumaailmaa oppilaan ja tuen rakentamisen näkökulmasta ”rikkonaiseksi”:

Mut tavallaan, et siellä on, siellä yläkoulussa, sit yks tai tässä tapauksessa kaks henkilö, jolla on sen oppilaan kokonaiskuva hallussa. Se on usein ollut se hankaluus siinä, että tulee sieltä turvallisesta valmo-ryhmästä sinne yläkoulumaailmaan, sinne aineenopettajamaailmaan, niin siellä sitten usein on vähän semmosta **rikkonaista**, kun on niitä vaihtuvia opettajia. Tässä nyt halutaan siihenkin parannusta, että siellä joku on tietonen koko ajan niitten oppilaitten etenemisestä ja tuen tarpeesta. Ja sit sitä kohdistetaan niihin oppiaineisiin, missä kullakin oppilaalla sit on se suurin tarve. (osallistuja 2)

Kaikkien osallistujien haastatteluista oli tunnistettavissa linjatun ideaalin ja käytänteiden välisen jännitteen diskurssi. Kielen tasolla tämä jännitteinen diskurssi näyttäytyi, kuten edellisessä esimerkissä, vahvojen toiveiden esittämisenä: ”halutaan siihenkin parannusta”. Asiantuntija positioi itsensä näin linjausten kannattajaksi.

Jännitteet näkyivät myös esimerkiksi *yritetään-* ja *pyritään-*puheena, kuten seuraavassa **osallistujan 2** haastattelukatkelmassa. Osallistuja vastasi melko monopolvisesti haastattelijan kysymykseen valmistavan opetuksen ryhmäkoosta, joka oikeuskanslerin lausunnon (OKV/2/50/2015) mukaan tulisi olla kahdeksan-kymmenen oppilasta.

Meidän maksimikoko on kaksitoista oppilasta ryhmässä. **Yritetään** normaalitilassa pitää kymmenen oppilaan ryhmät, kuitenkin kun ne on hyvin heterogeenisiä ja tavallaan on jaoteltu niin, että on alakoulu ja yläkouluryhmät, eli siellä sitten alakoulun puolellakin voi olla ykkösestä kutoseen. Toki siinä sitten **yritetään** saada niin, että ei ois ihan sitä skaalaa ykkösestä kutoseen, mutta aina se ei oo mahdollista. Nyt tällä hetkellä kaikissa ryhmissä on se kaksitoista, tai jossain on sitten vähän venytetty ehkä kolmeentoistakin oppilaaseen, mutta **yritetään** kyllä vetää se raja tiukasti siihen kahteentoista oppilaaseen. Nyt ehkä loppukeväästä, kun osassakin ne, jotka on syksyllä alottanu, niin on hyvin paljon integroinneissa sinne tulevaan luokkaansa, niin sitten tavallaan voi olla, että kirjoilla on kolmetoista oppilastakin. Mutta **yritetään** niin, että... Huomaa kyllä opettajista, valmistavan opetuksen opettajista, että on se aika kyl sitten rankkaa, jos niitä oppilaita on se kaksitoista. Kyl se kymmenen on aika hyvä sellanen hallittava määrä, mut sit sen yli kun mennään, niin alkaa olla sit jo aika voimavarat tapissa. (osallistuja 2)

Osallistuja 2 kuvaa, että kymmenen oppilaan ryhmäkoko ”yritetään normaalitilassa pitää”. Kuten viime vuosien kriisit ovat osoittaneet, ja kuten aineistoesimerkistäkin voi tulkita, ”normaalitilannetta” ei ehkä kouluilla usein enää koeta. Osallistuja painottaa pyrkimystä myös siihen, että ryhmät eivät olisi ikähaarukaltaan liian heterogeenisiä. Ryhmäkoon ja laajan ikähaarukan lisäksi myös oppilaiden erityisen tuen tarpeet voivat tuoda opetukseen haasteita. Osallistuja perustelee yritystä pitää kiinni valmis-

tavan opetuksen järjestämisen linjauksista ja suosituksista opettajan voimavarojen näkökulmasta. Suositellun ryhmäkoon ylittäminen on hänen mukaansa opettajille kuormittavaa: ”alkaa olla sit jo aika voimavarat tapissa”. Hallinto positioidaan tässä – vaikkakin implisiittisesti, passiivimuotoa käyttäen – vastuulliseksi, ja diskurssissa välittyy tahtotila tukea opettajien työtä.

Idealin ja todellisuuden välinen jännite näkyi myös nesessiivirakenteina (ks. VISK § 1565), etenkin *pitäisi*-puheena. Alla olevassa esimerkissä haastateltava reflektoi oppimiseen annettavaa tukea valmistavan opetuksen jälkeen:

No siis useimmiten valmistavasta siirtyvä oppilas on tehostetun tuen oppilas. Eli tarkoittaa sitä, että on sellasta säännöllistä tuen tarvetta. Eli tarvitsee useammassa oppiaineessa tukea ja tarvitsee sitä jatkuvasti. Niin silloin oppilas on tehostetun tuen oppilas. Ja se tarkoittaa sitte sitä, että se **pitäis** räätälöidä siellä koulussa tarvittavalla tavalla, että se huomioidaan. Että se ei vaan ole paperi, että oppilas on tehostetussa tuessa, vaan että hän oikeesti saa sitte sitä tarvitsemaansa opetusta. Ja no tässä sitte tietysti voi olla, että siellä annetaan tukiopetuksena sitä lisätukea, mutta **pitäs** olla sitte siellä oppitunnilla jos se opetus sen tyypistä, että oppilas mahdollisimman paljon siinä tunnin aikana jo saa sen tuen. Eli kielitietoista opetusta niinku sanotaan, että opetus on järjestetty sillä tavalla, että oppilaalla on oppimisen edellytykset. (osallistuja 1)

Osallistuja 1 kuvaa, kuinka linjausten mukaan valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen siirtyvä oppilas kuuluu tehostetun tuen piiriin. Tämän tulisi tarkoittaa sitä, että opetus myös käytänteiden tasolla mahdollistaa ”oppimisen edellytykset”. Tukea ei voi kuitata tukiopetuksella, vaan se tulisi rakentaa osaksi normaalia luokkahuone-työskentelyä: opetus *pitäis räätälöidä*; opetuksen *pitäs olla* jo oppitunnilla oppimista tukevaa. Osallistuja kuvaa tällaista tukea ”kielitietoiseksi opetuksiksi”, joten osallistuminen ja osallisuus nähdään tässä erityisesti kielitaitoon liittyvänä kysymyksenä. Tässä *pitäisi*-puhetta perustellaan oppilaan näkökulmasta ja opettaja positioidaan vastuulliseksi – joskin implisiittisesti, myös koko koulun toimintakulttuuriin viitaten. Näin ollen kouluhallinnon asiantuntija positioi myös itsensä oppilaan tueksi.

Koulutoimen hallinnon asiantuntijoilla näytti haastattelujen perusteella olevan selkeä käsitys siitä, kuinka oppimisen tuki tulisi linjausten ja suositusten mukaan järjestää maahanmuuttotilaisille, mukaan lukien pakolaistilaisille oppilaille. He myös rakensivat puheessaan jännitteen linjausten ja suositusten ja toisaalta käytännön toteutuksen välille. Suosituksia yritetään noudattaa, ja tätä perustellaan sekä opettajien jaksamisen että oppilaiden oppimisen edellytysten näkökulmasta. Näyttää kuitenkin siltä, että opetuksen järjestämisen resurssit on mitoitettu ”normaalitilanteeseen” tai että yleisopetuksessa opettajilla ei ole keinoja tukea oppilaitaan kielellisesti osana tavanomaista luokkahuone-työskentelyä.

Passiivimuodon käyttö voi myös osin implikoida sitä, että muutosten tekijöille ei osoiteta selkeää vastuutahoa: ainakaan haastatteluissa ei eksplikoida, kenen tulisi

pedagogisia käytänteitä tai muita tuen rakenteita kehittää. Neljäntenä diskurssina aineistosta hahmottuikin *deus ex machina* -diskurssi eli jonkinlainen tilanteen ratkaisevan ”näkyvätömmän voiman odottaminen”.

Esimerkiksi opetuksen järjestämiseen liittyen peräänkuulutettiin valmiiksi määriteltyjä oppisisältöjen painotuksia niille oppilaille, jotka ovat tulleet myöhään koulupolulle. Nyt ydinsisältöjen samoin kuin muiden tuen rakenteiden määrittely jäi haastateltavien mukaan liikaa yksittäisten opettajien vastuulle: ”Ja sitten siinä saattaa käydä niin, että ne tietyt rakenteet vaan jää, ja se on sitte vähän opettajien varassa, että miten se käytännössä pyörii se asia.” (osallistuja 1)

Toisaalta haastatteluissa rakentui myös vahva kehittämisorientaatio ja tahtotilaa tukea asiaintilojen muuttumista ja käytänteitä koulun toimintakulttuuriin tutustumalla ja kehittämällä käytänteitä ”pienin askelin”:

Mä oon ainakin ite kokenut hirvittävän tärkeeksi sen, että saa ite ymmärryksen esimerkiksi sen yhteisön toimintakulttuurista, jotta **voidaan lähteä pienin askelin tekemään semmosta kehittämistyötä**. Se ei oo tehokasta, että menee ja sanoo, että teidän pitää tehdä näin. Vaan pitää olla sille kaikille armollinen ja muistuttaa siitä, että **me otetaan yks askel kerrallaan**, ja sitten kun jostakin käytänteistä tulee automaatio, niin me voidaan ottaa **sitten se seuraava askel**. Mut se pitää tosiaan lähteä sieltä yhteisön sisäältä. Monesti näihin liittyy sitten ihan jo tällaisia työnjaollisia, vastuunjaollisia keskusteluja. Selkeytetään myös se, että mikä kuuluu esimerkiksi, että jos meillä vaikka valmistavasta opetuksesta tulee pakolaistaustanen oppija, niin siinä prosessissa kuka vastaa mistä ja kuka sit koko sen perusopetuksen loppuun asti tsekkaa ja kattoo, että kaikki on kohillaan ja muuta. Lähtien tällaisista asioista. (osallistuja 3)

Sekä kehittämisorientaatio että jännitteet ideaalin ja käytänteiden välillä heijastavat koulutoimen asiantuntijoiden vahvaa näkemystä siitä, miten kouluissa ja opetushalinnossa tulisi toimia vastasaapuneiden oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Käytännön realiteettien tuntemus kuitenkin asettaa selvän jännitteen tahtotilan ja todellisuuden välille. Koulutoimen asiantuntijoilla ei itsellään ole valtaa vaikuttaa kaikkiin pedagogisiin järjestelyihin, kuten ryhmäkokoon. Haasteiden tunnistaminen on kuitenkin askel kohti sellaisten käytänteiden ja vastuunjakojen vakiinnuttamista, joka tukisi pakolaistaustaisten oppilaiden osallisuutta optimaalisimmin.

4.1.2 Psykososiaalinen tuki: varovaisuus, epävarmuus ja näkymätisöinti

Toisin kuin oppimisen tuesta, psykososiaalisesta tuesta keskusteltaessa osallistujien puhe muuttui ehdolliseksi, epäroiväksi ja jännitteiseksi. Puheessa välittyi myös epätietoisuus siitä, millaisia toimintatapoja kouluissa on, minkälaiset toimintatavat tukisivat pakolaistaustaisia oppilaita, ja millaista sensitiivisyyttä ja varovaisuutta tuen tarjoaminen edellyttää. Tällainen *varovaisuuden ja epävarmuuden diskurssi* näkyy esi-

merkiksi seuraavassa haastattelukatkelmassa, jossa **osallistuja 1** vastaa kysymykseen siitä, millaisia toimintamalleja kouluissa on sosiaalisen tuen tarjoamiseen.

No tää on ehkä semmonen osa-alue, jossa **vähemmän on semmosta niinkun yhteistä mitään**. Et se on **varmaan hyvin koulukohtasta ja myös opettajakohtasta, et miten se tehdään**. Et onko esimerkiksi tutustumista tai jotain tukioppilastoimintaa tarvittaessa. Kouluillahan on **tollasia erilaisia malleja**. Sitte on näitä harrastava iltapäivä -toiminta tai jotain muuta, johonka voidaan ohjata. Et sitäki kautta. **Jotenkin se että sais semmosen** tukiverkoston sille oppilaalle ja kaveriverkoston. Nää on toisaalta hirveen myös, vähän **tämmösiä sensitiivisiä juttuja, että miten** järjestetään lapselle sellainen tuki, että lapsesta tuntuu, että se on tuki. Et mä joskus ajattelin, et se kummioppilas-ajatus, se on hieno, mutta se täytyy, sen täytyy toimia, että siitä tulee hyvä. Et ei voi sanoa, et te olette pari, jos he eivät ole, heistä ei tule. Että tää on, **ihmiset on tällasia**. Ja siks **siinä täytyy olla silmää, että miten se asia järjestetään**. Mutta kaiken kaikkiaan ylipäätään mä sanosin, että se jokaisen luokan ja koko koulun se toimintakulttuuri ja se ilmapiiri, että se olis sellanen, jossa ei hyväksytä sellasta erittelyä taikka jotenki syrjintää, jotain piilosyrjintääkään. Jotenki annettaisiin lupa kaikille olla oma itsensä ja **jotenki se tehtäisiin** semmoseksi hyväksyväksi se ilmapiiri, et ei erotella. Ja musta tuntuu, et lapset on nykyään enemmän sellasia luonnollisesti, että aikuisetkin osais tukea sitä. (osallistuja 1)

Osallistujan puheesta käy ilmi, että yhteisistä linjauksista ollaan epävarmoja tai niitä ei ole: "vähemmän semmosta niin kun yhteistä mitään"; "varmaan hyvin koulukohtasta". Määritteinä käytetään indefiniittisyyttä tai epämääräisyyttä ilmaisevia demonstratiivisia proadjektiiveja (VISK § 725), kuten *semmosen* (tukiverkoston), *tollasia* (erilaisia malleja), *tämmösiä* (sensitiivisiä juttuja), *sellanen* (tuki). Tukimuotoja ei siis haastattelussa määritellä tarkasti. Puhetilanteeseen nämä tuovat epävarman sävyn. Toisaalta proadjektiiveilla voidaan myös viitata johonkin, joka oletetaan osallistujan ja haastattelijan jakamaksi ymmärrykseksi (VISK § 1411). Esimerkiksi väistelevällä ilmauksella "ihmiset on tällasia" voidaan epäsuorasti ilmaista valtarakenteiden tai ennakkoluulojen läsnäolo ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Tämä oletetaan haastattelijalle tutuksi ja ikään kuin luonnollistetaan (ks. myös Heikkinen 2020: 149).

Puheessa käytetään myös paljon vetoamista ja ehdottamista (ks. VISK § 1593) sekä tulevaisuuden toivetta ilmaisevaa konditionaalirakennetta (ks. VISK § 1545), kun pohditaan toimintakulttuuria, joka tukisi oppilaiden osallisuutta, kuten ryhmään pääsemistä, sosiaalisten suhteiden rakentamisen tukemista ja ketään syrjimättömän ilmapiirin rakentamista:

- "täytyy olla silmää, että miten se asia järjestetään";
- "ilmapiiri — — olis sellanen, jossa ei hyväksytä sellasta erittelyä taikka jotenki syrjintää";
- "annettaisiin lupa kaikille olla oma itensä."

Diskurssista siis välittyy tahtotila sellaisen koulun rakentamiseksi, jossa jokainen oppilas saa kokea kuuluvansa joukkoon, ja konkreettisia keinoja mainitaan useita: tutustuminen, tukioppilastoiminta, harrastava iltapäivätoiminta ja koulun toimintakulttuurin kehittäminen. Toiminnan toteutus jää kuitenkin opettajan vastuulle, ja on siis yksittäisen opettajan valinnoista kiinni. Lisäksi ryhmyttävää toimintaa, kuten kummioppilastoimintaa, voidaan myös epäröidä järjestää.

Psykososiaalisesta tuesta keskusteltaessa ja erityisesti pakolaistaustaisiin oppilaisiin keskityttäessä osallistujien puheissa rakentui myös diskurssi, joka alleviivasi kaikkien yhtäläistä vastaanottoa: kaikki oppilaat positioitiin samalle viivalle. Diskurssin taustalla voi olla poliittinen korrektius ja hyvä tahtotila kohdella oppilaita yhdenvertaisesti, kuten myös asiantuntijan kokemusperäinen tieto siitä, ettei esimerkiksi pakolaisuus määrittele, millaisia haasteita oppilaan koulupolulla voi tulla eteen. Nämä ovat relevantteja näkökulmia, mutta samalla on tärkeä havaita, että niin kutsuttu tasa-arvoisuuden illuusio voi estää yksittäisten oppilaiden tarpeiden näkemisen ja siten yhdenvertaisuuden toteutumisen ja johtaa näin ollen rakenteelliseen eriarvoisuuteen ja jopa syrjintään. Olemme nimenneet tämän *tarpeiden näkymätisöinti* -diskurssiksi (*invisibilization*; ks. Kaukko ym., tulossa 2023).

Perusopetuksen puolella ei ole [valmiita käytäntöjä tai ohjaavia asiakirjoja pakolaissopilaiden vastaanottamiseen], että ne traumat tavallaan, saattaa nousta sitten siinä, valmistavan opetuksen vuoden aikana tai seuraavan vuoden aikana, mut ei oo semmosta, et **jokainen lapsi otetaan samalla tavalla kouluun** vastaan riippuen siitä, onko se työperäsen maahanmuuton tai kriisialueilta tulevan kanssa, et siel on ihan samanlaisia piirteitä, et vaikka jos, tulee Englannist paluumuuttajana Suomeen, nii tää lapsi voi reagoida siihen muuttoon voimakkaammin ja vastahakoisemmin kuin se, joka tulee kriisialueelta, ja se, **oletetusti akateemista koulua tai koulutaustalla tuleva voi olla paljon haasteellisempi ja hankalampi kuin sitte tää kriisialueelta tuleva**, että, mut ei meillä oo semmosta tiettyä prosessia siihen. (osallistuja 4)

Kuten esimerkistä käy ilmi, **osallistujan 4** kuvaamalla kaupungilla ei ole mitään määriteltyjä prosesseja tai tukitoimia, joilla tuettaisiin erityisesti pakolaistaustaisia lapsia: "jokainen lapsi otetaan samalla tavalla kouluun". Osallistuja 4 vertaa kriisialueelta tullutta oppilasta suomalaiseen oppilaaseen, joka tulee paluumuuttajana toisesta länsieurooppalaisesta maasta, ja toteaa, että tämä voi olla "kriisialueelta" tulevaa "haasteellisempi ja hankalampi". Adjektiivit ovat arvottavia asenneadjektiiveja (Heikkinen 2020: 97), ja komparaatiota käytetään vertailemaan erilaisista taustoista tulevia ihmisiä (ks. Heikkinen 2020: 111). Esimerkiksi akateeminen koulutausta tai pakolaisuus ei osallistujan mukaan määrittele oppilaan haasteellisuutta. Tästä näkökulmasta diskurssi purkaa oletuksia, joita voidaan liittää erilaisilta koulupoluilta tai mahdollisesti traumatisoivista taustoista tulleisiin oppilaisiin. Tällaisia oletuksia ja kategorioita voidaan tässäkin artikkelissa vahvistaa. On kuitenkin merkille pantavaa, että haasteellisuus

ja hankaluus liitetään haastattelussa oppilaaseen, ei niihin oppilaan taustoihin tai koulutuksen rakenteisiin, jotka voivat osaltaan tuottaa haasteita. Huomion kiinnittäminen syrjiviin tai tarpeet huomiotta jättäviin rakenteisiin olisi kuitenkin tärkeää koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden takaamiseksi.

Haastatteluissa rakentuneissa diskursseissa psykososiaalisen tuen tarpeiden tunnistaminen ja tuen käytänteiden kehittäminen voidaan toisaalta nähdä tärkeänä, mutta yhteisiä linjauksia tai toimintatapoja ei silti ole, kuten seuraavassa esimerkissä käy ilmi.

No ei mitenkään erikseen. Lähtökohta on se, että **pitää tunnistaa se tuen tarve ja pitää tunnistaa sen oppilaan tilanne**, mikä se on. Mutta joo se on totta, että meillä ehkä liian vähän on niin kun kiinnitetty huomiota siihen, että jos oppilas on tullessaan vaikka, että **hänellä on joku trauma, niin et mitä se opettaja, mitä hän tekee ja mitä opettaja tietää**. Meillä on kyllä ollu näitä traumakoulutuksia kyllä tarjolla, ja siellä aika usein se viesti on ollu se, että lapsen paras tuki on se, että hän saa jotain strukturoitua. Et se on opetus, joka jo sinänsä palvelee. Ja, että on niin kun hänellä päivässä rakenne, ja se on tuttua ja turvallista. Että se jo helpottaa. Että esimerkiksi opettaja saattaa tuntea olonsa riittämättömäksi, että hänestä tuntuu, että **tätä lasta pitäis auttaa enemmän**, mutta silti asiantuntijaksi sanoo, että usein se apu, se, että opettaja on läsnä ja kuuntelee ja on siinä, niin sekin jo auttaa niin paljon, että sitten **tietenkin hän tarvitsee myös tarvittaessa sitä jotain terapiaa ja muuta tällasta**. — — **Ei se sormia napsauttamalla poistu se trauma**. Mutta ehkä **tämä kaikki tieto tästä, ja että sitä pitäis jotenki ehkä enemmän avata vielä**. Toi on ihan totta, että kyl mäki mietin, että se ohje vois olla enemmän avattu, että mitä sitten, kun tulee tällainen oppilas. (osallistuja 3)

Osallistuja 3 vastaa kysymykseen siitä, onko kouluille olemassa konkreettisia ohjeita kolmiportaisen tuen soveltamiseen esimerkiksi kriisialueilta tulleiden oppilaiden osalta. Esimerkissä kuvataan epätietoisuutta opettajan roolista traumataustaisen oppilaan tukemisessa. Tarjolla olleiden ”traumakoulutusten” sisältö koetaan jossain määrin kapeaksi, vaikka myös opettajan perustyöhön fokusoivaksi. Opettajat kokevat asiantuntijan mukaan riittämättömyyttä, ja puheessa käytetään jälleen nesessiivirakennetta (ks. VISK § 1565) kuvaamaan tyytymättömyyttä asiointilaan: ”tätä lasta pitäis auttaa enemmän”. Haastattelusta välittyy opettajien tuntema epävarmuus siitä, millainen toiminta tukisi traumataustaista oppilasta ja miten pitkä prosessi traumaista selviytyminen voi olla. Haastateltava käyttää kielikuvaa ”ei se sormia napsauttamalla poistu se trauma” kuvaamaan opettajien kokemaa ristiriitaa: traumaa ei hoideta nopeilla pedagogisilla nikseillä, vaan tuen tulee olla pitkäjänteistä. Haastateltava näkee myös moniammatillisen tuen tarpeen: ”sitten tietenkin hän tarvitsee myös tarvittaessa sitä jotain terapiaa ja muuta tällasta”. *Tietenkin* on modaalinen partikkeli, jolla ilmaistaan positiivista asennetta polaaraisesti (VISK § 1635) ja luonnollistavasti (Heikkinen 2020: 149). Käsitys ja linjaukset siitä, millaisin perustein opettajat ohjaavat oppilaitaan

oppilashuollon tai terveydenalan asiantuntijoiden tuen piiriin, näyttäytyy kuitenkin epämääräisenä: haastattelussa ei tarkenneta, mitä tarkoittaa "tarvittaessa". Myös "terapia" määritellään indefiniittistä *jotain*-pronominia (ks. VISK § 103) käyttäen: "sitä jotain terapiaa ja muuta tällasta." **Osallistuja 2** toteaa myös suoraan: "Niin, en mä tiedä, miten sitä psykologipalveluu esimerkiksi käytetään. Siitä ei kauheesti oo ollut sillä tavalla puhetta."

Myös tässä haastattelukatkelmassa viitataan näkymättömään voimaan: "Tämä kaikki tieto tästä, ja että sitä pitäis jotenki ehkä avata vielä". Yhteisten linjausten toivominen ja odottaminen on relevanttia: missään osallistujien edustamassa kaupungissa ei ole erikseen asiakirjoja kriisialueilta tulleiden oppilaiden vastaanottamiseen, ja yhteisten linjausten puute haittaa tuen tarjoamista tai asettaa oppilaat keskenään eriarvoiseen asemaan. Toisaalta *deus ex machina* -diskurssi siirtää vastuun ylemmälle taholle, ikään kuin asiat tapahtuisivat ilman yksittäisen toimijan panosta.

4.2 Asiantuntijoiden vastustamia diskursseja: poislähtettäminen ja turvallistaminen

4.2.1 Poislähtämisen diskurssi

Poislähtämisen diskurssilla tarkoitamme puhumisen tapoja, jotka voivat vaikuttaa suoraan koulun käytänteisiin ja pakolaistaustaisten oppilaiden osallisuuteen: pakolaistaustaista oppilasta ei suostuta ottamaan vastaan, vaan ehdotetaan oppilaan lähettämistä toiseen kouluun tai toisen opettajan vastuulle. **Osallistuja 3** kuvaa seuraavassa haastattelukatkelmassa, miten hän on tunnistanut koulun henkilökunnan taholta puhumisen tapoja, joiden mukaan "tämmönen kielitietosuus" tai erilaisten tarpeiden tai oppilaiden huomioiminen "ei kuulu meille eikä kuulu minun osaamisen kehittämiseen":

Paljon on päässy nyt sitten näkemään sitä asennemaailmaa ja sitä tietoa ja sitä taitoa, mitä siellä meidän opettajilla on, ja minkälaiset asiat pohdituttaa. Siellä on monenlaisii ääripäitä. Edelleen on paljon nähtävissä valitettavasti semmosta pois lähettämisen kulttuuria ja ajatellaan, että **ei kuulu meille eikä kuulu minun osaamisen kehittämiseen tämmönen kielitietosuus tai erilaisten [oppilaiden] huomioiminen**. Sitten on niitä **loistavia yksilöitä, jotka todella haluaa, että oppilaat oppii, ja sen eteen tekevät paljon ite töitä**. (osallistuja 3)

Opettajatkin voivat siis turvautua *deus ex machina* -diskurssiin, jossa odotetaan jonkun muun hoitavan haasteellisina koetut tilanteet. Haastateltava osoittaa vastustavansa tätä diskurssia tuomalla sen vastapainoksi pedagogeja, "loistavia yksilöitä", jotka tekevät "paljon ite töitä". Vaikka koulun toimintakulttuuri ei tukisi oppilaiden täyspainoista huomioimista, yksittäiset opettajat työskentelevät oppilaiden eteen.

Myös seuraavassa esimerkistä voidaan havaita poislähtämisen diskurssi. Hallinnon asiantuntijalle voidaan suoraan ehdottaa, että oppilaat lähetettäisiin ja keskitettäisiin yhteen kouluun. Asiantuntija luonnehtii tällaista ajattelua arvottavalla adjektiivilla (ks. Heikkinen 2020: 97) ”tosi vanhakantanen”. Haastattelussa vastustetun diskurssin mukaan opettajat saattavat myös olettaa hallinnon asiantuntijan tekevän pedagogista työtä heidän puolestaan sen sijaan, että he yhteistyössä lähtisivät kehittämään tuen käytänteitä.

Joo, siis ihan lähtökohtaisesti voi olla semmonen, että kun mä meen johonkin koulu-yhteisöön, niin mulle sanotaan, että **eikö nämä oppilaat voida lähettää esimerkiksi X-kouluun, koska siellä on kaikki...** Niinku ajatellaan helposti niin, että siellä on kaikki raha, jonka avulla järjestää se tuki. — — Mutta se ei oikeuta meitä ajattelemaan, et meidän pitäs jotenkin keskittää oppilaat yhteen paikkaan. Se on **tosi vanhakan-tanen** ajattelu jo. Sitten on ollu semmosii yhteistyökumppaneita tänä vuonna, että kun valmistavasta opetuksesta on oppilas siirtynyt yleisopetukseen, ja mä oon mennyt sitten mukaan sinne luokkatyöskentelyyn, niin **opettaja mulle heittää jonkun ympin kirjan ja sanoo, että tee tosta semmonen opiskelupaketti**, et se oppilas voi opiskella. Sit mä sanon, että en mä sitä tee. Mä en tee sitä sun puolesta. Mä voin tehdä sen sun kanssa. **Jolloinka mielenkiinto loppuu**, ja sit se opettaja ei koskaan löydä sitä yhteistä aikaa ja näin. — — Ja sitten mulle sanottiin, että sulle maksetaan maahanmuuttajaopetuksen kehittämistehtävästä, et sun pitää tehdä tää [kokeiden selkokielistäminen]. Ja mä vastasin siihen taas samalla lailla, että en mä tee näitä kenenkään puolesta, mä voin tehdä teidän kans. Koska ajatus siitä, että miten se meidän ammatillinen pätevyys ja osaaminen lähtee muuttamaan, niin se ei lähe tällä lailla. — — (osallistuja 3)

Kouluhallinnon asiantuntijan puheessa ilmaukset ”eikö nämä oppilaat voida lähettää”, ”heittää jonkun ympin kirjan” ja ”mielenkiinto loppuu” kuvastavat joidenkin opettajien asennetta oppilaan tukemista kohtaan. On huomioitava, että *deus ex machina* ja *poislähtämisen* -diskurssit saattavat heijastella opettajien kokemaa riittämättömyyttä omasta osaamisestaan (ks. myös Alisaari, Kaukko & Heikkola 2022b). Myös aiemmassa tutkimuksessa on ilmennyt samanlainen tendenssi: opettajat turvautuvat herkästi esimerkiksi S2-opettajiin tai erityisopettajiin, joiden odotetaan huolehtivan oppilaan kielitaidon kehittymisestä (Alisaari & Heikkola, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) korostetaan kuitenkin jokaisen opettajan vastuuta kielen opettajana ja jokaisen oppilaan oikeutta saada oppimiseen tarvitsemaansa tukea. Näin ollen on ymmärrettävää, että asiantuntijoiden haastatteluissa vastuutaan toisille siirtävät opettajat näyttäytyvät oppilaat heitteille jättävinä.

Ja tietysti se, että ihan vaan **ignoretaan** se oppilas. Ja nyt yhdellä koululla, missä oon itse asiassa aika intensiivisesti tehnyt kerran viikkoon töitä joulust lähtien, niin nyt varsinkin arviointien aikana huomaa sen, kuinka oikeastaan **heitteillä** oppilaat on ollu.

— — On ajateltu esimerkiksi sillä lailla, että on tehty VSOP [vuosiluokkaan sitomaton opetus], niin oppilas käy vain jotakin tiettyjä aineita, joka on lähtökohtaisesti vastoin meidän lakia. Tämmösiä prosesseja paljon käydään läpi. Jos mä tossa aikasemmin mainitsin, että meillä on nämä asenteet, tiedot ja taidot, niin joka osa-alueella on semmosta, mutta asennehan on se, jonka kanssa pois lähettämisen kulttuurissa työskennellään eniten. (osallistuja 3)

Oppilaiden ”ignooraaminen” heijastelee toisaalta samanlaista diskurssia, joka ilmeni myös yhden asiantuntijan puheessa hänen todetessaan, että kaikki oppilaat otetaan vastaan samalla tavalla, eikä pakolaistaustaisilla oppilailla olisi erityistarpeita muihin oppilaisiin verrattuina. Tämänkaltainen oppilaiden tai heidän tarpeidensa huomiotta jättäminen ja vastuun siirto muualle ilmentävät rakenteellista rasismia, jossa tietyn taustaisille oppilaille ei suoda mahdollisuuksia osallisuuteen ja oppimiseen samassa määrin kuin muille oppilaille.

4.2.2 Turvallistamisen diskurssi

Hallinnon tunnistamista diskursseista nousee esiin myös *turvallistamisen diskurssi*, joka dominoi nykyistä läntistä maahanmuuttopolitiikkaa ja yleisemminkin maahanmuuttoa koskevaa keskustelua (*securitization*, ks. esim. Ceyhan & Tsoukala 2002). Turvallistamisen diskurssilla tarkoitetaan sitä, että ihmisiä voidaan sulkea ulos yhteisöistä vetoamalla (yleiseen) turvallisuuteen. Diskurssi on ambivalentti: esimerkiksi terveyteen liittyvät seikat voivat olla relevantteja sekä vastaanottajien että tulijoiden näkökulmasta, minkä COVID-aikakin konkreettisesti osoitti. Toisaalta turvallistamisdiskurssi kietoutuu myös rakenteelliseen rasismiin, ja se voi olla poliittisesti korrekti tapa toiseuttaa, sulkea ulos ja asettaa oppilaita eriarvoiseen asemaan. Pakolaistaustaiset oppilaat voidaan nähdä koulussa terveysuhkana, ja kouluun pääsy voi viivästyä, jos terveystarkastuksia ei pystytä heti järjestämään, kuten seuraavasta esimerkissä käy ilmi:

Alueen yhdessä kaupungissa oli semmonen rajausta, että **oppilaat eivät pääse kouluun ennen kuin niille on tehty kaikki tarkastukset ja rokotukset ja muut**. Mä silloin sanoin, että **nyt ollaan vaarallisilla vesillä. Ei me voida toimia tuolla lailla**. Siinä ei toteudu mikään yhdenvertaisuus. Sitten tosiaan onneksi sitten saatiin myös AVI:ta lääkäreitä sitten meille tätä avaamaan, että todellakaan me ei voida vaatia, että kaikki terveydenhuollon palvelut olis läpikäyty jo siihen mennessä, kun tullaan kouluun. Mutta myöskin tämän Ukrainan kriisin yhteydessä meille on tullu joihinkin kaupunkeihin esimerkiks eläkkeellä olevia opettajia töihin, jotka ovat tietyllä lailla riskiryhmässä monessa suhteessa, niin he ovat sitten vaatineet, että eivät ota oppilaakseen ennen kuin on kaikki selvitetty. — — Ja **miten nää lapset sitten rinnastuis niihin suomalaisiin lapsiin, jotka vaan ei oo saanut rokotuksia** vaikka esimerkiks. (osallistuja 3)

Osallistuja 3 kuvaa ”rajausta”, jonka avulla opettajien ja muiden oppilaiden terveys on laitettu etusijalle suhteessa Ukrainasta saapuneiden oppilaiden oikeuteen käydä koulua. Osallistuja osoittaa vastustavansa diskurssia ja sen tuottamaa eriarvoistavaa käytännettä ja esittää olevansa vahvasti eri mieltä kyseisen käytännön kanssa käyttämällä arvottavaa kielikuvaa: ”nyt ollaan vaarallisilla vesillä”. Hän positioidi itsensä asiantuntijana erilleen kyseenalaisia käytänteitä asettaneista toimijoista ja kertoo eksplisiittisesti todenneensa tilanteessa, aktiivisesti me-pronominia käyttäen ja siten myös itsensä vastuulliseksi positioiden: ”Ei me voida toimia tuolla lailla”. Hän haastaa diskurssia ilmaisemalla, että vastaavanlaisia terveyteen ja turvallisuuteen liittyvät vaatimukset ja ulossulkemiset eivät koske esimerkiksi rokottamattomia suomalaislapsia.

5 Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet, millaisia diskursseja koulutoimen hallinnossa toisaalta rakentuu ja toisaalta tunnistetaan pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanotosta sekä tuen tarpeista ja toteutumisesta. Hallinnon tasolla rakentuvat diskurssit sekä hallinnossa tunnistetut ja vastustetut diskurssit vaikuttavat käytänteisiin, joilla pakolaistaustaiset otetaan koulussa vastaan. Olemme tunnistaneet ja analysoineet haastatteluaineistosta kolme toisiinsa linkittyntä diskurssia:

1. Pakolaistaustaisten oppilaiden oppimisen tukemiseen kytkeytyvä diskurssi, jonka mukaan ideaalin ja käytänteiden välillä on jännite.
2. Psykososiaalisen tuen tarpeisiin liittyvä epäroivampi, jopa tarpeet häivyttävä diskurssi.
3. Oppilaiden vastaanottoon liittyvät poislähtämisen ja turvallistamisen diskurssit, jotka voivat estää oppilaiden yhdenvertaisuuden ja osallisuuden.

Vasta maahantulleiden, mukaan lukien pakolaistaustaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen on olemassa selkeitä linjauksia, ja nämä nostetaan haastatteluissa vahvasti esiin. Yksi keskeinen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014) linjattu ja tutkimuksessa merkitykselliseksi osoitettu oppimisen tukitoimi on kielitaidon kehittäminen kaikissa oppiaineissa myös valmistavan opetuksen jälkeen (esim. Alisaari & Kilpi-Jakonen 2022; Alisaari ym. 2022a). Haastatteluissa rakentuneessa diskurssissa on kuitenkin havaittavissa jännite näiden linjausten ja toisaalta käytännön toteutuksen välillä. Asiantuntijahaastatteluiden mukaan etenkin valmistavan opetuksen jälkeen tarjottavaan oppimisen tukeen tulisi kehittää yhtenäisempiä käytänteitä, jotta tuen tarpeiden havaitseminen, suunnittelu ja toteutus ei jäisi rikkonaiseksi ja yksittäisten opettajien tai asiantuntijoiden harteille. Kehittämisen kohteena esitettiin myös jo olemassa olevien linjausten noudattaminen: esimerkiksi perusopetuksen valmistavan opetuksen ryhmäkokoihin liittyvää suositusta ei haastattelijen mukaan välttämättä pystytä toteuttamaan.

Mitä tulee psykososiaaliseen tukeen, opetussuunnitelmissa painottuvat inklusiivisuus, erilaisten tarpeiden huomioiminen ja mielen hyvinvoinnin teemat. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden oppilashuoltoa käsittelevissä kohdissa edellytetään yksilökohtaista tuen järjestämistä sekä myös kriisitilanteiden tunnistamista, ehkäisyä ja selkeitä toimintatapoja ja vastuunjakoa näihin tilanteisiin (Opetushallitus 2014: 82–85). Yhteiset linjaukset ja käytänteet erityisesti pakolaistaustaisten oppilaiden psykososiaalisen tuen järjestämiseksi kuitenkin puuttuvat. Kouluhallinnon haastattelussa rakentuneet diskurssit viittaavat siihen, ettei opettajilla välttämättä ole riittävästi tietoa esimerkiksi traumataustan huomioimisesta. Tämä on merkityksellistä, koska tutkimukset osoittavat vahvasti, että psykososiaalinen tuki on pakolaistaustaisille oppilaille todella tarpeen paitsi psyykkisen hyvinvoinnin, myös oppimisen mahdollistumisen näkökulmasta (Kohli 2006, 2007; Fazel 2015).

Joillekin lapsille ja nuorille koulu on ainoa turvallinen ja vakaa ympäristö, jossa he voivat rakentaa ystävyyssuhteita ja ponnistella paremman tulevaisuuden eteen (Shaheen & Miles 2017), toisin sanoen kokea olevansa tärkeä osa yhteisöä. Keskeiseksi kehittämiskohteeksi pakolaistaustaisten oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa onkin Suomessa tunnistettu koulun henkilökunnan, oppilaiden ja perheiden mielen-terveysosaamisen vahvistaminen sekä moniammatillisen yhteistyön kehittäminen – opettajat tarvitsevat esimerkiksi taitoja tunnistaa pakolaistaustaisten oppilaiden haasteita, jotta varhainen puuttuminen ja ohjaus oikeanlaisen tuen piiriin mahdollistuu (Castaneda 2018: 201). Oppilaiden taustoista vaikeneminen voi johtaa siihen, että omasta tarinasta tulee tabu, jolloin kokemus erilaisuudesta ja osallisuuden puutteesta syvenee (esim. Shaheen & Miles 2017). Toisaalta myös mielenterveyspalvelujen saataavuus kouluissa olisi tärkeä kehittämiskohde pakolaistaustaisten oppilaiden tukemisessa (Fazel 2015), sillä opettajien osaaminen ja voimavarat eivät välttämättä vastaa erityisesti traumatisoituneiden oppilaiden vaatimaa tuen tarvetta. Koulun rooli tuen tarjoajana on merkittävä, sillä pakolaistaustaiset perheet voivat kokea psykososiaalisen tuen vastaanottamisen terveydenhoidossa leimaavana (Castaneda 2018: 69–71; Shaheen ja Miles 2017). Vaikka opettajat ja ohjaajat eivät ole traumapsykologeja tai terapeutteja, heidän on tärkeä tunnistaa, miten juuri heidän ammattitaitonsa on merkittävältä osalta tukemassa pakolaistaustaisten lasten kokonaisyhyvinvointia ja oppimista.

Pakolaistaustaisten oppilaiden vastaanottoon liittyen kouluhallinnon asiantuntijat tunnistivat – ja myös aktiivisesti vastustivat – poislähtämisen sekä turvallistamisen diskursseja. Tällaisten diskurssien tunnistaminen ja purkaminen on tärkeää oikeudenmukaisemman, yhdenvertaisemman ja kaikkien osallisuudesta huolehtivan koulun kehittämiseksi. Poislähtämisen ja turvallistamisen diskursseissa on myös rakenteellisen rasismien piirteitä: Oppilaiden oikeus saada tarpeidensa mukaista tukea (OPH 2014) ei toteudu, mikäli opettajat tai koulut eivät ota aktiivisesti vastuuta tämän varmistamisesta. Eri taustoista kouluun saapuvat oppilaat voivatkin joutua keskenään eriarvoiseen asemaan.

Kriittisen diskurssintutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei diskursseja voi tutkia ilman ajallista ja paikallista kontekstia. Kevään 2022 poliittinen tilanne Euroopassa ja Suomessa loi kontekstin, jossa tietynlaiset diskurssit nousivat esiin. Haastattelujen toteuttamisaikana Euroopassa oli juuri syttynyt sota: kaikki haastateltavat joutuivat osaltaan nopeasti suunnittelemaan, kuinka järjestetään nopealla aikataululla isolle oppilasmäärälle vastaanoton tukikeinoja, kuten valmistavaa opetusta. Ukrainalaisten oppilaiden tarpeisiin kehitetyt erityisratkaisut nousivatkin esiin monessa haastattelussa. Keväällä 2022 yleinen ilmapiiri Suomessa oli tulijoita kohtaan pääosin myönteinen: Ukrainan tilannetta myötäelettiin. Yhteiskunnallista keskustelua syntyi siitä, keitä ollaan valmiita ottamaan vastaan. Vuoden 2022 tilanne vaikutti siltä, että Suomen kouluissa ja yhteiskunnassa oli yleinen tahtotila tehdä kaikki voitava tulijoiden hyväksi. Tämän vuoksi ajankohta näyttäytyi myös otollisena kehittää muun muassa valmistavan opetuksen käytänteitä (esim. Ahlholm 2022). Tutkimuksen ajallinen yhteys Ukrainan sotaan on osaltaan vaikuttanut myös haastatteluissa esiin nousseisiin diskursseihin.

Tuloksiin vaikutti myös se, että haastateltavat tiesivät puhuvansa maahanmuutosta ja kasvatuksesta kiinnostuneille tutkijoille. Haastatteluissa oli luottamuksellinen ilmapiiri, joten voimme olettaa, että haastateltavat pystyivät ilmaisemaan itseään vapaasti. Konsensushakuisuus on keskusteluissa kuitenkin luonnollinen ilmiö, etenkin kun puheenaihe on poliittisesti arka. On siis mahdollista, että haastateltavat puhuivat tavoilla, joita olettivat haastattelijoiden arvostavan. Lisäksi on huomattava, että he puhuivat ennen kaikkea ammatistaan eli kouluhallinnon asiantuntijan positiostaan käsin.

Asiantuntijat tulivat kunnista, joissa on kokemusta vastasaapuneiden oppilaiden opetuksen järjestämisessä. Haastatteluissa esille nousseet kehittämiskohteet ja kunnissa jo sovellettavat käytänteet eivät siis välttämättä ole yleistettävissä koko Suomeen. Erityisesti kunnissa, joissa on vasta hiljattain alettu vastaanottaa pakolaistaustaisia oppilaita, käydään todennäköisesti erilaisia keskusteluja. Näitä olisikin tärkeä jatkoissa tutkia. Toisaalta tämän tutkimuksen avulla on mahdollista tarjota työkaluja myös näiden kuntien opetuksen kehittämiseen.

Pakolaistaustaisten ja muiden vasta maahan tulleiden oppilaiden opetusta ja siihen liittyviä järjestelyjä tulee edelleen kehittää. Myös opettajankoulutusta olisi kehitettävä siten, että tutkintokoulutuksiin lisättäisiin tämän aihealueen sisältöjä nykyistä laajemmin. Lisäksi opettajille olisi tarjottava ammatillista täydennyskoulutusta pedagogisen osaamisen vahvistamiseksi ja psykososiaalisen tuen merkityksen ymmärtämiseksi. Sosiaalisesti kestävä tulevaisuuden rakentamiseksi on tärkeää, että pakolaistaustaisten oppilaiden osallisuutta ja yhteiskuntaan kiinnittymistä tuetaan, ja kouluilla on tässä erityisen tärkeä rooli.

Kirjallisuus

- Aalto, E. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Ahlholm, M. 2022. *Sotaa paenneet lapset heti kouluun ja kieltä oppimaan*. Mieliopikirjoitus. Helsingin Sanomat. (6.10.2022)
- Alisaari, J. & L. M. Heikkola 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista – Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä. *Kasvatus*, 51 (4), 395–408.
- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. L. Commins & E. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari J., M. Kaukko, L. M Heikkola 2022a. Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus ja Aika* 16 (2), 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Alisaari J., M. Kaukko, L. M Heikkola 2022b. Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus* 53 (3), 229–244.
- Alisaari, J. & E. Kilpi-Jakonen 2022. Kuuluvuuden tunne ja poissaolot maahanmuuttotustaistaisilla oppilailla. *Psykologia*, 57 (3), 184–203.
- Alisaari, J., R. Kivimäki, E. Repo, N. Kekki, S. Sissonen & S. Kivipelto 2023. Positive stances toward cultural and linguistic diversity in Finnish schools. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 17 (3), 39–64.
- Castaneda A. E., J. Mäki-Opas, S. Jokela, N. Kivi, M. Lähtenmäki, T. Miettinen, S. Nieminen, P. Santalahti (toim.) 2018. *Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa: PALOMA-käsikirja*. THL – Ohjaus 5/2018. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-100-3>
- Cefai, C. 2007. Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 119–134. <https://doi.org/10.1080/13632750701315516>
- Ceyhan, A. & A. Tsoukala 2002. The Securitization of Migration in Western Societies: Ambivalent Discourses and Policies. *Alternatives*, 27 (1), 21–39. <https://doi.org/10.1177/030437540202705103>
- Fazel, M. 2015. A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development*, 41, 255–261, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.006>
- Fonaghy, P., M. Steele, H. Steele, A. Higgett & M. Target 1994. The Emmanuel miller memorial lecture: The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 231–257.
- Foucault, M. 2014. *Tarkkailla ja rangaista [Surveiller et punir]* (E. Nivanka, suom.). Helsinki: Otava.
- Graham, H., R. Minhas & G. Paxton 2016. Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics* 137 (6), 1–15. doi:10.1542/peds.2015-3994
- Govorova, E., I. Benítez & J. Muñiz 2020. Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>
- Harju-Autti, R. 2022. Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/143569>

- Harju-Autti, R. & M. Mäkinen 2022. Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Ahead-of-print. doi:10.1080/01434632.2022.2092626
- Harju-Autti, R. & H.-M. Sinkkonen 2020. Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education*, 22 (1), 53–75. doi:10.18251/ijme.v22i1.2077
- Harju-Luukkainen, H., K. Nissinen, S. Sulkunen, M. Suni & J. Vettenranta 2014. *Avaimet osaamisen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harré, R. & L. van Langenhove 1999. *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Heikamp, T., K. Phalet, C. van Laar & K. Verschueren 2020. To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology*, 55 (5), 779–788. <https://doi.org/10.1002/ijop.12706>
- Heikkinen, V. 2012. Diskurssi. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiirilä & M. Lounela (toim.) *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, V. 2020. *Tekstianalyysi. Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä?* Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkola, L. M., J. Alisaari, H. Vigren & N. L. Commins 2022. Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–17. doi:10.1080/15348458.2021.1991801
- Heller, M. 2001. Critique and Sociolinguistic Analysis of Discourse. *Critique of Anthropology – CRIT ANTHR*, 21, 117–141. 10.1177/0308275X0102100201
- Henriksson, M. & T. Laukkala 2010. Traumaattisten tilanteiden jälkeinen psykososiaalinen tuki on moniammatillista yhteistyötä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 126 (22), 2643–2644.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honko, M. & S. Mustonen 2021. Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (2), 28–44. <https://jecer.org/fi/lisaa-taitoja-ja-mahdollisuuksia-varhaiskasvatukseen-tavoitteena-tasa-arvoisempi-ja-kielitietoisempi-varhaiskasvatus/>
- Kaukko, M., M. Petäjäniemi, R. Harju-Autti, N. Haswell, J. Alisaari, L. M. Heikkola & S. Mustonen 2023. Tasapainoilua, tilan antamista ja näkymätisointiä – Pakolaisaiheiden käsittely suomalaisissa kouluissa. *Kasvatus ja Aika* 17(4).
- Kaukko M. & J. Wilkinson 2020. 'Learning how to go on': Refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (11), 1175–1193.
- Kaukko, M., J. Wilkinson & R. Kohli 2021. Pedagogical love in Finland and Australia. A study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Society and Culture*, online ahead of print. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- Hämäläinen, J. 2008. Nuorten osallisuus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 9, 13–34.
- Kirjavainen, T. & J. Pulkkinen 2017. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Kasvatus*, 48 (3), 189–202.
- Kohli, R. 2006. The comfort of strangers: social work practice with unaccompanied asylum-seeking children and young people in the UK. *Child and Family Social Work* 11, 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00393.x>
- Kohli, R. 2007. *Social work with unaccompanied asylum seeking children*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Kokkonen, L. 2010. *Pakolaisten vuorovaikutussuhteet: Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön*. Jyväskylä Studies in Humanities 143.
- Kurki, T. 2019. *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Käypä hoito -suositus 2022. *Traumaperäinen stressihäiriö. Käypä hoito -suositus*. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Psykiatriyhdistys ry:n ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistys ry:n asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla verkossa: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50080#s13> [viitattu 19.12.2022]
- Laakkonen, V. & M. Juntunen 2019. "Mitä te tutkotte? Että mikä meissä mamuissa on vikana?" Musliminuorten yhteiskuntakriittinen ironia Turun Varissuolla. *Nuorisotutkimus*, 37 (2), 70–83.
- Markkula N., V. Lehti, M. Gissler & J. Suvisaari 2017. Incidence and prevalence of mental disorders among immigrants and native Finns: a register-based study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 52, 1523–1540.
- Mustonen, S. 2021. 'I'll always have black hair' – challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 159–168. doi:10.1080/20020317.2021.2000093
- Mustonen, S. & P. Puranen 2022. Kielitieteiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52 (1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>
- McVee, M. B. 2011. Positioning theory and sociocultural perspectives. Affordances for Educational Researchers. Teoksessa M. B. McVee, C. H. Brock & J. A. Glazier (toim.) *Positioning theory. Sociocultural positioning in literacy: Exploring culture, discourse, narrative, and power in diverse educational contexts*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1–22
- Merikukka, M., T. Ristikari & T. Kiilakoski 2019. Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (4), 403–415.
- OKV/2/50/2015. *Oikeuskanslerin lausunto*. 14.12.2015.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Saatavilla verkossa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Saatavilla verkossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30. päivänä joulukuuta 2013.
- Phillips, N. & C. Hardy 2002. *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol. 50. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Reavell J. & Q. Fazil 2017. The epidemiology of PTSD and depression in refugee minors who have resettled in developed countries. *Journal of Mental Health* 26 (1), 74–83. <https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1222065>
- Saarinen, M. & T. Zacheus 2019. "En mä oo samanlainen": Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 170–199.

- Shaheen, M. & T. Miles 2017. The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice theory, research and practice in educational psychology*, 33 (3), 249–263. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1300769>
- Solin, A. 2012. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Stewart, J., D. El Chaar, K. McCluskey & K. Borgardt 2019. Refugee Student Integration: A Focus on Settlement, Education, and Psychosocial Support. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14 (1), 55–70. DOI: 10.20355/jcie29364
- THL 2018 = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018. Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk3/summary_syntypera1?alue_0=87869&kouluaste_0=161293&sukupuoli_0=143993&mittarit_0=200138&mittarit_1=199868
- UNHCR 2023 = United Nations High Commissioner for Refugees 2023. Persons who are forcibly displaced, stateless and others of concern to UNHCR. Saatavilla verkossa: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/methodology/definition/> [luettu 25.1.2023]
- Varjo, J., L. Holmberg & M. Kalalahti 2019. Maata näkyvässä? Maahanmuuttotaustaisten nuorten toimintahorisontit. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 225–253.
- Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto,
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Zacheus, T., M. Kalalahti, J. T. Varjo, M. K. Saarinen, M. T. Jahnukainen, M-L. Mäkelä & J. Kivirauma 2019. Discrimination, harassment and racism in Finnish lower secondary schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9 (1), 81–98. <https://doi.org/10.2478/njmr-2019-0004> NJMR
- Wilkinson J. & M. Kaukko 2021. How to support students of refugee background in your school? Teoksessa J. Brooks & A. Heffernan (toim.) *The school leadership survival guide: What to do when things go wrong, how to learn from mistakes, and why you should prepare for the worst*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 72–106.

Leena Nissilä¹, Nina Reiman², Heidi Vaarala² & Dmitri Leontjev²

¹Kotimaisten kielten keskus, ²Jyväskylän yliopisto

Suomi toisena kielenä -oppija ainereaalien kirjoittajana ylioppilaskokeessa

Nostot

- Ainereaalit haastavat S2-kokelaan ylioppilaskokeessa.
- S2-kokelaan luku- ja kirjoitustaito ennustavat ainereaalissa suoriutumista.
- Tiedonalojen kielenkäyttötapoja ja tekstitaitoja voidaan tarkastella kognitiivisten diskurssifunktioiden avulla.
- Ainereaalien tehtävänanto vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen.



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

Abstract

This article focuses on the performance of Finnish as a second language (L2) examinees in the Finnish Matriculation Examination (ME). We explore whether and in what ways students' L2 reading and writing performance predicts their examination performance in selected subjects in the natural sciences (biology and physics). Our study focuses on the relationship between language and content in disciplinary literacy. The data, obtained from the Matriculation Examination Board, consist of students' ME performances in 2006 and 2021. The study is a mixed-methods study. We first conducted linear regressions, which showed that the students' L2 writing and/or reading performance predicted their performance in the biology and physics exams. We then interpreted these results with reference to a qualitative analysis of the students' responses to the biology and physics exam tasks. Our results have implications for the development of upper secondary education and the ME and thus for strengthening the participation of students with an L2 background in higher education.

Keywords: Matriculation Examination, Finnish as a second language, natural science subjects, literacy

Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee S2-kokelaiden suoriutumista ylioppilaskokeen ainereaalissa (biologiassa ja fysiikassa). Tavoitteena on selvittää, miten opiskelijoiden S2-kokeessa suoriutuminen ennustaa kokelaiden ainereaalien suorituksia. Tutkimuksemme keskiössä on kielen ja sisällön suhde tiedonalojen kielessä. Tutkimuksen aineisto koostuu Ylioppilastutkintolautakunnasta saaduista tilastotiedoista vuosien 2006 ja 2021 suomi toisena kielenä -kokeesta ja reaaliaineiden (biologia ja fysiikka) kokeista. Lisäksi on hyödynnetty S2-kokelaiden biologian ja fysiikan kokeen vastauksia samoilta vuosilta. Tutkimuksessa on käytetty määrällisiä ja laadullisia tutkimusmenetelmiä. Lineaariset regressiot paljastivat, että S2-kokelaiden L2-kirjoittamisen ja/tai -lukemisen taito ennusti heidän menestymistään biologiassa ja fysiikassa. Tuloksia tukee teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa analysoimme opiskelijoiden S2-vastauksia sekä biologian ja fysiikan vastauksia kognitiivisten diskurssifunktioiden avulla. Tulokset lisäävät tietoa lukio-opetuksen ja ylioppilaskokeen kehittämiseksi ja siten maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden osallisuuden vahvistamiseksi korkeakoulutuksessa.

Asiasanat: ylioppilastutkinto, suomi toisena kielenä, reaaliaine, tekstitaito

1 Taustaa ja tutkimuksen tarkoitus

Maahanmuuttotaustaiset opiskelijat ovat aliedustettuina korkeakoulutuksessa (OKM 2017). Heillä on myös vaikeuksia päästä toiseen asteen koulutukseen ja menestyä niissä. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää onkin kritisoitu siitä, että se ei anna riittäviä valmiuksia korkeakouluopintoihin (mm. Airas ym. 2019). S2-oppimäärää ja ylioppilaskoetta on kehitetty monin tavoin viime vuosina. Muun muassa kielitietoisuus on tuotu mukaan opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2015, 2019). Silti S2-oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia ja pääsyä korkeakoulutukseen tulee edelleen

vahvistaa. Toistaiseksi S2-oppijoiden suoriutumista lukion muissa oppiaineissa on kuitenkin tutkittu vähän, lähinnä maisterintutkielmissa (Haimilahti 2021; Mekkid 2021).

Tässä artikkelissa tavoitteena on tarkastella S2-kokelaiden suoriutumista ylioppilastutkinnossa ja lisätä tietoa lukio-opetuksen ja ylioppilaskokeen kehittämiseksi ja siten maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden osallisuuden vahvistamiseksi korkeakoulutuksessa. Tarkastelemme opetussuunnitelman perusteiden ja ylioppilaskokeen muutoksia sekä osallistumme arvioinnista käytävään keskusteluun tämän varsin vähän tutkitun teeman osalta. Tutkimuksemme on kvantitatiivis-kvalitatiivinen. Vertailemme S2-kokelaiden ylioppilaskoetuloksia S2-kokeessa ja reaaliaineiden kokeissa vuosina 2006 ja 2021. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Miten opiskelijoiden S2-kokeessa suoriutuminen ennustaa kokelaiden aine-reaalin suorituksia vuosina 2006 ja 2021?
- Miten S2-kokeen eri osien suoritukset, erityisesti lukutaito ja kirjoittaminen, suhteutuvat ainerealin suorituksiin?
- Mitä S2-oppijoiden ainerealin vastaukset kertovat heidän luku- ja kirjoitustaidoistaan?

Keskitymme kvantitatiivisessa analyysissä tilastotietoon S2-kokelaiden suoriutumisesta biologian ja fysiikan ylioppilaskokeissa ja kvalitatiivisessa analyysissä koetehtävien ja kokelaiden vastausten tarkasteluun teoriaohjaavan sisällönanalyysin, erityisesti kognitiivisten diskurssifunktioiden avulla. Viittaamme artikkelissa aineiston opiskelijoihin *S2-kokelaina* ja *S2-oppijoina*. Näihin nimityksiin olemme päätyneet, koska kaikki tarkastelussa mukana olevat opiskelijat ovat suorittaneet ylioppilastutkinnossa nimenomaan S2-kokeen. Lisäksi artikkelin näkökulma on erityisesti (kielen ja sisällön) *oppimisen* kysymyksissä.

2 Lukion opetussuunnitelman perusteista ja ylioppilastutkinnosta S2-kokelaan näkökulmasta

Opetussuunnitelman perusteet lukion S2-oppimäärälle luotiin ensimmäistä kertaa vuonna 1994, kun maahanmuuttotaustaisten osuus myös lukioissa alkoi lisääntyä. Vuonna 2021 koe siis täytti 25 vuotta. Osallistumisoikeus S2-kokeeseen muuttui uuden ylioppilastutkinnosta annetun lain myötä syksyn 2019 kokeesta lähtien. Aiemmin oikeus S2-kokeen suorittamiseen oli kaikilla, joiden äidinkieli väestörekisterissä oli muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Uuden lain mukaan kokelaalla on oikeus osallistua S2-kokeeseen,

- jos kokelaan väestörekisteriin merkitty äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame ja jos kokelas on opiskellut lukion oppimäärän mukaiset suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän pakolliset opinnot tai
- jos kokelas käyttää viittomakieltä äidinkielenä tai ensikielenä.

Uuden lain mukaan rehtorin tulee selvittää, täyttääkö kokelas S2-kokeeseen osallistumiselle säädetyt edellytykset. Tässä tutkimuksessa keskitymme maahanmuutto-taustaisiin S2-kokelaisiin.

S2-kokeessa otetaan huomioon, että kokelaan suomen kielen taito on kehittyvä. Alkuvaiheessa S2-koe oli rakenteeltaan lähempänä vieraan kielen kuin äidinkielen koetta. Vuosien varrella koetta on kehitetty yhä enemmän äidinkielen kokeen suuntaan, koska S2 on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä ja lukion S2-oppimäärän opetussuunnitelman perusteita on kehitetty rinnakkain äidinkielen muiden oppimäärien kanssa erityisesti vuoden 2015 perusteista lähtien. Lisäksi S2-kokeella voidaan osoittaa korkeakoulukelpoisuus samalla tavoin kuin äidinkielen kokeella: hyväksytyt arvosana (A) riittää osoittamaan yliopistojen hakukelpoisuuteen vaadittavan opiskelukielen riittävän taidon.

Opetussuunnitelman perusteiden muutokset ovat heijastuneet eri tavoin S2-kokeen sisällöissä ja tehtävätyypeissä. Tekstilajit ovat monipuolistuneet, ja tekstit ovat monimediaisia. Erillinen sanasto- ja rakenneosio (aukkotesti) on poistunut, ja näihin liittyvää osaamista testataan muiden taitojen yhteydessä. Lyhyt viestinnällinen tehtävä tuli kokeeseen mukaan syksyllä 2008, aluksi kommentin kirjoitustehtävänä. Syksyn 2011 kokeesta lähtien siitä käytettiin nimeä lyhyt viestinnällinen tehtävä ja syksystä 2018 lähtien nimeä lyhyt kirjoitustehtävä. Tällä hetkellä S2-kokeessa on seuraavat osat: kuunteleminen, lukutaito ja kirjoitustaito. Kirjoitustaidon osa sisältää sekä lyhyen viestinnällisen tehtävän että pitkän kirjoitelman. Puhumista ei S2-kokeessa tällä hetkellä testata. (Nissilä 2020: 9–13.)

Kokelaiden tulee suorittaa ylioppilastutkinnossa riittävä määrä myös muita pakollisia kokeita, jotka yhdessä mittaavat kokelaan korkeakouluvalmiuksia. Tutkimme erityisesti sitä, miten S2-kokeessa suoriutuminen mahdollisesti ennustaa reaaliaineiden kokeissa suoriutumista ja miten S2-kokeen eri osien suoritukset, erityisesti lukutaito ja kirjoittaminen, suhteutuvat reaaliaineiden koesuorituksiin. Taustalla on kielitietoisuuden tulo osaksi lukion toimintakulttuuria, mikä on nostanut keskusteluun kielen suuren merkityksen oppimiselle ja opetuksen roolin eri tiedonalojen kielen kehittymisen tukemisessa.

Aineistomme on vuosilta 2006 ja 2021. Vuonna 2006 kirjoittaneet kokelaat ovat opiskelleet vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden (OPH 1994) mukaisesti. Nämä perusteet eivät sisällä kielitietoisuuteen liittyviä tavoitteita, sillä kielitietoisuus ilmiönä ei ollut noussut tuolloin vielä tarkastelun kohteeksi. Vuonna 2021 kirjoittaneet kokelaat ovat opiskelleet vuoden 2015 (OPH 2015) opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Tällöin kielitietoisuus oli ensimmäistä kertaa mukana. Kielitietoisuus on määritelty opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuriluvussa, jossa todetaan, että yhteisössä ymmärretään kielten keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (OPH 2015: 17). Perusteissa todetaan myös, että jokaisella oppiaineella on oma tapansa käyttää kieltä, oma käsitteistönsä ja omat tekstikäytäntönsä, jotka avaavat samaan

ilmiöön eri näkökulmia. Kielitietoisessa lukiossa jokainen opettaja on myös oppiaineensa kielen opettaja. (OPH 2015: 17.) Reaaliaineiden oppiainekohtaiset perusteet eivät kuitenkaan tuolloin vielä sisältäneet erityisiä kielitietoisuuteen liittyviä tavoitteita. Nykyisissä perusteissa (OPH 2019) merkittävin muutos onkin se, että kielitietoisuus ja siihen liittyvät tavoitteet määritellään myös oppiainekohtaisissa osuuksissa kunkin oppiaineen näkökulmasta. Koska kielitietoisuuden sisällyttäminen opetussuunnitelman perusteisiin on varsin merkittävä muutos S2-kokelaiden reaaliaineiden opiskelun ja arvioinnin kannalta, se on omalta osaltaan motivoinut tämän tutkimuksen tekemistä.

Aineenopettajien näkökulmasta kieli on kiinteä osa kaikkea opetusta. Tiedonalakohtaiseen tietoon kielestä kuuluu yhtäältä se, miten asioista puhutaan ja kirjoitetaan tietyssä oppiaineessa (”yleinen tiedonalojen opetuksessa tarvittava kielitaito” eli ‘common language knowledge for content teaching’), ja toisaalta se, miten oppiaineen sisältöjä avataan ja selitetään opiskelijoille opetuksessa (”erityinen tiedonalojen opetuksessa tarvittava kielitaito” eli ‘specialised language knowledge for content teaching’) (ks. Morton 2018). Tiedonalojen kielessä kielellinen tieto ja sisältötieto kietoutuvat olennaisesti yhteen, minkä vuoksi onkin tärkeää kehittää erityisesti aineenopettajien kielitietoisuutta. Tiedonalan kielenkäyttötapojen tuntemus ja sisältöjen kielellinen saavutettavuus kaikille oppijoille ovat edellytys yhdenvertaisille oppimisen mahdollisuuksille. Kielitietoinen pedagogiikka tukeekin kaikkien opiskelijoiden osallisuutta oppimisessa ja vahvistaa näin myös jatko-opintovalmiuksia.

Tässä artikkelissa tarkastelemme S2-kokelaiden tuloksia biologian ja fysiikan reaalikokeissa. Reaaliaineiden painoarvo ylioppilastutkinnossa lisääntyi vuonna 2006, kun kaikkien reaaliaineiden yhteinen reaalikoe muutettiin oppiainekohtaisiksi reaalikokeiksi, ns. ainereaaliksi. Vuonna 2022 reaaliaineista suoritettiin eniten biologiaa, psykologiaa ja fysiikkaa. Biologia ja fysiikka valikoituivat tarkastelumme siitä syystä, että toisen kielen oppijoiden suoriutumista niissä on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän. Lisäksi usein on ajateltu, että kielitaito ei olisi niissä niin isossa roolissa kuin esimerkiksi historiassa, psykologiassa tai terveystiedossa.

3 Tutkimuksen teoreettista taustaa: tiedonalakohtaiset tekstitaidot

Tutkimuksemme keskiössä on kielen ja sisällön suhde tiedonalojen kielessä. Tiedonalat hahmottavat, järjestävät ja esittävät maailmaa kukin omalla tavallaan (ks. esim. Satokangas 2021: 51). Tiedonalan kielen ja sisällön oppiminen kuuluvatkin yhteen, ja S2-oppijan on lukioaikanaan opittava molempia.

Eri oppiaineille ja niiden taustalla oleville tieteenaloille – siis tiedonaloille – tyypilliset tiedonmuodostuksen tavat näkyvät muun muassa siinä, miten tieto jäsentyy erilaisiksi teksteiksi (esim. Fang & Coatoam 2013). Kielenkäytön välineet, kuten kielen rakenteet ja sanasto, kiinnittyvät taas erilaisten konventioiden kautta tiedonalojen

tekstilajeihin (esim. Morton 2020: 10). Kielellä osoitetaan näin kullekin tiedonalalle ominaisia ajattelun ja tiedon rakentamisen taitoja. Selvää onkin, että tiedonalojen kielten oppiminen ei tarkoita pelkästään alakohtaisen terminologian tai sanaston haltuunottoa. Terminologiaa haastavampaa on hahmottaa esimerkiksi asioiden välisiä suhteita sekä alan kielenkäytölle leimallisia esitystapoja ja kielen rakenteita. Sisältöjen syvälliseen ymmärtämiseen tarvitaan tämän lisäksi yleensä myös monenlaista kontekstuaalista tietoa. (Halliday 1993: 71.) Tiedonalojen kielissä kyse onkin ennen kaikkea monipuolisista tekstitaidoista (literacy), joita lukiolaiset tarvitsevat eri oppiaineissa. Opetussuunnitelmien perusteissa niin laaja-alaiset kuin tiedonalakohtaisetkin tekstitaidot määritellään osaksi kaikki oppiaineet läpäisevää *monilukutaitoa*, johon kuuluvat mm. valmiudet tulkita ja tuottaa monimuotoisia tekstejä. (Ks. Sulkunen & Luukka 2014.)

Tiedonalakohtaiset tekstitaidot (*disciplinary literacy*, ks. esim. Moje ym. 2011) tavoittavat hyvin sen, miten moninaista sekä kieleen että sisältöön kiinnittyvää osaamista lukion oppiaineet edellyttävät. Esimerkiksi Goldman ym. (2016) ovat tarkastelleet tiedonalojen kielenkäyttöä nimenomaan tekstitaitojen näkökulmasta. Heidän mukaansa pelkkä tiedonalakohtaisen tiedon hallinta ei riitä tekstien ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa, vaan opiskelijat tarvitsevat selvästi laajempaa osaamista. Jotta opiskelija voi ymmärtää ja tuottaa eri oppiaineiden tekstejä, hänen tulee esimerkiksi tuntea, miten eri tiedonaloilla rakennetaan merkityksiä kielen ja jäsentelyn avulla. Tiedonalalle tyypillisten tekstikäytänteiden ja -strategioiden sekä vakiintuneiden ilmaisutapojen tuntemus auttaa päättämään merkityksiä ja rakentamaan tulkintoja tekstistä. Myös tiedonalakohtaiset oppimistavoitteet ohjaavat lukemista ja tuottamista: onko tavoitteena synteessin tekeminen tekstin sisällä tai tekstien välillä, argumenttien rakentaminen vai perusteiden määrittelemine argumenttien arvioimiseksi? Tulkinnan muodostaminen edellyttää lisäksi kriittistä ajattelua sekä tietoa esimerkiksi kulloinkin käytetyistä käsitteistä ja niiden teoreettisista tausta-ajatuksista. (Goldman ym. 2016: 224.)

Tiedonalojen sisältöjen oppimisessa yksi ydinkysymys on, mitä tiedolla on tarkoitus tehdä. Onko tavoitteena esimerkiksi muistaa opiskeltu sisältö sellaisenaan vai osata analysoida tai arvioida sitä? Entä miten muistaminen tai analysoiminen osoitetaan? Esimerkiksi Andersonin & Krathwohlin ym. (2001) taksonomia pyrkii jäsentämään näitä tiedonkäsittelyn kognitiivisia prosesseja oppimistavoitteiden ja arviointitehtävien vaativuuden määrittelyssä. Taksonomiassa kognitiivisiksi prosesseiksi määritellään muistaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysoiminen, arvioiminen ja luominen. Prosessin on usein ajateltu muodostavan vaativuushierarkian, jossa esimerkiksi muistamista edellyttävät tehtävät ovat kognitiivisesti helpompia kuin ymmärtämistä vaativat. Tässä tulee kuitenkin esiin tiedonalakohtaisen tiedon ja tekstien ominaislaatu: ei ole lainkaan yksiselitteistä, että vaikkapa soveltaminen olisi aina ja kaikilla tiedonaloilla vaativampaa kuin ymmärtäminen (ks. Perälä & Salmenkivi 2020).

Kognitiiviset prosessit todentuvat ja ne osoitetaan kielellisessä toiminnassa erilaisen vakiintuneiden tiedonalakohtaisten tekstilajien kautta. Tai toisinpäin: kielellisten toimintojen ajatellaan heijastelevan tiedon käsittelyssä välttämättömiä kognitiivisia

prosesseja tai strategioita. Lukio-opinnoissa esimerkiksi biologian sisältöjen oppimiseksi tärkeää on myös hahmottaa, millä tavalla tiedonalan sisällöt vakiintuneesti järjestyvät – eli mitkä ovat biologian tekstilajeja, joita tulee ymmärtää ja tuottaa – ja millaisista tekstuaalisista ja kielellisistä piirteistä ne muodostuvat. Morton (2020) esittää, että Dalton-Pufferin (2013) kehittämä kognitiivisen diskurssifunktion (*cognitive discourse function*, CDF) käsite voisi toimia linkkinä näiden tiedonalan oppimistavoitteiden sekä niiden oppimisessa ja osaamisen osoittamisessa tarvittavien tekstitaitojen ja kielen välillä. CDF pyrkiikin yhdistämään kognitiiviset prosessit ajatukseen kielellä ilmaistavista funktioista. Tiedonalojen teksteissä nämä prosessit toteutuvat toistuvina ja vakiintuneina ilmaisuntapoina, joiden avulla esimerkiksi luokitellaan tai selitetään. (Dalton-Puffer 2013: 233–235; Morton 2020: 7.) Oppimisessa ja osaamisen osoittamisessa näitä tulee paitsi ymmärtää ja tulkita myös osata itse tuottaa.

Dalton-Puffer (2013: 234–235) sekä Dalton-Puffer ja Bauer-Marschallinger (2019: 35) määrittelevät seitsemän funktiotyyppeä, jotka on nimetty funktioita luonnehtivilla verbeillä (ks. taulukko 1). Näitä ovat *luokitella* (*categorize*), *määritellä* (*define*), *kuvaila* (*describe*), *arvioida* (*evaluate*), *selittää* (*explain*), *tutkia* (*explore*, myös 'kartoittaa/luodata') sekä *raportoida* (*report*, myös 'selvittää/ tehdä selkoa'). Funktioita kuvaavat verbit ovat karkeita nimityksiä prototyypisille viestinnällisille intentioille tai tarkoituksille (*communicative intentions*), jotka ajattelussa ja kielellisessä toiminnassa ovat luonnollisesti usein päällekkäisiä tai toisiaan täydentäviä (Dalton-Puffer 2013: 236). Funktioita kuvaavat verbit ovat kaikilla kielillä monitulkintaisia ja -merkityksisiä, joten taulukossa kuvattu intentio avaa paremmin funktiota eli sitä, mitä kielellä tehdään.

Nimityksiin ylipäänsä pätee sama huomio, jonka Perälä ja Salmenkivi (2020) ovat tehneet Andersonin ym. taksonomiasta: yksittäisten verbien erilaiset käyttötavat aiheuttavat sen, että verbin ilmaisemaa kielellistä toimintaa ei voi rajata välttämättä vain johonkin tiettyyn kognitiiviseen prosessikategoriaan. Tiedonalakohtaiset käytöyhteydet ratkaisevat, millaiseen prosessiin verbillä kulloinkin viitataan. Esimerkiksi verbiin *selittää* voi kuulua niin käsitteen sisällön selostamista kuin analysoimistakin. (Perälä & Salmenkivi 2020: 121.)

TAULUKKO 1. CDF-tyypit ja niiden taustalla olevat viestinnälliset intentiot (Dalton-Puffer & Bauer-Marschallinger 2019: 35).

| Communicative Intention | Type |
|--|-------------|
| I tell you how we can cut up the world according to certain ideas | CATEGORIZE |
| I tell you about the extension of this object of specialist knowledge | DEFINE |
| I tell you details of what I can see (also metaphorically) | DESCRIBE |
| I tell you what my position is vis a vis X | EVALUATE |
| I tell you about the causes or motives of X | EXPLAIN |
| I tell you something that is potential (i.e., non-factual) | EXPLORE |
| I tell you sth. external to our immediate context on which I have a legitimate knowledge claim | REPORT |

Toisella kielellä opiskelevien kannalta olennaista on tunnistaa, missä ja miten tiedonalojen opiskelussa tarvittava kielitaito opitaan. CDF:t perustuvat siihen toisen kielen oppimisessa keskeiseen käyttöpohjaiseen (*usage-based*) ajatukseen, että eri tilanteisiin ja tekstilajeihin vakiintuneet ilmaisutavat rakentuvat todellisten kielenkäyttötapahtumien varaan (Dalton-Puffer 2013: 228; ks. esim. Goldberg 2006). Tiedonalakohtaisia tekstitaitoja otetaan näin ollen haltuun oppiaineiden tunneilla ja monimuotoisten tekstien avulla. Tällöin oppiaineiden kielten oppiminenkin tarkoittaa ennen kaikkea sosiaalistumista tiedonalakohtaisiin tekstilajeihin ja -käytänteisiin (ks. myös Duff 2012). Kielitaito yhdistyy sekä oppimisessa että sen osoittamisessa kiinteästi sisältötietoon ja sen ymmärtämiseen, tulkintaan ja tuottamiseen erilaisissa teksteissä.

Suomalaisessa kontekstissa tekstitaitojen merkitys reaaliaineiden oppimiselle on tunnistettu erityisen kriittiseksi lukiossa. Tiedonalakohtaisia tekstitaitoja on tutkittu etenkin historian ja yhteiskuntaopin opetuksen ja oppimisen näkökulmasta. Kiinnostuksen kohteena ovat olleet esimerkiksi opettajien käsitykset monilukutaidosta ja tekstitaitojen opetuksesta (esim. Paldanius 2020; Sulkunen ym. 2022) sekä näiden arvioinnista (Paldanius ym. 2021). Muista oppiaineista tutkimusta on vähemmän. Erityisesti S2-näkökulmasta on tutkittu muun muassa yhteiskuntaopin opiskelun haasteita peruskoulun 9.-luokkalaisilla (Saario 2012). Tutkimuksissa näkyy selvästi, kuinka olennaisesti tiedonalakohtaiset sisällöt ja kielenkäyttötavat liittyvät yhteen. Kaikki oppilaat ja opiskelijat tarvitsevat opinnoissaan valmiuksia lukea ja kirjoittaa varsin kompleksisia tekstejä.

4 Aineisto ja analyysimenetelmät

Aineistomme muodostuu ylioppilaskokeen tehtävistä ja opiskelijoiden suorituksista vuosilta 2006 ja 2021 sekä syksyn että kevään osalta S2-kokeessa, biologiassa ja fysiikassa. Vuoden 2006 valitsimme, koska ainereaali on ollut mukana ylioppilastutkinnossa tästä vuodesta lähtien. Vuoden 2021 ylioppilaskokeiden materiaali oli puolestaan uusin saatavilla oleva aineisto, kun tutkimuksemme vuonna 2022 käynnistyi. Tarkasteluvuosien välillä on eroa 15 vuotta, mikä oli tärkeää, koska se mahdollistaa eri opetussuunnitelman perusteiden (OPH 1994 ja OPH 2015) mukaan opiskelien kokelaiden vertailun. Kvantitatiivinen aineisto koostuu kokelaiden S2-kokeen tuloksista tehtävittäin vuosilta 2006 ja 2021 sekä S2-kokelaiden fysiikan ja biologian tuloksista vuosilta 2006 ja 2021. Kvalitatiivinen aineisto sisältää kokelaiden S2-kokeen, fysiikan ja biologian vastauksia samoilta vuosilta. Kun olemme valinneet opiskelijoiden vastauksia laadulliseen aineistoanalyysiin, tavoitteemme ei ole ollut löytää keskimääräisiä oppijoita vahvistamaan tilastollisia tuloksiamme, vaan valita *ei-keskimääräiset* opiskelijat, jotta saisimme syvemmän ymmärryksen S2-kirjoittajien kielitaidon kirjosta sekä kielen roolista biologian ja fysiikan kokeen suorituksissa. Aineistomme on laadullisen aineiston osalta siis tapaustyyppinen eli olemme poimineet kokonaisuudesta parhaimpia ja heikoimpia suorituksia.

Vuonna 2006 S2-kokeen suoritti 486 opiskelijaa, heistä 321 (66 %) opiskelijaa keväällä ja 165 (34 %) syksyllä. Vuonna 2021 määrä oli jo huomattavasti suurempi, 2587 opiskelijaa, heistä 1649 (63,7 %) keväällä ja 938 (36,3 %) syksyllä. Vaikka opiskelijoiden määrä erosi vuosina 2006 ja 2021, heidän suhteellinen osuutensa keväällä ja syksyllä oli melko samanlainen. Tutkimuskohteenamme ovat kuitenkin vain ne opiskelijat, jotka ovat suorittaneet S2-kokeen ja joko biologian tai fysiikan kokeen tai molemmat. Vuonna 2006 S2-kokeen suorittaneista vain 60 opiskelijaa suoritti biologian kokeen ja 45 suoritti fysiikan kokeen. Vuonna 2021 321 opiskelijaa suoritti biologian ja S2-kokeen ja 292 suoritti fysiikan ja S2-kokeen. Analysoimme näiden opiskelijoiden suorituksia tilastollisesti. Tässä tutkimuksessa hyödynnettävä aineisto on saatu Ylioppilastutkintolautakunnalta. Olemme sitoutuneet noudattamaan aineiston käsittelyssä yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita (ks. TENK 2023). Aineisto on anonymisoitu.

Analysoimme aineistoa sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Kvantitatiivisen aineiston osalta hyödynnämme analyysimenetelminä korrelaatio- ja regressioanalyysia. Moninkertaisen lineaarisen regression avulla löydettiin parhaat S2-ennustajat opiskelijoiden biologian ja fysiikan ylioppilaskokeessa suoriutumiselle. Korrelaatioanalyysi, joka osoitti muuttujien välisen yhteisen varianssin, auttoi meitä tulkitsemaan paremmin regressioanalyysin tuloksia. Kvalitatiivisen aineiston osalta on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Jäsenämme havaintoja luvussa 3 esitellyjen kognitiivisten diskurssifunktioiden (Dalton-Puffer 2013; Dalton-Puffer & Bauer-Marschallinger 2019) avulla ja lisäksi hyödynnämme tarpeen mukaan lingvististä analyysia täydentämään tarkastelua. Laadullisen analyysin luotettavuutta lisäämme

hyödyntämällä tutkijatriangulaatiota. Laadullista aineistoa on analysoitu yhdessä sekä keskusteltu siitä, mihin kognitiivisen diskurssifunktion kategoriaan kukin esimerkki parhaiten sopisi. Lopputulos on siis yhteisen pohdinnan tulos.

5 Kvantitatiivisen aineiston tarkastelua

Kvantitatiivisen aineiston perusteella tarkastelemme erityisesti sitä, miten opiskelijoiden S2-kokeessa menestyminen ennustaa kokelaiden ainereaalien suorituksia. Lisäksi selvitämme, miten S2-kokeen luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osakokeet suhteutuvat ainereaalien suorituksiin.

Seuraavat kaksi taulukkoa (taulukot 2 ja 3) kertovat S2-kokelaiden ylioppilaskokeen suorituksista vuosina 2006 ja 2021. Taulukoissa näkyvät S2-kokelaiden suoritustiedot S2-kokeen pitkässä kirjoittelussa ja lukutaidossa sekä biologian ja fysiikan reaalikokeissa.

TAULUKKO 2. S2-kokelaiden suoriutuminen ylioppilastutkinnon S2-kokeessa (pitkä kirjoitelma ja lukutaito), biologiassa ja fysiikassa vuonna 2006.

| | keski-arvo | 95% luottamusväli | | medi-aani | keski-hajonta | min. | maks. |
|--|------------|-------------------|---------|-----------|---------------|------|-------|
| | | alaraja | yläraja | | | | |
| Pitkä kirjoitelma, maks. 99 p., n=105 | 67,22 | 64,31 | 70,13 | 70,00 | 15,03 | 25 | 93 |
| Lukutaito, maks. 50 p., n=105 | 31,33 | 29,70 | 32,97 | 32,00 | 8,43 | 8 | 46 |
| Biologia, prosentti oikein, maks. 54 p., n=60 | 33,02 | 28,37 | 37,68 | 29,63 | 18,03 | 3,70 | 77,78 |
| Fysiikka, prosentti oikein, maks. 54 p., n=45 | 24,28 | 19,68 | 28,88 | 20,37 | 15,32 | 1,85 | 72,22 |

TAULUKKO 3. S2-kokelaiden suoriutuminen ylioppilastutkinnon S2-kokeessa (pitkä kirjoitelma ja lukutaito), biologiassa ja fysiikassa vuonna 2021.

| | keski- arvo | 95% luottamusväli | | medi- aani | keski- hajonta | min. | maks. |
|---|----------------|----------------------|---------|---------------|-------------------|------|-------|
| | | alaraja | yläraja | | | | |
| Pitkä kirjoitelma, maks. 99 p., n=563 | 72,48 | 71,47 | 73,49 | 73,00 | 12,23 | 10 | 97 |
| Lyhyt kirjoitus- tehtävä, maks. 30 p., n=564 | 18,94 | 18,55 | 19,34 | 18,00 | 4,76 | 0 | 30 |
| Lukutaito, maks. 50 p., n=565 | 28,11 | 27,35 | 28,88 | 29,00 | 9,24 | 2 | 48 |
| Biologia, prosentti oikein, maks. 120 p., n=321 | 34,85 | 32,56 | 37,14 | 29,17 | 20,85 | 4,17 | 88,33 |
| Fysiikka, prosentti oikein, maks. 120 p., n=292 | 33,97 | 31,92 | 36,03 | 30,42 | 17,86 | 3,33 | 85,83 |

Biologian ja fysiikan suorittaneiden S2-kokelaiden määrä on kasvanut vuodesta 2006 vuoteen 2021, mikä johtuu S2-kokelaiden määrän lisääntymisestä ylipäätään ylioppilastutkinnossa. S2-kokelaiden suhteellinen osuus näiden kokeiden suorittajista on kuitenkin säilynyt melko samana. Oppijoiden keskimääräinen suoriutuminen oli suunnilleen sama kaikissa analyyseissämme vuosina 2006 ja 2021, lukuun ottamatta jonkin verran parantunutta suoritusta fysiikan kokeessa. Lisäksi vuonna 2021 kokeen-suorituksen varianssi oli suurempi, minkä osoittavat keskihajonta sekä minimi- ja maksimipisteet vuosina 2006 ja 2021. Molemmat tulokset johtuvat kokeeseen osallistuvien S2-oppilaiden kasvaneesta määrästä vuonna 2021. Kuitenkin oppijoiden suoriutuminen molempina vuosina oli hyvin samaa tasoa.

Seuraavassa esittelemme korrelaatio- ja regressioanalyysien tulokset vuosilta 2006 ja 2021. Korrelaatioanalyysi osoittaa, että korrelaatiot S2-kokeessa suoriutumisen sekä biologian ja fysiikan kokeissa suoriutumisen välillä olivat melko heikkoja tai kohtalaisia vuonna 2006 (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Korrelaatio S2-kokeessa suoriutumisen sekä biologian ja fysiikan kokeessa suoriutumisen välillä vuonna 2006.

| | | Lukutaito, maks. 50 p. | Biologia, prosentti oikein, maks. 54 p. | Fysiikka, prosentti oikein, maks. 54 p. |
|---|-----------------------|-----------------------------------|--|--|
| Pitkä kirjoitelma, maks. 99 p. | Pearsonin korrelaatio | ,683 | ,269 | ,369 |
| | p-arvo | < ,001 | ,038 | ,013 |
| | n | 105 | 60 | 45 |
| Lukutaito, maks. 50 p. | Pearsonin korrelaatio | | ,319 | ,318 |
| | p-arvo | | ,013 | ,033 |
| | n | | 60 | 45 |

Yhteinen varianssi muuttujien välillä vaihteli noin 14 prosentista (pitkän kirjoitelman ja fysiikan välillä) noin 7 prosenttiin (kirjoittamisen ja biologian välillä). Yhteys S2-kokeessa suoriutumisen sekä biologian ja fysiikan kokeissa suoriutumisen välillä on tilastollisesti merkitsevä mutta ei korkea.

Tärkein kiinnostuksen kohteemme oli kuitenkin se, mikä S2-muuttujista on paras ennustaja oppilaiden suoriutumiselle biologian ja fysiikan kokeissa. Tämän selvittämiseksi kunkin vuoden tuloksista tehtiin kaksi lineaarista regressiota, joista toisessa biologia oli riippuvainen muuttuja ja toisessa fysiikka. Nämä tulokset näkyvät Taulukoissa 5 ja 6.

TAULUKKO 5. S2-taito biologian ennustajana vuonna 2006.

| Malli | R | R² | F-testi | df1 | df2 | p-arvo |
|-------------------------------|----------|----------------------|----------------|------------|------------|---------------|
| Lukutaito, maks. 50 p. | ,319a | ,102 | 6.584 | 1 | 58 | ,013 |

a. Ennustajat: (vakiotekijä), lukutaito, maks. 50 p.

TAULUKKO 6. S2-taito fysiikan ennustajana vuonna 2006.

| Malli | R | R ² | F-testi | df1 | df2 | p-arvo |
|---------------------------------------|-------|----------------|---------|-----|-----|--------|
| Pitkä kirjoitelma, maks. 99 p. | ,369a | ,136 | 6.765 | 1 | 43 | ,013 |

a. Ennustajat: (vakiotekijä), pitkä kirjoitelma, maks. 99 p.

Regressioanalyysien tulokset vuonna 2006 osoittavat, että lukutaito oli paras S2-kokelaiden biologian kokeessa suoriutumisen ennustaja. Se selitti noin 10 % varianssista biologian suorituksissa. S2-kokeen pitkässä kirjoitelmassa suoriutuminen ennusti kuitenkin enemmän fysiikan suoritusta ja selitti siitä noin 14 %. Näitä tuloksia ei pidä kuitenkaan tulkita niin, että kirjoittaminen ja lukeminen eivät olisi tärkeitä biologian ja fysiikan kokeissa. Korrelaatioanalyysi osoittaa, että erityisesti fysiikan kokeen suorituksissa S2-lukeminen jakoi lähes saman verran varianssia fysiikan kanssa kuin S2-kirjoittaminen.

Vuoden 2021 tietojen analyysitulokset ovat sitäkin mielenkiintoisempia, koska S2-muuttujien sekä biologian ja fysiikan väliset korrelaatiot ovat paljon korkeammat kuin vuonna 2006. Tulokset näkyvät taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Korrelaatio: S2-taito ja biologia ja fysiikka vuonna 2021.

| | | Lyh. kirjoitus- tehtävä, maks. 30 p. | Pitkä kirjoit., maks. 99 p. | Biologia, prosentti oikein, maks. 120 p. | Fysiikka, prosentti oikein, maks. 120 p. |
|---|-----------------|--|--------------------------------|---|---|
| | Pearsonin korr. | ,628 | ,680 | ,601 | ,501 |
| Lukutaito, maks. 50 p. | p-arvo | < ,001 | < ,001 | < ,001 | ,001 |
| | n | 561 | 562 | 318 | 292 |
| | Pearsonin korr. | | ,706 | ,530 | ,394 |
| Lyhyt kirjoitus-tehtävä, maks. 30 p. | p-arvo | | < ,001 | < ,001 | < ,001 |
| | n | | 563 | 321 | 290 |

Taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

| | | Lyh. kirjoitustehtävä, maks. 30 p. | Pitkä kirjoit., maks. 99 p. | Biologia, prosentti oikein, maks. 120 p. | Fysiikka, prosentti oikein, maks. 120 p. |
|---------------------------------------|-----------------|------------------------------------|-----------------------------|--|--|
| Pitkä kirjoitelma, maks. 99 p. | Pearsonin korr. | | | ,526 | ,455 |
| | p-arvo | | | < ,001 | < ,001 |
| | n | | | 321 | 291 |

Analyysi (taulukko 7) osoittaa, että eri S2-aidon muuttujilla yhteinen varianssi vaihtelee 16 prosentista 36 prosenttiin, ja se on huomattavasti suurempi vuonna 2021 kuin vuonna 2006. Samoin kuin vuonna 2006, myös vuonna 2021 S2-muuttujien välillä on myös suuri yhteinen varianssi.

Regressioanalyysin tulokset (taulukot 8 ja 9) ovat myös hieman erilaisia vuonna 2021 ja jopa paljastavampia kuin vuonna 2006.

TAULUKKO 8. S2-taito biologian ennustajana vuonna 2021.

| Malli | R | R2 | Korjattu R2 | R2 muutos | F-testi | df1 | df2 | p-arvo |
|-------|------|------|-------------|-----------|---------|-----|-----|--------|
| 1 | ,601 | ,361 | ,359 | ,361 | 178,354 | 1 | 316 | < ,001 |
| 2 | ,634 | ,402 | ,398 | ,041 | 21,733 | 1 | 315 | < ,001 |

1. Ennustajat (vakiotekijä), lukutaito, maks. 50 p.

2 Ennustajat: (vakiotekijä), lukutaito, maks. 50 p., lyhyt kirjoitustehtävä, maks. 30 p.

TAULUKKO 9. S2-taito fysiikan ennustajana vuonna 2021.

| Malli | R | R2 | Korjattu R2 | R2 muutos | F-testi | df1 | df2 | p-arvo |
|-------|------|------|-------------|-----------|---------|-----|-----|--------|
| 1 | ,508 | ,258 | ,256 | ,258 | 99,957 | 1 | 287 | < .001 |
| 2 | ,528 | ,278 | ,273 | ,020 | 7,953 | 1 | 286 | .005 |

1 Ennustajat: (vakiotekijä), lukutaito, maks. 50 p.

Ennustajat: (vakiotekijä), lukutaito, maks. 50 p., pitkä kirjoitelma, maks. 99 p.

Analyysi osoittaa, että sekä S2-lukeminen että S2-kirjoittaminen ennustivat opiskelijoiden suoriutumista biologian ja fysiikan kokeessa vuonna 2021. S2-muuttujien selittämä varianssi oli myös suurempi, noin 40 prosenttia biologiassa ja noin 27 prosenttia fysiikassa. Mielenkiintoista on se, että juuri lyhyt kirjoitustehtävä (pitkän sijaan) nousi biologian kokeesta suoriutumisen ennustajaksi. Tulosta ei kuitenkaan pitäisi tulkita niin, ettei pitkä kirjoitelma olisi ennustanut oppilaiden suorituksia biologiassa. Korrelaatioanalyysi osoitti, että kahden kirjoitustehtävän välillä oli suuri yhteinen varianssi (n. 50 %; ks. Taulukko 7). Näin on, vaikka korrelaatio pitkän kirjoitelman ja biologian välillä oli melkein sama kuin lyhyen kirjoitustehtävän ja biologian välillä. Pitkä kirjoitelma ei ollut merkittävä ennustaja, kun lyhyt kirjoitustehtävä lisättiin regressiomalliin. S2-kokeen pitkässä kirjoitelmassa suoriutuminen selittää kuitenkin opiskelijoiden suoriutumista biologian kokeessa, kun sitä käytetään ainoana ennustajana.

6 Kvalitatiivisen aineiston tarkastelua

Kolmas tutkimuskysymyksemme keskittyy siihen, mitä S2-oppilaiden ainerealin vastaukset kertovat heidän luku- ja kirjoitustaidoistaan. Tarkastelemme joitakin esimerkkitehtäviä ja havainnollistamme S2-kirjoittajien kieli- ja tekstitaitoja biologian ja fysiikan koevastausten avulla. Vertaamme lopuksi (luvussa 6.3) kahden tapausesimerkin avulla opiskelijoiden suoriutumista fysiikan tehtävästä ja S2-kokeen lyhyestä kirjoitustehtävästä.

6.1 Biologian tehtävänanto ja kaksi S2-kokelaan vastausta

Biologian tehtävä (2021K) koostui tehtävänannosta sekä kaksiosaisesta aineistosta, lyhyestä tekstistä ja kuvasta (ks. kuvio 1).



Mammutti on yksi parhaiten tunnetuista sukupuuttoon kuolleista muinaiseläimistä. Pöhdä, mihin tutkijoiden tietämys sen ulkonäöstä ja elintavoista perustuu.

Teksti: Jääkauden eläimet ja niiden häviäminen

Viimeisimmän jääkauden jäätiköitymisvaiheen aikana Euroopassa eli useita suuria kasvinsyöjäisäkkäitä sekä saalistavia petoeläimiä. Pohjoisinta Eurooppaa peittivät tähän aikaan jäätiköt, joiden eteläpuolella leviittäytyi niin kutsuttu mammuttitaro. Mammuttiarion ilmastoloosuhteet olivat nykyisen tundran kaltaiset, mutta sen kasvillisuus oli monipuolisempaa kuin nykytundralla. Puuttoman mammuttiarion eteläpuolella leviittäytyivät vuorostaan havu- ja lehtimetsät.

Viimeisen jääkauden jäätiköitymisvaiheen päättyessä n. 10 000 vuotta ennen ajanlaskumme alkua ilmasto lämpeni ja jäätiköt sulivat. Samaan aikaan monet suurikokoiset eläinlajit kuolivat sukupuuttoon. Kasvinsyöjistä esimerkiksi mammutti ja villasarvikuono katosivat kokonaan, ja visentti, alkuhärkä sekä tarpaani (villihevonen) harvinaistuivat. Toisten kasvinsyöjien, kuten hirven, kauriiden ja villisian, levinneisyydet ja populaatiot säilyivät joksikin ennallaan. Vastaavasti petoeläimistä esimerkiksi leijona, hyeena ja luolakarhu katosivat Euroopasta kokonaan, kun taas susi, ilves ja ruskeakarhu säilyivät.

Lähde: YTL

KUVIO 1. Biologian tehtävä.

Tehtävänannon ydintä on ohje *pohtia* perusteita nykytiedolle mammutteista. Luonnontieteille on ominaista, että päätelmät – kuten tieto mammutteista – perustuvat ilmiöistä luonnossa tehtyihin havaintoihin (Goldman ym. 2016). Kokelaan on siis ymmärrettävä luonnontieteellisen tiedon luonne kyetäkseen vastaamaan tehtävään. Aineistona oleva teksti lähinnä taustoittaa kysymystä sen sijaan, että se tarjoaisi suoraan tehtävässä sovellettavaa tietoa. Ymmärrys siitä, miten tutkijat saavat tietoa sukupuuttoon kuolleista lajeista, rakentuukin ennen kaikkea lukion biologian oppimäärän varaan.

Pohtia on reaaliaineiden tehtävissä usein käytetty verbi, joka edellyttää yleensä aiheen tarkastelua useammasta näkökulmasta. Filosofian ylioppilaskokeita analysoineet Perälä ja Salmenkivi (2020: 122–123) tuovat hyvin esiin, kuinka monipuolista prosessointia ja asian käsittelyä pohtiminen usein vaatii: filosofissa pohtimiseen voi kuulua esimerkiksi tiedon soveltamista tai eri tekijöiden ja vaikutusten tunnistamista sekä erittelyä, siis analysoinnin taitoja. Kokelaan tuleekin ymmärtää, mitä tehtävässä kulloinkin odotetaan, ja pystyä kirjoittamaan selkeä ja riittävän yksityiskohtainen tiedonalan tekstikäytänteitä noudattava vastaus. Reaaliaineen tehtävään vastaaminen edellyttää jo varsin vaativia tiedonalakohtaisia tekstitaitoja.

Seuraavassa tarkastelemme kahden suomi toisena kielenä -oppijan, Leon ja Evan, vastauksia tehtävään.

Esimerkki 1: Leon vastaus biologian tehtävään.

Mammutit muistuttavat hyvin paljon elefanteihin. Mammutin luut ovat saman näköisiä kuin elefanteilla ja ne asuivat kylmässä olo tilanteissa, sen takii niillä on paksu karva.

Leon vastauksen perusteella näyttää siltä, että tehtävänannosta on ymmärretty vain joitakin osia, sillä vastaus jää hyvin konkreettiselle tasolle ja siinä pääasiassa kuvaillaan (*describe*) mammuttien ulkonäköä (Dalton-Puffer 2013: 234). Onkin mahdollista, että kokelas on ymmärtänyt lähinnä yksittäisiä sanoja (*ulkonäkö, elintavat*) ja pyrkii kertomaan jotakin niistä. Hän ei varsinaisesti vastaa tehtävänannon kysymykseen (*mihin tutkijoiden tieto perustuu*), vaan näyttää siltä, että kuva toimii vahvemmin vastauksen apuna (*saman näköisiä kuin elefanteilla, asuvat kylmässä, niillä on paksu karva*) kuin aineiston varsinainen teksti. Vastauksessa ainoastaan viittaus mammutin ja elefantin luiden yhtäläisyyksiin vihjaa siihen, että kirjoittajalla saattaa olla jonkinlainen ajatus luiden merkityksestä tiedon lähteenä. Tämä jää kuitenkin ilmaisematta eksplisiittisesti: jos Leolla onkin asiasta tietoa, hän ei osoita sitä vastauksessaan kielellisesti. Mammuttien ja elefanttien vertailu myös liittää eläimet sukulaisiksi ja samaan kategoriaan kuuluviksi (*categorize*).

Leo ei esimerkivastauksessaan juurikaan hyödynnä tehtävänannon tai aineiston tarjoamia mahdollisuuksia. Hän pyrkii jossain määrin käyttämään tehtävää vastauksensa tukena, mutta ei ainakaan tässä tilanteessa onnistu toimimaan annettujen tekstien kanssa ohjeiden mukaisesti. Vastaus viittaa siihen, että kokelaalla on vaikeuksia biologian tekstitaidoissa sekä ymmärtämisen että tuottamisen osalta, mikä on saattanut vaikuttaa myös tiedonalan sisältöjen omaksumiseen. Kokonaisuutena vastaus on niukka ja rakentuu tiedonalan kielen sijaan melko konkreettisen perussanaston ja arkikielen varaan. Rekisterissä on myös puhekielisyttä (*saman näköisiä, sen takii*), mikä viittaa osaltaan siihen, ettei opiskelukieli ole välttämättä vielä eriytynyt arkikielestä (vrt. esim. Bailey ym. 2004).

Evan vastaus puolestaan osoittaa tiedonalan sisältöjen ja tekstitaitojen hyvää osaamista:

Esimerkki 2: Evan vastaus biologian tehtävään.

Tutkijoiden tietämys mammutin ulkonäöstä ja elintavoista perustuu niistä löydettyihin fossiileihin ja muihin jäänteisiin. Tällainen fossiili voi olla esimerkiksi painanne mammuttien jalanjäljistä. Jalanjälkien perusteella voidaan päätellä, millaisissa ja minkäkoisissa yhteisöissä mammutit elivät, sekä millä alueilla ja kuinka pitkiä matkoja ne liikkivat. Hyvin säilyneestä painanteesta tai valelmasta, eli mineraaleilla täyttyneestä painanteesta voidaan nähdä, miltä mammutit näyttivät. Myös kivettymistä, eli fossiileista, joissa mammutin rakenteet ovat korvautuneet mineraaleilla, voidaan saada tietoa sen ulkonäöstä.

Jos löytyy tarpeeksi fossiileja rakentamaan kokonaisen mammutin luurangon, niin ulkonäköpäätelmät voidaan viedä pitkälle. Luuston ja rakenteen perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä elintavoista, sillä eliöiden rakenteet kehittyvät evoluution myötä elintavoille hyödyllisiksi. Esimerkiksi hampaista voidaan päätellä, millaista ravintoa eläin suosii. Fossiilien ikä antaa myöskin tietoa, kun osataan arvioida, millä aikakaudella eläin oli elänyt. Näin tiedetään, mitä ympäristö on vaatinut eläimeltä.

Mammutin jäänteistä voidaan saada DNA-näyte, jota voidaan esimerkiksi sekvensoimalla tutkia. Vertailemalla mammutin DNA:ta muiden eläinten DNA:han, voidaan havaita samankaltaisuuksia, sukulaisuussuhteita ja yhteistä alkuperää. Läheisessä sukulaisuudessa lajien välillä voi olla hyvinkin samankaltaista näköä tai käyttäytymistä.

Eva on ymmärtänyt tehtävänannon erittäin hyvin. Vastauksensa pohdintaa hän rakentaa luokittelemalla (*categorize*), määrittelemällä (*define*), kuvailemalla (*describe*), selittämällä (*explain*) ja raportoimalla (*report*) (Dalton-Puffer & Bauer-Marschallinger 2019: 35). Kokelas selittää, millä perusteella mammuttien yhteisöjen laatua, kokoa ja elinympäristön laajuutta voidaan tarkastella (esim. *Jalanjalkien perusteella voidaan päätellä...*). Vastaus sisältää myös määrittelyä, mikä on tärkeä osa tiedonalan tekstin rakentamista ja osoittaa, että Eva on ymmärtänyt ja osaa käyttää tiedonalan erikoistunutta terminologiaa ja ilmaisuntapoja. Määrittelyssä puolestaan näkyy luonnontieteille tyypillinen luokitteleva hierarkia: fossiilin alakategorioita ovat painanne, valelma ja kivettymä. Lisäksi määrittelyn osana kuvaillaan tiiviisti, millaisia eri fossiilien tyypit ovat. Kokelas hyödyntää määrittelyssä vaihtelevia kielellisiä keinoja, kuten rinnastavia rakenteita (*painanteesta tai valelmasta, eli mineraaleilla täyttyneestä painanteesta; kivettymistä, eli fossiileista, joissa mammutin rakenteet ovat korvautuneet mineraaleilla*) ja selittäviä esimerkkejä (*Tällainen fossiili voi olla esimerkiksi...*). Määrittelyssä käytetty esimerkki toimiikin usein myös osana selittämistä. Vastauksessaan Eva muun muassa perustelee, miten fossiilit tarjoavat tietoa ja millaisia päätelmiä luuston perusteella voidaan tehdä (*Esimerkiksi hampaista voidaan päätellä...*). Perusteleminen onkin *selittämisen* ydinfunktio (esim. *sillä eliöiden rakenteet kehittyvät*). Useammasta funktiotyypistä koostuvan vastauksen voi oikeastaan tulkita kokonaisuudessaan raportoimiseksi (*report*), jossa kirjoittaja ”kertoo välittömän kontekstin ulkopuolisesta asiasta, josta hänellä on perusteltua tietoa”. (Dalton-Puffer 2013: 234–235.)

Eva käyttää taitavasti tiedonalan kieltä, niin sanastoa (*painanne, valelma, kivettymä, jäänteet*) kuin tiedonalakohtaiselle ilmaisutavalle ominaisia kielellisiä rakenteitakin, ja pohtii perusteellisesti mammutin alkuperää asettuen tehtävänannossa mainittujen tutkijoiden asemaan. Hän hyödyntää abstrakteja reaaliaineiden kielelle ominaisia verbejä (*tehdä johtopäätöksiä, arvioida, päätellä, havaita*) tekstissään, käyttää passiivirakenteita (*voidaan päätellä/nähdä*) ja tuo esiin asioiden välisiä suhteita. Esimerkiksi vastauksessa toistuva tekijän taka-alalle jättävä impersonaalinen passiivi on tyypillinen kirjoitetun yleiskielen rakenne: sen avulla mammutteista tehtyjä havaintoja voi käsitellä neutraalisti ja yleistävästi. Passiivi onkin ominainen luonnontieteellisen tiedon

kuvailussa, kun viitataan ihmisiin yleisesti tutkijoina ja havaintojen tekijöinä. Tärkeää on myös tehdä näkyväksi tiedon tarkkuus tai varmuus (esim. *Jos löytyy – –, -päätelmät voidaan viedä – –*). (Ks. VISK 2008: § 1312, 1322; Goldman ym. 2016.) Kirjoittajan kielitaito mahdollistaa koherentin ja perusteellisen vastauksen kysymykseen, ja kokelas hallitsee biologian pohtivan koevastauksen tekstilajin (vrt. Morton 2020: 13).

Kun edellä olevia vastausesimerkkejä tarkastellaan rinnakkain, herää kysymys siitä, miten hyvin Leon kielelliset valmiudet ovat varsin lukemis- ja kirjoittamispainotteeseen lukio-opiskeluun riittäneet ja millaista kielellistä tukea hän on opintoihinsa saanut. Kuinka hyvin hän on siis päässyt kehittämään tiedonalakohtaista kielitaitoaan tarvitsemallaan tavalla? Evan kohdalla taas pohdintaa herättää se, miten hänen kielitaitonsa on määritelty, eli onko S2-oppimäärä hänelle tarkoituksenmukaisin. On tietysti mahdollista, että juuri S2-oppimäärä on tarjonnut hänelle oikeanlaista tukea ja valmiuksia myös reaaliaineiden opiskeluun.

6.2 Fysiikan kokeiden tehtävänantojen vaikutus suoritukseen

Tässä artikkelissa tarkastelemme vuosien 2006 ja 2021 kevään fysiikan tehtäviä ja 10 heikoimmin ja 10 parhaiten vastanneen S2-kokelaan vastauksia niihin. Vuoden 2006 fysiikan koetehtävä on ollut 2,5-sivuinen paperitehtävä. Kysymyksiin vastaamisessa oli osattava hyödyntää aineistoina taulukkoa, valokuvaa, kytkentäkaavioita ja kuvaajaa. Kysymyksistä voidaan päätellä, että tuolloin fysiikan tehtäviin on vastattu pääasiassa laskemalla, numeroilla, kaavoilla tai piirroksin. Vuoden 2021 fysiikan yo-tehtävien tehtävänannossa puolestaan sanotaan, että vastaukset tulee perustella, jos perusteleminen on vastausteknisesti mahdollista. Perustelulla tarkoitetaan oletettavasti sekä sanallisia että muita perustelutapoja. Vastausten tueksi on voinut tuottaa piirroksia, kaavioita tai taulukoita ja liittää niistä kuvakaappauksen mihin tahansa tekstivastaukseen. (YLE 2021.) Tässä digitaalisessa kokeessa on hyödynnettävä laajaa aineistoa, joka sisältää uutisartikkeleita, kuvia, taulukoita (esim. Excel-taulukon) ja kaavioita. Aineisto on kustakin tehtävästä avautuvan linkin takana. Periaatteessa molempien vuosien tehtävät vaativat kokelaalta monilukutaitoa, siis tehtäviin liitettyjen kuvien ja kaavioiden ymmärtämistä ja sellaisten (mahdollista) tuottamista tekstien lisäksi. On kuitenkin niin, että nykyään paljon käytetyt aineistotehtävät kielellisesti varsin vaativine uutisteksteineen edellyttävät kokelaalta parempaa luku- ja kirjoitustaitoa kuin aiemmat numeeriset tehtävät.

Vuoden 2021 fysiikan kokeen aloittaa kaikille vastaajille pakollinen monivalintatehtävä fysiikan eri osa-alueilta. Vastausvaihtoehdot ovat muodoltaan sanallisia, ja ne ovat varsin kompleksissa suhteessa toisiinsa. Monivalintatehtäviä on kymmenen kappaletta. Kuviossa 2 on näistä ensimmäinen:

1.1 Lapsi leikkii lattialla lelujunan vaunulla ja veturilla. Hän tönäisee veturin liikkeelle. Tönäisyn jälkeen veturi liikkuu vakionopeudella. Mikä seuraavista vaihtoehdoista on silloin totta?
2 p.

- Veturiiin ei kohdistu voimia.
- Veturiiin kohdistuvan kokonaisvoiman suuruutta tai suuntaa ei voi määrittää annetuilla tiedoilla.
- Veturiiin kohdistuu vakiovoima, joka on nopeuden suuntainen.
- Veturiiin kohdistuva kokonaisvoima on nolla.

KUVIO 2. Fysiikan monivalintatehtävä.

Kaikki kyseisen osakokonaisuuden tehtävät olivat sanallisia, ja edellyttivät siten varsin hyvää kielitaitoa. Tehtävien lukeminen ja ymmärtäminen ja oikean vastausvaihtoehdon löytäminen vaatii tällaisissa tehtävissä nimenomaan tarkkaa lukutaitoa. Onko S2-kokelaan kuitenkin mahdollista osoittaa osaamistaan paremmin vastatessaan tällaiseen kysymystyyppiin, jossa ei vaadita omaa tuottamista? Monivalintatehtävän vaihtoehtojen ymmärtäminen vaatii kompleksisen ja eksaktin tiedonalakohtaisen sana- ja ilmaisuvarannon ymmärtämisen lisäksi ilmaisun taustalla olevan sisältötiedon osaamista. Esimerkiksi sanan *voima* ymmärtäminen edellyttää tietoa voimasta nimenomaan fysiikan käsitteenä verrattuna sanan arkiseen merkitykseen ja käyttöön. Tehtävän kieli on abstraktia ja tiivistä (*suuntaa ei voi määrittää annetuilla tiedoilla; veturiin kohdistuva kokonaisvoima*).

Nykyisten fysiikan koetehtävien joukossa on siis tehtävänantoja, jotka edellyttävät pitkähkön artikkelin lukemista ja sanallista vastausta. Näin esimerkiksi vuoden 2021K-tehtävissä, jossa tehtävä muodostui lämpöenergiavarastoja käsittelevästä artikkelista ja siihen liitetyistä kysymyksistä. Tehtäviin vastaaminen vaatii sekä fysiikan kaavojen tuntemusta että sanallista vastaamista. Fysiikassa voi valita tehtäväkokonaisuuksista ne, joihin haluaa vastata. Kymmenen aineistosta löytyneen heikoimman fysiikan suorituksen joukossa ei ollut yhtään vastausta, jossa olisi lähdetty vastaamaan tähän tehtävään. On todennäköistä, että S2-kokelaat ovat pitäneet tehtävää vaikeana ja jättäneet vastaamatta siihen, koska ensin olisi pitänyt lukea ja ymmärtää uutinen ja sen jälkeen vastata soveltavaan pohdintatehtävään. Samansuuntaisia havaintoja sanallisista tehtävistä on tehnyt myös Mekkid (2021) tarkastellessaan lukion ensimmäisen vuosikurssin fysiikan tehtäviä ja niistä suoriutumista: osalla vieraskielisistä opiskelijoista oli huomattavia vaikeuksia vastata runsasta sanallista selitystä vaativiin tehtäviin, ja he turvautuivat vastauksissaan muun muassa suoraan kopiointiin. Ylioppilaskoeaineistossamme kymmenen fysiikassa parhaiten menestyneen S2-kokelaan vastauksissa oli kuitenkin joitakin kielellisesti sujuvia vastauksia myös tähän kysymykseen. Pisteityksessä sisällön osaaminen on luonnollisesti ensisijaista, mutta hyvät kielelliset valmiudet tukevat osaamisen osoittamista ymmärrettävästi ja

täsmällisesti. Lukion historian opettajien kohdalla tiedonalakohtaisen kielen onkin osoitettu vaikuttavan osaltaan myös sisältöjen arviointiin (Paldanius ym. 2021: 11–13).

6.3 Aleksin ja Lisan fysiikan ja lyhyen kirjoitustehtävän suoritukset

Seuraavaksi tarkastelemme kahden opiskelijan, Aleksin ja Lisan vastauksia fysiikan kokeen tehtäviin ja S2-kokeen lyhyeen kirjoitustehtävään. Ristiinvalotamme niiden avulla kolmatta tutkimuskysymystä: fysiikan ja S2-kokeen vastaukset valaisevat kokeilaiden luku- ja kirjoitustaitoja eri näkökulmista. Fysiikan kokeessa opiskelija voi valita tehtäväpaletista itselleen mieluisimmat vastattavat, ja sen takia aineistosta oli mahdotonta löytää täydet suoritusvastaavuudet. Aleks vastaa kevään 2021 tehtävistä tehtäviin 6.2 ja 7.1, Lisa puolestaan vastaa edellisessä luvussa käsiteltyyn kysymykseen lämpöenergiavarastoista (10.4). (Ks. kaikki tehtävänannot LIITE 1.) Vastaukset kuitenkin mahdollistavat opiskelijoiden fysiikan ja lyhyen kirjoitustehtävän vastausten vertaamisen kielellisinä suorituksina kognitiivisten diskurssifunktioiden näkökulmasta.

Esimerkki 3: Aleksin vastaus fysiikan tehtävään maanjäristysaalloista (2021K, tehtävä 6.2)

Maanjärjestyksien tutkiessa saadaan selville mannerlaattojen liikkeitä ja niiden erilaisia osmat. Maan nestemäinen osa liikuttaa mannerlaattoja ja se tuottaa maanjärjestyksiä eli S- ja P-aaltoja.

Esimerkki 4: Aleksin vastaus fysiikan tehtävään valo läpäisevistä kalvoista (2021K, tehtävä 7.1)

Tehtävä: Selitä lyhyesti, miksi pintoja peittävät ohuet valo läpäisevät kalvot, esimerkiksi veden pinnalla oleva öljykalvo, vaikuttavat valon heijastumiseen pinnasta. 6 p.

Aineiden erillaiset muodot ja tiheydet vaikuttavat valoon. Valo liikkuu erilaisissa aineissa nopeammin tai hitaammiin sillä niiden tiheydet ja muodot ovat erillaisia. Ne taittavat valoa erillisesti.

Vastauksessaan tehtävään maanjäristysaalloista (6.2) Aleksin on ensin luettava varsin pitkä kysymysten taustoitus tehtävänannosta, vaikka tehtävässä ei olekaan varsinaista aineistoa. Taustoitus on tyypillistä fysiikan tieteenalan kieltä, jossa on määritelmiä, selittämistä ja jossa käytetään spesifiä sanastoa (esim. *kiviaines* puolestaan liikkuu *kohtisuorassa* aallon *kulkusuuntaa* vastaan). Tehtävänannon ymmärtäminen jo sinällään edellyttää edistynyttä kielitaitoa. Tehtävänanto toiseen tehtävään (7.1) läpäisevistä kalvoista antaa vaikutelman helposta kysymyksestä, koska se on lyhyt. Kysymyksen muotoilu on kuitenkin varsin kompleksinen, koska siinä käytetään muun muassa tiivistä ja runsaasti informaatiota sisältävää partisiippilauseketta (pintoja *peittävät* ohuet valo *läpäisevät* kalvot, ks. VISK 2008: §521). Tällaiset ymmärtämisen kannalta

vaativat ja kielellisesti kompleksiset rakenteet ovat tyypillisiä monien tiedonalojen teksteille. Tehtävässä pyydetään selittämään ilmiö.

Aleks jää vastauksissaan varsin yleiselle tasolle. Kummassakin vastauksessa hän käyttää kognitiivisista diskurssifunktioista selittämistä (*explain*). Tämän funktion Aleks saa kuitenkin hyvin ilmaistua ja vastaa näin kysymyksen pyyntöön ”selitä” / ”selitä, miksi”. Melko suppean vastauksen perusteella näyttää, että tiedonalan kielen hallinnassa on vielä epätarkkuutta, joka vaikuttaa siihen, kuinka täsmällisesti vastauksen sisältö välittyy. Esimerkiksi sana *maanjärjestys*, jonka mallin kokelas saisi suoraan tehtävänannosta, on jäänyt muotoon *maanjärjestys*. Sisällöllisesti kumpikaan vastauksista ei syvennä asiaa fysiikan hyvän vastauksen piirteiden mukaisesti (Lopulliset hyvän vastauksen piirteet, fysiikka, kevät, 2021).

Maanjärjestysvastauksessaan Aleks ei selitä seismisten aaltojen etenemisnopeuksia eri aineissa ja eri kerroksissa eikä valaise seismografisia mittaustuloksia, joilla saadaan tietoa maapallon eri kerroksista. Vastauksessaan valoa läpäisevistä kalvoista Aleks pitkälti toistaa samaa asiaa (muodot ja tiheydet, erilainen taitto) ja käyttää vain osin tarkalta vastaukselta odotettavaa tiedonalalle tyypillistä sanastoa (kuten *kalvo*, *rajapinnat*, *vaihe-ero*, *aallonpituus*, tai verbeistä esim. *heijastua*, *vahvistaa*, *vaimentaa*, *vastata*) (Lopulliset hyvän vastauksen piirteet, fysiikka, kevät, 2021). Aleksin vastauksessa *Valo liikkuu* ja *Ne taittavat valoa* ovat kuitenkin kokonaisia ilmauksia, jotka noudattavat tiedonalalle vakiintuneita ilmaisuntapoja.

Aleksin vastaukset ovat kauttaaltaan ymmärrettäviä, vaikka niissä onkin hieman kielellistä horjuntaa esimerkiksi rektiossa (*maanjärjestyksien tutkiessa*; tutkia + jotakin), temporaalirakenteen passiivimuodossa (*tutkiessa*, po. *tutkittaessa*) ja sijamuodon valinnassa (*niiden erilaisia osmat*). Lisäksi vastauksen oikeinkirjoituksessa on pieniä epätäsmällisyyksiä (esim. *erillaisia*), jotka eivät kuitenkaan vaikuta luettavuuteen.

Lisa on valinnut vastattavakseen kysymyksen energiavarastoista:

Esimerkki 5: Lisan fysiikan vastaus energiavarastoista (2021K, tehtävä 10.4, tehtävänantoa käsitellään luvussa 6.2, lisäksi se on liitteessä 1)

Energiavarastoihin saadaan kerralla varastoitua enemmän energiaa kuin sähköakkuihin veden suuren ominaislämpökapasiteetin takia. Veteen saadaan varastoitua ja siirrettyä paljon energiaa ilman, että veden oma lämpötila muuttuu hirveästi. Näin veteen varastoitunutta energiaa voidaan hyödyntää pidempään kuin sähköakkuihin varastoitunutta energiaa. Sähköakku täytyy ladata täyteen useammin. Energiavarastojen lataus- ja purkuteho ovat paljon suurempia kuin sähköakulla, jolloin energiaa saadaan siirrettyä nopeammin. Energiavarastoihin saadaan varastoitua hukkalämpöä.

Lisa hyödyntää vertailua edellyttäneessä vastauksessaan kognitiivisista diskurssifunktioista selittämistä, kuvailua ja luokittelua. Kuvailu näkyy esimerkiksi katkelmassa, jossa hän kuvaa alun selittämisen jälkeen yksityiskohtaisesti, miten *veteen saadaan varastoitua ja siirrettyä paljon energiaa*. Luokittelufunktioksi voidaan tulkita energiavarastojen ja sähköakkujen

esiintuotu kategorinen ero. Lisan vastaus on kielellisesti hyvä ja sujuva. Hän hyödyntää vastauksessaan tiedonalakohtaista sanastoa (myös verbejä) sekä ilmaisee kaikkien oppiainesten yleiselle kielenkäytölle ominaisia syy-seuraussuhteita (*Näin veteen; jolloin saadaan*). Vastauksen sisältö ei sujuvuudestaan huolimatta kaikilta osin vastaa hyvän vastauksen piirteitä: siinä ei ole esimerkiksi huomioitu energiavarastojen erilaisia käyttökohteita (Lopulliset hyvän vastauksen piirteet, fysiikka, kevät, 2021), mikä vaikuttaa pisteitykseen.

Seuraavaksi analysoimme Aleksin ja Lisan vastauksia lyhyeen kirjoitustehtävään, jonka tehtävänanto on kuviossa 3.

Lyhyt kirjoitustehtävä: Sähköpostiviesti 30 p.

Asuinkuntasi kustannuksia karsitaan. Tämän vuoksi oman asuinalueesi lähikirjasto aiotaan lakkauttaa. Asiasta on käyty keskustelua, mutta päätöstä ei ole vielä tehty. Kirjoita kotikuntasi päättäjille asiayhteyteen sähköpostiviesti, jossa puolustat kirjaston säilyttämistä. Perustele mielipiteesi monipuolisesti. Sähköpostiviestin on oltava yhtenäinen teksti, ei esimerkiksi asialuettelo. Tekstin tulee olla 500–800 merkin pituinen (merkkimäärä ilman välilyöntejä ja rivinvaihtoja). Koejärjestelmä laskee merkkimäärän automaattisesti, mutta ei rajoita sitä.

KUVIO 3. Lyhyen kirjoitustehtävän tehtävänanto.

Tehtävänanto määrittää vastaukselle selkeät kehykset: sen on oltava sähköpostimuotoinen, ja siitä pitää näkyä oma mielipide käsiteltävään asiaan sekä perustelut. Kantaa ottava teksti on yksi lukion S2 ja kirjallisuus -oppimäärän tiedonalakohtainen tekstilaji (OPH 2015; OPH 2019: 110). Se edellyttää jo lähtökohtaisesti esitetyn tilanteen arvioimista (*evaluate*), jotta oman perustellun näkemyksen voi esittää. Tehtävä on aihepiiriltään arkinen eikä vaadi spesifiä muuta tietoa, mutta vastauksen, sähköpostin, on kuitenkin noudatettava tekstilajin konventioita.

Seuraavassa esimerkissä on Aleksin vastaus samaan tehtävään.

Esimerkki 6: Aleksin vastaus lyhyeen kirjoitustehtävään

Hei!

Olen Aleks Toha ja haluan antaa mielipiteeni kirjaston pitämisestä. Kirjasto on tärkeä lapsille ja nuorille jotka käyvät koulua. Nuoret pystyvät keskittyä paremmin kotitehtävien tekoon ja voivat lukea kirjoja kirjastossa. Siellä myös voi lainata koulun kirjoja, jotka ovat kalliita oppilaille. Kirjojen kannattajat pääsevät lainata ja lukea haluamansa kirjan ilmaiseksi. Monet nuoret eivät pääse matkustelemaan toiseen kirjastoon, sillä he eivät osaa matkustella ja matkustaminen liikenteellä on kallista opiskelijoille. Myös aikuiset tykkäävät kirjastosta. He pääsevät lukemaan uutisia tai tietokirjoja kirjastosta. Kirjastossa on myös hiljaisia huoneita nuorille, jotka opiskelevat kokeisiin varten. Minä en haluaisin sulkea kirjastoa, koska minä käyn usein kirjastoon.

Ystävällisesti terveisin

Aleks Toha

Ja tässä Lisan vastaus:

Esimerkki 7: Lisan vastaus lyhyeen kirjoitustehtävään

Hei!

Asiani koskee lähikirjastoni lakkauttamista. Olen keväällä valmistuva lukiolainen, ja koen, että vastuullani on kirjoittaa teille kaikkien lähiseudun koululaisten puolesta. Ymmärrän, että kustannuksia on karsittava, mutta mielestäni kirjaston säilyttäminen on erittäin tärkeää.

Kirjasto on tärkeä paikka kaiken ikäisille koululaisille, mutta erityisesti lukiolaisille. Ylioppilaskirjoituksiin valmistautuessani olen huomannut, miten iso merkitys rauhallisella opiskeluympäristöllä on. Onnekseni olen pystynyt opiskelemaan kotona, kun kirjastot ovat olleet suljettuina pandemian takia, mutta monilla tätä mahdollisuutta ei ole. Kirjaston lakkauttaminen hankaloittaisi monen nuoren opiskelua. Toki muitakin kirjastoja on olemassa, mutta ne ovat paljon kauempana. Jos lähikirjasto säilytettäisiin, kynnys kirjastoon lähtemiseen ei olisi niin suuri.

Kiitos, kun käytitte aikaa viestini lukemiseen.

Ystävällisin terveisin, Lisa

Aleksin sähköpostissa viesti välittyi pääosin ymmärrettävästi. Sähköpostista käy ilmi hänen mielipiteensä, ja hän myös perustelee sen, vaikka perustelut jäävätkin melko yksinkertaiselle tasolle (esim. *Myös aikuiset tykkävät kirjastosta.*). Pääasiallisesti käytetty kognitiivinen diskurssifunktio on tehtävänannon vaatimusten mukaisesti selittäminen (*explain*), eli Aleks näyttää hallitsevan sen käytön niin sähköpostiviestissä kuten fyysisen vastauksessaankin. Perusteluissaan hän hyödyntää myös kuvailemista (*describe*) kertoessaan kirjaston hyvistä puolista (esim. *Kirjastossa on myös hiljaisia huoneita nuorille.*). Vaikka Aleks hallitseekin mielipiteen ilmaisemisessa ja perustelemisessa tarvittavat perusfunktiot, hän ei kaikilta osin onnistu tiedonalan tekstitaitojen mukaisesti, vaan aloittaa sähköpostinsa epätyypillisesti esittelemällä itsensä *Olen Aleks Toha*. Hän myös päättää viestin hieman epätavallisesti yhdistämällä kaksi lopputervehdystä: *Ystävällisesti terveisin*. Näin ollen viestin muodollisuusasteessa, tyyliässä ja kielessä on jonkin verran huojuntaa (vrt. YTL 2022: 17).

Lisan sähköposti on erinomainen toteutus tehtävänannosta. Lisa aloittaa vastauksensa arvioimalla (*evaluate*) oman positionsa suhteessa kirjaston sulkemiseen; hän kokee, että hänen velvollisuutensa on puhua muidenkin koululaisten puolesta. Lisäksi hän ymmärtää kustannusten karsimisen tarpeen, mutta pitää lähikirjastoa kuitenkin erittäin tärkeänä. Toinen Lisan hyödyntämistä funktioista on tehtävänannon kannalta keskeinen selittäminen (*explain*), eli hän perustelee kirjaston säilyttämisen tarvetta. Oma kokemus toimii esimerkkinä, jonka hän laajentaa koskemaan nuorisoa

yleisemminkin. Lisäksi hän tutkii tai kartoittaa (*explore*) sitä, millaisia vaikutuksia kirjaston säilyttämisellä olisi (*Jos..., kynnys kirjastoon lähtemiseen ei olisi niin suuri*) (ks. Dalton-Puffer 2013: 235). Tekstin argumentointi on vakuuttavaa ja viesti välittyy hyvin. Kirjoituksen muodollisuusaste, käytetty sanasto ja ilmaukset ovat tilanteenmukaisia. Lisa käyttää muodollista asiatyylä ja siihen sopivia ilmauksia (*Asiani koskee*) ja rakenteita (esim. temporaalirakenne *valmistautuessani*, ks. Ikola ym. 1989). Tyyli ja kieli on näin sovitettu oletetulle vastaanottajalle. (Ks. YTL 2022: 16.)

Kolmas tutkimuskysymyksemme kuului: Mitä S2-kokelaiden ainerealin vastaukset kertovat heidän luku- ja kirjoitustaidostaan? Aleks ja Lisa selviävät S2-kokeen tehtävästä paremmin kuin fysiikan tiedonalan tehtävistä. Vaikka suomen kielen tehtävässäkin on noudatettava tiedonalan tekstikäytänteitä, esimerkiksi kantaa ottavan tekstilajin konventioita ja fraaseja, siihen vastaamiseen riittää tieto arjen elämämpiiristä. Lyhyestä kirjoitustehtävästä siis selviytyy hyvin melko arkisella ja omaa elämämpiiriä lähellä olevalla sana- ja ilmaisuvarannolla.

Vertaamalla fysiikan ainerealin vastauksia saman opiskelijan S2-kokeen lyhyen kirjoitustehtävän vastauksiin voidaan havaita aiemminkin toteamamme: fysiikan tehtäviin vastaaminen edellyttää varsin pitkien tehtävänantojen ymmärtämistä. Näin on myös sellaisissa tapauksissa, joissa tehtävänantoon ei liity erillistä aineisto-osaa, kuten Aleksin vastauksessa fysiikan kysymykseen 7.1. Tiedonalakohtaisten tekstien, kuten tässä ylioppilaskokeen aineistojen ja tehtävänantojen, ymmärtäminen edellyttääkin monipuolisia lukemisen taitoja, joiden vaatimukset vaihtelevat myös tehtävittäin: esimerkiksi monivalintatehtävät ja niiden tehtävänannot edellyttävät yleensä hyvin tarkkaa lukemista (ks. Goldman ym. 2016: 223). Spesifiin fysiikan tehtävään vastaaminen vaatiikin jossain määrin enemmän ja erilaista kielellistä osaamista – tekstitaitoja – kuin esimerkkinä olevaan suomen kielen tehtävään vastaaminen. On hyvin mahdollista, että reaaliaineen suoriutumista osaltaan ennustava S2-kokeen lukutaidon tehtävä tarjoaisikin tässä suhteessa kirjoitustehtävää havainnollisemman kuvan kieli- ja tekstitaitojen vaatimuksista S2-kokeessa.

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää S2-kokelaiden suoriutumista ylioppilaskokeessa. Hyödynsimme aineistona tilastotietoa heidän suoriutumisestaan S2-kokeessa, biologiassa ja fysiikassa sekä analysoimme kvalitatiivisesti koetettavia sekä kokelaiden vastauksia niihin. Tutkimuksen taustalla oli huoli maahanmuuttotaustaisten haasteista saada riittävät valmiudet yhdenvertaiseen osallisuuteen lukiossa, yo-tutkinnossa ja jatko-opinnoissa. S2-koe on pitkä ja moniosainen, jolloin jotkin tehtäväkokonaisuudet saattavat jäädä osalla kokelaista vastaamatta ajanpuutteen vuoksi. Tästä syystä tarkastelimme myös sitä, miten S2-kokeessa suoriutuminen ennustaa kokelaiden ainerealin suorituksia ja miten S2-kokeen eri osien suoritus, erityisesti lukutaito

ja kirjoittaminen, suhteutuvat ainereaalien suorituksiin. Pohdimme lisäksi, olisiko jokin tehtäväkokonaisuus tärkeämpi kuin toinen.

Kvantitatiivisen aineiston tarkastelu osoitti, että S2-lukeminen ja/tai S2-kirjoittaminen ennustivat opiskelijoiden suoriutumista biologian ja fysiikan kokeessa. Kielitaidolla on siis tutkimuksemme perusteella iso rooli myös biologian ja fysiikan opiskelussa. Aiemmin on ajateltu, että kielen rooli olisi vahva nimenomaan historian, psykologian ja terveystiedon opiskelussa. Vuonna 2006 lukeminen oli paras biologian suorituksen ennustaja ja kirjoittaminen ennusti suoriutumista fysiikan kokeessa. Sekä lukeminen että kirjoittaminen nousivat vuonna 2021 opiskelijoiden biologian ja fysiikan suorituskyvyn ennustajiksi. Erityisesti menestyminen S2-kokeen lukutaidon osassa ennustaa vahvasti menestymistä reaaliaineen kokeessa, ja biologiassa vielä vahvemmin kuin fysiikassa. S2-muuttujien sekä biologian ja fysiikan väliset korrelaatiot ovat vuonna 2021 paljon korkeammat kuin vuonna 2006.

Yksi ero tarkasteluvuosien välillä on se, että vuoden 2021 ylioppilaskoe on ollut digitaalinen. Digitaalisessa kokeessa on ollut mahdollista käyttää monipuolisempia aineistoja ja monimediaisuutta ja arvioida siten enemmänkin tiedon soveltamista kuin sen ulkoa oppimista. Myös vaatimustaso opetussuunnitelman perusteissa ja S2-kokeessa on noussut ja tehtävät ovat kehittyneet monimediaisten ja vaativampien aineistojen myötä. S2-koetta ja reaaliaineiden kokeita on myös kehitetty samaan suuntaan, ja niissä edellytetään yhä enemmän ja aiempaa monipuolisempaa lukemista sekä aineistojen analyysiin ja tulkintaan pohjaavaa kirjoittamista.

Mahdollinen vuosien 2006 ja 2021 eroihin vaikuttava tekijä saattaa olla myös se, että kielitietoisuus on tullut opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2015, jolloin vuonna 2021 kirjoittaneiden kokelaiden opetuksessa ja arvioinnissa kokelaiden kehittyvä kielitaito on ehkä otettu jo paremmin huomioon kuin vuonna 2006. Vasta vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus on kuitenkin kuvattu spesifimmin kunkin oppiaineen perusteissa, joten tulevaisuudessa voisi olettaa kokelaiden mahdollisuuksien tiedonalakohtaisen kielen omaksumiseen paranevan edelleen. Opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen tavoitteiden ja periaatteiden sekä todellisten opetus- ja oppimistilanteiden välinen suhde ei kuitenkaan ole suoraviivainen.

Samoin kuin vuonna 2006, myös vuonna 2021 S2-muuttujien välillä on suuri yhteinen varianssi. Tämä voisi kertoa siitä, että S2-kokelaat eivät olekaan niin heterogeeninen joukko kuin on ajateltu. Vaikka suoritustason välillä on suuriakin eroja, on heidän suoriutumisessaan olemassa myös tiettyjä säännönmukaisuuksia.

Tarkastelimme myös sitä, mitä S2-oppilaiden ainereaalien vastaukset kertovat heidän kirjoitus- ja lukutaidoistaan. Kvantitatiivisen aineiston analyysi osoittaa, että lukutaito selittää vahvasti S2-kokelaiden menestymistä reaaliaineiden kokeessa. Kokelaiden vastausten sisältöanalyysi saa myös pohtimaan, ovatko kokelaat saaneet lukioaikanaan riittävästi malleja siihen, miten fysiikan vastaus pitäisi laatia.

Reaaliaineiden opettajat tarvitsisivat ohjausta suomi toisena kielenä -opiskelijoiden kielitietoiseen tukemiseen.

Myös reaaliaineiden tehtävien laatijat ja sensorit voisivat hyötyä yhteisestä keskustelusta S2-asiantuntijoiden kanssa. Keskusteluun olisi syytä nostaa ainakin kokeiden arviointikriteerit ja erityisesti kielen oikeellisuuden rooli vastauksissa ja niiden arvioinnissa. S2-kokeessa kielellisestä horjuvuudesta ei tule suoria pistevähennyksiä, vaan kokeen kriteereissä painotetaan ymmärrettävyyttä sekä kielen ja tyylin sopivuutta tilanteeseen (YTL 2022). Reaaliaineiden kokeiden arvioinnissa painotetaan kunkin reaaliaineen luonteen mukaista esitystapaa ja kielenkäytön täsmällisyyttä. Suorituksen arvoa voi alentaa kuitenkin se, jos ajatukset on esimerkiksi ilmaistu epäselvästi tai epätarkasti. (YTL 2021.)

Myös S2-kokeen lyhyt kirjoitustehtävä ennustaa menestymistä biologian kokeessa (vuonna 2021) ja pitkä kirjoitelma fysiikan kokeessa. Vuonna 2021, erityisesti kevään kokeessa, lyhyt kirjoitustehtävä ennustaa menestymistä biologiassa kohtuullisen hyvin, jopa paremmin kuin pitkä kirjoitustehtävä. Lukutaitoa on totuttu mittaamaan erilaisilla tehtävillä, mutta myös kirjoitustaitoa olisi hyvä mitata erilaisilla tehtävätyypeillä, jotta kokelaan osaaminen saataisiin täysimääräisesti esiin ja hänen kirjoitustaidostaan saadaan monipuolisempaa tietoa. Tutkimuksemme siis osoitti, että S2-kokeen eri tehtävillä on tärkeä rooli ylioppilastutkinnossa tiedonalojen kielen kannalta, sillä eri tehtävätyypit mittaavat hieman eri asioita.

Jo tehtävänannon ymmärtäminen reaaliaineiden kokeissa on keskeistä. Vertaamalla fysiikan ainerealin vastauksia saman opiskelijan S2-kokeen lyhyen kirjoitustehtävän vastauksiin voidaan havaita, että fysiikan tehtäviin vastaaminen edellyttää varsin pitkien tehtävänantojen ymmärtämistä. Digitaalisen ylioppilaskokeen myötä biologian ja fysiikan kokeissa käytetään aiempaa runsaammin ja monimuotoisempia aineistoja, joiden ymmärtäminen vaatii hyvää lukutaitoa. Myös silloin, kun tehtävään ei liity erillistä aineistoa, lukeminen on tärkeässä roolissa tehtävänannon ymmärtämisessä. Siksi onkin hyvä, että lukion kursseissa painotetaan nykyään paljon lukutaitoa. Lukion reaaliaineiden opiskelu vaatii kaikkiaan monipuolisia tekstitaitoja. Sujuva lukutaito mahdollistaa reaaliaineiden laajojen tekstiaineistojen nopean ja tehokkaan läpikäynnin sekä lukio-opinnoissa että yo-tutkinnossa. Monipuoliset tekstitaidot auttavat oppisisältöjen sisäistämässä.

Näemme tutkimuksessamme myös rajoitteita. Koska aineiston laajuuden vuoksi on ollut mahdotonta analysoida yksityiskohtaisesti kaikkia suomi toisena kieleinä -opiskelijoiden biologian ja fysiikan vastauksia tutkituilta vuosilta, esittelemme kvalitatiivisessa tarkastelussa tapausesimerkkejä. Kvalitatiivisten tapausesimerkkeiden tavoitteena on ollut havainnollistaa S2-kokelaiden heterogeenisyyttä ja heidän kielitaitonsa monimuotoisuutta. Tapausesimerkit valaisevat sitä, milloin kielitaito saattaa muodostua osaamisen osoittamisen esteeksi, sekä vastaavasti sitä, kuinka osalla opiskelijoista on jo hyvät kielelliset valmiudet suoriutua lukio-opinnoista ja

ylioppilastutkinnosta. Olisi tärkeää pyrkiä tunnistamaan jo lukioaikana ne opiskelijat, jotka tarvitsevat vahvempaa kielellistä tukea.

Kognitiivisten diskurssifunktioiden (CDF) hyödyntäminen on eräänlainen kokeilu siitä, mitä funktioilla saadaan esiin opiskelijoiden osaamisesta suhteessa vaadittuun tehtävään. Tiettyjä akateemisen sisällön oppimisessa keskeisiä kognitiivisia prosesseja ilmaistaan kullekin tiedonalalle vakiintuneilla kielellisillä tavoilla. Analyysin apuvälineinä kognitiiviset diskurssifunktiot monipuolistavat opiskelijoiden kielellisen toiminnan tarkastelua. Ne tekevät näkyväksi, miten moninaista kielellistä ja sisällöllistä osaamista lukio-opinnoissa vaaditaan ja millaisin kielellisin resurssein opiskelijat tuottavat tiedonalakohtaisia tekstejä. Kognitiivisten diskurssifunktioiden haasteena voidaan kuitenkin pitää niiden tulkinnanvaraisuutta ja limittäisyyttä, vaikka funktioiden sanalliset kuvaukset pyrkivätkin yksinkertaisuuteen. Esimerkiksi selittämiseksi (*explain*) nimetyssä perustelemisessä (*I tell you about the causes or motives...*) voi käyttää useita muita funktioita, kuten kuvailevia esimerkkejä ja ilmiöiden luokittelua – tiedonalan tekstikäytänteiden mukaisesti. Toisaalta monitulkintaisuus kuuluu olemuksellisesti kieleen ja koskee kaikkea laadullista analyysia, sillä merkitykset rakentuvat ja tulkitaan kontekstissa. Tässä tutkimuksessa tulkintoja funktioista pyrittiin vahvistamaan tutkijatriangulaatiolla: useampi tutkija analysoi aineistoa ja tulkinnoista neuvoteltiin yhdessä.

Tutkimuksemme vahvisti tarvetta jatkotutkimukselle niin kognitiivisten diskurssifunktioiden kuin ylioppilaskokeen osalta. Kognitiivisia diskurssifunktioita on sovellettu erityisesti englanninkielisen luokkahuonevuorovaikutuksen ja opetuspuheen tutkimuksessa sekä monikielisten oppijoiden tuotosten tarkastelussa (ks. esim. Breeze & Dafouz 2017; Morton 2020; Doiz & Lasagabaster 2021). Suomen kielen kontekstissa niitä ei ole aiemmin hyödynnetty, joten tutkimusta tarvitaan etenkin siitä, mitkä ovat tiedonalakohtaisesti vakiintuneita kielellisiä keinoja (*linguistic patterns*, ks. Morton 2020) tiettyjen funktioiden ilmaisemisessa. Ylioppilaskokeen S2-kokelaiden suoriutuminen antaa myös aiheita jatkotutkimukselle: olisi hyödyllistä saada lisätietoa muun muassa siitä, miten S2-opiskelijat menestyvät muissa kuin tässä artikkelissa tarkastelluissa reaaliaineissa sekä miten he menestyvät muiden kielten kokeissa ja erityisesti matematiikassa, jota viime vuosina on painotettu yliopistojen todistusvalinnoissa. Ylioppilastutkintolautakunnan tilastollista ja laadullista aineistoa S2-opiskelijoiden suorituksista on toistaiseksi tutkittu varsin vähän.

Kielitietoista pedagogiikkaa kehitettäessä on aiheellista pohtia myös kielitietoisien arvioinnin käytänteitä, jotta esimerkiksi koetehtävät mahdollistavat osaamisen osoittamisen mahdollisimman yhdenvertaisesti. Reaaliaineiden opettajat sekä ylioppilaskokeiden laatijat ja sensorit tarvitsevat koulutusta kehittyvän kielitaidon piirteiden erottamiseksi sisällön puutteista. Aineistomme sisältöanalyysi nosti esiin tarpeen selvittää tarkemmin myös sitä, mihin opettaja ja sensori kohdistavat kulloinkin arviointinsa reaali-kokeissa. Kehittyvän kielitaidon omaavan opiskelijan kannalta on kohtuutonta, jos substanssiosaamista on vaikea osoittaa testitilanteissa. Niinpä reaaliaineiden kokeiden laadinnassa ja arvioinnissa olisi tarkoituksenmukaista hyödyntää

suomi toisena kielenä -opettajan ja reaaliaineen opettajan yhteistyötä, jotta arviointi onnistuttaisiin kohdentamaan kyseisen reaaliaineen sisältöosaamiseen ja kokeessa voisi menestyä myös kehittyvällä kielitaidolla.

S2-kokelaiden arvioinnin oikeudenmukaisuus reaaliaineiden kokeissa vaatisi tarkempia linjauksia opetussuunnitelman perusteisiin. Kielitietoisuuden lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös arvioinnin kielitietoisuuteen ja sen toteutumiseen tiedonalojen kielen osalta. Yhdenmukaisten arviointiperusteiden varmistaminen reaaliaineissa vaatisi esimerkiksi yhteistä tarkastelua siitä, mitä tehtävänannoissa edellytettävä pohtiminen, selittäminen ja kuvaaminen tarkoittavat eri oppiaineissa. Sen jälkeen voitaisiin mallien avulla ohjata oppijaa havaitsemaan, miten vastaus rakennetaan kullekin oppiaineelle tyypillisellä tavalla. Näin arvioinnin linjauksilla tuettaisiin kielitietoisuuden toteutumista. Sisältötieto ja tiedonalakohtainen kieli kun liittyvät hyvin kiinteästi yhteen. (Esim. Paldanius ym. 2021.)

Kvalitatiivinen aineistomme toi osaltaan näkyviin tiedonalakohtaisten tekstitaitojen moniulotteisuuden ja vaativuuden. Opetuksessa onkin syytä kiinnittää huomiota S2-kokelaiden oppimaan oppimisen taitoihin ja niiden kehittämiseen. Vaikka kielitaito olisi hyvä, kokelaan voi olla vaikea omaksua reaaliaineen sisältöjä. Toisaalta voi olla myös niin, että vaikka kokelaalla olisikin hyvä reaaliaineen substanssiosaaminen, hänen kielitaitonsa suomen kielessä ei riitä vielä osoittamaan sitä. Lukutaidon lisäksi myös kirjoittaminen ja sen monipuolinen harjoittelu onkin välttämätöntä kaikissa oppiaineissa. Kielitietoisuuden tiedonalakohtaisen pedagogiikan ja arvioinnin kehittäminen lukion kaikkien aineiden opetuksessa olisikin seuraava konkreettinen askel kohti aitoa ja kestävästä kielitietoista opetusta ja arviointia.

Kielitietoinen koulutus on osallisuuden mahdollistamista kaikille koulutettaville. Mikäli osallisuuden toteutumiseen tarvitaan tukea, sitä on järjestettävä. Osallisuuden mahdollistaminen edellyttää suomi toisena kielenä -toimijoiden ja reaaliaineiden toimijoiden yhteistyötä niin lukiokoulutuksessa kuin ylioppilaskokeeseenkin liittyvissä asioissa; sekä tehtävien laadinnassa että arviointikriteerien pohdinnassa. Ylioppilaskokeen portinvartijarooli on vahva, mutta se ei suinkaan merkitse taitojen kehittymisen päätepistettä. Aivan samalla tavalla kuin äidinkielisten taidot kehittyvät korkeakoulutuksessa myös suomi toisena kielenä -kokelaiden taidot kehittyvät laadukkaassa, kielitietoisuuden huomioivassa korkeakoulupedagogiikassa. Parhaimmillaan hyvästä tiedonalojen kielen hallinnasta alkaa hahmottua tieteenalojen kieli, joka mahdollistaa menestymisen opinnoissa sekä osallistumisen yhteiskunnalliseen keskusteluun ja vaikuttamiseen.

Tutkimuksemme antaa viitteitä siitä, että S2-oppimäärää ja ylioppilaskoetta on kehitetty viime vuosina oikeaan suuntaan ja kielitietoisuuteen liittyvät tavoitteet lukion opetussuunnitelman perusteissa ovat tärkeitä S2-kokelaiden kannalta. Nykyisissä perusteissa (OPH 2019) kielitietoisuutta onkin määritelty monipuolisesti sekä toimintakulttuuriluvussa että eri oppiaineiden tehtävässä. Kielitietoinen opetus lukiokontekstissa on kuitenkin laaja ekosysteemi, joka kattaa S2- ja reaaliaineiden ope-

tuksen, oppimateriaalin, opettajan pedagogiset valinnat sekä yo-kokeiden laatijoiden ja sensoreiden kielitietoiset arviointimenetelmät. S2-kokelailla tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet menestyä ylioppilastutkinnossa ja päästä korkeakoulutukseen. Tiedonalojen kielten ja niiden diskurssien hallinta on tärkeä osa myös yhteiskunnallista osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia. Tiedonalojen tekstitaitojen tulisikin olla reaaliaineiden opetuksen keskiössä. Ilman niiden hallintaa ei voi osallistua, vaikuttaa eikä muuttaa maailmaa.

Kirjallisuus

- Airas, M., D. Delahunty, M. Laitinen, M. Saarilampi, T. Sarparanta, G. Shemsedini, H. Stenberg, H. Vuori & H. Väättäin 2019. *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/11/KARVI_2219-2.pdf
- Anderson, L. W. & D. R. Krathwohl ym. (toim.) 2001. *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing. A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bailey, A., F. A. Butler, C. LaFramenta & C. Ong 2004. *Towards the characterization of academic language in upper elementary science classroom*. Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. Los Angeles: University of California.
- Breeze, R. & E. Dafouz 2017. Constructing complex Cognitive Discourse Functions in higher education: An exploratory study of exam answers in Spanish- and English-medium instruction settings. *System*, 70 (2017), 80–81.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.024>
- Dalton-Puffer, C. 2013. A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Dalton-Puffer, C. & S. Bauer-Marschallinger 2019. Cognitive discourse functions meet historical competences. Towards an integrated pedagogy in CLIL history education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7 (1), 30–60.
<https://doi.org/10.1075/jicb.17017.dal>
- Duff, P. 2012. Second language socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.) *Handbook of language socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 564–586.
- Doiz, A. & D. Lasagabaster 2020. An analysis of the use of cognitive discourse functions in English-medium history teaching at university. *English for Specific Purposes*, 62, 58–69.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.12.002>
- Fang, Z. & S. Coatoam 2013. Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56 (8), 627–632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Goldberg, A. E. 2006. *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldman, S. R., M. A. Britt, W. Brown, G. Cribb, M. George, C. Greenleaf, C. D. Lee, C. Shanahan & Project READi 2016. Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51 (2), 219–246. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>
- Haimilahti, E. 2021. *S2-opiskelijoiden menestyminen matematiikan, reaaliaineiden ja vieraiden kielten kokeissa*. Kieli- ja viestintätieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202106304103>
- Halliday, M. A. K. 1993. Some grammatical problems in scientific English. Teoksessa M. A. K. Halliday & J. R. Martin (toim.) *Writing science. Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press, 69–85.
- Härmälä, M. & A. Barkhanajyan 2018. L2 students' language-related difficulties in subject classes. *Revue française de linguistique appliquée*, 23, 45–58.
<https://doi.org/10.3917/rfla.232.0045>
- Ikola, O., U. Palomäki & A.-K. Koitto 1989. *Suomen murteiden lauseoppia ja tekstikielioppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 511. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Komppa, J. 2012. *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8164-4>
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019. Annettu Helsingissä 12.4.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190502> [luettu 10.2.2023]
- Mekki, N. 2021. *Lukio-opiskelijan suomen kielen taito fysiikan tehtävien ratkaisussa*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202103291749>
- Moje, E. B., D. Stockdill, K. Kim & H. Kim 2011. The Role of text in disciplinary learning. Teoksessa M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (toim.) *Handbook of reading research (Vol. 4)*. New York: Routledge, 453–486. <https://doi.org/10.4324/9780203840412>
- Morton, T. 2018. Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1383352>
- Morton, T. 2020. Cognitive discourse functions: A bridge between content, literacy and language for teaching and assessment in CLIL. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3 (1), 7–17. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.33>
- Nissilä, Leena 2020. Kokeen tavoitteista, osallistumisoikeudesta ja rakenteesta. Teoksessa L. Kollin, S. Mattila & M. Svaala (toim.) *S2-ylioppilastekstejä 2019*. Helsinki: Suomenopettajat ry., 7–13.
- OPH 1994 = Opetushallitus 2004. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: OPH.
- OPH 2015 = Opetushallitus 2016. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: OPH.
- OPH 2019 = Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: OPH.
- OKM 2017 = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-451-1>
- Owal Group 2022. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä. Helsinki: OKM.
- Paldanius, H. 2020. *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8175-4>
- Paldanius H., S. Sulkunen, M.-R. Luukka & J. Saario 2021. Lukion historian opettajien käsityksiä esseen arviointiin vaikuttavista piirteistä. *Ainedidaktikka*, 5 (1), 3–22. <https://doi.org/10.23988/ad.98334>
- Perälä, M. & E. Salmenkivi 2020. Käskeysanat ja ajattelun taidot filosofian ylioppilaskokeessa. *niin & näin*, 27 (3), 120–124.
- Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2>
- Satokangas, H. 2021. *Termien selittäminen tietokirjoissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7738-4>
- Sulkunen S. & M.-R. Luukka 2014. Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. *Kielikukko*, 33 (4), 2–7.
- Sulkunen, S., M.-R. Luukka, H. Paldanius & J. Saario 2022. Historian opettajien käsityksiä tiedonalan tekstitaitojen opettamisesta lukiossa. *Kasvatus ja aika*, 16 (4), 43–61. <https://doi.org/10.33350/ka.112693>
- Sulkunen, S. & J. Saario 2020. Monilukutaito eri oppiaineissa. *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogikkaa yläkouluun*. Lapin yliopisto.

- S2-ylioppilastekstejä 2019*. Helsinki: Suomenopettajat ry.
- TENK 2023 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Ohjeet ja aineistot. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot> [luettu 15.2.2023]
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- VISK 2008 = Hakulinen, A., M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2008. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 2., korjattu painos. Verkkoersio. <http://scripta.kotus.fi/visk> [luettu 10.2.2023]
- YLE 2021. Abitreenit. https://yle.fi/plus/abitreeneit/2021/Kev%C3%A4t/2021-03-26_FY_fi/index.html#7 [luettu 26.2.2023]
- Ylioppilastutkintolautakunta 2021. Lopulliset hyvän vastauksen piirteet, fysiikka, 18.5.2021. <https://drive.google.com/file/d/1T8qDyWO3A9w67j2GgY4x4l1stloVMrg7/view>. [luettu 7.2.2023]
- YTL 2021 = Ylioppilastutkintolautakunta 2021. *Reaaliaineiden kokeiden määräykset ja ohjeet*. Hyväksytty 8.10.2021, julkaistu 25.4.2022. Helsinki: YTL.
- YTL 2022 = Ylioppilastutkintolautakunta 2022. *Suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -kokeen määräykset*. Helsinki: YTL.

LIITE 1 Fysiikan tehtävänannot, joita on käytetty artikkelissa

6. Maanjäristysaallot 15 p.

Maanjäristysaallot eli seismiset aallot jaetaan primääri- eli P-aaltoihin, sekundääri- eli S-aaltoihin sekä pinta-aaltoihin. P-aallot etenevät kiviaineksen vuorottaisina laajenemisina ja supistumisina. S-aalloissa kiviaines puolestaan liikkuu kohtisuorassa aallon kulkusuuntaa vastaan. P-aallot etenevät keskimäärin nopeudella 8,0 km/s ja S-aallot keskimäärin nopeudella 4,8 km/s. Pinta-aallot ovat näitä hitaampia. Myös aaltojen taajuudet poikkeavat toisistaan.

Eräässä maanjäristyksessä ensimmäinen järjestysaalto havaittiin 30 sekuntia ennen toista aaltoa. Ensimmäisen järjestysaallon taajuus oli 2 Hz ja toisen 10 Hz.

- 6.1 Kuinka kaukana havaintopaikasta maanjäristyksen keskus sijaitsi? Kuinka suuria olivat havaittujen P- ja S-aaltojen aallonpituudet? 8 p.
- 6.2 Millaisilla aaltoliikkeillä P- ja S-aaltoja voidaan kuvata? Selitä lyhyesti, miksi maanjäristysaalloja tutkimalla voidaan saada tietoa maapallon rakenteesta. Miten maapallon ytimen nestemäinen osa vaikuttaa S- ja P-aaltojen esiintymisiin? 7 p.

7. Heijastuminen ohuesta kalvosta 15 p.

- 7.1 Selitä lyhyesti, miksi pintoja peittävät ohuet valoa läpäisevät kalvot, esimerkiksi veden pinnalla oleva öljykalvo, vaikuttavat valon heijastumiseen pinnasta. 6 p.
- 7.2 Lasin pinnalla on ohut tasapaksu asetonikerros. Kun pintaa valaistaan kohtisuorasta suunnasta, havaitaan sen heijastavan parhaiten valoa, jonka aallonpituus on 630 nm. Kuinka paksu asetonikerros on? Asetonin taitekerroin on 1,25, lasin 1,50 ja ilman 1,00. 9 p.

10. Energiavarasto 20 p.

Lue artikkeli [10.A](#) Vaasaan suunnitellusta energiavarastosta ja vastaa osatehtäviin 10.1–10.4.

Aineisto

1. [Artikkeli: Uutinen energiavarastosta](#)
 - 10.1 Oletetaan, että suurempi luolista täytetään makealla vedellä. Arvioi artikkelin tietojen perusteella, kuinka paljon veden lämpötila nousee, kun luolaan varastoidaan suunniteltu enimmäismäärä energiaa. 5 p.
 - 10.2 Oletetaan, että veden lämpötila on aluksi 1 °C. Tämän jälkeen veden lämpötila nostetaan 90 °C:een. Kuinka suuri on lämmityksen aikana paisuntakammioon siirtyvän veden tilavuus? 5 p.

- 10.3** Miksi energiavarastojen merkitys kasvaa, kun uusiutuvien energianlähteiden käyttö lisääntyy? 4 p.
- 10.4** Pohdi, mitä eroja artikkelissa kuvatulla energiavarastolla ja sähköakkuihin perustuvalla energiavarastolla on energian tuotannon tai kulutuksen tasaamisen kannalta. 6 p.

10.A Artikkelin Uutinen energiavarastosta

Yli 210 000 kuutiometrin maanalaisesta luolastosta tulee Suomen suurin lämpöenergiavarasto Vaasassa

Vaasan Vaskiluotoon on valmistumassa maanalainen lämpövarasto. Maanalainen varasto tulee olemaan valmistuessaan Suomen suurin.

Lämpövarastoksi muutettava luolasto sijaitsee Vaskiluodossa 30 metrin syvyydessä. Sen muodostaa kaksi luolaa, joiden yhteistilavuus on 210 000 kuutiometriä. Luolasto on tarkoitus ottaa uuteen käyttöön ensi vuoden kesäkuussa. Vastaava hanke on vireillä myös Helsingissä. Helsingin Mustikkamaan luolalämpövarastosta tulee valmistuessaan 2021 vielä suurempi – sen tilavuus on 260 000 kuutiometriä.

Öljyvarastosta lämpövarastoksi

Maanalainen luolasto on rakennettu 1970-luvulla, ja luolat ovat aiemmin olleet käytössä öljyvarastona. Ne on tyhjennetty öljystä ja puhdistettu 1990-luvun lopulla.

Hankkeen edustajan mukaan luolaston käyttö lämpöenergiavarastona mahdollistaa yli 30 prosentin laskun kivihiihen käytössä sekä siirtymisen uusiutuvien ja hiilineutraalien energialähteiden käyttöön kaukolämmön tuotannossa.

– Varastot tuovat meille tehokkaan ja monipuolisen ratkaisun pyrkiessämme kokonaan eroon kivihiihestä. Ne tasaavat kaukolämmön tuotantohuippuja ja mahdollistavat pidemmällä tähtäimellä myös tuuli- ja aurinkoenergian käytön nykyistä joustavammin ja laajemmin sekä Vaasan alueella syntyvän hukkalämmön hyödyntämisen.

Vaskiluodossa sijaitsevat luolat ovat tilavuuksiltaan 150 000 kuutiometriä ja 60 000 kuutiometriä. Niiden korkeudet ovat 22 ja 30 metriä, pituudet 178 ja 313 metriä. Suurempaan luolaan varastoidaan lämmitettyä vettä. Tarpeen tullen sieltä voidaan siirtää lämmitysenergiaa kaukolämpöverkkoon. Pienempi luolista tulee toimimaan lämpövaraston veden paisuntasäiliönä.

Lämpövaraston lataus- ja purkuteho on 100 megawattia ja varastoitava energiamäärä 7 000–9 000 megawattituntia. Yhtiöiden mukaan tämä on tuhat kertaa suurempi kuin Pohjoismaiden suurimman rakenteilla olevan sähköakun varastointikapasiteetti.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 107–137.

Mari Honko

Jyväskylän yliopisto

Maija Tervola

Tampereen yliopisto

”Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta.” Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta

Nostot

- Opiskelukielen taito määrittää osallisuutta korkeakouluopinnoissa: se rajaa opintoihin pääsyä ja voi vaikuttaa opinnoissa pärjäämiseen.
- Selvitimme verkkokyselyllä monikielisten opiskelijoiden (n=261) kokemuksia pärjäämisestä suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa.
- Vaikka pärjääminen koetaan yleisesti hyväksi, kieleen liittyvää kuormitusta esiintyy kaikilla taitotasolla ja erityisesti itsenäisen kielenkäyttäjän perustasolla B1–B2.
- Tulosten perusteella korkeakoulujen kannattaa reagoida opiskelun ajalliseen ja psykososiaaliseen kuormittavuuteen etenkin opintojen alkuvaiheessa.



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

Abstract

Higher education students with a multilingual background are a small but growing group in Finnish-language degree programmes. In this article, we present the results of the first phase of our longitudinal study in which we use written descriptions and qualitative thematic analysis to examine these students' experiences of coping in higher education in relation to their Finnish language skills. The data consist of the responses of 261 students to a web survey, with a focus on the students' written descriptions of coping with their studies. Five main themes emerged in the data: 1) the overload caused by the feeling that studying takes a lot of time, 2) the independence of studying in academia and its consequences, 3) the effects of the progress of studies and the language proficiency level on the perceptions of coping, 4) comparing oneself to what we call here cis-speakers of Finnish language, and 5) the psychosocial burden of studying in Finnish. In addition, we present students' experiences of receiving support for studying in Finnish.

Keywords: higher education, degree programmes, Finnish language, multilingual students, coping

Asiasanat: korkeakoulu, tutkinto-ohjelmat, suomen kieli, monikieliset opiskelijat, pärjääminen

1 Johdanto

Suomen korkeakoulusektorilla on meneillään muutos, joka tähtää Suomeen muualta tulleiden kansainvälisten opiskelijoiden määrän lisäämiseen ja heidän tarpeidensa parempaan huomioimiseen (OKM 2019; Valtioneuvosto 2021a). Muutosta vauhdittavat useat hankkeet ja työ- ja elinkeinoministeriön sekä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoima Talent Boost -toimenpideohjelma, jonka tavoitteena on lisätä kansainvälisten osaajien halua ja kykyä työllistyä Suomen työmarkkinoille (TEM 2020). Huomio on tähän saakka kiinnittynyt lähinnä ulkomaan kansalaisiin englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa, joissa ulkomailta muuttaneiden ja vieraskielisten opiskelijoiden osuus on suurin ja joista on pontevasti etsitty lisäystä Suomen työelämän osaajiin. Kansainvälistymiseen liittyvän liikkuvuuden, ylijäisten perhesuhteiden ja maahanmuuton sukupolvistumisen myötä suomalaisiin korkeakouluihin hakeutuu vuosittain kuitenkin yhä enemmän myös muita monikielisiä ja -kulttuurisia opiskelijoita, joista osa suomenkielisiin tutkinto-ohjelmiin (Airas ym. 2019; Vipunen 2023a, 2023b).

Avarammin tarkasteltuna perinteinen jako kansainvälisiin ja kotimaisiin opiskelijoihin on liian jyrkkä ja sivuuttaa kansainvälisyyskeskustelusta muun muassa monet Suomessa asuvat kansainvälisen taustan omaavat opiskelijat. Tämän vuoksi kansainvälisen opiskelijan käsite tulisi ymmärtää joustavasti ja laajemmin kuin vain englanninkielisten tutkinto-ohjelmien ulkomaalaisiin opiskelijoihin viittavana (Saarinen ym. 2016). Joustavan, opiskelijoiden moninaiset taustat ja kokemukset huomioivan käsitteistyksen käyttöönotto esimerkiksi valtakunnallisissa korkeakouluopiskelijoita koskevassa tilastoinnissa, kartoituksissa ja tutkimuksessa on kuitenkin vaikeaa tai ainakin edellyttäisi uudenlaista ajattelutapaa. Tämä johtuu siitä, että joustavammin määriteltyä kohderyhmää ei voida tavoittaa tietyn tilastointiperusteen kuten kan-

salaisuuden tai äidinkielen kautta. (Saukkonen 2016; Malin & Kilpi-Jakonen 2019; Mathies & Karhunen 2019.) Kansainväliset opiskelijat eivät myöskään muodosta yhtenäistä ryhmää tai yksilöinä kiinnity suoraan toisiinsa (myös Välimaa ym. 2013). Etenkin suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissä he tai heidän tarpeensa voivat siksi jäädä tunnistamatta (Airas ym. 2019). Tutkintotavoitteisen opiskelun lisäksi heitä kuitenkin yhdistää monikielinen ja -kulttuurinen tausta sekä taustan mahdollinen vaikutus suomen kielellä opiskeluun, mikä on innoittanut tätä tutkimusta.

Tutkimuksemme kohdistuu monikielisten opiskelijoiden kokemuksiin suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissä opiskelusta. Erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden osallisuuden lisääminen korkeakoulutuksessa on nostettu tavoitteeksi eri puolilla maailmaa, Suomessakin, etenkin viimeisten kymmenen vuoden aikana (ks. esim. OKM 2019; Burke 2020). Suomen kielen taidon riittävyys rajaa opintoihin pääsyä ja voi vaikuttaa muun muassa opintojen etenemiseen sekä opiskeluyhteisössä toimimiseen, minkä vuoksi se on yksi keskeinen osallisuutta määrittävä tekijä korkeakouluopinnoissa.

Tässä artikkelissa käsittelemme erityisesti sitä, millaiseksi opiskelijoiden oma kokemus opinnoissa pärjäämisestä on muodostunut ja millaisia osallisuutta vahvistavia tai sitä murentavia näkökulmia pärjäämisen kuvaukset paljastavat, kun niitä tarkastellaan myös suhteessa saatavilla olevaan taustatietoon. Aineisto on kerätty yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoille suunnatulla verkkokyselyllä. Aineiston keruun olemme rajanneet niihin monikielisiin opiskelijoihin, joille suomi ei heidän oman kokemuksensa mukaan ole vahvin kieli ja joille opiskelukieli siksi saattaa lisätä opiskelun kuormittavuutta.

Arkikielisestä leimasta huolimatta käytämme tekstissä tietoisesti nimenomaan *pärjäämisen* käsitettä, sillä se vastaa aineiston keruun ilmaisutapoja. Pärjäämisen määrittäminen subjektiivisena, tilanteisestikin vaihtelevana kokemuksena on tietoinen valinta, jonka kautta halusimme tässä yhteydessä ottaa etäisyyttä ulkoisilla mittareilla mitattavaan kyvykkyyteen ja opintomenestykseen. Vaikka tutkimuksemme ei kiinnity tiukasti mihinkään tiettyyn teoreettiseen viitekehukseen, tämä lähestymistapa sitoo tutkimuksemme Vygotskilta periytyvään sosiokulttuurisesti orientoituneen tutkimuksen kenttään. Siinä yksilön osaaminen nähdään erottamattomana osana dynaamista, sosiaalista toimintaa ja yhteisön toimintatapoihin soisaalistumista (esim. Alanen 2000; Lantolf 2000).

Tutkimus on osa meneillään olevaa pitkäaikaistutkimusta, josta tässä yhteydessä raportoimme pääasiassa laadullisen aineiston ensivaiheen tuloksia. Keskitymme opiskelijoiden sanallisiin kuvauksiin suomenkielisissä opinnoissa pärjäämisestä sekä tähän liittyvistä tekijöistä, esimerkiksi kielellisistä tuen tarpeista ja saadusta tuesta. Lisäksi tarkastelemme opiskelun ajallista kuormittavuutta sekä pärjäämisen kokemuksia suhteessa ajankäyttöön, itse arvioituun suomen kielen taitoon ja saatuun tukeen. Tutkimuskysymyksemme on seuraava: **Millaisten näkökulmien kautta monikieliset opiskelijat kuvaavat ja selittävät pärjäämisen kokemuksiaan suomenkielisessä korkeakoulutuksessa?**

Korkeakouluopiskelijoiden monikielisydestä tai monikielisten opiskelijoiden opintojen sujumisesta on toistaiseksi saatavilla vain vähän tietoa, ja erityisen vähälle huomiolle ovat jääneet suomenkielisten tutkinto-ohjelmien ne monikieliset opiskelijat, joille suomi ei ole ensikieli tai jokapäiväisen vuorovaikutuksen pääasiallinen tai vahvin kieli. Tällaisten korkeakouluopiskelijoiden määrä juuri suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa on 2020-luvun taitteessa suhteellisen pieni mutta kasvava.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (2023a) mukaan vieraskielisten korkeakouluopiskelijoiden kokonaismäärä on kasvanut tasaisesti ja on viime vuosien aikana ylittänyt 30 000 opiskelijan määrän. Heistä suurin osa opiskelee englanninkielisissä ja vain noin 18 % suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa (Vipunen 2023b). Näin ollen suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelee tällä hetkellä arviolta yli 7000 opiskelijaa, joiden äidinkieli on muu kuin suomi. Tutkinnoissa voidaan kuitenkin olettaa tosiasiaassa opiskelevan huomattavasti tätä useampia tutkimuksemme kohderyhmään kuuluvia opiskelijoita, sillä myös suomen äidinkielekseen merkinneillä saattaa olla monikielinen tausta ja esimerkiksi koulupolun kieli muu kuin suomi.

Kun tarkastellaan opiskelijoiden taustaa kansalaisuuden perusteella, määrät ovat luonnollisesti pienemmät. Kaiken kaikkiaan Suomen korkeakouluissa opiskelee ulkomaan kansalaisia hieman yli 20 000 (Vipunen 2023a). Ulkomaan kansalaisuuden omaavista opiskelijoista vain harva (6,5 % vuosina 2020 ja 2021) teki tutkintoaan suomen kielellä (Vipunen 2023b). Vieraskielisyyden perusteella kootut tilastot lienevät lähempänä oman tutkimuksemme kohderyhmän kokonaismäärästä kertovia lukuja, mutta koska sekä äidinkieli että ulkomaalaisuus ovat tilastointiperusteena rajallisia, otantamme tarkkaa kattavuutta oletetusta perusjoukosta on mahdotonta laskea.

Onnistuneessa korkeakoulutuksessa opiskelija voi hyvin ja opiskelut etenevät. Pärjäämisen kokemus on näihin tekijöihin vuorovaikutuksessa oleva subjektiivinen tunne, ja heikkoa pärjäämisen kokemusta voi selittää opiskelun takkuaminen esimerkiksi puutteellisen kielitaidon vuoksi, mihin palaamme seuraavassa luvussa 2. Juuri subjektiivisuuden vuoksi se voi kuitenkin olla yhteydessä myös muihin opiskelua kuormittaviin tekijöihin ja sillä voi kielitaidon tasosta riippumatta olla vaikutuksia oman toiminnan ohjaamiseen sekä opinnoissa jaksamiseen ja tätä kautta opintojen etenemiseen. Erityisesti psykososiaalisilla tekijöillä voi olla tärkeä rooli sekä hyvinvoinnissa, opintojen edistymisessä että pärjäämisen kokemusten muodostumisessa (Li ym. 2014; Telbis ym. 2014), minkä vuoksi käsittelemme luvuissa 3 ja 4 opiskelijoiden psykososiaalista hyvinvointia heikentäviä ja sitä vahvistavia tekijöitä aiempaan kirjallisuuteen tukeutuen.

2 Puutteellinen tai sellaiseksi oletettu suomen kielen taito vaikeuttaa työllistymistä ja opiskelua Suomessa

Edellinen, Sanna Marinin hallitus linjasi, että vuoteen 2030 mennessä ulkomaalaisten opiskelijoiden määrän tulisi kolminkertaistua nykyisestä noin 5000:sta, ja vähintään kolmen neljästä opiskelijasta halutaan jäävän ja työllistyvän Suomeen myös opintojen jälkeen (Valtioneuvosto 2021b). Aiemmin Suomeen jääneillä tutkinto-opiskelijoilla sekä työllisyysaste että ansiotaso ovat jääneet matalammiksi kuin vastaavalta koulutustasolta valmistuneilla suomalaistaustaisilla opiskelijoilla (Mathies & Karhunen 2019; Vipunen 2023c), ja vain noin viidennes vieraskielisistä tutkinto-ohjelmista on ohjelmavastaavilta saadun tiedon mukaan keskittynyt lisäämään opiskelijoiden valmiuksia työllistyä nimenomaan Suomessa (Garam 2009).

Yksi ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden Suomeen työllistymistä rajoittava tekijä on riittämätön tai sellaisena pidetty suomen kielen taito (Tarnanen & Pöyhönen 2013; Välimaa ym. 2013; Juusola ym. 2021). Kielitaito, omien kykyjen ja kiinnostuksen mukainen korkeakoulututkinto ja koulutusta vastaava työllistyminen on tärkeää myös yhteiskuntaan integroitumisen ja maassa viihtymisen kannalta. Yhdeksi korkeakoulujen yhteiseksi kansalliseksi tavoitteeksi onkin asetettu kansallisten kielten opetuksen lisääminen ja tehostaminen esimerkiksi yksilöllistämällä tarjottua ohjausta ja tukea aiempaa paremmin opiskelijoiden tarpeita ja opiskeluvaihetta vastaamaan (OKM 2017). Ulkomaalaistaustaisten opiskelu korkeakoulussa kuitenkin keskeytyy keskimääräistä useammin, ja kuten muissakin väestöryhmissä, nuorilla miehillä useammin kuin nuorilla naisilla (Airas ym. 2019; Malin & Kilpi-Jakonen 2019).

Ensimmäinen ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden korkeakouluopintoja Suomessa selvittävä kansallinen arviointi valmistui vuonna 2019 (Airas ym. 2019). Selvityksessä ei eritellä korkeakoulujen suomenkielisiä tutkinto-ohjelmia, joissa niissäkin – englanninkielisten tutkinto-ohjelmien ohella – opiskelee kasvava joukko ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita sekä muutoin monikielisen ja -kulttuurisen taustan omaavia opiskelijoita. Vaikka opiskelun yleisissä periaatteissa on paljon yhteistä, suomenkielisisä tutkinto-ohjelmissä opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden taustat, tavoitteet ja mahdollisuudet edetä opinnoissaan voivat monella tapaa myös erota englanninkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoiden vastaavista.

Esimerkiksi halu työllistyä nimenomaan suomenkieliseen ympäristöön ja kehittää omaa suomen taitoa voi olla syy hakeutua suomenkieliseen tutkinto-ohjelmaan muiden vaihtoehtojen sijaan (Airas 2019). Riittämätön opiskelukielen taito puolestaan voi estää tavoitellun työuran rakentamisen jo alkutekijöihinsä, jos opiskelija ei täytä opiskelupaikan saamisen edellytyksenä olevaa kielitaitoehtoa tai pysty osoittamaan sitä hakuajan umpeutumiseen mennessä. Yleensä tämä kielitaitoehto on asetettu Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle B2, ja se vastaa hyvää suomen kielen taitoa. (Ks. Opetushallitus 2022.) Lisäksi ennen opintojen loppuun saattamista muun muassa kypsyysnäytteen yhteydessä tai esimerkiksi kasvatusalalla ammatillisen kelpoisuuden

muodostumisessa voidaan edellyttää taitotasoa C2 vastaavaa erinomaista suomen kielen taitoa (Valtioneuvosto 2003, 2004, 2014).

Vaikka opiskelukielen taito luonnollisesti on vain yksi korkeakouluopintojen etenemistä ja opiskelijan hyvinvointia määrittävä tekijä, sillä tiedetään olevan vaikutusta opintomenestykseen ja opintojen kuormittavuuteen (Ghenghesh 2015; Bomy 2022). Siksi Suomessakin tarvitaan tutkimusta, joka kohdistuu suomea tai ruotsia toisena kielenä puhuvien opiskeluun korkeakoulussa, ja tähän perustuvia suosituksia. Toistaiseksi lähes kokonaan puuttuu tutkimus, joka kohdistuisi monikielisten tutkinto-opiskelijoiden omiin kokemuksiin kielitaitonsa riittävydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tähän tutkimusaukkoon tutkimuksemme pyrkii vastaamaan.

Artikkelissa käsiteltävä aineisto on kerätty osana pitkittäistutkimusta, jossa tarkastellaan monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kielitaitoa ja pärjäämisen kokemuksia suomenkielissä tutkinto-ohjelmissa. Ensi vaiheessa alkuvuodesta 2022 kerättiin tietoa suomalaisissa korkeakouluissa eri aloilla opiskelevien monikielisten opiskelijoiden suomen kielen taidosta ja muiden kielten osaamisesta sekä pärjäämisen kokemuksista keskeisissä opiskelutilanteissa. Aineisto koostui kyselytiedosta sekä verkkopohjaisen kielitestin tuloksista. Taustatietoa kerättiin opiskeltavasta alasta ja tutkinnosta, opintojen vaiheesta sekä opiskeluun käytetystä ajasta.

Kielitaitoa sekä tilannekohtaisia pärjäämisen kokemuksia koskevat määrälliset tulokset esittelemme yksityiskohtaisesti toisessa yhteydessä. Keskeistä näissä tuloksissa on, että tutkimukseemme osallistuneilla opiskelijoilla oli tutkimuksen käynnistyessä tyypillisesti vahvaa osaamista monissa kielissä ja jo opintojen alussa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta vähintään edellytetty hyvä suomen kielen taito. Nekin, jotka eivät opintojen aikana näytä saavuttaneen C2-tason suomen taitoa, kokivat pärjäämisen opiskelutilanteissa yleensä vähintään hyväksi tai kohtalaiseksi. Toisaalta pärjäämisen kokemuksissa ilmeni suuria tilannekohtaisia ja opiskelijoiden välisiä eroja, ja etenkin kielitaidon vähimmäisvaatimuksen tasolla pärjääminen koettiin paikoin heikoksi. Pärjäämisen kokemus oli yhteydessä itsearvioituun sekä ulkoisesti mitattuun suomen kielen taitoon. Käsillä oleva artikkeli tarkentaa näitä määrällisessä analyysissä saatuja tuloksia sekä tuo opiskelijoiden oman äänen opinnoissa pärjäämisen, opiskeluaikaisen hyvinvoinnin ja kielitaidon merkityksen kuvaukseen.

3 Kuormittuneisuus heikentää nykyopiskelijan psykososiaalista hyvinvointia

Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttavat muun muassa opiskelun rakenteelliset edellytykset, oma elämäntilanne ja elämänhallinta, opiskelun koettu mielekyys ja sopiva vaatimustaso sekä työllistymisodotukset. Rakenteelliset uudistukset, jotka tähtäävät opiskelun tehostamiseen, voivat olla yhteiskunnallisesti perusteltuja ja yksilötasollakin vaikuttaa valmistumiseen ja työllistymiseen myönteisesti. Samalla

ne usein vähentävät opiskelun joustavuutta ja voivat lisätä opiskelun psyykkistä kuormittavuutta. (Kunttu ym. 2016; Tammi 2019.) Esimerkiksi opiskelukuukausien enimmäismäärää on edellisillä hallituskausilla useaan otteeseen vähennetty, mikä on luonut paineita opintojen suorittamiseen aiempaa lyhyemmässä määräajassa tai työskentelyyn opiskelun lomassa. Moni on kuitenkin joutunut taloudellisista syistä säätelemään työssä käymistä hyvin tarkasti, koska opintotuen vuositulorajaa on samalla laskettu (esim. Tammi 2019).

Ylioppilaiden terveydenhoitosätiön (YTHS) vuonna 2016 tekemän laajan terveystutkimuksen mukaan kolmannes korkeakouluopiskelijoista koki voimakasta stressiä ja psyykkisiä ongelmia (Kunttu ym. 2016). Yleisimpiä syitä psyykkisiin ongelmiin olivat muun muassa kokemukset jatkuvasta ylirasituksesta, masentuneisuus ja alakuloisuus, keskittymis- ja univaikeudet sekä itseluottamuksen menettäminen. Apua puolestaan toivottiin yleisimmin stressin- ja ajanhallintaan. Ohjattuun opiskeluun opiskelijat käyttivät yliopistossa keskimäärin 12 tuntia ja ammattikorkeakoulussa 19 tuntia, itsenäiseen opiskeluun puolestaan keskimäärin 15 tuntia viikossa. Nämä keskimääräiset, absoluuttiset tuntimäärät vaikuttavat kohtuullisilta mutta eivät kuitenkaan kerro koko totuutta opintojen kuormittavuudesta, sillä opiskelijoista joka neljäs kertoi murehtivansa opiskelua paljon vapaa-ajallaan ja lähes joka viides hukkuvansa opintoihin liittyvään työmäärään.

Helsingin Sanomien haastatteleva Tampereen yliopiston koulutuksesta vastaava vararehtori Marja Sutela arvioi opiskelua koskevien puhumisen tapojen julkisessa keskustelussa koventuneen. Tämä puolestaan voi lisätä stressiä, vaikka opiskelu itsessään ei olisi raskaampaa kuin aikaisemminkaan. (Tammi 2019.) Kuormittuneisuuteen saattaa vaikuttaa myös korkeakouluopiskelun itsenäisyys ja se, jos opiskeluun ei ole ollut tarjolla tarvittavaa ohjausta ja tukea. YTHS:n selvityksen perusteella kokemus opintoihin saadun ohjauksen riittävydestä on kohentunut edellisiin, vuonna 2000 ja 2008 tehtyihin kartoituksiin nähden (Kunttu ym. 2016). Silti vain 36 % yliopisto-opiskelijoista ja 33 % ammattikorkeakouluopiskelijoista piti saamaansa tukea hyvänä, ja kutakuinkin yhtä moni joko jonkin verran vajavaisena tai täysin riittämättömänä. Uupumisen kokemuksissa ja mitä ilmeisimmin myös ohjauksen ja tuen tarpeissa on kuitenkin suuria alakohtaisia eroja. Harvinaisinta opiskelu-uupumus oli selvityksen mukaan lääketieteen tiedekunnassa ja yleisintä taidekorkeakoulussa. Selitykseksi voi löytyä yksilöllisiä tekijöitä. Mahdollisesti esimerkiksi vaativina pidetyissä lääkärin opinnoissa myös on vaativuuden vastapainona uupumukselta suojaavia tekijöitä, kuten selkeä opiskelurytmi, tiivis opiskeluyhteisö ja varmuus tulevasta työllistymisestä arvostetulla alalla.

Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori, psykologi Katariina Salmela-Aro toteaa opiskelu-uupumuksen syntyvän ennen kaikkea vaatimusten ja voimavarojen välisestä epäsuhdasta (Tammi 2019). Korkeakouluopinnot vaativat opiskelijalta paneutumista, hyviä opiskelutaitoja ja kelvollisia taloudellisia olosuhteita. Opiskeluvuodet ovat haastavaa aikaa kenelle tahansa, kun opiskeluvaatimusten kasvaessa yhtäaikaaisesti

tyypillisesti myös itsenäistytään ja rakennetaan omaa identiteettiä ja työuraa (Hast & Katajamäki 2008; Hartman 2014). Lisäksi opiskelua voivat kuormittaa mielenterveydelliset, sosiaaliset tai taloudelliset ongelmat (Kunttu ym. 2016). Opiskeluvalmiuksia koetellaan etenkin korkeakouluopintojen alkuvaiheessa, jossa täytyy oppia uudenlaista itseohjautuvuutta ja akateemisia opiskelutaitoja. Korkeakouluopintojen aloittaminen on siis vaativa elämänvaihe taustasta riippumatta. Todelliset tai koetut puutteet opiskelukielen hallinnassa kuitenkin tuovat oman lisänsä haasteisiin, sillä opinnoissa menestymiseen ja opiskeluaikaiseen hyvinvointiin tarvitaan opiskelukielen taitoa ja vuorovaikutusosaamista (englanninkielisestä ympäristöstä Ghenghesh 2015; Bo ym. 2022) sekä luottamusta näihin taitoihin. Siksi opiskelu kehittyvällä kielitaidolla voi osaltaan lisätä psykososiaalista kuormitusta.

4 Psykososiaalinen joustavuus ja ympäristön tuki edistävät oppimista ja hyvinvointia

Vaikka korkeakouluopinnoissa opiskelukielen hallinnan tasolla on konkreettista merkitystä opintojen sujumiselle, käytännössä kielitaidon riittävyys opiskelussa määräytyy aina useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa riittävä suomen kielen taitokaan ei ole yksiselitteinen tai staattinen ilmiö. Esimerkiksi hyvät opiskeluvalmiudet ja aiempi koulutus ja tietotaito, teknisten ja materiaalien apukeinojen saatavuus sekä mahdollisuus ohjaukseen ja tukeen voivat auttaa paikkaamaan mahdollisia kielitaidon puutteita. Lisäksi opiskelun kokeminen tärkeänä ja mielekkäänä sekä mielen joustavuus, kuten keskeneräisyyden hyväksyminen ja luottamus omien taitojen kehittymiseen, voivat auttaa käsittelemään vaikeuksia ja edistävät oppimista. Esimerkiksi myönteinen käsitys omasta kielitaidosta ja usko siihen, että taitoa on mahdollista muokata, lisäävät halukkuutta käyttää kieltä ja pyrkiä kehittämään kielitaitoa edelleen. (Bo ym. 2022; Irie 2022; Zhang ym. 2022; Yashima 2022.) Samankaltaisia vaikutuksia on sillä, jos kielenoppija kokee toimintaympäristön turvalliseksi ja omaa toimijuutta tukevaksi (ks. Yashima 2022).

Kielenkäyttötilanteisiin liittyvien kokemusten myönteinen tulkinta on tärkeää, koska se vahvistaa minäpystyvyyksänsä. Sekä kokemukset että niistä tehdyt tulkinnot puolestaan vaikuttavat vastaaviin tilanteisiin osallistumiseen jatkossa ja ovat tärkeitä laajemminkin oppijan identiteettityössä. (Irie 2022.) Opiskelun rakenteellisilla tekijöillä on kuitenkin vaikutusta siihen, millaiseksi kokemus kehittyvässä vaiheessa olevalla kielitaidolla opiskelusta muotoutuu. Erityisesti yksikielisyyden oletus saattaa altistaa monikieliset opiskelijat ajautumaan syrjään ja vähentää yhteenkuuluvuuden tunnetta opiskeluyhteisön kanssa. Toisaalta, jos opiskelutehtävillä ja sosiaalisella toiminnalla tuetaan kaikkien opiskelijoiden yhteisöön kuulumista, monikielisyys voi muodostua myös koko ryhmän menestystä edistäväksi tekijäksi. (Zhao ym. 2021.)

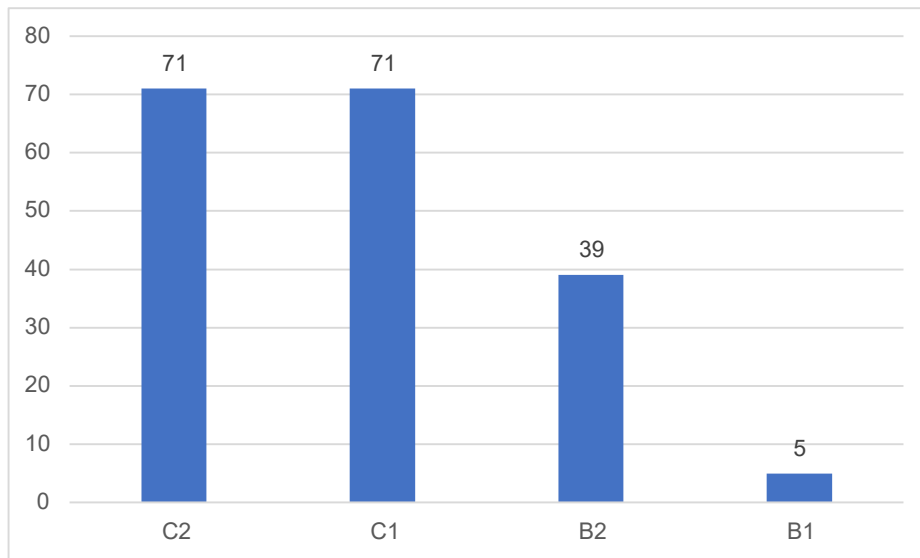
Opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelutaitoja on mahdollista myös tietoisesti lisätä. Määtä, Asikaisen ja Katajavuoren (2021) tutkimus osoitti, että tähän tähdänneen verkkokurssin aikana yliopisto-opiskelijoiden kokemukset psykologisesta joustavuudesta, suunnitelmallisesta opiskelusta ja hyvinvoinnista paranivat ja kokemukset stressistä laskivat kurssin aikana. Vaikka korkeakouluopiskelun itsenäisyys voi kuormittaa, opiskelijan itsemääräämisoikeuteen ja valinnanvapauteen läheisesti liittyvän autonomian tukeminen on tärkeää. Tätä perustelee esimerkiksi se, että kielenoppijan autonomian on todettu lisäävän hyvinvointia ja parantavan suoritustasoa, siis edistävän oppimista (Kalaja & Ruohotie-Lyhty 2022: 245).

5 Aineisto ja metodit

Keskitymme tässä yhteydessä suomenkielisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoille tekemämme verkkokyselyn avovastauksiin, joissa vastaajat kuvailivat sanallisesti pärjäämistään ja suomen kielen taitonsa riittävyttä opinnoissa sekä opiskeluun tarvitsemaansa tai saamaansa tukea. Tuen käyttöä kysyttiin ohjatuilla avoimilla kysymyksillä, jotka koskivat suomen kielen kursseja, opettajalta ja toisilta opiskelijoilta saatua tukea sekä kirjallisten ja sähköisten apuvälineiden kuten sanakirjojen ja internetin käännösohjelmien käyttöä. Taustaksi vastauksille tarkastelimme myös opiskeluun liittyvää ajankäyttöä, sillä sen ennakoitiin olevan yhteydessä opiskelun kuormittavuuteen. Ajankäyttöä selvitettiin kyselyssä neljän monivalintakysymyksen avulla kysymällä ensin ohjattujen luentojen ja harjoitusten määrää viikossa sekä pyytämällä sen jälkeen arvioimaan itsenäisenä työskentelyyn kuluvaan aikaan arkisin, viikonloppuisin ja loma-aikoina.

Kyselyyn kutsuttiin vastaamaan opiskelijoita, jotka opiskelivat suomeksi mutta joille suomi ei ollut vahvin kieli. Kysely oli suomenkielinen, sillä kaikkien vastaajien oletettiin pystyvän ymmärtämään suomenkielisiä ohjeita ja kysymyksiä. Muutama osallistuja vastasi kuitenkin ruotsiksi tai englanniksi. Tutkimuskutsua levitettiin kaikkiin korkeakouluihin Suomessa. Käytännössä otimme yhteyttä jokaisen korkeakoulun viestinnän yhteyshenkilöön ja pyysimme välittämään tutkimuskutsua kohderyhmäämme kuuluville opiskelijoille heidän parhaaksi katsomallaan tavalla. Saimme tutkimusluvan kahta lukuun ottamatta kaikkiin suomenkielisiin tutkintoihin tarjoaviin korkeakouluihin. Lisäksi tutkimuskutsua levitettiin jonkin verran sosiaalisen median kautta. Ensimmäisessä keruussa alkuvuodesta 2022 saimme kaiken kaikkiaan 261 vastausta. Vastaajista kaikkiaan 190 kirjoitti sanallisia vastauksia vähintään joihinkin pärjäämistä koskeviin avoimiin kysymyksiin tai tukien käyttöä ja saatavuutta koskeviin puolisuuljettuihin kysymyksiin.

116 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA



KUVIO 1: Sanallisia vastauksia kirjoittaneiden osallistujien itse arvioitu suomen kielen taito kielitaitotasoin (n).¹

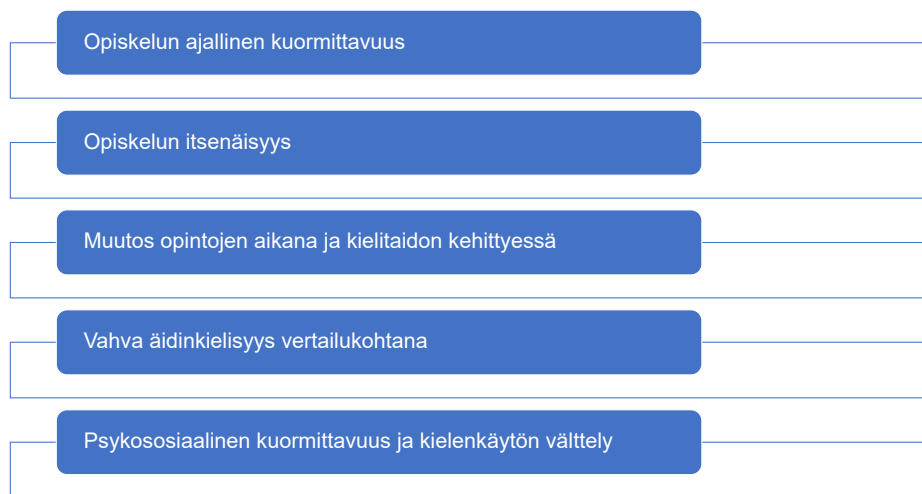
Vastausten määrät peilaavat kutakuinkin koko aineiston kielitaitojakaumaa, siten että sanallisia vastauksia tuotti noin 75 % kunkin kielitaitotason osallistujajoukosta (kuvio 1). C1-kielitaitotason osallistujilla osuus oli hieman suurempi, heistä sanallisia vastauksia tuotti 89 %. Kaiken kaikkiaan avovastaukset siis tarkentavat määrällisen aineiston tuloksia melko tasaisesti eri kielitaitotasoin.

Vastauksissa käsiteltyjä pärjäämisen kokemuksia tarkastellaan tässä osatutkimuksessa sisältölähtöisen temaattisen analyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston koon ja laadun vuoksi teemoittelussa pyrittiin sisällön määrällisen erittelyn sijaan esittelemään mahdollisimman kattavasti juuri tässä vastaajajoukossa esille nousseet teemat. Vastaukset analysoitiin aluksi ryhmittelemällä yhteen samankaltaisia sisältöjä käsittelevät vastaukset tai niiden osat. Sen jälkeen vastauksista muodostettiin teemakategorioita, joista vielä yhdistettiin suurempia temaattisia kokonaisuuksia. Kaikki vastaukset analysoitiin kokonaisuudessaan. Seuraavassa luvussa esittelemme analyysin tuloksena temaattiset kokonaisuudet sekä tuen käyttöä ja saatavuutta koskevat keskeiset havainnot. Keskustelutamme vastauksia aiemman tutkimustiedon kanssa sekä peilaamme vastauksia myös muutamaan kyselyssä selvitettyyn suljettuun kysymykseen opintoihin kuluva ajasta sekä opiskelussa käytetyistä tukimuodoista.

¹ Aineistosta on jätetty pois kaksi A-tasolle kielitaitonsa arvioinutta vastaajaa, joiden sanalliset vastaukset olivat hyvin niukkoja ja opiskelustatus epäselvä.

6 Tulokset

Teemoittelun tuloksena pärjäämisen kokemuksia ja näitä selittäviä tekijöitä käsittelevistä vastauksista muodostettiin viisi temaattista kokonaisuutta (kuvio 2). Näitä eritellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.



KUVIO 2: Teemakategoriat.

Lisäksi raportoimme tässä artikkelissa erikseen kysytyistä opiskelun tukimuodoista ja niiden hyödyntämisestä. Keskitymme erityisesti opetushenkilöstöltä saatavaan tukeen ja sen merkitykseen opiskelijoiden kokemuksissa.

6.1 Opiskelu on työlästä ja vie paljon aikaa

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden sanallisissa vastauksissa toistuivat kokemukset suomeksi opiskelun ajallisesta kuormittavuudesta. Koska suomi ei ollut opiskelijoille vahvin kieli, opiskelutehtäviin kului monilla kohtuuttoman paljon aikaa. Ajallinen kuormittavuus saatettiin kokea raskaana, ja moni myös vertasi omaa työmääräänsä muiden opiskelijoiden pienempään tai sellaiseksi olettamaansa työmäärään. Joillekin opiskelijoille opiskelun työläisyys oli erityisen raskasta siksi, että opiskelun ohessa oli myös tehtävä työtä. (Esimerkit 1–2.)

118 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

- (1) Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta. Käytään eri lähteitä. Luen tekstejä monta kerta vaikka ei ymmärtää kaikkia sanoja. Kirjoitetaan sanoja vihkoon (mut usein ei ehti katsomaan tulkkauksia)

sairaanhoidon AMK-opiskelija, itsearvio suomen kielen taitotasosta B2

- (2) Koska suomen kieli on vielä vaikea minulle, minä tarvitsen ylänsää enemmän aikaa kuin muita opiskelijoita. Siksi minun pitää käyttää paljon vapaa-aikaa opiskelemiseen. Mutta koska minulla ei ole sosiaalinen turvaus, minun pitää työskennellä myös. Siksi minulla on vähän aikaa arkipäivisin.

luonnontieteiden (biologia, kemia ja fysiikka) opiskelija, kandidaatin tutkinto, B2

Opiskeluun käytetyssä ajassa oli opiskelijoiden välillä kuitenkin suuria eroja, mikä ilmeni opiskelumääriä koskevien suljettujen kysymysten vastauksissa. Vastausten yksilöllisemmän tarkastelun perusteella itsenäinen opiskelu painottui usein selkeästi joko arkipäiviin tai muihin aikoihin. Tämä kertonee ennen kaikkea siitä, että erilaisissa elämäntilanteissa olevat opiskelijat hyödyntävät korkeakouluopiskelun mahdollistamaa joustoa ja opetuksen erilaisia toteutustapoja. Itsenäisen opiskelun lailla ohjattuun toimintaan osallistumisen määrässä oli erittäin suuria vastaajakohtaisia eroja. Opetuksen ja ohjattujen harjoitusten määrä ei tarkastellussa ryhmässä kuitenkaan ollut yhteydessä itsenäisen opiskelun määrään, vaan ohjattuun toimintaan määrällisesti eniten osallistuvissa oli sekä niitä, jotka opiskelivat paljon myös itsenäisesti, että muita.

Moni kuitenkin käytti myös määrällisen tiedon perusteella opiskeluun paljon aikaa sekä arkisin että vapaa-aikoina. Ajankäyttöä koskeviin kysymyksiin vastanneista opiskelijoista 11 kertoi tutkimuskeruun aikaan opiskelleensa käytännössä koko ajan, ohjatun toiminnan lisäksi itsenäisesti neljästä kuuteen tuntiin tai yli kuusi tuntia päivittäin sekä arkisin, viikonloppuisin että lomilla. Vaikka vapaa-ajan systemaattinen käyttö opiskeluun onkin vapaaehtoista ja siihen voi opiskelun tahkeuden sijaan olla syynä esimerkiksi opintojen nopeuttaminen omasta tahdosta, on luonnollisesti jo itsessään kuormittavaa, jos palautumismahdollisuutta ei ole. Edes palautumismahdollisuus itsessään ei tosin vielä takaa palautumista, sillä myös vaikeuden päästää opiskeluasioista henkisesti irti vapaa-ajalla tiedetään kuormittavan monia korkeakouluopiskelijoita (Kunttu ym. 2016).

Aina opintojen ajallista kuormitusta ei aineistossamme silti kuvattu kielteisenä ilmiönä. Ylimääräiseen työhön oli ehkä jo totuttu ja hyväksytty se osaksi omaa opiskelua, kun vaihtoehtojakaan ei ollut näköpiirissä (esimerkki 3).

- (3) Joskus pelkään, että ymmärrän tehtävien kysymyksiä väärin ja suoritan niitä väärin sen takia, että ymmärsin väärin. Joudun lukemaan samoja lauseita useamman kerran (varsinkin palautettavien tehtävien kysymykset), koska haluan olla varma, että ym-

määrän oikein. Siihen menee kyllä aikaa, koska joskus täytyy kääntää englanniksi ja [harvinainen kieli], mutta ei voi mitään, pitää vaan olla kärsivällinen!

tietotekniikan, tietojenkäsittelyn ja informaatioteknologian AMK-tutkinto, C1

Juuri työteliäisyys on julkisen keskustelun perusteella keskeinen osa perinteistä ”hyvän” korkeakouluopiskelijan eetosta (ks. esim. Parkkinen 2019). Korkeakouluopiskelun ajatellaan lähtökohtaisesti olevan vaativaa ja edellyttävän horjumatonta sitoutuneisuutta opiskelun vaatimaan ponnisteluun. Sitoutuneisuudesta kiistatta lienee opiskelussa hyötyä. Äärimmillen vietynä liialliseksi koettua työmäärää ja jaksamisen vaikeuksia sekä tuen tarpeita voi sen seurauksena kuitenkin olla vaikea ottaa esille muiden kanssa tai tunnustaa edes itselle.

Luontevinta opiskelukokemusten jakaminen on kenties omassa opiskeluyhteisössä, mutta kaikki korkeakouluopiskelijat eivät koe kuuluvansa tällaiseen yhteisöön (Kunttu ym. 2016). Vaikka tässä tutkimuksessa ei erikseen kartoitettu kuuluvuuden tunteita, on merkille pantavaa, että moni osallistujista ei ollut pyytänyt tai kokenut saaneensa opiskelun kielellisiin haasteisiin tukea opiskelukavereilta tai opettajilta (ks. myös lukua 6.6).

Opiskelun eteen erityisen paljon aikaa käyttäneiden opiskelijoiden kokemukset kuvastavat korkeakouluopintojen kielellistä vaativuutta ja osoittavat, että moni on valmis tekemään opiskelun eteen valtavasti töitä. Kielitaidon taso tai kokemus pärjäämisestä eivät aineistossamme ryhmätasolla silti selitä opiskeluun käytetyn ajan määrää. Ajallinen kuormitus näyttäytyykin siten monisyisenä ilmiönä, jolle on useita erilaisia syitä. Opiskeluun käytetty lisäaika voi kertoa laajoista opinnoista tai opintojen nopeuttamisesta sekä siitä, että lisäaikaa käytetään kompensatiokkeinona, jonka turvin opiskelija voi pärjätä opinnoissaan tavoittelemallaan tasolla kielellisistä haasteista huolimatta. Aina kokemus opintojen ajallisesta kuormittavuudesta ei näytä vastaavan opiskeluun aktiivisesti käytettyä tuntimäärää. Kokemus omasta, muita suuremmasta työmäärästä on silti merkityksellinen.

6.2 Korkeakouluopiskelun itsenäisyys tuo joustoa opiskeluun mutta voi heikentää pärjäämisen kokemusta ja vaikeuttaa alakohdaisen kielen oppimista

Opetuskielen hallinnan puutteet kasvattivat tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mukaan opiskelun työmäärää (ks. esimerkkejä 1–3 edellisessä luvussa). Lisäksi kurssien tarjolla olleet suoritustavat ja vaativuus sekä opiskelijan tekemät opiskeltavaan alaan ja kurssiin liittyvät valinnat luonnollisesti olivat vaikuttaneet siihen, millaiseksi ohjatun ja itsenäisen työn tasapaino kullakin opiskelijalla juuri tutkimuseruun aikana oli muodostunut. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista muutamat kertoivat opiskelevansa pääosin itsenäisesti tai etäopintoina, jolloin ohjattu luentoja

120 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

ja harjoituksia oli tutkimuskeruun aikaan vähän tai niitä ei ollut lainkaan (esimerkki 4). Ohjatun toiminnan vähäisyys ei välttämättä tarkoittanut lyhyitä opiskelupäiviä, mutta mahdollisti itseohjautuvan opiskelun ja työskentelyn joustavan sijoittelun itselle sopiviin ajankohtiin (esimerkki 5).

- (4) Opiskelen robotiikka akatemiassa, jossa opiskelu tapahtuu itsenäisten projektien suorittamisella, joten luentoja on hyvin vähän.

tekniikan, teollisuuden ja rakentamisen AMK-tutkinto, C2

- (5) Olen verkko-opiskelija, sen takia minulla on 0 t luentoja ja ohjattuja harjoituksia. Opiskelu kiinnostaa kovasti, sen takia arkisin käytän yli 6 tuntia opiskeluun.

kaupan ja liiketalouden ylempi AMK-tutkinto, C1

Ohjatun toiminnan vähentyessä opiskelijan oma vastuu opinnoista kuitenkin kasvaa ja opetuksen tuoma tuki sekä sisältöjen opiskeluun että suomen kielen taidon kehittymiseen, kuten alakohtaisen kielen oppimiseen, saattaa huomaamatta vähentyä. Jos opiskelumateriaalit esimerkiksi ovat englanniksi, myös tenttivastausten tai oppimistehtävien kirjoittaminen suomeksi täsmällisiä ilmaisuja käyttäen voi siksi olla vaikeaa, vaikka suomen kielen taito muutoin olisi vahva (esimerkki 6). Pulma luonnollisesti koskee kaikkia opiskelijoita kielitaustasta riippumatta mutta kuormittaa erityisesti niitä opiskelijoita, joille suomen kielen käyttö on opintojen ulkopuolella rajattua ja joilla mahdollisuudet oppia esimerkiksi omalle alalle tyypillistä terminologiaa sekä sanomisen tapoja ovat keskittyneet opiskelukontekstiin.

- (6) Olen opintojen loppuvaiheessa, jolloin opetusta ei enää oikeastaan ole, meillä on syventävät opinnot järjestetty kirjatentteinä. Näissä saattaa olla hankalaa löytää tieteenalakohtaisille käsitteille oikeat vastineet, kun kirjallisuus on englanninkielinen ja tentti kirjoitetaan suomeksi.

kirjasto- ja tietopalvelualan maisterintutkinto, C1

Vastauksissa tuli esiin myös alakohtaisia eroja kielen suhteen. Joissakin oppiaineissa, kuten filosofiassa, opiskelumateriaalien kokemiseen kielellisesti vaikeina vaikutti niiden poikkeaminen opiskelijalle tutusta nykykielestä.

Koko aineiston tarkastelu antaa viitteitä siitä, että tiivis, ohjattuun toimintaan ja opetukseen perustuva opiskelu ennakoii vahvempaa pärjäämisen kokemusta opiskelutilanteissa. Kaikki ne aineistomme opiskelijat (n=19), joilla ohjattu toiminta muodosti pääosan viikkotyöajasta (21–40 h), kokivat alasta ja tutkinto-ohjelmasta sekä itse arvioidusta kielitaidon tasosta (B2–C2) riippumatta pärjäävänsä opiskelutilanteissa keskimäärin vähintään melko hyvin. Vastaavasti kaikilla pärjäämisensä

keskimäärin huonoksi tai korkeintaan kohtalaiseksi kokeneilla opiskelijoilla (n=14) ohjattua toimintaa oli tätä vähemmän (0–20 h).

Kaikki matalimman pärjäämisen kokemuksen omaavat opiskelijat siis kuuluvat niihin, joilla oli suhteellisen vähän ohjattuja harjoituksia ja luentoja. Itsenäisen opiskelun määrä ei aineistossamme ryhmätasolla kuitenkaan selitä pärjäämisen kokemuk-
sia, sillä moni pitkälti itsenäisesti opiskelevista opiskelijoista myös koki pärjäävänsä opiskelutilanteissa hyvin.

6.3 Opiskelun haasteet ovat suurimpia opintojen alussa ja alimmilla kielitaitotasolla

Avovastauksissa erityisesti osallistujat, jotka arvioivat suomen kielen taitonsa B2-tasolle, kertoivat puutteelliseen suomen kielen taitoon liittyvistä hankaluuksista opiskelussa ja kokivat pärjäämisen suomen kielellä keskeisissä opiskelutilanteissa muita huonomaksi. Lisäksi moni kielitaitonsa vastaushetkellä C-tasolle arvioinut vastaaja kertoi kokeneensa opiskelukieleen liittyviä vaikeuksia tai kuormitusta varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Samalla osa vastaajista kertoi, että kielelliset vaikeudet ovat olleet ohimeneviä. Ne, joiden suomen kielen taito oli itsearvion perusteella jo kehittynyt C-tasolle, muistelivat monissa vastauksissa, miltä aikaisempi matalampi kielitaitotaso oli tuntunut (esimerkit 7–8). He myös kertoivat kielitaidon kehittymisestä opintojen aikana ja muutoksen vaikutuksista pärjäämisen kokemuksiin.

(7) Vaikutti todella vakavasti opiskelun alussa, mutta jo ensimmäinen talvi helpotti.

3. vuoden taiteiden ja kulttuurin kandidaatintutkinnon opiskelija, C1

(8) Opiskeluni oli pitkä (2017–2021) ja suomen kielen taitoni on sen aikana kehittynyt huomattavasti. Alussa taitoni oli B2-tasolla, joka tuntui melkein liian alhaiselta. Silloin oli hyvin vaikea opiskella, tuntemattomia sanoja oli paljon ja opettajan puheen ymmärtäminen oli haastavaa. Ajan myötä on taitoni kehittynyt C2-tasolle, jolloin opiskelu sujui erittäin hyvin.

oikeustieteen maisteriopiskelija, C2

Edistyneenkään kielenkäyttäjän tasolla kokemukset opiskelukieleen liittyvistä pärjäämisen haasteista eivät toisaalta kuuluneet pelkästään menneeseen aikaan, vaan myös monet kielitaitotasolle C1 ja C2 suomen kielen tasonsa arvioineet opiskelijat raportoivat kohtaavansa vaikeuksia aika ajoin (esimerkki 9). Heitäkin kielitaidon puutteiden vaikutus omaan opiskeluun saattoi mietityttää ja he saattoivat verrata suomen kielen taitoaan muihin kieliin. Jotkut kokivat pärjäävänsä akateemisissa opinnoissa paremmin esimerkiksi englannin tai ruotsin kielellä, vaikka arvioivatkin suomen taitonsa yleisesti näiden kanssa samalle taitotasolle.

122 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

- (9) Varsinkin tekstin tuottamisessa tuntuu, ettei ole taitoa esittää jotain asiaa yhtä monella tavalla kuin esimerkiksi englanniksi.

2. vuoden oikeustieteen opiskelija, kandidaatintutkinto, C2

C1-tasolla kuvauksissa alkaa näkyä kielitaidon riittävyyden tilanne- ja aiheidonnaisuus. Tämä tuli aineistossamme esille erityisesti kirjoitustaitoa ja puhumista koskevissa kommentteissa. Kokemus erityisesti siitä, että suomen kielen taito ei oikein hyvin riitä opiskelutekstien kirjoittamiseen, oli aineistossamme melko yleinen (esimerkki 10). Jotkut vastaajista kaipasivat lisää varmuutta tai sujuvuutta opetustilanteiden puhevuorovaikutukseen osallistumiseen (esimerkki 11).

- (10) Käännöksiä tehdessä en osaa aina miettiä miten asia ilmaistaan suomen kielellä tai miten se mukauttaa suomalaiselle lukijalla. Esseitä kirjoittaessa en osaa käyttää monimutkaisempia sanoja ja kielioppikin ei ole aina hyvä.

2. vuoden kieli- ja käännöstieteiden kandidaatintutkinnon opiskelija, C1

- (11) Kaipaen kuitenkin enemmän sujuvuutta puhumisessa. Pärjään hyvin opiskelussa, mutta voisin olla vielä puheliaampi ja voisin ilmaista omaa mielipidettä enemmän tunneilla...

2. vuoden kasvatuksen ja opetuksen opiskelija, maisterintutkinto, C1

Monissa avovastauksissa kommentoitiin myös sanaston osaamista tai sen merkitystä opiskelussa pärjäämiseen. Tähän ohjasi myös kysely itsessään sekä siihen liittynyt kielitesti: kyselyn loppuun liitettyssä ulkoisessa kielitaitomittarissa ja osassa tutkimuskyselyn osioista huomiota kohdennettiin sanastoon, mikä sai monet opiskelijoista vastaamaan kielelliseen pärjäämistä koskevaan avoimeen kysymykseenkin juuri sanastoa käsittelevillä pohdintoilla tai täydentämään kyselyn lopussa olleeseen vapaaseen kommenttikenttään huomioita sanastosta. Vastauksissa käsiteltiin esimerkiksi sitä, että sanojen perusmerkityksen tuntemus ei vielä riitä kirjoittamiseen ja puhumiseen, vaan täytyy tietää sanoista paljon muutakin, kuten sanojen yhdistämisen sääntöjä ja rajoituksia sekä tyypillisiä käyttöympäristöjä (esimerkki 12).

- (12) Yksittäisten sanojen merkityksien tunnistamista haastavampaa on kielen fraseologia ja kollokaatiot; mitä kuuluu sopivaan ja luontevaan ilmaisutyylisiin.

2. vuoden kieli- ja käännöstieteen maisteriopiskelija, C1

C-tasolla useat vastaajat kertoivat puutteista varsinkin juuri syvällisemmässä sanastontuntemuksessa. Tällaisten vaikeuksien kuvattiin ilmenevän erityisesti tuottamistehävissä hankaluutena löytää tarkkoja merkityksiä kuvaavia ilmauksia. Vaikka opiskelu

sujuisi muilta osin hyvin, kirjoitustehtävissä täsmällisten ilmaisujen löytäminen saattaa tuottaa hankaluuksia. Heille kielenoppimisen vaihe ja kyky havainnoida akateemisen opiskelun kielellisiä vaatimuksia ja omia osaamistarpeita mahdollistivat hyvinkin analyyttisen ja yksityiskohtaisen pohdinnan.

6.4 Vahva äidinkielisyyden toimii vertailukohtana omalle kielitaidolle

Moni vastaaja vertaili omaa kielitaitoaan äidinkielisten kielitaitoon ja piti suomea äidinkielenään puhuvia opiskelijatovereitaan jonkinlaisena osaamisen mittapuuna. Näin tekivät myös ne opiskelijat, jotka arvioivat oman suomen taitonsa erinomaiseksi (esimerkki 13).

- (13) Kirjoitin [suomen] äidinkielen yo-kirjoituksista laudaturin, [--] huomaan sanavarastoni olevan silti suppeampi, kuin suomalaisilla ystävilläni.

luonnontieteiden kandid. tutkinnon opiskelija, C2

Koettu heikompi pärjääminen ja suurempi ponnistelemisen tarve muihin opiskelijoihin verrattuna saattaa korostaa pieniäkin puutteita omassa kielitaidossa ja ruokkia alemmuuden tunteita. Lisäksi se saattaa nostattaa tunteita epäoikeudenmukaisuudesta (esimerkki 14). Näin on siitäkkin huolimatta, että osa koetuista osaamisen eroista ja vaikeuksista ei näytä vaikuttaneen opintojen etenemiseen tai liittyvän suoraan opiskelijan kakkoskielisyyteen.

- (14) Uudet sanat hidastavat opiskelua ja näin me muunkieliset teemme enemmän töitä kuin suomenkieliset mikä tuntuu epäreilulta siinä mielessä että opintopistemäärä vaikuttaa mm. opintotukeen ja asunnon pitämiseen.

yhteiskuntatieteiden opiskelija, C1

Edelliset esimerkit osoittavat, että erinomainen suomen kielen taito on käsitteenä väljä. Vaikka suomen kielen taito olisi vastaajan kokemuksen mukaan jo C2-tasolla, hän voi silti kokea olevansa selvästi heikommassa asemassa kielellisesti äidinkieltään suomenkielisiin nähden. Vertailu voi olla todellinen ja merkityksellinen mutta osittain se voi johtua myös perspektiiviharhasta, jossa kakkoskielisyyden muodostuu helpoksi selittäväksi tekijäksi omille kielellisille ponnisteluille, eivätkä suomenkielisten opiskelijatovereiden kielelliset ponnistelut tule yhtä lailla näkyviin. Vaikka yksilön kielitaitoprofiili on hyvin tyypillisesti epätasainen myös äidinkielessä, aineistomme monikieliset opiskelijat käsitteivät profiilin epätasaisuutta ainoastaan omaan kakkoskielisyyteensä liittyvänä asiana.

124 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

Se, millaisiksi vastaajat kokivat suomen kielen merkityksen elämässään, poikkesi jollain tavalla ylimmilläkin kielitaitotasoilla heidän olettamastaan vahvasta äidinkieli-
lisyydestä. Vastaajien joukossa oli myös äidinkieleltään suomenkielisiä, jotka eivät
kuitenkaan kokeneet suomea vahvimaksi kielekseen. Heillä suomen kielen asema
ja käyttötarve oli saattanut vaihdella elämän eri vaiheissa (esimerkit 15–16).

- (15) Olen asunut ulkomailla 12 vuotta elämästäni
- (16) Ennen yliopisto-opiskelujani koulusivistyskieleni ei ollut suomi. Olen kuitenkin pienestä
pitäen puhunut suomea, mutta hyvin pienessä piirissä äitini ja isovanhempien kanssa.

Moninaiset elämänpolut näkyvät kielellisessä kokemuksessa mutta myös muussa
kokemuksessa ja tiedossa. Suomeen muualta muuttaneen opiskelijan vastaus (esi-
merkki 17) havainnollistaa, kuinka uusi opittava ei liity pelkästään kieleen, vaan myös
oman alan käsitteet ja ilmiöt voivat olla vieraita ja vaatia suomalaista yhteiskuntaa
vähemmän tuntevalta itsenäistä perehtymistä. Akateemisten oppimistehtävien
tekemisessä puolestaan saatetaan edellyttää sellaisten kieleen liittyvien normien
tai käsitteiden tuntemusta, jotka eivät ole koulupolkunsa muualla tai muulla kielellä
käyneelle tuttuja (esimerkki 18).

- (17) Jotkut käsitteet eivät ole olemassa valtiossa, josta olen kotoisin, jotta muutama kerta
viikossa sanakirjan lisäksi joudun lukemaan esim. THL:in ja KELA:n sivustoja, kun
monille suomalaisille tutut ilmiöt ovat minulle vieraita.

sosiaali-alan AMK-opiskelija, C1

- (18) Osaan suomea yhtä hyvin tai monissa tilanteissa paremmin kuin muita äidinkieliäni,
mutta en osaa kirjoittaa riittävän hyvin suomeksi, koska en ole käynyt peruskoulua
suomessa. Akateemisen kirjoittamisen kurssilla ei käyty läpi perusasioita, kuten pilk-
kusääntöjä, enkä tiennyt mitä ihmettä lauseenvastike tms tarkoittaa.

yhteiskuntatieteiden maisteriopiskelija, C2

Muutamit kyselyyn vastaajista kertoivat vaikeuksien syyksi vähäisen suomen kielellä
toimimisen nimenomaan akateemisessa ympäristössä. Nämä opiskelijat olivat joko
opiskelleet aiemmin ruotsiksi tai englanniksi tai asuneet pitkään ulkomailla, minkä
vuoksi suomenkielisen akateemisen viestinnän taidoissa oli aukkoja (esimerkki 19).
Lisäksi yksi vastaajista kuvasi yksityiskohtaisesti aikaisempaa suomen kielen opiske-
luun eri oppimäärien näkökulmasta. Hän painotti kokeneensa äidinkielen oppimää-
rän opiskelun vaativuudesta huolimatta itselleen S2-oppimäärää sopivammaksi ja
korkeakouluopiskelua paremmin tukevaksi.

- (19) Olen koko ikäni (myös Suomessa asuessani) opiskellut englanniksi, joten maisterin tekeminen suomeksi on uutta ja turhauttavaa. Tulee typerä olo, kun ei osaa muodostaa äidinkielellisesti korrekkeja lauseita, ja tämä taas ruokkii huijarisyndroomaa yhä pahemmin.

taiteen ja kulttuurin maisteriopiskelija, C2

Jotkut vastaajat puolestaan kertoivat opiskelleensa suomen kieltä tai jopa kokonaisen tutkinnon suomen kielestä jo ennen Suomeen muuttamista. Tämä luonnollisesti oli helpottanut opintojen aloittamista ja sujuvoittanut opiskelua. Lisäksi suhde suomen kielen muotoutui heillä vahvemmin asiantuntijaroolin eikä vain oppimistarpeiden kautta.

Eräs vastaaja huomautti, kuinka opetuksessa voidaan olettaa tietynlainen kieli ja tietynlaiset ilmaukset tutuiksi kaikille (esimerkki 20). Kielenkäyttökokemuksen rajallisuus ilmeni aineistossamme edistyneellä tasolla esimerkiksi juuri nykypuhekielessä harvinaisten ilmausten osaamisen puutteina.

- (20) Opettajat saattavat käyttää "vanhoja" sanoja, joiden oletetaan olevan tuttuja kaikille opiskelijoille. Tällaisia tuntemattomia sanoja ovat esim. maatalouteen liittyvät sanat, jotka eivät ole samalla tavalla ajankohtaisia kaupungissa asuville. Puhumattakaan siitä, että jos ensisijainen kieli ei ole suomi, niin ei ole myöskään välttämättä sitä perhetaustaa, jossa käytettäisiin sitten tällaisia sanoja ja sitä myötä omaksutaan kieltä.

kasvatuksen ja opetuksen maisteriopiskelija, C1

Tässä luvussa käsitellyt esimerkit kertovat edistyneen tason kakkoskielisyiden ja äidinkieliyden välisestä kielenhallinnan erosta, joka voi olla todellinen ja merkityksellinen tai sellaiseksi koettu. Taustalla saattaa olla yleiseurooppalainen syntyperäisyyden ideologia, jonka myötä kansallisvaltioihin on rakentunut suuri, saman äidinkielen jakava enemmistöväestö (Latomaa & Nuolijärvi 2010). Kun vanhemmilta opittu kieli on sama kuin ympäröivän yhteisön kieli, koulutuksen kieli, viranomaisten kieli ja lopulta työelämän kieli, yksilö pystyy kartuttamaan kielitaitoaan läpi elämän hyvin monenlaisissa yhteyksissä, mikä tuottaa vahvan ja monipuolisen kielitaidon. Tällaista tilannetta kutsumme *cis-kielisydeksi*. Cis-etuliitettä (alun perin lat. 'tällä puolella') on aiemmin käytetty etenkin sukupuolentutkimuksessa, jossa sillä viitataan ihmiseen, jonka kokemus sukupuolesta on pysynyt samana läpi elämän. Käännöstieteessä cis-kieliselä on viitattu käännöksen lukijaan, joka on käännöskielen varassa, kun taas kääntäjä "ylittää" kielen rajat (ks. esim. Gramling & Hepkaner 2017; Robinson 2019). Otamme tässä termin cis-kielinen käyttöön kielenoppimisen kontekstiin ja laajennamme sen merkityksiä yksilön kieliympäristöihin sekä näitä koskeviin oletuksiin. Kyse ei siis ole niinkään yksikielisydestä, sillä myös cis-kieliset ovat usein monikielisiä ja hallitsevat korkealla tasolla useita kieliä, vaan keskeistä on, onko yksilöllä ollut mahdollisuus kartuttaa jonkin kielen taitoa lapsuudesta nuoruuteen ja aikuisuuteen asti kaikilla

elämänalueilla. Vaikka cis-kielisyys ei ole edellytys hyvälle pärjäämiselle, etenkin legitiimiksi koettuun suomen kielen käyttöön vaikuttaa aineistossamme Suomessa yhdistyvän vahva cis-kielisyys oletus.

6.5 Psykososiaalinen kuormitus vaivaa mutta myös voimavaroja löydetään

Opiskelun ajallinen kuormittavuus ja kokeminen liian vaikeaksi sekä oman osaamisen ja työmäärän vertaaminen muiden opiskelijoiden tilanteeseen ovat aineistomme perusteella lisänneet opiskelijoiden emotionaalista kuormaa, riittämättömyyden tunteita ja motivaatio-ongelmia. Usein mainittiin turhautuminen, joka saattoi johtua opiskelutehtävien tekemisen työläydestä mutta myös epäreiluksi koetusta asetelmasta laajemmin. (Esimerkit 21 ja 22 sekä esimerkit edellisessä luvussa).

- (21) Lukeminen ja tekstin tuottaminen on suomeksi paljon hitaampaa ja tämä johtaa usein turhautumiseen.

kasvatus- ja opetusalan kandidaatintutkinto, C1

- (22) Joskus opiskelussa on vaikeaa hahmottaa suomeksi asioita, koska aivoni käsittelevät sekä kieltä, että sisältöä. Joskus ohjelmoinnin tunneilla esimerkiksi sitten tunnen itseäni tyhmäksi, koska en ymmärrä jotain juttua vaan koska en ymmärrä jotain sanaa ja ilman sitä on vaikeaa ymmärtää koko sisältöä.

kieli- ja käännöstieteiden 1. vuoden maisteriopiskelija, C1

Emotionaalisessa kuormituksessa merkille pantavaa on, että vastuu koetuista vaikeuksista projisoidaan itseän, mikä voi johtaa itsetunnon ongelmiin (esimerkki 23).

- (23) Tein ensimmäisenä vuotena pelkästään 5 opintopistettä, koska suomenkielisten luen-
tojen taso oli minulle liian vaativa ja menetin motivaationi. Olo oli tyhmä ja epäpätevä,
ja puhuin usein eroamisesta. Nyt neljäs vuosi meneillään suomen kielen taidot ovat
kuitenkin parantuneet ja pärjään jonkin verran paremmin. Mutta yliopistolla keho-
alku vaikuttaa tänä päivänä edelleen edistymiseeni, asiat tuntuu välillä liian monimut-
kikkailta ja minun on vaikea hahmottaa esimerkiksi mitä kaikkea minun oikein kuuluisi
tehdä, ja se on varmaan siksi kun en opintojen alussa saannut hyvää pohjaa.

kieli- ja käännöstieteiden opiskelija, kandidaatin tutkinto

Aineistomme opiskelijoille vähäinen kielitaito ei automaattisesti tarkoittanut emotio-
naalisesti kielteisiä kokemuksia. Opinnoissa voi kokea pärjäävänsä, vaikka kielitaito ei
olisi täydellinen tai yhtä hyvä kuin jollakulla muulla (esimerkki 24). Kielen oppiminen

itsessään voidaan nähdä mieluisana projektina, harrastuksena, ja sen oppiminen kokea voimaannuttavana (esimerkki 25).

- (24) Huomaan, että suomen kielen taitoni ei ole kehittynyt yhtä paljon verrattuna muihin, mutta ihan hyvin pärjään opinnoissani.
- tietotekniikan, tietojenkäsittelyn ja informaatioteknologian opiskelija, kandidaatin tutkinto, C2
- (25) Suomen kielen opiskelu on itselleni mieluinen harrastus ja nautin siitä, että puhumalla, lukemalla ja kirjoittamalla päivittäin, opiskelu ja esseiden kirjoittaminen sujuu paremmin.
- sosiaalialan opiskelija AMK-opiskelija, B2

Keräämämme aineiston avovastauksissa opiskelijoiden resilienssi suhteessa kielitaidon puutteisiin ilmeni silti lähinnä epäsuorasti, luottamuksena utteruuden tuomaan helpotukseen opiskelussa. Sen sijaan psykososiaalisia voimavaroja, joiden avulla opiskelu hieman heikommallakin kielitaidolla voisi näyttäytyä voimaannuttavana kokemuksena, kuvattiin edellisiä esimerkkejä lukuun ottamatta ainoastaan tuen keinoista erikseen kysyttäessä.

6.6 Tukea saadaan ja hyödynnetään vaihtelevasti

Vapaiden vastausten teemakartoituksen lisäksi selvitimme tukien tarpeita ja hyödyntämistä puolisuoritetuilla kysymyksillä. Vastaajia pyydettiin kuvaamaan, millaista suomen kielellä opiskeluun liittyvää tukea he olivat saaneet opettajilta, muilta opiskelijoilta, suomen kursseilta sekä tukimateriaaleista ja -ohjelmistoista.² Tässä yhteydessä keskitymme erityisesti opetushenkilöstöltä saatavaan tukeen ja sen merkitykseen osallistujien vastauksissa. Opettajien tukea koskevaan kysymykseen 32 vastaajaa 85:stä vastasi suoraan, että ei saa minkäänlaista tukea. Jotkut vastaajista toivat esille sen, että opettajat eivät riittävästi huomioi opiskelijoiden erilaisia taustoja eivätkä tue kakkoskielisten opiskelijoiden opiskelua (esimerkit 26–27). Kielellistä tukea ei siis automaattisesti ole tarjolla tai se ei tavoita kaikkia tarvitsijoita. Erilaisista kielitaustoista tulevien opiskelijoiden opiskelukieleen liittyviä tarpeita ei välttämättä myöskään tiedosteta (myös Airas ym. 2019).

- (26) Vaikea saada apua opettajilta.
- tietotekniikan, tietojenkäsittelyn ja informaatioteknologian, AMK-opiskelija, B2

2 ”Millaista tukea saat suomen kielen käyttöön opiskelussasi? Kuvaile lyhyesti niitä kohtia, jotka sopivat omaan kokemukseesi. Voit kertoa myös, oliko tuki sinulle hyödyllinen.”

128 "OPISKELEN JOKA PÄIVÄ VAIKKA ON RASKASTA." MONIKIELISTEN KORKEAKOULU-
OPISKELIJOIDEN KUVAUKSIA SUOMENKIELISISSÄ TUTKINTO-OHJELMISSA OPISKELUSTA

- (27) Kokemuksessani tunneilla opettajat eivät ottaa huomioon se, että ryhmässä on henkilöitä, joilla suomi ei ole äidinkielenä, meidän tarvitse pärjätä tai sitten ottaa joka kertaa itsensä edustajan roolia.

sosiaalialan AMK-opiskelija, C1

Osin voi kyse olla siitä, että S2-taustaisia opiskelijoita on suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa toistaiseksi vain vähän ja että heillä on usein jo aloitusvaiheessa niin korkea kielitaito, että odotus on, että he eivät tarvitse erityishuomiota opettajalta. Toisaalta kynnys tuen pyytämiseen tai antamiseen voi olla korkea silloinkin, kun sitä tarvittaisiin, esimerkiksi edellisessä luvussa käsitellyn äidinkielisyyden odotuksen vuoksi.

Useat vastaajat kuitenkin kertoivat esimerkkejä opettajien tarjoamasta avusta ja käytännön järjestelyistä, joita opetuksessa oli tehty. Näistä vastauksista voidaan päätellä, että kielitietoinen pedagogiikka ja joustavuus korkeakouluissa on mahdollista, ja tällaiseen on myös jo käytössä monenlaisia keinoja. Joustavat ratkaisut olivat kohdistuneet esimerkiksi arviointiin (esimerkki 28), opetuspuheeseen (esimerkki 29) ja kielelliseen ohjaukseen (esimerkit 30 ja 31).

- (28) Lisää aikaa kokeeseen. Projektityön raportti ei arvioitu kielen tarkkuuden mukaisesti.

- (29) He ovat aina valmiita kertomaan eri sanoilla jos en ymmärrä.

- (30) Sellaista apua että jos ilmaisen itseäni kömpelästi niin opettaja pyytää selvennystä tai auttaa minua ilmaisemaan itseäni selkeämmin.

- (31) [Saan opettajalta] ehdotukset miten voin kirjoittaa jotain parempi ja/tai selkeämpi.

Usein tuki oli myös sallivaa suhtautumista muiden kielten käyttöön. Erityisesti vastauksissa korostuu ruotsin ja englannin merkitys, mikä oletettavasti on mahdollista opettajien oman ruotsin ja englannin kielen taidon ansiosta. Ruotsia tai englantia on voinut käyttää esimerkiksi esseiden ja tenttivastausten kirjoittamiseen (esimerkit 32) tai omien kysymysten esittämiseen luennolla (esimerkki 33). Muiden kielten käyttö opintosuorituksissa on osin oppilaitoskohtaista, mutta tavallisesti opintojakson vastuuopettajalla on valtuudet päättää muiden kielten käytöstä opintosuorituksissa (ks. esim. Tampereen yliopisto 2022).

- (32) Saan kirjoittaa tentin englanniksi, jos kaikki lähdekirjallisuus on englanninkielinen ja se sisältää paljon uusia käsitteitä.

kirjasto- ja tietopalvelualan maisteriopiskelija, C1

- (33) Yleensä sanon vain ruotsiksi jos en muista sanoja suomeksi, opettajat yleensä kääntävät/kertovat mikä sana on suomeksi.

taiteen ja kulttuurin kandidaattiopiskelija, C1

Mahdollisuus joustaviin kielivalintoihin tukee opintojen etenemistä ja voi ehkäistä puutteelliseksi koetulla kielellä toimimiseen liittyviä kielteisiä tunteita ainakin väliaikaisesti. Haluttomuus käyttää opittavaa kieltä voi siis olla käytännöllinen tai psykososiaalisiin kokemuksiin liittyvä valinta (ks. myös Yashima 2022). Toisaalta taidot eivät kehity, jos niitä ei käytä, mikä voi lisätä epävarmuutta ja vahvistaa välttelyn kierrettä. Kielenkäyttöhalukkuutta, kuten kirjoittamishalukkuutta, voisi lisätä esimerkiksi kielenkäyttötilanteiden vuorovaikutuksellisuuteen keskittyminen esimerkiksi tekstin rakenteellisen tarkkuuden sijaan (Yashima 2022: 263).

Aina apu ei ole saatavilla automaattisesti, vaan opiskelija saattaa joutua näkemään vaivaa saadakseen tukea, johon on oikeutettu (esimerkki 34). Toisaalta tarjotusta avusta saatetaan myös kieltäytyä (esimerkki 35). Esimerkiksi englannin käyttöön kannustaminen saatetaan kokea suomen oppimista hidastavaksi ja haittaavaksi (esimerkki 36).

- (34) Yliopistossa minun olisi oikeus saada tenttikysymykset ruotsiksi jos koen tarvetta. Opettajat eivät kuitenkaan aina hoida minulle ruotsinkielisiä kysymyksiä, vaikka pyytäisin runsaasti etuajassa, mikä aiheuttaa minulle todella paljon ahdistusta. Eli silloin tällöin koen etten saa opettajilta lainkaan apua, vaikka ainoan asian jonka tarvitsisin niiltä on tentin kysymykset ruotsiksi.

psykologian kandidaattiopiskelija, C1

- (35) Kaikenlaista apua saa, jos vain osan kysyä, esim on tarjottu lukemisen erityisjärjestystä mut ei ole halunnut ottaa. On ollut työpaja missä tarjotaan lukemiskavereita. Yleensä ymmärrän kaikkea mitä koulussa kerrotaan. Kaikki asiat on hyvin järjestetty Moodlessa, sitten pitäisi vain tehdä asiat. Kukaan ei saa lukea ja kirjoittaa puolestani vaikka on raskasta.

sairaanhoidon opiskelija, B2

- (36) Opettajat kehottavat tekemään kaikkia ryhmäharjoituksia jne englanniksi. Tämä olisi muuten kivaa, mutta luulen tarvitsevani enemmän suomena tulevassa ammatissani, joten olisin mielelläni opiskellut alani suomeksi.

tekniikan, teollisuuden ja rakentamisen maisteriopiskelija, C1

Opettajilta saatavan tuen lisäksi vastaajat olivat hyödyntäneet myös erilaisia kielikursseja, saaneet tukea opiskelutovereilta sekä käyttäneet erilaisia sähköisiä apukeinoja kuten sanakirjoja ja käännohjelmia. Opiskelukavereilta saatu tuki näyttyy usein matalan kynnyksen kielitukena mutta myös vastuun jakamisena ja rohkaisuna. Moni oli saanut esimerkiksi apua vaikeiden käsitteiden tai asioiden ymmärtämiseen sekä tehtävänäntöjen selventämiseen ja tekstien korjaamiseen. Suomen kielen kurssit oli hyödynnetty niin ikään runsaasti, mutta moni vastaaja mainitsi kokeneensa kurssit riittämättöminä ja tarpeilleen epäsopivina. Sähköisten apuvälineiden käyttö oli kaikkein

yleisintä; apuvälineitä kertoivat käyttävänsä nekin, jotka eivät muunlaista tukea saaneet. Näiden lisäksi käytettyjä tuen keinoja olivat esimerkiksi aiheeseen perehtyminen etukäteen ja lisälukemistoon tutustuminen sekä vanhemmilta ja kavereilta saatu apu. Muutamat kertoivat myös turvautuneensa ulkopuolisen asiantuntijan maksulliseen palveluun akateemisen kirjoittamisen tukena.

Kaiken kaikkiaan aineiston perusteella näyttää, että suomenkielisten tutkinto-ohjelmien monikielisillä opiskelijoilla on jo käytössä paljon tukea mutta toisaalta paljon on myös opiskelijoita, jotka eivät joko saa tarvitsemaansa tukea tai eivät jostain syystä sitä hyödynnä. Oppilaitosten tulisikin kehittää erilaisten tukimuotojen saatavuutta ja opiskelijoiden sekä henkilökunnan tietoisuutta hyväksi koetuista tukimuodoista. Opettajiin kohdistuvat odotukset ovat myös moninaiset, joten yhtä, kaikille sopivaa toimintasuositusta ei voida antaa. Kaikkein tärkeintä tuntuu lopulta olevan ei-äidinkielisten opiskelijoiden olemassaolon tiedostaminen ja hyväksyminen suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa.

7 Pohdinta

Tutkimuksemme kohdistui suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksiin opinnoissa pärjäämisestä sekä niitä selittävästä tekijöistä. Verkkokyselyllä kerätyn aineiston vapaamuotoisissa kuvauksissa painottuivat opiskelun kuormittavuus sekä kielelliset haasteet. Tätä voi pitää osin odotuksenmukaisena, sillä kyselyn suljetuissa kysymyksissä vastaajia ohjattiin arvioimaan myös kielitaitoaan sekä sen riittävyttä keskeisissä opiskelutilanteissa eli pohtimaan myös niitä tilanteita, joissa kielitaidon riittävyys on ollut koetuksella.

Kielellisiin haasteisiin liittyviä vastauksissa toistuvia teemoja olivat opiskelun kokeminen vaikeaksi ja ajallinen kuormittavuus sekä näiden vaikutukset tunteisiin, minäpystyvyysskokemuksiin ja opiskelumotivaatioon. Tutkimus tukee niitä aiempia tuloksia, joiden mukaan opiskelukielen hallinta vaikuttaa opinnoissa pärjäämiseen (esim. Ghenghesh, 2015; Zijlmans ym. 2016; Bo ym. 2022). Opiskelukieli tuotti eniten hankaluuksia niille opiskelijoille, jotka arvioivat suomen kielen taitonsa B-tasolle. Toisaalta mikään kielitaitotaso ei aineistomme perusteella yksinään estä opinnoissa pärjäämistä. Itsenäisen kielenkäyttäjän perustaso (B2) näyttäisi mahdollistavan korkeakouluopinnoissa etenemisen, mutta sillä tasolla opiskelijalta vaaditaan vielä paljon ylimääräistä vaivannäköä.

C2-tasolla taas tällaisia kokonaisvaltaisia ongelmia ei juurikaan tuotu esille, vaan haasteet liittyivät esimerkiksi kirjallisen ilmaisun tarkkuuteen ja vaivattomuuteen omissa tuotoksissa. Tulokset myös kuvastavat sitä, kuinka kielitaito kehittyy ja kuinka sitä on myös tietoisesti mahdollista kehittää korkeakouluopiskelun aikana. Erinomaisenaan yleistason kielitaito ei silti tarkoita, että kielenkäyttö olisi kaikilta osin helppoa ja sujuvaa tai oppiminen päätepisteessä, vaan on tyypillistä kokea tar-

vetta kehittyä edelleen ainakin jollain kielitaidon osa-alueella. Lisäksi kokemus muita heikommasta pärjäämisestä ja tiettyjen kielenkäyttötilanteiden välttely voi seurata opiskelijaa myös ylimmillä taitotasolla.

Eryteisesti opiskeluun kuluvan ajan määrä koettiin yleisesti kuormitusta lisääväksi tekijäksi. Joskus runsas ajankäyttö voi olla otollinen kompensointikeino mutta vaarana on, että vapaa-aika kutistuu liikaa eikä mahdollista kunnollista palautumista. Palautuminen kuitenkin on jaksamisen kannalta tärkeää. Usein opiskeluun koetut kieleen liittyvät vaikeudet tosin koettiin väliaikaisiksi, eivätkä ne aina leimanneet opiskelua tai erityisesti vaivanneet opiskelijaa enää opiskelun myöhemmissä vaiheissa.

Kaikki aineistomme matalimman pärjäämisen kokemuksen omaavat opiskelijat kuuluivat niihin, joilla oli suhteellisen vähän ohjattuja harjoituksia ja luentoja. Korkeakouluopetuksessa tulisikin huomioida, että alakohtaisen kielen hallinta ei kehity itsestään. Itsenäinen opiskelu tuo opiskeluun joustoa mutta ei ole pelkästään myönteinen asia etenkin, kun opiskelumateriaalit usein ovat englanninkielisiä.

Moni vertasi omaa pärjäämistään ja opiskelun työläyttä äidinkielisten tai suomea paremmin osaavien opiskelukavereiden tilanteeseen. Monikielisten opiskelijoiden pohdinnat osoittivat kakkoskielisyyden usein vertautuvan eräänlaiseen vahvaan äidinkielisyyteen eli cis-kielisyyteen, jossa kaikki elämänalueet ja tärkeät ihmissuhteet kartuttavat yhden ja saman kielen taitoa (ks. edellä lukua 6.4). Nykyään Suomessa kuitenkin on yhä tavallisempaa, että vanhemmilta opittu kieli, kotona käytetty kieli tai käytettävät kielet, ympäristössä puhutut kielet ja koulutuksen sekä työelämän kielet eivät ole yksi ja sama kieli vaan eri kielillä on erilaisissa elämänvaiheissa erisuuruinen painoarvo ja käyttöarvo (myös Latomaa ym. 2013: 169).

Se, kuinka todellinen ja merkityksellinen kielenhallinnan ero edistyneen tason kielenoppijoiden ja toisaalta äidinkielisten tai cis-kielisten välillä on, riippuu todennäköisesti kielenkäyttökontekstista, ja sen tarkempi tutkiminen vaatisi vertailuaineistoa. Esimerkiksi Haapasen (2014) mukaan monikieliset nuoret usein rinnastavat etnisen identiteetin ja kielitaidon, ja on mahdollista, että myös omassa aineistossamme *suomenkielisten* tai *kaksikielisten* hahmottuminen taidoiltaan yhtenäisenä joukkona lisää tai korostaa omiin kielitaidon puutteisiin liittyviä kielteisiä tunteita. Ruuska (2020) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että edistyneillä suomenoppijoilla omien taitojen vertailu muihin ja erilaisuuden kokemukset korostuvat ryhmässä, jossa enemmistöllä on keskenään hyvin samankaltainen kielitausta.

Kielenkäyttötilanteista erityisesti kirjoittaminen hahmottuu vaikeana taitona. Opiskelun ja siihen liittyvien kielellisten erityispiirteiden kuten akateemisen kirjoittamisen kokeminen vaikeaksi korkeakoulussa ei luonnollisesti koske pelkästään muita kuin äidinkielisiä. Eryteisesti opinnäytteiden kirjoittaminen vaatii useimmilta opiskelijalta hyviä strategioita ja psyykkisiä ponnisteluja (Boice 1985, 1993; Maher ym. 2008). Toisella kielellä opiskelevilla voi kuitenkin yleisten akateemisten kirjoittamisen haasteiden lisäksi olla vielä mahdollisia aukkoja kielenhallinnassa sekä akateemisten tekstikäytänteiden kulttuurieroja ylitettävänä (Klimova 2014).

Kielitaidon puutteiden havainnoinnilla voi olla myönteisiä seurauksia, jos se auttaa oman oppimisen ohjaamisessa. Niiden merkityksen korostuminen voi silti turhauttaa ja nakertaa pystyvyyden kokemuksia, sillä etenkin äidinkielisyyden ideologian perus-oletukset tekevät natiivikielitaidon saavuttamisen kielenoppijalle jo lähtökohtaisesti mahdottomaksi (ks. esim. Ruuska 2020: 115). Lisäksi koetuista kielitaitoeroista syntyvä vastakkainasettelu itsen ja muiden opiskelijoiden välille saattaa aiheuttaa ulkopuolisuuden tunteita (ks. Haapanen 2014).

Opiskelun vaatimuksiin ja niistä suoriutumiseen liittyy monenlaisia psyykkisiä ja emotionaalisia prosesseja, jotka vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka kuormittavaksi opiskelu koetaan ja millaisena omat mahdollisuudet selvitä opinnoista nähdään. Psykososiaalista joustavuutta kannattaa aineistomme perusteella tukea erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin opiskelijat usein eniten tarvitsevat opiskelua tukea ja myös ehtivät hyödyntää keinoja pisimpään. Heikompi lähtötaso kielitaidossa altistaa suuremmille vaikeuksille, mikä tekee opiskelijan tilanteesta yleisesti hauraamman. Tästä syystä myös konkreettinen tuki kielihaasteiden ylittämiseksi ja kielitaidon kehittämiseksi ovat välttämättömiä.

Erlaisista taustoista tulevien opiskelijoiden osallisuuden lisääminen korkeakoulutuksessa on välttämätöntä, mikäli korkeakoulutettujen määrää ja koulutuksen tasa-arvoa sekä korkeakoulutukseen kytkeytyvää yhteiskunnallista osallisuutta halutaan Suomessa lisätä. Tähän liittyvä tärkeä ja ajankohtainen tämän tutkimuksen kohderyhmää koskettava kysymys korkeakouluissa on kielitaitoon liittyvien sisäänpääsykriteereiden uudistaminen. Yksi tapa etenkin kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin pääsyn helpottamiseksi myös suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa olisi kielitaitoehtojen madaltaminen ja siihen ajatukseen nojautuminen, että opiskelukielen taito karttuu opintojen aikana. Huolena kuitenkin on, että lähtötasokriteereitä lasketaan mutta ilman, että opetuksessa tai opintojen tukipalveluissa tehdään riittäviä muutoksia opiskelun, opiskeluyhteisöön integroitumisen ja kielitaidon edelleen kehittämisen tueksi. On myös huomattava, että mikään tukiresurssi ei auta ihmeiden tekemiseen: kielitaidon kehittymistä etenkin korkealle akateemisten alojen vaatimalle tasolle ei voida määrättömästi tehostaa ja nopeuttaa.

Aineistomme tuo esille sen, että yksi pakettiratkaisu ei palvele kaikkia monikielisiä opiskelijoita, vaan on tärkeää pitkäjänteisesti tukea yksilöllisten opintopolkujen rakentamista. Tämä voi tarkoittaa tuen lisäämistä mutta myös sitä, että opiskelu edeltävillä koulutusasteilla tarjoaa riittävästi haastetta ja kehittää taitoja niin, että siirtyminen korkeakouluopintoihin on mahdollisimman joustava. Korkeakouluissa opetuksen järjestäjän ja opiskeluyhteisön on mahdollista kielitietoisella ja opiskelijalähtöisellä toiminnalla tukea opiskelupaikan saaneiden opiskelijoiden opintojen etenemistä ja integroitumista opiskeluyhteisöön, ja heillä on vähintäänkin moraalista vastuuta tehdä näin myös käytännössä. Kielitietoisuus tulisikin saada osaksi koko korkeakoulutuksen rakenteita, jotta huomio ei kohdistuisi yksittäisten opiskelijoiden kielitaitoon tai kie-

li-identiteettiin. Rakenteiden muokkaaminen kielellisesti saavutettaviksi hyödyttää myös niitä äidinkielsiä opiskelijoita, joilla on haasteita äidinkielen taidoissa.

Tämän tutkimuksen rajaama kohderyhmä korkeakoulujen opiskelijoista, joille suomi ei ole vahvin kieli mutta jotka opiskelevat suomeksi, on merkittävä osa kansainvälisten osaajien joukkoa. Vahvan suomen kielen taidon lisäksi heillä on laajaa muidenkin kielten osaamista, jota tulisi Suomessa paremmin tunnistaa ja hyödyntää. Monikielisillä opiskelijoilla on koulutusohjelmasta riippumatta myös kulttuurista osaamista sekä usein myös aiempia kokemuksia liikkuvuudesta ja verkostoja Suomen ulkopuolella (esim. OKM 2017; Pyykkö 2017). Jos osallisuuden kokemus korkeakouluyhteisöön tai omalle alalle jää heikoksi, opiskelut eivät suju tai Suomeen jäämistä ei nähdä houkuttelevana, kynnys ulkomaille suuntaamiseen voi olla matala, jolloin kansainvälistymisen hyödyt jäävät suomalaisen yhteiskunnan kannalta saavuttamatta. Tärkeintä kaikkien resurssien tunnistaminen ja arvostaminen on kuitenkin opiskelijan itsensä kannalta, sillä se auttaa vahvan ja eheän identiteetin ja elämänpolun rakentamisessa.

Kirjallisuus

- Airas, M., D. Delahunty, M. Laitinen, G. Shemsedini, H. Stenberg, M. Saarilampi, T. Sarparanta, H. Vuori & H. Väättäinen 2019. *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. KARVI:n arviointiraportti 22/2019. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 95–120.
- Bo, W. V., M. Fu & W. Y. Lim 2022. Revisiting English language proficiency and its impact on the academic performance of domestic university students in Singapore. *Language Testing*, 40 (1), 133–152. <https://doi.org/10.1177/02655322211064629>
- Boice, R. 1985. Cognitive components of blocking. *Written communication*, 2 (1), 91–104. <https://doi.org/10.1177/0741088385002001006>
- Boice, R. 1993. Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of higher education*, 64 (1), 19–54. <https://doi.org/10.2307/2959976>
- Burke, R. 2020. Widening participation and linguistic engagement in Australian higher education: exploring academics' perceptions and practices. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32 (2), 201–213. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129
- Garam, I. 2009. Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat suomalaisissa korkeakouluissa. *Faktaa. Tietoa ja tilastoja* 2/2009. CIMO, Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15435_vieraskieliset_tutkinnot_tiivis_faktaa.pdf
- Ghenghes, P. 2015. The relationship between English language proficiency and academic performance of university students – Should academic institutions really be concerned? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4 (2), 91–97. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.91>
- Gramling, D. & Hepkaner, İ. 2017. Translating the translingual novel in early Turkish Republican literature: the case of Sabahattin Ali. Teoksessa M. Woods (toim.) *Authorizing Translation*. London: Routledge, 32–46.
- Haapanen, H. 2014. *Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43778/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201406182077.pdf>
- Hartman, E. 2014. *Aikuiseksi kasvamista ja identiteetin rakentamista – Kauppatieteiden opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta*. Pro gradu -tutkielma. Organisaatiot ja johtaminen. Espoo: Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu. http://epub.lib.aalto.fi/ethesis/pdf/13573/hse_ethesis_13573.pdf
- Hast, M. & H. Katajamäki 2008. *Kasvun aika. Kokemuksia opiskeluaikojen merkityksestä ja ohjauksesta yliopistossa*. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19467/URN_NBN_fi_jyu-200901121007.pdf
- Irie, K. 2022. Self-efficacy. Teoksessa T. Gregersen & S. Mecer (toim.) *Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Luku 8. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-11>

- Juusola, H., H. Nori, A. Lyyinen, V. Kohtemäki & J. Kivistö 2021. *Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa. Miksi Suomeen on päädytty ja kiinnostaako työskentely Suomessa opintojen jälkeen?* Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163013/OKM_2021_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kalaja, P. & M. Ruohitie-Lyhty 2022. *Autonomy and agency*. Teoksessa T. Gregersen & S. Mecer (toim.) *Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Luku 19. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-22>
- Klimova, B. 2014. Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 158 (19), 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.037>
- Kunttu, K., T. Pesonen & J. Saari 2016. *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, S. & P. Nuolijärvi 2010. The Language situation in Finland. *Current Issues in Language Planning*, 3 (2), 95–202. <https://doi.org/10.1080/14664200208668040>
- Latomaa, S., S. Pöyhönen, M. Suni & M. Tarnanen 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Li, J., Y. Wang & F. Xiao 2014. East Asian international students and psychological well-being: a systematic review. *Journal of International Students* 4, 301–313. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.450>
- Maher, D., L. Seaton, C. McMullen, T. Fitzgerald, E. Otsujid & A. Lee 2008. 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30 (3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/01580370802439870>
- Malin, M. & E. Kilpi-Jakonen 2019. Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa V. Kazi, A. Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 103–118. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Mathies, C. & H. Karhunen 2019. Suomeen valmistumisen jälkeen jääneet tutkinto-opiskelijat tilastojen valossa. Teoksessa V. Kazi, A. Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 69–78. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Määttä, S., H. Asikainen & N. Katajavuori 2021. Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelutaitoja tukemassa. *Yliopistopedagogiikka* 1/2021. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/05/05/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointia-ja-opiskelutaitoja-tukemassa/>
- OKM 2017. *Yhteistyössä maailman parasta. Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-457-3>
- OKM 2019. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpiteet III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3>
- Opetushallitus 2022. *Opintopolku-portaali. Hakukelpoisuusvaatimukset*. Helsinki: Opetushallitus. Tiedot haettu 24.5.2023 osoitteesta opintopolku.fi

- Parkkinen, S. 2019. Tutkijat tyrmäävät käsityksen opiskelijoista "laiskanpulskeina syöttöporsaina" – mikä on muuttunut, kun yhä useampi uupuu? *Ylen verkkouutiset* 10.7.2019. <https://yle.fi/a/3-10869392>
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Robinson, D. 2019. *Transgender, translation, translingual address*. New York: Bloomsbury Academic.
- Ruuska, K. 2020. *At the nexus of language, identity and ideology: becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish*. JYU dissertations 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8366-6>
- Saarinen, T., H. Vaarala, E.-L. Haapakangas & E. Kyckling 2016. *Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6632-4>
- Saukkonen P. 2016. Monikulttuurisuuden tilastointi kaipaa uudistamista. *Tieto & trendit* 6.5.2016. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/monikulttuurisuuden-tilastointi-kaipaa-uudistamista/>
- Tammi, S. 2019. Onko opiskelu rankempaa kuin ennen? HS selvitti korkeakouluopiskelijoiden toimeentuloa, työllistymistä ja kuormitusta. *Helsingin Sanomat*. Kotimaa 9.7.2019. Tampereen yliopisto 2022. Tampereen yliopiston tutkintosääntö, § 9. <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/kasikirja/uni/saannot-ja-ohjeet/tutkintosaahto-ja-sita-taydentavat-ohjeet>
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2013. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–152. <https://journal.fi/pk/article/view/4750>
- Telbis, N. M., L. Helsingeson & C. Kingsbury 2014. International students' confidence and academic success. *Journal of International Students* 4, 330–341. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.452>
- TEM 2020. Talent Boost -toimenpideohjelma. <https://tem.fi/talent-boost>
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto 2003. *Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtioneuvoston päätöksellä* 481/2003, 15 §. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030481>
- Valtioneuvosto 2004. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista* 794/2004, 6 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>
- Valtioneuvosto 2014. *Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista* 18.12.2014/1129, 7 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Valtioneuvosto 2021a. *Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös OM/2021/157*. <https://valtioneuvosto.fi/paatokset/paatos?decisionId=0900908f80772028>
- Valtioneuvosto 2021b. Hallituksen linjaukset puoliväli- ja kehysriihessä 29.4.2021. <https://vnk.fi/documents/10616/56906592/Hallituksen+linjaukset+puoliväli+riihessä+29.4.2021.pdf/fe9617f8-a257-90ea-2ade-9d9afe5284da>
- Vipunen 2023a. Opetushallinnon tilastopalvelun tilasto: korkeakoulujen opiskelijat. Suodatus: äidinkieli. Tiedot haettu 24.5.2023 osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Korkeakoulutuksen%20opiskelijat_A2.xlsb
- Vipunen 2023b. Opetushallinnon tilastopalvelun analyysiraportti: korkeakoulujen hakeneet ja paikan vastaanottaneet. Suodatus: äidinkieli muu, koulutuksen kieli suomi, vuosi 2021. Tiedot haettu 24.5.2023 osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/Raportit/Haku_valintatiedot_korkeakoulu_analyysi.xlsb?Web=1

- Vipunen 2023c. Opetushallinnon tilastopalvelun analyysiraportti Korkeakoulusta valmistuneiden työllistyminen, alueellinen sijoittuminen ja ammattiasema. Suodatus: äidinkieli. Tiedot haettu 24.5.2023 osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/Raportit/Korkeakoulusta%20valmistuneiden%20sijoittuminen%20-%20analyysiraportti.xlsb?Web=1>
- Välimaa, J., K. Fonteyn, I. Garam, E. van den Heuvel, C. Linza, M. Söderqvist, J. Wolff & J. Kolhinen 2013. *An evaluation of international degree programmes in Finland*. Helsinki: The Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Yashima, T. 2022. Willingness to communicate in L2. Teoksessa T. Gregersen & S. Mecer (toim.) *Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Luku 20. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-23>
- Zhang, X., N. M. Lou, K. A. Noels & L. M. Daniels 2022. Attributions and mindsets. Teoksessa T. Gregersen & S. Mecer (toim.) *Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Luku 13. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-16>
- Zhao, K., X. Du & H. Tan 2021. Student engagement for intercultural learning in multicultural project groups via the use of English as a lingua franca. *Language, Culture and Curriculum*, 34 (4), 438–457. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1858094>
- Zijlmans, L., A. Neijt & R. van Hout 2016. The role of second language in higher education: A case study of German students at a Dutch university. *Language Learning in Higher Education*, 6 (2), 473–493. <https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0026>

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 138–165.

Kirsi Leskinen
Jyväskylän yliopisto

Monikieliseksi osaajaksi: korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden koulutus- ja työelämäpolkuja ja kokemuksia kielestä

Nostot

- Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuuden mahdollisuudet ovat rajallisia suomenkielisessä korkeakoulutuksessa.
- Heidän polkuihinsa Suomessa vaikuttavat niin yksilölliset tekijät kuin esimerkiksi kielipoliittiset linjaukset.
- Maahanmuuttaneiden kielikäytännöt ovat dynaamisia ja tilanteisia, eli eri kielillä on erilaisia rooleja eri tilanteissa.
- Esimerkiksi suomen kielen käyttö ei lisääny lineaarisesti kielenoppimisen myötä.

Abstract

This study explores the educational and professional trajectories of three skilled migrants in Finland. The aim is to investigate how language-related issues intertwine with the migrants' individual trajectories to gain a deeper understanding of the kinds of challenges migrants may face in Finnish society. Drawing on the theoretical underpinnings of nexus analysis and the concept of linguistic repertoire, the study focuses on the participants' lived experiences of language along their trajectories. The longitudinal data, consisting of interviews over the period of 4.5 years, are analysed using the nexus analytic framework. The findings show that although the participants knew English and studied Finnish successfully, their individual lived experiences of language varied, and their non-straight-forward trajectories were shaped by multiple factors. To support migrants' agency and their possibilities to participate, we thus need more flexible language policies and practices in higher education as well as a more nuanced understanding of linguistic repertoires.

Keywords: migrants, Finnish as a second language, higher education, multilingualism

Asiasanat: maahanmuuttajat, suomi toisena kielenä, korkeakoulutus, monikielisyys

1 Johdanto

Suomessa korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden on usein haastavaa löytää koulutustaan vastaavaa työtä, ja he ovat useammin ylikouluttautuneita työhönsä kuin suomalaistaustaiset (Larja & Luukko 2018: 23–45; Kyhä 2011; Pitkänen ym. 2022). Työllistyminen koulutustasoa vastaavaan työhön voikin vaatia osaamisen täydentämistä tai opintojen jatkamista omalla tai uudella alalla. Samaan aikaan korkeakoulutukseen pääsy ja siellä menestyminen on maahanmuuttotaustaisille usein vaikeaa, joten he ovat aliedustettuina korkeakoulutuksessa (Airas ym. 2019). Vaikeus päästä korkeakoulualoille on tyypillisesti liitetty suomen kielen taidon riittämättömyyteen (Nieminen 2015; Airas ym. 2019; Riitaoja ym. 2022: 128). Onkin arvioitu, että henkilöllä, jolla on Suomeen muuttaessaan korkeakoulutuskinto mutta ei työpaikkaa odottamassa, tyypillinen polku työnhakijaksi oman alan asiantuntijatehtäviin voi kestää jopa yhdeksän vuotta, sillä se alkaa suomen kielen opinnoista eikä aiempaa koulutuksen ja työkokemuksen tuomaa osaamista läheskään aina tunnusteta ja tunnusteta (JYU 2021: 72). Samaan aikaan kansainvälisten osaajien tarve Suomessa on viime vuosina korostunut, ja siksi työperusteista maahanmuuttoa on pyritty helpottamaan (esim. Valtioneuvosto 2021; TEM 2020). Kansainvälisten osaajien rekrytoinnissa painotetaan kuitenkin suomen sijaan englannin kielellä toimimista (esim. OKM 2019).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kolmen korkeakoulutaustaisen maahanmuuttaneen koulutus- ja työelämäpolkuja osallisuuden näkökulmasta. Analyysin keskiössä ovat erityisesti polkujen varrelle sijoittuvat ja niihin kietoutuvat kieleen liittyvät kokemukset (*lived experience of language*, Busch 2017), jotka ovat usein kytköksissä myös osallisuuden mahdollisuuksiin. Yksilöiden polkuja tai elämänkaarua on tutkittu maahanmuuton kontekstissa runsaasti (esim. Juffermans & Tavares 2017). Suomessa

aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttaneiden ammatilliset polut ovat tyypillisesti monivaiheisia, niiden suuntiin vaikuttavat niin yhteiskunnan rakenteet kuin sosiaaliset suhteetkin eikä koulutus useinkaan takaa työllistymistä (Sahradian 2022; Tarnanen ym. 2015; Pöyhönen ym. 2013; Koskinen-Sinisalo 2015; Strömmer 2017). Näitä ilmiöitä analysoidaan tässä tutkimuksessa neksusanalyysin (Scollon & Scollon 2004) viitekehyksessä, joka mahdollistaa yhteiskunnan laajempien kehityskulkujen ja yksilöiden elämäntien tarkastelun toisiinsa kytkeytyneinä. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on paikantaa osallistujien polkujen muotoutumiseen vaikuttavia rakenteita ja ideologioita, jotka ovat läsnä yksittäisissä kokemuksissa kielestä. Korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osalta Suomessa on elämäntien haastatteluin tutkittu aiemmin esimerkiksi IT-alan asiantuntijoiden (Pöyhönen ym. 2013; Tarnanen ym. 2015), maahanmuuttaneiden opettajien (Koskinen-Sinisalo 2015) ja hallinnon asiantuntijan (Kalliokoski 2019) ammatillisia polkuja tai niihin liittyvää kielienoppimista. Näistä poiketen on tässä tutkimuksessa haastatteluaineistoa samoilta korkeakoulutaustaisilta osallistujilta usean vuoden ajalta, mikä mahdollistaa pitkäjänteisen ja moniulotteisen tarkastelun.

Kielen rooli korkeakoulutuksessa ja korkeakoulutusta vaativissa työtehtävissä on monella tavalla merkittävä. Korkeakoulutukseen ja joihinkin asiantuntija-ammattiteihin pääsyyn sovelletaan erilaisia kielitaitovaatimuksia, ja erityisesti Yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason testin (YKI-testi) tulos toimii usein portinvartijana, vaikka testiä ei olekaan suunniteltu mittaamaan esimerkiksi alakohtaista ja korkeakouluopinnoissa tarvittavaa kielitaitoa (Riitaoja ym. 2022: 128–129; OPH 2011). Toisella kielellä suoritettavissa opinnoissa taas haasteet voivat liittyä esimerkiksi tekstitaitoihin ja paikallisten käytänteiden tuntemiseen (Leskinen 2023) tai toisen kielen käyttämisen kuormittavuuteen (Kaufhold & Wennerberg 2020; Honko & Tervola 2023). Korkeakoulualojen työelämän kielenkäyttöä ja ammatillisen kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa puolestaan on havaittu työyhteisön tuen keskeinen merkitys oppimiselle (Suni 2011; Lehtimaja 2019; Männistö & Laajalahti 2020) ja se, että kielitaidon riittävyys on työpaikalla alakohtaista ja usein tilanteista (Kurahila & Lehtimaja 2019; Jäppinen 2010, 2011). Suomen kielen käyttämiseen toisena kielenä korkealla tasolla liittyy myös identiteetin ja kielellisen legitimitietin kysymyksiä (ks. Ruuska 2020; Ruuska & Suni 2022).

Monelle korkeakoulutaustaiselle Suomeen muuttaneelle englanti on vahva kieli, ja englanninkielisistä tutkinto-ohjelmista on toisinaan haettu ratkaisua siihen, että suomeksi opiskelu on haastavaa (ks. Riitaoja ym. 2022: 128). Lisäksi monissa korkeakoulutusta vaativissa työtehtävissä käytetään osittain tai pelkästään englantia. Tämä saattaa vaikuttaa päätökseen suomen kielen oppimiseen investoimisesta (ks. Scotson 2019; Pöyhönen ym. 2013). Suomen kielen osaamista on kuitenkin yleisesti pidetty tärkeänä niin työllistymiselle kuin laajemmin kotoutumiselle korkeakoulutaustaistenkin maahanmuuttaneiden osalta (Nikulin 2019; Karayilan ym. 2017; Komppa 2015; Virtanen 2017; Nieminen 2015: 120–128). Toisaalta esimerkiksi Pöyhösen ym. (2013) tutkimuksen

osallistujien kertomuksissa kielen osaamisen ja työyhteisöön integroitumisen välillä ei havaittu kytköstä. Scotson (2018) on haastatteluin tutkinut korkeakoulutettuja kotoutujia kielenkäyttäjinä ja analyysissään osoittaa, että vuorovaikutuksen kielivalintaan suomen ja englannin välillä vaikuttavat muun muassa tilanteen ennakoitavuus, aikapaine ja vuorovaikutustilanteen tärkeys. Tässä tutkimuksessa pitkittäinen ote tuo mahdollisuuden tarkastella myös englannin roolia osallistujien polkujen eri vaiheissa.

Aiemman tutkimuksen valossa maahanmuuttaneilla ei siis ole vastaavaa pääsyä asiantuntijatehtäviin ja korkeakoulutukseen kuin muilla, ja siten heillä on lähtökohdaisesti muita rajallisemmat toiminnan ja osallistumisen mahdollisuudet. Osallisuutta lähestytäänkin tässä tutkimuksessa toimijuuden mahdollisuuksina. Samoin kuin osallisuutta voi Männistön ja Laajalahden (2020: 29) määrittelyssä katsoa sekä yksilön resursseista ja mahdollisuuksista että yhteisön osallistamisen näkökulmasta, sijoittuu toimijuus yksilön ja ympäristön välimaastoon, sosiokulttuurisesti välittyneeksi kyvyksi tai kapasiteetiksi toimia (Ahearn 2001: 112). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on, millaisia toimijuuden mahdollisuuksia osallistujilla on polkujen eri vaiheissa, ja miten ja mitkä asiat rajaavat näitä toimijuuden mahdollisuuksia.

Tutkimuksessa tarkastellaan siis kolmen Suomeen muuttaneen korkeakoulutetun henkilön koulutus- ja työelämäpolkuja sekä polkuihin kietoutuvia kokemuksia kielestä (Busch 2017, ks. luku 2). Erityisesti kiinnitetään huomiota polkujen risteyskohtiin, joissa eletty kokemus kielestä on haastattelunarratiivien valossa näyttänyt vaikuttavan polun muovautumiseen. Näitä risteyskohtia ja niihin liittyviä toimijuuden mahdollisuuksia jäsennetään neksusanalyysin kolmen keskeisen käsitteen, toimijahistorian, vuorovaikutusjärjestyksen ja diskurssien, avulla (Scollon & Scollon 2004, ks. luku 2).

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisiksi osallistujien koulutus- ja työelämäpolut rakentuvat pitkittäisaineiston valossa?
2. Millaisia kokemuksia kielestä näille koulutus- ja työelämäpoluille sijoittuu haastattelunarratiiveissa?
3. Miten toimijahistoriat, vuorovaikutusjärjestykset ja diskurssit risteävät kerrotuissa kokemuksissa?

Seuraavassa luvussa käsittelen neksusanalyysiä tutkimuksen teoreettisena lähtökohdana. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen toteutuksen, minkä jälkeen analysoin kolmen osallistujan koulutus- ja työelämäpolkuja neksusanalyysin ja aiemman tutkimuksen valossa. Luvussa 5 vedän yhteen tutkimuksen tuloksia ja pohdin, millaisin keinoin korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden osallisuuden mahdollisuuksia voisi parantaa.

2 Teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksen teoreettis-metodologinen lähtökohta maahanmuuttaneiden polkujen ja niiden varrelle sijoittuvien kokemusten tarkasteluun on Ron Scollonin ja Suzie Wong Scollonin (2004) kehittämä neksusanalyysi. Neksusanalyysin avulla on mahdollista tarkastella, miten laajemmat ilmiöt ja kehityskulut, joita on usein kutsuttu makrotasoksi, ovat läsnä yksittäisissä tilanteissa (Scollon & Scollon 2004: 8). Yksittäinen tilanne, neksus eli risteyskohta, tuo yhteen paikalla olevien ihmisten elämäkokemusten ja toiveiden lisäksi esimerkiksi ympäröiviä puhetapoja ja ideologioita, ja se toteutuu aina jonkinlaisessa vuorovaikutuksellisessa kehityksessä. Nämä eri tekijöiden syklit, kehät tai kaaret mahdollistavat sosiaalisen toiminnan, joka vastaavasti jättää jälkensä niihin. Keskeisimmät ulottuvuudet, joilla neksuksia jäsennetään, ovat yksilön toimijahistoria (*historical body*), tilanteen vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*) ja tilanteessa relevantit paikan diskurssit (*discourses in place*) (Scollon & Scollon 2004).

Tässä tutkimuksessa seurataan ensisijaisesti osallistujien elämäkarta, joten käsitteistä toimijahistoria on keskeisin. Yksilön toimijahistoria karttuu ja muovautuu eri tilanteisiin osallistumisen seurauksena, ja käsitteellä viitataan kaikkeen elämäkokemukseen sekä tietoihin, taitoihin ja käsityksiin, joita ihminen kantaa mukanaan (Scollon & Scollon 2004: 46–49). Käsite on lähtöisin Nishidalta (1998 [1937]). Yksittäisissä tilanteissa, jotka tässä tutkimuksessa sijoittuvat osallistujien polkujen varrelle, risteävät toimijahistorian lisäksi vuorovaikutusjärjestykset ja paikan diskurssit. Vuorovaikutusjärjestyksellä tarkoitetaan tapaa, jolla ihmisten toiminta, esimerkiksi keskustelu, luento tai jonotus, on sosiaalisesti järjestynyttä (Scollon & Scollon 2004:16; 2003:45–81; käsite periytyy Goffmanilta (1983)). Jotkin vuorovaikutusjärjestykset ovat vakiintuneempia ja luonteeltaan tunnistettavampia tai enemmän normeja sisältäviä kuin toiset, ja joissakin tutkimuksissa vuorovaikutusjärjestystä onkin nimitetty genreksi (Pietikäinen 2012; Karjalainen 2015). Vuorovaikutusjärjestykseen vaikuttavat muun muassa tietyn kielen tai kielellisen rekisterin käyttöä koskevat käytänteet ja se, miten osallistujat asemoivat itsensä toisiinsa nähden esimerkiksi institutionaalisten rooliensa kautta (Goffman 1983; Scollon & Scollon 2004: 39–43; Hult 2019: 139–140). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusjärjestyksiä ovat sekä haastattelut, joissa aineisto on kerätty, että haastattelunarratiiveissa esiin tulevat vuorovaikutustilanteiden jäsentymisen tavat. Sosiaalisessa toiminnassa risteävä kolmas ulottuvuus eli paikan diskurssit taas ymmärretään neksusanalyysissä laajasti (ks. Scollon & Scollon 2004: 43–46). Tässä tutkimuksessa diskurssilla tarkoitetaan erityisesti vakiintuneita, tiettyyn aiheeseen liittyviä merkityksellistämisen ja kielenkäytön tapoja, jotka kantavat mukanaan arvoja ja ideologioita ja jotka siten muokkaavat puhunnan kohdetta ja rakentavat sitä koskevaa tietoa (Scollon & Scollon 2004: 43–46; Gee 1999; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 28–29, 35).

Tutkimuksen keskiössä ovat osallistujien polut, jotka konstruoidaan haastattelunarratiiveissa esiin tulevista toimijahistorian elementeistä. Teoreettisesti polku (*trajectory*)

on määritelty jatkuvaksi liikkeeksi, joka yhdistää toisiinsa menneen, nykyisyyden ja tulevan (Wenger 1998: 154; ks. myös Sahradyan 2022: 26). Neksusanalyysin käsitteen polku yhdistää yksittäiset sosiaaliset toiminnot ja neksukset, joissa ihminen on mukana, yhdeksi jatkumoksi, ja siten polku on osa yksilön toimijahistoriaa. Toimijahistorian muovautumiseen vaikuttavat siis yksilöllisten tekijöiden lisäksi niin diskurssit, vuorovaikutusjärjestykset kuin muiden ihmisten toimijahistoriatkin.

Kielenoppimisen ja -käytön näkökulmasta yksilön toimijahistoria sisältää myös eri tilanteissa ja erilaisissa vuorovaikutusjärjestyksissä karttuneet kielelliset resurssit, joita lähestytään Hultin (2019: 139; ks. myös Hall 2019: 86–87) ja Ruuskan (2020: 67–70) tapaan kielellisenä repertoarina. Kielellisellä repertoarilla viitataan yksilön kielelliseen ja multimodaaliseen keinovalikoimaan, joka mahdollistaa osallistumisen sosiaaliseen toimintaan (Dufva 2020). Kielenoppiminen on siis näiden keinojen haltuunottoa (Dufva 2020), joka myös tapahtuu sosiaalisessa toiminnassa. Dufva (2020: 25) hahmottaa Cowleyn (2018) työhön nojaten repertoarin ”valmiuksiksi tuottaa taitavaa toimintaa”. Osaaminen määrittyy tilanteisesti, ja eri asiat ovat eri tilanteissa kielellisesti taitavaa toimintaa. Blommaert ja Backus (2013) painottavatkin, että kielellinen repertoari on elämän varrella dynaamisesti muuttuva eikä se kehity lineaarisesti (ks. myös Busch 2017: 356). Kielelliset resurssit voivat olla hyvin moninaisia ensikielen laaja-alaisesta hallinnasta yksittäisten sanojen osaamiseen (Blommaert & Blackus 2013).

Kielelliseen repertoariin kuuluu Buschin (2017) mukaan myös kokemuksellinen eli emotionaalinen ja kehollinen ulottuvuus (*lived experience of language, Spracherleben*), joka korostuu erityisesti silloin, kun siirrytään uuteen kieliympäristöön tai kun kieliympäristössä tapahtuu muutoksia. Kielenkäyttäjät joutuvat läpi elämänsä tilanteisiin ja tiloihin, jotka ovat järjestyneet kielellisesti ja sosiaalisesti eri tavoilla ja joissa esimerkiksi eri kielellisiä resursseja arvioidaan ja arvostetaan eri tavoilla (Busch 2017: 343). Neksusanalyysin käsittein kyse on erilaisista vuorovaikutusjärjestyksistä ja paikan diskurkseista, joilla on myös kieli-ideologisia ulottuvuuksia. Kokemuksilla kielestä tarkoitetaankin tässä tutkimuksessa niin kokemuksia kielenoppimisesta ja -käytöstä kuin myös kokemuksia tilanteista, joissa tarvittavia kielellisiä resursseja ei koeta olevan riittävästi (ks. Busch 2017: 356). Neksusanalyttisesti kokemukset kielestä muodostuvat siis, kun toimijahistoria risteää tietyn vuorovaikutusjärjestyksen ja paikan diskurssien kanssa. Näissä risteyskohdissa syntyvät myös toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuudet.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimuksen neksusanalyttiset lähtökohdat

Menetelmällisesti neksusanalyysiä on alun perin käytetty etenkin laajoihin etnografiin tutkimuksiin (ks. Scollon & Scollon 2004: 152–178), mutta tässä tutkimuksessa sitä

sovelletaan haastattelujen tarkasteluun. Haastattelut ovat osa laajemman väitöstutkimuksen aineistokokonaisuutta. Neksusanalyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan tutkittavaan ilmiöön ja paikannetaan oma tutkijaposition suhteessa siihen (Scollon & Scollon 2004: 153–159). Tätä vaihetta kuvaan tässä alaluvussa. Kartoittamisvaiheen pohjalta tarkennetaan tutkimusaihetta, navigoidaan tutkimusongelman kannalta kiinnostaviin neksuksiin ja analysoidaan niissä risteäviä ulottuvuuksia (Scollon & Scollon 2004: 159–177). Navigointivaihetta, jossa analysoin osallistujien kieleen liittyviä kokemuksia, erittelen luvussa 3.3, ja luku 4 taas sisältää analyysin tulokset. Lopuksi muokkaamisvaiheessa palataan yleisemmälle tasolle ja tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä uuden tiedon valossa sekä pyritään vaikuttamaan tarkastelun kohteeseen (Scollon & Scollon 2004: 177–178, Pietikäinen 2012: 420). Artikkelin päätteeksi luvussa 5 pohdinkin osallistujien polkujen pohjalta laajempia koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia muutostarpeita.

Tapasin tutkimuksen osallistujat koulutuksessa, jossa työskentelin yhtenä useasta suomen kielen opettajasta. Koulutus oli suunnattu korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille, joiden tavoitteena oli täydentää osaamistaan, jatkaa opintojaan omalla tai uudella alalla ja lopulta työllistyä koulutustaan vastaaviin tehtäviin. Koulutus sisälsi alakohtaisia sisältöopintoja sekä suomen ja englannin kielen opintoja, joista suomen kielen opintoja oli eniten. Koulutus kesti noin yhdeksän kuukautta, ja ajallisesti se sijoittui 2010-luvun jälkipuoliskolle. Aloitin kokonaisaineiston keräämisen koulutuksen aikana. Koulutuksen päätyttyä ja analyysivaiheen jo alettua havaitsin, että haastattelujen jatkaminen tarjoaisi arvokasta tietoa, ja haastattelut kattoivat lopulta 4,5 vuoden aikajänteen.

Koulutuksen aikana roolini oli osallistujien näkökulmasta paitsi tutkija myös opettaja, ja opettajan rooliini viitattiin myös joissakin haastatteluissa. Opettajuuden lisäksi epäsymmetriaa minun ja osallistujien välillä lisäsi se, että puhun suomea ensikielenäni ja olen Suomessa kasvanut. Pyrinkin esittämään haastattelukysymykset niin, että osallistujat voisivat vastata niihin haluamallaan laajuudella eivätkä esimerkiksi kokisi painetta kertoa yksityiselämästään jotakin, mitä eivät opettajalle haluaisi kertoa. Toisaalta olin osallistujien kanssa suunnilleen saman ikäinen, ja ainakin osa heistä suhtautui väitöskirjan tekooni ensisijaisesti opiskeluna, mikä toi asetelmaan hieman tasavertaisuutta.

3.2 Osallistujat ja aineisto

Tutkimuksen osallistujat, peitenimiltään Olga, Adam ja Waseem, opiskelivat siis kaikki samassa koulutuksessa, jonka aikana toteutettiin ensimmäiset haastattelut. Waseem on kotoisin Lähi-idästä, ja hän oli ennen Suomeen muuttoa suorittanut matkailualan korkeakouluopintoja. Myös Adam on lähtöisin eräästä Lähi-idän maasta, ja hänellä oli siellä suoritettuna kauppatieteiden tutkinto. Olga taas on Venäjältä, ja hän oli suorittanut kasvatustieteen alan tutkinnon ennen Suomeen muuttoa. Waseemin

ja Adamin ensikieli on arabia, ja Olgan ensikieli on venäjä. Kaikki olivat tutkimuksen alkaessa 20–40-vuotiaita. Ennen ensimmäisiä haastatteluja he olivat olleet Suomessa 2,5–5 vuotta ja opiskelleet tuona aikana suomen kieltä erilaisilla kursseilla ja omatoimisesti. Kaikkien suomen kielen taito oli koulutuksen aikana karkeasti Eurooppalaisen viitekehysten B-tasolla, ja kaikki osasivat jo Suomeen tullessaan englantia ensikielensä lisäksi. Valitsin Olgan, Adamin ja Waseemin tässä raportoitavan tutkimuksen osallistujiksi, koska heiltä kaikilta oli useita peräkkäisiä haastatteluja ja he olivat aktiivisia ja motivoituneita oppimaan suomea sekä halusivat työllistyä korkeakoulualoille. Heidän eletyt kokemuksensa kielestä olivat kuitenkin keskenään erilaisia.

Taulukossa 1 on esitetty tutkimuksen aineisto osallistujittain. Osa haastatteluista tehtiin videoyhteyden välityksellä ja osa kasvokkain rauhallisissa, haastatteluun varatuissa tiloissa. Tarkkoja taustatietoja ja aineistonkeruun ajankohtia ei ole annettu osallistujien tunnistamattomuuden suojaamiseksi. Osallistujat ovat kuitenkin tietoisia siitä, että jotkut heitä tai heidän elämänsä kulkuaan jo valmiiksi tuntevat henkilöt saattavat tunnistaa heidät.

| WASEEM | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Haastattelu 1 | Haastattelu 2 | Haastattelu 3 | Haastattelu 4 | Haastattelu 5 |
| 0:34 | 1:05 | 0:43 | 1:35 | 1:07 |
| | + 5 kk | + 7 kk | + 1 v | + 1,5 v |
| Yksin | Yhdessä Adamin kanssa | Yksin | Yksin | Yksin |
| ADAM | | | | |
| Haastattelu 1 | Haastattelu 2 | Haastattelu 3 | Haastattelu 4 | Haastattelu 5 |
| 1:27 | 1:05 | 1:00 | 0:33 | 0:57 |
| | + 5 kk | + 6 kk | + 1,5 v | + 2 v |
| Yhdessä 2 muun opiskelijan kanssa | Yhdessä Waseemin kanssa | Yksin | Yksin | Yksin |
| OLGA | | | | |
| Haastattelu 1 | Haastattelu 2 | Haastattelu 3 | Haastattelu 4 | |
| 0:44 | 0:18 | 0:31 | 1:18 | |
| | + 4 kk | + 2 kk | + 3,5 v | |
| Yhdessä toisen opiskelijan kanssa | Yksin | Yksin | Yksin | |

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineisto.

Koulutuksen aikana haastattelin Olga kolme kertaa ja Waseemia ja Adamia kaksi kertaa, joista jälkimmäisellä kerralla he olivat yhdessä (ks. taulukko 1). Nämä haastattelut olivat luonteeltaan etnografisia (ks. Blommaert & Jie 2010); jaoimme saman päivittäisen koulutuskontekstin, joten esimerkiksi koulutuksen sisällöistä oli mahdollista keskustella melko yksityiskohtaisellakin tasolla. Koulutuksen aikana tehdyissä haastatteluissa painottuivat osallistujien aiemmat opinnot ja kokemukset niistä sekä kokemukset meneillään olevasta koulutuksesta. Koulutuksen jälkeen tehdyissä seitsemässä haastattelussa taas käsiteltiin lähinnä sitä, mitä osallistujien elämässä oli tapahtunut edellisen haastattelun jälkeen ja tapahtui sillä hetkellä ammatillisesti ja kielenkäytön näkökulmasta. Haastatteluissa liikuttiin aina monilla aikatasoilla: välillä menneessä, välillä nykyhetkessä ja välillä tulevassa. Mikään haastatteluista ei ollut varsinaisesti elämänkerrallinen, vaikka henkilöhistoriaa käsiteltiinkin paljon.

Tutkimushaastattelun vuorovaikutusjärjestykseen kuuluu aina tietty institutiionaalisuus, sillä haastattelutilanne on järjestetty tutkimuksen takia (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 23). Koska tunsin osallistujat ja osallistujat tunsivat minut, olivat haastattelutilanteet kuitenkin melko informaaleja ja tunnelmaltaan rentoja ja tuttavallisia, ja niissä keskusteltiin myös väitöskirjani etenemisestä. Kaikki haastateltavat kertoivat vapaasti elämästään, ja haastattelijana koin olevani melko pienessä roolissa, sillä esitin melko vähän tarkentavia kysymyksiä. Olga ja Adamin kaikkien haastattelujen pääkieli oli suomi, ja Waseemin kahden viimeisen haastattelun pääkieli oli hänen aloitteestaan englanti. Haastattelut ääninauhoitettiin ja/tai videokuvattiin ja litteroitiin karkeasti, ja myöhemmin tutkimuksen kannalta keskeisimpien kohtien litteraatteja vielä tarkennettiin.

3.3 Analyysin toteutus

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa osallistujien koulutus- ja työelämäpolut Suomessa konstruointiin haastattelujen perusteella. Nämä polut on esitelty kuvioissa 1–3. Toisessa vaiheessa haastatteluaineistoa analysoitiin tarkemmin neksusanalyysin viitekehityksessä.

Haastattelujen sisältöä tarkasteltiin kokoelmana narratiiveja (Barkhuizen 2013: 2–5) eli kerrontoja, jotka voivat olla muotonsa ja sisältönsä puolesta vaihtelevan laajuisia (Georgakopoulou 2015). Analyysissä nojattiin siihen narratiivisen tutkimusotteen perusoletukseen, että narratiivit eivät ole kuvauksia todellisuudesta vaan kertomuksia, joissa puhuja merkityksellistää asioita omasta näkökulmastaan (Barkhuizen 2013: 2–5). Analyysissä tarkennettiin erityisesti polun suunnan kannalta merkittäviin (käännö)kohtiin sekä sellaisiin kokemuksiin, joihin vaikutti liittyvän emotionaalinen lataus (ks. Busch 2017). Näitä analysoitiin neksusanalyysin kolmen ulottuvuuden, toimijahistorian karttumisen, paikan diskurssien ja vuorovaikutusjärjestyksen näkökulmasta.

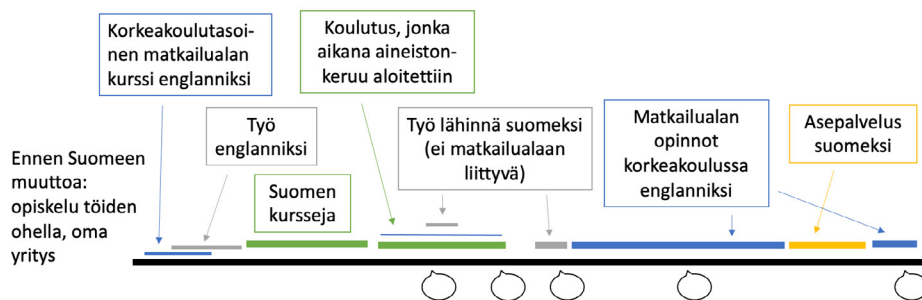
Huomionarvoista on, että osallistujat kertoivat kokemuksistaan jollakin lapsuuden jälkeen oppimallaan kielellä (suomeksi tai englanniksi). Toisaalta etenkin Adamin ja Olga suomenkieliset haastattelut osoittivat, että heidän resurssivalikoimansa, jolla

kertoa elämästään, kasvoi tutkimuksen edetessä. Seuraavassa luvussa esittelen osallistujien polut ja niissä risteävät kokemukset kielestä osallistuja kerrallaan.

4 Analyysi

4.1 "Mä en halua odottaa" – Waseemin polku

Waseem oli ennen Suomeen muuttoaan suorittanut korkeakoulutasoisia matkailualan opintoja kotimaassaan, ja lisäksi hänellä oli oma yritys. Suomessa hän opiskeli ensin lähinnä suomen kieltä, mutta päätti sen jälkeen jatkaa opintoja matkailualalla ja suorittaa tutkinnon englanniksi. Kuviossa 1 on esitetty Waseemin koulutus- ja työelämäpolku Suomessa sellaisena kuin se pääpiirteissään rakentuu hänen haastattelussaan. Haastattelujen ajoittuminen suhteessa tapahtumiin on merkitty puhekuplilla.



KUVIO 1: Waseemin koulutus- ja työelämäpolun pääpiirteet Suomen muuton jälkeen sekä haastattelujen sijoittuminen polulla.

Muutettuaan Suomeen Waseem suoritti pian yksittäisen matkailualan kurssin englanniksi, koska halusi kokeilla, millaista on opiskella korkeakoulussa Suomessa. Kokemus oli positiivinen, mikä käy ilmi esimerkiksi 1.

- (1) the best thing I have done (.) for me that the first thing I did - I signed in one of the courses at [koulutuksen järjestäjä] just to (.) to test how things work and by myself and I guess that was somehow brave at that time (.) it was brave because xxx coming from so different like educational context and I was studying in English and I didn't even at that time I didn't even trust myself that I can (.) really use English at all in academic level (haastattelu 4)

Waseem kommentoi neljännen haastattelun positiostaan käsin aiempaa rohkeana (*brave*) pitämäänsä päätöstä. Rohkeuden kokemus näyttäisi liittyvän siihen, että Waseem uskalsi kokeilla kurssille osallistumista, vaikka uskoi suomalaisten akateemisten käytäntöjen, siis vuorovaikutusjärjestysten ja kenties myös diskurssien, olevan itselleen vieraita, koska oli tottunut erilaiseen koulutuskontekstiin (*coming from so different like educational context*). Waseem ei myöskään luottanut sen hetkisen kielellisen reper-toaarinsa riittävän kielenkäyttöön akateemisessa kontekstissa. Kokemus oli kuitenkin erittäin positiivinen, ehkä jopa käänteentekevä (*the best thing I have done for me*), koska kurssin suorittaminen onnistui epäröinnistä huolimatta. Voi olla, että kokemuksella oli vaikutuksia siihen, miten Waseem myöhemmin uskalsi tarttua tilaisuuksiin.

Waseem päätyi myöhemminkin opiskelemaan matkailualaa englanniksi, vaikka olisi siinä vaiheessa halunnut opiskella suomeksi. Seuraavassa esimerkissä Waseem kuvaa, kuinka hänelle selvisi, että suomenkielinen opiskelu ei onnistuisi.

- (2) when I was applying (.) online they mentioned (.) that what they want B (.) B2 (.) to get (.) to even to get to the to the like entrance exam - - I checked many web pages I went to the universities xxx Finland and they all mentioned the same thing that they want like (.) yki-testi of B2 but I don't have B2 (.) so I just like (.) I was just finished [koulutuksen nimi] and that was like (.) I got like u- like upset of like the kind of like I'm not happy of the idea of (.) xxx Finnish language for two years and now that I still can't apply to university to study in Finnish language (.) so I just like went to the English one (haastattelu 5)

Waseem tunsu itsensä pettyneeksi (*upset, not happy*), koska ei kahden vuoden suomen opintoihin investoimisen (ks. Darwin & Norton 2015) jälkeen voinut vielä hakea suomenkieliseen korkeakoulutukseen. Hänen hankkimansa kielelliset resurssit eivät vielääkään vastanneet tutkinto-ohjelmien vaatimuksia, jotka heijastelevat diskursseja siitä, että hakijalla pitäisi olla korkeakoulutukseen riittävä kielitaito jo hakuvaiheessa (ks. esim. Saarinen & Nikula 2012). Kielenopiskelun jatkaminen ei enää kiinnostanut, joten osallisuuden mahdollisuus löytyi englanninkielisistä opinnoista. Narratiivista välittyvä vaikutelma, että Waseem suhtautui vaatimukseen kielitaitotestillä todennettavasta B2-tasosta lähinnä muodollisena, omaa toimijuuttaan rajoittavana tekijänä, koska hän ei pohdi sitä, riittäisivätkö hänen kielelliset resurssinsa todellisuudessa opintoihin.

Waseemille tärkeintä näyttää olevan opintoihin pääsy omista kielellisistä resursseista riippumatta, sillä ensimmäisessä esimerkissä Waseem osallistui kurssille, vaikka ei luottanut englannin osaamiseensa, ja toisessa hän olisi halunnut suomenkielisiin opintoihin, vaikka niihin vaadittavaa kielitaidon tasoa ei vielä ollut. Waseemin haastatteluissa nousee kauttaaltaan esiin hänen toimijahistoriaansa liittyvä aktiivisuus ja halu jatkaa keskeytyksettä eteenpäin. Esimerkiksi toisessa haastattelussa kysyin Waseemin tulevaisuuden suunnitelmista, ja hän vastasi: "mulla on paljon (naurahdus) - - mä

haluan hakea yliopistoon ja mitä muuta ja hakea töihin ehkä aloittaa tehdä jotakin töitä ja opiskella avoin yliopistolla **mutta mä en halua odottaa**”.

Ennen englanninkielisiä opintoja Waseem opiskeli siis suomea noin kahden vuoden ajan ensin muissa konteksteissa ja sitten koulutuksessa, jossa itse tapasin hänet. Koulutuksen aikana ja sen jälkeen Waseem kertoi käyttävänsä suomea arjessaan enemmän kuin aikaisemmin (haastattelut 1 ja 3). Hänellä oli työ, jossa hän puhui lähinnä suomea, ja kolmannessa haastattelussa hän kertoi alkaneensa käyttää suomea myös kavereiden kanssa. Englanninkielisten opintojen myötä Waseemin arjen kielikäytänteet eli vuorovaikutusjärjestykset olivat kuitenkin alkaneet muuttua. Kahden viimeisen haastattelun haastatteluhetkillä Waseem kertoi käyttävänsä arjessaan englantia muutoin paitsi asioimistilanteissa ja sellaisten ihmisten kanssa, joita hän ei entuudestaan tunne (ks. suomesta asioimistilanteissa myös Scotson 2018: 50). Scotson (2019) havaitsi tutkimuksessaan vastaavaa: toinen kahdesta osallistujasta käytti vuorovaikutustilanteissa vuosi kotoutumiskoulutuksen jälkeen englantia, sillä hän suuntasi toimijuutensa työllistymisen edistämiseen suomen kielen kehittämisen sijaan.

Poikkeuksena muutoin lähinnä englanninkieliseen arkeensa Waseem suoritti asepalveluksen kokonaan suomeksi, mistä hän seuraavassa esimerkissä kertoo.

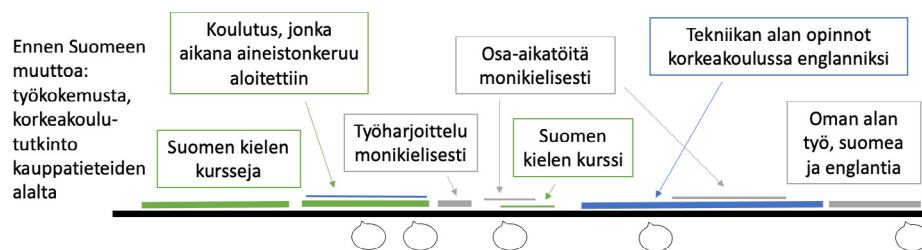
- (3) I didn't speak (.) not a word in English there (.) so six months only Finnish language and then when I came back to [kotipaikkakunta] the first thing first thing I do I change my language to English (naurahtaa) - - my head (it) just automatically changed to English (haastattelu 5)

Waseemin mukaan hän ei puhunut asepalveluksessa ollessaan sanaakaan englantia, mutta kotipaikkakunnalle palatessa kieli vaihtui heti automaattisesti englantiin. Asepalveluksessa kielenkäytön konteksti oli Waseemille todennäköisesti täysin uusi, joten niin institutionaalisten kuin vapaamuotoisempienkin vuorovaikutusjärjestysten kieleksi vakiintui suomi. Myös Puolustusvoimien institutionaaliset diskurssit olivat luultavasti lähinnä suomenkielisiä. Sen sijaan kotipaikkakunnan tuttuihin kielenkäyttökonteksteihin oli jo aiemmin kuulunut englannin kieli, eikä Waseem palatessaan ilmeisesti pyrkinyt muuttamaan tuttuja vuorovaikutusjärjestyksiä ja kielikäytänteitä.

Waseemin kielivalintaa näytti siis määrittävän ympäristö ja yhteisö. Narratiiveissa rakentuu kuva henkilöstä, jolle tärkeintä on toiminta ja osallistuminen ja jonka käytössä olevat kielelliset resurssit vaihtuvat tilanteen mukaan. Waseem ikään kuin mukautui kielellisesti eri tilanteisiin, ja narratiivien analysointi osoittaaakin hänen kielellisen repertoarinsa dynaamisen ja tilanteisen luonteen (ks. Blommaert & Backus 2013). Tulevaisuudessa Waseem toivoi työllistyvänsä Suomessa ja voivansa käyttää työssään suomea ja englantia ja jatkaa jo aloitettuja venäjän opintoja. Vaikka hän ei haastatteluisa juuri reflektoinut kielivalintojaan tai viimeisten haastattelujen aikaan suuntautunut kielenoppimiseen, oli hänelle kertynyt laaja monikielinen kielirepertoaari. Matkailualalla monikielisestä repertoarista on varmasti hyötyä, jos se vain tunnustetaan.

4.2 ”Jos on tulkki mä en tule” – Adamin polku

Adam opiskeli Suomeen muutettuaan ensin suomea mutta päätyi Waseemin tavoin opiskelemaan korkeakoulututkintoa englanniksi. Hän hyödynsi monikielisiä resurssejaan ensin työharjoittelussa ja osa-aikatöissä ja viimeisen haastattelun hetkellä myös oman alansa kokopäivätyössä. Kuviossa 2 on esitetty haastatteluissa rakentunut Adamin koulutus- ja työelämäpolku Suomessa pääpiirteissään.



KUVIO 2: Adamin koulutus- ja työelämäpolun pääpiirteet Suomeen muuton jälkeen sekä haastattelujen sijoittuminen polulla.

Adam halusi ensisijaisesti löytää Suomesta koulutustasoaan vastaavaa työtä, kuten hän seuraavassa esimerkissä kertoo.

- (4) totta kai jos mä sain (.) jos mä saan töitä ennen mä opiskelen mitään (.) totta kai mä menen töihin nyt jos ty- mulla tulee jotain työ eli liittyy minun ala (.) ei ra- koska täällä kaikki mennään rakennusalaan tai siivousalaan tai ravintola-alaan (haastattelu 3)

Adamin mukaan hän opiskelun sijaan menisi töihin *totta kai*, jos saisi oman alan töitä. Hän tuo lisäksi esiin, että *kaikki* maahanmuuttaneet päätyvät rakennus-, siivous- tai ravintola-alalle ja siten kierrättää diskurssia siitä, että suorittavan tason työt ovat sopivia maahanmuuttaneille. Korostaessaan, ettei hän itse ole valmis menemään töihin näille aloille, Adam vastustaa tätä diskurssia maahanmuuttaneille sopivista aloista, jotka usein mielletään myös kielellisesti helpoiksi (ks. Strömmer 2017). Koska oman alan työtä ei löytynyt ja osallisuuden mahdollisuudet työelämään olivat rajalliset, Adam päätyi kehittämään kielirepertoariaan ja vaihtamaan alaa.

Adam kartutti suomen kieleen liittyviä resurssejaan tietoisesti ja aktiivisesti. Erityisesti hänellä oli tapana etsiä tilanteita, joissa voi puhua suomea: ”aina kun löydän johonkin paikan missä mä voin puhua suomea heti mä menen eli vapaaehtoisia tai haastatteluun tai aina joka päivä mulla on jotain” (haastattelu 3). Päästäkseen käyttämään suomea Adam oli esimerkiksi osallistunut toimintaan, jossa kehitetään

palveluita maahanmuuttaneille. Tästä kertovassa narratiivissa (esimerkki 5) korostuu Adamin toimijuus kielenoppijana ja käyttäjänä.

- (5) puhumme asioita liittyy maahanmuuttajiin (.) ja hän aina kysyy minulta Adam tarviitko tulkki xxx mä sanon ei mä puhun suomea pliis (nauraa) pliis (.) ja vielä kun hän mä puhun hänen minun kanssa hän ensin puhuu englantia mutta mä puhun vain suomea (.) ja sitten hän sanoo Adam (.) tarviitko tulkki eli voimme tilata tulkki sinulle tämä tämä (.) no ei mä tulin siihen koska mä haluan kehittää minun kieli (.) **jos on tulkki mä en tule** (haastattelu 2)

Adam kertoo toimintaa järjestäneen henkilön puhuneen hänelle ensin englantia ja ehdottaneen toistuvasti tulkin tilaamista. Nämä ovat ehkä olleet eleitä osallisuuden mahdollistamiseksi ja rakentamiseksi. Adam kuitenkin vastustaa aktiivisesti tarjottuja mahdollisuuksia muiden kielten käyttöön ja sen sijaan kertoo puhuneensa *vain suomea*, eli hän tietoisesti rakensi yhteistä vuorovaikutusjärjestystä (samanlaisesta toimijuudesta ks. Scotson 2018: 51–52). Narratiivissa Adam ei siis suostu luopumaan autonomiastaan ja toimijuudestaan kielenoppijana ja -käyttäjänä (*jos on tulkki mä en tule*). Adamin lyhyessä kertomuksessa on myös humoristisia piirteitä, ja puhekumppanin puheen referointi ja toisto ehkä vielä vahvistavat toimijuuden vaikutelmaa. Läpi aineiston Adamin suomen oppiminen paikantuu tällä tavoin paikkoihin, yhteisöihin, ihmissuhteisiin ja toimintaan. Kielenoppiminen tapahtuu siis pääasiassa käytön kautta, jolloin Adam ottaa haltuun sosiaalisessa toiminnassa kiertäviä ja kierrätettyjä yhteisön resursseja ja harjaantuu taitavaksi kielelliseksi toimijaksi (ks. Cowley 2018; Dufva 2020: 25).

Vapaaehtoistöiden lisäksi Adamilla oli osa-aikaisia työtehtäviä, joissa tarvittava osaaminen liittyi vahvasti kielellisten resurssien hyödyntämiseen. Näissä töissä Adam työskenteli lähinnä muiden maahanmuuttaneiden parissa, mikä on maahanmuuttaneiden työtehtäville tyypillistä (ks. Sahradyan 2022). Eri vaiheissa Adamilla oli myös erilaisia visioita siitä, millaista työtä hän voisi tehdä Suomessa, ja osa niistäkin liittyi aiemman toimijahistorian hyödyntämiseen. Adam pohti esimerkiksi, että hän voisi auttaa suomalaisia, jotka haluavat perustaa koulun maahan, jossa puhutaan arabiaa (haastattelu 3). Toinen visio oli hakea opiskelemaan asioimistulkiksi, mutta Waseemin tilanteen tapaan vaatimus tietystä YKI-testin arvosanasta teki vaihtoehdon sillä hetkellä mahdottomaksi (haastattelu 3). Adam päätyi kertomansa mukaan hakemaan tutkinto-ohjelmaan kahdelle eri alalle: sosiaalialalle suomeksi ja tekniikan alalle englanniksi. Valintaan vaikuttivat Adamin oletukset näiden alojen vuorovaikutusjärjestyksistä, sillä Adamin mukaan sosiaalialalla ”pitäisi aina puhua sitten ihmisten kanssa suomeksi” (haastattelu 5), ja tekniikan alasta tällaista oletusta ei tullut esiin.

Adam pääsi opiskelemaan tekniikan alan opintoja englanniksi. Viimeisessä haastattelussa hän kysymykseni pohjalta pohti mahdollisuutta käyttää opinnoissa sekä

suomea että englantia, ja narratiivissa korostuu hänen strateginen suhtautumisensa monikielisyyteen.

- (6) jos on matematiikkaa miksi sinä opiskelet sitä suomeksi jos (.) jos et käytä sitä työelämässä (.) mutta mutta kun kun me opiskellaan esimerkiksi (.) mm the principle of [ala] (.) - - tää on mandatory kurssit (.) tätä tätä kurssia eli sitten sä voit (.) opiskelee sitä suomeksi (.) koska se liittyy sinun alaan ja se myöskin myöhemmin tulevaisuudessa kun sä olet töissä sä voit käyttää tätä - - muut kurssit ICT (.) physics matematiikkaa tai sitten tätä asiaa voi opiskella englanniksi ei haittaa (.) ja (.) joo eli sitten me annetaan enemmän mahdollisuuksia (.) maahanmuuttajille (haastattelu 5)

Adamista alan pakolliset kurssit olisi hyvä opiskella suomeksi, koska silloin oppisi työelämässä tarvittavaa kieltä. Muita sisältöjä, esimerkiksi matematiikkaa, voisi sen sijaan opiskella englanniksi, jos se tuntuisi helpommalta. Tällainen monikielisen opiskelun salliva järjestely antaisi *enemmän mahdollisuuksia maahanmuuttajille*, mikä implikoi sitä, että nykyiset yksikieliset tutkinto-ohjelmat eivät Adamista anna yhdenvertaisia mahdollisuuksia opiskelijoille, joiden ensikieli ei ole suomi (ks. myös Riitaoja ym. 2022). Adam kertoi samassa haastattelussa pyytäneensä kerran opettajalta erään kurssin materiaalit myös suomeksi, mikä osoittaa aktiivisuutta ja toimijuutta kielenoppijana: Adam on itse kokenut tärkeäksi laajentaa kielellistä repertoariaan ammatillisen kielen osalta.

Adamin kokemukset osallisuuden mahdollisuuksista suomalaisessa työelämässä poikkesivat toisistaan paljon eri haastatteluhetkillä. Toiseksi viimeisen haastattelun aikaan Adam oli turhautunut, koska hän ei kannustavista puheista huolimatta ollut saanut töitä.

- (7) mä puhun suoraan että mitä (.) mitä mieltä mä olen mutta eli tää on tää on tuttu asia olen xxx (.) aina ja olen ahkera ja aktiivinen ja (.) **mä teen kaikkea mutta ei kukaan anna mulle töitä** vain tämä (.) [työnantaja] on osa-aikatöitä eli eli olen saanut noin kolmesataa (.) kaksisataa kuukaudessa palkkaa mutta ei ole muuta (.) ei ole kukaan (.) ja he aina (.) ja suomalaiset aina motivoitaneet(?) meitä hyvä sä puhut niin hyvin suomen kieltä sä sulla on paljon taitoja sä voit käyttää tietokone Adam sä vo- sä olet sosiaalinen - - kovasti me tarvitaan töitä (.) eli se on se on riittänyt viis vu- viis vuotta Suomessa ja ja opiskella opiskella opiskella osa-aikatöitä opiskella ja (.) eli (.) mä en tiedä mutta ja kaikki (.) vain (.) promise - - lupaavat meitä että (.) että kokeilla opiskella täällä Suomessa nyt mä kokeilen ja ja (.) ja normaali opiskelija opiskelee (.) viiskymmentäviis kuusikymmentä opintopistettä vuodessa mä mä otin noin (.) noin yhdeksänkymmentä (haastattelu 4)

Narratiivista hahmottuu suomalaisten valta-asema suhteessa maahanmuuttajiin. Adam kategorisoi suomalaiset joukoksi, joka kehuu ja lupaa kaikenlaista mutta ei

anna töitä. Itsensä Adam taas positioi *ahkeraksi ja aktiiviseksi* ja siten kaiuttaa ”hyvän maahanmuuttajan” diskurssia (ks. myös Ruuska & Suni 2022: 27–28). Tätä korostaa opiskella-sanan toistaminen neljä kertaa ja narratiivin lopun maininta runsaiden opintopisteiden suorittamisesta verrattuna suomalaisen keskiverto-opiskelijaan. Adamin jakamassa emotionaalisesti latautuneessa kokemuksessa kielelliset resurssit linkittyvät yhteen muiden taitojen ja vahvuuksien kanssa, joilla ei kuitenkaan näytä olevan todellista arvoa työn saamisen kannalta.

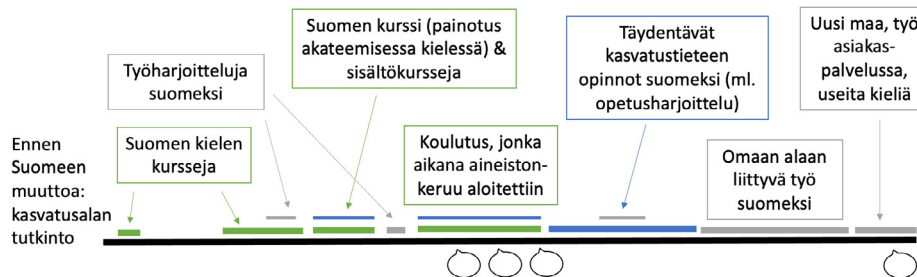
Viimeisen haastattelun hetkellä Adam oli kuitenkin oman alansa työtehtävissä, ja hän vaikutti olevan siihen erittäin tyytyväinen. Työ oli kansainvälistyvissä yrityksessä, ja haastattelun perusteella hän käytti työssään suomea ja englantia joustavasti. Kansainvälisten palaverien vuorovaikutusjärjestys oli englanninkielinen ja paikalliset palaverit lähinnä suomenkielisiä. Adam oli kuitenkin sopinut kollegojen kanssa, että jos suomeksi selittäminen on vaikeaa, hän voi käyttää myös englantia. Seuraavassa esimerkissä (8) Adam kertoo kielivalinnan liittyvän myös puheenaiheisiin.

- (8) mä aina sano heille että kun jotain liittyy tekniikan alalla eli sitten puhutaan englantia se on parempi ymmärtää se asia hyvin (.) mutta kun me ollaan (.) eli puhutaan jota- jotain asiaa että ty- kun me ollaan toimistossa että puhutaan jotain asiaa se liittyy (.) mitä vaan eli sitten puhutaan suomea (haastattelu 5)

Adam kertoo käyttävänsä kollegojen kanssa suomea paitsi tekniikan alaan liittyvistä asioista puhuttaessa. Adamin toimijahistorian valossa tämä on luontevaa, koska hän on opiskellut alaansa englanniksi mutta käyttänyt suomea paljon muissa yhteyksissä. Tulos poikkeaa kuitenkin aiemmista tutkimuksista (esim. Jäppinen 2010: 9), joissa juuri epämuodollisten tilanteiden ja keskustelujen on todettu olevan työympäristössä haastavimpia kielenkäyttötilanteita. Kokonaisuudessaan Adam vaikutti viimeisen haastattelun aikaan päässeensä tavoitteeseensa eli koulutustasoaan vastaavaan työhön Suomessa. Työssään hänellä oli monipuolisia toimijuuden mahdollisuuksia, ja hän pääsi myös hyödyntämään pitkäjänteisesti kartutettua monikielistä repertoariaan.

4.3 ”Otan itelle mitä mulla on jo repussa” – Olgan polku

Myös Olga opiskeli ensin suomen kieltä, minkä jälkeen hän täydensi tutkintoaan saadakseen pätevyuden toimia opettajana Suomessa. Kuviossa 3 ovat havainnollistettuina pääpiirteet Olgan polusta Suomessa sellaisena kuin se neljässä haastattelussa rakentui.



KUVIO 3: Olgan koulutus- ja työelämäpolun pääpiirteet Suomen muuton jälkeen sekä haastattelujen sijoittuminen polulla

Olga tavoitteena oli päästä työskentelemään opettajana Suomessa, ja hänen kielellisen repertoarinsa kehitys suomen kielen osalta sekä kokemuksensa kielestä kietoutuivat tähän potentiaaliseen tulevaisuuteen (ks. Busch 2017: 365). Olga kuvasi, että hänellä on ”negatiivinen motivaatio” opiskella suomea (haastattelu 2), mikä viittasi ulkoa päin tulevaan paineeseen. Olgan tavoitteena oli saada YKI-testistä tasoarvio 5 eli EVK:n taso C1, jotta hän voisi edetä kohti opettajuutta Suomessa: ”jos onnistun sitten voin mennä yliopistoon ja saada mun tarvittavia opintopistettä - - siksi mä oon täällä ja mietin no miten vielä parantaa kieltä” (haastattelu 1).

Toisin kuin Waseem ja Adam, Olga koki, että englanniksi opiskelu ei ollut hänelle realistinen vaihtoehto eivätkä englannin kielen resurssit siten näyttäneet ensimmäisten haastattelujen hetkillä tulevaisuuden kannalta yhtä arvokkailta kuin suomen kielen resurssit. Seuraavassa narratiivissa Olga kertoo keskittyvänsä suomeen osittain ohjaajankin kehotuksesta. Hän suoritti myös koulutukseen kuuluvat englannin opinnot mutta tietoisena siitä, että hän niiden osalta pystyisi parempaan.

- (9) [ohjaajan nimi] myös sanoi että mu- (.) no varmasti vain suomeksi koska (.) opettaja ja Suomessa - - englannin kieli on jo (.) hei- heikkenee ja heikkenee päivästä päivään (.) kyllä se ei oo enää vaihtoehto mulle
- -
keskityn nyt suomenkieliseen mutta kyl mä teen kaikki no tehtävät huolellisesti - - mutta mä tiedän että mä voisin parempi ja mä voisin enemmän (.) mutta nyt (.) no (.) mun kylmä pää sanoo että ei (.) ei nyt (haastattelu 3)

Olga koki englannin taitonsa heikkenevän jatkuvasti, eikä sisältöopintojen opiskelu englanniksi ollut osittain sen takia *enää* vaihtoehto. Kokemukseen kielestä liittyy tässä tietoinen päätös siitä, minkä kielen opiskeluun panostaa, sillä *kylmä pää sanoo*, että ei ole englannin aika. Kielellisen repertoarin eri puolet voivatkin korostua eri tavoin eri elämän vaiheissa (Busch 2017). Niin täydentäviin opintoihin vaadittava to-

distus kielitaidon tasosta kuin Olgan mainitsema ohjaajan kannustus suomenkielisiin opintoihin (*no varmasti vain suomeksi*) heijastavat myös kelpoisuusehtoihin kirjattua ideologiaa siitä, että Suomessa opettajan tulisi hallita opetuskieli erinomaisesti (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Koskinen-Sinisalo (2015: 208–209) on havainnut, että maahanmuuttaneiden opettajien monikielisyttä ei hyödynnetä täysimääräisesti, ja osa hänen haastattelemistaan opettajista koki, että Suomessa koulun opetuskieli tulisi hallita täydellisesti.

Päästäkseen tavoitteeseensa Olga opiskeli suomea erittäin kunnianhimoisesti koulutuksessa, jossa tapasin hänet. Tärkeänä käännekohtana Olgan suomen oppimisessa ja käyttämisessä nousee esiin oivallus monikielisen repertoarin luonteesta (esimerkki 10).

- (10) ei tarvitse nyt lukea ja kääntää jokaisen fraasin ja sanan ja sitten yrittää no keksiä venäläisen no fraasin ja sitten kääntää suomeksi se se se muuttui no mun (.) no miten sanoa (.) (naurahtaa) my life (haastattelu 1)

Olgan aiempi käsitys toisen kielen käyttämisestä kääntämisenä liittyi hänen aiempaan toimijahistoriaansa, jossa kielioppi-käännös menetelmä oli ollut ilmeisen dominoiva. Kielellisesti taitava toiminta (ks. Cowley 2018; Dufva 2020: 25) monikielisyyden kontekstissa ei kuitenkaan välttämättä ole sitä, että pystyy toimimaan kaikilla osaamillaan kielillä samalla tavalla tai että ymmärtää jokaisen yksittäisen sanan merkityksen. Kielelliseen repertoaariin liittyvä kokemuksellinen käännekohta oli tässä tapauksessa se, että Olga oivalsi tämän, ja se avasi uusia toimijuuden mahdollisuuksia. Olgan ilmaus *muuttui - - my life* kertoo kokemuksen olleen erittäin merkityksellinen.

Myöhemmin Olga pääsi suorittamaan täydentävät opinnot maahanmuuttaneille ammattilaisille tarkoitetun erillisen ohjelman kautta. Tämä tietyille kohdejoukolle räätälöity ohjelma on hyvä esimerkki siitä, kuinka voidaan edistää yhdenvertaista osallisuutta koulutukseen tarjoamalla silti kaikille samanlaisia mahdollisuuksia (ks. Riitaoja ym. 2022). Olgalla oli hyvät pohjataidot täydentävien opintojen suorittamiseen, koska aiemmassa koulutuksessa oli harjoiteltu akateemisia tekstitaitoja (ks. myös Leskinen 2021), ja niistä oli jo tullut osa Olgan toimijahistoriaa ja kielellistä repertoaria. Olga kertoi: ”mulla ei ollut aikaa niinku oppia nää jutut alusta alusta loppuun kun mä oon jo oppinut ja tästä tuli hyötyä - - tiedän nyt miten referaatti niinku rakennetaan ja kirjoitetaan millä kielellä niinku se tehään ja miten ne kaikki lähteet käytämme ja pitäis laittaa suluissa tai ilman” (haastattelu 5).

Olga suoritti täydentävät opinnot onnistuneesti mutta koki niiden olleen vaikeita, mikä liittyi kielellisen repertoarin koettuun rajallisuuteen erityisesti opetusharjoittelussa. Seuraavassa esimerkissä hän kuvaa tätä.

- (11) koulussa kun ei oo tarpeeks öö sanavarastoa ja sun pitää (.) kertoo lapsille aiheesta jotain (.) eli hirveen paljon töitä mun piti tehdä että ja valmistautua jokaisen lauseen

(.) kun niinku (.) ennen kun tuun niinku luokkaan edeen edessä pitää niinku jokainen lause niinku kirjottaa itelleen ja muistaa ulkoa (hymähtää) (.) ja tääkin ei riitä koska kun sitten tulee niinku tavallinen keskustelu ja lapset kysyy jotain ei aina niinku vastaus tuu (.) tuu ihan heti mieleen (.) eli hirveen (.) paljon töitä (.) piti tehdä ja tää ei ollut jo (.) tää ei ollut tarpeeks (haastattelu 5)

Olga kertoo valmistautuneensa opetustilanteisiin todella huolellisesti – jopa lause-
tasolla. Onkin tyypillistä, että toisen kielen puhujat käyttävät huomattavasti aikaa
työ- ja opiskelutehtäviin valmistautumiseen, mikä on usein kuormittavaa (Kaufhold
& Wennerberg 2020; Honko & Tervola 2023). Osa opetustyön vuorovaikutuksesta on
kuitenkin täysin spontaania, ja sen myötä opetustilanteen vuorovaikutusjärjestys voi
olla toista kieltä käyttävälle vaativa (kielenkäyttötilanteiden ennakoitavuudesta ks.
myös Scotson 2018; Jäppinen, 2011). Narratiivissa toistuu nesessiivirakenne, ja samalla
rakentuu kuva ihmisestä, joka vaatii itseltään paljon. Aiemmissakin tutkimuksissa
ovat toistuneet edistyneiden toisen kielen käyttäjien riittämättömyyden kokemuk-
set asiantuntijatyöhön liittyvissä kielenkäyttötilanteissa (Ruuska & Suni 2022: 30–33;
Koskinen-Sinisalo 2015: 182–190).

Viimeistä haastattelua tehtäessä Olga oli muuttanut pois Suomesta uuteen maahan
ja työskenteli asiakaspalvelutehtävissä. Ratkaisun taustalla oli monia syitä, kuten se,
että Olgan mielestä opettajan työ on ”vaativa työ” (ks. myös Koskinen-Sinisalo 2015:
198) ja että hän koki tarpeelliseksi ”ottaa vähän niinku taukoa” (haastattelu 5). Lisäksi
hän oli oivaltanut häntä Suomessa ympäröineiden diskurssien myötävaikutuksesta,
että alan vaihtaminenkin on mahdollista: ”tää ajatus tulee vähän pikkuhiljaa just
Suomessa” (haastattelu 5).

Olga kuitenkin käytti kielellisiä resurssejaan laajasti. Asiakaspalvelutyössään hän
käytti suomea, englantia ja venäjää, ja vapaa-ajalla eri kielille olivat Olgan mukaan
vakiintuneet seuraavat roolit: perheen kanssa venäjän puhuminen, uutisten lukemi-
nen suomeksi ja videoiden katsominen englanniksi. Seuraavassa esimerkissä Olga
analysoi, millaisista kielellisistä resursseista on nykyisessä työssä hyötyä erityisesti
suomen kielen kannalta.

- (12) todella paljon niinku pitää kuunnella ja reagoida (.) oikealla tavalla tai jos joku joku
kyllä puhuu omalla tavalla sit sulle ja sulla voi olla, muutama, muutama kymppiä
puhelia päivässä ja kyllä jokainen puhuu omalla aksentilla ja omalla tavalla ja ei oo
pelkästään suomalaisia myöskin niinkun ulkomaalaisia jotka puhuu suomeakin soittaa
ja (.) kyllä kokemuksen kautta tiedän että ei tarvii niinku ymmärtää jokainen sana
mutta öm (.) tärkeimpiä juttuja vähän niinku (.) ja (.) ja toistaa sitten omalla omilla
san- sanoilla ja (.) joo kyllä joo (.) todella paljon en minä kyllä aloittanut alusta lop-
puun vaan vaan niinku ala kyllä alusta loppuun mutta todella paljon **niinku otan itelle
mitä mulla on jo repussa**

Puheluiden vuorovaikutusjärjestyksessä kuuntelulla ja reagoinnilla on merkittävä rooli. Olga kuvaakin tarkkanäköisesti tähän vuorovaikutusjärjestykseen liittyvää taitavaa kielellistä toimintaansa (ks. Cowley 2018; Dufva 2020), johon kuuluvat tottumus kuunnella erilaisia aksentteja ja puhetapoja, tärkeimpien asioiden poimiminen kuuntelustrategioiden avulla ja asioiden toisto omin sanoin. Jos kielitaito nähdään vain niin kutsuttuna sisäisenä kielioppina (ks. Dufva 2020), voivat tällaiset kielelliset resurssit jäädä piiloon. Narratiivissa myös toistuu jo esimerkissä 10 esiin tullut oivallus siitä, että jokaista sanaa ei tarvitse ymmärtää. Olga kuvaa kielellistä repertoaariaan *repuksi*, josta hän ottaa käyttöön tilanteeseen sopivia resursseja. Kielellinen repertoari kietoutuu myös ammatilliseen osaamiseen: vaikka ala on uusi, ovat toimijahistoriaan karttuneet kielelliset resurssit tärkeä osa osaamista.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu pitkittäisesti kolmen korkeakoulutaustaisen, aikuisena Suomeen muuttaneen yksilöllisiä koulutus- ja työelämäpolkuja ja niihin kytkeytyviä kielellisiä repertoaareja sekä kokemuksia kielestä. Näkökulmana on ollut erityisesti toimijuuden mahdollisuudet ja sitä kautta osallisuus. Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi osallistujien polkujen rakentumiseen haastattelunarratiivien valossa, ja toinen tutkimuskysymys oli, millaisia kokemuksia kielestä näille poluille sijoittuu. Kaikkien osallistujien polkuihin kuului ensin suomen kielen opintoja ja sen jälkeen korkeakouluopintoja, vaikka osallistujista Olgalla ja Adamilla oli jo korkeakoulututkinto muualta. Waseem jatkoi opintoja omalla alallaan, kun taas Adam teki osa-aikatöitä, aloitti opinnot uudella alalla ja sai lopulta siltä töitä. Olga puolestaan suoritti oman alansa täydentävät opinnot mutta oli viimeisen haastattelun aikaan töissä toisella alalla ja toisessa maassa. Kieleen liittyvät kokemukset olivat yksilöllisiä ja vaihtelivat polkujen eri kohdissa, mutta suomi ja englanti kuuluivat kaikkien osallistujien elämään, mikä on korkeakoulutaustaisille maahanmuuttaneille tyypillistä (ks. esim. Scotson 2018; 2019). Waseemin kielivalinnat tuntuivat riippuvan pitkälti kielenkäyttöympäristöstä, ja hänen arkensa muuttui tutkimuksen aikana englanninkielisemmäksi. Adam puolestaan halusi oppia ja käyttää suomea ja aktiivisesti hakeutui sen mahdollistaviin tilanteisiin, vaikka omaan alaan liittyvä kieli olikin ensisijaisesti englanti. Olga taas panosti suomen kielen oppimiseen ja käytti myöhemmässä vaiheessa eri kieliä hyvin monipuolisesti.

Olga, Adam ja Waseem ovat profiililtaan juuri sellaisia korkeakoulutettuja, kansainvälisiä osaajia, joita Suomi virallisten dokumenttien perusteella haluaa houkutella (ks. Valtioneuvosto 2021). Heidän polkunsa eivät kuitenkaan muodostuneet niin sujuviksi tai suoraviivaisiksi kuin näiden julkilausuttujen poliittisten linjausten valossa odottaisi (ks. myös Riitaoja ym. 2022). Aiemman tutkimuksen näkökulmasta maahanmuuttaneiden ammatillisten polkujen monivaiheisuus ja pirstaleisuus on tyypillistä (ks. esim. Tarnanen ym. 2015; Pöyhönen ym. 2013; Koskinen-Sinisalo 2015). Eri vaiheisiin

liittyi myös monenlaisia emotionaalisia latauksia: pettymystä, turhautumista, riittämättömyyden tunteita, tyytyväisyyttä, rohkeuden kokemusta ja oivalluksia. Nämä kytkeytyivät narratiiveissa tyypillisesti kokemuksiin tilanteista, joissa omat kielelliset resurssit vastasivat tai eivät vastanneet ympäristön odotuksia tai omia odotuksia (ks. myös Ruuska & Suni 2022: 34; Scotson 2019: 125; Busch 2017: 356). Lisäksi näissä emotionaalisesti latautuneissa narratiiveissa korostuivat toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuudet tai niiden rajallisuus. Waseemille esimerkiksi oli positiivinen kokemus, kun hän omista kielellisiin resursseihinsa liittyvistä epäilyksistään huolimatta pystyi onnistuneesti osallistumaan oman alansa kurssille heti Suomeen tultuaan. Vastaavasti se, että Waseemilla ei kielenoppimiseen panostamisesta huolimatta ollut mahdollisuutta osallistua suomenkieliseen koulutukseen, herätti pettymyksen tunteita.

Kokemuksia kielestä jäsennettiin neksusanalyysin käsittein, ja kolmas tutkimuskysymys oli, miten toimijahistoriat, vuorovaikutusjärjestykset ja diskurssit risteävät kerrotuissa kokemuksissa. Analyysin perusteella vakiintuneimmat vuorovaikutusjärjestykset sijoittuivat kokemuksissa koulutuksen ja työelämän konteksteihin ja vuorovaikutusjärjestykset vaikuttivat joskus paljonkin kokemukseen kielestä. Esimerkiksi Olgan tapauksessa tietty vuorovaikutusjärjestys, spontaani keskustelu suomeksi lasten kanssa opettajan roolissa, tuntui kielellisesti vaativalta. Vapaamuotoisemmissa tilanteissa korostuivat vuorovaikutusjärjestyksen osalta etenkin kielen valinnan käytänteet, joiden muodostumiseen osallistujan toiminnalla oli merkitystä: Adam esimerkiksi itse aktiivisesti rakensi suomenkielistä vuorovaikutusjärjestystä, kun taas Waseem näytti seurailevan enemmän ympäristön ja yhteisön käytäntöjä. Scotson (2018) on tutkinut tätä ilmiötä kielenkäyttäjien positiointeja tarkastelemalla. Diskurssit taas tulivat osallistujien narratiiveissa esiin ideologisina ulottuvuuksina ja liittyivät esimerkiksi maahanmuuttajuuteen tai siihen, millaista kielitaitoa tarvitaan eri tilanteissa, vaikkapa korkeakoulutukseen hakiessa tai opettajan työssä. Näissä toimijahistorian, vuorovaikutusjärjestysten ja diskurssien risteyksissä rakentui tai ei rakentunut mahdollisuuksia toimijuuteen, ja siten risteykset vaikuttivat myös polkujen suuntaan. Esimerkiksi Adamin aktiivisuus (toimijahistoria) yhdistettynä suomenkielisiin vuorovaikutusjärjestyksiin kartutti hänen kielellisiä resurssejaan, mikä mahdollisti myöhemmin työllistymisen monikieliselle työpaikalle.

Tulokset tekevät näkyväksi sen, millaisia vaikutuksia yksilöiden elämään voi olla ideologioihin kytkeytyvillä kieli- ja koulutuspoliittisilla linjauksilla. Kaikki osallistujat halusivat opiskella ja työskennellä ensisijaisesti suomeksi, mutta kielitaitovaatimukset hakuvaiheessa rajoittivat heidän mahdollisuuksiaan osallistua suomenkieliseen koulutukseen (ks. myös Honko & Tervola 2023). Osallistujista Waseem ja Adam päätyivät opiskelemaan englanninkielisiin tutkinto-ohjelmiin, joita markkinoidaan etenkin ulkomaalaisille opiskelijoille (ks. esim. OKM 2019). Suomessa monikielisille maahanmuuttaneille näyttääkin olevan tarjolla kaksi erilaista, eri tavoin haasteellista vaihtoehtoa. Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissä, joihin moni pääsee helpommin, ei usein ole tarpeeksi aikaa oppia ammatillista suomen kielen taitoa (Virtanen 2017; OKM 2019),

mikä voi myöhemmin vaikuttaa työn löytymiseen. Suomenkielisiin ohjelmiin pääsy taas saattaa vaatia vuosien investoimista kielenoppimiseen. Korkeat kielitaitovaatimukset kuormittivat tämän tutkimuksen osallistujista erityisesti Olgaa, vaikka hän lopulta onnistuikin etenemään ilman vaadittavaa kielitaitotodistusta. Joustavammat kielelliset ratkaisut hyödyttäisivät kaikkia opiskelijoita: niin kutsuttuja kansainvälisiä opiskelijoita, pidempään Suomessa asuneita ja suomalaistaustaisia opiskelijoita. Riitaoja ym. (2022) esimerkiksi ehdottavat, että tutkinto-ohjelmien virallisia kielivaatimuksia ja kielellisesti haastavia valintakoeikäntöjä tarkasteltaisiin kriittisesti. Sen sijaan tutkintokoulutuksen aikaisella kielellisellä tuella voitaisiin tukea maahanmuuttaneiden osallisuutta ja mahdollisuuksia edetä kohti ammatillisia tavoitteita ja työelämää sujuvammin ja nopeammin. Konkreettinen esimerkki joustavammista kielellisistä ratkaisuista ovat tässäkin tutkimuksessa toivottu mahdollisuus suorittaa sisältöopintoja useammalla eri kielellä sekä siihen kannustaminen. Terveydenhuollon alalla tällaisia useamman kielen käytön mahdollistavia käytänteitä on jo kehitetty (ks. Virtanen 2017: 26; TOKASA-hanke 2023).

Kielirepertoarinen ja kieleen liittyvien kokemusten tarkastelu osoitti, että tutkimuksen osallistujien toimijahistoria karttui niin, että heistä kehittyi viimeistään aineistonkeruun aikana todella monikielisiä osaajia. Olgan ja Adamin kohdalla monikielisen osaamisen kehittyminen tuli esiin aineistonkeruun loppupuolen haastatteluissa myös kielitietoisuutena ja kielikäytänteiden tarkkanäköisenä analysointina ja reflektointina. Monikielisestä osaamisesta onkin hyötyä niin työelämässä kuin muuallakin - sekä yksilöille itselleen että yhteiskunnalle. Tutkimuksen osallistujista kuitenkin vain Adam oli toistaiseksi päätenyt oman alansa töihin Suomeen, joten herää kysymys, osaako suomalainen yhteiskunta tunnistaa, arvostaa tai hyödyntää tätä osaamista (ks. myös Pöyhönen ym. 2019: 264).

Huomionarvoista on, että tutkimuksen osallistujien kielivalinnat ja -käytännöt olivat hyvin dynaamisia ja tilanteisia. Adam, Waseem ja Olga olivat kaikki investoineet (ks. Darwin & Norton 2015) paljon aikaa ja vaivaa suomen kielen oppimiseen, ja he olivat siihen motivoituneita. Suomen kielen käytön määrä tai merkitys elämässä ei kuitenkaan lisääntynyt lineaarisesti kielenoppimisen myötä, toisin kuin vallitsevien suomen kielen tärkeyttä korostavien diskurssien perusteella voisi ehkä olettaa. Eri kielillä oli eri tilanteissa erilaiset roolit ja käyttöympäristöt, mikä näytti liittyvän sekä yksilöllisiin toimijahistorian elementteihin, yhteisöjen vakiintuneisiin kielikäytänteisiin että yhteiskunnan laajempiin rakenteisiin, kuten korkeisiin kielitaitovaatimuksiin. Kielenoppimiseen investoiminen ja suomen kielen käyttö eivät myöskään automaattisesti kiinnittäneet osallistujia yhteiskuntaan tai olleet yhteiskunnallisen osallisuuden takeena. Adamin kohdalla niin ehkä oli, mutta Olgan tapaus osoittaa, että vaikka on panostanut vuosia suomen oppimiseen itsenäisesti ja erilaisilla kursseilla sekä siihen, että voisi työskennellä ammatissaan suomeksi, voi muutto toiseen maahan ja uusi ala silti tuntua parhaalta ratkaisulta. Waseemin tavoitteena taas oli työllistyä nimenomaan Suomeen ja sitä kautta osallistua yhteiskuntaan, vaikka arki olikin aineistonkeruun

päätyessä muuttunut lähinnä englanninkieliseksi. Tämän tutkimuksen valossa onkin hyvin yksilöllistä, miten suomen kielen oppiminen ja käyttö linkittyy osallisuuteen yhteiskunnassa.

Tutkimuksen pitkäaikainen ote mahdollisti osallistujien kokemusten vaihtelevuuden ja polkujen dynaamisen muodostumisen tarkastelun, sillä eri haastatteluhetkillä niin emotionaalisesti latautuneet kokemukset kielestä kuin esimerkiksi tulevaisuuden suunnitelmat vaihtelivat. Neksusanalyysin viitekehyksen avulla oli mahdollista käsitteellistää kielikäytänteitä ja niiden muuttumista sekä kokemuksissa risteäviä laajempia yhteiskunnallisia kehityskulkuja. Tutkimus tuo hyvin esiin kokemusten ja elämänpolkujen yksilöllisyyden, vaikka osallistujien lähtökohdat aineistonkeruun alussa muistuttivat jonkin verran toisiaan. Se, että kaikki osallistajat olivat motivoituneita ja aktiivisia, on myös työn rajoitus. Esimerkiksi hitaammin etenevien osallistujien kokemukset saattaisivat olla merkittävän erilaisia kuin näiden kolmen, ja myös niitä olisi jatkossa arvokasta tutkia.

Kirjallisuus

- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30 (1), 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Airas, M., D. Delahunty, M. Laitinen, M.-L. Saarilampi, T. Sarparanta, G. Shemsedini, H. Stenberg, H. Vuori & H. Väättäinen 2019. *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Julkaisut 22:2019. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf [luettu 10.9.2023]
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Barkhuizen, G. 2013. Introduction: Narrative research in applied linguistics. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Blommaert, J. & A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and the individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 11–32.
- Blommaert, J. & J. Dong 2010. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol & Buffalo: Multilingual Matters.
- Busch, B. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38 (3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Cowley, S. J. 2018. *Skilled linguistic action: from DL to radical ecolinguistics*. Keynote-luento CILC IV -konferenssissa 14.8.2018, Mänoan yliopisto, Hawaiji. https://nflrc.hawaii.edu/cilc4/wp-content/uploads/2018/08/Cowley_keynote.pdf [luettu 10.9.2023]
- Darvin, R. & B. Norton 2015. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLA:n vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Gee, J. P. 1999. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Georgakopoulou, A. 2015. Small stories research: methods – analysis – outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Malden: Wiley, 255–271.
- Goffman, E. 1983. The interaction order. *American Sociological Review*, 48 (1), 1–17.
- Hall, J. K. 2019. The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language: expanding the transdisciplinary framework. *The Modern Language Journal*, 103 (S1), 80–94. <https://doi.org/10.1111/modl.12535>
- Honko, M. & M. Tervola 2023. ”Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta.” Monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelusta. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation*. AFinLAN vuosikirja 2023. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 107–137.

- Hult, F. M. 2019. Toward a unified theory of language development: the transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal*, 103 (S1), 136–144. <https://doi.org/10.1111/modl.12527>
- Juffermans K. & B. Tavares 2017. South-North trajectories and language repertoires. Teoksessa C. Kerfoot, K. Hyltenstam & C. Stroud (toim.), *Entangled discourses: South-North orders of visibility*. Routledge: Taylor & Francis Group, 99–166.
- JYU 2021. *Marginaalista valtavirtaan – JYU.INTEGRA. Loppuraportti ja kansallinen selvitys korkeakoulutettujen ja korkeakoulukelpoisten maahanmuuttaneiden kouluttautumisen nykytilasta ja tulevaisuudesta Suomen yliopistoissa*. University of Jyväskylä. https://movi.jyu.fi/fi/kehittamistyo/integra/jyu_integra_marginaalista_valtavirtaan.pdf [luettu 10.9.2023]
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/3872>
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214.
- Kalliokoski, J. 2019. Monikielisen hallinnon asiantuntijan tie suomen kielen käyttäjäksi. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 228–252.
- Karayilan, S., A. Wallin, R. Harju-Autti & J. Eskola 2017. Kielitaito – avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 171–195.
- Karjalainen, R. 2015. *Saamen kielet pääomana monikielisellä Skábmagovat-elokuvafestivaalilla*. Jyväskylä Studies in Humanities 254. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6209-8>
- Kaufhold, K. & J. Wennerberg 2020. 'I need to know this in Swedish because it's the kärnspråk': Language ideologies and practices of multilingual students. Teoksessa M. Kuteeva, K. Kaufhold & N. Hynninen (toim.) *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Palgrave Macmillan, 193–216. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6_8
- Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki: näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. 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, 168–185.
- Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2015. *Pitkä tie: maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2112. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9960-9>
- Kurhila, S. & I. Lehtimaja 2019. Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena – esimerkkinä hoitoala. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 143–171.
- Kyhä, H. 2011. *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla: tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Annales Universitatis Turkuensis C321. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4784-3>

- Larja, L. & J. Luukko 2018. Koulutuksen ja työn vastaavuus. Teoksessa M. Toivanen, A. Väänänen, A.-L. Kurki, B. Bergbom & A. Airila (toim.) *Moni osaa! Työpaikkaosaaminen monikulttuurisilla työpaikoilla*. Työterveyslaitos, 23–45.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-803-0>
- Lehtimaja, I. 2019. Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa. Kakkoskieliset sairaanhoitajajarjoittelijat ohjaustilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 172–199.
- Leskinen, K. 2023. Refugee-background students negotiating academic literacy practices in L2: a dialogical and nexus analytical approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), 53–78. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0005>
- Leskinen, K. 2021. Agency in L2 academic literacies: immigrant students' lived experiences in focus. Teoksessa A. Golden, L. A. Kulbrandstad & L. J. Zhang (toim.) *Crossing borders, writing texts, being evaluated: cultural and disciplinary norms in academic writing*. Bristol: Multilingual Matters, 107–130. <https://doi.org/10.21832/9781788928571>
- Männistö, M. & A. Laajalahti 2020. "Haluan asua Suomessa" – ulkomaalaistaustaisten korkeasti kouluttautuneiden osallisuutta rakentavat tekijät työelämäjaksolla. *Prologi* 16 (1), 26–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.92198>
- Nieminen, T. 2015. Työttömyys ja työvoiman ulkopuolella olevat. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 121–133.
www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html
- Nikulin, M. 2019. Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 29, 171–203. <https://doi.org/10.5128/LV.1736-9290>
- Nishida, K. 1998 [1937]. The historical body. Teoksessa D. Dilworth, V. H. Viglielmo & J. Zavala (toim.) *Sourcebook for modern Japanese philosophy*. Westport: Greenwood Press, 37–53.
- OKM 2019. *Kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden maahantulo ja integroituminen sujuvaksi yhteistyöllä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:31.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161788/OKM_2019_31_Korkeakouluopiskelijoiden_maahantulo_ja_integroituminen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OPH 2011. *Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä*, 116 (3), 410–440.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen, V., M. Välimäki & M. K. Niemi 2022. Ulkomaalaiset osaajat Suomessa: työelämä, arki ja osallisuus. E2 Tutkimus. https://www.e2.fi/media/julkaisut-ja-alustukset/kv-osaajien-suomi/raportti_ulkomaalaiset-osaajat-suomessa.pdf [luettu 10.9.2023]
- Pöyhönen, S., T. Rynkänen, M. Tarnanen & D. Hoffman 2013. Venäjänkieliset IT-alan asiantuntijat työyhteisöissä – monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Multimodal discourses of participation*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA julkaisu, 71. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 77–102.
- Pöyhönen, S., M. Suni & M. Tarnanen 2019. Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.

- Riitaoja, A.-L., A. Virtanen, N. Reiman, T. Lehtonen, M. Yli-Jokipii, T. Udd, & L. Peniche-Ferreira 2022. Migrants at the university doorstep: How we unfairly deny access and what we could (should) do now. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16 (2), 121–145. <https://doi.org/10.47862/apples.112578>
- Ruuska, K. 2020. *At the nexus of language, identity and ideology: becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish*. Väitöskirja. JYU Dissertations 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8366-6>
- Ruuska, K. & M. Suni 2022. Oma paikkaa etsimässä: edistyneisyys suomea toisena kielenään puhuvien kokemana. Teoksessa L. Aarikka, K. Priiki & I. Ivaska (toim.) *Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä: kielen rakenteet ja niiden käyttäjät Kirsti Siitosen tutkimuksellisia kiintopisteinä. In search of the fingerprints of an applied linguist: linguistic structures and their users as scholarly focal points in Kirsti Siitonen's career*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA-teema, 14, 19–39. <https://doi.org/10.30660/afinla.111374>
- Ruusuvuori, J. & L. Tiittula 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, T. & T. Nikula 2012. Implicit policy, invisible language: policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. Teoksessa A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (toim.) *English-medium instruction at universities: global challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 131–150. <https://doi.org/10.21832/9781847698162-011>
- Sahradyan, S. 2022. *Personal and institutional trajectories of language, employment and integration: an ethnography with migrant NGO practitioners*. JYU Dissertations 592. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9266-8>
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2005. Lighting the stove: Why habitus isn't enough for critical discourse analysis. Teoksessa R. Wodak & P. Chilton (toim.) *A new agenda in (critical) discourse analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 101–117.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. London: Routledge.
- Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13 (3), 107–129. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>.
- Scotson, M. 2018. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja*, 2018, 44–59. <https://doi.org/10.33352/prlg.95929>
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 13 (2), 8–22.
- 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.) *Kielenoppimisen virtauksia*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA vuosikirja 73, 56–72. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49654>
- TEM 2020. Talent boost -toimenpideohjelma. https://tem.fi/documents/1410877/7552084/TB_toimenpideohjelma_syksy2020.pdf/904edd41-eab3-d34a-e921-f00aa6945592/TB_toimenpideohjelma_syksy2020.pdf?t=1599484600281 [luettu 10.9.2023]

165 MONIKIELISEKSI OSAAJAKSI: KORKEAKOULUTAUSTAISTEN MAAHAN-
MUUTTANEIDEN KOULUTUS- JA TYÖELÄMÄPOLKUJA JA KOKEMUKSIA KIELESTÄ

- TOKASA. Toiminnallinen kaksikielinen sairaanhoitajakoulutus -hanke 2023.
<https://www.tokasa.fi/> [luettu 20.6.2023]
- Valtioneuvosto 2021. *Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartta 2035*.
Valtioneuvoston julkaisu 2021:74. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163408/VN_2021_74.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 80. Jyväskylä. s. 166–193.

Eveliina Korpela

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Inkeri Lehtimaja

Helsingin yliopisto

Kielenkäyttäjäprofiilit monikielisen työyhteisön tukena – tutkimuksellinen kehittämistyö kielentutkijan työkaluna

Nostot

- Soveltavassa kielentutkimuksessa voidaan hyödyntää myös tutkimuksellisen kehittämistyön menetelmiä.
- Kielenkäyttäjäprofiilit kuvaavat tekijöitä, jotka vaikuttavat kielenoppimiseen työssä ja monikielisyyteen suhtautumiseen työpaikalla.
- Kielenkäyttäjäprofiilien avulla voidaan tukea kielenoppimista ja kehittää vuorovaikutuskäytänteitä työpaikalla.



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

Abstract

This article examines how linguists can use the methods of research-based development to enhance interaction practices in a multilingual work community and to put research findings into practice. Based on employee interviews and the research carried out in the project *Multilingual worklife and means of participation*, we have created language user profiles that reflect factors influencing language learning and attitudes towards multilingualism at the workplace. Language user profiles can be used to illustrate the challenges associated with multilingual work communities and the different needs that adult language learners may have. The article describes the research-based development process, presents the language user profiles that emerged from the process, and shows how they can be used in work communities to support language learning, develop interaction practices and strengthen employees' experience of inclusion.

Keywords: research-based development, language learning, multilingual workplace
Asiasanat: tutkimuksellinen kehittäminen, kielenoppiminen, monikielinen työyhteisö

1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme sitä, miten tutkimuksellisen kehittämistoiminnan työskentelymenetelmät voivat auttaa kielentutkijoita lähestymään tutkimustaan ja tutkimustuloksiaan käytännönläheisesti, työelämän tarpeita kuunnellen. Esittelemme tutkimuksellisen kehittämisprosessin tuloksena syntyneen kielenkäyttäjäprofilityökalun, jonka avulla monikielisissä työyhteisöissä voidaan tehdä näkyväksi kielten käyttöön ja kielenoppimiseen liittyviä haasteita sekä pohtia sitä, miten työyhteisö voisi tukea kielenoppijaa ja vahvistaa kaikkien työntekijöiden osallisuuden kokemusta monikielisessä työyhteisössä.

Työperäisen maahanmuuton lisääntyminen on muuttamassa työyhteisöjen kieli- maisemaa Suomessa. Yhä useamman työyhteisön jäsenet edustavat erilaisia kielellisiä taustoja, ja yhteisenä kielenä käytetään organisaation alan ja työtehtävien luonteen mukaan useimmiten joko suomea tai englantia; joissakin työpaikoissa käytössä on muitakin kieliä. Työntekijöiden erilaiset kielitaidot työyhteisössä käytettävissä kielissä saattavat vaikuttaa työtehtävien sujumisen lisäksi osallisuuden kokemukseen, jolla on merkitystä niin työhyvinvoinnin kuin kotoutumisen ja sitä kautta maahan jäämisen kannalta. Työyhteisön rooli osallisuuden kokemuksen syntymisessä on tärkeä, sillä osallisuuden edistäminen on pohjimmiltaan sitä, että yhteisö tukee jäsentensä halua, rohkeutta ja valmiuksia ilmaista itseään. Lisäksi yhteisö luo osallistumiselle konkreettisia ympäristöjä ja kehittää osallistumista mahdollistavia rakenteita ja toimintaa. (Nivala & Rynnänen 2019: 139–140.) Kielenkäyttäjäprofilityökalu auttaa monikielisiä työyhteisöjä osallisuuden vahvistamisessa, sillä se konkretisoi kielenoppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja auttaa yhteisöjä kehittämään vuorovaikutuskäytänteitään.

Etenkin soveltavaa kielentutkimusta tekevät tutkijat käsittelevät tutkimuksissaan käytännöllisiä, arjesta kumpuavia ongelmia: miten kieltä opitaan, miten monikielistä

työskentelyä kannattaa toteuttaa käytännössä tai millainen kieli on ymmärrettävää. Tutkimusten tarjoamat ratkaisut näihin käytännön ongelmiin jäävät kuitenkin liian usein vain tiedeyhteisön sisälle. (Vrt. Mustajoki 2013: 17–20.) Tutkimuksen pohjalta kirjoitetut yleistajuiset artikkelitkaan eivät välttämättä riitä siihen, että työyhteisöt, organisaatiot tai yksittäiset kielenkäyttäjät alkaisivat systemaattisesti muuttaa käyttäytymistään tai toimintatapojaan tutkimuksen kannustamaan suuntaan.

Tieteellisen tutkimuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta ja vuorovaikutusta tutkijoiden, tutkittavien ja muiden tieteen ulkopuolisten tahojen välillä pohditaan kuitenkin entistä enemmän myös soveltavassa kielentutkimuksessa. Esimerkiksi sitä, miten soveltavan kielentutkimuksen avulla voitaisiin kehittää ammattikäytänteitä tai ratkaista jokin käytännön ongelma, on tarkasteltu jonkin verran (esim. Grujici-Alatriste 2015). Tutkimuksissa sovellusmahdollisuuksia lähestytään kuitenkin toistaiseksi vielä pääosin tutkijoiden näkökulmasta, eikä sovellusmahdollisuuksia pohdita yhdessä työntekijöiden tai muiden sovellusten potentiaalisten käyttäjien kanssa. Myös jatko-tutkimus siitä, miten soveltaminen on onnistunut käytännössä, jää vielä puuttumaan. Kielentutkimuksessa osallistujien kanssa tehtävää yhteistyötä ja sovellusmahdollisuuksien yhteiskehittelyä on hyödynnetty kuitenkin keskusteluanalyysin kehyksessä: Simonen ym. (2021) esittelevät eri tapoja, miten soveltavaa keskusteluntutkimusta voi toteuttaa eri tasoilla sen mukaan, miten tutkittavat otetaan mukaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Ensimmäisellä tasolla tutkimuksen avulla voidaan lisätä osallistujien ymmärrystä siitä, miten vuorovaikutus toimii. Toisella tasolla osallistujille annetaan tutkimukseen perustuvia ohjeita ja suosituksia, ja kolmannella tasolla voidaan pyrkiä vaikuttamaan tutkittavien käyttäytymisen muuttamiseen interventiotutkimuksen avulla. Tärkeää on vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä, ja esimerkiksi tutkimusongelma voidaan muotoilla yhdessä tutkittavan yhteisön jäsenten kanssa niin, että ongelman muotoilussa hyödynnetään tutkittavien kulttuurista tietämystä ja ymmärrystä yhteisön vuorovaikutuskäytänteistä. (Ks. Simonen ym. 2021: 14–17.)

Myös me halusimme ottaa tutkittavat mukaan tutkimusongelman ja ratkaisujen muotoiluun. Löysimme apua tutkimustulosten soveltamiseen ja jakamiseen tutkimuksellisen kehittämistyön menetelmistä (ks. Toikko & Rantanen 2009). Tässä lähestymistavassa tutkittavat ja heidän toiveensa nostetaan keskiöön, ja työskentelyssä korostetaan yhteistyötä tutkittavien, potentiaalisten käyttäjien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Näkemyksemme mukaan tutkimuksellisen kehittämistyön ajatuksia voi hyödyntää myös kielenoppimisympäristöjen ja kielellisten käytänteiden kehittämisessä, ja esitämme tässä artikkelissa yhden esimerkin siitä, miten menetelmää voi hyödyntää tutkittavien osallistamisessa ja tutkimustulosten soveltamisessa käytäntöön työyhteisöissä.

Tavoitteenamme ei ole tuottaa työyhteisöille valmiita vastauksia, vaan auttaa heitä löytämään omille työntekijöilleen toimivimmat ratkaisut. Kielenkäyttäjäprofiilityökalu on luotu Koneen Säätiön rahoittamassa Osallistumisen keinot monikielistyvässä työelämässä -hankkeessa, jossa tutkitaan monikielisten työyhteisöjen vuorovaikutuskäytänteitä ja sitä, miten niitä voisi kehittää ja miten koko työyhteisö voisi sitoutua

tukemaan kansainvälisen työntekijän kielenoppimista sekä osallisuuden kokemusta. Hankkeessa on tähän mennessä tuotettu kaksi mallia, joiden avulla työyhteisöt voivat kehittää vuorovaikutuskäytänteitään ja toimintakulttuuriaan. Kielitietoisien työyhteisön portaavat (ks. Komppa arvioitavana) ja kielenkäyttäjäprofiilit ovat molemmat visuaalisia malleja, jotka antavat työyhteisöille mahdollisuuden tehdä näkyväksi ilmiöitä, joita ei ehkä aiemmin ole osattu sanallistaa tai joista on ollut muuten vaikea keskustella. Mallit korostavat työyhteisön roolia ja merkitystä kielenoppimisprosessissa.

Tässä artikkelissa vastaamme seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kielenkäyttäjäprofileja monikielisessä työyhteisössä on, ja miten niiden avulla voidaan auttaa työyhteisöä työntekijän kielenoppimisen tukemisessa, hyvien vuorovaikutuskäytänteiden luomisessa ja osallisuuden kokemuksen vahvistamisessa?
2. Miten kielentutkija voi hyödyntää tutkimuksellisen kehittämistyön prosessia tutkimuskohteen vuorovaikutuskäytänteiden kehittämisessä?

Käsitlemme ensin luvussa 2 artikkelin taustalla vaikuttavia teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia. Esittelemme tutkimuksellisen kehittämistyön prosessia ja kielen käyttämistä ja vuorovaikutusta painottavia kielenoppimisen teorioita. Tämän jälkeen kuvaamme käyttämämme aineistoa ja tutkimusmetodeja luvussa 3. Sitten esittelemme tutkimuksellisen kehittämistyön tuloksena syntyneet kielenkäyttäjäprofiilit: luvussa 4 kansainvälisten työntekijöiden profiilit ja luvussa 5 suomenkielisten työntekijöiden profiilit. Luvussa 6 pohdimme tarkemmin profiilityökalun rajoituksia, esittelemme työkalun sovellusmahdollisuuksia sekä kerromme pilottikokeilustamme, jossa sovelsimme työkalua käytäntöön. Lopuksi pohdimme myös jatkotutkimusaiheita ja sitä, miten profiilityökalua olisi hyvä kehittää eteenpäin.

2 Tutkimuksen tausta

2.1 Tutkimuksellisen kehittämistyön prosessi kielentutkijan työkaluna

Tutkimuksellisessa kehittämistyössä työelämän toimintatapoja kehitetään tutkivalla otteella. Lähtökohtana on jokin työelämästä nouseva ongelma tai haaste, joka ohjaa tutkijan työskentelyä ja kehitystyössä käytettäviä tutkimuksellisia menetelmiä. Keskeistä on, että toimintaa kehitetään yhdessä käyttäjien ja palvelua tai työskentelymuotoa toteuttavien yhteistyötahojen kanssa. (Toikko & Rantanen 2006.) Ymmärrys siitä, mitä tutkittava tarvitsee ja toivoo, on tutkimuksellisen kehittämistyön perusta. Ymmärrystä käyttäjien kokemuksista ja tarpeista kartutetaan tekemällä haastatteluita, kyselytutkimuksia ja havainnointia. Arvokasta tietoa saadaan myös osallistamalla käyttäjät mu-

kaan palvelun tai työskentelymenetelmän suunnitteluun. (Ahonen 2017: 6–7, 34–35.) Käyttäjäkokeuksia ja tutkimuksellista kehittämistyötä on hyödynnetty Suomessa esimerkiksi teollisuudessa, digitaalisten palveluiden suunnittelussa, matkailualalla sekä julkisten palveluiden kehittämisessä (Keinonen ym. 2013; Ahonen 2017; Hyysalo 2009). Tutkimuksellisen kehittämistyön menetelmiä ei ole kuitenkaan hyödynnetty systemaattisesti kielikoulutusten suunnittelussa tai työyhteisöjen kehittämisessä kielenoppimisympäristöinä.

Tutkimuksellisessa kehittämistyössä tutkijat yhdistävät käyttäjien tarpeista ja odotuksista kerätyn tiedon palveluntuottajan tavoitteisiin niin, että saadaan luotua toimiva palvelu, malli tai konsepti (ks. Toikko & Rantanen 2009; Virtanen 2006; Salonen ym. 2017). On tärkeää tehdä yhteistyötä kaikkien mukana olevien tahojen kanssa niin, että käyttäjät – tässä tapauksessa kielenkäyttäjät eli työyhteisöjen jäsenet – sitoutetaan mukaan suunnitteluun ja työskentelyyn jo alusta alkaen (Toikko & Rantanen 2009; Tuulaniemi 2011: 66–68). Monikielistyvässä työelämässä työntekijän puutteellinen suomen kielen taito voi heikentää osallisuuden kokemusta tai mahdollisuutta selviytyä työtehtävistä itsenäisesti; toisaalta työpaikan monikielistyminen voi asettaa haasteita myös ensikielisille työntekijöille. Työntekijän saattaa kuitenkin olla hankalaa kertoa kieleen liittyvistä ongelmista tai kielteisistä tunteista avoimesti työyhteisölleen tai esihenkilölleen. Tutkimuksellinen kehittämistyö auttaa tällaisessa tilanteessa, sillä kehittämistyö voidaan aloittaa laajemmin kuin vain tarkastelemalla yksittäisen organisaation haasteita: tutkijat voivat lähestyä ilmiötä tarkastelemalla sitä monissa eri työyhteisöissä ja verkostoissa. Näin ilmiöön saadaan yksittäistä työntekijää tai työyhteisöä laajempi perspektiivi. Tutkimuksellisessa kehittämistyössä pyritään hyvin käytännöllisten ongelmien ratkaisuun. Tutkimuksemme ei siis ole perinteistä siinä mielessä, että se vastaisi *mitä-* ja *miksi-*kysymyksiin, vaan tavoitteenamme on löytää ratkaisuja *miten-*kysymyksiin.

Tutkimuksellisessa kehittämistyössä lähtökohtana on, että uusi tieto syntyy niissä ympäristöissä, joissa toiminta tapahtuu. Ulkopuolinen asiantuntija voi kuitenkin auttaa työyhteisöä löytämään ratkaisuja esimerkiksi tarjoamalla työyhteisölle käytännöllisiä työkaluja, joiden avulla saadaan näkyviin toimijoilla olevaa hiljaista tietoa, niin että työyhteisössä voidaan keskustella arjessa hiertävistä haasteista. Tutkimuksellisen kehittämistyön prosessissa syntyviä työkaluja voidaan kutsua innovatiivisiksi konstruktioksi, joiden tarkoituksena on auttaa yhteisöä tai yritystä ratkaisemaan ongelma. Usein konstruktiot ja mallit ovat visuaalisia ja helposti hahmotettavia, jotta niitä voisi hyödyntää käytännön työssä mahdollisimman helposti. (Ks. myöhemmin artikkelissa esitettävät kuviot 1 ja 2.)

Tutkimuksellisessa kehittämistyössä tehdään tiivistä yhteistyötä yhteistyökumppanin tai organisaation edustajien kanssa. Yhteistyön pohjana voivat toimia esimerkiksi haastattelut, joiden avulla kartoitetaan yhteisön jäsenten toiveita ja odotuksia ja tehdään näkyväksi yhteiseen tekemiseen, motivoitumiseen ja vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä ja muuttujia. (Esim. Ahonen 2017: 78–85; Hyysalo 2009: 74–77.)

Haastattelut tuovat usein esiin vastaajien kokemuksia, ennakkokäsityksiä ja uskomuksia (ks. Eskola & Suoranta 1999: 86; Lumme-Sandt 2005: 146), jotka ovat tärkeitä, kun pohditaan työyhteisön vuorovaikutuskäytänteiden kehittämistä. Haastattelujen lisäksi tietoa on kuitenkin hyvä kerätä myös havainnoimalla tai videoimalla vuorovaikutusta työpaikoilla, esimerkiksi keskusteluja kokoustilanteissa tai kahvihuoneessa, sillä ihmiset eivät aina kykene haastatteluissa kuvaamaan sitä, mitä vuorovaikutustilanteissa tapahtuu todellisuudessa. Tutkimustiedon käyttö, aineistosta esiin nousevat ilmiöt sekä kentältä saatu palaute yhdessä kirkastavat sitä, millaisia asioita monikielisen työpaikan vuorovaikutuskäytänteiden kehittämisessä on syytä ottaa huomioon.

2.2 Kielenoppimisen teorit profiilimallin taustalla

Tutkimuksellinen kehittämistyö on aina kytketty olemassa olevaan teoriaan ja tieteelliseen tutkimukseen. Kieliprofiilien taustalla vaikuttavat niin sanottua sosiaalista käännettä (ks. Block 2003) edustavat tutkimukset ja teorit kielenoppimisesta, jotka korostavat kielen käyttämisen ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. Näistä keskeisimmät ovat sosiokulttuurinen kielenoppimisen teoria (esim. Lantolf & Thorne 2006) ja ekologinen näkökulma kielenoppimiseen (esim. van Lier 2004). Molemmat lähestymistavat tarkastelevat kielenoppimista tilanteeseen sidottuna sosiaalisena toimintana: kielen oppimisen perustana on vuorovaikutus ja ympäristön hyödyntäminen todellisissa viestintätilanteissa. Sosiokulttuurinen teoria painottaa oppijan saamaa tukea kieliyhteisön jäsenyyteen sosiaalistumisessa ja näin ollen erityisesti vuorovaikutuskumppanin roolia (ks. myös Lilja ym. 2022b: 250–252). Ekologisessa näkökulmassa keskeisessä asemassa ovat ympäristön tarjoamat affordanssit eli tarjoumat, joita voidaan hyödyntää kielenoppimisessa; näihin kuuluvat myös tilanteen keholliset ja materiaaliset resurssit. Kielen käyttämistä ja vuorovaikutusta korostava näkökulma on johtanut tutkimaan kielenoppimista entistä enemmän myös luokan ulkopuolella (Wagner 2015; Atkinson 2011; Lilja ym. 2022a; Kurhila ym. 2019; Theodórsdóttir & Eskildsen 2022) ja työelämässä (esim. Lehtimaja 2019; Nguyen 2019; Svennevig 2018; Strømmer 2017).

Jotta kieltä voisi oppia työpaikalla, työyhteisön on siis tarjottava kielenoppijalle mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutukseen. Mielekkäiden vuorovaikutustilanteiden vähäisyys onkin tunnistettu keskeiseksi esteeksi työssä tapahtuvalle kielenoppimiselle (esim. Sandwall 2013; Strømmer 2017). Voidaan perustellusti ajatella, että työssä tarvittavaa kieltä opitaan tekemällä työtä yhdessä muiden kanssa (ks. esim. Seilonen ym. 2016); lisäksi yhteinen toiminta tarjoaa tilaisuuksia puhua kielestä ympäristössä, joka konkreettisuudellaan tukee ymmärtämistä ja kielen käyttöä (Svennevig 2018; Lilja ym. 2022b: 248). Vuorovaikutukseen osallistuminen ei kuitenkaan tapahdu työpaikalla automaattisesti, vaan se edellyttää työyhteisön tukea. Esimerkiksi korkeakoulukontekstissa paikallisen kielen hyödyttömyyttä korostava ideologia pitää kansainväliset työntekijät englanninkielisessä kuplassa, mikä saattaa haitata muun muassa heidän

urakehitystään (Kirilova & Lønsmann 2020). Tarvitaankin systemaattista tutkimusta työelämän kielenkäytöstä (Lilja ym. 2022a: 21), jotta työpaikan käytänteitä voidaan kehittää siihen suuntaan, että ne lisäävät mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutukseen.

Osallistumismahdollisuuksien lisäksi kielenoppimiseen tarvitaan vuorovaikutuskumppaneiden tukea. Vuorovaikutuskumppanin ei tarvitse olla kielen asiantuntija, vaan olennaista on kyky tunnistaa kielenoppijan tarpeita ja tarjota tilanteeseen sopivaa tukea (Lilja ym. 2022b: 251). Toisinaan kielenoppija ja muut työntekijät orientoituvatkin kielenoppimiseen relevanttina toimintana työn tekemisen ohessa (Svennevig 2018; Kurhila ym. 2021). Pohjimmiltaan kielenoppimisessa on kyse yhteisöllisyydestä ja yhteisestä vastuusta. Jokainen kielenpuhuja on kielellinen malli ja jokainen voi auttaa kielenoppijaa sosiaalistumaan kieliyhteisön vuorovaikutustilanteisiin (Intke-Hernandez 2021). Myös kehittämässämme kieliprofileissa keskeinen ajatus on, ettei kielenoppiminen ole koskaan vain yksilön vastuulla.

Ympäristön tarjoamat vuorovaikutusmahdollisuudet ja vuorovaikutuskumppaneiden tuki eivät kuitenkaan yksinään riitä takaamaan kielenoppimista, vaan kielenoppijan on myös hyödynnettävä niitä. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että kielenoppija voi muokata ajan myötä omaa toimintaansa sen mukaan, millaisten vuorovaikutuskäytänteiden hän on toistuvissa tilanteissa havainnut toimivan ja millaisten ei (Nguyen 2019). Kielenoppijan toimintaan vaikuttavat kuitenkin monet tekijät, kuten tunteet ja käsitykset, esimerkiksi virheiden tekemisen pelko (Scotson 2019). Työyhteisön tulisikin tarjota turvallinen ympäristö kehittyvän kielitaidon käyttämiseen.

Kielitaidon kehittyminen ja toimivan monikielisen työyhteisön luominen ovat tiiviissä yhteydessä osallisuuden käsitteeseen. Osallistumalla yhteisön toimintaan oppija ottaa haltuun kieltä ja saa mahdollisuuden sosiaalistua osaksi yhteisöä eli siirtyä vähitellen perifeerisestä osallistumisesta yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi (Lave & Wenger 1991). Voidaankin sanoa, että osallisuus on edellytys kielen oppimiselle (Intke-Hernandez 2020). Osallisuuteen liittyy myös se, että kielenoppija nähdään myös muiden roolien kuin oppijan roolin kautta: rajallisesta kielitaidosta huolimatta hän voi olla oman alansa pätevä ammattilainen. Jos muut suhtautuvat työntekijään ensisijaisesti kielenoppijana, hän saattaa joissain tilanteissa omalla toiminnallaan haastaa tämän tulkinnan ja korostaa omaa pätevyyttään alansa ammattilaisena (Wagner 2015).

Työyhteisön valmius tukea kielenoppimista ja toimia monikielisesti liittyy yhteisön kielitietoisuuteen (ks. Lehtimaja ym. tulossa). Kielitietoinen työyhteisö tietää, mikä on kielitaidon merkitys työntekijöille niin työn, työyhteisöön integroitumisen kuin muun elämän näkökulmasta. Yhteisö on myös tietoinen siitä, miten kielen käyttäminen edistää oppimista ja miten koko työyhteisö hyötyisi työntekijöiden kielitaidon kehittymisestä. Kielitietoisuuteen kuuluu myös kielenkäyttöön liittyvien myyttien purkaminen – esimerkiksi sen ymmärtäminen, että työpaikalla voidaan käyttää useita eri kieliä tilanteen mukaan.

3 Kielenkäyttäjäprofiilien luomisessa käytetty aineisto ja menetelmät

Kielenkäyttäjäprofiilien laatimisessa on hyödynnetty palvelumuotoilussa tyypillistä asiakasprofiloinnin ajattelumallia (Tuulaniemi 2011: 154–157). Profiloinnissa kiteytetään käyttäjistä kerätty ymmärrys selkeään visuaaliseen muotoon ja tuodaan esiin eri käyttäjätyypeille olennaisia piirteitä ja näkökulmia. Profiilien tavoitteena on tiivistää käsitys kielenkäyttäjistä monikielisissä työyhteisöissä sellaiseen muotoon, että se 1) on helposti omaksuttavissa, 2) kirkastaa erilaisten työntekijöiden haasteita ja tavoitteita sekä 3) ohjaa työyhteisön toimintaa niin, että yhteisö voisi ottaa toiminnassaan entistä paremmin huomioon erilaiset työntekijät tarpeineen ja toiveineen. Jotta profilointi voisi onnistua, on tärkeää kartoittaa tarkasti kielenkäyttäjän arkea ja kaikkea sitä, mikä vaikuttaa hänen elämäänsä – ei siis vain sitä, millaisena kielenkäyttäjä kokee jonkin tietyn palvelun, esimerkiksi suomen kielen kurssit.

Kielenkäyttäjäprofiilien kehittämisen lähtökohtana on ollut kentältä kerätty tieto: monikielisten työyhteisöjen käytänteistä ja työntekijöiden tarpeista on kerätty tietoa haastatteluiden, videolle tallennettujen todellisten vuorovaikutustilanteiden ja etnografisen havainnoinnin avulla kolmelta fokustyöpaikalta, joiden kielitilanteet poikkeavat toisistaan, ja lisäksi haastatteluja on kerätty myös 16 muulta työpaikalta. Näin saatua aineistoa on analysoitu ja tulkittu eri metodien avulla ja aiemman tutkimustiedon pohjalta. Lisäksi kielenkäyttäjäprofiilien pohjalla vaikuttavat meidän, S2-opettajataustaisten tutkijoiden, oma kokemustieto ja omat havainnot kielenoppimisen käytänteistä ja haasteista. Malliin on myös haettu palautetta työelämän edustajilta, organisaatioilta ja opettajilta, ja mallia on tarkennettu kentältä saadun palautteen pohjalta. Näin on päädytty kielenkäyttäjäprofileihin, jotka kiteyttävät esiin nousseet kielenoppimiseen ja monikielisyyteen suhtautumiseen vaikuttavat tekijät.

Profiilimallin pääasiallisena aineistolähteenä toimivat Osallistumisen keinot monikielistyvässä työelämässä -hankkeessa tehdyt puolistrukturoidut teemahaastattelut. Niiden avulla on kerätty tietoa siitä, miten kansainväliset työntekijät ja toisaalta suomenkieliset monikielisissä työyhteisöissä työskentelevät kokevat monikielisyyden, kielenoppimisen ja kielenkäyttöön liittyvät haasteet. Haastatteluja on yhteensä 53, ja ne on tehty 19 eri työpaikalla. Työpaikat edustavat valtaosin organisaatioita ja yrityksiä, joissa tehdään asiantuntijatyötä. Työpaikkojen kielitilanne vaihtelee: osassa pääasiallinen työkieli on suomi, osassa englanti, ja muutamissa käytetään muitakin työkieliä. Suurin osa haastateltavista (35) on S2-työntekijöitä, ja he edustavat yli 20 eri ensikieltä. Suomenkielisten haastateltavien joukossa on myös esihenkilöasemassa olevia työntekijöitä. Valtaosa haastateltavista (32) edustaa kolmea fokustyöpaikkaa, mutta laajemman kuvan saamiseksi haastateltavia on etsitty myös muista työpaikoista.

Haastattelurunko sisälsi kysymyksiä eri kielten käytöstä työpaikalla, niiden käyttöön mahdollisesti liittyvistä ongelmista sekä kielenoppimisen tukikeinoista ja siitä, kenen vastuulla kielenoppimisen katsotaan olevan. Litteroidusta haastatteluaineistosta on

Atlas.ti-ohjelmaa hyödyntäen koodattu kielenkäyttäjille merkityksellisiä ja puheessa eri tavoin toistuvia teemoja. Näitä teemoja on ryhmitelty laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Näin on saatu esiin toisaalta kielenoppimiseen ja toisaalta monikielisyyteen suhtautumiseen keskeisimmin vaikuttavat tekijät, jotka muodostavat profiilimallin rungon eli akselit, joille profiilit sijoittuvat.

Haastattelujen antia on täydennetty todellisista vuorovaikutustilanteista tehdyillä havainnoilla. Hankkeessa on kuvattu videoaineistoa (yhteensä noin 100 tuntia) kolmelta fokustyöpaikalta, joiden kielitilanteet vaihtelevat: yhden pääasiallinen työkieli on suomi, toisen englanti, ja kolmannessa käytetään rinnakkain suomea, venäjää ja englantia. Videoaineisto sisältää erilaisia työtilanteita kokouksista asiakaspalveluun. Hankkeessa on aiemmin julkaistu useita videoaineistoon pohjautuvia keskustelunanalyttisiä tutkimuksia, jotka keskittyvät kielenkäytön eri ilmiöihin (esim. Kurhila ym. 2021; Kotilainen & Lehtimaja 2019; Lehtimaja & Kotilainen 2019). Lisäksi hankkeessa on kerätty etnografista tietoa havainnoimalla fokustyöpaikkoja. Videoaineistosta tehtyjen tutkimusten tuloksia, muita videoaineistosta tehtyjä havaintoja ja etnografista tietoa on käytetty täydentämään haastatteluaineistosta tehtyjä päätelmiä ja vahvistamaan käytänteiden kehittämiseksi tehtäviä ehdotuksia.

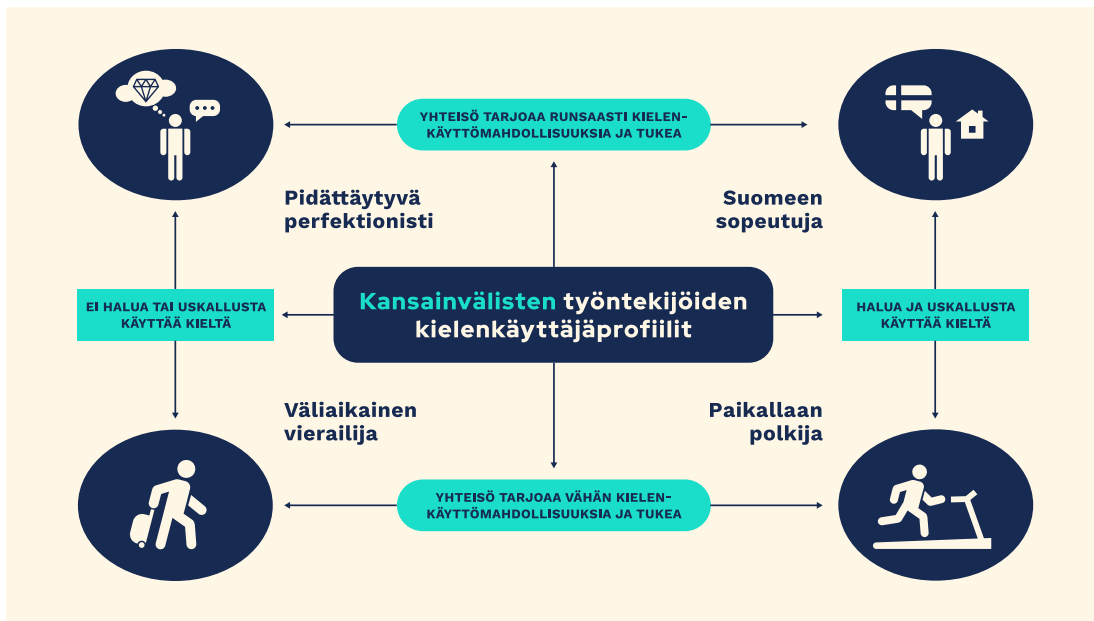
4 Kansainvälisten työntekijöiden kielenkäyttäjäprofiilit

Kielenkäyttäjäprofiilit ovat työkalu, joka auttaa monikielisiä työyhteisöjä selvittämään, millaisia kielenoppijoita tai monikielisen työyhteisön jäseniä heillä saattaa olla. Havainnollistamiskeinoina on käytetty visualisointia, profiilien nimeämistä ja tyypillisen edustajan kuvausta sekä profileille tyypillisiä haastattelulainauksia. Jokaisen profiilin yhteydessä kartoitetaan keinoja, joilla sen edustajien kielenoppimista tai kielitietoista toimintaa työyhteisössä voisi tukea. Samanlaiset toimintamallit eivät sovi kaikille eivätkä kaikkiin työyhteisöihin. Profiilit auttavat suunnittelemaan monikielisen työyhteisön viestintää erilaisten työntekijöiden toiveita ja tarpeita vastaaviksi.

Kielenkäyttäjäprofiilien kautta voidaan puhua hyvin henkilökohtaisista asioista yleisellä tasolla: Mikä työntekijöitä motivoi, minkä he kokevat ongelmalliseksi, mitä he osaavat, miten he oppivat? Profiilit auttavat yhteisöjä tunnistamaan työntekijöidensä piileviäkin tarpeita, toiveita ja odotuksia. (Ks. myös Tuulaniemi 2011: 146–148, 153–157.) On tärkeä oivaltaa, että kukin profiili on aina tietyn ryhmän tai ilmiön, ei yksittäisen kielenkäyttäjän, kuvaus. Profileissa ei myöskään ole kyse vain henkilökohtaisista ominaisuuksista, vaan vuorovaikutuksesta yksilön ja yhteisön välillä. Sama henkilö voi edustaa eri profileja eri kielissä, ja henkilö voi liikkua profiilien välillä ajan mittaan. Profiilit ovat siis joustavia; ne ovat profileja tietyssä tilanteessa tietyllä hetkellä.

Loimme aineiston pohjalta kansainvälisille työntekijöille neljä erilaista profiilia, jotka kuvaavat yleisellä tasolla sitä, millaisia kielenoppijoita työyhteisöissä voi olla. Profiilit rakennettiin aineistosta nousevien keskeisten kielenoppimiseen vaikuttavien

tekijöiden pohjalta: 1) kielenoppijan halu ja uskallus käyttää kieltä sekä 2) yhteisön tarjoama tuki kielenoppimiseen. Kuvio 1 osoittaa, miten profiilit sijoittuvat näiden tekijöiden mukaisesti nelikenttään. Vaaka-akselille asettuu kielenoppijan halu, uskallus ja motivaatio käyttää kieltä, pystyakselille taas yhteisön tarjoama tuki ja mahdollisuus käyttää kieltä.



KUVIO 1. Kansainvälisten työntekijöiden kielenkäyttäjäprofiilit. Kuvitus: Jenni Lintumäki

Esittelemme seuraavaksi tarkemmin kunkin kielenkäyttäjäprofiilin ja avaamme sitä, miten työyhteisöt voivat hyödyntää profileja kielenoppimisen tukemiseen ja työyhteisön vuorovaikutuksen kehittämiseen.

4.1 "Väliaikainen vierailija"

Väliaikainen vierailija on tullut asiantuntijatehtäviin Suomeen ja selviytyy työssään englannin kielellä. Vaativan työn vuoksi hänellä ei usein ole edes ollut mahdollisuutta osallistua kielikursseille, vaikka sellaisia olisi ollut tarjollakin. Väliaikainen vierailija on löytänyt ympärilleen englanninkielisen yhteisön, johon hän on solahtanut melko vaivatta. Osa väliaikaisista vierailijoista on valmistautunut viettämään Suomessa vain vähän aikaa, eivätkä he sen vuoksi suunnittele suomen kielen opintoja. Osa on kuitenkin jäänyt Suomeen pitkäksi aikaa ja alkanut ajan mittaan kokea olonsa osittain ulkopuoliseksi puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi. (Ks. myös likkanen 2020;

Nikulin 2019: 188.) Kynnys opiskella suomea on kuitenkin noussut, eikä väliaikainen vierailija välttämättä löydä enää aikaa, motivaatiota tai uskallusta suomen opiskeluun, vaikka kielitaidon puute alkaisikin rasittaa (ks. myös Nikulin 2019: 193). Väliaikaiset vierailijat ovat yllättyneitä siitä, miten paljon Suomessa tarvittaisiin suomen kielen taitoa ja kuinka vähäisestäkin suomen taidosta voisi olla hyötyä arkielämässä. (Vrt. Kirilova ja Lønsmann 2020.) Haastatteluissa tuli usein esiin väliaikaisten vierailijoiden harmistus siitä, ettei työnantaja ole alun perin järjestänyt heille suomen kielen kursseja (tai mahdollisuutta osallistua sellaisille) ja ettei arki Suomessa sujukaan niin helposti englannin kielellä kuin heidän annettiin aluksi ymmärtää. Väliaikainen vierailija on voinut viettää Suomessa kymmeniä vuosia ja harmittelee nyt sitä, ettei ottanut suomen kieltä haltuun heti maahan muutettuaan:

I would have liked to have had more time to [learn Finnish] when I first came to Finland. – – I did have more time then and I could have spent more time learning Finnish. – – You should do it right away, you shouldn't wait and if you wait then it's just – the barrier gets higher and higher.

– Työntekijä, S2, asunut Suomessa yli 20 vuotta

Alkuvaiheessa työyhteisö voi tukea väliaikaista vierailijaa antamalla työntekijälle realistista tietoa suomen kielen merkityksestä jo rekrytointivaiheessa. (Ks. myös Kirilova & Lønsmann 2020.) Joskus työnantaja saattaa rekrytointivaiheessa vähätellä suomen kielen merkitystä, vaikka haastatteluissamme tuli ilmi, että suomen kielen taito oli todella tärkeä uralla etenemisen kannalta myös sellaisissa työpaikoissa, joissa työyhteisön pääkieli oli englanti (ks. myös Lønsmann 2015: 345–346). Vaikka englanninkielisen asiantuntijan ei tarvitsisi osata suomea työtehtävissään, suomen kielen osaamattomuus voi toisinaan aiheuttaa myös sen, ettei työntekijä saa kaikkea työyhteisössä jaettavaa tietoa (Lehtimaja ym. 2021). Lisäksi suomen kielen taito vaikuttaa positiivisesti työntekijän osallisuuden kokemukseen, hyvinvointiin ja jaksamiseen (ks. myös Stilling 2022: 14).

Työnantajan kannattaa panostaa kielikoulutukseen heti työsuhteen alkuvaiheessa, kun kielenoppija on vasta kotoutumassa Suomeen. Työnantaja voi esimerkiksi tarjota mahdollisuuden osallistua suomen kielen alkeiskurssille työajalla, ja korostaa näin sitä, miten vähäisestäkin kielitaidosta voi olla hyötyä arjessa tai vapaa-ajalla. Olisi hyvä, että työkaveritkin olisivat kiinnostuneita uuden työntekijän kieliopinnoista ja tarjoaisivat kielenoppijalle mahdollisuuksia alkeiskielitaidon käyttämiseen esimerkiksi pienissä rutiininomaisissa viestintätilanteissa. Läheskään aina näin ei valitettavasti ole:

My supervisors will make sure that I do it either in English or don't do it at all. I mean, of course you need the [Finnish] language, but nobody supports you to learn the language.

– Työntekijä, S2, asunut Suomessa useita vuosia, puhuu suomenruotsalaisen puolisonsa kanssa ruotsia

Kun suomen kieli otetaan työpaikalla jo alussa käyttöön turvallisissa, epävirallisissa vuorovaikutustilanteissa, on kielenkäyttömahdollisuuksia helpompi laajentaa myöhemmin, kun oppijan kielitaito kasvaa. Jos koko työyhteisö alkaa alusta lähtien puhua kielenoppijalle vain englantia kaikissa tilanteissa, on vaarana, että työyhteisö sulkee mahdollisuuden oppia suomea aidoissa vuorovaikutustilanteissa (ks. myös Aulio 2021; Lønsmann 2015: 345–346; Nikulin 2019: 193; Scotson 2020: 80–81). Alussa vuorovaikutuksen kieleksi valittua kieltä voi olla myöhemmin vaikea muuttaa. Kun suomen kieltä pidetään englannin kielen rinnalla alusta lähtien, vaikka vain rutiinomaisissa tervehdyksissä ja kuulumisten vaihdossa, pidetään samalla auki kanavaa suomen kielen myöhemmällekin käytölle. Olisi myös tärkeää, että työkaverit kannustavat kielenoppijaa ja huomaavat vähäisenkin kielitaidon kehittymisen.

Kun väliaikainen vierailija on ollut maassa jo pitkään ja kokee turhautumista siitä, ettei ole oppinut tai saanut mahdollisuutta oppia suomea, olisi tärkeää käsitellä työyhteisössä esihenkilön kanssa epäonnistumisen tai syrjinnän kokemuksiin liittyviä kielteisiä tunteita. Kielitaidon merkityksestä voi käydä keskustelua esimerkiksi kehityskeskustelun yhteydessä, jossa esihenkilö voi kartoittaa työntekijän kielenoppimisen tavoitteita ja suunnitelmia. On tärkeä tuoda esiin, että myös työnantajalla on vastuu työntekijän kielenoppimisesta; ei siis ole vain työntekijän syy, jos hän ei ole oppinut kieltä Suomessa olon aikana. (Ks. myös Scotson 2020: 83–85.) Pitkään Suomessa asuneiden kynnyksellä mennä kielen alkeiskursseille on usein suuri. Monet kaipaavatkin omia, niin sanottuja valealkajien kielikursseja, joissa kieltä opiskellaan alkeista lähtien, mutta joissa otetaan huomioon osallistujien pitkä maassaolo ja aiemmat tiedot ja taidot.

4.2 ”Pidättäytyvä perfektionisti”

Pidättäytyvä perfektionisti on oman alansa rautainen asiantuntija ja on myös ottanut suomen kielen haltuun kurssuja käymällä. Hän kokee kuitenkin syvää ristiriitaa ammatti-identiteettinsä ja omasta mielestään puutteellisen kielitaitonsa välillä (ks. myös Nikulin 2019: 177), minkä vuoksi hän ei mielellään käytä suomen kieltä työtehtävissä tai työkavereiden kuullen. (Vrt. Lønsmann & Mortensen 2018: 450.) Vapaa-ajallakin pidättäytyvä perfektionisti arkailee suomen kielen käyttämistä ja suunnittelee puheenvuorojaan pitkään, ennen kuin uskaltaa sanoa ajatuksensa ääneen. (Vrt. Negretti & Garcia-Yeste 2015.) Tämä johtaa siihen, että usein nopeassa keskustelussa puheaiheet ovat ehtineet vaihtua, ennen kuin perfektionisti saa ajatuksensa muotoiltua sanoiksi. Pidättäytyvä perfektionisti kiinnittää puheessaan ja kirjoituksessaan huomiota vain kokemuksiinsa puutteisiin ja heikkouksiin. Hän ei osaa nähdä vahvuuksiaan vaan vertaa taitojaan natiivipuhujan kielitaitoon. (Ks. myös Scotson 2020: 89.) Pidättäytyvä perfektionisti on myös saattanut saada negatiivista palautetta kielestään, mikä on nostanut puhumisen rimaa entisestään. Perfektionisti ei näe virheiden tekemistä osana kielen oppimista, vaan välttelee kielen käyttöä virheiden pelossa (ks. myös Gregersen 2003; Tóth 2017; Scotson 2020: 46–50), minkä vuoksi etenkin suullisen kielitaidon ja

ääntämisen kehittäminen on pidättäytyvälle perfektionistille vaikeaa. Perfektionistin passiivinen kielitaito saattaa kuitenkin olla hyvä, ja hän selviytyy kirjallisista tehtävistä melko hyvin, koska kirjoittaessa hänellä on aikaa miettiä.

Pidättäytyvää perfektionistia on hyvä kannustaa käyttämään suomea työpaikalla hienovaraisin keinoin, esimerkiksi antamalla hänelle myönteistä palautetta vähäisestäkin suomen kielen käytöstä. Häntä voi kannustaa puhumaan suomea erityisesti epävirallisissa tilanteissa, esimerkiksi lounas- tai kahvitauoilla. On tärkeää tunnistaa kielenoppijan kokemat häpeän ja epäpätevyyden tunteet, ja torjua niitä jo ennalta rakentamalla turvallisia kielenkäyttöympäristöjä, joissa virheet eivät haittaa ja joissa puheumpannit tukevat kielenoppijaa. (Ks. myös Scotson 2020: 91.)

Työkavereiden olisi myös hyvä tietää, että oppijan kielitaito arvioidaan helposti liian matalaksi esimerkiksi vieraan ääntämisen perusteella. Tällaisen arvioinnin taustalla on ehkä tiedostamatonkin näkemys siitä, että suomen kieltä äännetään ja muotoillaan vain yhdellä tavalla. (Vrt. *standard language ideology*, Milroy 2001; ks. myös likkanen 2020: 32–33.) Ehkä puhuja ei ole itse tottunut kuulemaan eri tavoin puhuttua suomea, mikä johtaa siihen, että hän vaihtaa kielen englanniksi vain sillä perusteella, että toisella on vieras korostus, vaikka tämän kielitaito olisi muuten riittävä. Oppijan passiivistakin kielitaitoa on hyvä arvostaa ja hyödyntää, esimerkiksi niin, että vaikka oppija puhuisi itse tilanteessa englantia, muut voisivat puhua suomea. Näissäkin tilanteissa on tärkeää varmistaa kielenoppijan ymmärrys ja sopia etukäteen esimerkiksi selkeän kielen käytöstä, yhteenvetojen tekemisestä ja keskustelunaiheiden ennakoinnista. Vuorovaikutukseen on siis tärkeä varata aikaa, niin ettei tapaamisissa ole hätäisyyden tai kiireen tuntua. Virheitä pelkäävä kielenoppija ei useinkaan halua, että hänen virheitään korjataan julkisesti muiden kuullen, lisäksi hän saattaa kokea työkaverin mielestä neutraalin korjauksen negatiivisena ja lannistavana (ks. Scotson 2020: 93).

If I write it in bad language, I would be corrected and not totally corrected nicely. – – If I talk to external clients they're not going to be happy with me communicating in bad language.

– Työntekijä, S2, asunut Suomessa useita vuosia

Pidättäytyvä perfektionisti saattaa selviytyä hyvin tilanteissa, joissa viestintä on ennakoitua ja etukäteen suunniteltua. Työyhteisö voisikin hyödyntää pidättäytyvän perfektionistin suomen kielen taitoa tilanteissa, joissa hänellä olisi mahdollisuus valmistella ja harjoitella puheenvuoroja ja saada niistä palautetta jo etukäteen esimerkiksi kielimentorilta tai muilta työkavereilta. Esimerkiksi asiakastilanteen vuorovaikutusroolit voisi suunnitella etukäteen vaikkapa niin, että pidättäytyvä perfektionisti huolehtii valmistellusta presentaatiosta ja äidinkielen puhuja vastaa asiakkaiden kysymyksiin ja kommentteihin. Näin vähennetään spontaanin reagoinnin pakkoa ja yllättävistä tilanteista kielenoppijalle syntyvää stressiä. Pidättäytyvä perfektionisti voisi myös kirjoittaa erilaisia työpaikan tekstejä ja käydä tekstejään läpi kielimentorin kanssa.

Palaute auttaisi niin oppijaa kuin työyhteisöäkin huomaamaan, millaisista tilanteista oppija selviytyy ja millaisiin tilanteisiin hän taas tarvitsee tukea. (Vrt. Kieli-HOPS 2022.)

4.3 ”Paikallaan polkija”

Paikallaan polkija on motivoitunut oppimaan kieltä, mutta hänellä ei ole työssä tai arkielämässä tilanteita, joissa hän voisi ottaa suomen kielen luontevasti käyttöön. Monet paikallaan polkijat ovat saattaneet joutua työelämässä tilanteeseen, jossa heidät on varta vasten sijoitettu tai siirretty työtehtäviin, joissa suomen kielen taito ei ole välttämätön. (Vrt. myös Strömmer 2017.) Kielenoppimispolku on siis osittain katkenut työnantajan valintojen takia. Paikallaan polkijalla ei ole vapaa-ajallaan juurikaan suomenkielisiä kontakteja, eikä hän ehdi kielikursseille elämäntilanteensa vuoksi.

I know people have learnt the language in six months but they went to classes everyday for half a year, and that's the way you learn it. Great. We don't get that, we have to fight to get two hours a week. It's quite frustrating if you always stay in the same level. – – We all [international employees] work sixty to seventy hours per week, so none of us has extra time, so forget about getting support from our institution to learn more language.
– Työntekijä, S2, asunut Suomessa useita vuosia

Haastatteluissamme tuli esiin, että paikallaan polkija on tiedostanut sen, että suomen kielen taito vaikuttaa uramahdollisuuksiin, osallisuuden kokemukseen ja yhteisön sisälle pääsemiseen (ks. myös Nikulin 2019: 194–196). Sen vuoksi hän lähtisi mielellään kielikursseille, jos voisi suorittaa kurssin työajalla ja työnantajan laskuun. Hän on hieman turhautunut nykyiseen tilanteeseen, mutta samalla myös toiveikas siitä ajatuksesta, että voisi vielä jossain vaiheessa elämäänsä ottaa uuden kielen haltuun.

Paikallaan polkijan kokemaa turhautumisen tunnetta voi lieventää kuuntelemalla hänen toiveitaan esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Samalla voidaan asettaa yhdessä tavoitteita, joiden saavuttamisessa koko työyhteisö on tukena. Kun työyhteisö tukee paikallaan polkijaa kielitaitotavoitteissa, voi kielenoppiminen edistyä vauhdikkaasti. (Ks. esim. Stilling 2022: 64–66.)

Paikallaan polkijan kanssa voi pohtia sitä, miten työyhteisössä voitaisiin toteuttaa mahdollisuus opiskella kieltä työajalla ja miten työpaikan suomen kielen käyttömahdollisuuksia voisi lisätä (ks. Lehtimaja ym. tulossa). Kielitaidon karttuessa kielenkäyttötilanteita voisi laajentaa. Haastatteluista nousi esiin tilanne, jossa kansainvälisen asiantuntijan kielitaito alkoi kehittyä, kun esimies puhui hänelle selkokieltä ja oli valmis panostamaan yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Kielenoppimista auttoi myös se, että työpaikalta löytyi suomen kielen kehittämisestä kiinnostunut työtoveri, joka tarttui tilanteisiin heti, antoi palautetta ja kävi läpi tilanteeseen liittyvää sanastoa. (Vrt. Tervola 2019: 95–96.)

4.4 ”Suomeen sopeutuja”

Suomeen sopeutuja on löytänyt paikkansa suomenkielisissä yhteisöissä. Hän on alusta lähtien ollut motivoitunut kielenoppija ja on päättänyt ottaa suomen kielen haltuun, vaikka voisi käyttää myös englannin kieltä. Usein sopeutuja on opiskellut suomea kursseilla, ja sen lisäksi hän on ottanut kielen aktiivisesti käyttöön arki- ja työelämän viestintätilanteissa. Usein sopeutujat tuovat haastatteluissa esiin sen, että he ovat saaneet kielitukea työyhteisöltä tai muilta kielen puhujilta arkitilanteissa. Etenkin erinomaista englantia puhuvan saattaa olla vaikea saada suomen kielen oppimiseensa tukea muilta puhujilta, sillä suomenkieliset vaihtavat usein Englantiin, kun huomaavat puhelumppanin olevan kielenoppija. (Vrt. Nikulin 2019: 193; Ikkänen 2020.) Sopeutujat uskaltavat ottaa vähäisenkin kielitaidon käyttöön. Sopeutujia yhdistää halu oppia, myönteinen asenne oppimiseen sekä uskallus tehdä virheitä ja erehtyä – he ovat oivaltaneet, että kieltä oppii parhaiten, kun sitä alkaa käyttää.

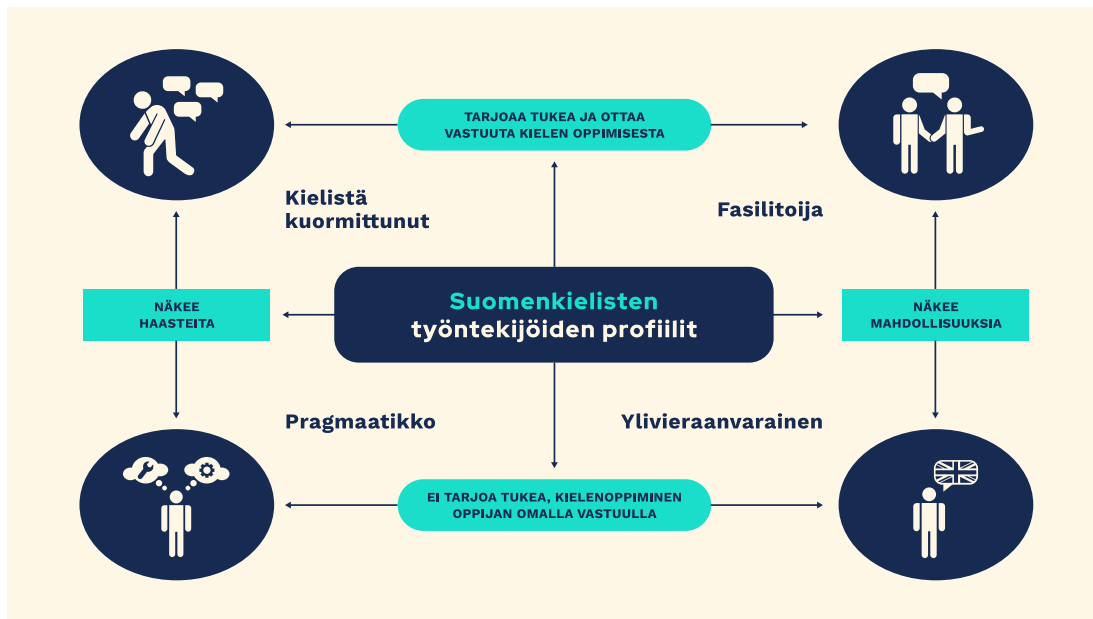
Suomeen sopeutujan kohdalla olisi tärkeää, että työyhteisössä huolehdittaisiin siitä, että mahdollisuudet suomen kielen käyttämiseen säilyvät tai jopa lisääntyvät jatkossakin. Tutkimusten mukaan korkeasti koulutetuilla työntekijöillä suomen kielen oppimisen tarve on todellinen myös ylimmillä kielitaitotasolla (B2–C2), sillä monissa ammateissa formaalin yleiskielisen rekisterin hallinnan vaatimus korostuu. (Nikulin 2019: 190–191; Pitkänen ym. 2021: 396–397.) Erinomaisen kielen hallinnan nähdään lisäävän asiantuntijastatusta ja uskottavuutta myös yhteiskunnallisessa toiminnassa. Olisi tärkeää, että työyhteisössä arvostettaisiin ja hyödynnettäisiin suomen oppijan kielitaitoa. Voisiko kielitaidon karttuminen näkyä työnkuvassa, urakehityksessä tai palkassa? Suomeen sopeutujien kokemuksia ja taitoja kannattaa hyödyntää esimerkiksi uusien työntekijöiden perehdytyksessä, kollegoiden mentoroinnissa sekä työyhteisön muiden kielenoppijoiden kielitaidon tukemisessa. (Ks. myös *Lyft språket på jobbet*.)

5 Suomenkielisten työntekijöiden profilit

Koska näemme kielenoppimisen sosiaalisena toimintana, josta koko kieliyhteisön tulisi ottaa vastuuta, tarkastelimme aineistostamme myös suomenkielisten työntekijöiden asenteita ja näkemyksiä monikielisyydestä ja kielen oppimisesta työelämässä. Loimme aineiston pohjalta suomenkielisille työntekijöille neljä erilaista profiilia, jotka kuvaavat yleisellä tasolla sitä, miten työntekijät suhtautuvat monikielisyyteen. Aineistosta nousi kaksi ulottuvuutta, joiden pohjalle profilit rakentuvat: 1) työntekijän asennoituminen siihen, näkeekö hän monikielisyyden ensisijaisesti haasteena vai mahdollisuutena, sekä 2) työntekijän näkemys siitä, millainen on hänen oma roolinsa työkaverin kielenoppimisen tukijana.

Kuvio 2 osoittaa, miten suomenkielisten työntekijöiden profilit sijoittuvat näiden ulottuvuuksien mukaisesti nelikenttään. Vaaka-akselilla kuvataan työntekijän asennetta

monikielisyyttä kohtaan ja pystyakseli kuvaa sitä, millaisena työntekijä näkee oman roolinsa kielenoppimisen tukijana.



KUVIO 2. Suomenkielisten työntekijöiden profiilit. Kuvitus: Jenni Lintumäki

5.1 ”Pragmaatikko”

Pragmaatikko tarkastelee työpaikan kielitilannetta käytännön näkökulmasta. Jos työtehtävien sujuminen vaatii hyvää suomen kielen taitoa tai asiakkaat suhtautuvat epäluuloisesti vieraalla aksentilla puhuvaan työntekijään, pragmaatikon mielestä tehtävään ei voi valita sellaista työntekijää, jonka kielitaito on puutteellinen.

Täällä on sellasia tiettyjä erilaisia johtoryhmiä ja komiteoita, joihin on suuri kynnys ottaa – – suomea puhumattomia ihmisiä – – koska sit se muuttais niiden työryhmien tai johtoryhmien tai joidenkin muiden työkielen englanniks, ja sit se, kaikki kokee et se menis hankalaks.

– Esihenkilö, S1

Kielitaidon kehittäminen ei hänen mielestään ole työnantajan tai työtovereiden asia, vaan työntekijä on itse vastuussa siitä. Toisaalta pragmaatikko näkee myös, että hyvä asiantuntemus voi kompensoida puutteellista kielitaitoa sellaisissa tehtävissä, joissa

kielellä ei ole suurta merkitystä – kaikilta työntekijöiltä ei siis hänen mielestään tarvitse vaatia suomen kielen taitoa.

Pragmaattinen, käytännöllinen suhtautuminen kielen käyttöön saattaa toimia joidenkin työntekijöiden kohdalla, mutta työyhteisössä voidaan törmätä ongelmiin, jos kielitaidon moninaista merkitystä ei tunnusteta. Aineistomme perusteella kielitaidon merkitys kielenoppijan viihtymisen ja hyvinvoinnin kannalta on paljon suurempi kuin pragmaatikko ajattelee. Ilman suomen kielen taitoa työntekijä ei voi kokea olevansa täysipainoisesti osa ympäröivää yhteisöä ja yhteiskuntaa. Koska hyvinvointi on yleensä hyvinvointia tietyn yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä, voi kokemus osallisuudesta ja kuulumisesta jäädä vajaaksi ilman suomen kielen taitoa. (Ks. myös Nikulin 2019: 180, 195–196.) Kielitaidon merkitys ei rajoitu vain työtehtäviin, vaan kielenoppija tarvitsee suomen kieltä monissa pienissä arjen askareissa työpaikan ulkopuolella ja vapaa-ajalla. Lisäksi suomen kieltä saatetaan käyttää myös työpaikalla monissa tilanteissa, vaikka työyhteisön virallinen kieli olisikin englanti, jolloin kielenoppija saattaa vähän väliä kokea ulkopuolisuutta, vaikka suomen kieltä ei käytettäisikään työtehtävien hoidossa. Pragmaatikon kanssa olisi siis hyvä keskustella siitä, miten kielitaidon kehittyminen vaikuttaa laajasti työntekijän hyvinvointiin, sitoutumiseen ja osallisuuden kokemukseen.

Pragmaatikko tarvitsee myös konkreettista tietoa siitä, miten kieltä opitaan: kielenoppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja se on aina kiinteästi sidoksissa tilanteisiin. Ammatillisen kielitaidon oppiminen kielikurssilla etukäteen onkin vaikeaa (ellei mahdotonta), minkä vuoksi ei voida ajatella, että kielenoppiminen olisi vain kielenoppijan omalla vastuulla. (Lilja ym. 2022b: 250–252.) Lisäksi pragmaatikko tarvitsee konkreettisia (pragmaattisia) keinoja, joiden avulla hän voi tukea kielenoppijan ammatillisen kielitaidon kehittymistä. (Ks. lisää kielenoppimisen tukikeinoista Komppa arvioitavana.)

5.2 ”Kielistä kuormittunut”

Kielistä kuormittunut on aina ajatellut, että koska hän asuu Suomessa eikä ole valinnut erityisen kansainvälistä alaa, hän voi toimia töissä suomeksi. Vaikka hän osaa englantia, ajatus siitä, että hänen pitäisi alkaa käyttää sitä työtehtävissä tai työpaikan vapaamuotoisissa tilanteissa, tuntuu erittäin kuormittavalta. (Vrt. myös Aulio 2020: 19–20.) Hänen mielestään muualta tulevien työntekijöiden pitäisi ensin käydä kielikursseilla ja tulla töihin vasta sitten, kun heidän kielitaitonsa riittää suomeksi toimimiseen. Kielistä kuormittunut kokee hieman häiritseväksi myös sen, että muunkieliset työtoverit puhuvat työpaikalla keskenään kieltä, jota hän ei itse ymmärrä, sillä hän tuntee tällaisissa tilanteissa ulkopuolisuutta.

Muutos työyhteisössä aiheuttaa usein työntekijöissä pelkoa ja epävarmuutta. Työkielen vaihtaminen tai uuden kielen tuominen työyhteisöön voi herättää huolta siitä, riittääkö oma kielitaito. Kielistä kuormittunut kokee, ettei pysty toimimaan yhtä pätevästi englanniksi kuin suomeksi. Kielistä kuormittunut on sukua pidättäytyvälle

perfektionistille, sillä myös kielistä kuormittunut kokee ristiriitaa ammattitaitonsa ja puutteellisen englannin kielen taitonsa välillä. (Ks. myös Nikulin 2019: 177.)

Kun ihminen käyttää itselleen tutuinta kieltä, hän kokee usein olevansa omalla maaperällään, sillä pystyy ilmaisemaan itseään vaivatta monipuolisesti. Oman äidin kielen puhuminen vahvistaa identiteettiä ja liittää puhujan laajempaan yhteisöön. Vaikka kielistä kuormittunut osaisi hyvin muitakin kieliä, on äidinkielen puhumisella hänelle aivan erityinen merkitys.

Väittelin yhen fyysikon kans, joka sano, et meidän pitäs vaan siirtää koko työkieleks englanti, et se ois kaikille yksinkertasempaa. Joko ne ei oo tullu ajatelleeks tai ne ei tajuu sitä, et mitä mun sielulle tapahtuu, jos mä en enää saa käyttää suomea. Koska se on mulle tosi iso osa se.

– Esihenkilö, S1

Kielistä kuormittunut kuormittuu myös siitä vastuusta, jonka työtovereiden kielennoppimisen tukeminen aiheuttaa. Hän ei ole valmis vaihtamaan koko työyhteisön kieltä englanniksi, vaan puhuu mielellään suomea, mutta kokee selkeällä suomella puhumisen, ymmärtämisen varmistamisen ja vuorovaikutuksessa mahdollisesti esiintyvät ymmärrysongelmat tai väärinymmärrykset kuormittavina. Kielistä kuormittunutta voi muistuttaa siitä, että muutokset eivät tapahdu hetkessä. Työelämässä tarvittavaa kielitaitoa ei voi hankkia etukäteen kielikurssilla, vaan se otetaan haltuun vähitellen työssä, koko työyhteisön tuella. (Lilja ym. 2022b: 250–252.) Häntä voi myös auttaa pohdinta siitä, miten kieli rakentaa identiteettiä ja miten vaikeaa äidinkielen puhumisesta luopuminen voi olla – myös kansainväliselle työntekijälle. Kun kielistä kuormittunut saa ohjausta siihen, miten voisi tukea kielinoppijan ammatillisen kielitaidon kehittymistä, hän voisi nähdä omankin ammatillisen kielitaitonsa kehittymisen uudesta näkökulmasta.

Kielistä kuormittunut kaipaa rohkaisua englannin kielen käyttämiseen ja tukea englannin taidon kehittämiseen. Myös hän hyötyy siitä ajatuksesta, että virheet ovat välttämätön osa kielinoppimista ja vievät taitoa eteenpäin. Monikielisissä työpaikoissa on hyvä tiedostaa, että kun työpaikan käyttökieleksi valitaan kieli, joka ei ole kaikille käyttäjilleen äidinkieli, vaarana on, että lisätään näkymättömiä valta-asetelmia ja eriarvoisuutta (Lønsmann & Mortensen 2018: 439.) Kielitaito saattaa siis lisätä työssä annettavia mahdollisuuksia, kun taas kielitaidon puute saattaa uhata myös henkilön ammatillista identiteettiä (Lønsmann & Mortensen 2018: 450). Suomessa asiantuntijatehtävissä työskentelevän ammatti-identiteettiin sisältyy vahva kielitaito-odotus: asiantuntija hallitsee englannin kielen. Jos näin ei olekaan, asiaa ei välttämättä uskalleta aina tuoda ilmi.

Kielistä kuormittunut hyötyisi erityisen paljon siitä, että työpaikalla tehtäisiin selkeät pelisäännöt sille, mitä kieliä käytetään missäkin tilanteessa. Pelisäännöt auttavat kielistä kuormittunutta ennakoimaan tilanteita ja valmistautumaan niihin, mikä

jo sinänsä vähentää kuormittuneisuuden tunnetta. Yhteisöllisyyden lisääminen ja psykologisen turvallisuuden vahvistaminen kannustaa kielistä kuormittunutta osallistumaan viestintätilanteisiin ja vähentää näin ulkopuolisuuden kokemusta. (Ks. myös Intke-Hernandez 2020: 31.) On hyvä, että kielistä kuormittunut oppii näkemään myös muiden vastuun kielenoppimisen tukemisessa, niin ettei hän kuormita itseään liikaa kielenoppimisen tukijana.

5.3 ”Ylivieraanvarainen”

Ylivieraanvarainen puhuu hyvää englantia ja käyttää sitä erittäin mielellään kansainvälisten työtovereiden kanssa. Englannin käyttäminen on hänestä kohteliasta muualta tulevia kohtaan ja osoittaa, että Suomi on osa kansainvälistä yhteisöä. Hänen mielestään työtovereiden ei ole tarpeen oppia suomea, koska Suomessa pärjää hyvin myös englanniksi. Ylivieraanvaraisen mielestä työyhteisön kielen vaihtaminen kokonaan englanniksi olisi käytännöllistä. Kieleen ei hänestä liity sen kummempia merkityksiä – englannin käyttäminen olisi vain yksinkertaisempaa, kun kaikki kuitenkin osaavat sitä ja monet työhön liittyvät dokumentit ja termit ovat muutenkin jo valmiiksi englanniksi.

Ylivieraanvarainen tarvitsee tietoa siitä, miten tärkeää suomen kielen oppiminen on, jotta työntekijä voisi kokea osallisuutta ja voisi sitoutua pitkäaikaisesti osaksi suomalaista työelämää. Ylivieraanvaraisen olisi tärkeä ottaa huomioon myös kielenoppijan omat toiveet ja tarpeet. Vaikka hän ajattelee toimivansa inklusiivisesti ja ottavansa kansainvälisen työntekijän huomioon puhumalla englantia, saattaa kielen valinta olla karhunpalvelus suomen oppijalle – ja joskus myös työyhteisölle. Monet haastattelemamme työntekijät, jotka ovat asuneet pitkään Suomessa ja olleet mukana työelämässä, tuovat esiin, että vasta suomen kielen taito avasi ovet suomalaiseen kulttuuriin ja todelliseen kotoutumiseen. Vaikka työ sujuu englanniksikin, on arjessa selviytyminen hankalampaa ilman suomen kielen taitoa. (Ks. myös Nikulin 2019: 194–195.) Kansainvälinen työntekijä ei välttämättä tohdi itse ottaa esiin kielenoppimistoivettaan, minkä vuoksi olisi tärkeää, että työkaverit muistaisivat kysyä kansainvälisten työntekijöiden toiveita ja tarpeita. Toiveet saattavat myös muuttua: vaikka työntekijä olisi alussa kiitollinen englannin kielen puhujalle, saattaa hän myöhemmin toivoa, että saisi mahdollisuuksia myös suomen kielen harjoitteluun työpaikalla (ks. Ilikkanen 2020).

Englannin käyttäminen ei siis ole ratkaisu työelämän kieliongelmiin (ks. Kotilainen ym. 2022). Kuten aiempi esittelemämme profiili ”kielistä kuormittunut” osoittaa, kaikki eivät osaa englantia tai puhu sitä mielellään. Englannin käyttö voi olla joillekin suomea ensikielenä puhuville kuormittavaa, eivätkä kaikki Suomeen tulijat puhu englantia. Monet kansainväliset osaajat, jotka työskentelevät englanniksi, eivät välttämättä viihdy sosiaalisissa tilanteissa englannin kielellä (Negretti & Garcia-Yeste 2014). On myös tilanteita, joissa lingua franca -englannin käyttö saattaa myös johtaa kielenkäytön

yksinkertaistumiseen, mikä voi pahimmillaan hankaloittaa esimerkiksi globaalien moniammatillisten tiimien ideointia ja ongelmanratkaisua (Nurmi & Koroma 2020).

Käyttämällä englantia ylivieraanvarainen voi tahtomattaan luoda kansainväliselle työntekijälle lasikaton – kuten pragmaatikkokin. Monilla aloilla voi työllistyä englanniksi, mutta tie esimiestehtäviin on tukossa ilman suomen kielen taitoa. (Ikkänen 2020.) Esteitä syntyy myös työelämän ulkopuolella, sillä englanninkielisen työkuplan ulkopuolella Suomessa puhutaan enimmäkseen suomea, ja esimerkiksi paikallisia uutisia, mediaa ja kulttuuria on tarjolla enimmäkseen suomeksi.

Ylivieraanvarainen saattaa unohtaa englantia puhuessaan myös suomenkielisen, kielistä kuormittuneen työkaverinsa ahdingon. Ylivieraanvaraisen olisikin tärkeä pysähtyä pohtimaan kielivalintoja tilanteiden ja osallistujien tarpeita ja toiveita kunnioittaen. Ylivieraanvarainenkin hyötyy työpaikan kielipoliittisista linjauksista ja selkeistä pelisäännöistä. Pelisäännöt antavat ylivieraanvaraiselle perspektiiviä siihen, miten tärkeää suomen kielen oppiminen voi olla ja miten hän voi tukea kielenoppimista arjen tilanteissa.

5.4 ”Fasilitoija”

Fasilitoija on sensitiivinen kielikysymysten suhteen. Hän ottaa usein kielivalinnan puheeksi ja monitoroi viestintätilanteita siitä näkökulmasta, tarvitseeko joku kielellistä tukea keskustelun ymmärtämiseen tai oman puheenvuoron tuottamiseen. Fasilitoija tukee kieltä oppivia työtovereitaan käyttämällä itse selkeää kieltä ja toimimalla tarvittaessa tulkkina tai välittäjänä. Fasilitoija näkee, että työntekijöiden kielitaidon kehittyminen hyödyttäisi pitkällä tähtäimellä kielenoppijan itsensä lisäksi koko työyhteisöä. Siksi hän on valmis näkemään vaivaa sen eteen, että suomea voidaan käyttää työkielenä, vaikka kaikkien kielitaito ei vielä olisi täysin riittävä.

On tärkeää, että työyhteisössä tunnustetaan ja tunnustetaan fasilitoijan tärkeä rooli kielitietoisien työyhteisön tukijana ja rakentajana. Kielenoppiminen vaatii työyhteisön tukea, palautetta, kannustusta ja reflektointia (Lilja ym. 2022b: 251). Fasilitoija tunnustaa, milloin kielenoppija tarvitsee tukea, ja tarjoaa sitä oikealla hetkellä. Fasilitoijan ei tarvitse olla opetuksen asiantuntija, riittää, kun hän osaa sujuvasti suomea ja on motivoitunut auttamaan oppijaa työyhteisön erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Fasilitoijan roolista, vastuusta, kielitukeen käytetystä työajasta ja resursseista olisi tärkeää sopia kehityskeskusteluissa, sillä kielityö tulisi ottaa konkreettisesti huomioon työajassa ja palkkauksessa. Jotta fasilitoija ei kuormittuisi liikaa, olisi tärkeää, että fasilitoija saisi koko työyhteisön tuen. Kaikki kielitukeen käytetty aika hyödyttää lopulta koko yhteisöä, sillä kielituki parantaa vuorovaikutusta, vähentää väärinymmärryksiä sekä lisää luottamusta ja psykologista turvallisuutta.

Ruotsissa luotu malli kielenoppimisen tukemiseen työpaikalla (ks. *Lyft språket på jobbet*) perustuu työyhteisön tarjoamaan tukeen ja siihen, että yhteisöstä löytyy innokkaita ja motivoituneita kielimentoreita tai kielivastaavia (*språkbud*). He saavat

käyttää työaikaansa työkaverinsa kielelliseen tukemiseen. Lisäksi he saavat työnantajan tarjoamaa koulutusta kielenoppimiseen vaikuttavista asioista, kielenoppimisen tukemisesta sekä kielitietoisesta ohjauksesta. (Ks. Lyft språket på jobbet; Stilling 2022.)

6 Pohdinta

Tutkimuksellisessa kehittämistyössä keskeistä on käytännönläheisyys ja kehittämisen yhteisöllisyys. Tutkijat tuovat tilanteisiin asiantuntijan näkökulman ja tutkimustietoa, työyhteisöt taas tuovat mukanaan omat vuorovaikutustilanteensa, työntekijänsä, tarpeensa ja toiveensa. Yhteisessä työskentelyssä yhdistyvät niin yksityiskohtainen ja analyttinen kuin intuitiivinenkin ajattelutapa. (Toikko & Rantanen 2009.) Vaikka työskentelyssä on selvät tavoitteet, lopputulosta ei voi ennustaa etukäteen, sillä jokainen työyhteisö on omanlaisensa ja tuo tilanteeseen oman kokemuksensa, taustansa ja tietonsa. Tässä artikkelissa esittelimme yhteiskehittelyn pohjalta syntyneet kielenkäyttäjäprofiilit ja pohdimme sitä, miten niitä voisi hyödyntää vuorovaikutuskäytänteiden kehittämisessä.

Tässä viimeisessä luvussa kerromme tarkemmin siitä, miten kieliprofiilit kuvaavat nimenomaan korkeakoulutettujen työntekijöiden tilannetta ja mitä ne voivat antaa tutkijalle. Kuvaamme myös omia kokemuksiamme siitä, miten me kielentutkijoina hyödynsimme tutkimuksellisen kehittämistyön prosessia käytännössä, kun sovelsimme profilityökälyä eräiden organisaatioiden vuorovaikutuskäytänteiden kehittämisessä. Lopuksi pohdimme, millaista jatkotutkimusta aiheesta vielä tarvitaan.

6.1 Kielenkäyttäjäprofiilit korkeasti koulutettujen tilanteen kuvaajana

Kielenkäyttäjäprofiilit kuvaavat yhtäältä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kansainvälisten ammattilaisten kielitaitoon ja motivaatioon oppia kieltä, ja toisaalta niitä tekijöitä, jotka kuvaavat suomenkielisten työntekijöiden suhtautumista kielenoppimiseen ja eri kielten käyttämiseen työpaikalla. Kielenkäyttäjäprofiilit auttavat työyhteisöä huomaamaan, millaisia arvoja, tavoitteita ja toiveita erilaisilla kielenkäyttäjillä voi olla. Profiilien kautta työyhteisöissä voidaan avata kielenkäyttäjien erilaisia toimintamalleja, toimintaa ohjaavia pelkoja ja esteitä sekä niitä asioita, jotka motivoivat oppimaan kieltä tai toisaalta tukemaan kielenoppimista. Kielenkäyttäjäprofileissa korostetaan näkökulmaa, jossa mahdollisuudet vuorovaikutukseen, ympäristön tuki ja turvallinen ilmapiiri työpaikalla ovat avain kielitaitoon (ks. esim. Strömmer 2017; Lilja ym. 2022b; Scotson 2019; Intke-Hernandez 2020).

On tärkeä korostaa, että profiilit eivät tuo esiin kaikkia maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kielenoppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Profiilit perustuvat aineistoon, jossa on mukana korkeasti koulutettuja maahanmuuttajia, jotka työskentelevät moni-

kielisissä työyhteisöissä asiantuntija- ja tietotyössä. Näin ollen profiilimallissa korostuvat ne haasteet, joita korkeasti koulutetut maahanmuuttajat kohtaavat. Kaikki haastateltavamme osaavat englantia, joten heillä on yleensä vuorovaikutustilanteissa ainakin potentiaalinen mahdollisuus valita, mitä kieltä he käyttävät. Kouluttamattomalla ja englantia osaamattomalla maahanmuuttajalla ei tällaista mahdollisuutta ole. Toisaalta profileissa korostuu työyhteisön merkitys kielenoppimisen tukijana. Kun maahanmuuttajaa ympäröivä työyhteisö koostuu asiantuntijoista, jotka kaikki hallitsevat useita kieliä, työyhteisöllä on mahdollisuus tukea kielenoppimista. Jos taas maahanmuuttaja työskentelee suorittavassa työssä tai ns. sisääntuloammatissa, hänellä ei aina ole mahdollisuuksia saada työyhteisöltään tukea kielenoppimiseen. Työyhteisössä ei välttämättä ole suomen kielen taitoisia työkavereita tai sitten työtilanteissa ei tarjoudu vuorovaikutusmahdollisuuksia minkään kielen käyttämiseen. (Ks. Strömmer 2017.)

Tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin korkeasti koulutettujen kokemuksia suomen kielen käyttämisestä luokkatilanteiden ulkopuolella, korostuivat omien virheiden murehtiminen, taipumus perfektionismiin ja huoli muiden mielipiteistä (Scotson 2020: 82). Tunteet, virheiden tekemisen pelko ja ahdistus koetun puutteellisen kielitaidon ja ammatillisen identiteetin välisestä kuilusta näkyvät myös profiilien kuvauksissa. Korkeasti koulutetuilla on usein vahva ammatillinen identiteetti, ja uuden kielen oppiminen saa heissä aikaan ristiriitaisia tunteita, kun he eivät voikaan esiintyä uudella kielellä uskottavina oman alansa ammattilaisina. Millaisia kieliprofileja saisimme, jos haastattelisimme esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten kielikoulutuksessa mukana olevia opiskelijoita tai työelämän ulkopuolella olevia maahanmuuttajia, joilla saattaa olla merkityksellinen ja tärkeä rooli omassa yhteisössään, omalla kielellään?

Profileissa tulee myös esiin, että korkeasti koulutettujen kielenoppijoiden kohdalla motivaatio ja halu oppia kieltä nousee keskeiseksi kielenoppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi. On tärkeä huomata, että tilanteissa, joissa oppijalla ei ole aiempaa koulutusta tai opiskelukokemusta, korkea motivaatio ei välttämättä riitä kielenoppimiseen. Oppijalla saattaa olla suuri motivaatio ottaa suomen kieli haltuun, mutta hänellä ei ole käytössään toimivia kielenopiskelustrategioita tai kykyä opiskella uutta kieltä. (Ks. esim. Tammelin-Laine 2014: 69–74.)

6.2 Profiilityökalun soveltaminen käytäntöön

Profiilityökalulla voidaan osallistaa työyhteisöt mukaan omien vuorovaikutuskäytäntöjensä suunnitteluun. Aiempien käytännön kokemusten pohjalta se, että monikieliset työyhteisöt pääsevät itse – mutta asiantuntijan tuella – pohtimaan työyhteisön kielenkäyttöön ja toimintatapoihin liittyviä haasteita ja tuottamaan myös ratkaisuja niihin yhdessä, tuottaa parhaan lopputuloksen. (Lyft språket på jobbet; Stilling 2022.) Toimme artikkelimme johdannossa esiin, että aiempia soveltavan kielentutkimuksen pohjalta tehtyjä käytännön sovelluksia ei ole aina pohdittu yhdessä työntekijöiden kanssa, eikä siitä, miten sovellukset ovat onnistuneet käytännössä, ole juurikaan tut-

kittua tietoa (esim. Grujici-Alatriste 2015). Kieliprofilityökaluun on haettu palautetta monikielisillä työpaikoilla työskenteleviltä kielenoppijoilta ja suomen kielen puhujilta, opettajilta, esihenkilöiltä sekä muilta työelämän edustajilta. Mallia on tarkennettu kentältä saadun palautteen pohjalta.

Olemme lisäksi testanneet työkalua *Osallistumisen keinot monikielistyvässä työelämässä* -hankkeessa käytännössä kolmessa eri työyhteisöille suunnatussa koulutustilaisuudessa. Kaksi tilaisuudesta oli sellaisia, joissa työyhteisö itse pyysi meitä kouluttamaan heitä kielitietoisten ja monikielisten käytänteiden kehittämisessä, ja yksi tilaisuuksista oli sellainen, jossa aloite tilaisuuden järjestämiseen tuli meiltä tutkijoilta. Kaikissa koulutuksissa tavoitteena oli lisätä työyhteisön ymmärrystä kielitietoisuudesta, työntekijöidensä kielitaidoista ja kielenoppimistoiveista, purkaa mahdollisia kielenkäyttöön liittyviä jännitteitä ja luoda turvallista ilmapiiriä, jossa yhteisöä kannustetaan kielistä ja kielenoppimisesta puhumiseen. Kaikissa tilanteissa työyhteisöjä myös ohjattiin kehittämään vuorovaikutuskäytänteitään koulutuksen jälkeen niin, että työntekijöiden kielitaitotoiveet tulisivat työskentelyn arjessa huomioituiksi.

Profilityökalun lisäksi meillä oli etukäteen tehty tarkka yhteistä tekemistä ohjaava keskustelupohja ja työskentelysuunnitelma (ks. Lehtimaja ym. tulossa). Profilityökalu toimi hyvänä keskustelun tukena: se auttoi tekemään näkyväksi sitä, että kielenoppijoilla ja suomenkielisillä työntekijöillä on runsaasti työyhteisölle ja työkavereille suunnattuja odotuksia. Jokainen saattoi peilata profiileihin itseään ja pohtia, mitä piirteitä tunnistaa itsessään eri tilanteissa, millaista apua ehkä itse kaipaa tai millaisista asioista motivoituu. Profiileihin tutustuminen kannusti työyhteisöjä yhteiseen kielikeskusteluun, nosti esiin tiedostettuja ja tiedostamattomia tarpeita sekä herätti työyhteisön tarkastelemaan monikielistä toimintakulttuuriaan laajemmin. Profilit toimivat etäännyttämisen tukena: ne mahdollistivat sen, että osallistujat pystyivät tuomaan esiin omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan ilman, että keskustelua käytiin liian henkilökohtaisella tasolla. Ne myös auttoivat työyhteisöjä huomaamaan kriittisiä tai potentiaalisesti kriittisiä tilanteita, joita kehittämällä voitaisiin helpottaa monikielisten työyhteisöjen arkisia viestintätilanteita.

Se, että kielentutkija lähtee ohjaamaan keskustelua, jonka tavoitteena on kehittää työyhteisön toimintatapoja ja puuttua mahdollisiin haasteisiin, ei kuitenkaan ole aivan ongelmatonta. Meillä ei ollut työnohjaajan koulutusta tai kokemusta työyhteisöjen valmentamisesta tai fasilitoinnista, joten koimme olevamme heikoilla jäillä. Hyödyllistä olisi, jos kielentutkija saisi kielikeskustelujen ohjauksessa rinnalleen fasilitoinnin tai työyhteisövalmennuksen ammattilaisen. Tukenamme olivat työyhteisöjen esihenkilöt, jotka olivat sitoutuneet työskentelyyn ja kannustivat alaisiaankin siihen. Keskusteluiden sisällöistä ja tavoitteista onkin tärkeä sopia esihenkilön kanssa. Työskentelyn ohjaajan on myös hyvä tietää yhteisössä olevista mahdollisista jännitteistä ja haasteista etukäteen. Ilman huolellista suunnittelua ja esihenkilöiden ja johdon tukea keskustelut olisivat tuskin onnistuneet.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Kielenkäyttäjäprofilyökalu on esimerkki siitä, miten kielentutkimuksen tuloksia voi soveltaa käytäntöön ja miten tuloksia voidaan hyödyntää konkreettisesti työpaikan viestintätilanteiden kehittämisessä. Tarvitaan kuitenkin jatkotutkimusta siitä, miten profiilimallia hyödynnetään käytännössä, miten työyhteisöt kehittävät toimintatapojaan profiilimallityöskentelyn avulla ja mitä työyhteisöissä tapahtuu ohjattujen kielikeskustelujen jälkeen. Olemme tässä artikkelissa antaneet vinkkejä siihen, miten eri kielenkäyttäjäprofileja edustavia työntekijöitä voisi tukea, jotta kielenoppiminen työssä olisi mahdollista ja monikielisyys toteutuisi työyhteisön arjessa. Jatkossa olisi tärkeä selvittää, toimivatko ohjeemme käytännössä, miten monikieliset työyhteisöt ratkovat vuorovaikutushaasteitaan todellisissa tilanteissa, millainen kielipolitiikka toimii missäkin ympäristössä, millaisia kielenkäyttöön liittyviä suosituksia ja ohjeistuksia erilaisille työyhteisöille kannattaa antaa ja millaiset rakenteelliset muutokset tukevat toimivien vuorovaikutuskäytänteiden syntymistä.

Toimme edellä esiin kielenkäyttäjäprofiilien rajoitteita. Olisi tärkeää, että kielenkäyttäjäprofileja tarkennettaisiin tai laajennettaisiin, niin että mukaan tulisi myös toisenlaisista taustoista tulevia maahanmuuttajia. Yhteiskunnan näkökulmasta on usein taloudellisesti kannattavaa tutkia korkeasti koulutettujen kielenoppimispolkua, sillä he tuovat suomalaisille työmarkkinoille erityisosaamista, eikä yhteiskunnan tarvitse satsata heidän koulutukseensa. Kuitenkin myös kouluttamattomien maahanmuuttajien tutkiminen on yhteiskunnallisesti ja eettisesti tärkeää.

Toivomme, että artikkelimme herättäisi kielentutkijoita pohtimaan sitä, miten tutkimuskohteet voisi ottaa entistä paremmin mukaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen (vrt. Nissi ym. 2021). Lisäksi kannustamme kielentutkijoita tarkastelemaan sitä, miten tutkimustuloksia voisi visualisoida tai mallintaa niin, että niitä olisi helpompi soveltaa käytännön kehittämistyössä.

Kirjallisuus

- Ahonen, T. 2017. *Palvelumuotoilu sotessa. Palvelumuotoilun käsikirja sosiaali- ja terveysalan palvelujen kehittämiseen*. Muutoksen voima. Palvelumuotoilu SOTE™.
- Atkinson, D. (toim.) 2011. *Alternative approaches to second language acquisition*. Oxford: Routledge.
- Aulio, E. 2021. *Englannin kieli kansainvälistyvässä työelämässä – kielenkäyttäjien asenteita, kokemuksia ja tuntemuksia kielen käyttöön liittyen*. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202103311785>
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Eskola, J. & J. Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gregersen, T. 2003. To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), 25–32.
- Grujicic-Alatriste, L. (toim.) 2015. *Linking discourse studies to professional practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hyysalo, S. 2009. *Käyttäjätuotekehityksessä. Tieto, tutkimus, menetelmät*. Muotoilun laitos. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja B 97/2009. Helsinki.
- Ikkänen, P. 2020. *The role of language in integration: a longitudinal study of migrant parents' trajectories*. JYU Dissertations 289. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71947>
- Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>
- Intke-Hernandez, M. 2021. Kielenoppija tarvitsee tuekseen kielitietoisuutta ja yhteisiä tekoja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/kielenoppija-tarvitsee-tuekseen-kielitietoisuutta-ja-yhteisia-tekoja>
- Keinonen, T., K. Vaajakallio & J. Honkonen (toim.) 2013. Hyvinvoinnin muotoilu. Aalto-yliopiston julkaisusarja. *Taide + muotoilu + arkkitehtuuri 1/2013*.
- Kieli-HOPS 2022. *Kieli-HOPS ohjauskeskustelujen avuksi*. Kielibuusti-hanke. <https://kielibuusti.fi/kieli-hops-ohjauskeskustelujen-avuksi/> [luettu 24.5.2023]
- Kirilova, M. & D. Lønsmann 2020. Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejds kontekster i Danmark. *Nordand – Nordisk tidskrift for andrespråkforskning*, 15 (1), 37–57. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-03>
- Komppa, J. (arvioitavana). Kielitietoisien työyhteisön portaat.
- Kotilainen, L., S. Kurhila & I. Lehtimaja 2022. Monikielinen työpaikka – tehokkuuden, vaivattomuuden vai kielenoppimisen ehdoilla? *Kielikello 1/2022*. <https://www.kielikello.fi/-/monikielinen-ty%C3%B6paikka>
- Kurhila, S., L. Kotilainen & J. Kalliokoski 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–30.
- Kurhila, S., L. Kotilainen & I. Lehtimaja 2021. Orienting to the language learner role in multilingual workplace meetings. *Applied Linguistics Review*, 14 (4), 697–721. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0053>
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehtimaja, I. 2019. Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa. Kakkoskieliset sairaanhoitajajarjoittelijat ohjaustilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 172–199.
- Lehtimaja, I., E. Korpela, J. Komppa, L. Kotilainen & S. Kurhila Tulossa. *Monikielisen työyhteisön opas*. Helsinki: Alma Talent.
- Lehtimaja, I. & L. Kotilainen 2019. Suomea toisena kielenä puhuvan työntekijän erilliset vuorot kokousvuorovaikutuksessa. *Virittäjä* 123 (3), 320–346.
<https://doi.org/10.23982/vir.72965>
- Lehtimaja, I. & L. Kotilainen & S. Kurhila 2021. Monikielisyys haasteet työyhteisössä. *Työelämän tutkimus*, 19 (3), 402–413.
- van Lier, L. (toim.) 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht: Springer.
- Lilja, N., L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen 2022a. Johdanto: aikuisten maahanmuuttajien arki ja suomen kieli. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa*. Tampere: Vastapaino, 11–27.
- Lilja, N., L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen 2022b. Loppukaneetit: suomen kielen käytöstä, oppimisen mahdollisuuksista ja mahdottomuuksista. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa*. Tampere: Vastapaino, 247–258.
- Lumme-Sandt, K. 2005. Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Lyft språket på jobbet. Handbok för arbetsplatser som vill arbeta språkutvecklande*.
<https://www.vo-college.se/handboken-lyft-spraket-pa-jobbet>
- Lønsmann, D. 2015. Language ideologies in a Danish company with English as a corporate language: 'it has to be English'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36 (4), 339–356.
- Lønsmann, D. & J. Mortensen 2018. Language policy and social change: A critical examination of the implementation of an English-only language policy in a Danish company. *Language in Society* 47 (3), 435–456.
<https://doi.org/10.1017/S0047404518000398>
- Milroy, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5 (4), 530–555.
- Mustajoki, A. 2013. Johdanto. Teoksessa U. Strellman & J. Vaattovaara (toim.) *Tieteen yleistajuistaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 15–20.
- Negretti, R. & M. Garcia-Yeste 2015. "Lunch keeps people apart". The role of English for social interaction in a multilingual academic workplace. *Multilingua*, 34, 93–118.
- Nguyen, H. T. 2019. Turn design as longitudinal achievement: learning on the shop floor. Teoksessa J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer, 77–101.
- Nikulim, M. 2019. Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. *Lähipöytäkirja. Lähipöytäkirja*, 29, 171–203. <http://dx.doi.org/10.5128/LV29.06>
- Nissi, R., M. Simonen & E. Lehtinen (toim.) 2021. *Kohtaamisia kentällä: soveltava keskustelututkimus ammatillisissa ympäristöissä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia, 1471. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1471>

- Nivala, E. & S. Ryyänen 2019. *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nurmi, N. & J. Koroma 2020. The emotional benefits and performance costs of building a psychologically safe language climate in MNCs. *Journal of World Business*, 55 (4), 101093. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2020.101093>
- Pitkänen, T., M. Tervola, M. Toivonen & E. Kosunen 2021. Kielellisen merkityksen välittymisen ongelmia maahanmuuttajalääkärien potilastenteissä. *Virittäjä*, 125 (3), 377–403. <https://doi.org/10.23982/vir.95381>
- Salonen, K., S. Eloranta, T. Hautala & S. Kinon 2017. *Kehittämistoiminta ja kehittämisen menetelmiä ammatillisessa korkeakoulutuksessa*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 108. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Sandwall, K. 2013. *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 20. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13 (3), 107–129.
- Scotson, M. 2020. *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitykset*. JYU Dissertations 271. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71523>
- Seilonen, M., M. Suni, M. Härmälä & R. Neittaanmäki 2016. Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (9), 110–141.
- Simonen, M., R. Nissi & E. Lehtinen 2021. Soveltava keskusteluntutkimus tutkijan tutkittavien vastavuoroisena toimintana. Teoksessa R. Nissi, M. Simonen & E. Lehtinen (toim.) *Kohtaamisia kentällä: Soveltava keskusteluntutkimus ammatillisissa ympäristöissä*. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia, 1471, 9–26. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1471>
- Stilling, E. 2022. *Med språket som strategiskt verktyg. Guide till ett språkutvecklande arbetssätt för chefer, HR-personal och beslutsfattare*. Tukholma: Föreningen Vård- och omsorgscollege.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56113>
- Svennevig, J. 2018. "What's it called in Norwegian?" Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68–77.
- Tammelin-Laine, T. 2014. *Aletaan alusta: luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44822>
- Tervola, M. 2019. *Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet. Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. (Acta Electronica Universitatis Tamperensis 92.) <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1164-3>
- Theodórsdóttir, G., & S. W. Eskildsen 2022. Accumulating semiotic resources for social actions: a case study of L2 Icelandic in the wild. *The Modern Language Journal*, 106 (S1), 46–68.
- Toikko, T. & T. Rantanen 2009. *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon*. Tampere: Tampere University Press.

- Tóth, Z. 2017. Exploring the relationship between anxiety and advanced Hungarian EFL learners communication experiences in the target language: a study of high- vs low-anxious learners. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters, 156–174.
- Tuulaniemi, J. 2011. *Palvelumuotoilu*. Helsinki: Talentum.
- Virtanen, A. 2006. Konstruktiivinen tutkimusote. Miten koulutus ja elinkeinoelämän odotukset kohtaavat ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8 (1), 46–52. <https://journal.fi/akakk/article/view/114874>
- Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa S. Eskildsen & T. Cadierno (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 75–101.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 80. Jyväskylä. s. 194–223.

Liisa-Maria Lehto

Oulun yliopisto

Kieli ja osallisuuden eri ulottuvuudet Suomessa asuvien ulkomaalaistaustaisten diskursseissa

Nostot

- Artikkelissa luodaan osallisuudesta malli, jossa on kolme ulottuvuutta: konkreettinen, abstrakti ja solidaarinen.
- Kielitaitovaatimukset kytkeytyvät osallisuuteen ja kieleen: sisääntuloammateissa pärjää ilman suomea, ”oikeissa töissä” ei.
- Ulkomaalaistaustaiset peräänkuuluttavat vastavuoroista osallisuutta ja yhteisen hyvän tuottamista kielen avulla.
- Ulkomaalaistaustaiset osoittavat halua tulla osallisiksi yhteiskuntaan kielen ja työllistymisen kautta.

Abstract

This article examines how inclusion is constructed in the discourses of migrants living in Finland. In the article, inclusion is discussed in relation to the concepts of integration and belonging. It is argued that inclusion, language and social structure are tied together through interaction. Drawing on data from pair conversations among migrants, the article focuses on the ways in which the participants speak about different dimensions of inclusion: concrete, abstract and solidary, and how these ways of speaking reflect language ideologies. The findings show that the concrete dimension of inclusion is depicted as requirements to learn Finnish and as tightly connected to the everyday context. Abstract inclusion implies the overall importance of language in human life and emphasizes the key role of language in crossing societal boundaries, and the solidary dimension emphasizes the reciprocity of language. The findings illustrate the participants' willingness to make an effort to participate in society.

Keywords: discourses, ideologies, inclusion, migrants

Asiasanat: diskurssit, ideologiat, osallisuus, ulkomaalaistaustaiset henkilöt

1 Johdanto

Artikkelin tarkoituksena on tehdä näkyviksi osallisuudesta puhumisen tapoja, diskursseja, siten kuin suomalaisessa yhteiskunnassa elävät ulkomaalaistaustaiset henkilöt¹ niistä puhuvat. Näkemyksiä osallisuudesta yhdistää usein jonkinlainen yhteisöön tai ryhmään kuuluminen ja osallistuminen. Pillerin ja Takahashin (2011) mukaan pohjimmiltaan osallisuus sisältää tavoitteen marginaalisten ryhmien taloudellisesta hyvinvoinnista. Osallisuudesta puhutaan kuitenkin useimmiten laajemmin yhteisön ja yksilön suhteena, jossa muodostuu mahdollisuus toimia yhteisössä (ks. esim. Piller 2014). Silloin sillä tarkoitetaan pääsyä sosiaalisiin palveluihin ja osallistumismahdollisuuksiin yleensäkin (Piller & Takahashi 2011). Kun käsitellään osallisuutta, on tarpeen puhua siihen kiinteästi kytköksissä olevista käsitteistä, eksklusiosta, integraatiosta ja kuulumisesta, sekä ottaa huomioon niiden osallisuudesta esiin nostamat eri puolet. Eksklusiolla tarkoitetaan usein yksinkertaisesti osallisuuden vastakohtaa (Leeman, Kuusio & Hämäläinen 2015), jonka perustana on ajatus kykenemättömydestä toteuttaa oikeuksiaan ja vastuitaan yhteiskunnassa (MacDonald 2017). Vaikka eksklusiosta puhutaan useimmiten koulutuksen ja työllisyyden yhteydessä, kytketään se nykyisin myös siihen, kuinka eri kulttuureita edustavat ihmiset voisivat tulla osallisiksi yhteiskuntaan (esim. MacDonald 2017). Näen tutkimuksessani osallisuuden ja inklusion toistensa synonyymeina, joiden kääntöpuolena on ulkopuolisuus tai ulkopuolelle jääminen, eksklusio.

1 Ulkomaalaistaustaisella viitataan tässä henkilöön, jonka vähintään toinen vanhempi tai joka itse on muuttanut Suomeen aikuisena. Henkilön lapsuudenkodissa puhuttiin tai nykyisessä kodissa puhutaan jotain muuta kieltä kuin suomea tai toista kieltä suomen lisäksi.

Maahanmuuton kontekstissa osallisuus on mahdollista ymmärtää pääsyyä sosiaalisiin verkostoihin ja instituutioihin (esim. Yates 2011), erityisesti taloudelliseen riippumattomuuteen ja työelämään (esim. Major ym. 2014). Tämän vuoksi osallisuutta ei välttämättä aina eroteta integraation käsitteestä. Yatesin (2011) mukaan osallisuutta ei voi kuitenkaan mitata pelkästään taloudellisesti, vaan täytyy ottaa huomioon osallisuuden toinen puoli: sosiaalinen kuuluvuus (ks. esim. Raivio & Karjalainen 2013; Phillimore ym. 2018; Petäjäniemi 2022; Sahradyan 2022). Ymmärränkin osallisuuden integraatiota laajempaan ja siten integraation osallisuuden alakäsitteenä. Tutkimuksessani sisällytän osallisuuden käsitteeseen sekä sosioekonomisen integraationäkökulman että subjektiivisen kuulumisen tunteen (*belonging*) (Piller & Takahashi 2011: 373; Yates 2011; Major ym. 2014; Musgrave & Bradshaw 2014; Piller 2014: 192). Lisäksi katson, että osallisuus sisältää arkisen osallistumisen yhteiskunnan toimintaan ja erilaisiin ryhmiin (*participation*) (esim. Leemann ym. 2015: 5; Ikkänen 2017; Intke-Hernandez 2020). Näen osallisuuden luonteeltaan prosessina, jossa ei nähdä päätepistettä, täydellistä lopputulosta, kuten integraation käsitteen tapauksessa. Siksi osallisuuden käsite kuvaa integraatiota paremmin sitä, miten yhteiskunnassa otetaan mukaan erilaiset ihmiset tai vastaavasti kohdellaan heitä eriarvoisesti (esim. koulutuksessa, taloudessa ja politiikassa) (Bommes 2012; Lang ym. 2021).

Edellä esitettyjen näkemysten lisäksi integraatiosta ja osallisuudesta käydyissä keskusteluissa käsitellään vastavuoroisuutta ja kaksisuuntaisuutta. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi maahanmuuttoa koskevassa tutkimuksessa sitä, kenen vastuulla osallisuus tai integroituminen on. Käsitystä osallisuudesta on ohjattu vastavuoroisuuden suuntaan sen sijaan, että osallisuuden toteutuminen olisi yksin vaikkapa maahanmuuttajan velvollisuus. (Esim. Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015: 1–2; Grzymala-Kazłowska & Phillimore 2018; Phillimore ym. 2018; Männistö 2020; Harju-Autti 2022; Sahradyan 2022.) Vastavuoroisuudesta on osallisuuden ja integraation tutkimuksessa puhuttu toisinaan lähinnä sen puuttumisena (esim. Grzymala-Kazłowska & Phillimore 2018). Tutkimuksessani vastavuoroisuus tai kaksisuuntaisuus on osaltaan mukana osallisuuden eri ulottuvuuksista rakentuvissa diskursseissa sekä osallisuutta edistävänä että sitä estävänä.

Yhteiskunnallisessa ja poliittisessa keskustelussa keskitytään usein vain tiettyihin, oleelliseksi nähtyihin osallisuuden puoliin, kuten työllistymällä ja kieltä oppimalla saavutettavaan integraatioon (esim. Lang ym. 2021). Kun nämä tavat nähdä osallisuus saavat muita ulottuvuuksia enemmän tilaa, rakentuvat ne keskeisinä niin maahanmuuttajien² kuin muidenkin yhteiskunnan jäsenten arjessa. Tämä ilmenee esimerkiksi siten, että kielitaito- ja työelämävalmiudet näkyvät kotoutumiskoulutuksen opetusasiakirjoissa

2 Tässä artikkelissa osallisuuden tarkastelussa painottuu maahanmuuttajanäkökulma sekä sen ohella monikulttuurisuus ja -kielisyys, sillä aineisto on kerätty haastattelemalla ulkomaalaistaustaisia henkilöitä. On kuitenkin tärkeä muistaa, että osallisuuden ja ulkopuolisuuden kysymykset koskevat koko yhteiskuntaa ja laaja näkemys osallisuudesta auttaa hahmottamaan osallisuuden edistämiseksi tarvittavia toimenpiteitä koko väestön tasolla.

elämänhallinnan valmiuksista erillään. Opetusasiakirjojen diskurssit osallisuudesta keskittyvät yhteiskuntaan – erityisesti sen institutionaaliseen puoleen yksilön tarpeiden sijaan. (Ronkainen & Suni 2019.) Osallisuus ja kuuluminen yhteiskuntaan, sen erikokoisiin ja erilaisiin ryhmiin, rakentuvat kuitenkin myös sosiaalisena ja vastavuoroisena, ja kaikki osallisuuden ulottuvuudet ovat tärkeitä uuteen yhteisöön asettumisessa. Tarkastelen parikeskusteluissa aktivoituvia diskursseja luomani osallisuuden ulottuvuuksien kolmijakoisen mallin eri tasoilla: konkreettisella, abstraktilla ja solidaarisella (ks. mallista tarkemmin luku 2). Mallin ja diskurssien yhdistelmän on tarkoitus antaa osallisuudesta aiempaa monitahoisempi kuva. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia diskursseja osallisuuden kolmijakoisen mallin mukaisista osallisuuden ulottuvuuksista rakennetaan ulkomaalaistaustaisten parikeskusteluissa?
2. Millaisia kieli-ideologioita informantit aktivoimissaan diskursseissa ilmentävät?

Seuraavassa luvussa 2 määrittelen käyttämäni keskeiset käsitteet (diskurssit ja kieli-ideologiat), niiden keskinäiset suhteet sekä yhteyden osallisuuteen. Sitä seuraavat aineisto- ja metodiosuudet luvussa 3. Metodiosassa esittelen ensin osallisuuden kolmijakoisen mallin, minkä jälkeen kuvaan, kuinka sovellan siihen diskurssianalyysia. Analyysiluku 4 jakautuu kolmeen alalukuun, joissa käsittelem osallisuuden eri ulottuvuuksista rakentuvia puhumisen tapoja: konkreettiseen (alaluku 4.1), abstraktiin (alaluku 4.2) ja solidaariseen (alaluku 4.3) osallisuuteen kytkeytyviä diskursseja. Artikkelini lopuksi luvussa 5 pohdin tutkimuksen tuloksia suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta.

2 Diskurssit ja ideologiat osallisuuden ja kielen tarkastelussa

Määrittelen tässä luvussa tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet, diskurssit ja ideologiat, sekä esittelen paitsi niiden keskinäistä dynamiikkaa myös suhdetta kieleen ja osallisuuteen. Hyödynnän aineiston analyysissa kriittistä diskurssianalyysia (Fairclough 1989), joka tarkastelee sosiaalisia ilmiöitä kielestä käsin (esim. Wodak & Meyer 2016). *Diskurssi* sisältää ensinnäkin ajatuksen siitä, että kieli on sosiaalista toimintaa. Tämä näkemys toimii pohjana diskurssintutkimukselle. *Diskurssit* puolestaan tarkoittavat vakiintuneita puhumisen ja merkitysten tuottamisen tapoja, jotka ovat yhteisössä tunnistettavia. Ne esittävät jonkin asian tai ilmiön tietystä näkökulmasta ja samalla sulkevat pois toisia näkökulmia. (Esim. Fairclough 1992: 3–4, 127–130; Johnstone 2008: 3; Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Käsitän kielen ja sosiaalisten käytänteiden suhteen vastavuoroisena, ja näen diskurssit yhtä aikaa sosiaalisina ja kielellisinä ilmiöinä. Diskursseilla on siis kyky sekä kuvata maailman ilmiöitä että muokata niitä uudelleen. (Fairclough & Wodak 1997: 258; Johnstone 2008; Wodak & Meyer 2016: 6; Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Siten yhdistän diskurssit ja kielen kiinteästi suomalaiseen yhteisöön

(diskurssin, kielen ja yhteisön suhteesta esim. Fairclough 1992; Wodak & Meyer 2016) ja samalla tarkastelen analyysissäni diskursseja kielellisten piirteiden ja valintojen avulla (ks. menetelmästä tarkemmin luku 3) (Fairclough 1989; Pietikäinen & Mäntynen 2019).

Kielellä on vuorovaikutuksen kautta merkittävä rooli osallisuudessa (Piller 2014; Leemann ym. 2015: 1–2): osallisuus, sosiaaliset rakenteet ja kieli kietoutuvat yhteen. Tämän artikkelin tapauksessa diskurssit osallisuudesta rakentuvat nimenomaan informanttien kertomuksissa jokapäiväisistä kielellisistä kohtaamisista. Maahanmuuton ja osallisuuden tutkimuksessa kielen rooli on nähty merkittävänä etenkin työllistymisessä ja koulutuksessa ja siten avaimena integraatioon (esim. Jäppinen 2011; Tarnanen & Pöyhönen 2011; Komppa ym. 2017; Strömmer 2017b: 137; Ronkainen & Suni 2019; Dufva 2020; Männistö 2020). Samoin on korostettu kielenoppimisen merkitystä integraatiossa osallisuutta lisäävänä tekijänä (esim. Iikkanen 2017; Ronkainen & Suni 2019; Intke-Hernandez 2020; Harju-Autti 2022). Esimerkiksi Ronkainen ja Suni (2019) pohjaavat analyysinsä Ronkaisen (2018) pro gradu -tutkielmaan ja tarkastelevat artikkelissaan diskurssianalyttisesti, kuinka yhteiskunnallinen osallisuus, kielitaito ja työ yhdistetään kotoutumiskoulutuksen opetusasiakirjoissa. Tutkimuksessa tulee näkyviin kielitaidon merkityksen kuvaaminen yhtäältä yhteiskunnallisen osallisuuden ja toisaalta yksilön työllistymisedellytysten kannalta.

Diskurssien sosiaalinen luonne tekee niistä yhteiskunnallisia, joten niillä on vallankäytön näkökulmasta erityinen asema (esim. van Dijk 1993). Tietyistä ajattelu- ja toimintatavoista tulee luonnollistuneita, kun puhumisen tapoja kierrätetään ja uusinnetaan yhteiskunnassa. Diskurssianalyysin yksi tavoite on paljastaa tällaiset itsestäänselvyydet (esim. Fairclough 1992: 67; Kalliokoski 1996: 14–15; van Dijk 2012; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 71) ja siten osaltaan tehdä näkyväksi epäsymmetrisiä valtasuhteita yhteiskunnassa. Tämän vuoksi kriittinen diskurssianalyysi keskittyykin usein kielen ja vallan suhteeseen ja keskenään kilpaileviin merkityksen antamisen tapoihin (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2019: 71–72).

Maahanmuuttoa ja osallisuutta koskevassa tutkimuksessa on diskursiivisesti tarkasteltu esimerkiksi sitä, kuinka sosiaaliset kategoriat rakentuvat diskurssissa ja kuinka kategoriat vaikuttavat osallisuuteen (Fuller 2019; ks. diskursseista ja kategorioista myös Hippi & Lehto 2023). Fullerin (2019) tutkimus kohdistuu vuoden 2015 saksalaisten sanomalehtien kommentteihin, joissa maahanmuuttajuutta ja eksklusiota rakennetaan uudelleen, oikeutetaan ja haastetaan diskurssissa. Vastaavasti Herneahon (2018) tutkimuksessa diskursiivisesti rakentuvat merkitykset ja vallankäyttö ovat keskiössä, kun tutkimuksen kohteena on yhteiskunnallinen kielenkäyttö, jolla on potentiaalisesti seurauksia maahanmuuttajien elämään. Hän tutkii, millaisista näkökulmista maahanmuuttoa tarkastellaan eduskuntapuolueiden vaalimateriaaleissa. Diskurssit kytkevät yhteen kielen ja yhteiskunnan sosiaaliset käytänteet: diskurssit manifestoituvat kielessä, mutta samalla niiden taustalla elävät kielenkäyttöä ja eri asioista puhumista koskevat sosiaaliset säännöt. Siksi diskurssianalyysi antaa mahdollisuuden pureutua

aineistoissa pintaautuvien diskurssien taustalla oleviin yhteiskunnallisiin normeihin ja ideologioihin (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2019: 71–72).

Diskurssi on kielenkäyttöä yhdistettynä jaettuihin uskomuksiin ja käytänteisiin, joilla rakennetaan sosiaalista maailmaa (Gee 1992; Fairclough & Wodak 1997: 258–259). Ideologiat ovat ensinnäkin diskurssien tavoin sosiaalisia ja rakentuvat sekä muokautuvat vuorovaikutuksessa. Ne kiinnittyvät yhteisöihin sekä valtasuhteisiin ja siten ovat kriittisen diskurssintutkimuksen keskeinen kohde (esim. Fairclough 1992; Wodak & Meyer 2016). Toiseksi ne ovat diskursseja abstraktimpi ilmiö ja saavat muotonsa sekä organisoituvat diskursseissa, puhumisen tavoissa (esim. Mäntynen ym. 2012; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 83–86). Kieli-ideologiat ovat sosiaalisesti rakentuvia uskomuksia ja käsityksiä kielestä, kielen puhujista ja kielen arvosta, sen luonteesta ja merkityksestä (Gal & Woolard 1995; Mäntynen ym. 2012). Kriittinen diskurssianalyysi antaa tässä tutkimuksessa mahdollisuuden tarkastella parikeskusteluissa rakentuvia kielestä ja osallisuudesta puhumisen tapoja ja tuoda esille niiden taustalla olevia yhteiskunnan kannalta merkittäviä kieli-ideoita.

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen ensin aineistoni muodostavat parikeskustelut sekä niihin osallistuneet informantit ja parikeskustelujen toteutuksen, minkä jälkeen kuvaan aineiston käsittelyn sekä analyysin toteutuksen. Aineistona artikkelissa on 11 videotua parikeskustelua, jotka on käyty ulkomaalaistaustaisten informanttien välillä. Informantteja on yhteensä 22, ja heistä viisi on miehiä ja 17 naisia. He edustavat yhteensä 15 lähtömaata sekä ilmoittivat äidinkielekseen 16 eri kieltä. Osa informanteista on ilmoituksensa mukaan³ kaksikielisiä. Informanttien ikä, sukupuoli, lähtömaa, äidinkieli, oleskeluaika Suomessa sekä Suomeen muuttamisen motivaatiot vaihtelevat (ks. tarkemmin taulukko 1).

Parikeskustelut muistuttavat toteutukseltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja (teemahaastatteluista ks. esim. Tiittula & Ruusuvuori 2005: 11), joten informantit ovat vapaasti voineet keskustella annettujen teemojen ja apukysymysten herättämistä asioista (ks. parikeskustelukysymykset liite 1). Parikeskustelumenetelmä antaa mahdollisuuden saada aineistosta esille samassa tilanteessa olevien informanttien yhdessä jaetut kokemukset käsiteltävästä aiheesta ja siten syventää aineistoa (ks. parikeskustelun hyödyistä Lehto 2018). Aineisto on kerätty useassa erässä: ensimmäiset kaksi pilottikeskustelua käytiin keväällä 2019, mutta valtaosa parikeskusteluista on kerätty syksyn 2019 ja alkuvuoden 2020 välisenä aikana.⁴ Informantit on valittu sen

3 Poikkeuksena on viimeinen parikeskustelu 11, jossa informanttien äidinkielet ovat aineiston kerääjän ilmoittamat.

4 Kaksi pilottikeskustelua on kerätty keväällä 2019 ja yksi keskustelu toisia myöhemmin syksyllä 2021.

perusteella, että he ovat ulkomaalaistaustaisia (ulkomaalaistaustaisen määrittelystä tässä tutkimuksessa ks. luku 1) ja asuvat Suomessa suhteellisen pysyvästi, mikä sulkee pois esimerkiksi vaihto-opiskelijat. Informantit on löydetty Linbo-hankkeen⁵ tutkijoiden yksityisten kontaktien, yhteistyöprojektien ja tietyille ulkomaalaistaustaisten ryhmälle suunnatun Facebook-ryhmän kautta.

Suurin osa parikeskustelujen informanteista oli satunnaisesti pareiksi valikoituneita. Kun etsin informantteja, samalla kartoitin heistä kullekin sopivia ajankohtia osallistua tutkimukseen, ja sen perusteella muodostin keskusteluparit. Informantit eivät tunteneet toisiaan etukäteen lukuun ottamatta pareja numero 2 (äiti ja tytär), 4 (puolisot) ja 11 (äiti ja poika). (Informanttipareista tarkemmin ks. taulukko 1.) Aineiston kerääjä⁶ oli parikeskusteluissa mukana, mutta lähinnä tarkkailemassa ja tarvittaessa auttamassa, jos esimerkiksi parikeskustelukysymyksissä oli epäselviä kohtia. Muuten informantit keskustelivat keskenään, eikä tarkoituksena ollut kohdistaa puhetta aineiston kerääjälle. Informantit saivat keskustelussa kysymykset paperilla teema kerrallaan (ks. liite 1), ja aineiston kerääjä antoi uuden teeman eli uuden kysymyspaperin, kun informanttien mielestä edellinen teema oli käsitelty loppuun.

Informantit saivat valita keskustelun kieleksi joko suomen (9 keskustelua) tai englannin (2 keskustelua), mutta keskusteluissa sai käyttää halutessaan useita kieliä, eikä informanttien tarvinnut välttämättä pitäytyä koko keskustelun ajan vain aluksi valitsemassaan kielessä. Niinpä keskusteluissa käytettiin suomen ja englannin lisäksi esimerkiksi ruotsia, daria, saksaa, espanjaa ja viroa, mutta lähinnä yksittäisinä sanoina tai fraaseina. Keskustelut kestivät lyhimmillään noin 45 minuuttia ja pisimmillään hieman yli kolme tuntia. Kaikki keskustelut on videoitu ja litteroitu (ks. litterointimerkit liite 2). Analyysissa viitataan informantteihin koodilla, jossa ensin on ilmaistu sukupuoli ja ikä haastatteluhetkellä ja sen jälkeen keskusteluparin numero.

TAULUKKO 1. Informantit ja aineisto.

| Pari | Suomessa vietetty aika (vuotta) | Keskustelun kieli | Videon pituus (tuntia:minuuttia) |
|-----------------------|---------------------------------|-------------------|----------------------------------|
| nainen37_1/nainen32_1 | 11/noin 1 | suomi | 1:15 |
| nainen20_2/nainen48_2 | syntynyt Suomessa /22 | suomi | 1:16 |
| nainen49_3/nainen45_3 | 14/18 | suomi | 2:08 |
| nainen36_4/mies38_4 | 15/12 | englanti | 1:54 |

5 Oulun yliopiston suomen kielen oppiaineen hanke, *Kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus monikulttuurisessa arjessa*. <https://www oulu.fi/fi/projektit/kielellinen-ja-ei-kielellinen-vuorovaikutus-monikulttuurisessa-arjessa>

6 Olen kerännyt suurimman osan aineistosta itse. Keskustelut 7 ja 11 ovat Oulun yliopiston suomen kielen oppiaineen opiskelijoiden keräämiä.

| Pari | Suomessa vietetty aika (vuotta) | Keskustelun kieli | Videon pituus (tuntia: minuuttia) |
|-------------------------|---------------------------------|-------------------|-----------------------------------|
| nainen35_5/nainen49_5 | 10/22 | suomi | 1:24 |
| mies38_6/6_nainen40_6 | 10/10 | englanti | 1:44 |
| mies23_7/mies20_7 | 4/4 | suomi | 00:46 |
| nainen23_8/nainen39_8 | 4/11 | suomi | 1:37 |
| nainen32_9/nainen26_9 | 2,5/2 | suomi | 1:50 |
| nainen37_10/nainen31_10 | 11/4 | suomi (englanti) | 1:23 |
| nainen52_11/mies24_11 | 16/16 | suomi | 3:30 |

Diskurssianalyysin (ks. tarkemmin luku 2) mukaisesti tarkastelen niitä puhumisen tapoja, diskursseja, jotka rakentuvat eri osallisuuden ulottuvuuksista tietyissä kielenaineiksissa (kielenainesten analyysistä ks. esim. Fairclough 1989: 110–111; van Dijk 2012). Osallisuuden ulottuvuudet esitän tässä artikkelissa kolmijakoisen mallin mukaisesti konkreettisenä, abstraktina ja solidaarisena osallisuutena. Malli on osin peräisin aiemmasta tutkimuksesta siinä mielessä, että konkreettisen ja abstraktin osallisuuden teemoista puhutaan osallisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa. Olen kuitenkin itse luonut mallin jaottelun ja nimennyt konkreettisen ja abstraktin ulottuvuuden samoin kuin aineistoni perusteella konkreettista ja abstraktia osallisuutta täydentävän solidaarisen ulottuvuudenkin.

Konkreettisella osallisuudella tarkoitan osallisuuden sitä puolta, joka yleensä kytketään yhteiskunnallisessa keskustelussa integraatioon, tarkemmin työllisyyteen, koulutukseen ja kielen oppimiseen (ks. esim. Komppa ym. 2017; Strömmer 2017b: 137; Ronkainen & Suni 2019). Kielenkäyttö sosioekonomisen integraation ja institutionaalisen vuorovaikutuksen mahdollistajana on jokapäiväistä konkreettista osallisuutta. Samoin konkreettiseen osallisuuteen kuuluu se, kuinka kieltä opitaan ja opiskellaan – välineellisessä merkityksessä – pääsynä yhteiskunnan konkreettisiin toimintoihin. **Abstraktilla osallisuudella** puolestaan tarkoitan subjektiivista osallisuuden kokemusta ja kuulumista, siis yksilön tunnetta siitä, että on osa jotain yhteisöä (esim. Cunningham & King 2018; Pöyhönen ym. 2019). Abstrakti osallisuus kuvastaa johdantoluvussa esiteltyä osallisuuden sosiaalista puolta (Raivio & Karjalainen 2013; Phillimore ym. 2018; Petäjäniemi 2022) samoin kuin **solidaarinen osallisuus**, mutta solidaarisessa osallisuudessa on lisäksi mukana käsitys integraation ja osallisuuden kaksisuuntaisuudesta (esim. Grzymala-Kazłowska & Phillimore 2018). Solidaarinen osallisuus myös lisää osallisuuden käsitteeseen ajatuksen vastavuoroisesta yhteisen hyvän tuottamisesta.

Analyysissäni tarkastelen, miten osallisuuden kolmijakoisen mallin ulottuvuuksia rakennetaan parikeskusteluissa diskursiivisesti: millaisia puhetapoja osallisuuden eri ulottuvuuksista on löydettävissä ja kuinka ne tuotetaan lingvistisesti (ks. esim. Fairclough 1989: 110–111; van Dijk 2012). Tarkastelen parikeskustelujen osallistujien kielenkäyttöä, heidän kielellisissä valinnoissaan rakentuvia osallisuudesta puhumisen tapoja. Analysoin esimerkiksi erilaisia kontrasteja, nimeämisiä ja verbivalintoja, joilla informantit tuottavat diskursseja. Konkreettisen osallisuuden (4.1) analyysissä käytän lisäksi apuna WordSmith Tools -ohjelmapakettia (Scott 2008), jolla tein sanahakuja työhön liittyvistä diskursseista. Esittelen seuraavaksi kutakin osallisuuden ulottuvuutta kuvaavat diskurssit ja niille ominaiset kielivalinnat ja kielenpiirteet. Tarkastelen aineistossa rakentuvia diskursseja suhteessa siihen, miten niissä näkyy yhtäältä kielen merkitys osallisuudessa (ks. tarkemmin luku 2), toisaalta kieleen ja osallisuuteen kiinnittyvät kieli-ideologiat.

4 Osallisuuden ulottuvuuksien diskursiivinen rakentuminen

Tässä analyysiluvussa käsittelem informanttien parikeskusteluissa rakentamia diskursseja osallisuuden eri ulottuvuuksista. Ensimmäisessä alaluvussa 4.1 tarkastelen konkreettista osallisuutta ja siitä puhumisen tapoja: kielivaatimusten diskurssia (4.1.1) sekä kielen ja kontekstin diskurssia (4.1.2). Luku 4.2 sisältää diskurssit abstraktista osallisuudesta eli yhtäältä kielen kokonaisvaltaisuudesta (4.2.1.), toisaalta rajoista ja ulkopuolisuudesta (4.2.2). Lopuksi esittelen solidaarisesta osallisuudesta rakentuvat diskurssit, ja alaluku 4.3 jakaantuu vastavuoroisuuden veloitteen diskurssiin (4.3.1) ja yhteisen hyvän tuottamisen diskurssiin (4.3.2). Analyysissäni osoitan diskurssien lisäksi kullekin osallisuuden ulottuvuudelle tyypilliset kieli-ideologiat, jotka materiaalistuvat diskursseissa (ks. ideologioista tarkemmin luku 2).

4.1 Diskurssit konkreettisesta osallisuudesta

Konkreettisen osallisuuden ulottuvuus sisältää sekä kielen ja työllisyyden yhteyden että kielenoppimisen merkityksen osallisuudessa. Diskurssit konkreettisesta osallisuudesta rakentuvat, kun puhutaan kielivaatimuksista sekä kielen ja kontekstin keskinäisestä riippuvuussuhteesta. Käsittelem ensin alaluvussa 4.1.1 diskurssia, jossa informantit rakentavat kuvaa kieli(taito)vaatimuksista työllisyyden kannalta keskeisenä tekijänä. Alaluvussa 4.2.1 tarkastelen sitä, kuinka konkreettisen osallisuuden diskurssi kietoutuu kielitaitoon, mutta edellisestä diskurssista poiketen kontekstin mukaan määrittynään itsestäänselvyytenä.

4.1.1 Kielivaatimusten diskurssi

Informantit puhuvat paljon työn ja työllistymisen merkityksestä sekä halustaan tehdä töitä ja siten kuulua yhteiskuntaan. Siispä diskurssissa näkyy mahdollisesti osoitus yhteiskunnan asettamiin velvoitteisiin mukautumisesta (Ronkainen & Suni 2019). Diskurssin keskiössä on kuitenkin se, miten kieli vaikuttaa työpaikan saamiseen. Informantit puhuvat kielitaitovaatimuksista, jotka yhtäältä ohjaavat työpaikan saantia, toisaalta jakavat työpaikat kielivaatimusten perusteella hierarkioihin. Esimerkissä 1 informanteilta on kysytty, millaisesta kielitaidosta on Suomessa hyötyä (ks. kysymykset liite 1), jolloin he alkavat pohtia vastausta työllisyyden kannalta.

- (1) mies38_4: -- *I recommend that all of them ((international students)) work on improving their Finnish if they plan on staying. ((tauko)) trying to job hunt, in Finland, or, exist in Finland ((tauko)) no matter what anyone says, requires, a pretty good understanding of Finnish.*
--
nainen36_4: *if you're job hunting while you're in a job, maybe not so much, but.*
mies38_4: -- *but it's, - a non-starter - to not, speak Finnish. -*

Jos-konjunktiolla (*if*) muodostetut lauseet toistuvat aineistossa työn kielivaatimuksista puhuttaessa (muuallakin kuin esimerkiksi 1). Tämä kielivalinta rakentaa kielen ja osallisuuden välistä ehdollista suhdetta, ja puhumisen tapa saattaa ensinnäkin kaiuttaa yhteiskunnassa keskeisenä esiintyvää käsitystä kielen ja työllisyyden merkityksestä integraatiossa (ks. tarkemmin luku 1 ja sen lähteet). Toiseksi se kytkee nimenomaan suomen kielen vaatimuksen osallisuuteen, vaikkakin mies38 ja nainen36 tarkentavat puheensa työn hakemiseen (*job hunt*) eivätkä niinkään työpaikalle. Fokus on siis prosessissa eikä itse työpaikalla tapahtuvassa kielenkäytössä: kun on päästy töihin, kieli ei informanttien mukaan välttämättä ole samassa mielessä yhtä keskeisessä osassa. Seuraavat esimerkit 2 ja 3 osoittavat, kuinka informantit rakentavat edelliseen esimerkkiin verrattuna entistä tarkempaa kuvaa työn ja kielitaitovaatimusten yhteydestä. Kyse ei ole mistä tahansa työstä, eikä kielivaatimus ole kaikkialla sama, vaan erilaisten kielitaitojen tarjoama osallisuuden mahdollisuus työssä jakautuu epätasaisesti:

- (2) nainen32_9: -- *heille on oo koo mennä siivoojana tai jotain --, missä -- ei tarvitaan joku kielitaito (hyvä) --. ja ne, niin kun ihmiset pärjäävät hyvin, joo, koska ei, oikeasti (tarvita sitten) joo mutta jos, haluamme mennä, töihin, ja, minun ammatissa se on pakko, osaa, tietyllä tasolla niin kuin suomee -- ei ole mahdollista että minä pääsen töihin, ilman suomea.*
- (3) nainen39_8: -- *(huomaa se) on todella, tärkeä, kun aina, ehkä, jos haluaa joku työpaika sinä, haluaisi, -- kuitenkin Suomessa on, ehkä työtä, sinä, mene, okei, tommose siivoustyötä -- ehkä, jos pääsee ensin, tuo -- koulutuksia vähä aika, saat heti tuo työ-*

paika mutta ei kuitenkin ehkä, joskus sinä halua joku muu työtä. -- suomen kielitaso on todella tärkeä.

Informantit ovat esimerkkien 2 ja 3 perusteella tietoisia erilaisten töiden tai ammattien kielivaatimuksista. Kielellisesti puhumisen tapa rakentuu *mutta*-konjunktioilla luoduissa kontrasteissa. Esimerkissä 2 nainen³² vertailee töitä sen mukaan, tarvitaanko niissä suomea vai ei. Hän puhuu ensin niin sanotuista sisääntuloammateista, esimerkiksi *siivoojana* toimimisesta, jossa ei hänen mukaansa *oikeasti* tarvitse suomea. Sitten hän kontrastoi siivoojan ammatin omaan ammattiinsa *mutta*-konjunktioilla (*mutta jos haluamme mennä töihin*) ja järjestelee ammatit ryhmiin kielen tarpeen mukaan. Jälkimmäisessä esimerkissä taas nainen³⁹ asettaa yleisen halun työllistyä vastakkain sen kanssa, että päästään itselle mieluisiin töihin. Informantti luo kontrastin työpaikkojen arvojärjestyksen välille. Hän asettaa vastakkain minkä tahansa työn (*joku työpaika -- tommose siivoustyötä*) ja tiettyyn työpaikkaan pääsemisen (*muu työtä*), ja jälkimmäisessä tapauksessa kieli vielä näyttäytyy pääsyn edellytyksenä (*suomen kielitaso on todella tärkeä*).

Esimerkeissä 2 ja 3 ammatit, joissa voi toimia ilman suomea, rakentuvat ei-toivotuina tai ainakin väliaikaisina töinä, ja kyseessä ovat matalapalkka-alan ammatit. On mahdollista, että esimerkeissä kuvastuu paine integraation vaatimuksesta, nopeasta työllistymisestä (Tarnanen & Pöyhönen 2011; Ronkainen & Suni 2019), kuten nainen³⁹ ilmaisee (*saat heti tuo työpaika*). Esimerkeissä rakentuu yksikielisyyden ideologia (esim. Blackledge 2000), jossa tietty kieli kuuluu tiettyyn työhön tai tietylle alalle. Kieli paitsi on vaatimus, myös sulkee pois mahdollisuuden useiden kielten käyttämisestä. Kun kieli jakaa työpaikat joko englanniksi tai suomeksi toimiviksi, ei rinnakkaiskielisyydelle (ks. esim. Strömmer 2017a: 84) tai repertuaaripohjaiselle kielten käytölle (Blommaert & Backus 2012; Dufva 2020; Lehtonen 2021) jää tässä puhumisen tavassa tilaa. Seuraava esimerkki 4 osoittaa, että yhteiskunnan asettamien kieli- ja työllistymisvaatimusten täyttämistä huolimatta voi kokea ulkopuolisuutta.

- (4) nainen^{26_9}: *koska mä olen siivooja. ja, se, vaihtu mun elämää ja mun, personality ((tauko)) huonosti. toivottavasti en itke ((naurahtaa)) nyt ((naurahtaa)) mutta en haluaisin niin kuin ottaa rahaa, toisesta ihmisestä. ja monta ihmisiä täällä, he, kysyvät miksi sä et menet Kelaan. he antavat sinulle rahaa heti. mutta mä en halua.*

Siitä, että on kielitaitovaatimusten saavuttamisesta huolimatta ei-toivotussa työssä, aiheutuu esimerkin 4 informantille epäonnistumisen ja pettymyksen tunteita. Kun tietyt ammatit profiloituvat ei-toivotuiksi, vähäisellä kielitaidolla saavutettaviksi sisääntuloammateiksi, se ei ole ulkomaalaistaustaisten osallisuuden eikä yhteiskunnan kannalta edullista (ks. aiheesta esim. Strömmer 2017b). Useilla tämän tutkimuksen informanteilla on mitä luultavimmin kokemusta siitä, miten kielivaatimukset vaikuttavat työpaikan saamiseen. Harvat informantit kuitenkaan puhuvat työhön liittyvistä

vaikeuksista yhtä omakohtaisesti ja suoraan kuin nainen²⁶ esimerkissä 4. Sen sijaan puhe pysyy usein yleisellä tasolla (esim. *jos haluaa menestyä töissä Suomessa niin, ja arkielämässä kyllä se suomen kieli pitää osata.*). Informantit eivät nosta keskiöön omia kokemuksiaan työn ja kielen yhteydestä, vaan ilmaisevat sitä diskurssissa yleisenä tietona tai jostain muusta epämääräisestä tietolähteestä saatuna. Esimerkiksi mies³⁸ esimerkissä 1 käyttää englannin passiivia vastaavaa rakennetta *if you are job hunting*, jolloin jää epäselväksi, kenen kokemuksesta tai mistä saadusta tiedosta on kyse.

Kielivaatimusten diskurssin rakentumisen yleisenä tietona voi ajatella juontuvan yhteiskunnassa toistuvasta integraatiopuheesta, ja tätä tulkintaa vahvistaa informanttien omien kokemusten kertomisen puuttuminen aineistosta. Toisaalta diskurssin voisi nähdä toisille ulkomaalaistaustaisille suunnattuna, kuten esimerkissä 1, eräänlaisena hiljaisen tiedon välittämisenä töiden kielivaatimuksista (Phillimore ym. 2018; Sahradyan 2022). Diskurssissa informantit eivät siis niinkään keskity negatiivisiin kokemuksiin vaan korostavat kielen ja työn yhteyttä ja suuntautuvat ajassa eteenpäin. Esimerkissä 1 katse on kohdistettu eteenpäin kehittyvällä uralla koulutuksesta tulevaisuuden työelämään. Toiveet tietynlaisesta työstä (esimerkki 3) suhteutuvat aikaan, kun informantti ensin esittelee nykyisen tai aiemman tilanteen ja kontrastoi sen suomen oppimiseen ja siten tulevaisuuden toivottuun tilanteeseen. On kuitenkin pidettävä mielessä, että ulkomaalaistaustaisilla on erilaiset mahdollisuudet työskentelyyn ja kielenoppimiseen esimerkiksi ulkomaalaisstatuksensa perusteella (esim. Sahradyan 2022: 53). Siten heillä on myös erilaiset mahdollisuudet suuntautua tulevaisuuteensa Suomessa (Petäjaniemi 2022: 68).

4.1.2 Kielen ja kontekstin diskurssi

Kielen ja kontekstin diskurssi on jatkumoa kielivaatimusten diskurssille, mutta toisin kuin edellisessä alaluvussa 4.1.1, kytkös on kielen ja kontekstin välillä, ei kielen ja työn. Diskurssissa osallisuus ja kielitaito – etenkin kielen oppiminen – kiinnittyvät kielen käyttökontekstiin. Kun informanteilta kysyttiin halusta käyttää jotakin kieltä enemmän tai oppia jotain kieltä paremmin, vastauksena oli lähes aina suomen kieli.⁷ Diskursiivisesti merkittävää on, että suomen kielen käyttämishalua ei välttämättä perustella ollenkaan, vaan *suomi-* tai *suomen kieli-*vastausten mieluummin annetaan ymmärtää olevan ilmeisiä (*of course Finnish comes always; for obvious reasons; tietysti*). Toinen vaihtoehto on, että vastaus perustellaan yksinkertaisesti kontekstilla (*asun -- Suomessa; täällä; tällä hetkellä; täällä Suomessakin; kun minä olen Suomessa; kun asun Suomessa*) (ks. kielestä ja kielitaidon merkityksestä kiinnittyneenä tiettyyn ajankohtaan Lehto 2018). Suomen kieli siis yhdistetään nykyiseen aikaan ja paikkaan, konkreettiseen arkiympäristöön, Suomeen (ks. aiheesta Lehto 2018). Suomen kielen itsestäänselvyyttä lisäksi normitetaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

7 Muutoin vastaukset koskivat lähinnä oman ensikielen käyttämistä, kun taustalla oli huoli sen säilymisestä tai siirtymisestä seuraavalle sukupolvelle.

- (5) nainen31_10: *minulle se on suomea. ((tauko)) koska mä en ikinä puhu suomea. tai, ei ei en ikinä mutta, ei niin paljon. ja asun -- Suomessa ja, se on ehkä vähän, outoa etten puhu.*

Nainen31 arvottaa omaa suomen kielen käyttämättömyyttään (*vähän, outoa etten puhu.*) ja suhteuttaa normituksen paikkaan, Suomeen (*asun Suomessa*). Esimerkki 5 samoin kuin vastausten perustelemattomuus ja kontekstikytkös yleensä näyttävät rakentavan diskurssia kielen luonnollistuneesta ja itsestäänselvästä merkityksestä tietyssä kontekstissa. Tämä on kansallisvaltioaatteelle tyypillinen ideologia: näkemys yhtenäisestä kansalliskielestä ja -valtiosta sekä kansasta muokkaa käsityksiä kielestä ja sen arvosta (Blackledge & Creese 2010). Kun puhutaan halusta oppia suomea Suomen kontekstissa, informantit siis normittavat kielen, kansan ja valtion yhteyttä osallisuuden kannalta – mahdollisesti ulkoa tulevien mallien ja ideologioiden mukaisesti (ks. kansallisvaltioideologiasta esim. Blommaert & Verschueren 1998; Blackledge & Creese 2010: 181; Blommaert ym. 2012).

Kieli voi edellä kuvatun normituksen lisäksi yksinkertaisesti olla informanttien näkökulmasta käytännön sanelemana osallisuuden avain ja siinä mielessä kytköksissä kontekstiin. Tämä näkökulma tulee esiin, kun perustelu halulle käyttää suomea enemmän sekä osata sitä paremmin on oman taitotason nostaminen tai jonkin kielen osa-alueen parantaminen. Parikeskusteluissa informantit käyttävät perusteluina oppimista (*että, oppis paremmin; to learn it; aina kun käyttää sitä kieltä voi parantaa sitten sitä kielen taitoa*) ilman että avaavat vastaustaan enempää. Jotkut informantit eksplikoivat kielen oppimisen ja kielitaidon parantamisen yhdistyvän kontekstiin (esim. *ainakin nyt kun asun Suomessa*). Esimerkkejä kielen puutteellisen osa-alueen parantamisesta taas ovat: *haluaisin, kirjoittaa paremmin suomea; vois vaikka, lukeakin niinko arjessa, enemmän suomeksi.*

4.2 Diskurssit abstraktista osallisuudesta

Abstrakti osallisuuden ulottuvuus yhdistyy sosiaaliseen kanssakäymiseen ja sitä myötä kuulumisen tunteeseen (esim. Cunningham & King 2018; Pöyhönen ym. 2019). Abstraktissa osallisuudessa kielellisillä käytänteillä on roolinsa, kun puhutaan arkipäivän osallistumisesta ja vuorovaikutuksesta (esim. Ikkänen 2017; Intke-Hernandez 2020). Ensimmäisen alaluvun (4.2.1) diskurssi koskee osallisuuden sosiaalista puolta, jossa kielen merkitystä osallisuudessa ei yksilöidä johonkin tiettyyn elämänalueeseen vaan korostetaan kielen kokonaisvaltaisuutta yhteiskuntaan mukaan pääsyssä. Toisessa alaluvussa (4.2.2) rajojen ja ulkopuolisuuden diskurssi puolestaan rakentuu sellaisten yhteiskunnassa elävien ideologioiden ja toimintatapojen pohjalle, joissa osallisuus tai ulkopuolisuus ilmenee yhtäältä rajojen vetämisenä ja toisaalta mukaan ottamisena kielen välityksellä (esim. Davis & Nencel 2011).

4.2.1 Kielen kokonaisvaltaisuuden diskurssi

Parikeskusteluissa informantit rakentavat kuvaa siitä, mikä merkitys kielellä on kuuluvuuden tunteen saavuttamisessa. Eräs informantti puhuu kielestä merkityksellisenä jo yksistään olemassaolon kannalta (*to exist in Finland*), toinen korostaa kieltä integraation täydellisyyden osoituksena (*to be fully integrated in the society*). Aineistossa informantit itse käyttävät suhteellisen vähän *integraatio*-käsitettä. Se jää usein maininnan tasolle, eikä sen merkitystä tai sisältöä avata. Tämä voi osaltaan kertoa siitä, kuinka integraation tärkeyttä suomalaisessa yhteiskunnassa kyllä usein korostetaan, mutta sen näkyviksi merkeiksi nimetään usein vain kieli ja työllisyys (ks. tarkemmin luku 1), eikä puhuta niinkään kuuluvuuden tunteen saavuttamisesta. Seuraavat esimerkit 6 ja 7 havainnollistavat tarkemmin, miten informantit rakentavat kielellä saavutetun kuuluvuuden tunteen merkitystä omassa arjessaan:

- (6) nainen26_9: -- *kun ((tauko)) me asumme täällä nyt ((tauko)) ilman suomen kieltä -- emme voi, - jatkaa meidän elämä.*
- (7) mies_24_11: *mul on, semmonen fiilis mitä vähintään vaaditaan kaikkialla Suomessa on se et sä puhut sitä suomen kieltä, niinku natiivi. -- voi olla -- että täällä pärjää ehkä niinku iha, ihan semmosella ((tauko)) kielellä mikä on niinku opittu aikuisiällä, - - (mul) on tullu vaan semmonen olot, olo ja fiilis ja semmonen ((tauko)) käsitys, -- että kaikkialla tarvitaan, vähintään suomea, --*
--
mies_24_11: *suomalaisen, suomalaisen tasolla puhuva suomen kieltä.*
--
mies_24_11: *ei kukaan, kukaan ei sano sitä. mutta, kaikki vaatii sen.*

Esimerkissä 6 nainen26 kytkee kielen ja kuulumisen kontekstiin (*täällä nyt*) ja esittää kielen elämän edellytyksenä. Informantit rakentavat siis kielen merkitystä *elämän* kannalta kokonaisuudessaan, mutta eivät osaa määritellä, mistä merkitys tarkkaan ottaen kumpuaa (*on, semmonen fiilis; kukaan ei sano sitä mutta kaikki vaatii sen*). Kielen merkityksen kattavuutta kuvataan nimenomaan *elämä*-sanalla, joka sisältää kaikenlaiset jokapäiväiset tilanteet, eikä sen merkitys rajoitu vaikkapa ainoastaan työkontekstiin. Kieli voi näyttäytyä elämään osallistumisen esteenä (*emme voi jatkaa meidän elämä*) tai mahdollistajana (*auttaa kehittämään elämän eteenpäin*). Toisaalta kieli voi kuuluvuuden tunteen saavuttamisen näkökulmasta näyttäytyä parikeskusteluissa vaatimuksena (*suomen kieli pitää osata Suomessa*), jolloin arjessa (*oikea elämä Suomessa*) muiden kielten osaaminen arvotetaan vähemmän tärkeäksi (*ei ole merkittävää*).

Mies24 puhuu esimerkissä 7 kielen merkityksestä Suomessa kielitaidon näkökulmasta, ja kielitaidon tarve kattaa hänen selostuksessaan eri tilanteet ja kontekstit (*kaikkialla Suomessa; kaikkialla*). Hän lisäksi määrittelee tarvittavan kielitaidon rajatun min kuin useimmat muut parikeskusteluihin osallistuneet. Keskusteluissa puhutaan

kyllä kielitaidon korkeasta tasosta esimerkiksi työpaikan asettamien vaatimusten yhteydessä (ks. tarkemmin alaluku 4.1.1), mutta natiivitasoisen suomen vaatimusta ei mainita. Esimerkissä informantti kuitenkin nimeää tarkasti, mikä merkitys kielellä on osallisuudessa, kun hän määrittelee vaatimukseksi kielen osaamisen tason (*suomalaisen tasolla; puhut sitä -- niinku natiivi*). Samalla hän rajaa ulkopuolisiksi sellaiset puhujat, jotka puhuvat suomea hänen määritelmästään poikkeavalla tavalla. Ideologiaa natiivipuhujan ensisijaisuudesta on laajasti kritisoitu (esim. Doerr 2009; Bonfiglio 2010), mutta silti aineistossa näyttäätyy ideologia tietynlaisen suomen kielen ensisijaisuudesta Suomessa. Ideologia kietoutuu yhteen aiemmissa maahanmuuttoa ja kieltä koskevissa tutkimuksissa tehdyn havainnon kanssa, jonka mukaan maahanmuuttajien tapa puhua suomea ei tavalla tai toisella täytä ”oikeanlaisen” suomen kriteerejä (Niemelä 2020 ja lähteet).

4.2.2 Rajojen ja ulkopuolisuuden diskurssi

Tässä alaluvussa kielen merkitys osallisuudessa tarkentuu kielen tarjoamaksi pääsyksi erilaisiin paikkoihin sekä pääsyn epäämiseksi. Diskurssissa abstrakti osallisuus rakentuu siten, että informantit kuvaavat sitä rajoina ja ulkopuolelle jäämisenä, eksklusiona. Kuulumiseen ja ulkopuolisuuteen kiinnittyy se, kuinka yhteisöissä ja jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa ilmenevät rajojen rakentaminen, ylläpitäminen ja vartioiminen. Rajat, kuuluminen ja yhteisö ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa, ja tässä kuulumisen ilmenemismuodossa on keskeistä se, tuntevatko maahanmuuttajat tullessaan hyväksytyiksi ja tervetulleiksi (Davis & Nencel 2011: 470). Mies23 korostaa esimerkin 8 aluksi kielen merkitystä elämässä (*merkitsee - ihan kaikkea*) ja hahmottelee sitten kuulumista erilaisina osa-alueina, joihin tullaan informantin mukaan osalliseksi kielellä:

- (8) mies23_7: ja minä voin sano että, kieli merkitsee minulle, ihan kaikkea. niin, kielellä mä saan, ystäviä, mä saan käyä koulussa saan työpaikka -- kielellä pääsen harrastukseen, ja ihmiskunta sosiaaliseen ((tauko)) paikkoihin, kielellä voi päästä ilman kieltä, ei voi, päästä niihin, ja siihen. ((tauko)) eli, kieli merkitsee minulle, tosi paljon ja kaikkea.

Mies23 kuvaa, kuinka hän saa kielen osaamisen ansiosta erilaisia positiivisia asioita itselleen (*ystäviä, koulu, työpaikka*), ja kieli toimii keinona ylittää rajoja. Informantti pääsee erilaisiin yhteisöihin tai paikkoihin, joissa tavoiteltavat asiat ovat saatavilla. Lisäksi informantti viittaa suoraan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja suhteisiin, ja sosiaaliset suhteet hän itse asiassa eksplikoi paikkana tai sosiaaliset suhteet mahdollistavana paikkana (*sosiaaliseen paikkaan*). Informantti siis kuvaa pääsyä osalliseksi erilaisiin tilanteisiin ja suhteisiin (*harrastuksen, ihmiskunnan*), joiden rajat hän tekee diskurssissa näkyviksi. Kaikilla informantin mainitsemilla tilanteilla tai paikoilla ei ole konkreettisia rajoja, mutta diskurssi rakentuu rajojen ylittämisenä kielen avulla. Kieli näyttäätyy rajatun puhujajoukon hallussa olevana, mikä toistaa aiempien tutkimusten havaintoja sosiaalisten rajojen vetämisestä niin, että usein kielenpuhujuiden piiristä

suljetaan ulos nimenomaan maahanmuuttajataustaiset henkilöt (Ruuska 2020 ja lähteet; Ganuza & Rydel 2023). Seuraava esimerkki 9 jatkaa diskurssia rajoista siitä näkökulmasta, kuinka pääsy osallisuuteen voi estyä.

- (9) nainen31_10: *like it connects, people. -- it makes a society like you have something in common. you have the same, let's say codes. -- you understand the deeper meaning ((toinen informantti on hetkeä aiemmin käyttänyt sanontojen ymmärtämisestä esimerkkinä)). which kind of gives a connection, and ((tauko)) well what can I say like language transports culture also. -- if you don't speak the language of the country where you live, or not that well, it- you'll always be an outsider. even if in Finland you can get by with English and it's fine. -- but ((tauko)) you don't really get, to be a part of, the society. like that's the feeling i sometimes have nowadays that ((tauko)) I live here, but I'm not part -- of the whole (thing).*
-
- nainen37_10: *mutta sitten et, koskaan niin kun, pääse ((tauko)) jotenki niin kun, osallistumaan tiiäkkö niin kun, ihmisenä,*
-
- nainen37_10: *pystyy rakentamaan niin pieni alue että, ei niin kun, laaja-alaisesti, sillain niin kun.*

Kuuluminen ole ainoastaan subjektiivista tunnetta siitä, että on kotonaan tietyissä paikassa. Kyse on pikemminkin ihmisten tekemistä jaotteluista, joissa rakentuvat ihmisten käsitykset tietyn yhteisön jäsenyydestä. (Yuval-Davis 2006.) Eksklusio ja rajat siis rakentuvat jokapäiväisissä kohtaamisissa, ja niiden luominen on usein tiedostamatonta (Davis & Nencel 2011). Esimerkissä 9 nainen31 puhuu kielestä ihmisiä yhdistävänä: ei vain kommunikoinnin vaan abstraktimman jaetun ja yhteisen kuuluvuuden näkökulmasta (*something in common*). Hän jatkaa kuvailemalla niitä yhteyksiä ja tapoja, joilla kieli toimii avaimena yhteisöön (*same -- codes; understand deeper meaning*). Kieli näyttäytyy esimerkissä 9 pääsynä yhteisöön, kun se mahdollistaa yhteisössä mukana olemisen kielellä saavutetun ymmärryksen kautta. Tämä ymmärrys ei ole vain tiedonvälitystä vaan kulttuurista ja yhteyksiä luovaa, jolloin ymmärrys antaa mahdollisuuden tulla osalliseksi ei ainoastaan materiaalisesta maailmasta vaan myös inhimillisestä elämästä (*pääsee -- osallistumaan ihmisenä*). Nainen31 ja nainen37 käyttävät rajojen ylittämistä kielen avulla samamerkityksistä verbiä (*get; päästä*) kuin mies23 edellisessä esimerkissä 8. Tutkimuksissa, jotka ovat käsitelleet yhteisöjen rajoja esimerkiksi kielenpuhujia kategorisoimalla, rajoja ovat olleet vetämässä muut yhteisön jäsenet (ks. esim. Ruuska 2020; Hippi & Lehto 2023) Tässä tutkimuksessa rajojen ylläpitäjänä näyttäytyy informanttien kuvaamana ainoastaan kieli, muiden yhteisön jäsenten osuutta ei voi aineiston perusteella varmasti tietää.

Osallisuus jää esimerkin 9 informanttien mukaan tavoittamattomiin, jos kieltä ei hallitse. Silloin ei nimittäin kykene jakamaan yhteisön kielessä välittyvää ymmärrystä

asioista. Informantit kuvaavat ulkopuolisuutta rajojen ylittämisen vastakohtana (*ei pääse osallistumaan*) sekä nimeävät kieltä osaamattomat ulkopuoliseksi (*outsider; not part of the whole team*). Useat informantit puhuvat eri parikeskusteluissa syvemmän ymmärryksen merkityksestä ja koettavat hahmotella sitä nimeämällä erilaisia ymmärryksen osa-alueita. Informantit puhuvat monenlaisesta tiedon saamisesta *Suomesta ja yhteiskunnasta* sekä ymmärryksenä siitä, *mitä tapahtuu ympärillä*. Informantit kuvaavat kielenkäytön tasoja, joilla osallisuus rakentuu: tärkeyttä *osallistua keskusteluihi, ja pystyä käyttämään ja ymmärtämään vivahteita, huumoria, vitsejä ja sanontoja*. He voivat lisäksi ilmaista kielessä välittyvän osallisuuden puuttumisen ikään kuin epä-määräisenä ymmärryksenä, josta he kokevat jäävänsä ulkopuolelle. Toisin sanoen ekskluusio näyttätyy laaja-alaisena yhteiskunnasta ulos jäämisenä ilman kieltä (*there are many things that we don't catch*).

Kieli voi edellä kuvatun lisäksi vaikuttaa ulkopuolisuuden tunteeseen yhteiskuntaa pienemmässä ja intiimimmässä yhteisössä, perheessä. Tällaista ulkopuolisuuden diskurssia käsittelemän alaluvun kahdessa viimeisessä esimerkissä 10. Esimerkissä informantit muistelevat aikaa, kun olivat juuri tulleet Suomeen.

(10) nainen26_9: -- *kun mä olin ((tauko)) hänen, - perheen kanssa, en ymmärtänyt mitään, sitten, mä tuntiin että mä, olen heidän kanssa, mutta, mun pää on, joku erilaisessa paikassa. ja se oli tosi, tosi vaikea kokemus. mutta ((tauko)) nyt kun osaan, kun yritän, sitten se, se tuntuu parempi ja mä tiedän että he, he tykkävät mua. mutta ((tauko)) kun mä, en vois puhua mitään, mä ajattelin myös, se oli typerää mutta mä ajattelin että he eivät, tulevat tykkää ((tauko)) mua. - ei koskaan. ei ikinä. koska mä, olen niin kuin ((tauko))*

nainen32_9: *joo. ulkopuolinen. ((naurahtaa>))*

--

nainen32_9: -- *joo jos, täällä on niin kun, semmonen kokemus et tuntee joo sinä et osaa suomea ja sinä, ((tauko)) aina jää, ulkopuoliseksi -- sitten ulkomaalainen (ja olen)*

Esimerkissä 10 informantit kertovat ulkopuolisuuden kokemuksista, jotka koskevat suomen kielen taidon puuttumista. Nainen32 puhuu yleisesti suomalaisesta yhteisöstä ulos jäämisestä, nainen26 puolestaan kertoo kokeneensa itsensä henkilöksi, jota ei hyväksytä osalliseksi joukkoon, tässä tapauksessa perheeseen. Kielettömyys sulkee informanttien mukaan ulos ryhmästä ja ihmissuhteista (*toisessa, maailmassa; ulkopuolinen; ulkopuoliseksi*), ja nainen26 kokee kielettömyyden ikään kuin paikkana (*pää on joku erilaisessa paikassa, toisessa maailmassa*). Informantit rakentavat yhdessä diskurssia siitä, kuinka ilman kieltä leimautuu erilaiseksi kuin muut ryhmän jäsenet (*ulkomaalainen*) ja tuntee itsensä ei-toivotuksi (*he eivät tulevat tykkää mua*). Nainen26 ilmaisee tiedostavansa, että kielen ja hyväksynnän saamisen välinen yhteys on tässä tapauksessa hänen oman mielensä tuote (*se oli typerää*). Silti kieli näyttää avanneen pääsyn ryhmään, jolloin oma kuuluvuuden tunne on muuttunut (*nyt kun osaan -- se tuntuu parempi*).

4.3 Diskurssit solidaarisesta osallisuudesta

Kuten konkreettisen ja abstraktin osallisuuden kohdalla, myös solidaarisen osallisuuden tapauksessa parikeskusteluissa hahmottuu kaksi puhumisen tapaa. Niistä ensimmäinen, vastavuoroisuuden veloitteen diskurssi (4.3.1), käsittelee sitä, miten kieli näyttäytyy velvollisuutena ja solidaarisuutena – osoituksena halukkuudesta olla osa yhteisöä. Luku eroaa kielivaatimusten diskurssista (4.1.1) siinä, että informantit eivät erittele veloitetta työllisyyteen eivätkä siten integraatioon kytkeytyväksi, vaan kyse on yleisestä veloitteesta opetella kieltä. Yhteisen hyvän tuottamisen diskurssissa (4.3.2) informantit taas kuvaavat, miten kieli luo ihmisten välisiä suhteita arkisessa kanssakäymisessä. Solidaarisen osallisuuden diskurssit eroavat abstraktin osallisuuden diskursseista siinä, että osallisuus näyttäytyy tavalla tai toisella yhdessä rakennettuna ja vastavuoroisena.

4.3.1 Vastavuoroisuuden veloitteen diskurssi

Kun puhutaan maahanmuuttajien integraatiosta ja kotoutumisesta kaksisuuntaisena prosessina, korostetaan molemminpuolisuutta: sekä maahanmuuttajien että kantaväestön yhteistä vastuunottamista integraatiosta ja kielenoppimisesta (ks. esim. Grzymala-Kazłowska & Phillimore 2018; Phillimore ym. 2018; Harju-Autti 2022; Sahradyan 2022). Informanttien keskusteluissa osallisuus ei kuitenkaan näyttäydy niinkään kaksisuuntaisena, vaan informantit korostavat omaa osuuttaan. Diskurssissa painottuu maahanmuuttajan velvoite opetella kieltä Suomessa tai kulloisessakin asuinpaikassa yleensä. Vastavuoroisuuden veloitteen diskurssissa osallisuutta rakennetaan kuvaamalla omaa kielen oppimisen velvollisuutta norminmukaisena ja puhumalla oikeanlaisista toimintatavoista liittyä yhteisöihin kielen avulla. Seuraavissa esimerkeissä 11 ja 12 tulee näkyville edellä kuvatun kaltainen velvollisuus.

(11) nainen32_1: -- jos asut maassa (sinun -), pitäisi, osata -, sen kieltä koska muuten miksi asut siellä. -- olisi ((tauko)) kiva koska - se, sanoo niin paljon, siitä maasta ja kulttuurista ja kaikesta --.

(12) nainen 49_5: -- siis en voi kuvitella että ((tauko)) asun jossakin ja en ((tauko)) ei edes yritä ((naurahtaa)) opiskela kieltä, ainakin vähän siis. ((naurahtaa))
nainen 35_5: joo siis joku, joku perustason aina, vaativa (että) sitä tarvii (että), (selviää mutta) - mä en osaa, kuvitella että mä asuisin täällä, ja en osaisi suomea.

Esimerkeissä 11 ja 12 kielen opettelematta jättäminen kyseenalaistetaan, eikä se ole informanteille edes vaihtoehto (*miksi muuten olet siellä; en voi kuvitella; en osaa kuvitella*). Kieli ja sen oppiminen rakentuvat itsestäänselvyytenä, jota ei kuitenkaan perustella työllistymisellä, kouluttautumisella tai muilla arkisen elämän seikoilla – ainakaan suoraan. Taustalla vaikuttaa sen sijaan olevan jonkinlainen vastavuoroisuuden

velvoite, kuten eräs informantti sanoo: *et sä vaan voi, mennä johonki ja olla puhumatta sitä kieltä. -- jos sä haluat niinku asua siellä. niinku vakituisesti.* Nainen32 esimerkissä 11 täydentää kuvaa selittämällä, kuinka kielen opettelu on kulloisenkin olinpaikan, yhteisön, opettelua (*se sanoo maasta ja kulttuurista ja kaikesta*). Kun puhutaan osallisuudesta kielen välityksellä kielenpuhujien tai kansalaisten yhteisöön, ei voida välttyä taustalla elävistä kieli-ideologioista. Diskurssiin vastavuoroisuuden velvoitteesta kiinnittyy ideologia kielen, kansan ja paikan yhteydestä osallisuudessa (esim. Blommaert, Leppänen & Spotti 2012; Niemelä 2020). Informantit tahtovat osoittaa haluaan kuulua yhteisöön olemalla itse aktiivisia ja opettelemalla yhteisön kieltä. Toisinaan informantit kuitenkin kertovat, kuinka odotukset tulevat ulkopuolelta, kuten seuraavat esimerkit 13 ja 14 havainnollistavat.

- (13) nainen52_11: *-- se kieli on, tosi merkittävä ja, erityisesti jos -- jos on pieni paikkakunta kyllä, (eli) tuntuu että, -- alueen asukkaidet odottavat että, sinä ulkomaalaisena, se on pakko niin kun, perusasiat tai, kaikkien vähin asia mitä ((tauko)) täytyy tehdä, on, mies24_11: oppia sitä kieltä.*
- (14) nainen52_11: *eli, jotenkin tuntuu että vaikkapa puhutaan siitä että, englanti -- mutta, se on vähän niin kun se alkuvaihe. -- mutta sitten vasta sen jälkeen, kyllä halutaan että ihminen, tai ulkomaalainen, oppia puhuu vaikkapa huono suomen kieltä mutta, jonkin verran,*

Esimerkeissä 13 ja 14 nainen52 kuvaa muiden odotuksia siitä, miten maahanmuuttajan tulisi toimia kielenoppimisessa. Hän nimeää odotuksen asettajat välillä tunnetuiksi ja tietyiksi henkilöiksi ilmaisemalla diskurssissa tekijän (*alueen asukkaidet odottavat*). Toisaalta nainen52 jättää välillä tekijän epämääräisiksi käyttämällä passiivimuotoista ilmaisua (*kyllä halutaan*). Informantit kuvaavat esimerkissä 13 kielen oppimisen velvoitetta välttämättömyytenä (*se on pakko; kaikkein vähin asia mitä täytyy tehdä*), joka kohdistuu nimenomaan tiettyyn nimettyyn ryhmään, ulkomaalaiseen (*sinä ulkomaalaisena; ihminen tai ulkomaalainen*). Lisäksi vastavuoroisuuden velvollisuus näkyy pakkona osoittaa ainakin pyrkimystä saavuttaa tietyn tasoinen kielitaito (*perusasiat; vaikkapa huono suomen kieltä mutta, jonkin verran*). Yhteisöjen rajojen olemassaolo ja niiden vartiointi esimerkiksi kielitaitoa normittamalla (Davies & Nencel 2011) tiedostetaan parikeskusteluissa. Osallisuus kiinnittyy velvollisuuteen toimia kielellisten normien mukaisesti, ja informantit osoittavat rakentamissaan diskursseissa halukkuutta mukautua yhteiskunnan normiin ja toimia kielen, kansan ja paikan ideologian mukaisesti (ideologiasta esim. Blommaert ym. 2012). Esimerkissä 15 informantit itse asettuvat normin valvojiksi.

- (15) nainen 36_4: *I'd say it's super important to speak the language of the country you live in.*
--
mies 38_4: *- that's just common decency.*

213 KIELI JA OSALLISUUDEN ERI ULOTTUVUUDET SUOMESSA
ASUVIEN ULKOMAALAISTAUSTAISTEN DISKURSSEISSA

nainen 36_4: *yeah. even if all you do is survival - level of the language.*
--
nainen 36_4: -- *they ((Finnish company)) had a lot of foreigners come in, who didn't really have time -- and -- need to study Finnish, -*
mies 38_4: *there was a huge population of people who never learned.*
--
mies 38_4: *yeah I I knew some -- who just didn't just -*
nainen 36_4: *I knew some who actively didn't. yeah. which, from, - my point of view was just a little rude*
mies 38_4: *it's weird, yeah.*
nainen 36_4: *it's very.*
mies 38_4: *I don't have to so I won't.*
nainen 36_4: -- *I don't know there's a bit of it that feels like - it's ((tauko)) snobby almost. --*

Nainen36 ja mies38 osoittavat esimerkissä 15 halunsa opetella kieltä ja siten olla osa yhteisöä, mutta samalla he odottavat samanlaista toimintaa muilta. Esimerkki koskee informanttien odotuksia itseään kohtaan, kun he kuvaavat kielen oppimisen merkitystä (*super important*). Toisiin ulkomaalaistaustaisiin kohdistuvat odotukset puolestaan näkyvät diskurssissa normituksena ja paheksuntana. Mies38 ja nainen36 rakentavat diskurssia kertomalla tilanteista, joissa ulkomaalaistaustaiset itsestä etäännytetty "muut" (*foreigners, huge population of people, someone*) valitsivat olla käyttäytymättä kielellisesti vastavuoroisesti. Informantit asettavat vastakkain sen, mitä he itse tekevät osallisuuden edistämiseksi ja mitä muut taas jättävät tekemättä.

Informantit rakentavat diskurssia myönteistä itsen esittämistä käyttämällä (Wagner & Wodak 2006), kun he puhuvat omasta tavastaan toimia yhteiskunnan kannalta suotuisasti. Samalla he luovat kontrastin muihin ulkomaalaistaustaisiin nähden, jotka puolestaan esitetään diskurssissa kielteisesti. (ks. aiheesta *positive self-presentation* ja *negative other-presentation* esim. Reisigl & Wodak 2001; Wagner & Wodak 2006.) Tällaiset kontrastit näyttäytyvät aineistossa ensinnäkin nimeämällä *muuta* edustamaan joku tuttu henkilö (*some; minun työpaikassa on tyttö -- hän ei halua opiskella mitään*), tai ihmisryhmä (*venäläiset; French people*), joka ei opetellut suomea tai kulloisenkin asuinmaan kieltä. Toiseksi mies38:n ja nainen36:n omat pyrkimykset vastavuoroisuuteen kontrastoituvat paheksuntana (*rude, weird, snobby*) niitä ulkomaalaistaustaisia kohtaan, jotka eivät tehneet sitä säädyllistä vastapalvelusta (*common decency*), että olisivat opetelleet suomen kieltä.⁸

8 Molemmat informantit osaavat suomea, mutta he valitsivat haastattelun kieleksi englannin, jolla he mielestään pystyvät käymään keskustelua sujuvammin. Se on myös informanttien yhteinen kieli ja heidän kotikielensä ja siten luonteva valinta parikeskustelun kieleksi (ks. informanttien taustoista tarkemmin luku 3).

4.3.2 Yhteisen hyvän tuottamisen diskurssi

Yhteisen hyvän tuottamisen diskurssi kuvaa sitä, miten eri kielten käyttö vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin. Diskurssissa keskeistä on näkemys, jossa pelkästään tietyn kielen käyttö voi luoda arkiseen kanssakäymiseen positiivista sävyä. Tässä alaluvussa ei ole kyse vastavuoroisesta osallisuudesta, jota tuotetaan nimenomaan suomen kieltä tai tietyn alueen kieltä käyttämällä. Mikä tahansa kieli voi näyttäytyä osallisuutta edistävänä, vaikkakin nainen32 esimerkissä 18 nimeää englannin esimerkkinä kielestä, joka ei kannusta vastavuoroisuuteen kielenkäytössä (*kaikki vain odottaa että osaat englantia*). Läheskään aina kieltä ei informanttien mukaan opetella ja käytetä siksi, että sillä saataisiin välineellistä hyötyä. Sen sijaan informantit havainnollistavat, miten kieli voi toimia sosiaalisten suhteiden luoja ja ylläpitäjänä, kuten seuraavat esimerkit 16–18 osoittavat.

- (16) nainen52_11: -- *jotenkin tuntuu täällä että silloin kun olin puhunut espanjaa, kun tai joku, kollega, tervehtii espanjaksi, sillä tavalla että haluaa vähän sellaista hauska juttu tai sellaista läheisyyttä, ei, se vaikutus, ihmisiin, se on sellainen positiivinen sellainen iloinen.*
- (17) mies23_7: -- *joskus tulee ((tauko)) hauskaakin niistä kielistä. esimerkiksi ((tauko)) mä osaan ((tauko)) (jopa) pari, sanaa, ruotsin kieltä, niin, joskus, ruotsalaisille kavereille, mä (puhun kyllä), suomen kieltä, mutta joskus mä, vaan heidän että tack. se vaan -- joku hauska juttu että, (ne sanoo) mä (osa -) tack -.*
- (18) nainen32_1: *ja sitten on, ihmiset tykkäävät siitä jos osaat, heidän kieltä.*
 nainen37_1: *joo, aina.*
 nainen32_1: *se on ((tauko)) no paitsi jos, osaat englantia koska, ((nauraa)) Amerikassa esimerkiksi, se on, sellainen luonnollinen asia että kaikki vain odottaa että osaat englantia, <nauraa> mutta muualla, Euroopassa jos matkustat ja osaat, maan kieltä se on ((tauko)) tosi hyvä.*
 H: *mm. se on, varmaan totta.*
 nainen32_1: *joo, varmaan ihmiset suhteutuvat, sinuun, erilaiseksi, jos osaat, ainakin vähän*
 nainen37_1: *joo.*
 nainen32_1: *tai yrität sanoa jotain tai puhua.*
 nainen37_1: *joo, ehkä semmonen positiivisemmin.*

Esimerkeissä 16, 17 ja 18 solidaarisuutta ja vastavuoroisuutta tuodaan esille suhteiden solmimisena siten, että kielillä luodaan hyvää henkeä ja siten vastavuoroista osallisuutta. Kieli ei ole ainoastaan väline yhteiskunnan konkreettisiin toimiin tai vaikkapa asiointiin, vaan se edustaa päivittäisessä vuorovaikutuksessa jaettua yhteistä hyvää (*hauska juttu, positiivinen, iloinen*). Kielellinen leikkittely (*hauskaa, hauska juttu*) tai muutaman sanan osaaminen toimii muita osallistavana. Diskurssissa ei puhuta suomesta vaan useista kielistä, joilla saadaan aikaan positiivista ilmapiiriä. Kielet voivat olla informanttien

ensikieliä (*espanjaa*) tai muita heidän osaamiaan kieliä (*ruotsin kieltä; maan kieltä*). Informanttien puhettavassa yhdistyvät osallisuus ja monikielisyyden ideologia (monikielisyydestä Suomen kontekstissa Blommaert ym. 2012 toim.): osallisuutta voidaan saavuttaa useilla eri kielillä ja kielten osittaisillakin resursseilla (Lehtonen 2021 ja lähteet). Vaatimuksena ei ole täydellinen kielitaito vaan pikemminkin erilaiset kielen fragmentit (*tervehtii espanjaksi; pari sanaa; ainakin vähän; yrität jotain puhua*), jotka yksistään jo riittävät ihmisten välisten suhteiden ja osallisuuden syntymiseen.

Informantit näkevät kielen tässä puhettavassa tietynlaisena kohteliaisuutena tai hyvän tahdon eleenä, jolla voi vaikuttaa ihmisten suhtautumiseen (*ihmiset tykkäävät, positiivinen*) ja edistää osallisuuden ilmapiiriä. Kielellä voidaan luoda *läheisyyttä*, kuten nainen⁵² esimerkissä 16 sanoo. Sillä on myös hänen mukaansa tietynlainen kyky muokata ihmissuhteita (*vaikutus ihmisiin*) positiiviseen suuntaan. Phillimoren ym. (2018) sanoin sijoitetaan universaaliin pottiin, josta voi saada yhteistä hyvää. Phillimore ym. (2018) kuvaavat maahanmuuttajien osallisuutta Alankomaiden kontekstissa ja kertovat toimintatavasta, jossa osallisuutta tuotetaan ”yhteiseen pankkiin” odottamatta välttämättä suoraa ”takaisinmaksua”, eli osallisuus on ikään kuin solidaarisuuden muoto. Phillimore ym. (2018) kirjoittavat vastavuoroisuudesta ja kaksisuuntaisuudesta suhteessa integraatioon, mutta heidän käsittelynsä koskee vastavuoroisuutta maahanmuuttajien välillä, eikä ota huomioon vastavuoroisuutta niin sanotun kantaväestön ja maahanmuuttajien välillä. Tässä tutkimuksessa informantit eivät ilmaise vuorovaikutuksen toista osapuolta tarkasti, mutta vastavuoroisuutta ei ole syytä rajata ulkomaalaistaustaisten väliseksi asiaksi.

5 Lopuksi

Olen artikkelissani käsitellyt osallisuutta suomalaisen yhteiskuntaan siten kuin ulkomaalaistaustaiset informanttini sitä ovat parikeskusteluissa diskursiivisesti rakentaneet. Tarkastelen osallisuuden eri ulottuvuuksista rakentuvia diskursseja aiemman tutkimuksen ja oman aineistoni perusteella hahmottelemani kolmijakoisen mallin mukaisesti. Keskityin osallisuuden ulottuvuuksista (konkreettisesta, abstraktista ja solidaarisesta) rakentuviin puhumisen tapoihin nimenomaan kielen näkökulmasta. Tässä päätantöluvussa keskityn vielä pohtimaan sitä, miten löytämäni diskurssit ovat yhteiskunnan kannalta relevantteja osallisuuskeskustelussa ja miten diskursseissa aktivoituvat kieli-ideologiat voivat edistää tai haitata yhteiskunnassa osallisuudelle asetettuja tavoitteita.

Diskurssi konkreettisesta osallisuuden ulottuvuudesta tuo esille ensinnäkin informanttien halun oppia suomea, joka kietoutuu ideologiaan kielen, kansan ja valtion yhtenäisyydestä (esim. Blackledge & Creese 2010). Toiseksi diskurssissa näkyy velvollisuus täyttää integraation vaatimukset eli osallistua yhteiskuntaan oppimalla kieli ja työllistymällä. Tällaista puhumisen tapaa toistetaan, vaikka on osoitettu, että

osallisuudessa on kyse edellä kuvattua moninaisemmasta sosiaalisesta ilmiöstä (esim. Yates 2011). Normien mukaisesta toiminnasta huolimatta osallisuus ei välttämättä ole mahdollista (Yates 2011), ja tämän tutkimuksen mukaan ongelma näyttää olevan se, että työpaikat jakautuvat yksikielisyyden ideologian mukaan englannin- tai suomenkieliseksi.

Kielivaatimusten diskurssissa ei rakenneta ainoastaan eri kielten arvostuksia, vaan englantia ja suomi ja niiden käyttö työpaikoilla indeksoivat eriarvoisia töitä. Yhteisössä toistuva diskurssi tietynlaisten töiden kielivaatimuksesta ja arvosta voi vaikuttaa koulutukseen ja töihin hakeutumiseen ulkomaalaistaustaisten arjessa. Tällä voi olla seurauksia osallisuuden kannalta, kun suhtautuminen tiettyihin töihin on negatiivista. Lisäksi maahanmuuttajien käyttäminen työvoimana matalapalkkatöissä voi estää tavoitteiden asettamista kielenoppimisessa, jolloin kielelliset panostukset menevät hukkaan (Strömmer 2017b). Rinnakkaiskielisyys ja repertuaaripohjainen kielenkäyttö antavat molemmat tilaa hyödyntää useita kieliä vuorovaikutuksessa (Strömmer 2017a; Lehtonen 2021), joten ne molemmat voisivat tukea osallisuutta. Jälkimmäinen käsitys vielä korostaa, kuinka kaikki yksilön hallitsema kielitaito on arvokasta (esim. Lehtonen 2021). Nyt kielivaatimusten diskurssissa englantia profiloituu korkeaan koulutukseen kuuluvaksi, suomi huonosti palkattuihin sisääntuloammatteihin assosioituvaksi, eikä muiden kielten taidosta juuri puhuta. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että vaatimukset kielitaidosta ja työllistymisestä integraatiossa voivat itse asiassa aiheuttaa kierteen, joka pikemminkin tuottaa ulkopuolisuutta kuin lisää osallisuutta yhteiskuntaan.

Sahradyan (2022: 26) kirjoittaa, että integraation käsite varioi eri konteksteissa ja siitä näkökulmasta, kuvataanko sen olevan maahanmuutossa yksi- vai kaksisuuntaista. Solidaariseen osallisuuden ulottuvuuteen yhdistyy diskurssi, jossa informantit puhuvat velvollisuudesta tehdä osuutensa osallisuuden hyväksi. Informantit korostavat kieltä ikään kuin osoituksena vastavuoroisuudesta, jota heidän täytyy osoittaa yhteiskuntaa kohtaan. Aineistossa vaatimuksia ja velvoitteita ei kuitenkaan uloteta suomalaisiin. Davies ja Necnel (2011) huomauttavat, että niin sanotun kantaväestön ei maahanmuuttajien tavoin tarvitse erikseen osoittaa haluaan kuulua yhteiskuntaan. Silti tutkimukseni informantit tuottavat diskurssissa odotuksia hyvää maahanmuuttajaa – itseään ja muita – kohtaan (”hyvästä maahanmuuttajasta” ks. Petäjaniemi 2022). Kuten Petäjaniemi (2022) tuoreessa turvapaikanhakijaksi subjektifioitumista käsittelevässä väitöskirjassaan sanoo, täytyy tulijoiden vastata sosiaaliin odotuksiin, diskurssissa rakentuviin vaatimuksiin. Aktiivisuus on kuitenkin maahanmuuttajien itsensä vastuulla, ja sosiaaliset rakenteet voivat estää kontribuution antamista vastaanottavalle yhteiskunnalle (emt.). Kielitaito ei ole vain yksilön asia, vaan kyse on koko yhteisön taidosta. Keskeistä onkin pohtia, miten suomenpuhujat tukevat kielenoppijoita. (Harju-Autti 2022.) Ulkomaalaistaustaisten kielenoppimisen tukeminen ja molemminpuolinen kielen ja kulttuurin opettelu arkisissa kohtaamisissa toisi osallisuuteen aitoa vastavuoroisuutta.

Yhteiskunnallisiin menettelytapoihin kirjattu osallisuus on usein ylhäältä annettua, ja suurimmat osallisuuden haasteet yhteiskunnassa ovat moninaisuutta arvostavien kieli-ideologioiden ja -käytänteiden edistämässä (Piller & Takahashi 2011: 371). Osallisuuden ulkoapäin tapahtuvan normittamisen sijaan pitäisi tutkia ja kehittää osallisuuden mahdollisuuksia ja ehtoja, jotka maahanmuuttajilla poikkeavat valtaväestöstä ja joita tulisi selvittää heidän omista kokemuksistaan käsin (Petäjaniemi 2022: 7). Tutkimuksessani olen osoittanut, että osallisuuden sosiaalinen puoli, diskurssit abstraktista osallisuudesta ja etenkin solidaarisesta osallisuudesta ilmenevät informanttien parikeskusteluista. Työni vahvuus onkin se, että se kertoo osallisuuden eri ulottuvuuksien merkityksestä ulkomaalaistaustaisille ja korostaa yhteiskunnassa sivuun jääviä, hienovaraisia tapoja osoittaa kuuluvuutta ja solidaarisuutta. Sen sijaan tutkimukseni ei anna tietoa osallisuudesta suhteessa informanttien taustamuuttujiin. Koska tutkimuksen informantit edustavat moninaista ulkomaalaistaustaisten joukkoa, muodostuu osallisuudesta puhumisen tavoista yleiskuva. Tutkimusasetelma jättää huomiotta esimerkiksi ulkomaalaistaustaisten erilaiset statukset suomalaisessa yhteiskunnassa sekä asenteet erilaisia ulkomaalaistaustaisten ryhmiä kohtaan. Nämä seikat suhteessa yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin ja osallisuuteen tuottaisivat todennäköisesti erilaisia diskursseja eri maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kohdalla.

Jatkossa solidaarista osallisuutta, etenkin yhteisen hyvän tuottamista kielellä, voisi tutkia tarkemmin. Sen tarkastelun voisi viedä institutionaaliselle tasolle esimerkiksi Tantun (2017) tutkimuksen tavoin. Tanttu (2017) on hahmotellut, miten osallisuus ja siten myös luottamus rakentuvat asiointikeskusteluissa pienissä arkisissa teoissa, solidaarisuuden eleissä. Jatkotutkimuksessa voisi keskittyä luomaan tietoisuutta osallisuudesta institutionaalisissa kohtaamisissa siitä näkökulmasta, että ulkomaalaistaustaisille merkittäviä osallisuuden ulottuvuuksia ovat muutkin kuin sosioekonomista hyvinvointia ja integraatiota korostavat puolet. Lisäksi voisi kannustaa kaikkia yhteiskunnan jäseniä osoittamaan kielellistä solidaarisuutta päivittäisessä arjessa. Kuten eräs informantti sanoo: *se että otetaan mukaan ihan millä kielellä tahansa*. Tutkimukseni tekee näkyväksi ulkomaalaistaustaisten kädenojennuksen yhteiskunnan suuntaan, halun tulla osalliseksi kielen avulla. Tämä aineistossa kuuluva osallisuuden ääni lävistää kaikki osallisuuden ulottuvuudet, ja siihen vastaaminen voisi osaltaan auttaa ylittämään osallisuuden esteitä yhteiskunnassa.

Kirjallisuus

- Blackledge, A. 2000. Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal democracies. *Estudios de Sociolingüística*, 1 (2), 25–45. <https://www.equinoxpub.com/home/wp-content/uploads/2017/02/Blackledge.pdf>
- Blackledge, A. & A. Creese 2010. *Multilingualism. A critical perspective*. London: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. & A. Backus 2012. Superdiverse repertoires and the individual. *Tilburg Papers in Culture Studies* 24. https://www.researchgate.net/publication/292309492_Repertoires_Revisited_Knowing_Language_in_Superdiversity [luettu 22.4.2023]
- Blommaert, J., S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen 2012 (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave.
- Blommaert, J., S. Leppänen & M. Spotti 2012. Endangering multilingualism. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave, 1–21.
- Cunningham, U. & J. King 2018. Language, ethnicity, and belonging for the children of migrants in New Zealand. *SAGE Open*, 8 (2). <https://doi.org/10.1177/2158244018782571>
- Blommaert, J. & J. Verschueren 1998. The role of language in European nationalist ideologies. Teoksessa B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (toim.) *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, 189–211.
- Bommes, M. 2012. Migration in modern society. Teoksessa C. Boswell & G. D'Amato (toim.) *Immigration and social systems: collected essays of Michael Bommes*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 19–35.
- Bonfiglio, T. P. 2010. *Mother tongues and nations: the invention of the native speaker*. New York: Mouton de Gruyter.
- Davis, K. & L. Nencel 2011. Border skirmishes and the question of belonging: an autoethnographic account of everyday exclusion in multicultural society. *Ethnicities*, 11 (4), 467–488. <https://doi.org/10.1177/1468796811415772>
- van Dijk, T. A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4 (2), 249–283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>
- van Dijk, T. A. 2012. The role of press in the reproduction of racism. Teoksessa M. Messer, R. Schroeder & R. Wodak (toim.) *Migrations: interdisciplinary perspectives*. Wien: Springer, 15–29.
- Doerr, N. M. 2009. Investigating “native speaker effects”: toward a new model of analyzing “native speaker” ideologies. Teoksessa N. M. Doerr (toim.) *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects*. Berlin: De Gruyter Mouton, 15–46.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa. AFinLan vuosikirja 2020*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Fairclough, N. 1989. *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. 1992. *Language and social change*. London: Longman.
- Fairclough, N. & R. Wodak 1997. Critical discourse analysis. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as social interaction*. London: Sage Publications, 258–284.
- Fuller, J. M. 2019. Discourses of immigration and integration in German newspaper comments. Teoksessa L. Viola & A. Musolff (toim.) *Migration and media: discourses about identities in crisis*. Discourse approaches to politics, society and culture 81. Amsterdam: John Benjamins, 317–338.

- Gal, S. & K. A. Woolard 1995. Constructing languages and publics. Authority and representation. *Pragmatics*, 5, 129–138. <https://doi.org/10.1075/prag.5.2.01gal>
- Gee, J. P. 1992. *The social mind: language, ideology and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Grzymala-Kazłowska, A. & J. Phillimore 2018. Introduction: rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1341706>
- Ganuza, N. & M. Rydel 2023. Boundaries of belonging. Language and Swedishness in contemporary Swedish fiction. *Language, Culture and Society*, 5 (1), 94–120. <https://doi.org/10.1075/lcs.21005.gan>
- Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus. Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Herneaho, I. 2018. Maahanmuuttodiskurssit eduskuntapuolueiden vuoden 2015 vaalimateriaaleissa. *Virittäjä*, 122 (2), 187–223. <https://doi.org/10.23982/vir.66907>
- Hippi, K. & L.-M. Lehto 2023. Seeking understanding: categories of linguistic (non)belonging in interviews. *Multilingua*, 42 (4), 473–498. <https://doi.org/10.1515/multi-2022-0049>
- Ikkänen, P. 2017. The use of language in migrant stay-at-home parents' process of integration. Experiences of inclusion and exclusion. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11 (3), 121–142. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104587>
- Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>
- Johnstone, B. 2008: *Discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214. <https://journal.fi/pk/article/view/4754>
- Kalliokoski, J. 1996: Johdanto. Teoksessa J. Kalliokoski (toim.) *Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. Kieli 9. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 8–36.
- Komppa, J., I. Lehtimaja & J. Rautonen 2017. Kansainväliset jatko-opiskelijat ja tutkijat suomen kielen käyttäjinä yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2017/kansainvaliset-jatko-opiskelijat-ja-tutkijat-suomen-kielen-kayttajina-yliopistossa>.
- Lang, C., A. Pott & K. Sinozaki 2021. Organisations and the production of migration and in/exclusion. *Comparative Migration Studies*, 9 (60). <https://doi.org/10.1186/s40878-021-00274-w>
- Leemann, L., H.-M. Kuusio & R.-M. Hämäläinen 2015. *Sosiaalinen osallisuus*. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf/4bc56a65-8eb2-41c3-87b8-0cd963a2c600 [luettu 14.11.2022]
- Lehto, L.-M. 2018. *Korpusavusteinen diskurssianalyysi japaninsuomalaisten kielipuheesta*. Acta Universitatis Ouluensis B 162. Oulu: Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1909-7>
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>

- MacDonald, F. 2017. Positioning young refugees in Australia: media discourse and social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (11), 1182–1195.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350324>
- Major, G., A. Terraschke, E. Major & C. Setijadi 2014. Working it out: migrants' perspectives of social inclusion in the workplace. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37 (3), 249–261. <https://doi.org/10.1075/aryl.37.3.04maj>
- Musgrave S. & J. Bradshaw 2014. Language and social inclusion. Unexplored aspects of intercultural communication. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37 (3), 198–212.
<https://doi.org/10.1075/aryl.37.3.01mus>
- Männistö, M. 2020. "Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä" – viestintätaidot, autonomia ja valta osallisuuskokemuksen rakentajina työelämäjaksolla. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa*. AFinLan vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, 198–214.
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä* 116 (3), 325–346. <https://journal.fi/virittaja/issue/view/1015>
- Niemelä, H. 2020. Piirretty suomen kieli. Piirustusmetodin käyttö kieli-ideologioiden tutkimisessa. *Virittäjä*, 124 (3), 380–411. <https://doi.org/10.23982/vir.83300>
- Petäjäniemi, M. 2022. *(Un)becoming an asylum seeker: nomadic research with men awaiting an asylum decision*. Acta Universitatis Ouluensis E210. Oulu: Oulun yliopisto.
<http://urn.fi/urn:isbn:9789526233017>
- Phillimore, J., R. Humphris & K. Khan 2018. Reciprocity for new migrant integration: resource conservation, investment and exchange. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1341709>
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piller, I. 2014. Editorial. Linguistic diversity and social inclusion in Australia. *ARAL*, 37 (3), 190–197. <https://doi.org/10.1075/aryl.37.3>
- Piller, I. & K. Takahashi 2011. Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 371–381.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062>
- Pöyhönen, S., L. Kokkonen & M. Tarnanen 2019. Turvapaikanhakijoiden kertomuksia sosiaalisista verkostoista ja kuulumisen tunteista. Teoksessa E. Lyytinen (toim.) *Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa*. Tutkimuksia-sarja. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 183–204.
- Raivio, H. & J. Karjalainen 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Jyväskylä: JAMK, 12–34. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-280-6>
- Reisigl, M. & R. Wodak 2001. *Discourse and discrimination*. London: Routledge.
- Ronkainen R. 2018. *Tavoitteena hyvä elämä: aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä rakentuvat diskurssit*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58672>
- Ronkainen, R. & M. Suni 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>

- Ruuska, K. 2020. *At the nexus of language, identity and ideology: becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish*. JYU dissertations. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/72334>
- Sahradyan, S. 2022. *Personal and institutional trajectories of language, employment and integration: an ethnography with migrant NGO practitioners*. JYU Dissertations 592. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9266-8>
- Scott, M. 2008. *WordSmith Tools version 5*. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Strömmer, M. 2017a. *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56113>
- Strömmer, M. 2017b. Work-related language learning trajectories of migrant cleaners in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11 (4), 137–160. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712214863>
- Tanttu, T. 2017. "Sitten uskaltaa kertoa omista asioista enemmän" – maahanmuuttaja-asiakkaiden työvoimaneuvojan käsityksiä luottamuksen rakentamisesta asiointikeskustelussa. *Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2017*, 24–41. <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–152. <https://journal.fi/pk/article/view/4750>
- Tiittula, L. & J. Ruusuvoori 2005. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvoori (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Wagner, I. & R. Wodak 2006. Performing success: identifying strategies of self-presentation in women's biographical narratives. *Discourse & Society*, 17 (3), 385–411. <https://doi.org/10.1177/095792650606025>
- Wodak, R. 2002. Fragmented identities: redefining and recontextualizing national identity. Teoksessa P. Chilton & C. Schäffner (toim.) *Politics as text and talk: analytic approaches to political discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 143–172.
- Wodak, R. & M. Meyer 2016. Critical discourse studies. History, agenda, theory and methodology. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods of critical discourse studies*. London: Sage Publications, 1–22.
- Yates, L. 2011. Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573068>
- Yuval-Davis, N. 2006. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of prejudice*, 40 (3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>

LIITE 1. Parikeskustelukysymykset

Ryhmäkeskustelukysymykset syksy 2019

Ajattele aikaa, jonka olet elänyt Suomessa ja vastaa...(Voi myös verrata siihen, miten oli silloin, kun tulit Suomeen ja miten on nyt)

1) Arjen kielivalinnat

- a) Mitä osaamiasi kieliä ET käytä:
 - jonkun henkilön kanssa tai
 - jossakin tilanteessa? Miksi?
 - Mikä estää tai rajoittaa sinua näissä tilanteissa?
- b) Mitä kieliä haluaisit käyttää arjessasi enemmän? Miksi?
- c) Millaisissa tilanteissa tuntuu, että haluaisit käyttää äidinkieltäsi/suomen kieltä/jotain muuta kieltä? Miksi?

2) Eri kielet puhetilanteissa

- a) Mitä kieliä sinulle puhutaan ja missä tilanteissa?
- b) Millaisissa tilanteissa sinulla tulee esim. suomenkielisen puheen sekaan jotain toista kieltä? Mitä muut ihmiset sanovat siitä (puoliso, ystävät, työkaverit...)?
- c) Oletko ollut tilanteessa, jossa toiset henkilöt puhuvat kieltä, jota et osaa ollenkaan tai osaat sitä huonosti? Mitä sitten tapahtui?
- d) Huomioidaanko/huomioitiinko sinun kielitaitosi (taso) töissä, harrastuksissa? Miten?

3) Kielet arjessa toimimisen esteenä tai mahdollisuutena

- a) Millaisesta kielitaidosta on mielestäsi hyötyä Suomessa?
- b) Onko ollut tilanteita, joissa olet toivonut osaavasi jotain kieltä (paremmin)? Mitä tapahtui?
- c) Mikä merkitys on mielestäsi sillä, että osaa sen maan/alueen kieltä, jossa asuu?
- d) Mitä tarkoittaa kielellä pärjääminen tai selviäminen (sinun elämässäsi)? Mitä muuta kieli merkitsee tai mitä muuta kielellä voi tehdä?

4) Tilanteet, joissa sinua ei ymmärretä tai sinä et ymmärrä muita

- a) Millaisia kokemuksia sinulla on tilanteista, joissa joku ei ymmärrä sinua tai sinä et ymmärrä muita? Mitä tapahtui? Mikä mielestäsi aiheutti väärinymmärryksen?
- b) Mitä keinoja käytät, kun et ymmärrä tai sinua ei ymmärretä?
- c) Oletko joskus turvautunut siihen, että et osaa suomea (tai kieltä x)?

5) Kielten ominaisuudet ja merkitys

- a) Miten osaamasi kielet eroavat toisistaan?
- b) Mitä osaamasi kielet merkitsevät sinulle?
- c) Mitä äidinkieli tarkoittaa?
- d) Millä kielellä näet unia, vitsaillet, ajattelet, kiroilet, puhut rakkaudesta?

LIITE 2. Litterointimerkit.

| | |
|------------------------|--|
| . | virkkeeksi tulkittu jakso |
| , | tauko |
| - | poisjätetty sana |
| -- | pitempi poisjätetty jakso |
| (-) | sana, josta ei ole saatu selvää |
| (--) | pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää |
| si- | kesken jäänyt sana |
| (<i>englanti</i>) | epäselvästi kuultu sana |
| (<i>on englanti</i>) | pitempi epäselvästi kuultu jakso |
| ((tauko)) | pitkä, useita sekunteja kestävä tauko |
| ((nauraa)) | litteroijan kommentteja tai selityksiä tilanteesta |
| [kaupunki] | anonymisoitu tieto |

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 224–251.

Heli Paulasto, Anni Rannikko & Tiina Sotkasiira

Itä-Suomen yliopisto

Saavutettavuudesta kriittiseen autonomiaan – vieraskieliset kuntavaaliviestinnän kohderyhmänä

Nostot

- Englanti on tarpeen muttei riitä: selko- ja kotikieliseen vaaliviestintään tarvitaan lisäpanostusta.
- Viestinnän kielen lisäksi on kiinnitettävä huomiota koukuttavaan, oikein kohdennettuun sisältöön.
- Viestinnän saavutettavuus ei takaa osallisuuden tai kriittisen autonomian toteutumista.
- Sosiaalinen esteettömyys on saavutettavuuden ja poliittisen osallisuuden suurin haaste.



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

Abstract

The article examines multilingual communication practices aimed at informing Finland's foreign language speaking inhabitants on municipal elections and decision-making in the regional context of Joensuu. Our focus is on the availability and accessibility of relevant multilingual information and the potential of accessible information in developing a sense of democratic participation and critical autonomy among the immigrant population. The research is based on seven thematic interviews conducted after the 2021 municipal elections. All interviewees have experience in enabling the democratic participation of multilingual residents in Joensuu through their roles in civil service, politics, or local organizations. Poor accessibility of information has been identified as a reason for multilingual population's low voting rates in previous research. The interview data reveal in detail what kinds of deficiencies can be identified across the components of usability, understandability, and social accessibility. The results also give insights into good practices and possible remedies.

Keywords: accessibility, multilingualism, democracy, inclusion

Asiasanat: saavutettavuus, monikielisyys, demokratia, osallisuus

1 Johdanto

Samalla kun Suomen vieraskielisen väestön määrä on viime vuosikymmeninä nousut, heidän yhteiskunnalliseen osallisuuteensa ja siihen vaikuttaviin tekijöihin on tutkimuksessa kiinnitetty yhä enemmän huomiota (esim. Kazi ym. 2019; Pitkänen ym. 2019; Demokratiakokeilut 2020). Osallisuuden yksi osa-alue on poliittinen osallistuminen (esim. Kettunen 2022; Seikkula & Maury 2022): osallisuuden kokemukseen suomalaisen yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä kuuluu myös mahdollisuus vaikuttaa oman kunta- tai kaupunkiyhteisön toimintaan ja kehittämiseen liittyvään päätöksentekoon. Kuntalaisten tärkeimpänä demokraattisen osallistumisen kanavana pidetään kuntavaaleja, joissa kaikilla täysi-ikäisillä kunnan asukkailla on periaatteessa yhtäläinen mahdollisuus vaikuttaa äänestämällä. Toisin kuin eduskunta- ja presidentinvaaleissa, kunta- ja aluevaaleissa äänioikeus on myös muun valtion kuin Suomen tai EU:n täysi-ikäisillä kansalaisilla, joilla on ollut yhtäjaksoisesti kotikunta Suomessa kahden vuoden ajan. Valtaväestölle suunnattu suomen- tai ruotsinkielinen vaaliviestintä ja kampanjointi ei kuitenkaan saavuta kaikkia näitä äänioikeutettuja kuntalaisia. Vieraskielisten äänestysaktiivisuus jää keskimääräistä matalammaksi (Seikkula & Maury 2022: 11). Näin kävi myös vuoden 2021 kuntavaaleissa (SVT 2021). Äänioikeutettu kuntalainen on useimmissa tapauksissa myös vaalikelpoinen, mutta vieraskielisten kuntavaaliehtokkaiden osuus verrattuna vieraskielisten osuuteen väestöstä on vielä äänestäjien osuuttakin pienempi, valittujen valtuutettujen osuudesta puhumattakaan (Sipinen 2021: 25; Seikkula & Maury 2022: 10).

Maahanmuuttaneiden vaaliaktiivisuutta ja siihen liittyviä toimia on tutkittu 2000-luvulla suhteellisen laajasti. Valaste ja Wass (2019) nostavat esille useita äänes-

tysaktiivisuuteen vaikuttavia osatekijöitä. Heidän tutkimuksessaan korostuu erityisesti identiteettipohjaisen kotoutumisen merkitys. Seikkulan ja Mauryn (2022) kyselytutkimusaineistossa äänestysaktiivisuutta laskeviksi keskeiseksi tekijäksi mainitaan tiedonpuute, joka johtuu esimerkiksi viranomaisten ja puolueiden riittämättömästä selko- ja monikielisestä viestinnästä. Suomen ja ruotsin kielen taito puolestaan nostaa äänestysaktiivisuutta, mikä osoittaa, että kielellinen saavutettavuus on avainasemassa äänestysaktiivisuuden nousua tavoiteltaessa. Muita äänestysaktiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat Suomen kansalaisuus, suomalainen puoliso tai ystävät, aiemmat kokemukset poliittisesta osallistumisesta sekä samastuttavat ehdokkaat (Valaste & Wass 2019; Seikkula & Maury 2022). Vastaavia huomioita on myös muista maista (esim. de Rooij 2012; Ruedin 2018).

Monikielisen viestinnän roolia on aiemmassa tutkimuksessa selvitetty muun muassa kuntien, ELY-keskusten, puolueiden ja ehdokkaiden näkökulmista (esim. Ahokas ym. 2011; Sipinen 2021). Seikkulan ja Mauryn (2022: 13) mukaan ”viranomaisviestintä vaaleista ei yleisesti [kuitenkaan] vastaa kohderyhmän tavoitettavaa monikielistä viestintää”, minkä lisäksi puolueiden ajatellaan olevan päävastuussa politiikan sisällöistä viestimisestä. Kirjoittajat nostavatkin esille järjestöjen ja hankkeiden tärkeän roolin saavutettavan vaaliviestinnän toteuttajina.

Tässä artikkelissa käsittelemme vieraskielisille kuntalaisille suunnattua kuntavaaleihin ja kunnalliseen päätöksentekoon liittyvää viestintää ja vuorovaikutusta yhdessä paikallisessa kontekstissa, Joensuussa. Koska saavutettavuus on onnistuneen viestinnän ja osallisuuden kulmakivi, avaamme tähän aiheeseen liittyviä ongelma-kohtia ja kehittämisehdotuksia Kinnusen ja Hirvosen (2020: 322–323) jatkumon mukaisesti, jossa saavutettavuuden edellytyksiä ovat käytettävyys, ymmärrettävyys ja esteettömyys. Artikkelin tutkimuskysymys kuuluu: Millaista osallisuutta Joensuussa kuntavaaleissa käytössä olleet monikieliset vuorovaikutuksen ja viestinnän keinot ja käytännöt mahdollistavat vieraskielisille joensuulaisille?

Tutkimuksemme perustuu seitsemän henkilön teemahaastatteluille, jotka toteutettiin 13.6.2021 pidettyjen kuntavaalien jälkeen kesä-elokuussa 2021. Haastateltaviksi valittiin järjestö-, puolue- ja viranomaistoimijoita, joilla on työtehtäviensä tai poliittisen toimintansa ansiosta kokemusta maahanmuuttaneiden kunnallisen osallisuuden tukemisesta. Jotkut haastateltavista olivat myös toimineet kuntavaaliehdokkaina tai kunnanvaltuutettuina. Pohjustukseksi selvitämme ensin, mitkä tahot vaaliviestintää ja kampanjointia Joensuussa toteuttavat, millä kielillä ja millaisin keinoin. Saavutettavuuden lisäksi tarkastelemme sitä, kuinka käytössä olevat toimintatavat edistävät vieraskielisten kuntalaisten poliittisen osallisuuden ja kriittisen autonomian toteutumista.

Taustoitamme seuraavaksi tutkimuksen käsitteistöä, minkä jälkeen kerromme lähemmin tutkimuksen aineistosta, menetelmistä ja omista rooleistamme toimintakentällä sekä Joensuusta monikielisenä kaupunkina. Analyysissä noudatamme

Kinnusen ja Hirvosen (2020) saavutettavan viestinnän ja osallisuuden jatkumoa, jota täydennämme kriittiseen autonomiaan liittyvillä havainnoilla.

2 Saavutettavuuden ja osallisuuden käsitteistöä

Yhteiskunnalliseen osallisuuteen tähtäävällä viestinnällä on erilaisia tavoitteita. Tavoitteet voi jakaa kolmelle portaalle sillä perusteella, miten pitkälle menevää osallisuutta viestinnällä tavoitellaan. Nämä kolme porrasta ovat tiedon saatavuus, sen saavutettavuus sekä viestinnällinen ja vuorovaikutteinen osallisuus. Viestinnän saatavuus tarkoittaa sitä, että tieto tai palvelu on olemassa ja saatavilla. Saatavuus voi määrittyä esimerkiksi lainsäädännön pohjalta: jotkin kriteerit täyttävät ihmiset ovat oikeutettuja johonkin palveluun. Saatavuus täydentyy saavutettavuudeksi, kun kiinnitetään huomiota saavutettavan viestinnän keskeisiin osa-alueisiin, joita ovat käytettävyys, ymmärrettävyys ja esteettömyys. Käytettävyys tarkoittaa sitä, että tieto tai palvelu on saatavilla käyttötarkoitukseen sopivalla tavalla. Ymmärrettävyys taas tarkoittaa sitä, että tieto tai palvelu on käyttäjälleen ymmärrettävässä muodossa. Esteettömyys viittaa siihen lähtökohtaan, että tiedon tai palveluiden käytön pitää olla fyysisesti ja sosiaalisesti esteetöntä. (Kinnunen & Hirvonen 2020: 322–323.) Saavutettava viestintä mahdollistaa yhteiskunnallisen osallisuuden käyttäjille, joilla on erilaiset viestinnälliset resurssit: he voivat hyödyntää tietoa ja palveluita mahdollisimman yhdenvertaisesti ja saavuttaa niiden avulla omia tavoitteitaan (Hirvonen ym. 2020: 13; Kinnunen & Hirvonen 2020: 323).

Käytettävyydellä on monikielisessä viestinnässä ja kääntämisessä keskeinen rooli, sillä kääntämisen tavoitteena on käyttäjälähtöisesti onnistunut viestintä. Käytettävyys määrittyy siis käyttäjän kokemuksen kautta (Suojanen ym. 2014: 14). Käytettävyyden määritelmänä viitataan usein Jakob Nielsenin (1993) järjestelmän hyväksyttävyyden malliin, jossa sille annetaan viisi osatekijää: ”helppo opittavuus, tehokkuus, muistettavuus käyttökerrasta toiseen, virheiden vähäinen määrä käytön aikana” ja ”käyttäjän subjektiivinen tyytyväisyys” (Nielsen 1993: 26; käännös Tuominen ym. 2015: 236). Käytettävyys ja hyödyllisyys muodostavat yhdessä tuotteen tai palvelun käyttökelpoisuuden (Nielsen 1993: 24–26; Suojanen ym. 2014: 15). Käytännöllisen, yksilön kokemukseen ja tyytyväisyyteen perustuvan hyväksyttävyyden lisäksi onnistunut järjestelmä on myös sosiaalisesti ja yhteisöllisesti hyväksyttävä. Kuntavaaleissa äänestämiseen voi liittyä esimerkiksi vieraskielisen kuntalaisen taustasta ja uudenlaisessa yhteiskunnassa toimimisesta johtuvia poliittisia asenteita tai vastustusta, jonka vuoksi omakielistikään vaaliviestintää ei välttämättä oteta vastaan (White ym. 2008: 269–270).

Saavutettavuuden toinen edellytys on ymmärrettävyys, joka koskee tekstin tai puheen ominaisuuksia tai käytettävää kieltä. Vaaliviestintä voidaan karkeasti jakaa tiedotukseen, joka on pääasiassa kirjallista ja audiovisuaalista, ja vuorovaikutteiseen viestintään, kuten paneeleihin, tiedotustilaisuuksiin, katukampanjointiin tai sosiaa-

lisen median keskusteluryhmiin, joissa kansalaisilla on mahdollisuus kysymyksiin ja ajatustenvaihtoon. Tiedotus pyrkii tavoittamaan laajoja kansanjoukkoja, kun taas vuorovaikutteisen tiedon äärelle on itse hakeuduttava tai tieto on vietävä sinne, missä äänestäjät luontaisesti liikkuvat, kuten julkisiin kaupunkitiloihin ja suomi toisena kielenä -opetusryhmiin. Ymmärrettävyyden osalta tiedotuksessa korostuvat lukutaito ja kielen valinta. Lukutaito on jo sinänsä vahvasti kulttuurisidonnainen käsite; sen arvostus ja rooli yhteiskunnassa tai yksilöiden elämässä voi olla eritaustaisten ihmisten piirissä hyvin erilainen (Suni & Tammelin-Laine 2020). Suomalainen viranomaisviestintä voi siis tuntua vieraalta ja vaikeasti avautuvalta, vaikka se olisikin omakielistä.

Oikeusministeriön Vaalit.fi-sivuston laaja kielikattaus – kuntavaaleista tiedotetaan sivustolla 31 eri kielellä – kertoo siitä, että oman kielen merkityksellisyys ja Suomen kielellinen moninaisuus ymmärretään viranomaistasolla jo melko hyvin. Puolueiden verkkosivuilla tyydytään tavallisesti kuitenkin kolmeen kieleen: suomeen, ruotsiin ja englantiin. Englannin käytön yleisyydestä huolimatta – tai tästä johtuen – siihen suhtaudutaan maahanmuuttoa ja viestintää käsittelevässä tutkimuksessa varauksella (esim. Määttä 2020). Suomen tai ruotsin kielen oppimisella on kotoutumisessa keskeinen asema (Tarnanen ym. 2015; Kokkonen ym. 2019), minkä vuoksi selkosuomen käyttö saa tutkijoiden keskuudessa englantia enemmän kannatusta (esim. Vanhatalo 2020; Ainiala 2021). Pelkkä kotimaisten kielten käyttö saattaa kuitenkin jättää vieraskieliselle kuntalaiselle tunteen, että viestiä ei edes ole tarkoitettu hänelle. Lehtimajan ym. (2021: 453–454) mukaan kielivalinnan tekeminen vieraskielisen henkilön puolesta voidaan nähdä vallankäyttönä, jos se ei palvele hänen intressejään.

Siinä missä yksisuuntainen tiedottaminen edellyttää kielivalintojen tekemistä ennalta, vuorovaikutteiset tilanteet antavat enemmän liikkumavaraa. Tulkkaus mahdollistaa niin viestin saavutettavuuden kuin keskusteluun osallistumisen, ja tulkkausten puuttuessa kielen valinnasta voidaan usein neuvotella suoraan (Hirvonen ym. 2020: 15). Monikielisillä keskustelijoilla on käytössään monipuolisia, dynaamisia kommunikatiivisia ja kehollisia repertoaareja, jolloin yhteisymmärrys on mahdollista rakentaa sosiaalisessa kanssakäymisessä (Rymes 2014; ks. myös Pietikäinen ym. 2010; Han 2013; Wilson 2021).

Esteettömyys tarkoittaa saavutettavan viestinnän kontekstissa usein fyysistä esteettömyyttä, esimerkiksi näkö- tai kuulovammaisia koskevia käytänteitä (ks. Hirvonen & Kinnunen 2020). Aistivammattomien kielenkäyttäjien osalta esteettömyys ja käytettävyyden puolestaan voivat olla osittain päällekkäisiä käsitteitä. Omakielisetkään verkkosivut eivät ole esteettömät, jos niiden käytettävyyden on huono. Keskitymme tässä siksi erityisesti sosiaalisen esteettömyyden näkökulmaan. Sosiaalisen esteettömyyden ymmärrämme asenneilmapiirinä, jossa yksilöt voivat toimia julkisesti ilman pelkoa syrjinnästä tai väheksymisestä. Huomionarvoista on, että sosiaalinen esteettömyys perustuu vuorovaikutukseen. (Ks. Ekholm 2009: 159, 201.)

Osallisuudella on sekä tutkimuksen että julkishallinnon käsitteenä monenlaisia, kontekstisidonnaisia määritelmiä, jotka kietoutuvat sen historiaan julkishallinnon

hankkeiden tavoitteena. Kinnusen ja Hirvosen (2020: 323) kuvaamalla jatkumolla osallisuus tarkoittaa sitä, että saavutettavan viestinnän avulla ihminen voi lähtökohdistaan riippumatta kokea kuuluvansa yhteisöön, pärjäävänsä siinä itsenäisesti ja osallistua päätöksentekoon. Tässä analyysissä määrittelemme osallisuuden edellisen, viestinnällisen ulottuvuuden lisäksi niin, että se on ihmisen ja yhteisön – tutkimuksemme kontekstissa myös yhteiskunnan – välinen suhde, joka perustuu yhteisöön kuulumiselle, sen osana toimimiselle ja kokemukselle siihen kuulumisesta. Osallisuus edellyttää näiden kolmen asian yhtäaikaista toteutumista ja lisäksi sitä, että ihmisellä on todellinen mahdollisuus vaikuttaa asioihin. Se rakentuu ihmisen ja yhteiskunnan demokraattiselle suhteelle. (Horelli ym. 2007; Nivala & Ryyänen 2013.)

Osallisuus on paitsi teoreettinen käsite myös yhteiskunnallinen ideaali ja tavoite. Sen vastakohtiksi nähdään passiivisuus, osattomuus, välinpitämättömyys ja vieraantuminen. Koska osallisuudella julkishallinnon tavoitteena on monenlaisia määritelmiä, osallisuuden edistäminen voi joskus tarkoittaa myös osallistamista: sitä, että tuetaan vain jotain tiettyä osallistumisen muotoa, esimerkiksi kuntavaaleissa äänestämistä. Tällöin esimerkiksi ruohonjuuritasolla syntyvä omaehtoinen ja suora toiminta tai kansalaisjärjestöjen kautta tapahtuva vaikuttaminen voidaan nähdä epätoivottavana ja jopa ongelmallisena. Onkin tärkeä huomata, että osallisuuden edistämiseksi on kyse vallankäytöstä: tiettyjä osallistumisen tapoja kuten äänestämistä voidaan normalisoida ja tehdä muita tapoja toivottavammiksi tavoiksi vaikuttaa. (Nivala & Ryyänen 2013: 14–19.)

Osallisuus on yhteydessä myös autonomian ideaan. Andersonin ja Honnethin (2005: 127) tapaan autonomia voidaan ymmärtää erilaisten sosiaalisten suhteiden ja tunnustamisen varassa rakentuvaksi kyvykkyudeksi vastata oman elämänsä suunnasta ja tehdä sitä koskevia päätöksiä. Aaltio (2013: 62–63) kutsuu perusautonomiaksi yksilön mahdollisuutta osallistua yhteiskuntaan ja elinympäristönsä toimintaan. Kriittisen autonomian käsitteellä Aaltio taas viittaa kyvykkyteen tuottaa olemassa olevien vaihtoehtojen ulkopuolelta uusia päämääriä ja tavoitella niitä käytännössä. Aaltion mukaan kriittinen autonomia antaa kyvyn kyseenalaistaa vallitsevia kulttuurisia sääntöjä ja osallistua niiden muuttamiseen tai hyväksymiseen. Lähtökohtana on, että yhteisön jäsenenä toimiva ihminen ei saavuta koskaan täydellistä toimintavapautta, mutta toisaalta hänellä on aina jonkin verran autonomiaa. Äänestämisen on tapa vaikuttaa ja toimia osallisena yhteiskunnassa, ja kuntavaalit tarjoavat kansalaisuudesta riippumatta kunnan asukkaalle mahdollisuuden paikallistason poliittiseen osallistumiseen. Suomeen muuttaneilla poliittista osallistumista pidetään yhtenä kotoutumisen osa-alueena (Valaste ja Wass 2019). Aktiivista osallistumista ei maahanmuuttaneiden kohdalla kuitenkaan nähdä pelkästään oikeudeksi, vaan se voidaan määritellä heille myös velvoitteeksi ja yhteiskuntaan kiinnittymisen ehdoksi (Suurpää 2002).

3 Asiantuntijahaastattelut aineistona ja menetelmän kuvaus

Tutkimusaineistomme koostuu seitsemän henkilön teemahaastatteluaineistosta, joka on koottu kuntavaalien jälkeen kesä-elokuussa 2021. Haastattelujen teemana on monikielinen vaaliviestintä. Haastateltavat ovat joko Suomessa syntyneitä tai maahan muuttaneita joensuulaisia järjestö-, puolue- ja viranomaistoimijoita, jotka ovat työn tai kansalaistoiminnan kautta jollain tapaa osallistuneet monikieliseen vaaliviestintään 2000-luvulla käydyissä vaaleissa. Useimmat haastateltavat olivat myös joskus olleet ehdolla kuntavaaleissa sekä hankkineet kokemusta joko valtuusto- tai lautakuntatyöskentelystä. Yksi haastatteluista tehtiin parihaastatteluna ja viisi yksilöhaastatteluna, yksi toteutettiin Zoomin välityksellä ja muut kasvokkain. Haastattelujen tekemiseen ja litterointiin osallistui kirjoittajien lisäksi myös opiskelija Ella Mustonen. Jokaisessa haastattelussa oli mukana kaksi tai kolme tutkimusryhmän jäsentä.

Olemme litteroineet haastattelut kokonaisuudessaan ja sanatarkasti tekstiksi. Olemme merkinneet litteraattiin myös niin sanotut tilkesanat, naurahdukset, sanojen katkeamiset, päällekkäisen puheen ja pidemmät tauot, mutta tekstiin valittuja sitaatteja on joskus muokattu luettavuuden helpottamiseksi. Tarkkuus on riittävä, sillä analyysissa keskityimme haastateltavien puheen sisältöön (Ruusuvoori & Nikander 2017). Tässä artikkelissa esittämässämme aineistolainauksissa olemme anonymisoinneet kaikki haastateltavan tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Olemme nimenneet haastateltavat lainauksissa viranomaisiksi, puolue toimijoiksi tai järjestötoimijoiksi sen mukaan, missä roolissa he ovat haastatteluun osallistuneet.

Aineiston analyysissa olemme jäsentäneet haastatteluja keskeisten teoreettisten käsitteidemme saatavuuden, saavutettavuuden, osallisuuden ja kriittisen autonomian näkökulmista. Analysoimme haastatteluja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin asiantuntijahaastatteluina. Kukin haastateltava pohtii tutkimuksen aihetta omasta näkökulmastaan, vaikka samalla on huomattava, että yksittäisellä haastateltavalla voi olla useita rooleja. Hän voi samaan aikaan olla esimerkiksi sekä järjestötoimija että itse ehdokkaana vaaleissa. Asiantuntijahaastattelujen tavoitteena on usein pyrkimys jonkin ilmiökentän faktuaaliseen kuvaamiseen, mutta samalla asiantuntijapuheen limittyä haastateltavan omaa kokemustietoa ja arvottavia havaintoja koskien esimerkiksi eri toimijoiden roolia maahanmuuttaneiden osallisuuden tukemisessa (ks. Alastalo & Åkerman 2010).

Emme katso vaaleihin liittyvää viestintää ja maahanmuuttaneiden demokraattiseen päätöksentekoon osallistumista täysin ulkopuolisen silmin ja etäältä. Oma suhteemme tutkimaamme ilmiöön rakentuu ennen kaikkea joensuulaisen kansalaisyhteiskunnan kautta. Kaikki haastatellut toimijat olivat meille jo ennestään tuttuja ja olemme itsekkin olleet esimerkiksi järjestämässä englanninkielisiä vaalipaneeleita ja pohtimassa sitä, miten vieraskieliset saisivat aiempaa helpommin tietoa vaaleista

ja vaaliteemoista. Olemme myös kirjoittaneet näistä kokemuksistamme (Davydova-Minguet & Sotkasiira 2014). Tämä artikkeli on osa tätä jatkumoa.

4 Toimintaympäristön kuvaus

Pohjois-Karjalassa sijaitseva Joensuu on Suomen 12. suurin kaupunki, jossa asui vuonna 2021 hieman yli 77 000 asukasta. Suurimpia vieraskielisten ryhmiä Pohjois-Karjalassa ovat venäjää, arabiaa, englantia ja viroa sekä thain kieltä puhuvat (Tilastokeskus 2021). Venäjänkielisiä maakunnassa asui Tilastokeskuksen tietojen mukaan noin 4 000 henkeä, eli he ovat selvästi suurin vieraskielisten ryhmä, kun taas esimerkiksi thaita puhuvia asui maakunnassa 210. Joensuun väestöstä ulkomaan kansalaisia oli 3,5 prosenttia (2 736 henkilöä), mikä on selvästi alle maan keskiarvon (5,3 %) (Tilastokeskus 2021). Suurimpia ulkomaan kansalaisten ryhmiä Joensuussa olivat vuonna 2021 Venäjän, Syyrian, Kiinan, Bangladeshin ja Thaimaan kansalaiset (Joensuun kaupunki 2022a). Joensuun äänestysaktiivisuus kuntavaaleissa oli yksi maan alhaisimpia. Äänestämässä kävi vuoden 2021 kuntavaaleissa alle puolet äänioikeutetuista (47,6 %). Äänestysaktiivisuus oli viisi prosenttiyksikköä matalampi kuin edeltävissä vaaleissa vuonna 2017 (52,6 %). Viime kuntavaaleissa useimmilla puolueilla on ollut listoillaan muutamia maahanmuuttajataustaisia ehdokkaita. Lehtitietojen mukaan ensimmäinen maahanmuuttajataustainen kuntavaaliehdokas valittiin Joensuun kaupunginvaltuustoon vuonna 2012 (Heikkilä 2012). Ulkomaalaisten äänestysaktiivisuus Savo-Karjalan vaalipiirissä vuoden 2021 kuntavaaleissa oli 22,1 prosenttia (Tilastokeskus 2021).

Joensuun kaupungilla on toiminut pitkään Joensuun kaupungin maahanmuuttajapalvelut, jonka tehtävänä on tukea ulkomailta Joensuuhun muuttavien asettumista uuteen kotikaupunkiin sekä edistää työperäistä maahanmuuttoa. Vuonna 2022 maahanmuuttajapalvelut nimettiin uudelleen International House Joensuuksi. Kaupungin tiedotuksen mukaan muutoksessa ei ollut kyse vain nimenmuutoksesta, vaan palvelujen kehittämisestä vastaamaan työelämän tarpeita (Joensuun kaupunki 2022b). Joensuun kaupunki on omassa tiedotuksessaan pitänyt esillä kuntavaaliteemaa ja pyrkinyt tiedottamaan asiasta myös muita kieliä kuin suomea käyttäen.

Maahanmuuttaneiden tukena toimii kaupungissa myös useita järjestöjä, joista Joensuun seudun monikulttuurisuusyhdistys ry (JoMoni) on keskittynyt nimenomaisesti maahanmuuttajien asioiden edistämiseen. Kuntavaaleihin liittyen JoMoni on toiminut yhteistyössä esimerkiksi Itä-Suomen etnisten suhteiden neuvottelukunnan eli ETNOn kanssa (Davydova-Minguet & Sotkasiira 2014). Yhteistyön tavoitteena on ollut lisätä maahanmuuttajien äänestysaktiivisuutta. JoMoni on muun muassa järjestänyt englanninkielisiä vaalilaisuuksia ja vaalipaneeleja, joiden aiheissa on huomioitu maahanmuuttoteemoja. Myös Pohjois-Karjalan sosiaaliturvayhdistyksellä on ollut useita maahanmuuttajien osallisuutta tukevia hankkeita. Se esimerkiksi toteutti vuoden 2021 kuntavaalien aikaan äänestysaktiivisuuden nostamiseen tähtäävän Joensuun

kaupungin rahoittaman kampanjan yhdessä JoMonin kanssa. Hankkeessa tiedotettiin vaaleista eri kielillä ja tehtiin aiheita käsitteleviä videoita, joissa puhuttiin englantia ja tekstitettiin puhe suomeksi.

Valtakunnallisesti keskeinen toimija on vaaliviestinnästä ja äänioikeudesta tiedottamisesta vastaava Digi- ja väestötietovirasto, joka postittaa kaikille äänioikeutetuille äänioikeusilmoituksen (ilmoituskortin) viimeistään 24 päivää ennen vaalipäivää. Merkittävänä tiedotuskanavana tämän tutkimuksen haastateltavat pitivät myös mediaa, erityisesti Yleisradion monikielistä viestintää. Lisäksi haastateltavat tunnistivat joitakin kansallisesti toimivia järjestöjä, joilla oli keskeinen rooli vaaliviestinnässä. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla toimiva Moniheli-järjestö on saanut Euroopan Unionin ja valtion tukea edistääkseen maahanmuuttaneiden osallistumista kuntavaaleihin. Vuosina 2015–2019 Moniheli vastasi oikeusministeriön tuella *Kaikkien vaalit* -hankkeesta, joka jatkui *Kuntademokratiaa kaikille!* -nimisenä toimintana, jossa on pyritty rakentamaan yhteyksiä ja vuorovaikutusta päättäjien ja vieraskielisten välille. Tämä toiminta tunnetaan myös Joensuussa, ja paikalliset järjestötoimijat käyttävät viestinnässään materiaaleja, joita on tuotettu muualla Suomessa.

Joensuussa käydään jonkin verran kuntapolitiikkaan liittyvää keskustelua myös sosiaalisessa mediassa. Esimerkiksi Facebookista löytyy Joensuu English Speakers -ryhmä ja muita järjestöjen ja puolueiden sivuja, joilla ehdokkaat ja kansalaistoimijat tiedottavat vaaleista. Ei-poliittisissa sosiaalisen median ryhmissä tapahtuvan vaaliviestinnän tulee olla hienovaraista ja luonteeltaan tiedottavaa. Joensuu English Speakers sallii kuitenkin vaaleihin liittyvän keskustelun. Tärkeä rooli on myös puolueilla ja ehdokkailla itsellään, vaikka haastateltavien mukaan vain harvat ehdokkaat viestivät vaaleissa muulla kuin suomen kielellä. Heidän mukaansa useimmiten käytetty kieli on englantia, mutta myös omakielistä viestintää tehtiin jonkin verran. Omakielistä viestintää tehtiin myös henkilökohtaisesti tuttavapiirissä, mikä ei usein näy julkisuuteen ja jää siksi helposti myös tutkijoilta piiloon, jolleivät he satu kuulumaan juuri tiettyyn etniseen tai kielelliseen kohderyhmään.

5 Analyysi

Puramme analyysissa haastattelujen sisältöä kuntavaaleihin liittyvän monikielisen viestinnän saatavuuteen (luku 5.1) ja saavutettavuuteen (5.2) sekä osallisuuteen ja kriittiseen autonomiaan (5.3) liittyvien huomioiden kautta. Haastattelujen näkökulma on joensuulainen, mutta koska monet järjestö- ja puolue toimijat hyödyntävät viestinnässään valtakunnallisia tietolähteitä tai kiinnittävät huomiota näiden organisaatioiden viestinnällisiin käytäntöihin, myös näihin lähteisiin liittyvät kommentit on katsottu aiheelliseksi sisällyttää analyysiin.

5.1 Kuntavaaliviestinnän saatavuus

Kuntavaaleissa äänioikeus on sidottu henkilön kotikuntaan, ei kansalaisuuteen, kuten esimerkiksi eduskuntavaaleissa. Äänioikeuden tarkat ehdot määritellään kuntalaissa (Kuntalaki 410/2015 § 20) ja kotikuntalaissa (201/1994). Vaalikelpoisuuden eli ehdolle asettumisen ehdot ovat lähes samat kuin äänioikeuden, ja myös ne määritellään edellä mainituissa laeissa. Vaalit ovat siten saatavilla niille vieraskielisille, jotka täyttävät vaalikelpoisuuden ja äänioikeuden lailliset kriteerit. Niin viranomaistahot kuin puolueet ja ehdokkaat käyttävät runsaasti mediatilaa saadakseen mahdollisimman suuren osan äänioikeutetuista kuntalaisista uurnille. Myös tietoa kuntavaaleista on siis saatavilla, ainakin suomeksi ja ruotsiksi.

Tiedon saatavuutta rajaa, missä ja milloin sitä on saatavilla. Kuntavaalit pidetään Suomessa joka neljäs vuosi, ja niistä tiedottaminen keskittyy ajallisesti vaalien alle. Haastateltavat korostavat, että tämä on lyhyt aika koettaa aktivoida äänestäjiä, joille suomalaisen kuntapolitiikan käytänteet ja sisällöt ovat vieraita. Joensuun kaupungin monikielinen vaalitiedotus saa sekä ruusuja että risuja. Kotitalouksiin jaettavassa Joensuun uutiset -lehdessä aihepiiriä pidettiin yllä ”hyvissä ajoin” ja ”useammalla kielellä”; haastateltavat tosin pohtivat, lukeeko lehteä kukaan. Kaupungin verkkosivujen kuntavaalisivustolla monikielisyys näkyi vasta aivan vaalien kynnyksellä:

- (1) nythän tietysti, kun vaalit tällä kertaa, kun vaalit siirty, niin sitä infoahan kerkes olemaan jo pitkään aikaa saatavilla, kun ensiks tähdättiin niihin huhtikuun vaaleihin ja sitten ne olikin vasta kesäkuussa, niin kerkes useampi lehti ilmestyä. Mutta kiinnitin huomiota ite esimerkiksi silloin loppuvuodesta, että kun kaupungilla on semmonen kuntavaaleihin ja osallistumiseen liittyvä sivusto siellä suomenkielisellä puolella, niin oli siis niitä erikielisiä sisältöjä tuli vasta lähellä vaaleja, siis tosi lähellä vaaleja. Että mun mielestä tarve olisi ollut jo aikasemminkin.

(järjestötoimija)

Tiedon saatavuuden osalta määrä ja laatu ovat avainasemassa. Haastatteluissa painotetaan, että tietoa on oltava tarjolla riittävästi ja erilaisissa tiedotuskanavissa ja että sen tulisi koskea myös puolueita ja kuntien toimintaa. Vieraskieliset kuntalaiset saattavat olla tietoisia itse vaaleista, mutta he eivät välttämättä tiedä, mitä tavoitteita kukin puolue ajaa. Potentiaalisille äänestäjille voi lisäksi olla epäselvää, mistä asioista kunnissa päätetään ja mistä ei. Kunnallisesta päätöksenteosta ei tiedota Suomessa keskitetysti mikään tahon; esimerkiksi Kuntaliiton englanninkieliset verkkosivut eivät avaa valtuustojen toimintaa tai päätöksentekoprosesseja. Eräs haastateltava toivoi, että vaikkapa Yle ryhtyisi tarjoamaan tätä tietoa taustoittamalla uutisiaan paremmin:

- (2) nyt pakko mainita, et pitäs mennä itte kattomaan just niitä, et minkälaisia juttuja Yle teki englanniks kuntavaaleista, mut se oli paljon semmosta niinkun, tässä on tieto ja

tässä on niinkun hakukone, jolla voit selvittää, että oletko äänioikeutettu. Mut sit siellä ei esimerkiks puhuttu siitä, et millä tavalla esimerkiks maahanmuutto liittyy kuntavaaleihin

(järjestötoimija)

Kuntavaalien aikaan tietoa vaaleista, ehdokkaista ja puolueista oli saatavilla monessa paikassa: esimerkiksi mediassa, bussipysäkkien mainostauluissa, toreilla ja ostoskeskuksissa. Vuoden 2021 kuntavaaleissa korostui haastateltavien mukaan viestintä sosiaalisessa mediassa, kun koronapandemia hankaloitti katukampanjointia. Valtaosa tiedosta oli kuitenkin saatavilla vain suomeksi. Vaaleja koskevan tiedon saatavilla olo ei siis takaa sitä, että tieto tavoittaa vieraskieliset, vaan sen täytyy olla myös kohde-ryhmälleen käytettävää, ymmärrettävää ja esteetöntä.

5.2 Kuntavaaliviestinnän saavutettavuus

5.2.1 Käytettävyys

Valtakunnallisen vaaliviestinnän käytettävyyden arviointia on haastatteluissa paljon. Haastateltavat kommentoivat esimerkiksi oikeusministeriön Vaalit.fi-sivuston monikielistä viestintää. Vaaleista kerrotaan kyllä 31 kielellä, mutta sivuston käyttö ei ole helppoa eikä tehokasta. Tietoa löytääkseen on ensin paikannettava sivu ”Tietoa kuntavaaleista eri kielillä” joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Mikäli näiden kielten taito on vielä heikko, on epätodennäköistä, että tiedon löytää ilman apua, eli sitä ei tuoda riittävän käyttäjälähtöisesti esille. Eräs haastateltava puhuu ”kielimirskystä”. Hän tarkoittaa tällä sitä, että kaikki kielet ovat samalla verkkosivulla tai tiedotteessa, ja kohdennuksen puuttuessa omakielinen viesti voi jäädä huomaamatta. Haastateltavien sanoin:

- (3) oikeusministeriö vois vähitellen [...] tuottaa ne materiaalinsa niin kun kätevämmässä muodossa kuin pdf:inä sivulla, jonka nimi on ”Vaalitietoa eri kielillä”, [...] elikkä siis heil ei ollu tavallaan esimerkiks saksankielistä linkkiä saksankielisille tai ranskankielistä ranskankielisille, vaan yks sivu, joka piti sitten jaksaa niinku selostaa aina että tääl on monella kielellä; jollain kielellä selostaa et tääl on monella kielellä jotain

(puoluetoimija)

- (4) kaikkein näitten [sivustojen] ongelma on se, että pitää oikeastaan jo tietää, minne hakeutua tai olla jo jonkunlainen semmonen ymmärrys tai hahmotelma päässä, että osaa etsiä sen tiedon äärelle, että en mä kovin semmoista julkista ja silmille tulevaa kampanjaa, että hei, asetu ehdolle tai muista äänestä, niin oo muulla kuin suomen kielellä nähnyt.

(järjestötoimija)

Myös Joensuun kaupungin viranomaisen mainitsee verkkolähteiden ongelmallisuuden. Tietolähteiden käytettävyyttä on pyritty paikallisesti myös korjaamaan, kuten katkelma 5 osoittaa. Vaikka kuntavaalit ovat valtakunnallinen tapahtuma, kunnalliseen päätöksentekoon liittyvät poliittiset kysymykset ovat usein alueellisia tai paikallisia. Haastateltavien mukaan tiedottamista ja sen sisältöjä olisi syytä kytkeä alueelliseen kontekstiin.

- (5) sillon on laadittu semmonen nettisivusto ymmärtääkseni tuonne jelli.fi-järjestötietopalvelun alle, mihin on koottu vähän eri kielillä tämmöistä vaaleihin liittyvää tietoa ja olin siis itse suunnittelemassa sitä sisältöä. [...] kuntavaalit kuitenkin on niin semmoinen paikallinen juttu, että miten sitten juuri joensuulaiset tai jossain Pohjois-Karjalan kunnassa asuvat ei-suomenkieliset vaikkapa että mitä kautta he löytää sen tiedon äärelle ja siksi ajateltiin, että joku tämmöinen paikallinen sivusto tarvitaan vielä kuitenkin, joka kokoaa niitä eri lähteitä yhteen ja sitten voi olla aina yhen verkkosivun takana sitä infoa.

(järjestötoimija)

Katkelmassa 6 arvioidaan Yleisradion venäjänkielisen toimituksen Yle Novostin vaalipaneelikeskustelujen käytettävyyttä käyttäjien eli venäjänkielisten väestön näkökulmasta. Katkelmassa nostetaan esille kaksi paneelija koskevaa ongelmaa: pääkaupunkikeskeisyys, joka ei välttämättä tarjoa tarttumapintaa esimerkiksi Itä-Suomessa asuville äänestäjille, sekä vaalipaneelin suomalaisen kuivakkaan mediadiskurssiin pohjautuva esitystapa.

- (6) A: tuo Yle Novosti, nehän on järjestäneet vaalipaneelin venäjäksi. Mä en tiedä miten- miten paljon sitä on katsottu, mä en oo seurannu sitä tilannetta. [...] Joo, siinä oli venäjänkielisiä ehdokkaita
- Tutkija 1: ympäri Suomen?
- A: ee, ne oli mielestäni- siis, kun ne toimii niin Helsinki-keskeisesti. Siis, Helsinki on Suomi [...] se kaikki viestintä yritetään järjestää käyttäen mallina suomalaista, suomenkielistä viestintää. Ja siinä ei oteta huomioon ollenkaan sitä, että eritaustaiset ihmiset ehkä...
- B: [nukahtavat
- A: niiku] nukahtavat
(nauraa)
- A: hyvä! (nauraa) Mä yritin kiertää tämän.
- Tutkija 2: hyvä pointti!
- A: siis se oli niin puuduttava se keskustelu [...] Et siinä edes olis niiku jotain joka koukuttais et sitä yritetään pitää niin asiallisena. Toisaalt mä ymmärrän sen, et sen niiku täytyy pysyä tosi asiallisena, mut niiku se- se ei jotenkaan niiku se ei toimi
- Tutkija 1: ei lähe lentoon niin [sanotusti

A: no ei] lähe lentoon, ei herätä niinku tunteita.
(järjestötoimija)

Toinen haastateltava muotoilee asian niin, että ”kohderyhmän ääni ei kuulu toimittuksellisessa sisällössä”. Myös englanninkielisiä uutisia pidetään lähinnä käännöksenä suomenkielisistä, jolloin niiden sisällöt eivät avaudu ilman paikallisen kulttuurin ja yhteiskunnan tuntemusta. Kommenteista voidaan päätellä, että Yleisradio tekee tärkeää työtä tuodessaan vaaleihin liittyvää tietoa saataville mutta on jossain määrin epäonnistunut kulttuurisen käytettävyyden osalta (Suojanen ym. 2014: 19–20). Vaikka katkelmassa 6 mainitun vaalipaneelin kielivalinta on tehty yleisöä ajatellen, paneeli ei välttämättä saa kiinnostumaan kuntapolitiikasta eikä näin ollen aktivoi äänestäjiä, jos tiedon muotoa ei ole suunniteltu käyttäjakeskeisesti eikä sen sisältö kosketa kuulijaa (ks. myös Davydova-Minguet & Sotkasiira 2014).¹

(7) joku semmonen yhdistelmä sitä että se asia todella kiinnostaa ihmisiä ja hyviä asiantuntijoita, niinku oikeita asiantuntijoita, ja se tulkkaus, tai joku semmonen niinku sujuva kielenkäyttö, niin se muodostaa sen onnistumisen. [...] Niillä kaikilla on merkitystä: asialla on merkitystä, alustalla on merkitystä, sillä ketä osallistuu on merkitystä, tavaltaan luotettavuudella on merkitystä
(järjestötoimija)

Katkelmassa 7 haastateltava painottaa, että tiedon käytettävyyteen vaikuttavat monet tekijät, joista hän nostaa esille itse asian kiinnostavuuden, henkilöt, jotka tietoa tuottavat, tulkkauksen laadukkuuden ja sen, missä tieto on tarjolla. Lisäksi haastateltava painottaa tiedon luotettavuutta, joka rakentuu kaikista näistä tekijöistä. Myös tutkijoiden mukaan tiedon käytettävyyttä on arvioitava kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi Suojanen ym. (2014: 25) huomauttavat, että käyttäjän kokemus käytettävyydestä on ymmärrettävä kokonaisuutena, johon kuuluvat myös viestinnän herättämät tunteet, havainnot ja reaktiot.

5.2.2 Ymmärrettävyys

Monikielisellä viestinnällä pyritään ensisijaisesti ymmärrettävyyden parantamiseen. Tämän kategorian alle sijoitamme vieraskielisiä kuntalaisia palvelevien kielten valinnan, selkokielen viestinnän sekä erilaisen viestinnän tarpeen eri yleisöille.

1 Mainittakoon, että vuoden 2023 eduskuntavaaleissa Yleisradio televisioi ensimmäistä kertaa vaalikeskusteluja venäjäksi, arabiaksi, somaliksi, englanniksi ja selkosuomeksi niin, että keskustelijat olivat asiantuntijoita sekä näiden kielten käyttäjiä tai kieliyhteisöjen jäseniä pikemminkin kuin ehdokkaita. Keskustelujen aihepiirit käsittelivät kohderyhmille tärkeitä yhteiskunnallisia teemoja.

Haastatteluista selviää, että suomen jälkeen englanti on järjestö- ja puoluetoimijoiden vaaliviestinnässään eniten käyttämä kieli. Pääasiallisina syinä tähän voidaan nähdä toimijoiden omat kielelliset resurssit, joiden joukossa englanti on vahva toinen tai vieras kieli, sekä englannin laaja globaali levinneisyys, joka on tehnyt siitä yleisen lingua franca -kielen. Paitsi että toimijat pystyvät itse käyttämään englantia ilman käännös- ja tulkkauspalveluita niin kirjallisessa ja audiovisuaalisessa kuin suullisessa vuorovaikutteisessa viestinnässä, kuten vaalipaneeleissa tai katukampanjoinnissa, he pitävät todennäköisenä, että ainakin osa vieraskielisistä joensuulaisista pystyy ymmärtämään englanninkielistä viestintää ja osallistumaan siihen. Haastateltujen järjestö- ja puoluetoimijoiden mukaan englanninkielisestä viestinnästä on myös hyviä kokemuksia:

- (8) mun kaikki, kaikki niinkun postaukset oli englanniks ja suomeks. Ja ihan tahallani joskus al- englanti oli ylhäällä ja suomi vasta alhaalla, koska olen hyvin tietoinen siitä, että ne, jotka minua äänestää tai ne, jotka minun kauttani äänestää, on pääosin englanninkielisiä.

(järjestö- ja puoluetoimija)

- (9) Ja sitten, 2008, 2012, ja se -16 tai -17 mä en muista niinku ne edelliset vaalit, varmasti järjestettiin englanninkielinen vaalipaneeli sitten oo, Palaverissa. [...] Ja tää oli niinku eri puolueiden mutta se on ihan englanninkielistä, ja tästä on ollut aika paljon positiivisia palautteita ja keskustelua muun muassa Facebookissa siinä Joensuu English speakers -ryhmässä.

(järjestötoimija)

- (10) englanti on tosiaan sellanen niiku yleiskieli, jota käytetään. Tollanen bad English on- on niiku tehokkain yhteinen kieli. (naurahtaa) Aaa, eli hyväksytään kielivirheet ja vajavainen kielitaito mutta että jotenki saadaan toisistamme selvää.

(puoluetoimija)

Katkelma 10 vastaa hyvin lingua franca -englannin (ELF) tutkimuksen piirissä vallitsevaa näkemystä ELF-vuorovaikutuksen joustavuudesta ja pragmaattisuudesta, jossa keskiössä on kielellisen oikeellisuuden sijaan kommunikation onnistuminen kaikkia kielellisiä resursseja hyödyntämällä (esim. Cogo 2012, Jenkins 2015). Haastatteluissa mainitaan myös, että koska englanti on monenlaisten ihmisten jotenkuten ymmärtämä kieli, se mahdollistaa niin syvällistä keskustelua kuin pinnallista viestintää. Puhujia on suhteellisen paljon, jolloin esimerkiksi sosiaalisen median keskusteluista tulee monipuolisia.

Haastatteluissa käsitellään myös englannin huonoja puolia. Erään järjestötoimijan mukaan se on ainoa kieli, jolla hän on Joensuussa nähnyt muun kuin suomenkielistä vaaliviestintää:

- (11) Mä en oo mun mielestä nähny ainakaan täällä juuri yhtään. Ehkä englannin kielellä jonkin verran. Englannin kieli on ainoa ehkä mitä suomalainen ymmärtää niinku toimivaksi kieleksi ja ulko- maahanmuuttajien kieleksi.

(järjestötoimija)

Haastatteluissa englantia kuvataan myös pääasiassa koulutetun väestöosan kieleksi, eikä se näin ollen tavoita kuin osan vieraskielisistä kuntalaisista. Tähän joukkoon kuuluu kansainvälisiä korkeakouluopiskelijoita tai tutkijoita, eri yrityksiin tulleita työntekijöitä tai muita englantia puhuvia tai opiskelleita. Kiintiöpakolaisina tai turvapaikanhakijoina tulleilla ihmisillä ei englannin taitoa usein ole tai taitotaso on matala, ja suomi voi olla heille toisena kielenä vahvempi.

- (12) [englanti] ei todellakaan tavoita kaikkia, että ei oo sillä tavalla universaali. Et se on kyllä mun mielestä tärkeä tunnistaa, että jos halutaan viestiä mistä tahansa asiasta monikielisesti ja aatellaan, että se on englanniksi ja ehkä jollain pakollisella ruotsin kielellä, niin siitä jää kyllä paljon porukkaa vielä ulkopuolelle.

(järjestötoimija)

Haastatteluissa mainitaan, että englanninkielinen viestintä on suunnattu lähinnä muille kuin äidinkielisille puhujille, eli sitä käytetään lingua franca -kielenä. Aineiston perusteella englantia nähdään yhtäältä koulutetun vieraskielisen väestön kielenä ja toisaalta ruohonjuuritason kompetenssina (ks. Meierkord & Schneider 2021). Globaalista asemastaan huolimatta englantia puhuu vähemmistö, karkean arvion mukaan noin 19 prosenttia maapallon väestöstä (Statista 2023), ja kansainvälisenä lingua francana sitä käytetään erityisesti median, tietoteknologian, tieteen ja koulutuksen sekä liike-elämän piirissä. Englanti on tässä mielessä elitistinen kieli. Sillä on kuitenkin myös vankka sijansa osana alempien sosioekonomisten ryhmien monikielisiä repertoaareja (ks. Blommaert 2010; Rymes 2014). Ruohonjuuritason englannin käyttökonteksteja ovat vaikkapa turismi, siirtotyö ja maahanmuuton eri muodot, joissa keskustelua voidaan käydä joustavasti, monikielisesti ja kehollisesti suppeillakin kielellisillä resursseilla (Han 2013; Meierkord & Schneider 2021; Wilson 2021). Tässä mielessä englantia on käyttökelpoinen viestintäväline erityisesti katukampanjoinnissa ja muissa vuorovaikutteisissa tilanteissa, eikä se välttämättä ole näiden keskustelujen ainoa kieli:

239 SAAVUTETTAVUUDESTA KRIITTISEEN AUTONOMIAAN –
VIERASKIELISET KUNTAVAALIVIESTINNÄN KOHDERYHMÄNÄ

- (13) tota, siin oli sitte monta sellasta juttelua jossa niinkun mä puhuin suomeks tai englanniks ja sitten joku tulkkas kaverilleen arabiaks, somaliks, (puhaltelee: tututuu) en nyt muista oliko muita kieliä

(puoluetoimija)

- (14) sitten vähän tämmöstä niinkö epävirallisen sekakielistä (naurahtaa), missä ryhmän osallistujat käänsi vähän toisilleen sitten niinku eri kielille joitain juttuja.

(järjestötoimija)

Vuorovaikutteisuus tarjoaa siis tilaisuuksia vaikkapa arkikäänntämiselle, jossa eri kielten resursseja käytetään toisiaan täydentäen. Tällaiset monikieliset käytänteet ovat tavanomaisia pakkomuuttoon liittyvissä maahanmuuttaneiden ja paikallisten ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa (esim. Wilson 2021). Niiden käyttökontekstit ovat kuitenkin rajatut, eikä englannin kieli yksin ole ratkaisu:

- (15) englannin kielellä sä et välttämättä vielä ees pärjää. [...] Englannin kieli on yleisesti hyväksytty toim- yhdeksi kieleksi, et okei voidaan kommunikoida. Mut sitten kun mennään normaaliin elämään, niin normaali elämä liikuttaa viranomaisten kanssa kanssakäymistä, tiiäkkö lupia ja velvoitteita ja haasteita ja tällaisten ongelmien ratkaisua. Niin englannin kieli ei siellä yhtäkkiä toimikaan enää

(järjestötoimija)

Myös Wilsonin Saksassa haastattelemat syyrialaiset toteavat, että englantia ei kannata kovin pitkälle, mutta se voi alkuvaiheessa toimia tärkeänä siltakielenä ja näin jouduttaa kotoutumista ja saksan oppimista (Wilson 2021: 220–221). Kontaktien luominen maahanmuuttajien ja paikallisen yhteisön välillä on arvokasta kielestä riippumatta (ks. Kindler ym. 2015). Tämä käy ilmi myös haastatteluistamme.

Kirjallinen viestintä on keskustelua suoraviivaisempaa ja toimii huonosti, jos vastaanottaja ei ymmärrä siitä kuin osan, tai jos viestin oikeellisuus kärsii tilanteessa, jossa se on olennaisen tärkeää (ks. Määttä 2020). Tällöin tarvitaan täsmällisempiä kielellisiä työkaluja. Venäjä ja arabia ovat aineiston perusteella tärkeitä käännöskieliä, sillä suurin osa vieraskielisistä joensuulaisista puhuu jompaakumpaa kieltä, mutta useimmilla kuntapolitiikan toimijoilla näiden kielten taitoa ei ole. Mikäli keskustelutilaisuuteen siis palkataan tulkkeja, tai vaali- ja tiedotusmateriaaleja käännetetään eri kielille, venäjä ja arabia ovat tavallisimmat valinnat. Tekstejä on käännetty myös muusta kielestä suomeksi sekä suomesta somaliksi, kurdiksi ja thaiksi, ”riippuen vähän siitä, että mitkä on ne resurssit” (puoluetoimija). Käännös- ja tulkkaukspalvelut ovat olennaisesti resurssikysymyksiä. Aineistossa mainitaan, että Joensuun maahanmuuttajapalvelut on kustantanut venäjän ja arabian tulkkeja järjestöjen vaali-infoihin, mutta käytössä on myös satunnaisia saatavilla olevia käännös- ja tiedotuspalveluita:

- (16) meihin otti oma-aloitteisesti yhteyttä henkilö, joka työskentelee, joka tekee Joensuun kaupungille nämä viralliset, venäjänkieliset käännökset, niin hän otti yhteyttä ja kysyi, että voisko hän tehdä jotain ja hän voisi kääntää näitä mainosmateriaaleja ja jos tarvii jotain muutakin, niin sitte tehtiin silleen vähän niinkö lennosta semmosta pienimuotoista yhteistyötä, koska hän käänsi ja sitten levitti. Kun hänellä on tietysti näitä venäjänkielisiä verkostoja ja pääsy niihin Joensuun venäjänkielisiin some-kanaviin ynnä muihin, niin hän sitten levitti sitä tietoa siitä venäjänkielisestä vaali-infosta.

(järjestötoimija)

Tiedotusta vuoden 2021 kuntavaaleista nähtiin venäjäksi varsin vähän verrattuna venäjänkielisen väestön määrään. Monikielinen ja kotikielinen viestintä on haastattelujen mielestä kuitenkin erittäin tärkeää, ”jos haluaa, että viesti niinku toimii kuitenkin jollain tavalla” (järjestötoimija). Muutamat maahanmuuttajataustaiset poliitikot saavat kiitosta monikielisestä viestinnästään ja kampanjoinnistaan, kuten katkelma 17 havainnollistaa. Erityisesti valtakunnallisesti näkyvässä asemassa olevan poliitikon on mahdollista aktivoida vieraskielisiä äänestäjäryhmiä osuvilla kieli- ja sisältövalinnoilla.

- (17) Suomalaiset keskittyvät suomalaisiin, jolloin maahanmuuttaja kokee itsensä automaattisesti ulkopuoliseksi. Ja nämä muutamat aktiiviset, poliittisesti aktiiviset ihmiset herättävät näitä ihmisiä ja se on se viestintä. He puhuvat sitä kieltä. He kertovat niitä asioita heidän kielellä, jolloin, jolloin nämä ihmiset sitten tuntevat, että, et he ymmärtävät tai he tietävät mitä täs tapahtuu. Se on tosi iso tekijä.

(järjestötoimija)

Myös Joensuussa vieraskieliset ehdokkaat tavallisesti kampanjoivat oman kieliryhmänsä piirissä kotikielellään, esimerkiksi arabiaksi, bengaliksi, filipinoksi tai somaliksi. Itse maahan muuttanut haastateltava huomauttaa katkelmassa 18 myös, että jos omakielisyydessä mennään liian pitkälle, se lakkaa palvelemasta tarkoitustaan: vieraskielisen ihmisen kotoutumista Suomeen.

- (18) Tarkennuksena, että ei pidä, eikä voida kaikkia kääntää, et se ei- se on väärin, jos ihminen saa toimia omalla kielellä täällä. Silloin siit ei tuu koskaan suomalainen, mutta tota, mutta oleelliset asiat [täytyy kääntää]

(järjestötoimija)

Maahan muuttaneilta ihmisiltä on kirjattu vastaavanlaisia kaksitahoisia mielipiteitä aiemmassakin tutkimuksessa (Ahokas ym. 2011: 60). Kielen oppiminen vie aikaa, joten suomalaiseen yhteiskuntaan tutustumiseen ja kotoutumiseen tarvitaan tietoa ja viestintää muillakin kuin kotimaisilla kielillä. Useat tutkimukset ja kartoitukset tukevat päätelmää, että monikielistä viestintää on resursoitava nykyistä enemmän niin

vaaleista vastaavien viranomaisten kuin puolueiden taholta (Kuusio ym. 2020: 69–74; Seikkula & Maury 2022: 19–20) .

Jotkut haastateltavat mainitsevat selkosuomen käytön kuntavaali-infotilaisuuksissa tai viestinnässä ja vuorovaikutuksessa. Katkelmaa 19 lukuun ottamatta aineistossa ei yleensä tarkenneta, onko kysymyksessä selkokieli vai selkeän kielen käyttö (ks. Leskelä & Uotila 2020). Kysyttäessä valtakunnallisista tai paikallisista tahoista, jotka tiedottavat kuntavaaleista, kukaan haastatelluista ei maininnut Selkokeskuksen julkaisemia kuntavaaleihin liittyviä verkkomateriaaleja. Selkokielen ja selkeän kielen merkitys vieraskielisten kuntalaisten tavoittamiseksi on siis tiedostettu, mutta kaikkia selkokielisiä resursseja ei ehkä ole vielä osattu ottaa käyttöön tai käytänteiden kehittäminen on vielä kesken.

- (19) me tietysti kaikki pyritään täällä puhumaan silleen mahdollisimman selkeää ja ymmärrettävää kieltä ja tuota muistetaan [...] semmoset yksinkertaiset lauseet ja semmoset selkeet, ja tämmöset arkiset, arkiset termit. Mutta, hmm, mä en oo ihan varma, että onko meillä ollu mitään selkosuomen koulutusta täällä, mutta et lähdetään kyl siitä. [...] me ollaan ehdotettu tonne kaupungin henkilöstöpalveluille, että kaupungin henkilöstölle järjestetään tämmöstä niinku kielitietoista vuorovaikutusta, että pyrittäs siihen että huomioitas niissä kielenkäyttötilanteissa ne muunkieliset ihmiset ja semmonen kehittyvä suomen kielen taito.

(viranomainen)

Yksisuuntainen kirjallinen viestintä ei välttämättä tavoita kaikkia. Erityisesti pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden keskuudessa sujuva lukutaito ei ole itsestäänselvyys (Tammelin-Laine 2014: 12). Katkelmassa 20 haastateltava viittaa Digi- ja väestötietoviraston tiedotekirjeeseen äänioikeutetuille ulkomaan kansalaisille. Tiedotteessa kerrotaan yleisesti kunta- tai aluevaaleista, äänioikeudesta, ehdokkuudesta ja äänestämisestä, ja se sisältää kuusi eri kielikäännöstä, jotka ovat suomi, ruotsi ja neljä muuta yleisintä väestötietojärjestelmään sillä hetkellä merkittyä äidinkieltä vastaanottajien joukossa. Kuntavaaleissa 2021 kielet olivat suomi, ruotsi, englanti, venäjä, viro ja arabia, mutta vuonna 2017 somali oli arabiaa yleisempi. (DVV 2022.)

- (20) no mä voin kuvitella että se mikä tulee valtiolta se kirje monilla kielillä ei välttämättä aukea monille kie- lukutaidottomille, esimerkiksi somali aikuisille naisille, jotka ovat kotona ja ei kiinnosta pätäkääkään varmaankaan se koko juttu

(järjestötoimija)

- (21) jos [venäjänkieliset] seuraavat paljon venäjän uutisia niin, eeh, kysymykset Suomen poliittisesta keskustelusta saattaa vaikuttaa vinoutuneilta. Yle tuottaa kyllä hyvää materiaalia mut kuin paljon venäjänkieliset seuraa sitä? Sit taas somalinkielisten kes-

kuudessa kirjallinen viestintä on vähäempää ja erilaisilla videoilla ja muilla on isompi rooli ja myös keskinäisillä kohtaamisilla.

(puolue toimija)

Katkelmassa 21 painotetaan kohderyhmän huomioimista ja oikeanlaisen viestintävälineen valintaa. Omakielinenkin viestintä ei siis välttämättä ole vastaanottajalle ymmärrettävää, vaan kielen ja sisällön lisäksi huomiota on kiinnitettävä myös viestinnän muotoon.

5.2.3 Esteettömyys

Vaaliviestinnän sosiaalisen esteettömyyden puutteita käsittelevät aineistossa erityisesti maahanmuuttajataustaiset haastateltavat. Ongelmat juontavat juurensa julkiseen maahanmuuttoa koskevaan diskurssiin, rasismiin ja suomalaisten huonoon ymmärrykseen kotoutumisen prosesseista. Nämä tekijät vaikuttavat lähinnä siten, että monikieliseen ja vieraskielisiä äänestäjiä puhuttelevaan sisältöön ei haluta käyttää resursseja tai sitä ei pidetä tärkeänä. Kuten katkelmassa 22 kuvataan, tätä ihmisryhmää ei välttämättä julkisesti noteerata osana joensuulaista väestöä.

- (22) Niin, tää uutuuden pelko, mikä on suomalaisilla yleisesti, niin on täällä astetta pahempi ja kukaan- niin kauan, kun me ei julkisesti, vaikuttajat tai poliitikot tai päättäjät, jos eivät puhu uusist- uudesta normaalista, nii eivät kansalaiset hyväksy uutta normaalia. Ja monikielisyys- monikielisten ihmisten hyväksyminen, heidän huomioiminen, kaikki tämä, niin lähtee siitä. Muutos ei tapahdu kansalaisten keskuudessa, kun ei oo julkisesti hyväksyttyä, et ne on olemassa oleva hyväksyttävä ryhmä. Ja- ja tää on se ongelma

(järjestötoimija)

Eryteisesti humanitaarista maahanmuuttoa käsitellään julkisessa poliittisessa keskustelussa usein pelkodikurssien kautta (Prokkola 2020; Kotilainen & Pellander 2021). Puolueille tämä voi muodostua kynnykseksi edistää maahanmuuttaneiden päättävaltaa kuntapolitiikassa ja panostaa monikieliseen viestintään. Vieraskielisten kuntalaisten hyväksyminen osaksi yhteiskuntaa on ensimmäinen askel sosiaaliseen esteettömyyteen. Joensuulaisen järjestötoimijan mukaan tähän on vielä matkaa:

- (23) Täällä on edelleenkin, et siel on yks äänestäjäryhmä ja yks palvelukonsepti tai -yhteiskunta, et mitä poliitikon pitää tehdä ja- ja nää puhuttelee keskenään. Kaikki muut vähäiset, mitättömät, ulkomaalaiset täällä ympärillä, niin niillä ei oo arvoa, et niihin ei mun mielestä keskitytä juuri yhtään. Niinku mä sanoin, että pääkaupunkiseudulla muutos on alkanu, täällä ei.

(järjestötoimija)

Esteettömyyttä heikentää myös käsitys kotoutumisesta yksisuuntaisena prosessina, jossa maahan muuttaneella ihmisellä on vastuu omasta integroitumisestaan ja näin ollen myös poliittisesta toimijuudestaan. Haastateltava huomauttaa katkelmassa 24, että vastuu on yhtä lailla myös paikallisella väestöllä, jonka tehtävänä on paitsi hyväksyä uudet suomalaiset, myös aktiivisesti tarjota heille mahdollisuuksia tuntea kuuluvuutta yhteisönsä.

- (24) Mut kuitenkin se, että pystytään saamaan irti tästä porukasta enemmän, niin se tarkoittaa et ensin pitää saada heidät mukaan, ja se- meidän täytyy ottaa se ensimmäinen askel yhteiskunnassa. Meidän täytyy nähdä se vaiva. [...] Et meil on tää toisin päin ajattelu, että me odotetaan et heidän täytyy kehittyä niin, että ajattelevat yhteiskunnassa- kunta ensin, mut ihminen ajattelee ensin itseään.

(järjestötoimija)

Eri ehdokkaiden ja puolueiden teemoista saatavan tiedon kulkemista voi hankaloittaa myös arjen rasismi, häirintä tai niiden pelko (ks. Seikkula & Maury 2022: 13, 17). Katkelmassa 25 järjestötoimija viittaa tapaukseen, jossa verkossa järjestettyyn vaalipaneeliin oli yllättäen osallistunut henkilö tai henkilöitä, jotka olivat rasistisesti solvanneet osallistujia.

- (25) [Järjestössä] oli nyt tänä vuonna, varmaan tekin ootte kuullu siitä, että heidän yks vaalipaneeli ei menny ihan suunnitelmien mukaan. [...] Siis rasistinen, solvaava niinku hyökkäys tuli sinne niinkun sinne vaalipaneeliin, et se vähän niinku fyysisessä tilassa jos olis, niin tulee niinkun aiheuttajat sisään ja huutamaan rasistisia solvauksia, niin sitten se oli taas virtuaalipaneelissa

(järjestötoimija)

Haastatteluissa kerrotaan myös, että rasististen hyökkäysten pelko pohdituttaa maahan muuttaneita ehdokkuutta harkitsevia ihmisiä. Ehdokkaalle tai ehdokkuutta harkitsevalle rasismi voi haastateltavien mukaan näkyä uhkauksina, solvauksina tai pyrkimyksenä pitää syrjässä asemista, joissa asioista päätetään. Nämä tapaukset viittaavat siihen, etteivät kuntavaalit ole kaikkien näkökulmasta sosiaalisesti esteettömiä.

5.3 Osallisuus ja kriittisen autonomian idea

Englannin käyttö on vieraskielisiä kuntalaisia koskevan viestinnän ja vuorovaikutuksen valtavirtaa joensuulaisessa kuntopolitiikassa. Arviomme mukaan englantia osaavan henkilön on todennäköisesti mahdollista asettua mielekkäästi ehdolle vaaleihin ja myös saada vaaleista niin paljon tietoa, että kykenee tekemään perustellun äänestyspäätöksen. Tämä edellyttää häneltä kuitenkin aktiivisuutta ja määrätietoista omaehtoista

tiedon hakemista eri kanavista. Tekemiemme haastattelujen perusteella vaikuttaakin siltä, että Joensuussa on vielä pitkä matka kuljettavana siihen, että suomea vähemmän osaavat kuntalaiset voisivat osallistua kunnalliseen päätöksentekoon yhdenvertaisesti suomea puhuvien kanssa. Haastatteluista käy ilmi, että vieraskielisten osallistaminen vaaleihin on heikosti integroitunut osaksi puolueiden ja julkisten toimijoiden arkea. Vieraskielinen tiedottaminen ei kuulu useimpien politiikan toimijoiden normaaliin vaalikampanjointiin eikä sille varata juurikaan taloudellista tukea. Maahanmuuttaneiden osallistamisesta kuntopolitiikkaan vastaavat Joensuussa maahanmuuttajien asioihin sitoutuneet yksittäiset ehdokkaat tai järjestötoimijat projektiluonteisesti ja usein vapaaehtoisvoimin. Tiedotuksella pyritäänkin ensisijaisesti lisäämään äänestysaktiivisuutta. Sen sijaan omaehtoinen osallistuminen ehdokkaana on mahdollista vain harvoille. Katkelmassa 26 eräs kuntopolitiikkaan osallistunut haastateltava pohtii kriittisesti tarjolla olevia mahdollisuuksia osallisuuteen:

- (26) [On hyvä] silloin kun se auttaa ja ylläpitää keskustelua. Että se ei ollut vaan vaalien alla mutta se kaikki mitä välillä on [...] joka pitää yllä että okei täällä asuu maahanmuuttajia, jotain tapahtuu ja tällaista, ettei se oo vaan vaalien alla niiku, hei, meillä on viistoista ehdokasta jotka ei puhu suomea ja jotka ei tiedä yhtään mitään järjestelmästä ja tämmöstä [...] Onko uskottavaa, että menisi...
- Tutkija: Valtuustoon?
 Ei puhu suomea, ei mitään käsitystä koko jutusta, mutta okei, haa, hymyilee vaan, tummaihoisen kaveri listalla, se on hyvä, että meillä on ruksi [laitettu].
 (järjestötoimija)

Haastateltava painottaa toisaalla myös vaalien välillä tapahtuvan viestinnän merkitystä. Panostamalla siihen tehdään tutuksi kuntopolitiikan arkea ja päätöksiä maahanmuuttaneille. Lisäksi hän tuo esiin muidenkin haastateltavien jakaman ajatuksen, että maahanmuuttajataustaisia houkutellaan mukaan politiikkaan, koska heillä ajatellaan olevan välinearvoa puolueelle. Puolueet rekrytoivat listoille maahanmuuttajataustaisia ehdokkaita, koska heidän esimerkkinsä ajatellaan innostavan muita maahanmuuttaneita äänestämään. Ehdokkaiden samastuttavuudella voikin toki olla vaikutusta äänestysaktiivisuuteen (Seikkula & Maury 2022: 12). Mukaan lähteneet eivät kuitenkaan saa kielellistä ja muuta tukea, jota tarvitaan vaikuttavaan osallistumiseen (vaikuttavasta osallisuudesta ks. Sotkasiira, Horelli & Haikkola 2009). Vieraskielisten osallistumiseen ei haastateltavien mukaan suunnata riittävästi voimavaroja, kuten järjestötoimija katkelmassa 27 kuvaa:

- (27) Et siin on myös se yks heikkous, joka tarkoittaa sitä, että ihmisille annetaan liian vähän resursseja ja toimijuutta siellä puolueessa niinkun toimia monikielisinä ehdok-

kaina, jolloin pitää itse osata natiivina suomea, jotta pystyy toimimaan vahvasti. Se oli kaikissa puolueissa ei suomea osaavilla ehdokkailla ongelma.

(järjestötoimija)

Kriittisen autonomian idea (Aaltio 2013) kiteytyy kuntapolitiikassa ajatukseen, että muita kuin kansallisia kieliä ensisijaisina kielinään puhuvat kuntalaiset eivät pelkästään osallistuisi muiden ehdoilla toimivaan politiikkaan, vaan olisivat mukana tekemässä politiikkaa ja määrittelemässä siihen osallistumisen ehtoja. Haastattelemiemme toimijoiden joukossa oli ulkomailta Suomeen muuttaneita ja suomea sujuvasti puhuvia henkilöitä, jotka osallistuvat yhteiskunnalliseen keskusteluun laaja-alaisesti ja kriittisesti. Heille oli tärkeää purkaa havaitsemiaan yhteiskunnan eriarvoistavia käytäntöjä toimimalla joko järjestöissä, politiikassa tai muilla elämäntiloilla. Yhteistä heidän kokemuksilleen oli kuitenkin se, että osallistumisen edellytys oli kyky toimia suomeksi. Pelkästään suomen kielen ymmärtäminen ei sekään yksin riitä kriittisen autonomian toteutumiseen, vaan on kyettävä myös viestimään vaikuttavasti omista tavoitteistaan. Tätä keskustelua käydään paikallistasolla yleensä suomeksi. Konkreettinen esimerkki osallisuuden haasteista on, että kuntavaaliehdokkaiden esittelytilaisuudessa keskustelukieleksi vaihtuu englanti, kun esitellään maahanmuuttajataustainen ehdokas, mutta kaikki muu vuorovaikutus tapahtuu suomeksi. Englantia puhuville annetaan puheenvuoro, mutta he eivät voi osallistua mahdollisten äänestäjien kanssa käytävään yhteiseen keskusteluun, joka käydään suomea osaavien kesken.

Sekä taloudellisten että kielellisten voimavarojen puuttuminen nousi haastatelluissa esiin kerta toisensa jälkeen. Haastateltavat edustavat tässä tutkimuksessa niitä, joiden tehtäväksi tiedon välittäminen vaaleista ymmärretään. Heidän näkökulmastaan kielellisten resurssien saatavuudella on keskeinen merkitys siinä, miten hyvin he voivat tehtävänsä hoitaa. Kielellisiin resursseihin kuuluvat muun muassa oma ja kohdattujen kuntalaisten kielitaito sekä tarjolla olevat kääntämisen ja tulkkauksen resurssit. Haastateltavat myös painottavat, että osallisuudessa ei ole kyse vain mahdollisuudesta äänestää tai asettua ehdolle, vaan tavoitteena on vaikuttaa oman arjen rakentumiseen kunnallisen päätöksenteon kautta. Jotta osallistuminen olisi mahdollista myös niille, jotka eivät puhu suomea, on kuntapolitiikan tapahtumista tiedotettava eri kielillä myös vaalien välillä. Tiedottamisen ja osallistumisen mahdollistamisen tulee olla sekä suunnitelmallista että pitkäjänteistä.

6 Johtopäätökset

Tavoitteenamme tässä artikkelissa oli selvittää joensuulaisen monikielisen kuntavaaliviestinnän kielellisiä käytänteitä ja niiden yhteyttä tiedon saavutettavuuteen ja poliittisen osallisuuden rakentumiseen vieraskielisille kuntalaisille. Tarkastelimme vaaliviestinnän saavutettavuuteen liittyviä huomioita käytettävyyden, ymmärret-

tävyyden ja sosiaalisen esteettömyyden näkökulmista ja pohdimme, missä määrin saavutettavuus mahdollistaa osallisuuden ja kriittisen autonomian toteutumisen.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu ristiriita kuntavaaleihin ja äänestämiseen liittyvän tiedon saatavuuden ja vieraskielisten kuntalaisten kokemuksen välillä: viranomaiset, kunnat ja puolueet tiedottavat vaaleista verkkosivuillaan ja muissa medioissa, mutta tiedon puute on tästä huolimatta suurimpia syitä maahan muuttaneiden kuntalaisten matalaan äänestysaktiivisuuteen (Seikkula & Maury 2022: 13).

Analyysimme paljastaakin puutteita kaikilla saavutettavan viestinnän osa-alueilla. Käytettävyyden osalta puutteet liittyvät yhtäältä monikielisten tietolähteiden – verkkosivujen tai tiedotteiden – epäkäytännölliseen tekniseen toteutukseen ja toisaalta viestinnän muotoon tai sisältöihin, jotka eivät koukuta tai jaksaa kiinnostaa eri kulttuuritaustasta tulevia ihmisiä. Sisältöjä olisi kohdennettava nykyistä tarkemmin.

Ymmärrettävyyttä taas parantaisi erityisesti laajempi omakielinen viestintä. Englannin keskeinen rooli kansainvälisenä kielenä on sekä vahvuus että ongelma: se mahdollistaa tiedotuksen ja vuorovaikutteisen viestinnän paikallisella tasolla resurssitehokkaasti, ja koska se sitä käytetään *lingua francana* hyvin monenlaisilla kompetensseilla, sillä voi tavoittaa monen kohderyhmän äänestäjiä. Englannin varaan lasketaan kuitenkin liian paljon; erityisesti tiedotuksessa olisi kääntämisen ja tulkkauksen keinoin pyrittävä useampien kotikielten käyttöön. Kirjallinen viestintä voi törmätä myös lukutaidon puutteeseen, minkä vuoksi viestinnän tulisi olla monimuotoista. Haastattelemamme viranomainen toivoi lisäksi enemmän selkosuomen koulutusta ja hyödyntämistä kuntatasolla.

Saavutettavuuden kolmas komponentti, sosiaalinen esteettömyys, on kenties vaikeimmin saavutettava päämäärä, sillä se kytkeytyy suomalaiseen maahanmuuttaneita koskevaan asenneilmastoon ja siihen, missä määrin vieraskielisten ihmisten toivotaan osallistuvan demokraattiseen päätöksentekoon. Monikielisen viestinnän resursointi on pitkälti kiinni näistä tekijöistä, ja lähes kaikki yllä mainitut toimet tarvitsevat rahallista panostusta. Fairclough'n (2001: 40) käyttämä käsite *portinvaritus* liittyy monikulttuurisiin yhteiskuntiin, joissa hallitsevassa asemassa oleva väestöryhmä voi määritellä vähemmistöryhmien osallisuuden ehdot. Aineistomme kertoo osaltaan, että Suomessa suomen kieli ja sen puhujat ovat *portinvaritijan* roolissa institutionaalisella ja puoluepoliittisella tasolla.

Aineiston valossa päättelemme, että viestinnän saavutettavuuden ja näin ollen kuntavaaleihin liittyvän poliittisen osallisuuden tiellä on edelleen suurehkoja kompastuskiviä, eikä yhdenvertaisuus kuntademokratian tasolla näin ollen vielä toteudu. Vieraskielisten kuntalaisten poliittista aktiivisuutta tukevat järjestöt ja hankkeet ovat erittäin tärkeitä, mutta tämän toiminnan ei pitäisi olla yksin niiden harteilla. Analyysimme osoittaa, että järjestelmä on hyvin hauras, koska se perustuu niin suurelta osin yksittäisten toimijoiden ja organisaatioiden aktiivisuudelle. Vasta kun viestinnän saavutettavuus on kuntien ja puolueiden vastuulla ja siihen panostetaan

systemaattisesti, voidaan puhua aidosta pyrkimyksestä tasavertaiseen osallisuuteen ja kriittiseen autonomiaan.

Eräs haastateltava ehdotti, että monikulttuurisuustyötä tekevien järjestöjen ja puolueiden pitäisi laatia yhteinen toimintasuunnitelma saavutettavasta monikielisestä tiedottamisesta. Näiden tahojen intressit ovat toki osittain erilaiset järjestöjen pysyessä puolueettomina siinä missä puolueet tavoittelevat mahdollisimman suuria äänisaaliita. Yhteisenä tavoitteena voisi kuitenkin olla laajempien äänestäjäryhmien osallistuminen kuntademokratiaan. Useampi haastateltavista myös toteaa, ettei pelkkä vaaleihin keskittyvä viestintä riitä aktivoimaan ihmisiä, joiden kiinnittyminen paikalliseen yhteisöön on muutenkin huteraa. Poliittista osallisuutta tulisi tukea jatkuvaluonteisesti kohtaamisilla puolueiden ja päättäjien kanssa, keskusteluilla, kampanjoilla sekä lisäämällä maahan muuttaneiden aktiivisten joensuulaisten näkyvyyttä paikallismedioissa. Kyse ei ole vain vaaleista, vaan mahdollisuudesta osallistua yhteisistä asioista päättämiseen.

Määrällisesti suppeasta tutkimusaineistosta huolimatta tutkimuksemme antaa tietoa niistä konkreettisista keinoista, joilla vieraskielisten demokraattiseen päätöksentekoon liittyvän viestinnän saavutettavuutta olisi mahdollista parantaa. Jatkotutkimuksessa saavutettavuuden tarkastelua ja aineistoa on tarpeen laajentaa esimerkiksi haastatteleamalla vieraskielisiä kuntavaaliehdokkaita sekä tutkimalla erikokoisia kuntia, joilla on erilaiset maahanmuuttohistoriat. Jo nyt voidaan kuitenkin todeta, että niin viestinnän kielivalinnoissa kuin muodossa ja sisällöissä on olennaista huomioida vieraskielisten maahanmuuttaneiden omat tarpeet ja intressit paikallisessa kontekstissa. Tähän tehtävään tarvitaan vastuun jakamista yksittäisiltä toimijoilta leveämmille julkishallinnollisille ja poliittisille hartioille sekä pitkäjänteisempää suunnittelua ja yhteistyötä niiden tahojen kesken, joille maahanmuuttaneiden yhteiskunnallisen kiinnittymisen ja osallisuuden tukeminen on tärkeää.

Kirjallisuus

- Aaltio, E. 2013. *Hyvinvoinnin uusi järjestys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ahokas, L., M. Weide & N. Wilhelmsson 2011. *Maahanmuuttajien yhteiskunnallisen osallistumisen tukeminen julkishallinnossa ja puolueissa*. Selvityksiä ja ohjeita 9. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-076-3>
- Ainiala, T. 2021. Selkokieli reittinä suomen kielen oppimiseen. *Verde* 24.9.2021. <https://verdelehti.fi/2021/09/24/selkokieli-reittina-suomen-kielen-oppimiseen/> [luettu 13.2.2023]
- Alastalo, M. & M. Åkerman 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 372–392.
- Anderson, J. & A. Honneth 2005. Autonomy, vulnerability, recognition, and justice. Teoksessa J. Christman & J. Anderson (toim.) *Autonomy and the challenges to liberalism: new essays*. New York: Cambridge University Press, 127–49.
- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cogo, A. 2012. ELF and super-diversity: a case study of ELF multilingual practices from a business context. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1 (2), 287–313. <https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0020>
- Davydova-Minguet, O. & T. Sotkasiira 2014. Tutkijoiden, kansalaistoimijoiden ja viranomaisten kohtaamia maahanmuuttotyössä. Teoksessa L. Haikkola, N. Pyrhönen, M. Pentikäinen & T. Pauha (toim.) *Ulos kammioista! Muuttoliikkeiden ja etnisyyden tutkimus yhteiskunnallisena vaikuttamisena*. Helsinki: Society for the Study of Ethnic Relations and International Migration, 66–85.
- Demokratiakokeilut 2020. *Demokratiakokeilut 2020 -hankkeen loppuraportti*. Helsingin kaupungin kanslia ja kaupunkiympäristön toimiala. <https://evermade-helsinki-osallisuus-website.s3.eu-north-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2021/05/28135646/Demokratiakokeilut-2020-hankkeen-loppuraportti.pdf> [luettu 13.2.2023]
- DVV 2022. Digi- ja väestötietovirasto. Sähköpostiviesti 26.10.2022.
- Ekholm, E. 2009. *Monimuotoisuus ja esteettömyys. Näkövammaisten asiantuntijoiden työelämäkokemuksia*. Espoo: Ennora. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-92-6422-3>
- Fairclough, N. 2001. *Language and power*. Toinen painos. London: Longman.
- Han, H. 2013. Individual grassroots multilingualism in Africa Town in Guangzhou: the role of states in globalization. *International Multilingual Research Journal*, 7 (1), 83–97. <https://doi.org/10.1080/19313152.2013.746803>
- Heikkilä, R. 2012. Belgialaista näkökulmaa Joensuun valtuustoon. <https://yle.fi/a/3-6356605> [luettu 10.2.2023]
- Hirvonen, M. & T. Kinnunen (toim.) 2020. *Saavutettava viestintä: yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvonen, M., T. Kinnunen & L. Tiittula 2020. Viestinnän saavutettavuuden lähtökohtia. Teoksessa M. Hirvonen & T. Kinnunen (toim.) *Saavutettava viestintä: yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–31.
- Horelli, L., L. Haikkola & T. Sotkasiira 2007. Osallistuminen nuorisotyön lähestymistapana. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä: menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, 217–234.
- Jenkins, J. 2015. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2 (3), 49–85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>

- Joensuun kaupunki 2022a. Joensuu lukuina. <https://www.joensuu.fi/joensuu-lukuina> [luettu 14.2.2023]
- Joensuun kaupunki 2022b. Joensuun maahanmuuttajapalvelut on nyt International House Joensuu. <https://www.joensuu.fi/-/joensuun-maahanmuuttajapalvelut-on-jatkossa-international-house-joensuu> [luettu 14.2.2023]
- Kazi, V., A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) 2019. *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Kettunen, P. (toim.) 2022. *Näkökulmia maahanmuuttaneiden poliittiseen osallistumiseen Suomessa*. Turku: Siirtolainstituutti. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7399-24-8>
- Kindler, M., V. Ratcheva & M. Piechowska 2015. Social networks, social capital and migrant integration at the local level: European literature review. *IRiS Working Paper 6/2015*. Birmingham: Institute for Research into Superdiversity. <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-social-sciences/social-policy/iris/2015/working-paper-series/iris-wp-6-2015.pdf> [luettu 28.8.2023]
- Kinnunen, T. & M. Hirvonen 2020. Johtopäätökset. Saavutettavuudesta osallisuuteen. Teoksessa M. Hirvonen & T. Kinnunen (toim.) *Saavutettava viestintä: yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus, 321–339.
- Kokkonen, L., S. Pöyhönen, N. Reiman & T. Lehtonen 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 92–102. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Kotikuntalaki 201/1994. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940201>
- Kotilainen, N. & S. Pellander 2021. Väärännäköiset pakolaiset vaarallisina vieraina. Pakolaisten mediakuvat ja koettu turvallisuus. Teoksessa L. Assmuth, V-S. Haverinen, E-K. Prokkola, P. Pöllänen, A. Rannikko & T. Sotkasiira (toim.) *Arjen turvallisuus ja muuttoliikkeet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 155–179.
- Kuntalaki 410/2015. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410>
- Kuusio H., R. Lämsä, V. Kazi & L. Leeman 2020. Sosiaalinen ja poliittinen osallistuminen. Teoksessa H. Kuusio, A. Seppänen, S. Jokela, L. Somersalo & E. Lilja (toim.) *Ulkomaalaistaustaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa*. FinMonik-tutkimus 2018–2019. Raportti 1/2020. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-034-1>
- Lehtimä, I., L. Kotilainen & S. Kurhila 2021. Monikielisyyden haasteet työyhteisössä. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 19 (3), 452–463. <https://doi.org/10.37455/tt.109950>
- Leskelä, L. & E. Uotila 2020. Selkokieli saavutettavan viestinnän välineenä. Teoksessa M. Hirvonen & T. Kinnunen (toim.) *Saavutettava viestintä: yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus, 227–248.
- Meierkord, C. & E. W. Schneider 2021. Introduction: English spreading at the grassroots. Teoksessa C. Meierkord & E. W. Schneider (toim.) *World Englishes at the grassroots*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1–22. <https://doi.org/10.1515/9781474467575>
- Määttä, S. K. 2020. Translating child protection assessment for ELF users: accommodation, accessibility, and accuracy. *Journal of English as a Lingua Franca*, 9 (2), 287–307. <https://doi.org/10.1515/jelf-2020-2042>
- Nielsen, J. 1993. *Usability engineering*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Nivala, E. & S. Ryyänen 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14 (1), 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>

- Pietikäinen, S., H. Dufva & K. Mäntylä 2010. Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*. Nro 2 (2010), 17–30. <https://journal.fi/afinla/article/view/3873>
- Pitkänen, V., P. Saukkonen & J. Westinen 2019. *Ollako vai eikö olla? Tutkimus viiden kieliryhmän kiinnittymisestä Suomeen*. e2 Tutkimus. <https://www.e2.fi/hankkeet-ja-julkaisut/julkaisut/ollako-vai-eiko-olla-tutkimus-viiden-kieliryhman-kiinnittymisesta-suomeen.html> [luettu 14.6.2023]
- Prokkola, E.-K. 2020. Geopolitics of border securitization: sovereignty, nationalism and solidarity in asylum reception in Finland. *Geopolitics*, 25 (4), 867–886. <https://doi.org/10.1080/14650045.2018.1520213>
- de Rooij, E. A. 2012. Patterns of immigrant political participation: explaining differences in types of political participation between immigrants and the majority population in Western Europe. *European Sociological Review*, 28 (4), 455–481. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr010>
- Ruedin, D. 2018. Participation in local elections: ‘Why don’t immigrants vote more?’ *Parliamentary Affairs*, 71 (2), 243–262. <https://doi.org/10.1093/pa/gsx024>
- Ruusuvuori, J. & P. Nikander 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Rymes, B. 2014. *Communicating beyond language: everyday encounters with diversity*. New York: Routledge.
- Seikkula, M. & O. Maury (toim.) 2022. *Korjataan maahanmuuttaneiden ja monikielisten suomalaisten demokratiavaje: työryhmän raportti ja suositukset*. Oikeusministeriön julkaisuja. Mietintöjä ja lausuntoja 2022:27. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-466-4>
- Sipinen, J. 2021. *Recruitment of immigrant-origin candidates in Finnish municipal elections*. Tampere University Dissertations 396. Tampere: Tampere University, Faculty of Management and Business. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1910-6>
- Sotkasiira, T., L. Haikkola & L. Horelli 2009. Building towards effective participation: a learning-based network approach to youth participation. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people’s participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 174–183.
- Statista 2023. The most spoken languages worldwide in 2022. <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>; World: Total population from 2011 to 2021 <https://www.statista.com/statistics/805044/total-population-worldwide/> [luettu 14.2.2023]
- Suni, M. & T. Tammelin-Laine 2020. Language and literacy in social context. Teoksessa J. Peyton & M. Young-Scholten (toim.) *Teaching adult immigrants with limited formal education: theory, research and practice*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 11–29. <https://doi.org/10.21832/9781788927000-005>
- Suojanen, T., K. Koskinen & T. Tuominen 2014. *User-centered translation. Translation practices explained*. London: Routledge.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Kunnallisvaalit [verkkójulkaisu]. ISSN=2323-1092. Ehdokkaiden ja valittujen tausta-analyysi 2021, 1. Äänestäneet kuntavaaleissa 2021. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/kvaa/2021/05/kvaa_2021_05_2021-07-13_kat_001_fi.html [luettu 14.2.2023]
- Suurpää, L. 2002. Hyvää tahtoa vai hyvää vaihtoa? Maahanmuuttajien kotouttamisohjelmat solidaarisuuden valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 67 (1), 13–26. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209116768>

- Tammelin-Laine, T. 2014. *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5>
- Tarnanen, M., T. Rynkänen & S. Pöyhönen 2015. Kielten oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu, nro 73. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 56–72. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49654>
- Tilastokeskus 2021. Kuntien avainluvut. <https://www.stat.fi/tup/alue/kuntienavainluvut.html#?year=2021&active1=SSS> [luettu 14.2.2023]; Kunnallisvaalit. <https://stat.fi/tilasto/kvaa> [luettu 11.5.2023]
- Tuominen, T., T. Suojanen & K. Koskinen 2015. Kääntämisen ja käytettävyyden kohtaamisia: käyttäjakeskeisyys kääntäjän työkaluna. Teoksessa S. Aaltonen, N. Siponkoski & K. Abdallah (toim.) *Käännetyt maailmat. Johdatus käännösviestintään*. Helsinki: Gaudeamus, 234–251.
- Valaste, M. & H. Wass 2020. Poliittinen osallistuminen osana kokonaisvaltaista kotoutumista. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo, & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus*. TEM oppaat ja muut julkaisut, nro 2019:1. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 193–205. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7> [luettu 28.8.2023]
- Vanhatalo, U. 2020. Vaikea kieli ei saa olla syrjäytymisen syy. *Kanava*, 48 (7), 28–33.
- White, S., N. Nevitte, A. Blais, E. Gidengil & P. Fournier 2008. The political resocialization of immigrants: resistance or lifelong learning? *Political Research Quarterly*, 61 (2), 268–281. <https://doi.org/10.1177/1065912908314713>
- Wilson, G. 2021. Language use among Syrian refugees in Germany. Teoksessa C. Meierkord & E. W. Schneider (toim.) *World Englishes at the grassroots*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 211–232.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 252–284.

Mikko T. Virtanen

Helsingin yliopisto

Auli Kulkki-Nieminen

Tampereen yliopisto

Selkokielellä kriisiä rakentamassa: koronadiskurssit selkmediassa ja tukijärjestöjen viestinnässä

Nostot

- Koronapandemia on ollut ensimmäinen todellinen koetinkivi kriisiajan selkoviestinnälle.
- Kriisiajan valtakurssit korostavat yksilön vastuuntuntoisuutta ja henkistä kestävyyttä.
- Vastadiskursseissa kriisinhallintaa merkityksellistetään syrjinnän ja epäluottamuksen näkökulmista.
- Osallisuuden kannalta haasteena on vastavirtaan ajattelevien sekä pärjäämättömien huomiointi.



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

Abstract

In this article, we consider a fundamental but so far little-investigated area of crisis communication: Easy Language journalism and public communication. Specifically, we focus on Easy Finnish material related to the Covid-19 pandemic. By adopting a Discourse Analytic perspective, we look at the ways in which the pandemic is constructed as a crisis across genres and ideological discourses operating in the overall ecology of Finnish Easy Language mass communication. As a result, we identify and describe four discourses that are foregrounded in our data: *responsibility discourse*, *equality discourse*, *trust discourse* and *coping discourse*. Our results highlight the importance of Easy Language communication in supporting the social inclusion of its target groups during a time of global crisis further severed by the so-called infodemic. The data covers the years 2020 and 2021 and includes material from the media and third-sector organizations.

Keywords: Easy Language, Easy Finnish, crisis communication, Covid-19, discourses
Asiasanat: selkokieli, selkosuomi, kriisiviestintä, koronavirus, diskurssit

1 Johdanto

Alkuvuodesta 2020 puhjennut koronapandemia vaikutti välittömästi myös journalismin ja viranomaisviestinnän kieleen, sillä pandemian syntyä ja kehitystä hahmottelevien epidemiologiien ja virologiien ymmärrys perustui abstrakteihin oppisanoihin (esim. *adenovirus*, *laumasuoja*, *tartuttavuusluku*).¹ Hieman myöhemmin myös viranomaiset lanseerasivat omiin tarpeisiinsa joukon uudiskäsitteitä (esim. vaiheluokitus *perustaso–kiihtymisvaihe–leviämisvaihe*; *hybridistrategia*, *koronapassi*). Maailmanlaajuisia haasteita toivat myös koronarokotteisiin liittyvien riskien ja hyötyjen kommunikointi väestölle (Diget & Goddard 2022). Kaikkiaan koronavirusta koskevan tiedon tärkeys ja monimutkaisuus loivat globaalin viestinnällisen haasteen (Piller, Zhang & Li 2020), minkä seurauksena maailman terveysjärjestö WHO suositti tuottamaan erityistä kielellistä tukea tarvitseville ihmisille eri kielillä myös selkokielistä materiaalia (Maulana ym. 2021: 146).

Selkokieliselle journalismille ja viestinnälle koronakriisi asetti aivan uudenlaisia vaatimuksia: koronatiedon saavutettavaksi tekemisen lisäksi tarvittiin materiaaleja, joiden avulla voitaisiin vahvistaa selkokielen kohderyhmiin kuuluvien ihmisten osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia, vaikuttaa asenteisiin ja tukea henkistä hyvinvointia. Selkokielen merkitys kriisin aikana näkyi suoraan selkoviestinnän kasvuna: selkokielisiä materiaaleja tuotettiin ja käytettiin koronaepidemian aikana ennennäkemättömään tahtiin. Esimerkiksi Selkosanomien lisäsi huomattavasti uutisointiaan, ja verkkosivuilta kävijöiden määrä lähes kaksinkertaistui (Stolt 2020). Myös viranomaiset alkoivat julkaista yhä enemmän selkokielisiä sisältöjä (esim. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos,

1 Kiitämme anonyymejä vertaisarvioijia arvokkaista parannusehdotuksista. Lisäksi kiitämme Helsingin Sanomien Säätiötä tutkimushankkeemme rahoittamisesta.

Kela ja useat ministeriöt). Koronapandemiaa voikin pitää ainutlaatuisena ajanjaksona selkosuomen yli 40-vuotisessa historiassa ja ensimmäisenä todellisena koetinkivenä kriisiajan selkoviesticennälle (ks. myös Kulkki-Nieminen 2020).

Selkokielen tutkimus on sekä kansallisesti että kansainvälisesti nuori tutkimusala, jossa systemaattinen tutkimus on käynnistynyt vasta viime vuosina. Tutkitun tiedon puutetta havainnollistaa esimerkiksi se, että tuoreehkossa viestinnän alan teoksessa *Viestintä kuuluu kaikille: kansalaisten viestinnälliset oikeudet ja mahdollisuudet Suomessa* (Horowitz ym. 2019) selkokieli käytännössä ohitetaan, otsikon iskulauseesta huolimatta (ks. myös Kulkki-Nieminen 2020). Alan aiempi tutkimus on painottunut toisaalta selkotekstien ymmärrettävyyden tarkasteluun testauksen ja kokeellisen tutkimuksen menetelmin, toisaalta selkokielistettyjen tekstien ja niiden lähdetekstien ominaisuuksien vertailuun (ks. lukua 2). Käsillä oleva tutkimuksemme poikkeaa tästä perinteestä diskurssianalyttisen otteensa vuoksi: kiinnostuksemme kohteena eivät ole selkomukauttamisen periaatteet sinänsä vaan erityisesti korona-kriisin merkityksellistämiseen liittyvät diskursiiviset käytänteet. Lähtökohtamme on siis konstruktivistinen: katsomme, että kielenkäyttö ei pelkästään kuvaa tapahtumia vaan myös vaikuttaa niiden tulkintaan ja mahdollisesti myös kulkuun tulevaisuudessa (ks. Berger & Luckmann 1994 [1966]; Pietikäinen & Mäntynen 2019).

Kriisiviestinnän osalta konstruktivistinen lähestymistapa painottaa sitä, että henkilökohtaiset, yhteiskunnalliset ja/tai globaalit tapahtumat merkityksellistyvät – tai voivat merkityksellistyä – *tietynlaisiksi* kriiseiksi osana kielenkäyttöä ja diskursiivista toimintaa (ks. esim. Patrona & Thornborrow 2017). Mikäli tietynlainen konstruoimisen tapa vakiintuu osaksi julkista keskustelua, voidaan puhua *diskurssista* eli tietynlaisesta ”tiedon ja totuuden merkityksellistämisen tavasta” suhteessa vaihtoehtoihin, kilpailuviin diskursseihin (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 74). Koronaepidemian osalta voidaan erottaa esimerkiksi tiedepohjainen diskurssi ja sen kanssa merkityskamppailua käyvä tiedevastainen diskurssi. Merkityskamppailun seurauksena koronaepidemiaa on luonnehdittu myös *infodemiaksi*, jossa luotettavan tiedon rinnalla on tarjolla huomattava määrä virheellistä tai harhaanjohtavaa tietoa. (Wilson 2021; ks. myös Singh ym. 2022.) Tiedevastainen diskurssi tuo hyvin esiin myös diskurssien kytkeytymisen osaksi historiallisia prosesseja, sillä koronaan kytkeytyvä tiedevastaisuus on asetettavissa osaksi laajempaa, 2000-luvulla valtaa saaneiden ”totuudenjälkeisten” (*post-truth*) puhetapojen verkostoa (Wilson ma.).

Artikkelissa tarkastelemme, millaisista näkökulmista ja millaisten diskurssien kehyksissä koronavirusepidemiaa on merkityksellistetty median ja tukijärjestöjen tuottamissa selkokielisissä materiaaleissa vuosina 2020–2021.² Tarkastelemme sekä koronaviruksen että laajemmin korona-ajan representaatioita, ja mielenkiintomme on erityisesti siinä, kuinka poikkeusoloissa elämistä ja toimimista käsitellään suhteessa

2 Luettavuuden parantamiseksi käytämme jatkossa nimitystä *viestintä* myös kattokäsitteenä, joka sisältää journalismin joukkoviestinnän muotona.

selkoviestinnän kohderyhmiin, erityisesti kehitysvammaisiin ihmisiin. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme tulosten valossa kriisiajan selkoviestinnän mahdollisuuksia tukea kohderyhmiensä kokemusta *osallisuudesta*. Osallisuudella tarkoitamme Kinnusen ja Hirvosen (2020: 322) sanoin sitä, että ”ihminen voi tuntea kuuluvuutta yhteisöön ja toimia yhteiskunnassa lähtökohdistaan riippumatta yhdenvertaisesti” (ks. myös Raivio & Karjalainen 2013; Tiililä 2020; Paananen, Lindholm ym. 2023). Katsomme, että selkoviestinnän kriisiajan käytänteiden kuvaus ja kehittäminen tutkimusperäisesti on tärkeää, jotta voidaan parantaa haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten asemaa tulevissa kriiseissä ja näin varmistaa yhteiskunnan vakaus; viimeisimmän tarvearvion mukaan selkosuomen kohderyhmiin kuuluu jopa 750 000 henkilöä (Juusola 2019).

Etenemme seuraavasti. Aluksi asemoimme tutkimuksemme osaksi selkokielen ja diskurssintutkimuksen kenttiä (luku 2) sekä esittelemme aineiston ja menetelmät (luku 3). Tämän jälkeen toteutamme analyysin (luku 4) ja lopuksi esitämme päätelmiä (luku 5).

2 Selkokieli ja sen tutkimus

Selkokieli määritellään mukautetuksi kielimuodoksi, joka on yleiskieltä luettavampaa ja ymmärrettävämpää. Mukauttaminen koskee tekstin sisältöä, sanastoa ja rakennetta, ja kielimuoto on suunnattu ihmisille, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskieltä. (Selkokeskus 2023.) Maaß ja Hansen-Schirra (2022: 38) yhdistävät selkokielen ja selkeän kielen tuottamisen kielensisäiseen kääntämiseen, jossa puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien mukauttamisella selkokielisiksi tavoitellaan kielellisten ja kognitiivisten esteiden poistamista ja siten saavutettavuuden parantamista.³ Kognitiivisen saavutettavuuden lisäksi keskeisenä selkoviestinnän tavoitteena on pidetty sitä, että viestintä näyttäytyy vastaanottajalle hyväksyttävänä (*acceptable*) ja osallistavana (*action-enabling*) (Maaß 2020: 26–29). Diskurssintutkimuksen näkökulmasta selkomukauttaminen voidaan nähdä rekontekstualisointina; toiseen kontekstiin siirtämisen operaatioita ovat mm. valinta, yksinkertaistaminen, tiivistäminen ja tarkentaminen (ks. Bernstein 1990; Linell 1998; Kulkki-Nieminen 2010, 2023).

Selkokieltä tutkitaan käyttäjä- ja tekstilähtöisistä näkökulmista, jotka tekevät näkyväksi saavutettavuuden osatekijöitä ja täydentävät siten toisiaan kielimuodon kehittämisessä (Maaß 2020: 26–48). Suomessa tekstilähtöisen tutkimuksen taustalla olivat ensi vaiheissa luettavuustutkimukset, mutta 2000-luvulla tutkimus on painottunut eri tekstilajeja edustavien tekstien analysointiin (Leskelä 2019b: 88). Käyttäjälähtöisyyden

3 Maailman selkokielet on kehitetty palvelemaan erityisryhmiä, joilla ei ole pääsyä yleiskieliseen viestintään neurobiologisten syiden vuoksi (esim. kehitysvamma, autismitietäminen tai kielelliset erityisvaikeudet) taikka kielikykyyn vaikuttavan sairauden vuoksi (esim. afasia, muistisairaus). Myös maahanmuuttajat ja muut kielenoppijat voivat hyötyä selkokielisistä materiaaleista. (Esim. Leskelä 2019b.)

näkökulma on korostunut etenkin tutkittaessa puhuttua selkokieltä ja selkokielen kohderyhmien kielellisiä taitoja ja saavutettavuutta (mts. 89–90).

Suomessa selkokieliä mediatekstejä on tutkittu tekstilähtöisesti paitsi yksittäisten kielenpiirteiden myös laajemmin tekstilajikäytänteiden näkökulmista. Aineistojen tarkastelussa on käytetty vertailevaa tekstianalyysia, jossa mukautettua versiota on verrattu lähdetekstiin tai -teksteihin. Mukauttamisen prosessia on tutkittu esimerkiksi systeemis-funktionaalisen teorian (esim. Halliday 1978) lähtökohdista. Tekstianalyysin avulla jäljitetään mukauttamisesta johtuvia sisällöllisiä ja rakenteellisia muutoksia sekä arvioidaan niiden vaikutusta tekstin ymmärrettävyyteen ja tekstilajipiirteisiin (ks. esim. Kulkki-Nieminen 2010; Pallaskallio 2023).

Viime aikoina selkotekstien tutkimuksessa on alettu huomioida myös multimo- daalinen, kielellistä ja visuaalista merkityksenantoa yhdistävä näkökulma (esim. Chinn 2017; Kröger 2020; Sieghart 2020; Kulkki-Nieminen 2023). Toinen keskeinen tutkimus- suunta on korpustutkimus, jossa sanastoa ja kielenpiirteitä tarkastellaan kvantitatiivisesti yleiskielisistä ja selkokielisistä mediateksteistä koostuvista aineistoista (esim. Valtasalmi 2021). Tutkimustulosten avulla on mahdollista tarkentaa selkokielisyyden arviointiin kehitettyä selkokielen mittaria (Selkokeskus 2022). Käytössä on esimerkiksi Helsingin yliopiston korpus, johon sisältyy Leijan ja Selkosanommat/Selkouutiset-lehden tekstejä ja Ylen suomenkielisiä selkouutisia. Selkokielen käyttäjälähtöistä tutkimusta edustaa esimerkiksi puhutun kielen tutkimus (Leskelä 2022), joka tarkastelee keskustelunanalyysin menetelmin kielellistä tukea tarvitsevien henkilöiden kielenkäyttöä vuorovaikutustilanteessa. Valtasalmen (2021) tutkimuksen kohteena on sanaston ymmärrettävyys, ja koehenkilöinä ovat kehitysvammaiset lukutaitoiset henkilöt. Ensimmäisessä selkokielen väitöstutkimuksessa tarkasteltiin käyttäjälähtöisesti kehitys- vammaisten aikuisten selko- ja yleiskielisten tekstien ymmärtämistä (Vinni 1998).

Käsillä olevan artikkelimme tutkimusintressi poikkeaa jossain määrin edellä esittelemästämme selkotutkimuksen perinteestä, sillä emme tarkastele selkokieltä sinänsä vaan kiinnostuksemme on koronaepidemiaa käsittelevän selkoviesticinnän diskursiivisissa käytänteissä. Lähtökohtamme toisin sanoen on, että selkokielinekin kielenkäyttö on sosiokulttuurisesti ja historiallisesti paikantunutta niin, että korona- kriisin representointi esimerkiksi uutismediassa ei ole tekstistä toiseen vaihtelevaa vaan yhteydessä kulttuurisesti vallalla oleviin (ja monesti keskenään kamppaileviin) merkityksellistämisen tapoihin eli valta- ja vastadiskursseihin (ks. Foucault 2005 [1969]; Jokinen & Juhila 1993 [2016]; Pietikäinen & Mäntynen 2019; Wilson 2021). Selkokielinekin kommunikaatio on aina yhteydessä myös genreihin eli sosiaalisiin toimintatyyppei- hin, joiden yksi osa-alue ovat journalistiset juttutyypit (Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012). Genret tapaavat olla yhteydessä diskursseihin siten, että diskurssit järjestyvät sosiaalisen ja yhteiskunnallisen toiminnan mukaisesti – ja samalla luovat toimintaan järjestystä (Foucault 1981 [1971]; Mäntynen & Virtanen 2020: 101–102). Esimerkiksi perinteisessä mediassa yksilön ääntä painottavat lajityypit, kuten kolumnit ja hen- kilöhaastattelut sekä yleisönosastokirjoitukset, antavat tilaa myös valtakursseja

haastaville näkökulmille. Selkmediassa yksilötason näkökulmia tuo esiin erityisesti aikakauslehti *Leija*. Tukijärjestöjen viestinnässä samaa tehtävää palvelevat esimerkiksi blogitekstilajit *Vernerinet*-palvelussa. Käsittelemme seuraavaksi lähemmin tekstiaineistomme koostumusta.

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme aineisto perustuu Helsingin ja Tampereen yliopistojen yhteishankkeessa *Ymmärrettävää, yhteisöllistä ja yhdenvertaista? Selkokielen journalismin ja viestinnän saavutettavuus koronapandemian aikana* kerättyyn tekstiaineistoon, joka kattaa vuodet 2020 ja 2021 ja koostuu hieman yli tuhannesta selkokielen kohderyhmille suunnatusta korona-aiheisesta tekstistä. Aineistossa on sekä journalistisia että viranomaisviestinnän tekstejä, ja lisäksi siihen kuuluu Kehitysvammaliiton ylläpitämän *Vernerinet*-verkkopalvelun sisällöt lukijakommenteineen, esimerkkeinä blogit ja kysymys–vastaus–palsta. Näin aineistossa ovat läsnä myös selkokielen kohderyhmien ääni ja näkökulmat korona-aikaan. Keskeisiä journalistisia sisältöjä aineistossa ovat Ylen selkokielist utiset (*Yle Uutiset selkosuomeksi*), *Selkosanomissa* julkaistut uutisjutut ja pääkirjoitukset sekä kehitysvammaisille ihmisille suunnatun aikakauslehti *Leijan* jutut. *Leija*-lehden toimittamisessa on usein mukana myös lukijakuntaan kuuluvia henkilöitä. Tyypillisiä juttutyyppejä *Leijassa* ovat artikkelit, henkilöjutut ja mielipidekirjoitukset. Aineisto on kerätty manuaalisesti, ja mukaan on otettu kaikki koronavirusepidemiaan keskittyvät tai aihetta sivuavat tekstit.⁴

Käsillä olevaa osatutkimusta varten olemme rajanneet hankkeessa kerättyä aineistoa siten, että huomioimme ainoastaan selkokielen kohderyhmille yksinomaiset mediat ja viestintäkanavat eli *Leija*- ja *Selkosanomien* lehden sekä edellä mainitun *Vernerinet*-verkkopalvelun. Lisäksi olemme rajanneet aineistoa sisällön perusteella niin, että olemme painottaneet materiaaleja, joissa koronakriisiä tarkastellaan kantaaottavasta ja/tai kokemuksellisesta näkökulmasta. Tällä perusteella olemme huomioineet *Selkosanomista* ainoastaan pääkirjoitukset. Tyystin tarkastelun ulkopuolelle olemme jättäneet Ylen tuottamat selkokielist utisissäällöt sekä viranomaisten kuten ministeriöiden, aluehallintovirastojen ja Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen tuottamat selkosisällöt. Emme huomioi näitä materiaaleja etenkin siksi, että ne koostuvat pitkälti yleiskielisten tekstien selkomukautuksista eivätkä siten lähesty koronakriisiä erityisesti ja kohdennetusti selkokielen kohderyhmien näkökulmista.

Rajaamassamme aineistossa on mukana 23 pääkirjoitusta *Selkosanomista*, 37 *Leija*-lehdessä julkaistua kantaaottavaa tai yksilökeskeistä juttua sekä 115 kysymys–vastaus–paria ja 6 blogikirjoitusta *Vernerinetistä*. *Vernerinetistä* olemme jättäneet

4 Aineiston on kerännyt tutkimusavustaja FM Tiuhti Harju. Kiitämme Tiuhtia lämpimästi!

aineiston ulkopuolelle korona-aiheiset ohjeet ja tiedotusmateriaalit. Kaikkiaan aineistoomme kuuluu 181 tekstiä.

Analyysi on edennyt diskurssintutkimukselle ominaisesti niin, että olemme ensin tutustuneet aineistoon läpikotaisesti ja tehneet muistiinpanoja tavoista, joilla koronakriisiä merkityksellistetään eri yhteyksissä. Seuraavaksi olemme luokitelleet ja järjestelleet aineistohavaintojamme. Viimeisessä vaiheessa olemme tehneet yleistyksiin pyrkivää kulttuurista tulkintaa havainnoistamme ja luokituksistamme hyödyntämällä teoreettisena työkaluna erityisesti *diskurssien* käsitettä ja peilaamalla aineistohavaintoja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen sekä selvityksiin ja muunlaisiin taustamateriaaleihin. (Ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019: luku 6.) Analyysiosioon olemme poimineet aineisto-otteita, jotka näkemyksemme mukaan kuvastavat erityisen hyvin kulloinkin tarkasteltavalle diskurssille ominaista merkityksellistämisen tapaa.

Analyysissa tukeudumme ensisijaisesti tekstianalyysin menetelmään, jossa tekstin kielellisiä ja muunlaisia semioottisia valintoja tarkastellaan paitsi suhteessa toisiinsa myös suhteessa tulkintoihin tekstile relevanteista sosiokulttuurisista konteksteista, mukaan lukien lajikonteksti, joka jäsentää ymmärrystä tekstistä sosiaalisena toimintana (esim. Virtanen & Hiidenmaa 2020). Olennaista on, että kontekstien ei katsota olevan olemassa tekstistä irrallaan vaan suhde nähdään kaksisuuntaisena: teksti paitsi nojaa konteksteihin myös samanaikaisesti rakentaa kuvaa siitä, millainen konteksti on (mts. 839; myös Fairclough 2010). Yksi osa tekstin tulkinnessa rakentuvaa kontekstia on tiedollis-ideologinen yhteisö eli se ymmärryksen alue, jota käsitellään tekstin osapuolten yhteisesti jakamana (Clark 1996; ks. myös Fairclough 1995: 106–109). Kriisiviestinnässä tiedollista yhteisöä voivat kaventaa esimerkiksi vastadiskurssit, jotka horjuttavat vallitsevaa käsitystä kriisistä ja sen vakavuudesta.

Koska aineistoomme sisältyy myös kahden tai useamman osapuolen yhteistyönä rakentuvia dialogisia tekstejä – etenkin lukijakommentteja ja kysymys–vastaus-palstan tekstejä –, täydennämme tekstianalyttistä tarkastelutapaa etnometodologisen keskustelunanalyysin menetelmillä (ks. esim. Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016; lähestymistapojen yhdistämisestä ks. Virtanen & Kääntä 2018). Keskustelunanalyttisen lähestymistavan tuoma lisäarvo on otteen saaminen siitä, kuinka osapuolet yhteistoimintanaan neuvottelevat merkityksistä – esimerkiksi koronavirusta koskevan tiedon oikeellisuudesta – ja yleisemmin meneillään olevan toimintansa luonteesta ja suunnasta. Keskeinen menetelmällinen periaate on niin sanottu seuraavan (puheen)vuoron todistusmenetelmä (*next turn proof procedure*), jossa edeltävän vuoron merkitystä tarkastellaan suhteessa vuoron vastaanottoon eli seuraavan osallistujan vuoroon (Sacks ym. 1974: 728–729; Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 22–23). Monista perustavista eroista huolimatta teksti- ja keskustelunanalyysin yhteisenä kiinnostuksen kohteena voi pitää sitä, kuinka toiminnan kielellinen muotoilu osoittaa toimijan suuntautumista sekä vastaanottajaan (*recipient design*) että meneillään olevaan toimintakontekstiin (ks. Koivisto, Virtanen & Vepsäläinen 2023).

4 Analyysi

Seuraavaksi tarkastelemme, millä tavoin koronavirusepidemiaa merkityksellistetään tekstiaineistossamme. Keskitymme neljään diskurssiin, joita aineisto tulkintamme mukaan erityisesti ilmentää. Aloitamme vastuullisuus- ja yhdenvertaisuusdiskursseista, joita yhdistää kriisiajan käyttäytymisen ja hallintatoimenpiteiden moraalinen tarkastelu (luku 4.1). Seuraavana tarkastelemme luottamusdiskurssia ja sille ominaista tapaa hahmottaa kriisiaikaa luottamuksen horjumisena varsinkin viranomaisten toimintaa ja vallitsevaa kriisitietoa kohtaan (luku 4.2). Lopuksi hahmottelemme pärjäämisdiskurssia, jossa kriisiaikaa merkityksellistetään sopeutumisen ja henkisen kestävyuden näkökulmasta (luku 4.3).

4.1 Vastuullisuus- ja yhdenvertaisuusdiskurssit: poikkeusolot moraalisenä neuvotteluna

Aloitamme aineistomme ilmentämien koronadiskurssien tarkastelun kahdesta merkityksellistämisen tavasta, joille on yhteistä kriisiajan tarkastelu moraalisesta näkökulmasta. Otamme ensin tarkasteluun *vastuullisuusdiskurssiksi* nimeämämme puhutavan, joka on läsnä varsinkin journalistisen osa-aineistomme pääkirjoituksissa eli mielipidekirjoituksissa, joissa ilmaistaan lehden virallinen kanta johonkin ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen kysymykseen (ks. esim. Kuutti 2012: 157; Leskelä & Kulkki-Nieminen 2015: 91–92). Vastuullisuusdiskurssi korostaa yksilön toimijuutta ja vastuuta yhteiskunnan jäsenenä. Se määrittelee, mitä vastuullinen eli moraalisesti oikea käyttäytyminen on, ja kannustaa yksilöä vastuullisuuteen vetoamalla kriisiä koskeviin ”tosiasioihin” ja toisaalta maalaamalla uhkakuvia vastuuttoman toiminnan seurauksista.

Havainnollistamme vastuullisuusdiskurssin ilmenemistä aineistossamme esimerkillä 1, joka on Selkosanomista poimittu rokoteaiheinen pääkirjoitus. Esimerkissä tehdään selvä ero rokotemyönteisten ja -kielteisten välille siten, että rokotteen ottavaan yksilöön suuntaudutaan vastuunsa tuntevana kansalaisena. Rokotteesta kieltäytyviä yksilöitä sitä vastoin luonnehditaan moraalisesti heikoiksi pelkääjiksi, jotka elävät luulojen eivätkä tiedon varassa.

(1) Selkosanomien pääkirjoitus (26.1.2021)

- 01 **Rokote auttaa koko yhteiskuntaa**
- 02
- 03 Suomen tavoite on, että mahdollisimman

04 moni ottaa koronarokotteen.
 05 Suomi haluaa suojata koko väestön.
 06 Rokote on maksuton. Sen saavat kaikki
 07 halukkaat. Laaja rokotekattavuus palvelee
 08 koko yhteiskuntaa ja laajassa kuvassa koko
 09 maailmaa. Rokote ei tehoa virukseen,
 10 ellei tarpeeksi moni ota rokotetta.
 11
 12 Rokotteen ottanut ihminen on
 13 vastuullinen. Hän ei ajattele ainoastaan
 14 itseään, vaan kokonaisuutta ja yleistä etua.
 15 Rokotteen ottamalla voi vaikuttaa siihen,
 16 että terveydenhuolto toimii.
 17 Parhaassa tapauksessa säästää
 18 ihmishenkiä.
 19
 20 On myös ihmisiä, jotka eivät halua ottaa
 21 koronarokotetta. Osa pelkää sivu-
 22 vaikutuksia, osa ei usko koronan
 23 olemassaoloon. Sosiaalisessa mediassa
 24 leviää laajaa rokotevastaisuutta.
 25 Näille ihmisille voidaan sanoa,
 26 että yhteiskunnan jäsenenä on vastuunsa
 27 ja velvoitteensa. Niitä vastaan voi saada
 28 yhteiskunnalta laadukkaita palveluita.
 29
 30 Koronarokote on turvallinen.
 31 Jos ihmiset olisivat kieltäytyneet aiemmin
 32 rokotuksista, olisi maailmassa laajoja
 33 ja vakavia kulkutauteja.

Esimerkin 1 alussa on vahva yhteiskunnan näkökulma: *Suomen tavoite on* (r. 3), *Suomi haluaa suojata koko väestön* (r. 5). Yhteisön tavoitteeseen viitataan abstraktilla käsitteellä *laaja rokotekattavuus*, jota ei selitetä vaan sen merkitys on pääteltävä kappaleesta. Käsite saa tekstissä ylevän kontekstin: *laaja rokotekattavuus palvelee koko yhteiskuntaa ja laajassa kuvassa koko maailmaa* (r. 7–9). Mahdollisimman laajan vaikutusalan nimeäminen korostaa rokotteen tärkeyttä ja yksilöiden päätösten merkitystä: rokotemyönteisten ansiosta yhteisön päämäärä toteutuu. Tekstin toisen kappaleen toimijana on *rokotteen ottanut ihminen*, joka on vastuullinen, yhteisön parasta ja yleistä etua ajatteleva. Hänen kaltaistensa ansiosta voidaan jopa *säästää ihmishenkiä* (r. 12–18). Sen sijaan ne, jotka *eivät halua ottaa* rokotetta tai *pelkäävät sivuvaikutuksia*, rinnaste-

taan rokotevastaisiin, jotka eivät *usko koronan olemassaoloon* (r. 20–23). Rokotteisiin liitetään tekstin alusta lähtien myönteisiä merkityksiä: rokotteella suojataan ihmisiä (r. 5), *rokote on maksuton* (r. 6), *sen saavat kaikki halukkaat* (r. 6–7). Se myös yhdistetään yhteiskunnan laadukkaisiin palveluihin (r. 28), ja teksti esittää varauksettoman tosiasiana arvion, että *koronarokote on turvallinen* (r. 30).

Esimerkissä rakennetaan ihmisten toimintaa moraalisesti arvottamalla sisä- ja ulkoryhmiä (ks. Pälli 2003). Rokotevastaisuus liitetään varsinkin sosiaaliseen mediaan rakentuvaan ulkoryhmään (*nämä ihmiset*), joka muodostaa valtaväestölle uhan: he eivät yhteiskunnan jäsenenä kanna vastuutaan eivätkä vastaa velvoitteistaan (r. 23–27). Toisin sanoen tekstissä ylläpidetään moraalista järjestystä poikkeavuuden ja ei-poikkeavuuden erotteluun perustuvan *rajapuheen* avulla (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012: 202–203). Tekstin lukija esitetään sisäryhmään kuuluvana *hänenä*, jota ei yhdistetä sosiaaliseen mediaan ja rokotevastaisuuteen. Vastakkainasettelu suhteessa rokotteisiin tuottaa suostuttelevan, rokotteen ottamiseen kannustavan päättelyketjun, jossa tärkeä argumentti on rokotteen turvallisuus. On myös tulkittavissa, että kirjoittaja auktoriteettiasemastaan käsin pyrkii korostamaan rokotteen myönteisiä puolia ja siten kannustamaan ulkoryhmää lähemmäs sisäryhmää.

Siinä missä edellä hahmottelemamme vastuullisuusdiskurssi tarkastelee kriisiaikaa yksilön vastuun näkökulmasta, seuraavaksi tarkasteluun otettava *yhdenvertaisuusdiskurssi* kohdistaa huomion yhteiskunnan ja vallankäyttäjien vastuuseen – erityisesti vähemmistö- ja erityisryhmien kohtelun kannalta. Aiemmassa yleiskielisen koronaviestinnän tutkimuksessa on havaittu, että erityisryhmiä ei puhutella etenkin viranomaisviestinnässä suoraan eikä kohdella aktiivisina vastuullisina toimijoina vaan heidät objektivoidaan tuen tai suojelun kohteiksi (Raitakari ym. 2022). Käsillä olevassa selkokielisessä aineistossamme sitä vastoin kuuluu myös kohderyhmien oma ääni, joskin toimituksellisen prosessin läpikäyneenä. Erityisesti Leija-lehdessä julkaistuissa mielipidekirjoituksissa ja kannanotoissa haastetaan viranomaisten ja heidän määräyksiään seuraavien tahojen (esimerkiksi asumisyksiköiden) kriisinhallintatoimia kiistämällä niiden oikeudellinen tai vähintäänkin moraalinen oikeutus.

Nimitämme yhdenvertaisuusdiskurssiksi sellaista merkityksellistämisen tapaa, jossa korona-aikaa tarkastellaan kriisinhallinnan näkökulmasta ja kiinnittäen erityistä huomiota yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koskeviin kysymyksiin. Valaisemme diskurssin rakentumista aineistossamme esimerkillä 2, joka on Vernerinetissä julkaistu käyttäjälähtöinen blogikirjoitus. Kirjoituksessa otetaan kantaa päätökseen keskeyttää kehitysvammaisten henkilöiden työtoiminta pandemian aikana (ks. esim. Oikeusministeriö 2021).

(2) Vernerinet-sivustolla julkaistu blogikirjoitus (joulukuu 2021)

01 Korona ja epätasa-arvoinen kohtelu työelämässä

– –

16 Olen kuullut kaikenlaista. Osalla koronapandemia ei ole

- 17 vaikuttanut mitenkään. Mutta joillain avotyöt loppuivat kuin
 18 seinään.
 19
 20 Sain jopa kuulla paikasta, jossa oli vakituisia kehitysvammaisia
 21 ihmisiä avotöissä. Heidät siirrettiin etätöihin ja tilalle palkattiin
 22 vammattomia ihmisiä palkkatöihin.
 23
 24 Minun korvaani tämä on räikeintä, mitä olen kuullut.
 25
 26 Omasta mielestäni kehitysvammaisten ihmisten työpanos on
 27 yhtä arvokas kuin muiden.
 – –
 33 Oikeus saada palkkaa kuuluu kaikille.
 – –
 43 Toivoisin nykyiseltä ja tulevalta sukupolvelta avarakatseisuutta ja
 44 suvaitsevaisuutta.
 45
 46 Jos näet epäkohtia, kerro niistä jollekin läheiselle tai luotettavalle
 47 henkilölle.
 48
 49 Kun puutumme epäkohtiin, lisäämme tasa-arvoa ja
 50 yhdenvertaisuutta.

Esimerkissä 2 kritisoidaan kriisin aikana työelämässä kirjoittajan kuuleman mukaan esiin nousutta syrjivää arvoasetelmaa vakituisessa avotyössä olevien kehitysvammaisten työntekijöiden ja vammattomien ihmisten välillä (r. 20–22). Kriitikissä on kyse siitä, että kehitysvammaisia ihmisiä ei katsota kohdeltavan yksilöinä vaan homogenisoituna, tasapäistettynä ryhmänä, jonka työskentelyä voidaan suojelun nimissä kategorisesti rajoittaa tai muuttaa etätyöksi. Kirjoittajan mielestä vammaisten ihmisten korvaaminen vammattomilla on *räikeintä, mitä olen kuullut* (r. 24). Adjektiivin superlatiivista muodostuu ääri-ilmaus (*extreme case formulation*), joilla arkikeskusteluissa on havaittu vahvistettavan esimerkiksi syytöksiä (Pomerantz 1986: 220–221). Sananvalinta *räikeä* yhdistyy merkitykseltään epäkohtiin ja väärinkäytöksiin (KS s.v. *räikeä*). Kirjoittajan kannanotto näyttäytyy siis vastapuheena, jossa polemisoidaan vallitsevia kriisinhallinnan muotoja ja niihin tulkitusti sisältyviä arvoasetelmia: *omasta mielestäni kehitysvammaisten ihmisten työpanos on yhtä arvokas kuin muiden* (r. 26–27). Näin siis hallitsevassa, vallankäyttäjien diskurssissa tunnusomaisesti *suoja*luksi nimitetyt toimenpiteet, jotka estävät riskiryhmiin kuuluvia ihmisiä käymästä avotöissä, merkityksellistetään vastapuheessa uudelleen eriarvoistaviksi ja jopa väestönsosan työpanosta väheksyviksi käytännöiksi. Vastapuhe edustuu myös yleisten moraalisten periaatteiden julkilausumisena: *oikeus saada palkkaa kuuluu kaikille* (r. 33). Vähemmistöryhmän yh-

teenkuuluvuutta rakentavat lukijan puhuttelu ja me-muotoisuus sekä kannustaminen epäkohtien julkituomiseen (r. 46–47: *Jos **näet** epäkohtia, **kerro** niistä – –*; r. 49–50: *Kun puutumme epäkohtiin, lisäämme tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta*).⁵

Esimerkki 3 on Leija-lehden uutissivulla julkaistu kantaaottava teksti, jossa korostuu yksilöihin kohdistuvan yhteisön toiminnan arvottaminen samoin kuin esimerkissä 2, mutta kirjoittajina on tukijärjestöjen edustajia. Tekstissä kritisoidaan rajoitustoimien kohdentamista kaikkiin asukkaisiin joissakin asumisyksiköissä, ja se ilmentää yhdenvertaisuusdiskurssia muistuttamalla sekä lainsäädännön noudattamisesta että kehitysvammaisten ihmisten oikeuksista. Teksti on selkokielineen versio kehitysvamma-alan järjestöjen tiedotteesta (ks. Kehitysvammaisten Tukiliitto 2023).

(3) Kantaaottava teksti Leija-lehdestä 3/2020

- 01 **Liikkumista on rajoitettu lainvastaisesti**
02
03 Koronapandemiaan aikana
04 joissakin asumisyksiköissä
05 vammaisten ihmisten liikkumista
06 on rajoitettu lainvastaisesti.
07 Lain mukaan
08 vain koronaan sairastuneen
09 tai sille altistuneen ihmisen
10 voi eristää tai asettaa karanteeniin.
11
12 Kehitysvamma-alan järjestöjen
13 tietoon on tullut, että
14 keväällä joissain asumisyksiköissä
15 kotilomat oli kielletty kaikilta.
16 Tämä on vastoin lakia
17 ja ministeriön ohjeita.
18 Ero läheisistä turhauttaa
19 monia asukkaita ja omaisia.
20
21 Joissakin asumisyksiköissä
22 on estetty terapeuttien,
23 avustajien ja tulkkien pääsyä
24 asiakkaiden luokse
25 lain ja ohjeiden vastaisesti.

5 Yleisesti puhuttelun ja imperatiivin käyttöä selkeissä kehotuksissa voi pitää selkokielelle tyypillisenä piirteenä (ks. Airaksinen 2019), ja se on myös Selkokielen mittarissa (Selkokeskus 2022) yhtenä arvioinnin kriteerinä.

- 26 Kehitysvamma-alan järjestöt
 27 Kehitysvammaisten Tukiliitto,
 28 Kehitysvammaliitto
 29 ja FDUV muistuttavat, että
 30 kaikki yksiköt eivät ole samanlaisia.
 31 Kaikissa vammaisten ihmisten
 32 asumisyksiköissä ei asu
 33 riskiryhmiin kuuluvia henkilöitä.
 34
 35 Myös poikkeustilanteessa
 36 on noudatettava lakia.

Tekstin argumentointi pohjaa tarkemmin yksilöimättömään lakiin ja ministeriön ohjeisiin rajoituksista ja hyödyntää ajatusta niiden velvoittavuudesta. Toimijoina esitetään kehitysvamma-alan järjestöt, jotka ottavat esille niiden tietoon tulleita esimerkkejä vammaisten ihmisten eristämisestä ja arvioivat ne lain ja ohjeiden vastaisiksi (r. 3–6, r. 14–15). Kehitysvammaisten ihmisten ja heidän läheistensä ääni kuuluu yksityiskohdissa, ja rajoitusten herättämänä tunteena mielipaha nimetään pettymyksen aiheuttamaksi turhautumiseksi (r. 18–19). Samoin esillä on palvelujen saamisen vaikeus, kun [j]oissakin asumisyksiköissä on estetty terapeuttien, avustajien ja tulkkien pääsyä asiakkaiden luokse (r. 21–24). Tekstin moralisoiva sävy korostuu lopussa: [m]yös poikkeustilanteessa on noudatettava lakia (r. 35–36). Kirjoituksessa toistuvasti käytetty ääri-ilmaus *kaikki* korostaa eristystoimien paheksuttavuutta niiden äärimmäisyyden vuoksi (esim. r. 15: *kotilomat oli kielletty kaikilta*; ks. myös r. 30 ja 31–33).

Sekä esimerkissä 2 että 3 argumentoidaan kehitysvammaisten ihmisten oikeuksien puolesta. Blogitekstin (eli esimerkin 2) kirjoittaja kuitenkin esittää mielipiteet ominaan, ja niissä on enemmän tunteisiin vetoavaa arvottamista kuin esimerkissä 3. Silti kummankin esimerkin tavassa merkityksellistää kehitysvammaisten ihmisten asemaa koronakriisin aikana korostuu vähemmistöryhmän perusteeton tasapäistäminen ja yksilöiden välisten erojen sivuuttaminen. Esimerkit osaltaan valottavatkin sitä, että vaikka kehitysvammaiset ihmiset olivat pandemia-aikana erityisen haavoittuvassa asemassa niin hyvinvoinnin, sosiaali- ja terveyspalvelujen kuin viestinnän näkökulmista tarkasteltuna, yksilölliset erot olivat suuria (ks. Majlander, Kilpeläinen & Tuunainen 2022: 27).

4.2 Luottamusdiskurssi: poikkeusolot luottamuksen horjuttajana

Seuraavaksi otamme tarkasteluun merkityksellistämisen tavan, jossa korona-aikaa hahmotetaan makrososiaalisen, erityisesti viranomaisiin kohdistuvan luottamuksen

horjumisena (luottamuksen ulottuvuuksista ks. Markovà ym. 2008).⁶ Näkökulma on vahvasti läsnä esimerkiksi kehitysvammaisille ihmisille suunnatun Vernerinet-sivuston Verkko-Kerttu-palvelussa. Verkko-Kerttu on kysymys–vastaus-palsta, jossa käyttäjät voivat esittää anonyymisti kysymyksiä mieltään askarruttavista asioista. Palstalla vastataan vuosittain yli 500 kysymykseen. Toimitus valikoi ja editoi kysymykset. (Jenni Sipilä, henkilökohtainen tiedonanto 1.11.2022.) Koronaepidemian puhjettua keväällä 2020 palstalla käsiteltiin toistuvasti käyttäjien huolia epidemian vaikutuksista, kriisinhallinnasta ja saatavilla olevan koronatiedon luotettavuudesta. Yhteensä aineistoomme sisältyy 115 kysymys–vastaus-paria, joissa käsitellään tai vähintäänkin sivutaan koronavirusepidemiaa.

Tarkastelemme seuraavassa lukijoiden kysymyksiä ja toimituksen niihin laatimia vastauksia keskusteluanalyysin hengessä vuorovaikutuksena, jossa osapuolet rakentavat tekstipohjaisin keinoin yhteistä toimintaa ja yhteistä ymmärrystä tilanteesta tietynlaisine roolisuhteineen (ks. esim. Raevaara 2016). Vaikka käytämme palstasta sen arkikielistä nimitystä *kysymys–vastaus-palsta*, ymmärrämme, että osapuolten tuottamat viestit ovat monesti toiminnallisesti monikasvoisia ja että vastausosassa – tai väljemmin ilmaistuna responssissa – lukijan kirjoitukseen voidaan suuntautua monin tavoin, puhtaasti tiedollisen pyynnön lisäksi tai asemesta esimerkiksi tukea tai neuvomista kutsuvana huolipuheena.

Aloitamme analyysin esimerkillä 4, jossa kysyjä pyytää Verkko-Kerttua ottamaan kantaa kuulemaansa väitteeseen, että sairaanhoito voisi pahimmassa tilanteessa menettää kantokykynsä, minkä seurauksena kysyjä ja hänen kaltaisensa henkilöt eivät välttämättä enää saisi tarvittavaa hoitoa edes henkeä uhkaavassa tilanteessa.

(4) Vernerinet-palvelussa julkaistu lukijan kysymys (20.3.2020)

- 01 **Koronavirus ja sairastuneiden**
02 **hoito**
03
04 Onko totta, että jos oikein moni sairastuu koronaviruksen vuoksi
05 vakavasti, niin kaikkia ei voida hoitaa, vaan osan potilaista
06 annetaan kuolla?
07
08 Minulle sanottiin, että koska minulla on astma ja minä joutuisin
09 tehohoitoon, niin minua ei kehitysvamman vuoksi laiteta
10 hengityskoneeseen, jos niistä on pulaa. Minun siis annettaisiin
11 kuolla koronan aiheuttamiin hengitysvaikeuksiin, koska minä olen

6 Makrososiaalinen luottamus kohdistuu yhteiskuntaan ja sen instituutioihin yleisellä tasolla, siinä missä mikrososiaalinen luottamus kohdistuu yksilöihin ja yksittäisiin tilanteisiin (Markovà ym. 2008).

- 12 kehitysvammainen.
 13
 14 **Vastaus:**
 15
 16 Suomessa on maailman paras terveydenhuolto. Suomessa
 17 hoidetaan kaikki potilaat. Vammaisuus ei ole tehohoidon
 18 rajaamisen peruste.
 19
 20 Juuri nyt on käynnissä monia toimia, joilla koronaviruksen
 21 leviämistä hidastetaan. Kun tauti leviää hitaasti, terveydenhuolto
 22 pystyy hoitamaan kaikki potilaat hyvin.
 23
 24 Koronaviruksesta on liikkeellä monenlaista tietoa. Osa tiedoista
 25 ei pidä paikkaansa.
 26
 27 Terveydenhuoltoon liittyvissä kysymyksissä luotettavin lähde on
 28 Terveyden ja hyvinvoinnin laitos eli THL.
 29
 30 Pääset THL:n selkokieliselle koronavirus-sivulle tästä linkistä (thl.fi)
 31
 32 Koronavirus herättää monissa huolta ja kysymyksiä. Tilanteesta kannattaa
 33 jutella luotettavien ihmisten kanssa.
 34
 35 Vaikka tilanne tuntuu nyt vaikealta, se menee ohi.
 36
 37 Pidetään toisistamme huolta!
 38
 39 Lue lisää koronaviruksesta.

Esimerkissä 4 kysyjä hakee Verkko-Kertulta vahvistusta saamaansa tietoon, joka kyseenalaistaa perusluottamuksen kriisiajan sairaanhoitoa kohtaan. Kirjoituksen aloittavan kysymyksen muotoilu suuntautuu Verkko-Kerttuun tiedollisena auktoriteettina, jolla on pääsy luotettavaan kriisitietoon ja siihen perustuva kyky arvioida kriisiä koskevien väitteiden todenmukaisuutta (r. 4: *Onko totta, että* –). Kysymyksen taustaa valotetaan toisessa kappaleessa referoimalla tietolähdettä, joka on jätetty passiivimuodon avulla epäspesifiksi – kyse on kuulopuheesta (r. 8: *Minulle sanottiin, että* –). Referoidun väitteen mukaan kysyjän kaltaiset kehitysvammaiset ihmiset jätettäisiin sairaanhoidon kantokyvyn heikennettyä vaille hoitoa, vaikka heidän henkensä olisi uhattuna. Varsinkin

permissiivisesti käytetty *antaa*-verbi ks. Leino 2003) luo kuvaa periksi antamisesta (r. 5–6: *osan potilaista annetaan kuolla*; r. 10–11: *minun – – annettaisiin kuolla*).⁷

Verkko-Kertun toimituksen tuottamassa responssissa suuntaudutaan makrososiaalisen luottamuksen palauttamiseen tai vahvistamiseen yhtäältä vetoamalla Suomen sairaanhoidon korkeaan tasoon ja kantokyvyn riittävyteen ja toisaalta kumoamalla kysymykseen sisältyvä käsitys epäeettisistä toimintatavoista (r. 16–18). Toisin sanoen kysymykseen ei suuntauduta puhtaasti tiedollisena *kyllä–ei*-kysymyksenä vaan myös huolta tai pelkoa osoittavana kysymyksenä. Varaukseton ja tiedon alkuperään viittaamaton ilmaisutapa (esim. *Suomessa on maailman paras terveydenhuolto*) luo vaikutelman, että kyse on yleisesti tunnetuista tosiasioista, jotka eivät riipu puhujista tai tulkinnoista (ks. Jokinen 2016 [1999]: 351–353; Martin & White 2005: luku 3). Vastauksen toisessa kappaleessa suuntaudutaan kysyjän rauhoittamiseen selittämällä periaatetta, jolla sairaanhoidon kantokyky pyritään turvaamaan (r. 20–22).

Kolmannessa tekstikappaleessa (r. 24–25) kysymysosassa referoitu näkemys kiinnitetään osaksi laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista kehystä viittaamalla koronaviruksesta ”liikkeellä olevaan monenlaiseen tietoon” ja leimaamalla osa tiedosta paikkansapitämättömäksi. Näin osaltaan rakennetaan ja ylläpidetään käsitystä koronakriisistä myös tiedollisena kriisinä eli infodemiana, joka edellyttää yksilöltä kykyä erottaa luotettavat tietolähteet epäluotettavista. Evästyksenä mainitaan THL erityisen luotettavana institutionaalisenä tahona (r. 27–28). Arkivuorovaikutuksen tasolla kannustetaan keskusteluihin *luotettavien ihmisten* kanssa, mikä merkityksellistää kriisiaikaa myös mikrososiaalisen luottamuksen kysymyksenä (r. 32–33). Kaikkiaan kappale ilmentää tiedepohjaisen ja tiedevastaisen diskurssien välistä merkityskamppailua (ks. Wilson 2021).

Viestin lopussa koronaepidemiaan suuntaudutaan lyhyesti myös henkisenä kriisinä (r. 35). Yhtäältä henkiset haasteet luonnollistetaan nollapersoonaisen empatian osoituksen avulla (*Vaikka tilanne tuntuu nyt [0:sta] vaikealta, – –; vrt. myös r. 32: Koronavirus herättää monissa huolta – –*). Luonnollistamisen (*naturalisation*) voi nähdä ideologisena työnä, jossa tietynlainen ajattelu- tai suhtautumistapa esitetään ideologisesti neutraalina, tunnusmerkittömänä vaihtoehtona (Fairclough 2010: 30). Huolipuheesta poistutaan kuitenkin saman tien esittämällä itsestäänselvyytenä, että epidemia *menee ohi* (r. 35). Tämä antaa ymmärtää, että huolet ovat tilapäisiä eivätkä vaadi pidempiaikaista käsittelyä tai ammattiapua (vrt. pärjäämisdiskurssi, jota hahmottelemme luvussa 4.3). Lopuksi kannustetaan keskinäiseen huolenpitoon hyödyntämällä ’meidän’ ääntä (r. 37: *Pidetään toisistamme huolta!*), mikä puolestaan luo yhteyden edellä tarkasteltuun vastuullisuusdiskurssiin (ks. luku 4.1).

7 Permissiivisessä käytössään *antaa*-verbi konstruoi niin kutsutun voimadynaamisen asetelman, jossa antagonistinen eli epävakauttava voima saa vallan suhteessa agonistiseen eli vakauttavaan voimaan (ks. Leino 2003; Duvallon & Peltola 2017). Agonistista voimaa edustaa esimerkiksi julkisen sairaanhoidon instituutio, ja koronavirusepidemia on vastaavasti epävakauttavan voiman roolissa.

Tarkastelemme luottamusdiskurssin ilmenemistä Verkko-Kertussa vielä toisen esimerkin valossa (esimerkki 5). Siinä korostuu kysyjän luottamuksen horjumisen vallitsevaan koronatietoon hänen kohtaamiensa vastavirtanäkemyksen vaikutuksesta.

(5) Vernerinet-palvelussa julkaistu lukijan kysymys (22.4.2020)

01 **Koronavirus: asuntola nauraa**
 02
 03 Hei
 04
 05 Miksi minulle nauretaan, kun sanon että koronavirus on
 06 olemassa.? [Sic!] Minun asuntolani sanoo minulle, että minä olen
 07 keksinyt sen asian omasta päästä.
 08
 09 Vastaus:
 10
 11 Hei
 12
 13 Kyllä koronavirus on olemassa.
 14
 15 Valitettavasti en osaa vastata, miksi joku väittää, että olet
 16 keksinyt asian. Ehkä hänen on vaikea ymmärtää asiaa?
 17
 18 Tuntuu varmasti kurjalta, jos ei uskota. Voisit kuitenkin yrittää
 19 olla välittämättä asiasta. Sinä itse tiedät, että koronavirus on
 20 olemassa.
 21
 [Poistettu Kehitysvammaliiton tukipuhelimen esittely ja yhteystiedot.]
 31 Tsemppiä!
 32
 33 [Hyperlinkki:] Koronaviruksesta voi lukea lisää Vernerin sivuilta

Esimerkin 5 lähtökohtana on kysyjän kokemus naurunalaiseksi joutumisesta sen vuoksi, että on ilmaissut pitävänsä koronaviruksen olemassaoloa tosiasiassa (r. 5–7). Disaffiliatiivista naurulla vastaanottoa voi pitää poikkeuksellisen vahvana keinona kyseenalaistaa vastapuolen näkemys, sillä se samalla kyseenalaistaa yksilön uskottavuuden sosiaalisena toimijana (ks. Glenn 1995). Verkko-Kertulle osoitetun *miksi*-kysymyksen avulla (r. 5: *Miksi minulle nauretaan, kun –*) kysyjä suuntautuu saamaansa kohteluun vähintäänkin epäymmärrettävänä (ellei ongelmallisena) ja hakee Verkko-Kertulta selitystä asiaan. Koska kysyjä on joutunut epämiellyttävään tilanteeseen esitettyään vallitsevan kriisitiedon mukaisia näkemyksiä, *miksi*-kysymyksessä on mahdollista

nähdä myös vallanpitäjiä syyttäviä ja haastavia sävyjä (ks. Bolden & Robinson 2011): eikö heiltä saatu tietoa pidäkään paikkaansa?

Vastaus-osan aluksi *Verkko-Kerttu* vahvistaa käsityksen koronaviruksen olemassaolosta paikkansapitäväksi (r. 13: *Kyllä koronavirus on olemassa*). Näin Verkko-Kertun voi nähdä suuntautuvan lukijan kysymykseen ensisijaisesti puheenvuorona, joka horjuttaa vallitsevan, hegemonisen kriisitiedon legitimitettä ja tekee relevantiksi vallitsevaan tietoon kohdistuvien epäilysten hälventämisen. Tätä työtä vastauksen avaavassa väitelauseessa tekee etenkin alkuasemainen *kyllä*-partikkeli, joka korostaa ilmaistun väitteen asemaa yleisesti hyväksyttynä tosiasiana (ks. Hakulinen 2001: 426–428). ”Tosiasiapuheelle” ominaista retoriikkaa on myös, että väitettä ei tueta perusteluin (ks. Jokinen 2016 [1999]: 351–353).

Lykätty responsi *miksi*-kysymykseen seuraa rivien 15–16 kappaleessa, jossa ensin pahoitellaan oman kompetenssin riittämättömyyttä naureskelijan eli vastavirta-ajattelijan näkökulman tavoittamisessa (*Valitettavasti en osaa vastata, miksi joku väittää, että –*). Tämän voi ymmärtää keinoksi marginalisoida kolmas osapuoli ideologisesti. Vastaus jatkuu virkkeenalkuisen *ehkä*-partikkelin merkitsemänä spekulointina, jossa vastapuhe mitätöidään – vaihtoehdottoman tosiasiapuheen hengessä – vetoamalla mahdollisiin yksilötason kognitiivisiin haasteisiin tosiasioiden ymmärtämisessä (r. 16: *Ehkä hänen on vaikea ymmärtää asiaa?*).

Aiheen episteemisestä käsittelystä siirrytään rivien 18–20 kappaleessa empaattiseen reflektioon eli kysyjän todennäköisen tunnekokemuksen sanoittamiseen (*Tuntuu varmasti kurjalta, jos ei uskota*) ja siten sen osoittamiseen, että kysyjä on tullut ymmärretyksi myös emotionaalisella tasolla (ks. esim. Weiste & Voutilainen 2016). Yleisluonteisena neuvona esitetään *asiasta välittämättä oleminen* (r. 18–19), mikä jatkaa vastapuheen mitätöintiä esittämällä sen pelkäsi harmiksi tai kiusaksi, ei vakavasti otettavaksi informaatioksi. Lopuksi muistutetaan, että kysyjä itse kuuluu tietäjien joukkoon (r. 19–20: *Sinä itse tiedät, että koronavirus on olemassa*).

4.3 Pärjäämisdiskurssi: poikkeusolot harmina, huolena ja sopeutumisena

Neljäntenä aineistomme ilmentämänä korona-ajan merkityksellistämisen tapana käsittelemme diskurssia, jota nimitämme pärjäämisdiskurssiksi. Sille on ominaista poikkeusolojen esittäminen toisaalta harmina ja huolena, toisaalta olosuhteena, johon on mahdollista sopeutua. Ensin mainittua näkökulmaa tuovat esiin varsinkin vastakainasettelut ja vertailut, jotka kuvaavat kriisiajan rajoittavana ja ankeana suhteessa normaaliarjen suomiin mahdollisuuksiin. Sopeutumisen merkitys puolestaan rakentuu yksilötason havainnollistuksina siitä, kuinka korona-arjessa on kaikesta huolimatta mahdollista pärjätä ja kuinka iloa voi löytää pienistäkin asioista. Nämä kaksi vastakaista mutta toisiinsa kytkeytyvää näkökulmaa ovat läsnä erityisesti lukijoiden omassa kirjoituksissa, joissa koronaa käsitellään omakohtaisesta ja kokemuksellisesta näkö-

kulmasta. Kokemusten ja tuntemusten jakamista (*sharing*) pidetään yleisesti yhtenä inhimillisen kommunikaation perusfunktioista (esim. Tomasello 2008), ja sitä voi pitää keskeisenä myös osallisuuden kokemisen kannalta, sillä jakamisen ja samastumisen mahdollisuudet ovat omiaan vahvistamaan sosiaalisia siteitä ja yhteisöön kuulumisen (*belonging*) kokemuksia (ks. Raivio & Karjalainen 2013: 16; Tiililä 2020: 307). Valotamme pärjäämisdiskurssin ominaispiirteitä ja ilmenemistä aineistossamme tarkastelemalla ensin Leija-lehdessä julkaistua lukijan kirjoitusta (esimerkki 6).

(6) Lukijan kirjoitus (Leija 4/2020)

01 **Erikoinen koronakevät**

02 [ingressi:] Koronan takia minäkään en päässyt keväällä toimintakeskukseen,
[Etunimi] [Sukunimi] kirjoittaa.

03 Korona vaikuttaa aika paljon.

04

05 Koronan takia olin kotona.

06 Aika oli tosi pitkää.

07 En päässyt esimerkiksi lähtemään

08 Turkuun itsekseni kuten normaalisti.

09

10 Kotona kuuntelin musiikkia,

11 ja aikaa meni tietokoneella.

12 Lepäsin ja söin hyvin.

13 Pitsaa olen hakenut pitseriasta.

14

15 Olen ollut ystävien kanssa yhteyksissä.

16 Vaimoni asuu kauempana,

17 joten olemme soitelleet

18 monta kertaa päivässä.

19 Olen käynyt häntä katsomassa,

20 silloin tapasimme pihalla.

21

22 Toukokuussa minä tein

23 yhden kukkalaatikon.

24 Hyvää vaihtelua korona-aikaan!

25 Kukkalaatikon kokoaminen

26 oli todella kivaa.

27

28 Laitoin laudat kiinni ruuveilla,

29 jotka porasin itse kiinni.

30 Oli tosi kiva käyttää porakonetta.

31 Olin muutenkin hyväntuulinen,

- 32 vaikka en ole päässytkään töihin.
33 Kirjoitin kukkalaatikon tekemisestä
34 blogin Vernerin sivulle nettiin.
35
36 Korona vaikutti aika paljon.
37 Toivoin, että pääsisi itsekseen
38 kaupoille shoppailemaan.
39 Silloin voi käydä syömässä ulkona.
40
41 Elokuussa näkee kaikki kaverit
42 toimintakeskuksessa.
43 Kaverit ovat huumorintajuisia.
44
45 Teksti: [Etunimi] [Sukunimi]

Esimerkin 6 otsikkoon sisältyvä suhteellinen adjektiivi (**Erikoinen** *koronakevät*) merkityksellistää korona-aikaa kokemuksellisesta, subjektiivisesta näkökulmasta ja rakentaa näin tekstille tulkintakehystä. Otsikkoon sisältyvä uudissana *koronakevät* toimii indeksinä eli implisiittisenä viittauksena kirjoittajan ja lukijakunnan jakamaan tiedollis-kokemukselliseen perustaan: kuluneen kevään koronatapahtumia ei lähdetä kertaamaan tekstissä, vaan niihin suuntaudutaan yhteisesti koettuina ja yhteisesti mieleen jääneinä (ks. Fairclough 1995: 106–109). Ingressissä tekstin subjektiivista, omakohtaista näkökulmaa lujitetaan noston eli leipätekstistä poimitun otteen avulla, joka on muodoltaan ensipersoonainen (*Koronan takia minäkään en päässyt keväällä toimintakeskukseseen, [Etunimi] [Sukunimi] kirjoittaa*). Ingressi merkityksellistää koronan harmina esittämällä sen syypääksi arjen toimintamahdollisuuksien kaventumiseen. Harmin vaikutelmaa rakentaa kieltolause ja erityisesti kiellon alassa oleva *päästä*-verbi; tavoitteen mukainen asiointi ei toteutunut (kieltolauseiden tulkinnasta ks. esim. Vitikka 2022). Yhteisöllisyyden rakentamisen kannalta olennaista on, että *minä*-pronominiin liitetty *-kAAn*-liitepartikkeli suuntautuu harmiin samanaikaisesti sekä omakohtaisena että yleisenä, muitakin viiteryhmään kuuluvia koskettaneena asiana.

Leipätekstin ensimmäinen kappale jatkaa korona-ajan merkityksellistämistä harmina (r. 5–8). Siinä korona esitetään ensinnäkin syyksi kotona olemiseen (r. 5), johon liittyy ikävystymisen kokemusta luonnehditaan seuraavassa virkkeessä intensifioinnin avulla poikkeukselliseksi (r. 6: *Aika oli tosi pitkää*). Rivien 7–8 virkkeessä hyödynnetään jälleen kieltolauseita ja esitetään korona-aika normaalielämää rajoittaneena.

Kuitenkin jo seuraavassa kappaleessa korona-arjelle annetaan myönteisempiä sävyjä, kun kirjoittaja erittelee, kuinka sai aikansa kaikesta huolimatta kulumaan (r. 10–13). Erityisesti maininnat *musiikin kuuntelusta, lepäämisestä ja hyvin syömisestä* antavat ajanjaksolle myönteistä merkitystä kiireisen normaaliarjen vastapainona. Neljännessä kappaleessa (r. 15–20) korona-aikaa merkityksellistetään sosiaalisen

kanssakäymisen näkökulmasta. Sitä, että yhteydenpidosta ystäviin mainitaan erikseen omassa virkkeessään (r. 15), voi pitää korosteisena valintana – maininta aktivoi tulkintataustaksi jaettua tietoa tapaamisrajoituksista ja erityisistä, esimerkiksi teknologiavälitteisistä yhteydenpidon tavoista. Tapaamisrajoituksia ei silti käsitellä huolen aiheena, vaan kappale antaa esimerkkejä rajoituksiin sopeutumisesta: läheiseen on pidetty yhteyttä puhelimitse *monta kertaa päivässä*, ja kasvokkain on tavattu pihalla (r. 16–20). Esimerkit, jotka samalla osoittavat annettujen rajoitusten noudattamista, luovat yhteyttä luvussa 4.1 tarkastelemaamme vastuullisuusdiskurssiin. Myönteinen näkökulma liikkumisrajoituksiin on läsnä myös viidennessä kappaleessa (r. 22–26), jossa nikkarointi esitetään *hyväksi vaihteluksi korona-aikaan* ja *todella kivaksi askareeksi*. Huutomerkkin ja intensifioivan astemäärityksen voi tulkita korostavan kirjoittajan sitoutumista myönteiseen kantaansa.

Seuraava, rivien 28–34 kappale jatkaa nikkarointi-teemaa, mutta kappaleeseen sisältyy myös yleisempi luonnehdinta kirjoittajan silloisesta mielialasta. Mielialaa luonnehditaan kaikkiaan positiiviseksi – epätavallisista olosuhteista huolimatta (r. 31–32: *olin muutenkin hyväntuulinen, vaikka en ole päässytäkään töihin*). Pää- ja sivulauseesta koostuvasta konsessiivisessa lauseyhdistelmässä alisteinen *vaikka*-lause esittää olosuhteen (= ‘töihin pääsemättömyys’), jota vasten hallitsevassa lauseessa esitettyä luonnehdintaa peilataan (ks. Shore 2020: 392); positiivisen mielialan säilymistä tai saavuttamista käsitellään huomionarvoisena suhteessa olosuhteiden haastavuuteen. Tekstuaalisesti olennaista on, että luonnehdinta mielialasta näyttäytyy ensisijaisena (= hallitseva lause) verrattuna olosuhteista koituneeseen harmiin (= alisteinen lause). Jäsennystapa vahvistaa aiemman tekstin rakentamaa kuvaa kirjoittajasta korona-aikaan sopeutujana.

Kirjoituksen toiseksi viimeinen kappale (r. 36–39) näyttäytyy koontina. Kappale esittää kokoavan omakohtaisen arvion poikkeusolojen kuormittavuudesta (*vaikutti aika paljon*). Moderatiivisuutta ilmaiseva astemäärityksellinen *aika* asemoi kirjoittajaa kestäväksi, resilientiksi – olojen vaikutus esitetään huomattavaksi mutta ei kuitenkaan äärimmäiseksi. Kirjoituksen päätöskappale suuntautuu poikkeusoloihin väliaikaisena harmina ja osoittaa luottamusta olojen normalisoitumista kohtaan (r. 41–43). Kaikkiaan kirjoitus merkityksellistä kevään 2020 korona-aikaa toisaalta harmina, toisaalta hallittavissa olevana tilanteena. Jälkimmäinen näkökulma on kirjoituksessa selvästi hallitseva, mikä rakentaa tekstin kirjoittajasta kuvaa sopeutujana.

Toisena havainnollistuksena pärjäämisdiskurssista tarkastelemme esimerkkiä 7, joka on Leija-lehden lukijan laatima ajatelmamaruno (ks. Leskelä & Kulkki-Nieminen 2015: 171). Verkkosivullaan lehti kannustaa lukijoita omien tuotosten lähettämiseen ja mainitsee mielipidekirjoitusten ohella runot ja tarinat (ks. Leija 2023). Suhteessa lyriikan perinteisiin esimerkki 7 on yhteydessä ennen muuta keskeislyriikkaan, jossa valokeilassa on yksilöllinen ja kokeva minä (ks. Haapala & Seutu 2013: 237). Runouden retorista keinoista esimerkissä on hyödynnetty erityisesti loppusointua, jota voi selkokontekstissa pitää myös lukemista tukevana jäsennystekniikkana.

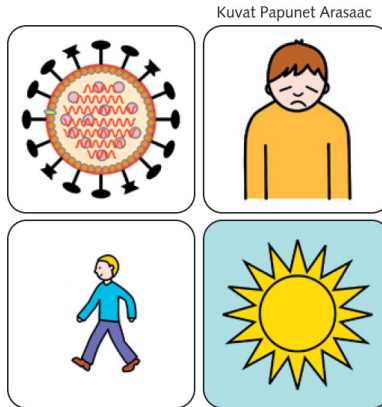
(7) Leija-lehdessä 2/2021 julkaistu lukijan runo

Runoja

Runo koronalle

Oi sä korona, minkäs teit!
Multa monet matkat sä veit.
Ei ollut Joensuu Parafest-keikkaa,
eikä voinut mennä Kuopiossa käymään
suuressa kaupassa, ostoksilla!
Vähän harmittaa tää koronatilanne.
Kävely taas piristää,
silmii kun aurinko siristää.

Matti Hanski
Nurmes



Esimerkin 7 runo on kehystetty typografisin korostuskeinoin tiettyyn, esitystavan perusteella eriytettyyn osastoon kuuluvaksi (*Runoja*). Esitystapaa korostaa myös runon nimi (*Runo koronalle*). Runo alkaa apostrofisella puhuttelulla (*Oi sä korona, minkäs teit!*), jota voi pitää interdiskursiivisuuden merkintänä: apostrofi korostaa käsillä olevan tekstin sanataiteellista luonnetta ja kiinnittää sen klassisen lyriikan perinteisiin. Apostroffille ominaisesti huudahduksen kohteena on tavanomaisen kommunikaation ulottumattomissa oleva kohde, tässä tapauksessa koronavirus. Kohde personoidaan ja tehdään läsnäolevaksi henkilönä ja varsinkin omakohtaisesti koetun harmin aiheuttajana. (Ks. Hökkä 2001; Haapala & Seutu 2013: 240–243.)

Vaikka esimerkki 7 on esitystavaltaan aivan erimuotoinen kuin esimerkki 6, niiden jäsennyksistä voi havaita yhteisen kaavan: myös jälkimmäisessä edetään harmien käsittelystä (esim. *Ei ollut Joensuu Parafest-keikkaa, / eikä voinut mennä Kuopiossa käymään*) havaintoihin arjen pienistä iloista (*Kävely taas piristää, / silmiä kun aurinko siristää*). Kumpikin esimerkki toisin sanoen esittelee lukijalle yksilön, joka on sopeutunut kriisiaikaan. Runossa läpikotaisesti käytettävä nollapersoonaa (esim. *kävely taas* [0:aa] *piristää*; ks. Laitinen 1995) kutsuu lisäksi lukijaa samastumaan sopeutujan rooliin. Jäsennyks on esillä myös tukikuvissa, jotka esittävät tiivistyksen runon sisällöstä ongelma–ratkaisu-rakenteen kehyksessä ('alakulo helpottaa ulkoilun ja auringon avulla'; ks. Hoey 2001) ja painottavat runon kokemuksellisesti-emotionaalista näkökulmaa korona-aikaan.

Leija-lehden kirjoitusten lisäksi korona-aikaa merkityksellistetään kokemuksellisesti kehyksessä myös Vernerinetin selkbloggeissa. Esimerkissä 8 a poikkeusoloissa elämistä merkityksellistetään tarinankerronnan keinoin. Prototyypin tarinankerronta kohdistuu menneeseen tapahtumien sarjaan ja jakaa siihen liittyvän tunnekokemuk-

sen (ks. blogikirjoitusten kannalta Virtanen & Juvonen 2018). Esimerkki 8 a muistuttaa kerrontaratkaisultaan erityisesti *tuokiokuvan* kertomuslajia, jossa kerronnan polttopisteessä on yksittäinen hetki ja sen tunnelma ja merkitys yksilön kokemana (ks. Virtanen 2020: 104–109). Esimerkissä minämuotoinen kerronta kohdistuu kauan odotettuun jälleennäkemiseen hetkeen hevostallilla. Tapahtuman kertomisenarvoisuutta lisäävät tallin asukeista otetut valokuvat, jotka jaetaan lukijoille blogikirjoituksen lopussa.

(8 a) Blogikirjoitus Vernerinet.net-sivustolta (18.5.2020)

- 01 Pitkästä aikaa tallilla
 02
 03 Kävin pitkästä aikaa tallilla moikkaamassa heppoja ja voin
 04 kuulemma käydä siellä ihan hyvin.
 05
 06 Koronaviruksen takia kävin viimeksi tallilla kaksi kuukautta
 07 sitten.
 08
 09 Ikävä oli ollut ja on edelleen, mutta käynti tuntui todella hyvältä.
 10
 11 Kuvassa Kaapo.
 12 [Kuva hevosesta syömässä ruohoa.]
 13 Kuvassa Edi.
 14 [Kuva hevosesta syömässä ruohoa.]

Esimerkissä 8 a tuokiokuvalla ominaiseen hetken tunnelmaan suuntaudutaan jo blogikirjoituksen otsikossa, jossa ajan adverbiaali kehystää tallilla käymisen merkitykselliseksi, mieleenpainuvaksi hetkeksi (r. 1: **Pitkästä aikaa tallilla**). Leipätekstin ensimmäisessä virkkeessä (r. 3–4) tapahtuman luonne täsmentyy vierailuksi toisenlaisten ystävien luona. Leksikaaliset valinnat (*heppa*, *moikkaaminen*) rakentavat eläinsuhdetta osoittamalla kiintymystä (vrt. esim. muotoiluun ”kävin katsomassa hevosia”). Virkkeen jälkimmäisessä lauseessa tapahtuma merkityksellistetään myös korona-ajan taitekohtana: kertoja voi jälleen käydä tallilla *ihan hyvin*. Evidentiaali *kuulemma* tekee asiayhteydessään relevantiksi viranomaisten toimivallan kriisiaikana ja edelleen päätösten ja suositusten paikallisen, suusanallisen rekontekstualisoinnin erityisryhmille, tässä tapauksessa kehitysvammaisille ihmisille (r. 3–4: – – ja voin **kuulemma** käydä *siellä* [= talleilla] *ihan hyvin*).

Toisessa kappaleessa (r. 6–7) tapahtuman erityisluonnetta rakennetaan nimeämällä *korona* tallilla käymättömyyden syyksi sekä täsmentämällä, kuinka pitkä aika edellisestä käynnistä on. Syyn muotoileminen minimaalisesti NP:llä (r. 6: **koronaviruksen** *takia*) käsittelee liikkumisrajoitukseen liittyvää taustatietoa yleisesti jaettuna ja ilmipanoa kaipaamattomana (vrt. esimerkkiin 6). Kolmannessa kappaleessa (r. 9) kerrottavaa tapahtumaa merkityksellistetään tuokiokuvalla ominaisesti kokemuksellisesta näkö-

kulmasta. Vaikka jälleennäkemistä käsitellään erityistä mielihyvää tuottaneena (*tuntui todella hyvältä*), samalla suuntaudutaan ikävän tunteen säilymiseen (*ikävä oli ollut ja on edelleen*) eli siihen, että yksi tapaaminen ei vielä kuittaa pitkäaikaisen eristyksen henkisiä vaikutuksia. Osion edeltävien esimerkkien tavoin kirjoitus siis merkityksellistää korona-aikaa pärjäämisen näkökulmasta ja normalisoi henkisen kuormituksen kokemisen osaksi poikkeusoloissa elämistä.

Vuorovaikutuksen näkökulmasta omakohtainen tarinankerronta on toimintaa, joka hakee vastaanottajilta empaattista responsia (Stivers 2008). Tätä ilmentävät myös esimerkin 8 a blogikirjoitukseen tulleet vastaukset: niissä kertomus vastaanotetaan myötäelävässä, emotionaalisessa kehyksessä (esimerkki 8 b).

(8 b) Blogikirjoituksen (8 a) lukijakomentit

Kirjoittanut Söpö 19.5.2020 klo 23:15

Oi kivaa

Kirjoittanut [Etunimi] 12.8.2020 klo 23:21

- 01 Todella hyviä kuvia Edistä ja Söpöstä [sic!]. Kyllähän mullakin on
- 02 välillä ikävä tallille ja se ikävä on ihan käsittämättömän kova.
- 03 Jopa niin ikävä, että tekis mieli itkee.

Ensimmäinen responsi suuntautuu kertomukseen ”hyvänä uutisena” (ks. Maynard 2003) ja korostaa vastaajan affiliatiivista, myötäelävää suuntautumista kerrottuun (*Oi kivaa*). Jälkimmäinen viesti, jonka lähettäjä asemoi itsensä vertaiseksi – samalla tallilla kävijäksi –, poimii kertomuksesta erityisesti ikävän tunteen kuvaukset ja käsittelee niitä jaettuina ja tavanomaisina. Kokemuksen yhteisyyttä ja tunnistettavuutta tähdennetään *kyllä*-partikkelilla ja siihen kytketyllä *-hAn*-liitepartikkelilla (r. 1–2 **Kyllähän mullakin on välillä ikävä tallille** – –; ks. Halonen 1996). Toisaalta ikävän tunteen keston esittäminen hetkittäiseksi (– – **on välillä ikävä** – –) eikä alituisesti on tulkittavissa osoitukseksi tunteen kanssa pärjäämisestä. Viestin loppuosassa ikävän voimakkuus täsmennetään asteilmauksin äärimmäiseksi (r. 2: **ihan käsittämättömän kovaksi**) ja epätavallisen kovaksi (r. 3: **Jopa niin ikävä, että tekis mieli itkee**), mikä blogikirjoituksen tavoin normalisoi henkisen kuormituksen kokemisen osaksi poikkeusoloissa elämistä.

5 Lopuksi

Olemme edellä tarkastelleet korona-ajan poikkeusolojen diskursiivista rakentumista ja hallintaa selkojournalismissa sekä tukijärjestöjen selkoviestinnässä. Analyysin tuloksena olemme erottaneet neljä aineistossamme aktivoituvaa koronadiskurssia ja nimenneet ne vastuullisuusdiskurssiksi, yhdenvertaisuusdiskurssiksi, luottamusdis-

kurssiksi ja pärjäämisdiskurssiksi. Esitämme seuraavassa kokoavia huomioita kustakin diskurssista – erityisesti osallisuuden käsitteen näkökulmasta.

Vastuullisuusdiskurssissa epidemian taltuttaminen esitetään yhteisenä hankkeena, joka saavuttaa tavoitteensa vain, mikäli yksilö kantaa vastuunsa eli sitoutuu suositusten mukaisiin toimintatapoihin. Osallisuuden näkökulmasta puhetapa korostaa yksilön toimijuutta ja vaikutusmahdollisuuksia: yksilöä ei ohjailta pakkokeinoin, vaan hänelle esitellään arvioita toisaalta vastuulliseksi katsotun, toisaalta vastuuttomaksi katsotun käyttäytymisen seurauksista. Vastuullisuusdiskurssin ytimessä on siis suostuttelu ja sen kautta rakentuva moraalinen velvoittavuus. Vastuullisuusdiskurssi näyttäytyy muita erottamiamme diskursseja merkittävämpänä sikäli, että se on läsnä erityisesti pääkirjoituksissa eli mielipideteksteissä, joissa ilmaistaan ajankohtaiseen asiaan koko lehteä edustava kanta ja joiden vaikutus kohderyhmien asenteisiin ja ajatteluun voi siksi olla huomattavakin.

Hahmottelemamme vastuullisuusdiskurssi muistuttaa näkökulmaltaan ja retoriikaltaan läheisesti korona-ajan yleiskielistä viranomaisviestintää, jota Raitakari ja kumppanit (2022) luonnehtivat hallintatavaksi, joka ”opastaa, suosittaa ja vastuullistaa, mutta ei pakota aikuiskansalaista toimimaan tietyllä tavalla” (mts. 349) ja jonka voima perustuu pitkälti ”aikuiskansalaisen pelkoon tulla kategorisoiduksi ‘taltuttajan’ sijasta ‘tartuttajana’” (mts. 378). Näiden yhtymäkohtien vuoksi onkin mahdollista nähdä vastuullisuusdiskurssi kriisiajan hegemonisena eli valta-aseman saavuttaneena diskurssina, jota tuotetaan ja uusinnetaan viranomaisviestinnän lisäksi tiettyyn pisteeseen asti myös journalismissa. Hegemoniselle diskurssille ominaisesti vastuullisuusdiskurssissa kietoutuvat yhteen tieto, valta ja totuus: diskurssissa tuotetaan paitsi tosiasioita kriisistä myös niihin perustuvia normeja, ”joita kohti aikuiskansalaisen tulee ojentautua” (mts. 350; ks. myös Jokinen & Juhila 2016 [1993]: 88). Selkoviestinnän erityispiirteenä diskurssin tuottamisessa voi kenties pitää sitä, että moraalisuus on astetta suoraviivaisemmin ilmaistu (ks. esim. *vastuullisen ihmisen* suorasanainen määrittely esimerkissä 1).

Toisena diskurssina hahmottamamme yhdenvertaisuusdiskurssi tarkastelee poikkeusoloja vähemmistön oikeuksien näkökulmasta. Kyse on kriittisestä, julkista valtaa vastustavasta puhetavasta eli vastadiskurssista, jossa vähemmistöryhmän kriisinaikaista erityiskohtelua ei merkityksellistetä valtadiskurssia myötäilevästi esimerkiksi suojeluksi vaan polemisoiden syrjinnäksi tai ulossulkemiseksi. Siten yhdenvertaisuusdiskurssille on ominaista myös valtadiskurssin ja siihen perustuvien kriisinhallintatoimien leimaaminen vähemmistöryhmiä tarpeettomasti homogeenisoivaksi eli tasapäistäväksi. Diskurssi on yhteydessä vastuullisuusdiskurssiin siten, että molempien ytimessä on kriisiajan hahmottaminen yksilön toimijuuden ja osallisuuden näkökulmista. Erona on, että siinä missä vastuullisuusdiskurssi korostaa yksilön vastuuta ja toimijuutta yhteiskunnan jäsenenä, yhdenvertaisuusdiskurssin lähtökohtana on toimijuuden menettäminen ja siitä seuraava osattomuus. Yhdenvertaisuusdiskurssi aktivoituu aineistomme käyttäjälähtöisissä sekä tukijärjestöjen teksteissä, erityisesti blogikirjoituksissa ja julkilausumissa.

Kolmantena hahmottelemamme luottamusdiskurssi on niin ikään ominainen aineistomme käyttäjälähtöisille sisällöille, ja siinä kriisiaika merkityksellistään makrososiaalisen, viranomaisiin kohdistuvan luottamuksen horjumisena. Yhdenvertaisuusdiskurssin tavoin kyse on siis vastadiskurssista, jossa tuotetaan meneillään olevasta kriisistä tulkintoja, näkökulmia ja totuuksia, jotka haastavat vallitsevia jäsenystapoja ja jopa valtakurssin mukaisen käsityksen kriisin olemassaolosta. Analyysimme perusteella selkoviesticimet ovat pyrkineet järjestelmällisesti kitkemään vastadiskurssia antamalla sille tilaa vain ympäristöissä, jotka mahdollistavat vasta-argumentoinnin ja luottamuksen vahvistamisen kriisiä hallinnoiviin tahoihin. Vastadiskurssin hallitun käsittelemisen mahdollistaa aineistossamme esimerkiksi kysymys–vastaus-palsta, jonka vuorovaikutusasetelmassa on sisäänrakennettuna käsitys vastaajan episteemisestä auktoriteetista suhteessa kysyjään.

Luottamusdiskurssin läsnäolo aineistossamme kuvastaa omalta osaltaan koronakriisin luonnetta niin kutsuttuna infodemiana eli luotettavan viestinnän kriisinä (ks. esim. Jallinoja ym. 2021; Wilson 2021). Infodemia on epäilemättä tuonut selkoviesticintään uudenlaisia haasteita – ja tutkimuksellisia aukkoja – erityisesti moniäänisyyden hallinnan, lukijapositivoiden rakentamisen ja moraalisen argumentoinnin alueilla. Haasteissa lienee viime kädessä kyse selkoviesticinnan ideologisesta saavutettavuudesta (vrt. *acceptability*, Maaß 2020) eli siitä, millä tavoin ja missä määrin viesticintä onnistuu tavoittamaan erilaisia kohderyhmiensä edustajia ja tukemaan heidän osallisuuden kokemustaan asenteiden ja ajattelutapojen tasolla. Vastavirtaan ajattelevien kohtaamisessa ilmeinen pulma on, kuinka välttää marginalisointi ja ulossulkeminen ja rakentaa keskusteluyhteys myös heidän suuntaansa (ks. myös Jallinoja ym. 2021).

Viimeisenä tarkastelemamme pärjäämisdiskurssi esittää poikkeusolot sopeutumisesta, joustavuutta ja henkistä kestävyyttä vaativana ajanjaksona. Pärjäämisdiskurssi suuntautuu pärjäävään yksilöön normalisoimalla kielteiset tuntemukset ja mielialat ja ohjaamalla elämänasenteeseen, jossa henkinen toimintakyky ja suhteellinen elämänilo säilyvät kriisiajan haasteista ja harmeista huolimatta. Samankaltaisia havaintoja on tehty yleiskielisestä viranomaisviesticinnästä (ks. Raitakari ym. 2022: 363–364), ja pärjäämisdiskurssia voikin pitää vastuullisuusdiskurssin ”apupoikana” (ks. Jokinen & Juhila 2016 [1993]: 80–81), sillä se tukee käsitystä vastuuta kantavan yksilön toimijuudesta korostamalla hänen resilienssiään eli toimintakyvyn säilymistä kriisin aikana. Pärjäämisdiskurssia ylläpidetään varsinkin aineistomme yksilökeskeisissä tekstilajeissa kuten henkilöjutuissa ja blogikirjoituksissa sekä esimerkiksi lukijoiden runoissa. Osallisuuden näkökulmasta pärjäämisdiskurssin tuottama subjektipositio sulkee ulkopuolelleen yksilöt, jotka ovat esimerkiksi vakavan koronataudin tai psyykkisen kuormituksen vuoksi menettäneet toimintakykynsä eli jotka eivät pysty asettumaan tarjottuun pärjäävän yksilön positioon. Osallisuuden kokemuksen tukemisen näkökulmasta pärjäämisdiskurssin rinnalle tarvittaisiinkin diskurssia, jossa vertaisuutta ja yhteisöön kuulumista voisivat kokea myös ne, jotka eivät koe pärjäävänsä.

Kaikkiaan julkista selkoviesticentää edustavasta aineistostamme hahmottuvaa diskurssijärjestystä hallitsevat diskurssit, jotka jäsentävät koronaviruskriisiä pärjäävän ja vallitsevia toimintaohjeita vastuullisesti noudattavan yksilön näkökulmasta. Valtadiskursseja haastavat erityisesti käyttäjälähtöisissä sisällöissä hyödynnettävät merkityksellistämisen tavat, jotka merkityksellistävät kriisiajan julkiseen valtaan kohdistuvan luottamuksen horjumisena sekä kokemuksena vähemmistön epäoikeudenmukaisesta kohtelusta ja osattomuudesta. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä huomioda, että aineistomme käyttäjälähtöiset materiaalit ovat toimituksellisesti valikoituja ja editoituja. Niissä ilmenevä vastapuhe on siis lähtökohtaisesti ylhäältä käsin säädeltyä ja kontrolloitua. Tämä tarkoittaa, että aineistomme tarjoaa näköalan kriisiajan vastapuheeseen ennen muuta sellaisena, millaiseksi selkoviesticentän keskeiset toimijat – selkomediat ja tukijärjestöt – ovat sen suodattaneet. Jatkotutkimuksessa olisikin tärkeää ulottaa analyysi kattamaan myös toimitusprosessi ja pureutua – tutkimuseettisten vaatimusten asettamissa rajoissa – esimerkiksi siihen, millaisin käytäntein kriisiajan käyttäjälähtöisiä sisältöjä valikoidaan ja muokataan julkaistavaksi ja millaisin merkityksenannon kriisiä jäsennetään julkisuuteen päätymättömissä sisällöissä.

Koronapandemian aikana selkokieline viesticentä ja journalismi olivat Suomessakin aiempaa näkyvämmässä asemassa ja kriisiviestintään kohdistui monenlaisia odotuksia. Oli tarpeen tuottaa ajantasaista tietoa ymmärrettävässä muodossa laajalle ja heterogeeniselle yleisölle, antaa toimintaohjeita muuttuvissa tilanteissa ja tukea ihmisten selviämistä arjessa (ks. Stolt 2020). Se, millä tavoin koronapandemian kaltaista kriisiä merkityksellistetään selkoviesticentässä, on vaikutusvaltaista suhteessa kohderyhmien käsityksiin heidän asemastaan ja merkityksestään yhteiskunnassa – kielenkäytöllä on aina merkitystä paitsi niille, jotka puhuvat, olennaisesti myös niille, joista puhutaan (ks. Mäntynen & Virtanen 2020: 77). Erityisesti kriisiviestintässä korostuu kielenkäytön yhteys osallisuuteen ja sen keskeisiin alueisiin, kuten kokemukseen kuulumisesta johonkin yhteisöön tai kokemukseen siitä, että on itseään koskevassa päätöksenteossa toimijana (Paananen, Lindholm ym. 2023: 9; Raivio & Karjalainen 2013: 16). Paananen, Luodonpää-Manni ym. (2023: 245–247) esittävät kymmenen teesiä kielellisen osallisuuden edistämisestä. Yhtenä niistä on saavutettavuus: kielellinen saavutettavuus on huomioitava, jotta yhteiskunnassa päästään tilanteeseen, jossa tieto ja hyvinvointi kuuluvat kaikille. Tähän vaatimukseen on helppo yhtyä.

Selkokielisyyden tarve kriisiviestintässä on tunnustettu ja tunnustettu, mikä saattaa parantaa kielimuodon saavutettavuutta asenteiden tasolla ja osaltaan vähentää mahdollista stigmaa, joka voi kummuta suhtautumisesta selkokielen ensisijaisiin kohderyhmiin ja saattaa marginalisoida kielellistä tukea tarvitsevia (esim. Maaß 2020: 209; myös Leskelä, Mustajoki & Piehl 2022). Suhtautumisessa selkoviesticentään näkyy myös kulttuurisia eroja, mikä johtuu osittain käsityksistä selkokielisyydestä sekä selkokielen ja selkeän yleiskielen eroista. Leskelän (2019a: 368) mukaan esimerkiksi Saksassa selkokieli (*Leichte Sprache*) on muodoltaan tiukasti normitettua (ks. Bredel & Maaß 2016: 58–59) ja vaikeustasoltaan huomattavasti helpompaa kuin suomen perusselkokieli.

279 SELKOKIELELLÄ KRIISIÄ RAKENTAMASSA: KORONADISKURSSIT
SELKOMEDIASSA JA TUKIJÄRJESTÖJEN VIESTINNÄSSÄ

Edellä mainituista syistä tulevaisuudessa olisi tarpeen tutkia empiirisesti, käyttäjälähtöisestä näkökulmasta koronapandemian ajan selkokielen viestinnän vaikuttavuutta ja sitä, miten saavutettavina perusselkokielellä kirjoitettuja viranomaisten tiedotteita ja selkomedian tekstejä on pidetty.

Kirjallisuus

- Airaksinen, E. 2019. *Puhuttelevaa selkokieltä. Vertaileva tekstianalyysi puhuttelun keinoista ja kohteliaisuudesta selko- ja yleiskielisessä oppaassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202001281169>
- Berger, P. & T. Luckmann 1994 [1966]. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suomentanut ja toimittanut V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bolden, G. & J. Robinson 2011. Soliciting accounts with *why* interrogatives in conversation. *Journal of Communication* 61, 94–119.
- Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control. Volume 4, the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bredel, U. & C. Maaß 2016. *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Chinn, D. 2017. Learning how to be (a) patient. Visual analysis of accessible health information leaflets for people with intellectual disabilities. *Disability and Society* 32 (10), 1485–1509. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1372271>
- Clark, H. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diget, I. S. & C. Goddard 2022. Conceptual semantics and public messaging: “rick–benefit” discourse around Covid-19 vaccination. *Scandinavian Studies in Language* 13 (1), 303–331.
- Duvallon, O. & R. Peltola 2017. Voimadynaaminen vaan. Odotusten, intentioiden ja kerrottavuuden partikkeli. *Virittäjä* 121 (4), 500–533.
- Fairclough, N. 1995. *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. 2010. *Critical discourse analysis*. London: Pearson Education.
- Foucault, M. 1981 [1971]. The order of discourse. Teoksessa R. Young (toim.) *Untying the text. A post-structural anthology*. London: Routledge, 48–78.
- Foucault, M. 2005 [1969]. *Tiedon arkeologia*. Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Glenn, P. 1995. Laughing at and laughing with: negotiating participant alignments through conversational laughter. Teoksessa P. ten Have & G. Psathas (toim.) *Situated order: Studies in the organization of talk and embodied activities*. Washington, DC: University Press of America, 43–56.
- Haapala, V. & K. Seutu 2013. Runon puhuja ja puhetilanne. Teoksessa A. Mäkikalli & L. Steinby (toim.) *Johdatus kirjallisuusanalyysiin*. Helsinki: SKS, 236–251.
- Hakulinen, A. 2001. Eräistä diskurssipartikkelin *kyl(lä)* käyttötavoista keskustelussa. Teoksessa L. Laitinen, M.-L. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.), *Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä*. Helsinki: SKS, 412–434.
- Halliday, M. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halonen, M. 1996. Yhteisyyden ja tunnistettavuuden osoittaminen perhekeskusteluissa. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 173–205.
- Hoey, M. 2001. *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- Horowitz, A., H. Nieminen & työryhmä 2019. *Viestintä kuuluu kaikille. Kansalaisten viestinnälliset oikeudet ja mahdollisuudet Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hökkä, T. 2001. Romanttinen, moderni apostrofi? Teoksessa T. Hökkä (toim.) *Romanttinen, moderni. Kirjoituksia runouskäsituksesta*. Helsinki: SKS, 166–193.
- Jallinoja, P., J. Sivelä & E. Väliaverron 2021. Valtavirtaa ja vastavirtaa – koronanäkemykset yhteydessä halukkuuteen ottaa koronarokotus. *Duodecim* 137 (19), 2061–2068.

- Jokinen, A. 2016 [1999]. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 337–368.
- Jokinen A. & K. Juhila 2016 [1993]. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 76–104.
- Jokinen A., K. Juhila & E. Suoninen 2012. *Kategoriat, kulttuuri & moraalit*. Tampere: Vastapaino.
- Juusola, M. 2019. *Selkokielen tarvearvio 2019*. Helsinki: Selkokeskus, Kehitysvammaliitto. Kehitysvammaisten Tukiliitto 2023. Tiedote *Liikkumista rajoitetaan lainvastaisesti vammaispalveluissa*. <https://www.tukiliitto.fi/ajankohtaista/kehitysvammajarjestot-liikkumista-rajoitetaan-lainvastaisesti-vammaispalveluissa/>
- Koivisto, A., M. T. Virtanen & H. Vepsäläinen 2023. Applying conversation analysis to digital interaction. Teoksessa A. Koivisto, H. Vepsäläinen & M. T. Virtanen (toim.) *Conversation analytic perspectives to digital interaction. Practices, resources, and affordances*. Helsinki: SKS, 7–41.
- Kröger, J. 2020. Communication barriers and cultural participation: A visit to a wildlife park as a multilingual Accessible Text. Teoksessa S. Hansen-Schirra & C. Maaß (toim.) *Easy language research: Text and user perspectives*. Berlin: Frank & Timme, 179–193.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja* 2023. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Päivitetty 10.11.2022. [luettu 9.2.2023]
- Kulkki-Nieminen, A. 2010. *Selkoistettu uutinen. Lingvistinen analyysi selkotekstin erityispiirteistä*. Acta Universitatis Tamperensis 1524. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8093-5>
- Kulkki-Nieminen, A. 2020. Journalistisia tekstejä selkokielellä. Saavutettavan median tarjonnasta ja erityispiirteistä. *Media ja viestintä* 43 (4), 385–402. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/100622>
- Kulkki-Nieminen, A. 2023. Journalistisen valokuvan kontekstuaalisoinen selkoutuksen. *Virittäjä* 127 (1), 60–89. <https://doi.org/10.23982/vir.112488>
- Kulkki-Nieminen, A. & L. Leskelä 2012. Selkoistaminen ja tekstilajit. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiirilä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä*. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus, 545–574.
- Kuutti, H. 2012. *Mediasanasto*. Jyväskylä: MediaDoc.
- Laitinen, L. 1995. Nollapersoonaa. *Virittäjä* 99 (3), 337–358. <https://journal.fi/virittaja/article/view/38803>
- Leija 2023. [Selkokielineen Leija-lehden esittely.] <https://www.tukiliitto.fi/tukiliitto-ja-yhdistykset/tukiliiton-lehdet/leija/> [luettu 8.2.2023]
- Leino, J. 2003. *Antaa sen muuttua. Suomen kielen permissiivirakenteen ja sen kehitys*. Helsinki: SKS.
- Leskelä, L. 2019a. Helppoa vai vaativampaa selkokieltä – selkokielen mittaaminen ja vaikeustasot. *Puhe ja kieli* 39 (4), 367–393. <https://doi.org/10.23997/pk.75679>
- Leskelä, L. 2019b. *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Oppimateriaalikeskus Opik.
- Leskelä, L. 2022. *Selkopuhetta! Puhuttu selkokieli kehitysvammaisten henkilöiden ja ammattilaisten vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8764-2>
- Leskelä, L. & A. Kulkki-Nieminen 2015. *Selkokielen tekstilajit*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Oppimateriaalikeskus Opik.
- Leskelä, L., A. Mustajoki & A. Piehl 2022. Easy and plain languages as special cases of linguistic tailoring and standard language varieties. *Nordic Journal of Linguistics* 45 (2), 194–213. <https://doi.org/10.1017/S0332586522000142>

- Lindholm, C., M. Stevanovic & A. Peräkylä 2016. Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Maaß, C. 2020. *Easy language – plain language – easy language plus. Balancing comprehensibility and acceptability*. Berlin: Frank & Timme.
- Maaß, C. & S. Hansen-Schirra 2022. Removing barriers: Accessibility as the primary purpose and main goal of translation. Teoksessa M. Pilar Castillo Bernal & M. Estévez Grossi (toim.) *Translation, mediation and accessibility for linguistic minorities*. Berlin: Frank & Timme, 33–54.
- Majlander, S., K. Kilpeläinen & S. Tuunainen 2022. *Väestöryhmät, joiden tilanne heikkeni koronaepidemian aikana. Miten ottaa huomioon haavoittuvassa asemassa olevat hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseksi?* Suomen kestävän kasvun ohjelma. Työpäpaperi 61/2022. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Marková, I., P. Linell & A. Gillespie 2008. Trust and distrust in society. Teoksessa I. Marková & A. Gillespie (toim.) *Trust and distrust. Sociocultural perspectives*. Charlotte, NC: Information Age, 3–27.
- Martin, J. & P. White 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- Maulana, G., K. Khalilullah, I. Qanita & A. Yufika 2021. The impact of COVID-19 pandemic on people with intellectual disabilities: A literature review. *Journal of Asian Social Science Research* 3 (2), 141–154.
- Maynard, D. W. 2003. *Bad news, good news. Conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mäntynen, A. & M. T. Virtanen 2020. Vanhuus mediassa. Teoksessa K. Hippi, A. Mäntynen & C. Lindholm (toim.) *Vanhuus ja kielenkäyttö*. Helsinki: SKS, 76–108.
- Oikeusministeriö 2021. *Koronapandemian vaikutukset yhdenvertaisuuden toteutumiseen*. Policy Brief 6. Helsinki: Oikeusministeriö
- Paananen, J., C. Lindholm, M. Lindeman & M. Luodonpää-Manni 2023. Johdanto. Kielellisestä haavoittuvuudesta osallisuuteen. Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus*. Helsinki: Gaudeamus, 9–32.
- Paananen, J., M. Luodonpää-Manni, C. Lindholm & M. Lindeman 2023. Jälkisanat. Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus*. Helsinki: Gaudeamus, 245–250.
- Pallaskallio R. 2023. Selkeyttävää vai yksinkertaistavaa? Nuortenkirjan ja sen selkomukautuksen vertailua tekstilajikonventioiden näkökulmasta. *Virittäjä* 127 (1), 28–58.
- Patrona, M. & J. Thornborrow 2017. Mediated construction of crisis. Teoksessa M. Ekström & J. Firmstone (toim.) *The mediated politics of Europe. A comparative study of discourse*. London: Palgrave Macmillan, 59–88.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piller, I., J. Zhang & J. Li 2020. Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *Multilingua* 39 (5), 503–515.
<https://doi.org/10.1515/multi-2020-0136>
- Pomerantz, A. 1986. Extreme case formulations: a way of legitimizing claims. *Human Studies* 9 (2), 219–229.
- Pälli, P. 2003. *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Acta Universitatis Tamperensis 910. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5580-0>
- Raevaara, L. 2016. Toimintajaksojen rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Gaudeamus, 143–161.

- Raitakari, S., M. Hekkala & M. Ilmoniemi 2022. Suostutteleva ja tuottava valta aikuiskansalaista koskevassa koronapandemian kriisiviestinnässä. Teoksessa A. Jokinen, S. Raitakari & J. Ranta (toim.) *Sosiaalityö yhteiskunnan marginaaleissa. Konstruktionistisia jäsenyyksiä*. Tampere: Vastapaino, 343–384.
- Raivio, H. & J. Karjalainen 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Era (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversations. *Language* 50 (4), 696–735.
- Selkokeskus 2023. Selkokielen määritelmä. <https://selkokeskus.fi/> [luettu 14.2.2023]
- Shore, S. 2020. *Lauseita ja vesinokkaeläimiä. Perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin*. Helsinki: SKS.
- Sieghart, S. 2020. The influence of macrotypography on the comprehensibility of texts in easy-to-read language. An empirical study. *Visible Language* 50 (3), 49–95.
- Singh, K., G. Lima, M. Cha, C. Cha, J. Kulshrestha, Y.-Y. Ahn & O. Varol 2022. Misinformation, believability, and vaccine acceptance over 40 countries. Takeaways from the initial phase of the COVID-19 infodemic. *PLoS ONE* 17 (2), e0263381. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263381>
- Stevanovic, M. & C. Lindholm 2016. Sosiaalisen havaitsemisen haasteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 276–294.
- Stivers, T. 2008. Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language & Social Interaction* 41 (1), 31–57.
- Stolt, J. 2020. Korona-aika lisäsi selkokielen tiedotuksen tarvetta. *Ketju-lehti* nro 4. <https://ketju-lehti.fi/aiheet/selkokieli/korona-aika-lisasi-selkokielen-tiedotuksen-tarvetta/>
- Tiililä, U. 2020. Asiointikielen rooli vanhuspalvelujen saavutettavuudessa. Teoksessa K. Hippi, A. Mäntynen & C. Lindholm (toim.) *Vanhuus ja kielenkäyttö*. Helsinki: SKS, 288–315.
- Tomasello, M. 2008. *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Valtasalmi, I. 2021. Selkoa ihmisestä. *Ihminen*-sanana merkitykset ja käyttö selkokielisissä sanomalehtiteksteissä. *Sananjalka* 63, 79–102.
- Vinni, I. 1998. *Tekstistä selkoa: kehitysvammaisten aikuisten selkokielisten ja yleiskielisten tekstien ymmärtäminen*. Väitöskirja, Joensuun yliopisto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 76. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Virtanen, M. T. 2015. *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1760-1>
- Virtanen, M. T. 2020. Kertomuslajit tiedettä omakohtaisesti popularisoivassa tietokirjallisuudessa. Systeemis-funktionaalinen näkökulma. Teoksessa M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.) *Kertomuksen keinoin. Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Gaudeamus, 79–111.
- Virtanen, M. T. & P. Hiidenmaa 2020. Tekstintutkimus. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä IV*. Helsinki: SKS, 831–854.
- Virtanen, M. T. & R. Juvonen 2018. Moniäänisyys, sekventiaalisuus ja kerronta. Alisteisen interrogatiivilauseen sisältävät rakenteet blogivuorovaikutuksessa. Teoksessa T. Rahtu, S. Shore & M. T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Helsinki: SKS, 179–213.
- Virtanen, M. T. & L. Kääntä 2018. At the intersection of text and conversation analysis. Analysing asynchronous online written interaction. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.) *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies*. AFInLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 11. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA, 137–155. <https://doi.org/10.30660/afinla.69081>

- Vitikka, E. 2022. Kieltolause kirjoittajan ja lukijan välisen vuorovaikutuksen resurssina yleis-
tajuisessa tietokirjassa. *Virittäjä* 126 (4), 472–504. <https://doi.org/10.23982/vir.96046>
- Weiste, E. & L. Voutilainen 2016. Empatian ja erimielisyyden ilmaiseminen psykoterapiassa.
Vuorovaikutustutkimuksen näkökulma. Teoksessa P. Turpeinen & R. Nurmento (toim.)
Terapiasuhteessa olemisen taito. Helsinki: Edita, 212–244.
- Wilson, S. 2021. Doing discourse analysis in Covid-19 conditions. A Foucauldian approach.
Teoksessa A. Hill, J. Lê, A. McKenny, P. Kane, S. Paroutis & A. Smith (toim.) *Research in times
of crisis. Volume 13. Research methods in the time of Covid-19*. Bingley: Emerald, 37–52.

Osio II

Keskustelunavauksia – Position papers

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 286–299.

Tommaso M. Milani
University of Gothenburg

Simon Bauer
University of Gothenburg

Kerstin von Brömssen
University West

Andrea Spehar
University of Gothenburg

Participation on whose terms? Applied linguistics, politics and social justice

Highlights

- We need to understand participation in relation to structural constraints.
- Fraser's theory offers a useful framework to capture what constrains participation.
- Initiatives aimed at enhancing adult migrants' participation may result in reproducing inequality.
- Social justice should be a priority for applied linguistics.

Abstract

The aim of this position paper is to engage with the focus of this yearbook on language and participation by revisiting some of the arguments advanced by the North American political philosopher Nancy Fraser, who theorized (1) the structural components that enable and/or constrain participation, and (2) the ways in which we can transform the *status quo* with a view to achieving a more just society. The paper begins by outlining Fraser's main ideas; it then moves on to illustrate how this theoretical framework may help us shed light on the dilemmas and/or pitfalls of well-meaning initiatives that seek to enhance adult migrants' participation. The empirical focus is on courses in civic orientation (*samhällsorientering*) for newly arrived adult migrants in Sweden. The paper ends with some reflections about the importance of a politically engaged applied linguistics.

Keywords: migration, participation, social justice, transformation

1 Introduction

The English word participation comes from the Latin verb *participare*, which, in turn, is made up of *pars* ('part') and *capio* ('to take'), that is, 'to take part'. As such, the semantics of the Latin verb is quite similar to that of its English counterpart. However, in English to participate is intransitive, that is, it cannot take a direct object; we can say *I participate in an activity* but the sentence *I participate you in an activity* is ungrammatical. In Latin, in contrast, the verb could also be used in the transitive voice to mean to 'share a part', or simply 'to share'. Why do we start this position paper with an etymological observation? Because the Latin meaning of the word highlights the two-sided nature of participation, namely the fact that participation is not simply something an individual or a group does or is responsible for. Rather, it is something that one does within what Judith Butler (1990: 30) would call "a rigid regulatory frame" that depends on what other people and institutions are willing to share or not. Put simply, we might indeed wish to participate; we might even be desperately keen to take part in a variety of activities and organizations, but other individuals, groups and institutions might have produced structural conditions that make our opportunity to participate difficult – impossible even. In this case, individuals, groups and institutions have created an unjust framework that inherently favours some people's possibility to act, that is, their agency while disadvantaging others. And language choice is one of the structural components that enables or hinders participation. The role played by language as a gatekeeper for participation can be understood if we ask ourselves (1) which languages, varieties, registers and styles are allowed (or not) in political debates, schools, workplaces, or (2) what educational and other provisions are put in place for migrants to learn a country's majority language and simultaneously retain (or not) one's linguistic repertoire.

Against this backdrop, in this position paper, we want to engage with the focus of this yearbook on language and participation by revisiting some of the arguments which the North American political philosopher Nancy Fraser first advanced in the article *From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age* published in the *New Left Review* nearly thirty years ago (Fraser 1995) and subsequently developed in other publications (Fraser 1998, 2000). Granted, Fraser is a political philosopher, not an applied linguist. Yet, we argue that her theoretical insights are particularly significant at this historical juncture when applied linguistics seems to be undergoing a social justice turn (see in particular Ortega 2019; Mackey et al. 2022) at the same time as, or perhaps precisely given that, basic tenets of fairness, equal access and democracy are being increasingly curtailed around the world. This is also the case in Sweden, a country that boasts a long history of welfare state and openness to migrants, and which we use as a case in point in this paper.

In what follows, we begin by outlining Fraser's main ideas; we then move on to illustrate how this theoretical framework may help us shed light on the dilemmas and/or pitfalls of well-meaning initiatives that seek to enhance adult migrants' participation. We focus in particular on courses in civic orientation (*samhällsorientering*) for newly arrived adult migrants in Sweden. We conclude with some reflections about the importance of a politically engaged applied linguistics.

2 Redressing injustice

In her influential article, Fraser (1995) is concerned with theorizing injustice and reflecting upon which political remedies might be best suited to redressing societal inequalities. She begins by making a distinction between *socioeconomic injustice* and *cultural/symbolic injustice*, and the remedies associated to each of them, *redistribution* and *recognition*, respectively. Let us begin with socioeconomic injustice: it is the direct outcome of the political economic structure of a particular society and can take the forms of (1) *exploitation*, through which "the fruits of one's labour [are] appropriated for the benefit of others" (Fraser 1995: 70-71); (2) *economic marginalization*, which relegates some people (but not others) to unwanted or badly remunerated jobs; and (3) *deprivation*, which entails "being denied an adequate material standard of living" (Fraser 1995: 70-71).

On the other hand, cultural/symbolic injustice is "rooted in patterns of representations, interpretation, and communication" (Fraser 1995: 71), and can manifest itself in (1) *cultural domination*, which involves "being subjected to patterns of interpretation and communication that are associated with another culture and are alien and/or hostile to one's own" (Fraser 1995: 71); (2) *nonrecognition*, which is the systematic invisibilization of some people through specific communicative and representational patterns; and (3) *disrespect*, which indicates how some individuals or

groups are “being routinely maligned or disparaged in stereotypic public cultural representations and/or in everyday life interactions” (Fraser 1995: 71).

While this distinction is analytically relevant, Fraser cautions, economic inequality and cultural/symbolic discrimination are “far from occupying two airtight separate spheres” (Fraser 1995: 72). Rather, they are deeply intertwined in such a way that the bias of certain cultural norms can become entrenched in the very structure of state and economic institutions at the same time as economic differentials among individuals dispense unequal possibilities for participation in those institutions and in the production of culture.

Who is affected the most by the synergies of these inequitable structures? At the receiving end of the imbrication of socioeconomic and cultural/symbolic injustices, Fraser would say, are “bivalent collectivities”, that is, groups that “may suffer both socioeconomic maldistribution and cultural misrecognition in forms where neither of these injustices is an indirect effect of the other, but where both are *primary* and *co-original*” (Fraser 1995: 78; emphasis added). Because of the mutual constitution of structures of discrimination affecting bivalent collectivities, Fraser would go on to say, the only way for redressing such inequalities is through a twofold approach in which cultural/symbolic injustice is addressed with the help of recognition at the same time as socioeconomic injustice is countered with redistribution. How can a polity go about bringing together recognition and redistribution?

Fraser outlines two types of remedies. On the one hand, there are affirmative strategies, which aim “at correcting inequitable outcomes of social arrangements without disturbing the underlying framework that generates them” (Fraser 1995: 82). Mainstream multicultural politics and liberal welfarism are, according to Fraser, examples of affirmation. Liberal welfare states seek to redress socioeconomic injustice by expanding “the consumption share of economically disadvantaged groups” (Fraser 1995: 84). In this way, capitalism, and the labour inequalities inherent in it, remain intact. Following a similar political economic logic, mainstream multicultural politics seeks to amend cultural/symbolic injustice by valorizing previously “unjustly devalued group identities, while leaving intact both the contents of those identities and the group differentiations that underlie them” (Fraser 1995: 83).

On the other hand, transformative strategies redress inequities by unsettling and dismantling the very structures that underpin social and economic divisions. Socialism and deconstruction, in Fraser’s view, are cases in point of transformative approaches. The former aims to completely overhaul the underlying political-economic structure of labor relations while the latter seeks to destabilize “existing group identities and differentiations”, and thereby “would change *everyone’s* sense of belonging, affiliation, and self” (p. 83), opening up possibilities of regroupment and new coalitions.

Ultimately, for Fraser, it is only through recognition and redistribution that a just society can be achieved. This is because “justice requires social arrangements

that permit all (adult) members of society to interact with one another as peers” (Fraser 1998: 5). In saying so, Fraser takes a normative stance that questions the belief that equality before the law or equal rights are enough in order to achieve participatory parity in a polity. Rather, in line with her reflections about redistribution and representation outlined above, Fraser argues that equality of participation can only happen provided two conditions are met: (1) the (re)distribution of material resources so as to “ensure participants’ independence and voice” (Fraser 1998: 5), and (2) institutionalized patterns of representation that safeguard “equal respect for all participants” and “equal opportunity for achieving social esteem” (Fraser 1998: 5).

As a political philosopher, Fraser mounts important theoretical arguments but is less interested in testing them empirically. For us, it is imperative to put her theoretical ideas to work. We investigate “whether institutionalized patterns of interpretation and valuation impede parity of participation in social life” (Fraser 1998: 4) in the context of Sweden, which not only boasts a long-lasting democratic tradition but has also highlighted the importance of migrants’ participation in Swedish society for decades. In what follows, we first provide some historical context about Sweden’s contemporary migration politics before outlining the aim and scope of courses in civic orientation for newly arrived adult migrants.

3 Sweden, migration, and integration

In the social sciences, Sweden has consistently been heralded as an example of good state, that is, a political entity that “controls its demonic proclivities by cleansing itself with, and internalising human rights” (Mutua 2002: 10). With regard to issues of immigration, the Swedish government stated in a legislative proposal in 1968 that “migrants shall have the opportunity to have the same standard of living as the host population” (Prop. 1968:142). Underpinning this statement was the realization that the assimilationist approach taken by Sweden until then had not been the most effective equalizer. As a result, the government appointed a parliamentary committee with the aim “to chart migrants’ and minorities’ situation and propose societal measures with a view to facilitating their opportunities to adapt (*anpassa sig*) to life in Sweden” (SOU 1971:51). Read through the lens of Fraser, it is clear here that the Swedish government wanted to tackle existing unjust structures that continued to contribute to migrants’ economic marginalization and deprivation. That said, the choice of the verb adapt also betrays the government’s view of integration as a one-way process through which migrants would be expected to adjust to Swedish society.

A very different view of integration was developed by the parliamentary committee, which proposed three principles that should guide Swedish politics in the future: *jämlikhet* (‘equality’), *valfrihet* (‘freedom of choice’), and *samverkan* (‘partnership’). The first principle indicated the wish to achieve equality of opportunity for im-

migrants and Swedes; the second highlighted the freedom of choice for immigrants to decide to what degree they wanted to preserve their cultural/linguistic traditions; and the third emphasized the importance of collaboration between immigrants and Swedes in the creation of a multicultural society. Unlike in the government directive, the parliamentary committee viewed integration as a two-way process involving both migrants and Swedes (see SOU 1974:69; Prop. 1975:26).

This is the ideological framework that informed Sweden's management of migrants over the last decades. It not only offered migrants "easy access to full social and political rights" (such as for example the right to vote in municipal and regional elections after two years' residence), but also actively supported "ethnic difference by recognizing immigrant groups as 'ethnic minorities' with their own cultural rights and privileges" (Koopmans and Statham 1999: 661) (see e. g. the right to mother-tongue education). Within this multicultural ethos, it is unsurprising that "nationhood is a highly sensitive concept that politicians tend to evade because it is typically associated with a repertoire of ethnic symbols and sentiments" (Jensen et al. 2017: 618). As a result, while national identity is certainly felt and cultivated, "there is no official set of Swedish norms and values, because integration is believed to equally rely on the majority's ability to accept and adapt to new cultures" (Fernandez and Jensen 2017: 3).

While these principles are supposedly still valid today and still frame Swedish official politics, the ideological regime has been shifting dramatically since 2010, the year that marked the entry into parliament of the Sweden Democrats, a far-right party with (neo-)Nazi roots, with an overtly anti-immigration agenda. The Nazi ancestry has recently been recognized by the party itself in an internal inquiry, which reveals that a section of the party's founding members had connections with (neo-)Nazi or fascist movements (Gustafsson 2022). As Milani et al. (2021) have recently demonstrated, while all mainstream political parties have until recently distanced themselves from – ostracized even – the Sweden Democrats and their views on immigration, their rhetoric on issues of immigration has become increasingly more similar. While concepts such as Swedish values (*svenska värderingar*) were nearly unspeakable within the context of the explicitly multicultural politics of the 1980s and 1990s, they have become buzzwords employed by nearly all parties across the political spectrum. Thus, the period from 2010 until today has been characterized by a tension between, on the one hand, the relic of multiculturalism and diversity, and on the other, the resurgence of an overtly assimilatory rhetoric arguing for the need for migrants to adapt or even assimilate, that is, acquire a set of Swedish norms and values (whatever these may be). As we point out in this paper, it is precisely this tension that is also at the heart of courses in civic orientation for newly arrived adult migrants, to which we now turn.

4 Civic orientation for newly arrived adult migrants

Knowledge of Swedish society and its laws has been a part of integration programs aimed at migrants since the 1960s. While the teaching of civics was originally included in courses in Swedish for Immigrants (SFI), the Swedish government decided to separate Swedish language tuition from civic content in the mid-2000s. This was done with a view to (1) making SFI more efficient by turning it into a provision that purely focuses on language education, and (2) offering information about Swedish society at an early stage of migrants' arrival in Sweden and in a language that they know well, as they could otherwise risk missing or misunderstanding important information (SOU 2010:16). As a result, civic orientation was officially instituted in 2010, and is compulsory for all migrants who are enrolled in the establishment program (*etableringsprogrammet*) of the Swedish Public Employment Service¹. The main policy document governing these courses states that:

Civic orientation aims to facilitate the establishment of newly arrived migrants in work life and society. Civic orientation must provide a basic understanding of Swedish society and a basis for continued knowledge acquisition. The goal should be for participants to develop knowledge about human rights and fundamental democratic values, the rights and obligations of the individual in general, how society is organized, and practical everyday life. (2§, SFS 2010:1138)

Organisationally, the municipalities are responsible for offering civic orientation, and while there is no formal curriculum regulating these courses, it is stated in the main policy document that several content areas need to be covered. These range from how to support oneself and to take care of one's health to political participation and ageing (3 §, SFS 2010: 1138). The courses are led by civic communicators (*samhällskommunikatörer*), who usually do not have similar educational backgrounds or qualifications but are employed mainly because of their own experience of migration, their multilingual repertoire, and their knowledge of Swedish society (SOU 2010: 16). Different materials are used in these courses: mainly PowerPoint presentations and information taken from the textbook *Om Sverige* (About Sweden), which has been translated into 10 different languages, or the website *informationsverige.se*. In 2019, the duration of civic orientation increased from 60 to 100 hours, and more focus was placed on gender equality and human rights.

What is perhaps most important to point out because of the focus of this year-book on language and participation is that the law emphasizes that civic orientation

¹ According to the information available on the website of the Swedish Public Employment Service, the aim of the program is for newly arrived migrants "to learn Swedish, find a job, and become self-sufficient as quickly as possible". The program targets migrants of a certain age (20-66) who have been recently granted a residence permit. Those who are enrolled in the program can apply for social benefits.

should provide spaces for dialogue and reflection. And such a discussion should take place in migrants' mother tongues. The fact that participatory parity is a key goal of civic orientation can be seen even more clearly in the report of the parliamentary inquiry leading to the establishment of these courses (SOU 2010:37):

Civic orientation must be characterized by equal treatment and respect for individual participants. [...] The purpose of civic orientation is to *strengthen participants' ability to shape not only their own lives, but also participate in the shaping of Swedish society*. (SOU 2010:37, p. 18, emphasis added)

In line with the principles of equality, freedom of choice, and partnership, this document does not frame migrants' participation in Swedish society as a process of fitting into a pre-existing social mould but as the possibility to contribute to changing social arrangements. A similar perspective on participatory parity also underlies the rationale for using migrants' mother tongues in civic orientation, namely that "teaching in Swedish with the help of an interpreter does not provide the same opportunities for active participation with questions and discussion as teaching in their mother tongues" (SOU 2010:16, 16).

In light of Fraser's ideas outlined above, one might be tempted to conclude purely on the basis of existing policy documents that the establishment program (*etableringsprogrammet*) of the Swedish Public Employment Service and courses in civic orientation for newly arrived migrants are initiatives at the crossroad of affirmation and transformation. They are geared to giving migrants access to material resources so as to "ensure participants' independence and voice" (Fraser 1998: 5) at the same time as they constitute institutional platforms of representation that safeguard "equal respect for all participants" (Fraser 1998: 5). Indeed, these were the intentions underpinning the establishment of civic orientation courses. However, the reality on the ground offers a more complex picture.

5 Participation in civic orientation classes

It lies beyond the scope of this position paper to give a comprehensive overview of the literature on courses in civic orientation for newly arrived adult migrants in Sweden and elsewhere (see however Bauer et al. 2023a). Therefore, in what follows, we will focus nearly exclusively on the research results of a large interdisciplinary project entitled *Medborgar- och demokratifostran för vuxna nyanlända migranter?* (Citizen and democracy education for newly arrived adult migrants?)², which we have conducted over the last four years thanks to a research grant from *Vetenskapsrådet* (Swedish Research

² We would like to acknowledge the *Swedish Research Council*, which financed the research project upon which this article is based (Dnr. 2018-04091).

Council) (Dir. 2018-04091). The overall aim of the project is to investigate how civic orientation for newly arrived migrants is interpreted, implemented and discursively negotiated in three parallel field studies in three Swedish metropolitan municipalities. More specifically our aim is to study civic orientation for newly arrived immigrants at three societal levels: at the policy and organization level, at the institutional educational practice level, and at the participants' individual and personal levels with their stories about their experiences of the course. For this purpose, we have collected a large corpus of policy and media texts about civic orientation (2010-2020); we have interviewed key stakeholders in civic orientation; we have observed six civic orientation courses (three in English and three in Arabic), and we have conducted focus group interviews with course participants.

Needless to say, our results are not representative for civic orientation as a whole in Sweden. Moreover, it is not our intention to point fingers at the communicators, who "have very little room to influence the actual content of the meetings; they follow a script that has been developed by the organizers of civic orientation at the municipal and regional level in line with broad guidelines established by policy regulations at state level" (Milani et al. 2021: 768). With these caveats in mind, the results of our research project point nonetheless to a fundamental discrepancy between the intentions about participatory parity expressed in policy documents, on the one hand, and the actual practices in some civic orientation courses, on the other.

Let us take an illustrative example. We saw earlier that policy documents emphasize how civic orientation should provide migrants with basic knowledge about how Swedish society is organized. While this information is indeed given in the courses we observed, we also noticed that a substantial amount of time was devoted to what Foucault would call biopolitics, that is, a form of regulation that "exerts a positive influence on life, that endeavours to administer, optimize, and multiply it" (Foucault 1978: 137). In civic orientation courses, biopolitics took the shape of a plethora of advice about how to brush one's teeth, which vitamins one should take, how much water one should drink, what types of bread one should eat (or not), and how many times one should do pelvic floor exercises in order to avoid urinary incontinence. Crucially, these were not presented as suggestions but as instructions. For example, it was not uncommon for communicators to ask each participant to promise that they would change their eating or drinking habits. As we have argued elsewhere (Milani et al. 2021), we do not dispute the nutritional value of some grains or the importance of brushing one's teeth, drinking water or doing pelvic floor exercises regularly. What is important to point out is that civic orientation and the integration it advocates is monodirectional and does not create a dialogue based on equal treatment and respect, through which individuals not only "shape their own lives but also participate in the shaping of Swedish society" (SOU 2010: 16), as committed to in policy documents. Moreover, based on their ethnographic observations of six civic orientation courses, Milani et al. argued that mother-tongues, in

this specific case English and Arabic, rather than providing the best conditions for dialogue, become conduits through which adult migrants are socialized to become better Swedish citizens than the Swedes both in the mind and in the body (Milani et al. 2021).

That equal treatment and respect do not fully inform classes in civic orientation for newly arrived adult migrants also transpires from the innumerable occasions during which a rather homogenous and essentialized “Arab world” is presented in negative ways as the anti-thesis of an otherwise positive Swedish haven (see Bauer et al. 2023b). Such a dichotomy was particularly evident in discussions about the history of Swedish democracy and gender equality. As feminist scholars, we certainly do not wish to downplay the impact that women’s struggle has had on Swedish politics and the considerable advancements that have been accomplished with regard to gender equality. However, on the basis of our ethnographic observations, we were surprised that courses that are allegedly built on dialogue and respect only present Western feminist ideas, and do not entertain discussing alternative feminist traditions such as Islamic feminism, Jewish feminism, Indigenous feminism, which might be more relevant for the participants in civic orientation classes (see Bauer et al. 2023b). As a result, civic orientation ultimately contributes to reproducing a rather problematic “gender equality mantra” that “recreates a hierarchical order between an imagined modern, highly developed ‘we’ and a less developed ‘other’ that lacks those attributes” (Martinsson et al. 2016: 6).

The book *Om Sverige*, which as we saw above is one of the materials used in civic orientation, includes a similar opposition between Sweden as a feminist state informed by the principle of gender equality and a rather undifferentiated group of migrants who need to be educated (if not rescued and saved). As Carlson et al. illustrated through close textual analysis, the textbook represents the historical process that led to universal voting rights and to gender mainstreaming in Sweden as “effortless” (2021: 203). Moreover, the lack of comparison with historical developments in other national contexts makes Sweden appear unique. Even in those few instances where other contexts are mentioned, such as in the case of honour-related violence, these societies are invoked in order to highlight “migrants’ presupposed patriarchal customs” (Carlson 2021: 204) and thereby justify the need for migrants “to alter in order to fit into Swedish society” (Carlson 2021: 205).

The migrants who attended the civic orientation classes we observed have reacted differently in relation to the different topics they were presented with. Some were quite vocal, while others behaved like “docile bodies” (Foucault 1977: 135), who were eager to please, agreed with what the communicator had just said, and promised to follow the advice they had been given. But we really do not know if this is what they ended up doing outside the classroom. These observations are very much in line with the ambivalent research results provided by other scholars (e.g. Abdulla 2017; Abdulla & Risenfors 2013), who noticed that there is both readiness

and resistance to the image of the “good citizen” conveyed through the courses. Some participants are critical because they feel they must learn to become “good” Swedish citizens and defend themselves against a strong disciplinary perspective (Abdulla 2017). Others are positive, as they appreciate the opportunity to discuss areas such as individual freedom and children’s rights (Abdulla & Risenfors 2013: 123). Gender also plays a role in migrants’ experiences, with men often being more critical than women to the courses (Bucken-Knapp et al. 2019: 232). So what can we learn about language and participation from civic orientation for newly arrived adult migrants?

6 Concluding remarks

As always, the answer is: it is complicated. There is no doubt that the migrants we have met are not like automata that obediently accept whatever they are told. However, one thing is certain: Rather than being given the opportunity to participate in the shaping of Swedish society as policy documents suggest, migrants are given the conditions to adapt, if not assimilate into a system characterized by a pre-existing set of norms. Drawing upon Fraser’s theoretical framework of justice and participatory parity, we would suggest that civic orientation for newly arrived adult migrants, and the establishment program of which it is part, are in theory good examples of well-meaning attempts to put to work ideas about justice and equality. However, they are in practice far away from satisfying the two conditions which according to Fraser are the harbinger of social justice, namely the (re)distribution of material resources so as to “ensure participants’ *independence* and *voice*” (Fraser 1998: 5), and (2) institutionalized patterns of representation that safeguard “equal respect for all participants” and “equal opportunity for achieving social esteem” (Fraser 1998: 5).

The ultimate question, however, is whether a social justice framework *à la* Fraser is what a democracy like Sweden intends to pursue? To judge from current political developments, the parties forming the new centre-right government have recently indicated a new course in Sweden’s migration politics. In a document sealing the agreement between these parties (the so-called *Tidöavtalet*), the word participation is used in relation to migrants nearly exclusively with a negative semantic aura, such as “participation in criminal gangs” or “participation in violent or extremist organizations or environments that threaten fundamental Swedish values” (*Tidöavtalet* 2022). One might wonder about the referent of “violent and extremist organizations”. Since the far-right wing party with (neo-)Nazi roots, Sweden Democrats, is a signatory of the agreement, it is possible to infer that the threat to Swedish values is viewed as coming exclusively from Muslim migrants rather than from the violent white supremacist and paternalistic ideas that this party itself espouses. Such an interpretation can be justified by considering not only the overtly anti-Muslim rhetoric

used by the Sweden Democrats – its party leader has famously called Muslims “our greatest threat” on the pages of one of Sweden’s most read dailies (Åkesson 2009) – but also the no less blatant forms of Islamophobia in more mainstream Swedish political discourse (see e.g. Milani’s (2020) analysis of a Moderate Party’s video with problematic references to jihadist gangs in Gothenburg).

Taking into account the current political developments both in Sweden and elsewhere, a social justice approach in applied linguistics is more needed than ever, not least because applied linguistics with its focus on real-life problems related to language can contribute to a more just world. That being said, we are less inclined to outline in this position paper how such contribution can be done in practice. Such resistance on our part is not tantamount to intellectual laziness but is the result of a particular stance about the relationship between academic critique and the practical implementation of research results. As another political philosopher, Wendy Brown, has argued, critique, as a form of academic practices, is

[...] an effort to comprehend the constitutive elements and dynamics of our condition. It elaborates alternatives to the order it illuminates and only occasionally identifies possible strategies for resisting the developments it charts. However, the predicaments and power it illuminates might contribute to the developments of such alternatives and strategies, which are themselves vital to any future democracy. (Brown 2015: 27)

Whichever position one takes about the relationship between research results and their operationalization, it is precisely academic critique that has roused the ire of some scholars, who bemoan social and political engagements in applied linguistics and other disciplines (see e.g. Forsberg Lundell 2019). They aptly use a positivist rhetoric in order to laminate patently ideological positions with a veneer of scientific objectivity. In doing so, they present themselves as the bastions of good true science against a bad ideological Other, that is, us and other scholars committed to social justice. Perhaps the main challenge is being able to participate in these discussions on equal terms given that our arguments have already been dismissed *a priori* by these positivist scholars. Not defending social justice in applied linguistics, however, is not an option, at least for us, and we believe that the time is ripe for revisiting Fraser’s ideas because they offer a solid grounding for how we might wish to theorize language and participation in socially and politically engaged applied linguistics.

Literature

- Abdulla, A. 2017. *Readiness or resistance? Newly arrived adult migrants' experiences, meaning making, and learning in Sweden*. Linköping: Linköping University.
- Abdulla, A & S. Risenfors. 2013. Kursen samhällsorientering för nyanlända: Mobilisering och integration för deltagare. In: L. Eriksson, G. Nilsson, & L. A. Svensson (eds.), *Gemenskaper: Socialpedagogiska perspektiv*. Göteborg, Sweden: Daidalos, 117–138.
- Bauer, S., K. von Brömssen, T. M. Milani & A. Spehar 2023a. Locating Sweden in time and space: National chronotopes in civic orientation for adult migrants. *Nordic Journal of Migration Research*, 13 (1), 1–17. <https://doi.org/10.33134/njmr.489>
- Bauer, S., T. M. Milani, A. Spehar & K. von Brömssen 2023b. Gender equality in the name of the state: state feminism or femonationalism in civic orientation for newly arrived migrants in Sweden? *Critical Discourse Studies*. Epub ahead of print. <https://doi.org/10.1080/17405904.2023.2228933>
- Brown, W. 2015. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt17kk9p8>
- Bucken-Knapp, G., Z. Fasih & A. Spehar 2018. Talking about integration: The voices of Syrian refugees taking part in introduction programmes for integration into Swedish society. *International Migration*, 57 (2), 221–234. <https://doi.org/10.1111/imig.12440>
- Butler, J. 1990. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Carlson, M., A. Spehar & K. von Brömssen 2021. Gender in language education and civic orientation for adult migrants in Sweden. In M. Carlson, B. Halldórsdóttir, B. Baranović, A. Holm, S. Lappalainen & A. Spehar (eds.) *Gender and education in politics, policy and practice*. Cham: Springer, 193–209. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80902-7_12
- Fernandez, C. & K. K. Jensen 2017. The civic integrationist turn in Danish and Swedish school politics. *Comparative Migration Studies*, 5 (5), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0049-z>
- Forsberg Lundell, F. 2019. Hänvisa inte till forskning när det handlar om värderingar. *Tidningen Curie*. <https://www.tidningencurie.se/debatt/nar-far-forskare-ta-politisk-stallning/replik-hanvisa-inte-till-forskning-nar-det-handlar-om-varderingar> [accessed 30 August 2023]
- Foucault, M. 1977. *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1978. *The history of sexuality Vol 1*. London: Penguin.
- Fraser, N. 1995. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review*, 212, 68–93.
- Fraser, N. 1998. Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation, *WZB Discussion Paper*, No. FS I 98-108, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin.
- Fraser, N. 2000. Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107–120.
- Gustafsson, T. 2022. *Sverigedemokraternas vitbok – delredovisning*. <https://via.tt.se/data/attachments/00004/2303d962-2094-4aa1-b764-c87e071f359a.pdf> [accessed 30 August 2023]
- Jensen, K. K., C. Fernandez & G. Brochmann 2017. Nationhood and Scandinavian naturalization politics: varieties of the civic turn. *Citizenship Studies*, 21 (5), 606–624. <https://doi.org/10.1080/13621025.2017.1330399>
- Koopmans, R. & P. Statham 1999. Challenging the liberal nation-state? Postnationalism, multiculturalism and the collective claims making of migrants and ethnic minorities in Britain and Germany. *American Journal of Sociology*, 105 (3), 652–696. <https://doi.org/10.1086/210357>

- Mackey, A., E. Fell, F. De Jesus, A. Hall & Y. Ku 2022. Social justice in applied linguistics: Making space for new approaches and new voices. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 1–10. doi:10.1017/S0267190522000071
- Martinsson, L., G. Griffin & K. Giritli Nygren 2016. Introduction: Challenging the myth of gender equality in Sweden. In L. Martinsson & G. Griffin (eds.) *Challenging the myth of gender equality in Sweden*. London: Policy Press, 1–22. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t891mh>
- Milani, T. M. 2020. No-go zones in Sweden: The infectious communicability of evil. *Language, Culture and Society*, 2 (1), 7–36. <https://doi.org/10.1075/lcs.19014.mil>
- Milani, T. M., S. Bauer, M. Carlson, A. Spehar & K. von Brömssen 2021. Citizenship as status, habitus and acts: language requirements and civic orientation in Sweden. *Citizenship Studies*, 25 (6), 756–772. <https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968698>
- Mutua, M. 2002. *Human rights: a political and cultural critique*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt3fhtq0>
- Prop. 1968:142. Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående riktlinjer för utlännings politiken m. m. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/kungl.-maj:ts-proposition-nr-142-ar-1968_et3114 [accessed 30 August 2023]
- Ortega, L. 2019. SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Prop. 1975:26. Regeringens proposition om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken m. m.m. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/regeringens-proposition-om-riktlinjer-for_FY0326/ [accessed 30 August 2023]
- SFS 2010:1138. Förordning om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20101138-om-samhallsorientering-for_sfs-2010-1138/ [accessed 30 August 2023]
- SOU 1971:51. Invandrarutredningen. <https://lagen.nu/sou/1971:51> [accessed 30 August 2023]
- SOU 1974:69. Invandrarutredningen. <https://lagen.nu/sou/1974:69> [accessed 30 August 2023]
- SOU 2010:16. Sverige för nyanlända – Värden, välfärdsstat, vardagsliv. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Tidöavtalet. 2022. Tidöavtalet: Överenskommelse för Sverige. <https://www.liberalerna.se/wp-content/uploads/tidoavtalet-overenskommelse-for-sverige-slutlig.pdf> [accessed 30 August 2023]
- Åkesson, J. 2009. Muslimerna är vårt största hot. *Aftonbladet* 19 October 2009.

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 300–317.

Simo Määttä
Helsingin yliopisto

Diskursiivinen ja ideologinen osallisuus – esimerkkinä tulkatut asioimistilanteet ja verkon keskustelupalstat

Nostot

- Kielellisen osallisuuden määrittely riippuu muun muassa siitä, kuinka tarkastelussa mukana olevat käsitteet kuten diskurssi ja ideologia määritellään.
- Kielellisen osallisuuden objektiivinen tarkastelu on haaste soveltavalle kielitieteelle.
- Asioimistulkkaus ei välttämättä takaa kielellistä osallistumista, kun vallitsevat kieli-ideologiat ja viranomaisdiskurssit estävät sen.
- Verkon maahanmuuttokeskustelussa osallisuuden takaavat jaetut ideologiat, eikä muunmielisiä usein halutakaan mukaan keskusteluun.

Tiivistelmä

Tässä kirjoituksessa käsitellään osallisuutta diskurssin ja ideologian näkökulmasta. Johdannossa tarkastellaan osallisuutta valikoiduissa diskurssin ja ideologian määritelmässä ja tarkennetaan, millä tavalla käsitteitä sovelletaan analysoiduissa esimerkeissä. Analyysissa eritellään ensin diskursiivista ja ideologista osallisuutta raportoinnin diskurssin ja yksinkertaistavien kieli-ideologioiden luonnehtimissa asioimis- ja oikeustulkkaustilanteissa. Analyysin toisessa osassa tarkastelun kohteena ovat verkon keskustelupalstojen arkidiskurssia edustavat esimerkit, joissa materialisoituvat muukalaisvihameliset maahanmuuttoideologiat. Loppuluvussa kootaan yhteen analyysin tulokset ja pohditaan diskursiivisen ja ideologisen osallisuuden tutkimukseen liittyviä haasteita.

Asiasanat: diskurssi, ideologia, osallisuus, maahanmuutto

Abstract

This article approaches linguistic participation from the point of view of discourse and ideology through examples from interpreter-mediated encounters and internet discussion boards. The introduction examines how participation is conceptualized in a sample of definitions of discourse and ideology and specifies the ways in which these concepts are applied in the analysis of subsequent data examples. The analysis is divided into two parts. First, participation in discourse and ideology is examined in interpreter-mediated encounters dominated by the discourse of reporting and monolithic and monolingual language ideologies. Second, examples from internet forums illustrate the materialization of xenophobic immigration ideologies in everyday discourse. The article concludes with a summary of the analysis and a discussion of the challenges related to the analysis of discursive and ideological participation.

Keywords: discourse, ideology, participation, migration

1 Johdanto

Kielellinen osallisuus vaikuttaa harhaanjohtavasti helpolta käsitteeltä, koska käsitettä kuvaavan sanan merkitys avautuu arkikielessä helposti: yksilö tai ryhmä joko osallistuu tai ei osallistu vuorovaikutustilanteeseen, yksilöllä tai ryhmällä joko on tai ei ole tilanteessa ja yhteisössä tarvittavia valmiuksia kielelliseen osallistumiseen. Tieteellisessä tutkimuksessa käsite on kuitenkin kompleksinen (ks. esim. Hippi 2020). Toisaalta, kun osallisuutta tarkastellaan yhteydessä soveltavan kielentutkimuksen abstrakteihin käsitteisiin, voi tarkastelu auttaa avaamaan niiden eri ulottuvuuksia.

Tarkastelen tässä kirjoituksessa osallisuutta diskurssin ja ideologian näkökulmasta ja pohdin käsittelyn perusteella muun muassa sitä, kuinka näille moniselitteisille käsitteille annetut määritelmät heijastuvat myös jo sinänsä moniselitteiseen osallisuuden määritelmään, niin että osallisuuden arviointi on viime kädessä aina subjektiivista.

Käsillä olevaa johdantolukua seuraavassa luvussa tutkistelen muutamia tunnetuimpia diskurssin ja ideologian määritelmiä ja esitän tässä kirjoituksessa käytetyn diskurssin ja ideologian määritelmän, mukaan lukien käsitykseni diskurssin ja ideologian eroista ja yhteyksistä.

Luvuissa 3 ja 4 erittelen kielenkäytön erityispiirteitä maahanmuuttoon liittyvässä tulkkaustoiminnassa ja verkon maahanmuuttokeskustelussa esimerkkien avulla. Analysoidut esimerkit liittyvät maahanmuuttoteemaan kielenkäytön näkökulmasta, joskin eri tavoin: tulkkaustoiminnassa (luku 3) huomio kiinnittyy monikielisyteen ja yksilöiden kielellisten resurssien ja virkakielen väliseen ristiriitaan, kun taas verkkokeskusteluissa (luku 4) mielenkiinto kohdistuu siihen, kuinka maahanmuuttajia nimitetään ja kuinka heistä puhutaan. Maahanmuuttajat osallistuvat tulkkaustilanteisiin fyysisesti, vuorovaikutukseen osallistujina, kun taas verkkokeskusteluissa he ovat useimmiten puheenaiheena ilman, että he itse osallistuisivat heitä koskevaan puheeseen. Esimerkkitapausten valinnan taustalla on toki sekin, että olen tutkinut molempia kielenkäyttötilanteita nimenomaan diskurssin ja ideologian näkökulmasta.

Luvussa 3 tarkastelen siis, kuinka asioimis- ja oikeustulkkaustilanteita luonnehtivat yksinkertaistavat, monoliittiset ja yksikielisyttä korostavat kieli-ideologiat, jotka kätkevät kielten, kielimuotojen ja kielenkäytön kompleksisuuden (Eades 2010: 251–256). Diskurssin osalta näissä vuorovaikutustilanteissa korostuu lähes kaikelle institutionaaliselle kielenkäytölle luonteenomainen raportointi (ks. mm. Tiirilä 2007: 56–75). Analyysissäni katson raportoinnin kiteytyvän eri institutionaalisia kielenkäyttötilanteita yleisesti hallitsevaksi *raportoinnin diskurssiksi*, joka korostaa kirjoitettujen tekstien roolia tilanteessa: tilanne perustuu sekä eri hallinnollisia diskursseja edustaviin yleisiin kirjallisiin teksteihin että kyseisen tapauksen yhteydessä aiemmin laadittuihin kirjallisiin raportteihin, ja siinä luodaan kirjallista tekstiä, raporttia. Raportoinnin diskurssi hallitsee lähes kaikkia tilanteita, joissa tarvitaan asioimis- tai oikeustulkkausta (Määttä 2015), ja se estää viranomaisen edustajan täysimittaista osallistumista tilanteeseen, koska raportointi vie niin suuren osan virkailijan ajasta ja huomiosta. Asiakkaalle tulee tällöin helposti vaikutelma, että viranomainen ei ole kiinnostunut hänen asiastaan.

Luvussa 4 taas tutkistelen tapaa, jolla *jokapäiväisen vuorovaikutuksen arkidiskurssissa* (Maingueneau 1991: 21; Pascale 2019) käsitellään maahanmuuttoa ja kuinka muukalaisvihamieliset maahanmuuttoideologiat materialisoituvat verkon arkidiskurssissa. Arkidiskurssi ei liity mihinkään erityiseen sosiaaliseen toimintaan tai instituutioon, ja paikallistankin sen abstraktiksi olinpaikaksi diskurssienvälisen, interdiskursiivisen tilan, jossa tarkemmin määrittyneet diskurssit ja diskursiiviset muodostelmat limittyvät ja ammentavat toisistaan aineksia (Foucault 2005 [1969]: 48, 130–131, 206, 208, 224; Culioli, Fuchs & Pêcheux 1970: 7; Courtine 1981: 54; Simpson 1993: 6; Charaudeau 2006). Arkidiskurssin on esitetty olevan erityisen tärkeä ideologioiden luonnollistaja: uskomukset muuttuvat siinä faktoiksi (Simpson 1993: 5–6).

Loppuluvussa kokoan yhteen analyysin tuloksia ja päätän kirjoitukseni pohtimalla osallistumisen tutkimukseen liittyviä haasteita.

2 Diskurssin ja ideologian määritelmiä osallisuuden näkökulmasta

Diskurssin kuvauksista tunnetuimpia ovat Michel Foucault'n kirjoituksissa esiintyvät määritelmät. Foucault määritteli diskurssin ja siihen liittyvät käsitteet kuten diskurssiivisen muodostelman ja diskurssienvälisyyden (interdiskursiivisuuden) monin eri tavoin, mutta ehkä merkittävimmät määritelmät löytyvät *Tiedon arkeologiasta*, joka julkaistiin Ranskassa vuonna 1969; suomennos on vuodelta 2005. Foucault'lle oli tärkeää ensinnäkin osoittaa, että diskurssia ei voi suoranaisesti rinnastaa kieleen ja että kielitieteen metodit eivät riitä diskurssin tutkimiseen. Foucault'n (2005: 33–41) mukaan diskurssi muodostaa systemaattisesti kohteet, joista siinä puhutaan tai joista se puhuu. Siten esimerkiksi lääketieteen tai luonnontieteen diskurssit ottavat piiriinsä tiettyjä objekteja ja nimeävät ne. Diskursseja *analysoitaessa* taas määritellään, miksi juuri tietty lausuma eikä mikään muu esiintyy tietyssä paikassa ja mistä positiosta tietty lausuma voidaan sanoa; esimerkiksi lausuma "Maapallo on litteä" ei kuulu samaan diskurssiin ennen Kopernikuksen aikaa ja sen jälkeen. Foucault'n teoriassa diskurssi näyttäytyy siten entiteettinä, joka on yksilön ulkopuolella ja jolla on oma voimansa: diskurssilla on "raskas ja pelottava materiaalisuus" (Foucault 1971: 11; 1981: 52), ja diskurssi on sitä, "jonka puolesta ja jonka avulla taistellaan; valta, joka pyritään saamaan haltuun" (Foucault 1971: 12; 1981: 53).

Suomalaisessa tutkimuksessa esitetyistä diskurssin määritelmistä tunnetuimpia ovat Sari Pietikäisen ja Anne Mäntynen kirjassaan *Kurssi kohti diskurssia* esittämät ajatukset. Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 49) toteavat, että funktionalistisen kielen tutkimuksen näkökulmasta diskurssin määritelmä on kaksijakoinen (ks. myös Gee 1999). Yhtäältä diskurssi tarkoittaa kieltä sosiaalisena käytänteenä tai kielenkäyttöä osana muita sosiaalisia käytänteitä. Tämä tulokulma on teoreettisempi, kun taas toisessa tulokulmassa diskurssi operationalisoituu teoreettis-analyttiseksi käsitteeksi ja työkaluksi, jonka avulla voidaan tarkastella merkitysten rakentumista. Tässä toisessa määritelmässä "diskurssit ovat [-] kielellisen, semioottisen ja sosiaalisen toiminnan tiivistymiä, jotka ovat suhteellisen kestäviä" ja "kielenkäyttäjyhteisön tunnistettavissa" (mts.). Diskurssit "ohjaavat resurssien käyttämistä sekä diskurssiivista toimintaa ja tulkintaa" (mts.). Näissä määritelmässä diskurssit ovat siis lähempänä yksilöitä: niiden vaikutukset näkyvät yhteisön ja yksilön elämässä, sillä ne ohjaavat toimintaa ja ne tunnistetaan yhteisöllisesti.

Siinä missä Michel Foucault on ollut tärkeimpiä diskurssintutkimuksen innoittajia, Louis Althusser on inspiroinut ideologian tutkimusta. Althusserin mukaan ideologia on osa yhteiskunnan päällysrakennetta (Althusser 1984 [1976]: 102) ja "ilmentää yksilöiden kuviteltua suhdetta olemassaolon todellisiin edellytyksiin" (mts. 118). Ideologia "kutsuu" subjektin olemassaoloon: se ""toimii" tai "työskentelee" "rekrytoimalla" tai "kutsumalla" subjekteja yksilöiden keskuudesta (se rekrytoi heidät kaikki), taikka "muuntaa" (kaikki) yksilöt subjekteiksi juuri tällä operaatiolla" (mts. 129). Althusser korostaa

myös ideologian materiaalista olemassaoloa (mts. 121), joka toteutuu instituutioissa ja niiden ”rituaaleissa ja käytännöissä” (mts. 139). Vaikka ideologia näyttäytyy tässä teoriassa aktiivisempänä kuin yksilö, ovat yksilöt siinä mielessä osallisia ideologiassa, että ideologioita ei Althusserin mukaan ole olemassa muutoin kuin ”subjektin kautta ja subjekteja varten”; käytäntöjen olemassaolo on samalla tavalla sidoksissa ideologiaan (mts. 126).

Pietikäisen ja Mäntysen (2009: 58) määritelmässä ideologia liittyy diskurssien väliseen suhteeseen: ”Yksi tapa nähdä diskurssien keskinäiset suhteet ja järjestykset sekä suhde tiedon rakentumiseen on ideologian käsite.” Toisaalta määritelmässä korostetaan tapaa, jolla tieto rakentuu diskursseissa: ”Ideologialla tarkoitetaan nimenomaan näkemystä ja uskomuksia maailmasta ja niistä muodostuvaa ajatusjärjestelmää, joka voi myös ohjata toimintatapoja” (mts.). Tässä määritelmässä yksilön ja ryhmän toimijuus näyttäytyy aktiivisempänä.

Sekä diskurssi että ideologia ovat monimerkityksellisiä käsitteitä, eikä saman tutkimustradition piirissä tai edes saman tutkijan eri teoksissa aina ole yhtenevää käsitystä siitä, mitä käsitteillä tarkoitetaan. Usein määritelmät ovat ristiriitaisia ja samankaltaisia ilmiöitä pidetään milloin diskurssiin, milloin ideologiaan kuuluvana. (Määttä & Hall 2022.) Nähdäkseni on silti tärkeää, että diskurssia ja ideologiaa voidaan tarkastella sekä erikseen että yhdessä ja kun niitä tarkastellaan yhdessä, on ne erotettava toisistaan ja määritettävä niiden keskinäinen suhde, jotta käsitteet voidaan operationalisoida uskottavasti.

Jäljempänä tässä kirjoituksessa analysoiduissa esimerkeissä tarkoitan diskurssilla tiettyyn sosiaaliseen toimintaan ja usein instituutioon liittyvää kielenkäyttöä ja muuta merkityksenantoa, joka erottuu muista diskursseista muun muassa järjestämällä piiriinsä tietynlaisia tekstejä, genrejä, nimeämiskäytäntöjä ja kiinnostuksen kohteita. Osallisuus diskurssissa tarkoittaa tällöin sitä, että yksilö tunnistaa diskurssiin kuuluvat semioottiset käytänteet ja osaa käyttää niitä – hän ymmärtää kielenkäyttötilanteen osallistujien roolit ja päämäärät, siinä mukana olevien tekstien roolin ja koko tilanteen päämäärän ja käyttää kieltä muiden osallistujien odottamalla tavalla. Tutkimuksen tehtävänä on muun muassa eritellä, onko kaikilla kielenkäyttötilanteen osallistujilla mahdollisuus tunnistaa ja hallita sen diskursiivisia käytänteitä.

Mitä tulee ideologiaan, on sitä hieman hankala käsitellä yhdessä Foucault’n ajattelusta innoituksensa saaneen diskurssikäsitteilyksen kanssa, sillä Foucault vieroksui ideologian käsitettä eikä juuri käyttänyt sitä (Foucault 1980: 118; 1983: 211; Määttä & Pietikäinen 2014; Määttä 2022a: 30–32). Toisaalta Foucault’n diskurssikäsitteily on hyvin samankaltainen kuin Althusserin ja muiden 1960-luvulla Ranskassa vaikuttaneiden ajattelijoiden ideologiakäsitys, ja siten Foucault’n diskurssikäsitteily ja monet ideologiakäsitykset ovat pitkälti päällekkäisiä. Yhteydet Foucault’n diskurssikäsitteilyyn näkyvät esimerkiksi siinä, mitä Althusser (1984: 126) ajattelee käytännön ja ideologian suhteesta. Yksi tapa ratkaista ongelma on pitää ideologiaa abstraktimpana tasona, joka *ohjaa* ajattelua, uskomuksia ja tietyn diskurssin piirissä muodostuvien kohteiden

määrittymistä ja luonnetta sekä kohteisiin liittyviä asenteita. Yksilö ei välttämättä ole tietoinen tästä abstraktista tasosta.

Diskurssit ja ideologiat liittyvät toisiinsa myös siinä mielessä, että tietyt diskurssit ja ideologiat vetävät toisiaan puoleensa, ja ideologiat voivat materialisoitua diskurssissa. Kuten Paul Simpson (1993: 5–6) esittää, ideologiat voivat myös luonnollistua diskurssissa, jolloin niitä ei enää pidetä uskomuksina vaan totuutena. Tällöin ideologian tiedostamaton luonne korostuu, ja tutkimuksen tehtävänä on eritellä tapoja, joilla ideologiat ohjaavat diskurssissa tapahtuvaa merkityksenantoa.

Edellä esitetty kuvaus diskurssin ja ideologian suhteesta sopii erityisen hyvin kieltä koskeviin ideologioihin ja diskursseihin. Kieli-ideologioiden eli kielinäkemyksen teoretisointi ja analysointi lähti liikkeelle pohjoisamerikkalaisen kieliantropologian piirissä, ja ensimmäisiä määritelmiä on Michael Silversteinin (1979: 193) luonnehdinta, jonka mukaan kieli-ideologiat (engl. *linguistic ideologies*) ovat mitä tahansa uskomusten joukkoja, joiden avulla kielenkäyttäjät selittävät tai perustelevat havaitsemiaan kielerakenteita ja kielenkäyttöä. Myöhempää tutkimusta edustaa esimerkiksi Judith Irvine (1989: 255), joka määrittelee kieli-ideologiat (engl. *language ideologies*) kulttuurisiksi tai alakulttuurisiksi ajatusrakennelmiksi, jotka koskevat sosiaalisia ja kielellisiä suhteita ja niihin liittyviä moraalisia ja poliittisia intressejä, kun taas Susan Gal ja Kathryn Woolard (1995: 130) katsovat kieli-ideologioiden viittaavan kulttuurisiin käsityksiin kielen luonteesta, muodosta ja käyttötarkoituksesta. Suomalaista tutkimusta edustaa muun muassa Mäntysen ym. (2012: 325) teoretisointi, jonka mukaan kieli-ideologioiden tutkimuksessa ”tarkastellaan sitä, millaisia uskomuksia, arvostuksia, luokitteluja, neuvotteluja ja keskusteluja kysymykset kielestä herättävät.”

3 Raportoinnin diskurssi ja yksinkertaistavat kieli-ideologiat asioimis- ja oikeustulkkaudessa

Asioimis- ja oikeustulkkaus on yksilön ja yhteiskunnallisen instituution välisen vuorovaikutuksen käytänne, jota tarvitaan silloin, kun tilanteeseen osallistuu henkilö, joka ei hallitse lainkaan tai tarpeeksi viranomaisen tai muun julkisen palvelun tarjoajan käyttämää kieltä. Tulkkausta tapahtuu muun muassa terveydenhuollossa, sosiaalityössä, kouluissa ja päiväkodeissa, turvapaikkaprosessin eri vaiheissa, esitutkinnassa ja rikos-, riita- ja hakemusasioiden tuomioistuinkäsittelyissä.

Analysoin tässä luvussa esimerkkejä, jotka ovat lähtöisin omasta tulkkauspäiväkirjastani. Pidän päiväkirjaa 2010-luvulla toimiessani freelancer-asioimis- ja oikeustulkkinä ja kirjasin siihen tulkkaustilanteissa esiin tulleita kielellisiä ongelmia saadakseni niistä anekdoottisia todisteita. Päiväkirjamerkintöjä kertyi puolentoista vuoden aikana 75 (yli 10 000 sanaa). Aineisto on epätavallista siinä mielessä, että olen itse osallinen tapahtumissa, eikä aineisto siten täytä tieteellisen neutraaliuden vaatimuksia. Toisaalta olen tulkkinä päässyt mukaan tilanteisiin, joista olisi hyvin vaikea saada muunlaista,

autenttista tutkimusaineistoa – nykyisten tiukentuneiden tutkimuslupakäytäntöjen takia tämä voisi olla jopa mahdotonta. Esimerkit ovatkin hyvin havainnollisia, sillä niissä kerrotaan tulkkaustilanteisiin liittyvistä ongelmista, joiden taustalta löytyy muun muassa kielellisen ja diskursiivisen osallisuuden eroja ja kieli-ideologioita. Aineiston osia on analysoitu eri näkökulmista aiemmissa kirjoituksissa (Määttä 2020, 2022b).

Havainnollistamisen kannalta epäolennaiset ja osallistujia yksilöivät sanat ja tekstijaksot on poistettu esimerkeistä. Poistetut tekstijaksot on merkitty hakasulkeiden sisään sijoitetulla kolmella yhdysmerkillä ([---]), poistetut yksittäiset sanat yhdellä hakasulkujen sisään sijoitetulla yhdysmerkillä ([-]). Alkuperäisissä, nopeasti kirjoitetuissa merkinnöissä olleet lyhenteet on kirjattu auki lukemisen helpottamiseksi; tarkemman analyysin kohteena olevat sanat ja ilmaisut on lihavoitu. Kaikissa esimerkeissä henkilölle tulkitaan kielellä, jota hän ei osaa kovin hyvin, mikä on tavanomaista muun muassa silloin, kun tulkki ja vieraskielinen asiakas kommunikoivat ranskaksi tai englanniksi (Määttä 2020: 255–259). Käsittelen laajimmin esimerkkiä (1), koska monet siinä esiintyvät ilmiöt toistuvat esimerkeissä (2) ja (3).

Ensimmäinen esimerkki koskee nopeutetulla menettelyllä suoritettua, kaksiosaista turvapaikkapuhuttelua. Tuohon aikaan (vuoteen 2017 saakka) puhuttelut jakaantuvat vielä kahteen osaan, joista ensimmäisen suoritti poliisin tai Rajavartiolaitoksen viranhaltija. Esimerkissä on käynnissä puhuttelun ensimmäinen osa, jossa selvitetään turvapaikanhakijan henkilöyyttä, maahantuloreittiä ja tiivistetysti myös syitä, miksi hän hakee turvapaikkaa. Esimerkissä olevat ranskankieliset lauseet on käännetty alempana analyysin yhteydessä.

- (1) [---] Äidinkielikysymyksessä ongelmia, ei ymmärrä, sanon ”la langue que vous parliez quand vous étiez enfant”. Kysyy: ”Le patois ?”. sanoo kieleksi [-], kirjoitusasua ei tarkisteta.

[---]

Kun kerrotaan pitkä luettelo ”seikoista, joiden perusteella voidaan päättää käsitellä turvapaikkahakemus toisessa maassa”, ei tunnu **ymmärtävän**. Seikkoja on n. 7–8, ja niissä mainitaan mm. Schengen, jonka käännän ”Europe”.

[---] Lopun ”Miten suhtautuisit **käännyttämiseen** ja mahdolliseen **maahantulo-kieltoon**” -kysymykset **taas** vaikeita kääntää **ymmärrettävästi**. [---]

Konkreettinen kielellinen osallisuus tässä kuten lähes missä tahansa asioimis- ja oikeus-tulkkaustilanteessa ei toteudu kaikille tilanteessa mukana oleville henkilöille samalla tavalla. Viranomaisen edustajalla on suurin auktoriteetti, ja hän koordinoi tilannetta muun muassa kysyen kysymyksiä. Hänen osallisuuttaan vähentää huomattavasti se, että hän myös raportoi eli kirjoittaa pöytäkirjaa samalla kun esittää kysymyksiä¹.

1 Tällaista asetelmaa kuvaavat hyvin Eeva Puumalan, Riitta Ylikomin ja Hanna-Leena Ristimäen (2017) turvapaikkapuhuttelua koskevassa artikkelissa esitetyt ruutukaappaukset.

Puhuttelupöytäkirjan muoto on ennalta määrätty, ja siinä on suoraan lainsäädännöstä lähtöisin olevia osia. Näitä on erityisesti puhuttelun alussa, jossa kerrotaan puhuttelutavan oikeuksista ja velvollisuuksista.

Turvapaikkapuhutteluissa ja muissa asioimis- ja oikeustulkkauksilanteissa viranomaisella on useimmiten pääsy puhutteltavan kertomaan vain tulkin kautta. Puhutteltavan osallisuus taas riippuu lähes täysin tulkista, joka on kielellisesti osallisena kaikkein eniten siinä mielessä, että hän ymmärtää sekä viranomaisen että vieraskielisen puhutteltavan kieltä. Toisaalta hänen on keskityttävä paitsi kuuntelemiseen myös tulkkaukseen, eikä hän voi kokonaisvaltaisesti seurata tilannetta. Myös tulkki joutuu useimmiten tekemään muistiinpanoja tulkkauksen tueksi, varsinkin jos puheenvuorot ovat pitkiä ja jos niissä on paljon yksityiskohtia kuten lukuja, nimiä tai tapahtumaketjuja.

Esimerkin ensimmäisessä kappaleessa on kieli-ideologioiden kannalta mielenkiintoinen osio: hakija ei ymmärrä kysymystä, mikä on hänen äidinkieltensä. Tarkkoja syitä tähän ei voi aineiston perusteella tietää. Tulkki toimii tässä ammattisäännöstön (SKTL ym. 2021) vastaisesti selittämällä kysymyksen omatoimisesti sen sijaan, että antaisi puhuttelijan tehdä sen: tulkki kysyy, mikä oli kieli, jota hakija puhui lapsena: *La langue que vous parliez quand vous étiez enfant*, 'Kieli, jota puhuitte lapsena'. Tähän hakija vastaa kysymyksellä *Le patois?*, 'Murreko?'. Hän ei siis pidä kyseistä kieltä varsinaisesti kielenä, vaan murteena. Ranskan kielen sana *patois* on hyvin negatiivissävytteinen; muun muassa Ranskan vallankumouksen aikana julkaistuissa kielipoliittisissa raporteissa sana viittaa kaikkiin Ranskan alueella puhuttuihin kieliin ja murteisiin, jotka eivät siis olleet "oikeaa" kieltä toisin kuin ylempien sosiaaliluokkien Pariisissa puhuma ranska (ks. esim. Grégoire 1794). Nykykielessä sanalla viitataan erityisesti syrjäisissä maaseudun kolkissa käytettyyn puheenparteen, joka on jopa murrettakin "rajoittuneempaa" (TLFi 2004, s.v. *patois*). Hakija näyttää siis sisäistäneen kolonialismin mukanaan tuoman kieli-ideologian, jonka mukaan ranskan kieli on universaali ja parempi kuin mikään muu, eivätkä paikalliset kielet ole edes kieliä. Hakijan kannalta huolestuttava seikka tilanteessa on se, ettei hänen lopulta mainitsemansa, Suomessa hyvin heikosti tunnetun kielen kirjoitusasua tarkisteta. Jos päätöksentekijä ei löydä luettelostaan kieltä tässä kirjoitusasussa, se voi vaikuttaa hakemuksen uskottavuuteen.

Toisessa ja kolmannessa kappaleessa siirrytään diskursiivisiin ongelmiin. Jos hakija ei hallitse raportoinnin diskurssia ja siihen interdiskursiivisesti liittyviä lain, hallinnon ja maahanmuuttopolitiikan diskursseja, on hänen vaikea tuntea osallisuutta häntä itseään koskevissa prosesseissa, joita virasto hallinnoi. Selvimmin raportoinnin diskurssi ja siinä elävä virkakieli näkyy sanoissa, tässä tapauksessa maahanmuuttolainsäädännöstä peräisin olevissa sanoissa *käännyttäminen* ja *maahantulokielto*. Niissä tekeminen, jonka prototyyppillinen ilmaisumuoto on verbi, on nominalisoitu substantiiviksi, ja erityisesti *käännyttäminen* avautuu vaikeasti lakia tuntemattomalle henkilölle. Ongelmat kertautuvat moninkertaisina, kun käsitteitä ruvetaan kääntämään, ja päiväkirjamerkin *taas*-adverbi osoittaa, että kyseisten sanojen kääntäminen on ollut hankalaa myös aiemmissa tulkkauksilanteissa. Kolmas ongelma-sana on *Schengen*, jonka tulkki tässä

kääntää *Euroopaksi*. Tällaiset sanat tulevat suulliseen puhutteluun intertekstuaalisesti laeista, asetuksista ja viranomaisohjeista, joiden perusteella määritellään puhuttelussa kysyttävät asiat. Puhuttelussa hakijan odotetaan hallitsevan nämä käsitteet, jolloin syntyy kuilu viestintätilanteessa oletettujen kielellisten ja viestinnällisten valmiuksien ja todellisten valmiuksien välillä (Maryns & Blommaert 2002). Tulkin huomiot siitä, että asiakas ei mahdollisesti tai ilmeisesti ymmärrä, kuvastavatkin tulkin huolta asiakkaan kielellisestä ja diskursiivisesta osallisuudesta.

Toisessa esimerkissä henkilö on tullut sosiaalityöntekijän luo maahanmuuttajien sosiaaliyksikköön, koska hän on saanut paikkakunnalta kuntapaikan saatuaan ensin myönteisen turvapaikkapäätöksen tai kansainvälisen suojelun päätöksen jollakin muulla perusteella. Tunnin aikana käydään läpi suuri määrä hakemuksia, avustuksia ja niihin liittyviä toimia.

- (2) [---] Käydään läpi **vastaanottotuen muuttuminen toimeentulotueksi, suostumus tietojen lähettämiseksi TE-toimistoon** ja sinne tuleva **ajanvaraus ja kotoutus-suunnitelmien tekeminen** siellä (kysymyksiä opiskelusta vs. työstä), [alueen] **sosiaalitoimiston** osoite, josta haettava rahat, koska ei ole vielä pankkitiliä, **Kelassa** käynti **asumistuen ja lapsilisän** hakemiseksi, vuokran suuruus ja osuus, jonka **maahanmuuttoyksikkö** maksaa, epähuomiossa kaksi kertaa tehty **kotivakuutus, kertaluontoinen muuttoavustus**.

Kaikki **paperit ja avustusten nimet ja laskentakaavat** tuntuvat menevän sekaisin, selitetään monta kertaa [---].

Niin ja täytetään myös **toimeentulotukihakemus**, kehoitetaan käymään **maistraatissa** ja kerrotaan ensi ja seuraavan viikon infoista, joihin on tultava. [---]

Esimerkki havainnollistaa sitä, kuinka viranomaiskoneisto ja sen tuottamat käsitteet ja sanat hankaloittavat asioimistilannetta ja aiheuttavat tulkkausongelmia. Suomenkieliselle henkilölle, joka on asunut pitkään Suomessa, suuri osa esimerkissä lihavoiduista termeistä on tuttuja, mutta niiden tulkkaminen on haastavaa, koska muissa kielissä ei ole täysin vastaavia käsitteitä, eikä standardisoituja käännösvastineita ole. Se, että kommunikointikieli ei ole asiakkaan vahvin kieli tai kieli, jonka avulla hän parhaiten selviäisi tällaisesta tilanteesta, pahentaa ongelmaa. Siksi asiakkaan kielellinen osallisuus jää hyvin vajavaiseksi, vaikka hänellä on tulkki. Tällaisessa tilanteessa on mahdotonta olla osallisena viraston diskurssissa, jossa jälleen korostuu sitä ylempää määrittävää raportoinnin diskurssi: kielenkäyttö perustuu kirjallisiin teksteihin, ja asioinnin tavoitteena on paitsi kirjaaminen myös asiakkaan aktivoiminen käsittelemään itseään koskevia raportteja ja lomakkeita itsenäisesti.

Asiakkaalta odotetun viestintävalmiuden ja hänen todellisten valmiuksien välisen kuilun lisäksi tapaus havainnollistaa yksinkertaistavaa kieli-ideologiaa. Viranomaisviestinnän lähtökohta on, että kaikilla Suomen asukkailla on yhtäläiset

kielelliset ja diskursiiviset taidot, ja että nämä taidot ja ylipäätään kaikki kielenkäyttöön liittyvät piirteet esiintyvät samanlaisina myös muissa kielissä. Yksinkertaistavaan kielideologiaan liittyy myös yksioikoinen ajatus tulkkauksesta, kääntämisestä ja muusta kielityöstä. Ajatus on, että viesti saadaan perille myös suomea taitamattomalle, kunhan mukaan otetaan tulkki tai kääntäjä, joka konemaisesti tuottaa oikeat vastineet – joiden oletetaan löytyvän kielestä kuin kielestä ja joiden distribuutio ja avautuvuus on samanlainen kuin Suomen kansalliskielissä ja niitä puhuvien henkilöiden keskuudessa.

Tulkkauspäiväkirjassa on runsaasti merkintöjä siitä, kuinka vaikeat viranomaistermit aiheuttavat tulkkausongelmia. Seuraavassa esimerkissä asiakkaalle tarjottu apu ja tieto eivät täsmää hänen diskursiivisten valmiuksiensa kanssa, sillä häneltä puuttuu olennainen kielellinen valmius eli luku- ja kirjoitustaito. Merkintä koskee niin sanottua alkuinfoa, jossa kuntapaikan saaneille turvapaikanhakijoille kerrotaan sosiaalityön palveluista. Kuten edellinen esimerkki, tämä esimerkki on ajalta ennen vuotta 2017, jolloin kunnat vielä olivat kokonaan vastuussa toimeentulotukihakemusten käsittelemisestä; nykyään perustoimeentulotukiasiat käsitellään Kelassa.

- (3) [---] Toisella tunnilla aletaan täyttää **toimeentulotukihakulomaketta**. Asiakas sanoo, että nämä asiat on käyty läpi moneen kertaan, mutta hän **ei vielääkään ymmärrä mitään**. Jaetaan myös **toimeentuloesitteet**. Asiakas [---] pyytää minua kirjoittamaan lomakkeeseen oikeisiin kohtiin asiat. Ei esimerkiksi tiedä, mikä on **sosiaaliturvatunnus**. Lopulta käy ilmi, ettei osaa [-] kirjoittaa muuta kuin nimensä (ja ehkä jotain muuta) [---].

Kysyn [sosiaalityöntekijältä], mitä siis tehdään, jos ei osaa kirjoittaa. [---] [sosiaalityöntekijä]. sanoo, että **oma sosiaalityöntekijä tai -ohjaaja** täyttää lomakkeen asiakkaan kanssa. Tämä **erittäin vaikea selittää asiakkaalle**. Kaivelee papereitaan: onko jo annettu aika sosiaalityöntekijälle?

[---] Tilanne kokonaisuudessaan tietysti hullu: käydään läpi kirjallisia tekstejä ja täytetään lomaketta, eikä ihminen tajua mitään.

Infotilaisuus oli rakennettu niin, että sosiaaliturvan yleisen esittelyn jälkeen asiakkaille jaettiin eri kielille käännetty esitteet, joissa kerrottiin toimeentulotuesta. Tämän jälkeen asiakkaat ”osallistettiin” kirjaajiksi laittamalla heidät täyttämään toimeentulotukihakemuslomake. Paikalla oli monien eri kielten puhujia ja lukuisia tulkkeja.

Esimerkissä asiakas pyytää tulkkia täyttämään lomakkeen, vaikka tulkin ei ammattisäännösten (SKTL ym. 2021) mukaan kuuluisi sitä tehdä, ja käy ilmi, että asiakas on luku- ja kirjoitustaidoton. Hän ei myöskään tiedä, mikä on sosiaaliturvatunnus, ja sosiaalityöntekijän ja sosiaaliohjaajan välisen eron selittäminen on myös erittäin vaikeaa – ongelma kärjistyy senkin takia, että kommunikaation kielenä on kieli, jota asiakas ei osaa kovin hyvin.

Osallisuuden kannalta on ongelmallista, että henkilö ilmoittaa jo lukuisia kertoja saaneensa toimeentulotukea koskevaa tietoa, mutta ei silti ymmärrä asiaa. Yhtenä syynä tähän on luultavasti se, ettei hänellä ole pääsyä kirjoitettuun tekstiin ja siihen liittyviin diskursiivisiin käytänteisiin kuten raportointiin. Siksi esimerkissä (2) esiintuodut yksinkertaistavasta kieli-ideologiasta ja oletettujen ja todellisten kielellisdiskursiivisten valmiuksien välisestä kuilusta johtuvat ongelmat kärjistyvät tässä esimerkissä äärimmilleen.

4 Maahanmuuttoa koskevien verkkokeskustelujen arkidiskurssi ja siinä materialisoitua muukalaisvastainen ideologia

Tässä osiossa analysoimani esimerkit ovat peräisin Suomi-24-keskustelupalstalta ja ranskankielisistä YouTube-keskusteluista. Keskityn esimerkeissä siihen, kuinka viestien kirjoittajat asemoivat itsensä suhteessa ideologioihin. Analyysin kannalta olennaimmat sanat on lihavoitu, ja hakasulkeissa olevat yhdysmerkit vastaavat poistettuja sanoja kuten edellisessä osiossa käsitellyissä esimerkeissä; tämän osion esimerkeissä poistettu sana voi olla myös erityisen negatiivinen ja alatyylinen sana, joka ei ole analyysin kannalta olennainen. Ranskankielisten esimerkkien suomennos esitetään esimerkin alapuolella kursivoituna; esimerkkien normista poikkeavaa kieliasua ja typografiaa ei ole muutettu. Kirjoittajien nimimerkkejä ei ole otettu mukaan analyysiin tilanpuutteen takia. Analysoidut esimerkit ovat irrallisia; keskustelujen tarkempia piirteitä ja konteksteja on selitetty tarkemmin aiemmin laadituissa kirjoituksissa (Määttä, Suomalainen & Tuomarla 2020, 2021; Määttä 2023).

Ensimmäiset neljä esimerkkiä havainnollistavat tapoja, joilla keskustelun aihe eli maahanmuuttajat nimitään verkkokeskusteluissa. Osallisuuden kannalta on huomattavaa, että kirjoittaja on vain implisiittisesti läsnä näissä lausumissa – vaikka hän toki on lausuman takana nimimerkillään ja osallistuu siten verkkokeskustelun arkidiskurssiin aktiivisena yksilönä. Muut keskustelijat ovat implisiittisesti mukana, sillä lausumat kertovat teoista, tapahtumista ja tiloista useimmiten kategorisen väitelauseen muodossa, niin että muut osallistujat voivat katsoa jakavansa samat ennako-oletukset ja saman maahanmuuttoideologian.

(4) Heitetään **musulit** ulos Euroopasta viimeistään 2018!

(5) **Musu** ei madu kuin [-]...

(6) [-] **tulijataustaiset** naiset syyttävät suomalaisia neuvoloita [---].

(7) Tant qu'on laissera **les racailles de cité** impunies, rien ne changera.

Niin kauan kuin ongelmalähiöiden nuorisorikolliset jätetään rankaisematta, mikään ei muutu.

Esimerkit 4–6 edustavat tämäntyyppisissä keskusteluissa melko tavallista ilmiötä eli uudissanojen luomista. Yhtenä syynä uudissanoihin voi olla moderoinnin kiertäminen, sillä automaattinen moderointi on usein rakennettu poimimaan keskusteluista vähemmistöryhmiin viittaavia sanoja, joita on todettu käytettävän halventavaan sävyyn ja keskustelupalstan sääntöjä rikkomalla. Taustalla voi olla myös halu kiertää vastuu ja näennäisesti irrottautua muukalaisvihamielisestä ideologiasta: kun käytetään sanaa, joka ei ole vakiintunut ja jota käytetään jopa ensimmäistä kertaa ja joka ehkä myös jää *hapax*-esiintymäksi, on helppo tarpeen tullen väittää, ettei ole edes puhunut kyseisestä ryhmästä. Toisin sanoen kirjoittaja haluaa ilmaista mielipiteensä, mutta hänellä on myös varasuunnitelma. Kolmas syy voi olla halu osoittaa kielellistä nokkeluutta ja jopa kielellistä narsismia ja tehdä siten omasta viestistä mielenkiintoinen muiden silmissä.

Toisaalta käytetyt uudissanat liittyvät implisiittisesti muukalaisvastaisiin ideologioihin. Esimerkin (4) sana *musuli* liittyy – tahallisesti tai tahattomasti – paradigmaattiseen ketjuun, josta löydämme sellaisia sanoja kuin *sopuli* tai *murmeli*, toisin sanoen jursijöitä, joten sana kytkeytyy yhteen myös vihapuheessa yleiseen epäinhimillistämiseen (ks. esim. Oliver 2011: 86). Sekä sana *musuli* että esimerkin (5) *musu* kaiuttavat vanhahtavaa, nyttemmin pejoratiivista substantiivia *musulmaani*. Esimerkin (6) sana *tulijataustainen* taas korvaa väestöpoliittisesta diskurssista arkidiskurssiin tulleen *maahanmuuttajataustainen*-sanan. Muuttaja tulee jäädäkseen ainakin joksikin aikaa, ja muuttaminen viittaa siihen, että muutto on ainakin jollakin tavalla sallittua. Tulija-sana sitä vastoin jättää enemmän tulkinnanvaraa, ja yksi mahdollisista tulkinnoista on, että henkilö tulee kutsumatta ja väkisin.

Esimerkki (7) on ranskankielisestä YouTube-keskustelusta, ja siinäkin esiintyy sana, joka kaiuttaa muukalaisvihamielisiä ideologiaa. Kirjoittaja syyttää ongelmalähiöiden nuorisorikollisia lähiöissä vallitsevasta kauhun ilmapiiristä. *Racaille*-sana tarkoittaa alun perin roskaväkeä tai roskaväkeen kuuluvaa henkilöä (TLFi 2004, s.v. *racaille*), ja sen pejoratiivisuutta korostaa *aillé*-pääte, joka esiintyi yleisesti negatiivisesti värityneissä, ihmistä tarkoittavissa substantiiveissa. *Cité*-sanan ensimmäinen atestoitu merkitys ranskassa on 'kaupunki' tai 'kaupungin vanhin osa', ja sen alkuperä on sama kuin englannin *city*-sanalla, lähtökohta on latinan *civitas*-sanassa (TLFi 2004, s.v. *cité*). Nykyranskassa *cité* on kuitenkin erikoistunut tarkoittamaan useimmiten lähiöissä sijaitsevia vuokra-asutokomplekseja, ja sanaan liittyy lukuisia kielteisiä konnotaatioita, koska tällaisten alueiden asukkaat ovat huonompiosaisia ja usein enemmistöltään maahanmuuttajia. Alueet yhdistetään usein väkivaltaan, huumeisiin ja muuhun rikollisuuteen. Monet ranskalaiset poliitikot ovat käyttäneet sanaa *racaille* puhuessaan lähiöiden rikollisista nuorista, ja koska ilmaisua *racaille de cité* on käytetty erityisesti maahanmuuttajavaltaisten lähiöiden nuorista, on siitä tullut (pejoratiivinen) eufemismi, jota käyttämällä voidaan kiertää ryhmän etnisyydestä puhuminen.

Sanaliihto *racaille de cité* kuvastaa hyvin tapaa, jolla yksi ainoa ilmaisu voi aktivoida lukuisia merkityksiä, diskursseja ja ideologioita. Siksi sitä on myös erittäin vaikea kääntää, ja tässä olen päätenyt selittävään käännökseen. Sana on esimerkki myös siitä,

kuinka ideologia althusserilaisessa merkityksessään ottaa yksilön valtaansa: se luo piilomerkityksiä ja estää yksilöä sanomasta suoraan, mitä hän ajattelee – mutta lisäksi se suo hänelle mahdollisuuden ilmaista ajatuksensa implisiittisesti. Tässä tapauksessa kirjoittaja voi siten luottaa siihen, että muut keskustelijat tulkitsevat *racaille*-nimityksen viittaukseksi ulkomaalaistaustaisiin nuoriin.

Jaetut ennakko-odotukset ja ideologiat näkyvät myös tavassa, jossa kirjoittaja konstruoi sanomansa yleiseksi totuudeksi, jota ei tarvitse perustella. Lausumien totuusarvo riippuu tällöin ennakko-oletuksista, joista on vaikea väitellä ja joita on lähes mahdotonta kumota, koska ne ovat ideologisia. Samalla kirjoittaja rakentaa totuutensa ja ennakko-oletuksensa jaetuksi, niin että kanssakeskustelijoiden oletetaan olevan osallisia samassa ideologiassa. Seuraavissa esimerkeissä tämä on tehty semanttis-syntaktisesti *relationaalisilla prosesseilla* (Halliday & Matthiessen 2004: 210–248), joissa joko *identifoidaan* joku tai jokin tai *luonnehditaan* eli annetaan sille tai hänelle tiettyjä ominaisuuksia. Usein prosessi rakentuu tällöin olla-verbin ympärille, kuten esimerkeissä (8–10).

- (8) Nykyiset mamut afgaanista ja irakista **ovat** lähinnä raiskaajia, terroristeja, loisia, ryöstäjiä.
 (9) eurooppa **on** turvaton. naisia **teurastetaan** kuin elukoita. ei mitään ihmisarvoa.
 (10) LA FRANCE **EST** UNE POUBELLE , LES FRANÇAIS NE **SONT** PLUS CHEZ EUX
Ranska on roskakori, ranskalaiset eivät enää ole kotonaan [omassa maassaan]

Automaattisen moderoinnin on vaikea havaita tällaisia syntaktissemanttisia ilmiöitä, vaikka ne ovat vihapuheen syvää ydintä. Lausumat osallistuvat syrjivien ideologioiden luonnollistamiseen (Simpson 1993: 5–6), ja niillä luodaan maailmankuvaa ja todellisuutta, jossa mahdollinen myöhempi eksplisiittinen sorto ja vaino voidaan panna toimeen (vrt. Fish, 1980: 198–199). Relationaalisten prosessien lisäksi maailmankuvaa luodaan tehokkaasti tekemistä ja tapahtumista luovissa *materiaalissa prosesseissa* (Halliday & Matthiessen 2004: 179–197), kuten esimerkin (9) toisessa lauseessa, jossa puhutaan teurastamisesta, ja edellä käsitellyissä esimerkeissä (4) ja (5).

Esimerkit (11–14) osoittavat, kuinka kirjoittaja tahattomasti tai tahallisesti häivyttää oman eksplisiittisen vastuunsa ja lausumaan osallistumisensa käyttämällä passiivisia (esimerkki 11), nesessiivisiä (esimerkki 12) tai nollapersoonaisia lauserakenteita (esimerkki 13 ja esimerkin 14 ensimmäinen lause) tai muutoin elliptisiä rakenteita (esimerkin 14 toinen lause, josta puuttuu subjekti, objekti ja predikaatti, sekä esimerkin 14 kolmas lause, josta puuttuu subjekti).

- (11) Tavallisten suomalaisten kokemukset, mielipiteet **on piilotettu visusti** [---]
 (12) Nämä kuppaiset valepukit **on ajettava** ulos Euroopasta.
 (13) Lähes päivittäin **saa kuulla** allahu akbar-uutisia [---].
 (14) Jos **ei eletä** niinkuin soveliasta on, niin sitten (**Ø**) niskaparseotteella takaisin omiin sikolätteihinsä mistä ovat tulleet.

Esimerkeissä (11–14) käytettyjen rakenteiden funktio on tässä kontekstissa samankaltainen kuin esimerkeissä (8–10) kuvatuilla relationaalisilla prosesseilla: lausuma konstruoidaan yleiseksi totuudeksi ja vieläpä erityisesti nollapersoonalauseissa sel-laiseksi, että kuka tahansa voi astua subjektin asemaan.

5 Lopuksi

Analysoimani asioimis- ja oikeustulkkaustilanteiden päiväkirjamerkinnot osoittavat, kuinka maahan tulleen henkilön kielellinen osallisuus on tulkin varassa silloin, kun henkilö ei osaa kansallista kieltä. Täysimittaista diskursiivista osallisuutta ei ammattitaitoinenkaan tulkki voi kuitenkaan mahdollistaa, sillä asioimistilanteissa vallitsevien institutionaalisten diskurssien lisäksi niitä hallitsee kaikkea viranomaisasiointia luonnehtiva kirjoitettuihin teksteihin nojautuva raportoinnin diskurssi. Lait, asetukset, viranomaisohjeet, lomakkeet ja niiden täyttöohjeet, valmiit kysymyspatteristot ja muut aiemmin laaditut kirjalliset tekstit ja niille tyypilliset sanat ja rakenteet määrittävät ennalta asioimistilanteen kulun, ja itse tilannetta ohjailee muistiinpanojen tekeminen ja lomakkeiden täyttäminen. Kirjallisen tekstin tuottaminen onkin yksi tilanteen tärkeimmistä päämääristä. Siten raportoinnin diskurssi määrittää asioimistilanteiden diskursiivista järjestymistä, ja diskurssissa on vaikea olla osallinen, jos ei hallitse diskurssijärjestystä teksteineen, tekstilajeineen ja tekstityypeineen. Viranomaisen edustajan ja suomalaistaustaisen tulkin voi katsoa olevan diskurssissa osallinen. Vieraskielisen asiakkaan osallisuus jää sen sijaan toteutumatta, eivätkä kaikki tulkitkaan välttämättä pääse diskurssiin osallisiksi, jos heillä ei ole tarpeeksi tietoa ja kokemusta suomalaisesta viranomaistoiminnasta ja sen taustoista ja jos heidän suomen kielen taitonsa on puutteellinen.

Raportoinnin diskurssin hallitsemassa diskurssijärjestyksessä korostuu kieltä koskevien ideologioiden merkitys. Näistä tärkeimpänä nousevat esiin yksinkertaistavat kieli-ideologiat, jotka häivyttävät kieltä, kielenkäyttöä ja monikielisyyttä luonnehtivan kompleksisuuden. Tulkatuissa asioimistilanteissa tällainen kieli-ideologia näkyy selvimmin ajatuksessa, että tulkkauksen tarjoaminen on riittävä keino ratkaista kielellisen osallisuuden ongelma, ikään kuin viranomaistoiminnan monimutkaiset käsitejärjestelmät ja rakenteet olisivat olemassa samanlaisina kaikissa kulttuureissa, niin että niitä kuvaavat sanat voi vain yksinkertaisesti kääntää toiselle kielelle. Voi olla tietoisuuden puutetta myös siitä, että viraston kielenkäyttö on radikaalisti erilaista kuin muu kielenkäyttö ja että se siten voisi aiheuttaa ongelmia henkilölle, joka ei kunnolla osaa kansallista kieltä tai joka ei osaa sitä lainkaan ja on täysin tulkkauksen ja kääntämisen varassa.

Yksinkertaistavat kieli-ideologiat ohjaavat myös käsityksiä kielistä ja ihmisten kielellisistä repertuaareista. Siten jos asiakas ilmoittaa äidinkielekseen esimerkiksi

ranskan tai englannin, oletuksena on, että se todella on hänen äidinkielenensä samassa mielessä kuin äidinkielen käsite ymmärretään Suomessa. Jos on tieto siitä, että henkilö käyttää ranskaa tai englantia toisena kielenään, yksinkertaistava kieli-ideologia ohjaa ajattelemaan, että henkilön kaksi- tai monikielisyys on ”tasapainoista”, niin että hän hallitsee kaikki kielenkäyttötilanteet, diskurssit, genret, tekstityypit ja rekisterit yhtäläisesti kaikilla osaamillaan kielillä.

Silloin, kun vieraskielinen asiakas kommunikoi tulkin kanssa kielellä, joka ei ole hänen – eikä tulkin – äidinkieli, taustalla voi olla useita syitä. Suomessa ei ole lainkaan tai ei tarpeeksi kaikkien harvinaisempien kielten tulkkeja. Henkilö voi sitä paitsi olla tottunut asioimaan kotimaansa virallisella kielellä jo lähtömaassaan. Koska tulkkaus-tilanteissa käsitellyt asiat ovat monesti arkaluontoisia ja henkilökohtaisia, hän ei myöskään välttämättä halua tulkkia, joka tulkkaa hänen paremmin osaamaansa kieltä, koska näiden kielten tulkit ovat luultavasti hänen oman etnisen ryhmänsä edustajia. Lisäksi taustalla voi olla arvottava kieli-ideologia, jonka perusteella vain Euroopasta siirtomaavallan aikana tuodut kielet nähdään arvokkaina, täydellisinä kielinä, kun taas kotoperäisiä kieliä pidetään murteina, jotka eivät ole ”oikeita” kieliä. Siirtomaavallan kielen lailla myös arvottava kieli-ideologia on useimmiten lähtöisin Euroopasta.

Yksinkertaistavat ja arvottavat kieli-ideologiat ovat yhteiskunnassa vallitsevia, ja tietoisuutta niistä on kaikilla tahoilla aika vähän, olipa kyse kohderyhmästä, tulkista tai palveluntuottajasta. Toisaalta ideologiat ohjaavat ihmisiä toimimaan tietyllä tavalla (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 58), mikä näkyy myös käsitellyissä tulkkausesimerkeissä. Onkin vaikea osoittaa, missä määrin yksilöt ovat osallisia yksinkertaistavissa ja arvottavissa kieli-ideologioissa, koska ideologia nimenomaan ohjaa ihmisten tekemistä ja siksi myös diskurssia, joka on kielellistä ja muuta semioottista tekemistä.

Verkon keskustelupalstojen vuorovaikutus on staattisempaa ja tasavertaisempaa, ja siksi diskursiivisen ja ideologisen osallisuuden analysointi on hieman helpompaa kuin institutionaalisen vuorovaikutuksen kontekstissa.

Kenen tahansa on helppo olla mukana verkon arkidiskurssissa, kunhan vain osaa keskustelun kieltä ja kykenee käyttämään netin keskusteluvälineitä. Esimerkkien perusteella monet kirjoittajat ovat tietoisia tekstiensä ideologisista piirteistä, ja he tekevät tietoisia ratkaisuja häivyttääkseen oman osallisuutensa ja toimijuutensa. Ideologinen tietoisuus on selvää etenkin sanavalinnoissa, kun taas rakenteiden osalta on vaikea sanoa, missä määrin kirjoittajat ovat tietoisia niiden funktioista, sillä ihmisten kielitietoisuus loppuu yleensä sanatasolle (Silverstein 1979: 208). Kirjoittajat eivät välttämättä ole tietoisia myöskään valintojensa diskursiivisista ja ideologisista vaikutuksista: he voivat tietämättään tehdä valintoja, jotka liittävät heidän lausumansa tiettyihin ideologioihin ja diskursseihin. Tämä voi johtua muuan muassa siitä, että he haluavat osoittaa kielellistä kekseliäisyyttä kierrättämällä kielenaineiksia, joiden mahdollisista intertekstuaalisista ja interdiskursiivisista yhteyksistä tiettyihin diskursseihin ja ideologioihin kirjoittaja ei välttämättä ole tietoinen.

Koska keskustelupalstojen vuorovaikutuksesta puuttuvat monet puhutussa ja erityisesti kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa käytössä olevat kontekstualisoinnin keinot, korostuu ennako-oletusten ja jaettujen ideologioiden rooli, ja niiden perusteella samanmieliset keskustelijat ymmärtävät haetun intention toivotulla tavalla. Samalla ideologioiden jatkuva kierrättäminen luonnollistaa niitä. Lukijat, jotka eivät jaa samoja ennako-oletuksia ja ideologioita, voivat sitä vastoin helposti ymmärtää lausuman eri tavalla kuin kirjoittaja on tarkoittanut, ja lausuman intentio ei välttämättä toteudu.

Osallistumisen tutkimukseen ideologioiden ja diskurssien tasolla liittyy monia haasteita, joita tarkastelen lopuksi. Yhtenä haasteena on ensinnäkin se, kuinka osallisuus ja osallistuminen määritellään. Tässä kirjoituksessa itse osallisuuden määritelmää ei ole problematisoitu tai tarkemmin pohdittu, vaan se on ymmärretty melko konkreettisella tavalla: osallisuutta on mahdollisuus olla mukana keskustelussa tai meneillään olevassa toiminnassa tiettyjen kielellisten, diskursiivisten ja ideologisten reunaehtojen puitteissa. Siinä missä verkkokeskusteluihin ei usein halutakaan muita kuin samanmielisiä osallistujia, ovat tulkkaustilanteet osallisuuden kannalta erityisen ongelmallisia: tulkkauksella taataan kielellinen osallisuus, mutta se ei välttämättä toteudukaan, kun viranomaisdiskurssi ja vallitsevat kieli-ideologiat estävät kielellisen osallisuuden. Tilanne kuvastaa hyvin sitä, kuinka yhteiskunnan kehittäminen perustuu suppeisiin, teoreettisesti pätemättömiin kielinäkemyksiin (Tiililä 2020: 81). Kielellisen osallisuuden tutkiminen vaatiikin laajempaa tarkastelukulmaa ja herättää kysymyksen, kuinka kieltä ja osallisuutta voisi tai pitäisi tutkia. Osallistumista problematisoidessa voi esittää joukon kysymyksiä: Ketkä ovat osallisia, onko joidenkin osallisuus erityisen tärkeää? Mistä tiedämme, että osallisuutta on? Millä menetelmillä tai niiden yhdistelmällä osallisuuteen pääsisi paremmin käsiksi? Mitä ovat osallisuuden lähikäsitteet, mitä etua on osallisuuden käsitteestä verrattuna lähikäsitteisiin?

Osallisuuden määritelmä liittyy myös siihen, kuinka määrittelemme kielen, diskurssin ja ideologian. Tämä vaikeuttaa edelleen osallisuuden arviointia, ja arviointi onkin käytännössä aina subjektiivista. Jos diskurssi määriteltäisiin sosiaalisen toiminnan sijaan esimerkiksi keskustelun aiheen perusteella – jolloin taustalla oleva kielikäsityskin voisi olla erilainen – analyysin tulokset olisivat erilaisia, ja tällä olisi luultavasti vaikutusta myös osallisuuden tarkasteluun. Osallisuuden tarkastelu diskursseissa ja ideologioissa riippuu sitä paitsi siitäkkin, mistä perspektiivistä ja millaista kieliaineistoa tarkastelemme: tekstiä, vuorovaikutusta, yksilön toimintaa vai näiden yhdistelmää.

Määritelmien lisäksi haasteena on tutkimuksen soveltava ja kriittinen ulottuvuus. Analysoimissani esimerkeissä joko tilanteen osallistujilla tai keskustelun aiheena olevilla ryhmillä on yhteiskunnassa marginaalinen asema. Tämän väestönsosan joko halutaan pysyvän ulkoryhmänä tai se halutaan tehokkaammin ottaa mukaan sisäryhmään. Haasteena tähän aihepiiriin liittyvässä tutkimuksessa on myös tavoittaa tuo väestöryhmä ja edistää sen osallisuutta, ilman että ote on holhoava.

Kirjallisuus

- Althusser, L. 1984 [1976]. *Ideologiset valtiokoneistot*. Suom. L. Lehto & H. Sivenius. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Charaudeau, P. 2006. La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif. *TRANEL* 44, 27–38. <https://doi.org/10.26034/tranel.2006.2744>
- Courtine, J.-J. 1981. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours. À propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages* 62, 9–128. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_62_1873
- Culioli, A., C. Fuchs & M. Pêcheux 1970. *Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage*. Paris: Dunod.
- Eades, D. 2010. *Sociolinguistics and the legal process*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692559>
- Fish, S. 1980. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Foucault, M. 1971. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. 1980. Truth and power. Käänt. C. Gordon. Teoksessa C. Gordon (toim.) *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon, 109–133.
- Foucault, M. 1981. The order of discourse. Käänt. Ian McLeod. Teoksessa R. Young (toim.) *Untying the text: a post-structuralist reader*. Boston, London & Henley: Routledge & Kegan Paul, 51–78.
- Foucault, M. 1983. Structuralism and post-structuralism: an interview with Michel Foucault by Gérard Raulet. Käänt. J. Harding. *Telos* 55, 195–211. <http://journal.telospress.com/content/1983/55/195.abstract>
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia*. Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Gal, S. & K. A. Woolard 1995. Constructing languages and publics: authority and representation. *Pragmatics*, 5 (2), 129–138. <https://doi.org/10.1075/prag.5.2.01gal>
- Gee, J. P. 1999. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Grégoire (abbé) 1794. *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois, et d'universaliser l'usage de la langue française, par Grégoire; séance du 16 prairial, l'an deuxième de la République une et indivisible; suivi du Décret de la Convention nationale*. Paris: Imprimerie nationale. <https://archive.org/details/rapportsurlanece00greg>
- Halliday, M. A. K. & M. I. M. Matthiessen 2004. *An introduction to functional grammar*. Third edition. London: Arnold.
- Hippi, K. 2020. Asukkaat kohtaavat palvelukeskuksen arjessa. Kuinka osallistumisen rajat näkyvät vuorovaikutuksessa? Teoksessa K. Hippi, A. Mäntynen & C. Lindholm (toim.) *Vanhuus ja kielenkäyttö*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 256–287.
- Irvine, J. T. 1989. When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16 (2), 248–267.
- Maingueneau, D. 1991. *L'analyse du discours. Introduction aux études de l'archive*. Paris: Hachette.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348. <https://journal.fi/virittaja/article/view/6815>
- Määttä, S. 2015. Interpreting the discourse of reporting in interviews conducted by law enforcement agents. *Translation & Interpreting*, 7 (3), 21–35. <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/414>
- Määttä, S. 2020. Kielinäkemykset saavutettavuuden esteenä puhuttujen kielten oikeus- ja asioimistulkauksessa. Teoksessa M. Hirvonen & T. Kinnunen (toim.) *Saavutettava viestintä: Yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus, 249–269.

- Määttä, S. 2022a. Discourse and ideology in French thought until Foucault and Pêcheux. Teoksessa S. Määttä & M. Hall (toim.) *Mapping ideology in discourse studies*. Boston: De Gruyter Mouton, 21–43. <https://doi.org/10.1515/9781501513602-002>
- Määttä, S. 2022b. Interpreting trauma: service providers' and interpreters' perspectives. Teoksessa L. Ruiz Rosendo & M. Todorova (toim.) *Interpreter training in conflict and post-conflict scenarios*. New York: Routledge, 183–196. <https://doi.org/10.4324/9781003230359>
- Määttä, S. 2023. Performativité. Teoksessa N. Lorenzi Bailly & C. Moïse (toim.) *Discours de haine et de radicalisation. Les notions clés*. Lyon: ENS Éditions, 81–88. <https://books.openedition.org/enseditions/43885>
- Määttä, S. & M. Hall 2022. Ideology and discourse: convergent and divergent developments. Teoksessa S. Määttä & M. Hall (toim.) *Mapping ideology in discourse studies*. Boston: De Gruyter Mouton, 1–20. <https://doi.org/10.1515/9781501513602-001>
- Määttä, S. & S. Pietikäinen 2014. Ideology. Teoksessa J.-O. Östman & J. Verschueren (toim.) *Handbook of pragmatics online*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hop.18.ide1>
- Määttä, S., K. Suomalainen & U. Tuomarla 2020. Maahanmuuttovastaisen ideologian ja ryhmäidentiteetin rakentuminen Suomi24-keskustelussa. *Virittäjä*, 124 (2), 190–216. <https://doi.org/10.23982/vir.81931>
- Määttä, S., K. Suomalainen & U. Tuomarla 2021. Everyday discourse as a space of citizenship: the linguistic construction of in-groups and out-groups in online discussion boards. *Citizenship Studies*, 25 (6), 773–790. <https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968715>
- Maryns, K. & J. Blommaert 2002. Pretextuality and pretextual gaps: on de/refining linguistic inequality. *Pragmatics*, 12 (1), 11–30. <https://doi.org/10.1075/prag.12.1.02mar>
- Oliver, S. 2011. Dehumanization: perceiving the body as (in)human. Teoksessa P. Kaufmann, H. Kuch, C. Neuhäuser & E. Webster (toim.) *Humiliation, degradation, dehumanization: human dignity violated*. Dordrecht: Springer, 85–97.
- Pascale, C.-M. 2019. The weaponization of language: discourses of rising right-wing authoritarianism. *Current Sociology*, 67 (6), 898–917. <https://doi.org/10.1177/0011392119869963>
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Puumala, E., R. Ylikomi & H.-L. Ristimäki 2017. Giving an account of persecution: the dynamic formation of asylum narratives. *Journal of Refugee Studies*, 31 (2), 197–215.
- Silverstein, M. 1979. Language structure and linguistic ideology. Teoksessa P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (toim.) *The elements: a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- Simpson, P. 1993. *Language, ideology, and point of view*. London: Routledge.
- SKTL ym. 2021 = Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto SKTL ry, Kieliasiantuntijat ry, Suomen Puhevammaisten Tulkit ry & Suomen kirjoitustulkit ry 2021. Asioimistulkin ammattisäännöstö. https://www.sktl.fi/kaantaminen_ja_tulkkaus/tyokalupakki-ammattilaiselle-ja-asioimistulkinammattisaannosto21/ [luettu 11.3.2023]
- Tiirilä, U. 2007. *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tiirilä, U. 2020. Kieltä ei ehkä ole, mutta kieli on kaikki – Kielikäsitteet ja yhteiskunnan kehittämisen ongelma. *niin & näin*, 106, 79–81.
- TLFi = *Trésor de la langue française informatisé*. ATILF-CNRS & Université de Lorraine 2004. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> [luettu 11.3.2023]

Hynninen, N., I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) 2023. Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä. s. 318–331.

**Anna Kristina Hultgren, Marion Nao,
Peter Wingrove, Dogan Yuksel & Beatrice Zuaro**
The Open University

New insights into the trend towards English as a medium of instruction in European higher education through transdisciplinary participation

Highlights

- New light is shed on the drivers of English as a Medium of Instruction in the European Higher Education Area by engaging in transdisciplinary participation.
- Transdisciplinary participation is here understood as enhancing collaboration between applied linguists and experts on academic governance.
- Three European cases illustrate a link between governance reforms premised on steering at a distance and the rise of English as a Medium of Instruction.
- Transdisciplinary participation highlights how knowledge is shaped by disciplinary positioning.

Abstract

The drive towards English as a Medium of Instruction (EMI) in universities in non-English-dominant countries can generate heated debates, yet the drivers of EMI are still not fully understood. This position paper argues for transdisciplinary participation in order to shed new light on the drivers of EMI. Transdisciplinary participation is conceptualized as engaging with theories, methodologies and practices in other disciplines in order to approach a topical issue in a new way. We exemplify transdisciplinary participation as bringing together applied linguists and those involved in academic governance to re-theorize the rise of EMI as linked to steering at a distance governance reforms that have swept across the European higher education sector since the 1980s. Showcasing three cases from across Europe, we argue that steering at a distance may shed new light on the drivers of EMI. At a more general level, we highlight how disciplinary positioning shapes the creation of knowledge.

Keywords: transdisciplinary participation, English as a Medium of Instruction, academic governance

1 Bridging disconnects in the field of English as a Medium of Instruction

The rise of English as a Medium of Instruction (EMI) has generated significant – sometimes passionate – debates across Europe and beyond. In the Netherlands, the *Beter Onderwijs Nederland* association (Better Education Netherlands) filed (and lost) a lawsuit against the University of Twente and Maastricht University, demanding them to (re)introduce Dutch as a medium of instruction (Wilkinson & Gabriëls 2021). In Italy, a group of lecturers and researchers successfully sued their university, the Polytechnic University of Milan (Politecnico di Milano), for their decision to implement exclusive English-medium instruction at MA and PhD level (Santulli 2015). (This so-called 2012 Polytechnic of Milan controversy is explored in more detail below.) In France, the passing of a law that legalized English-medium instruction in universities immediately sparked passionate debates in the National Assembly and the media (Blattès 2018). In Turkey, the ideological position against English-medium instruction has been expressed through digital grassroots activism (Selvi 2022). In Sweden, Denmark, Norway, Iceland and Finland, there have been longstanding parliamentary, media and public concerns over domain loss, with a parallel language policy advocated across the Nordic region to safeguard the national languages in university domains (Hultgren et al. 2014).

Meanwhile, in higher education governance, the promotion and adoption of English continues largely unabated as English is core to contemporary university endeavours, such as networking across borders, expanding student recruitment, attracting international staff, climbing university rankings, engaging in knowledge exchange and competing for funding (Wilkinson 2013; Hultgren 2014; Coleman et al. 2018; Dafouz 2021). Sometimes English is actively promoted and introduced

while at other times, it emerges as an indirect, perhaps unintended, consequence of these endeavours. Saarinen (2020) writes about language being invisible in pursuits to internationalize the higher education sector (see also Saarinen & Nikula 2013), while Dafouz and Smit (2020) describe English as a *conditio sine qua non* in university governance (Dafouz & Smit 2020). In short, English is often taken for granted or accorded little importance in policy decisions (Zuaro et al. 2022).

In this position statement, we argue that this apparent disconnect between, on the one hand, those who resist the expanding use of English and, on the other, the activities and priorities in European higher education governance, might beneficially be bridged through transdisciplinary participation, the specifics of which we clarify below. We argue that both those who resist English and those who are involved in activities that promote it would benefit from such transdisciplinary participation and the new insights it would bring forth about why English gains prominence. We return to this in the conclusion. While we do not ourselves take a stance for or against the adoption and use of EMI, we see our task as creating knowledge about some of the lesser-known ways in which it comes about in order to inform debates, raise awareness and bridge disconnects between stakeholders. To achieve this, we advocate and exemplify transdisciplinary participation.

2 Conceptualizing transdisciplinary participation

In this section, we discuss, in turn, each of the two components of *transdisciplinary participation* and what it might add to current understandings of the drivers of EMI. We do this by exemplifying work from our ongoing, interdisciplinary project ELEMENTAL,¹ which stands for ‘English as the Language-of-Education Mechanisms in Europe: New Transdisciplinary Approaches in Linguistics’. In terms of the first component (transdisciplinarity), “[t]ransdisciplinary work challenges the entire framework of disciplinary thinking and seeks to assemble new approaches from scratch, using materials from existing scholarly disciplines for new purposes” (Bernstein 2015: 7; see also Klein 2017 for a typology of interdisciplinarity). Specifically, when it comes to understanding the drivers of EMI, transdisciplinarity consists of borrowing conceptual, theoretical and methodological frameworks from political science, and more specifically, also higher education studies, public administration and organization studies. We suggest that understandings of the drivers of EMI have been hampered by a failure of applied linguistics to sufficiently engage with academic governance. To date, research on EMI has predominantly been a monodisciplinary undertaking conducted within the purview of applied linguistics. As Macaro and Aizawa put it: “the EMI research and development field has been appropriated by academics with an applied linguistics focus” (2022: 1).

1 This work was supported by a UKRI Future Leaders Fellowship [grant number: MR/T021500/1].

The fact that building up the EMI knowledge base has largely been a monodisciplinary undertaking – notwithstanding the contributions of various sub-fields within applied linguistics, be it TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), CLIL (Content and Language Integrated Learning), ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education), ELFA (English as a Lingua Franca in Academia) – may have diverted analytic attention away from some aspects of European higher education that may turn out to be key in order to understand what actually drives EMI. One such aspect is the dramatic restructuring of higher education governance which has taken place over the past few decades.

Many European nation states have, since the 1980s, embarked on extensive reform programmes that have fundamentally reconfigured the governance of higher education. Although these reforms vary in form and extent across Europe, and differ in both rhetoric and reality, in the main, they have been premised on granting higher education institutions greater autonomy through implementing *steering at a distance* to the governance of higher education. Steering at a distance is an approach to governance that centres on strategically loosening the grip of the nation state over public sector institutions while putting into place comprehensive accountability mechanisms. These reforms have been both ideologically and economically motivated (see Eurydice 2012 and Wright et al. 2019 for arguing this point in the context of higher education). Ideologically, there was growing disillusion with and distrust in etatism – the authority of the state over the individual citizen – possibly influenced by the Reagan/Thatcher era in the US and the UK, and a resultant emergence of an economically motivated philosophy that the perceived inefficiency of public sector institutions should be remedied (Krüger et al. 2018; Broucker et al. 2019). Economically, at least in the higher education sector, there was increasing financial pressure on the system as a result of massification (Trow 1973). Our hypothesis is that steering at a distance has increased, or at least paved the way for, the use of EMI by compelling higher education institutions to operate in a global, competitive and commodified marketplace in which a shared language (de facto English) is a must. This is a starting hypothesis which can be empirically tested as the three cases below illustrate. By reframing the push for EMI as linked to steering at a distance, we endeavour to “think out of the box of disciplinary methods” and aspire to the idea that “[n]ew concepts reveal new realities” (Aldrich 2014: 72).

However, truly engaging with other disciplines is not an easy task, and actual attempts at doing so are few and far between. This is why participation is a crucial second component of our transdisciplinary approach. Participation refers to two things: 1) that we collaborate with political scientists who hold theoretical and methodological expertise on governance, and 2) that we redirect attention to research participants who are centrally involved in academic governance. Each of these forms of participation is discussed below, in turn.

Firstly, in order to empirically test the hypothesized relationship between the implementation of a steering at a distance approach to governing higher education and the rise of EMI, we use the methodology of process tracing, a method borrowed from political science, and also used in fields such as psychology, business studies and others, but only rarely in applied linguistics. Theoretically framed within critical realism (Bhaskar 2016), process tracing is a qualitative, case-based research method that seeks to trace, in a rigorous manner, the mechanisms between a hypothesized cause and an outcome, in a way that can be likened to detective work, collecting data to empirically assess the validity of the hypothesized cause (Beach & Pedersen 2019). This novel methodological work is supported by a political scientist with expertise on the particular method of process tracing.

Secondly, our project redirects attention to those who are centrally involved in academic governance in order to understand their activities, practices and priorities. This includes high-level research participants such as ministers of higher education, directors of higher education organizations, internationalization strategists, university rectors, faculty deans, and so on. This focus on high-level decision makers in academic governance represents a marked departure from most applied linguistics work on EMI, which, for understandable reasons, has tended to focus on lecturers and students as research participants. Additionally, we also engage in transdisciplinary participation with three international organizations involved in higher education governance (Academic Cooperation Association, the European Students' Union and the British Council). To sum up, what characterizes our approach as transdisciplinary participation (rather than simply transdisciplinary) is that it goes beyond a mere re-theorization of a given issue and the use of a novel methodology. What takes it further is that it involves key individuals as collaborators and research participants. We gain from our collaborating political scientists academic expertise in the theory and methodology of governance and process tracing while we gain from our research participants (higher education ministers, institutional decision makers and leaders of higher education organizations, etc.) in-depth understandings of the priorities and activities of those centrally involved in academic governance on a professional basis. Both these groups of individuals thus bring transdisciplinary expertise on the theory and practice on governance (in general) and academic governance (in particular) that has the potential to significantly advance current understandings of the drivers of EMI in higher education as held by applied linguists.

Work on ELEMENTAL is ongoing and so the three cases on which we report below are in the early stages of being empirically investigated. At this relatively early stage in our work, there are questions over the strength of the causal relationship we are proposing. It may be, e.g., that steering at a distance created a renewed need for a lingua franca, and this language happened to be English, rather than it creating a need for this lingua franca to be specifically English. However, from what we know more widely about the spread of English as a global language, and as Marxist linguist

John O'Regan (2021) has argued, the global spread of English has enjoyed a 'free ride' on the back of the global spread of capitalism. Within the somewhat narrower domain of higher education, we suggest that steering at a distance, similarly premised on a neoliberal philosophy, may have perpetuated an existing push for English which originated several centuries earlier. O'Regan's work highlights the importance of studying the spread of English within the context of the political economy, a case which we espouse on ELEMENTAL and which has also been made by other applied linguists (see, e.g., Gal 1989; Park & Wee 2012; Block 2017). In the three sections that follow, we exemplify ELEMENTAL's transdisciplinary participation in three selected cases: the Netherlands, Italy and Turkey.

3 The Netherlands: key performance indicators and EMI

The Netherlands provides the first example of how governance reforms granting higher education institutions autonomy might lead to English-taught programmes. In 1985, the white paper *Higher Education: Autonomy and Quality*, HOAK for short, spearheaded the concept of steering at a distance in the Netherlands, increasing the autonomy of higher education institutions (de Boer & van Vught 2016). The governmental micro-management that had prevailed until that point entailed "stringent regulations and extensive control mechanisms" (de Boer & van Vught 2016: 25). With the HOAK policy, however, this highly regulated form of steering was abandoned in favour of the government stepping back and allowing the higher education institutions more room to make their own decisions. However, because steering at a distance is underpinned by a neoliberal philosophy of incentivisation, it is sometimes accompanied by the introduction of key performance indicators (Minassians 2015). This new performance culture was also reflected in how public universities were funded. Up until the 1960s, Dutch universities had simply been allocated funding on the basis of their declared spending, but over time, as neoliberalism tightened its grip over the sector, funding became partly contingent upon the attainment of targets in both research and teaching (Jongbloed & Salerno 2003).

One university, in which we have analysed institutional documents and interviewed key decision makers of the 1980s, was under a parliament-imposed target to recruit 6,000 students by 1990. Although it is unclear whether the target was directly linked with the government funding model, it may have come about in parallel with the introduction of the new performance-related funding models. The pressure to recruit students comes out clearly in interviews with those involved in the management of the university. Although there was no requirement that recruitment should be international, university leadership believed that the Dutch-speaking student market (which included those in the nearby region, other Dutch provinces and Dutch-speaking students from Flanders in Belgium) had been exhausted, and

so it was decided to seek to attract students from neighbouring French-speaking Belgium and Germany. This could only be achieved by implementing programmes with English as the course language.² Thus, the university's first EMI programme was launched in the late 1980s and was possibly among the first in the Netherlands and Europe. The programme in question was a first-degree programme in International Management, offered by the Economics Faculty, which would lead to an MA in Economics (see Wilkinson 2013 for a fuller account). Reflecting on the significance of the new climate of key performance indicators, a member of the University's Executive Board at the time remarks:

This [key performance indicators] was extremely important. At the time at the end of the 1980s/1990s the university had to satisfy to the Second Chamber a key performance indicator which was that there should at least be 6,000 students. [...]. Very early it became clear that that would not be the case because one had insufficient numbers of Dutch-speaking students. And so I think the English part was really essential in getting to that target and 6,000 students was achieved in 1991, I think, or even before. (Member of the Senior Leadership Team in the 1980s.)

In the case of the Netherlands, then, there appears to be at least some evidence of steering at a distance reforms and, in this particular case, the introduction of key performance indicators having influenced decisions to introduce English as a language of teaching.

4 Italy: EMI, university reform and resistance

The Italian context offers a complex example of the hypothesized relationship between governance reforms and the increase of EMI in higher education (HE). The case we discuss here is the aforementioned 2012 Polytechnic of Milan controversy and its connection to the 240/2010 reform, which sought to grant Italian higher education institutions greater autonomy. The reform was promoted some ten years ago by the then Education, University and Research Minister Mariastella Gelmini, whose name was given to the reform. In the wake of the Gelmini reform, the Polytechnic of Milan announced a drastic increase of EMI, which in its interpretation fell in line with the recently promulgated reform. This announcement, however, sparked controversy and led to the Milan litigation, a lawsuit brought by lecturers against their institution for excluding Italian as the language of education. This suggests that the Gelmini

2 The programme was actually initially trilingual, offered with components in Dutch, French and English, but gradually the former two were dropped in favour of English (see Wilkinson 2013 for a full account).

reform's promotion of a deregulated type of governance appears to have created particularly favourable conditions to further the spread of EMI, and in doing so laid the foundations for the controversy that was to come. While the Milan litigation case has been analysed in Law and Linguistics literature before, the role played by the possible connection between public governance and language policy remains largely unexplored. We outline this process next.

If the first steps towards 'autonomous' HE institutions in Italy were taken starting from the 1980s, it was not until more recently that the country saw a more substantial reform of the university system hinged on that principle. Introduced in 2010, the law 240/2010 was meant to represent a breaking point with the continental bureaucratic-oligarchic tradition (Braun & Merrien 1999), promising to renew a system that was suffering from a reputation of inefficiency (e.g., Donina et al. 2015; Capano 2018; Donina & Hesefendic 2018). The law intervened significantly in the internal structures of the university and appeared to promote the adoption of a steering at a distance paradigm by placing emphasis on external stakeholders, funding allocation and competition among institutions. At the same time, although in rhetoric it spearheaded steering at a distance, in reality, the law was accompanied by much debate and, ultimately, deemed to have failed to decentralize the governance of higher education (Donina et al. 2015).

The contradictions between the aims of the Gelmini law and its implementation and outcomes show that reforms are interpreted, appropriated, embraced, resisted and subverted in often unpredictable ways in different nation states and by different social actors (Wright et al. 2019; Dougherty & Natow 2020). On the one hand, like other European contexts, Italy has been receptive to the current changes in HE; this is testified, for example, by the increase of EMI programmes in the last ten years (e.g., Costa & Mariotti 2020). On the other hand, Italy is one of the countries in which existing cultural, institutional and bureaucratic structures may intrinsically oppose transnational reform pressures. In other words, Italian HE may resist fundamental departure from the status quo partly because of a basic lack of compatibility between transnational pressures and the national civil service laws (Dobbins & Knill 2017).

We argue that the Milan litigation is in fact one example where such basic incompatibility is made particularly explicit. The case saw a clash between the Polytechnic of Milan's decision makers (i.e., the Academic Senate and the Rector) and part of its own academic staff, due to the Polytechnic's announcement of a drastic increase of EMI, which in its interpretation fell in line with the recently promulgated Gelmini law. However, detractors of the strategy were able to resort to national authorities (including the Local Administrative Court, the Council of State and the Constitutional Court), which eventually denied the legitimacy of the decision to offer courses exclusively in English (see Murphy & Zuaro 2021; Zuaro et al. 2022).

Therefore, not only was the Gelmini law, at least partially, the trigger for a substantial EMI increase at the Polytechnic, similarly, when the legitimacy of such EMI

implementation was questioned, the reform, too, was placed under scrutiny. This suggests a close relationship between the positioning of EMI in HE institutions and the adoption of steering at a distance types of governance. Based on the discussion above, we posit that to truly unravel the nature of such relationship an interdisciplinary approach involving conceptual and methodological tools from the field of higher education governance needs to be adopted.

5 Turkey: deregulation, privatization and the rise of EMI

If governments in the Netherlands and Italy have retained some degree of control over their higher education systems through steering at a distance, Turkey appears to have taken its deregulation one step further and opened up its doors to a vast number of private higher education providers. Perhaps this is one reason why Turkey has witnessed a particularly explosive growth of EMI.

Despite a strong centralized tradition coordinated through the Council of Higher Education (CoHE), established in 1981 following the military coup with Law No. 2547 (Saglamer 2013), Turkish higher education has over the last 20 years witnessed a trend of neoliberal transformations. The CoHE has been active in restructuring the academic, institutional and administrative aspects of HE; however, tight central control is retained over the curriculum, financing and staff and student recruitment.

The foundation for these neoliberal changes was built in the previous decade. Changes in the HE Act in 1992 allowed the establishment of foundation – private – universities in Turkey to meet increasing demands for higher education. Marketization, privatization and internationalization all contributed to the massification of HE (Onal 2012; Cosar & Ergul 2015). Massification is evidenced in the gross tertiary enrolment ratio in Turkish HE, increasing by almost 90% since 2000 (World Bank 2023). Similarly, the number of international students enrolled at Turkish universities has quadrupled since 2013, reaching 224,048 in 2021. The increase in international students is largely due to a policy change at the government level starting in 2011 which introduced a *Türkiye Bursları* (Turkey scholarships) programme to increase international students (Aras & Mohammed 2019).

The growth of higher education in Turkey through marketization, privatization and internationalization may have contributed to the rise of EMI, although in fact the origins of EMI in Turkey can be traced even further back. The foundation of Middle East Technical University in the 1950s marks the beginning of EMI HE programmes in Turkey. Supported by a modification in the HE Act in 1996, which allowed any university fulfilling some infrastructure rules to open new EMI programmes, a new trend emerged. In 1999, there were 345 EMI programmes offered by 71 universities,

which increased to 1452 programmes in 192 universities by 2019. The increase in twenty years has been 420% and 270%, respectively (Yuksel et al. 2022).

More recently, starting in November 2014, with the appointment of a then-new president, CoHE initiated a new plan of action, i.e., a governance reform process, with the label New CoHE (CoHE 2019). This process essentially involved decentralizing the steering of the HE system by “transfer[ring] the powers and duties to HE institutions” (CoHE 2020: 1). To this end, CoHE “authorise[d] the relevant boards of HEIs in determining the courses, curricula and credits in their teaching programmes” (CoHE 2020: 2). This process can be a form of steering at a distance strategy because it transforms CoHE from “a regulator position to a coordinator position” (Bagcioglu 2017: 204) by facilitating modifications in HE laws and regulations to give autonomy and accountability to the HEIs regarding their academic and governance issues.

We argue that the HE Act modifications in 1992 and 1996, the massification of the HE in Turkey as a government policy with the goal of one (public) university for each city in 2006 (Mercan 2016) and increasing the number of international students at Turkish universities starting from 2011 (Durak et al. 2022) all paved the way for the increase in the number of the EMI programmes in Turkey. We might speculate, and will seek to further explore, that EMI is going to be further propelled by the recent initiative to grant further autonomy to higher education institutions.

6 Conclusion

We opened this paper by highlighting a current disconnect between different groups of stakeholders in the area of EMI and have made a case for transdisciplinary participation as a way of bridging that disconnect. If EMI is at least partly an unintended consequence of imperatives and activities in contemporary academic governance, it seems important to raise awareness of how those activities engender EMI. At the same time, part of the reason why there is so much controversy around EMI may be that the academic decision making that leads to it remains obscure to those who resist EMI. Transdisciplinary participation is understood here as bringing together disciplines, theories, methodologies and people, who would not otherwise necessarily engage with one another, in order to yield new understandings on a specific issue in applied linguistics, in this case the rise of English as a Medium of Instruction.

By reframing the rise of EMI as linked to governance reforms centred on the implementation of steering at a distance, we showed how in the Netherlands the introduction of key performance indicators, as one form of steering tool, might have impacted on the decision at one university to offer an English-taught programme in the 1980s. In Italy, similarly, the attempt to introduce steering at a distance through the Gelmini law might have led to the Polytechnic University of Milan operationalizing this as EMI, suggesting a relationship between the governance

reforms and the rise of EMI. In both the Netherlands and Italy, then, we have been able to make a case through some preliminary findings for at least a tentative relationship between governance reforms and EMI. In Turkey, however, the evidence of this link is currently not as strong, as the introduction of EMI from the 1950s and onwards appears to pre-date by several decades the introduction of steering at a distance; however, this partly depends on how steering at a distance is defined. While acknowledging the variability across contexts in the nature of reforms, their timeline and the success of their implementation, as well as the challenges in teasing out causal processes and establishing which event led to another, we hope to have shown that engaging in transdisciplinary participation might prompt us to look at EMI in new ways and consider alternative or additional explanations for its rise. By re-framing the push for EMI as linked to steering at a distance, we have endeavoured to “think out of the box of disciplinary methods” (Aldrich 2014: 72). While we illustrated a transdisciplinary approach to the particular question of what drives EMI, we would suggest that similar thinking out of the box may at a more general level open up new areas for research in applied linguistics, shed new light on longstanding questions and prompt new questions. Thus, engaging in transdisciplinary participation can reveal how knowledge is shaped and constrained by disciplinary positioning and contribute to a richer understanding of key issues in applied linguistics.

Literature

- Aldrich, J. 2014. Scholarly motivations for interdisciplinarity: four leaders in interdisciplinary social science reflect on their times. In J. H. Aldrich (ed.) *Interdisciplinarity: its role in a discipline-based academy*. New York, NY: Oxford University Press, 40–74.
- Aras, B. & Z. Mohammed 2019. The Turkish government scholarship program as a soft power tool. *Turkish Studies*, 20 (3), 421–441. <https://doi.org/10.1080/14683849.2018.1502042>
- Bagcioglu, C. 2017. *Shared governance practices in Turkish private (foundation) universities*. An unpublished doctoral thesis. University of Liverpool, United Kingdom. <https://livrepository.liverpool.ac.uk/3007612/>
- Beach, D. & R. B. Pedersen 2019. *Process-tracing methods: foundations and guidelines*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bernstein, J. H. 2015. Transdisciplinarity: a review of its origins, development and current issues. *Journal of Research Practice*, 11 (1), Article R1. Retrieved from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>
- Bhaskar, R. 2016. *Enlightened common sense: the philosophy of critical realism*. Abingdon: Routledge.
- Blattès, M. 2018. Policy development for English-medium instruction in French universities. *European Journal of Language Policy*, 10 (1), 13–37. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2018.2>
- Block, D. 2017. Political economy in applied linguistics research. *Language Teaching* 50 (1), 32–64. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000288>
- de Boer, H. & F. van Vught 2016. Higher education governance in the Netherlands: from a Janus-head to a Trimurti. In N. Cloete, L. Goedegebuure, Å. Gornitzka, J. Jungblutand & B. Stensaker (eds) *Pathways through higher education research: a Festschrift in honour of Peter Maassen*. Oslo: University of Oslo, 25–32.
- Braun, D. & F.-X. Merrien 1999. *Towards a new model of governance for universities? A comparative view*. London: Jessica Kingsley.
- Broucker, B., L. Leišytė, K. De Wit & J. C. Verhoeven 2019. Understanding higher education system reform: practices, patterns and pathways. In B. Broucker, K. de Wit, J. C. Verhoeven & L. Leišytė (eds) *Higher education system reform: an international comparison after twenty years of Bologna*. Leiden: Brill Sense, 221–238.
- Coleman, J., K. Hultgren, W. Li, C. F. C. Tsui & P. Shaw 2018. Forum on English-medium instruction. *TESOL Quarterly*, 52 (3), 701–720. <https://doi.org/10.1002/tesq.469>
- Capano, G. 2018. Policy design spaces in reforming governance in higher education: the dynamics in Italy and the Netherlands. *Higher Education*, 75, 675–694. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0158-5>
- Cosar, S. & H. Ergul 2015. Free-marketization of academia through authoritarianism: the Bologna process in Turkey. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 26, 101–124. <https://www.alternateroutes.ca/index.php/ar/article/view/22314>
- Costa, F. G. & C. Mariotti 2020. EMI students’ “international coexistence” at one Italian university. In H. Bowles & A. C. Murphy (eds) *English-medium instruction and the internationalization of universities*. Cham, CH: Palgrave Macmillan, 229–258.
- Council of Higher Education 2019. *Turkish higher education system*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf [accessed 11 Feb. 2023]
- Council of Higher Education 2020. *CoHE’s important decision to transfer powers to education faculties*. <https://www.yok.gov.tr/en/Sayfalar/news/2020/new-cohe-transfer-important-powers.aspx> [accessed 6 Feb. 2023]

- Dafouz, E. 2021. Repositioning English-medium instruction in a broader international agenda: insights from a survey on teacher professional development. *Alicante Journal of English Studies*, 34, 15–38. <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.08>
- Dafouz, E. & U. Smit 2020. *ROAD-MAPPING English medium education in the internationalised university*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8>
- Dobbins, M. & C. Knill 2017. Higher education governance in France, Germany and Italy: change and variation in the impact of transnational soft governance. *Policy and Society*, 36 (1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1278868>
- Donina, D. & S. Hasanefendic 2018. Higher education institutional governance reforms in the Netherlands, Portugal and Italy: a policy translation perspective addressing the homogeneous/heterogeneous dilemma. *Higher Education Quarterly*, 73 (1), 29–44. <https://doi.org/10.1111/hequ.12183>
- Donina, D., M. Meoli & S. Paleari 2015. Higher education reform in Italy: tightening regulation instead of steering at a distance. *Higher Education Policy*, 28, 215–234. <https://doi.org/10.1057/hep.2014.6>
- Dougherty, K. J. & R. S. Natow 2020. Performance-based funding for higher education: how well does neoliberal theory capture neoliberal practice? *Higher Education* 80, 457–478. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00491-4>
- Durak, T., M. F. Uzan & V. Rebolledo-Robert 2022. Higher education expansion in emerging economies: examples from Turkey and Chile. *Higher Education Governance & Policy*, 3 (1), 45–58. <https://doi.org/10.55993/hegp.1117181>
- Eurydice 2012. *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 Onwards*. Brussels: Eurydice.
- Gal, S. 1989. Language and political economy. *Annual Review of Anthropology*, 18 (1), 345–367. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.18.100189.002021>
- Hultgren, A. K. 2014. English language use at the internationalised universities of Northern Europe: is there a correlation between Englishisation and world rank? *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 33 (3–4), 389–411. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0018>
- Hultgren, A. K., F. Gregersen & J. Thøgersen 2014. English at Nordic universities: ideologies and practices. In A. K. Hultgren, F. Gregersen & J. Thøgersen (eds) 2014. *English in Nordic universities: ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins, 1–26.
- Jongbloed, B. & C. Salerno 2003. *De bekostiging van het universitaire onderwijs en onderzoek in Nederland: modellen, thema's en trends*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies Universiteit Twente.
- Klein, J. T. 2017. Typologies of interdisciplinarity: the boundary work of definition. In R. Frodeman (ed.) *The Oxford handbook of interdisciplinarity*, 2nd ed. Oxford: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.3> [accessed 26 Feb. 2023]
- Krüger, K., M. Parellada, D. Samoilovich & A. Surssock 2018. Introduction. In K. Krüger, M. Parellada, D. Samoilovich & A. Surssock (eds) *Governance reforms in European university systems: the case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*. Cham: Springer, 1–10.
- Macaro, E. & I. Aizawa 2022. Who owns English medium instruction? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2136187>
- Mercan, Z. 2016. *Decision-making process in the academic career orientation: agentic and communal perspectives of Turkish postgraduate education scholars*. An unpublished doctoral dissertation. Istanbul: Istanbul Bilgi University, Turkey.
- Minassians, H. P. 2015. Network governance and performance measures: challenges in collaborative design of hybridized environments. *International Review of Public Administration*, 20 (4), 335–352.

- Murphy, A. C. & B. Zuaro 2021. Internationalization versus Englishization in Italian higher education: reframing the issue. In R. Wilkinson & R. Gabriels (eds) *Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 163–188. <https://doi.org/10.1515/9789048553914>
- Onal, N. E. 2012. The marketization of higher education in Turkey (2002–2011). In K. İnal & G. Akkaymak (eds) *Neoliberal transformation of education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan, 125–138. https://doi.org/10.1057/9781137097811_10
- O'Regan, J. P. 2021. *Global English and political economy*. London: Routledge.
- Park, J. S.-Y. & L. Wee 2012. *Markets of English linguistic capital and language policy in a globalizing world*. New York: Routledge.
- Saarinen, T. 2020. *Higher education, language and new nationalism in Finland: recycled histories*. Cham: Palgrave.
- Saarinen, T. & T. Nikula 2013. Implicit policy, invisible language: policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. In A. Doiz, D. Lasagabaster & J. Sierra (eds) *English-medium instruction at universities: global challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 131–150.
- Saglamer, G. 2013. Quality enhancement in Turkish higher education. In R. Land & G. Gordon (eds) *Enhancing quality in higher education. International perspectives*. London: Routledge, 189–200.
- Santulli, F. 2015. English in Italian universities: the language policy of PoliMi from theory to practice. In S. Dimova, A. K. Hultgren & C. Jensen (eds) *English-medium instruction in European higher education*. Berlin: De Gruyter, 269–290.
- Selvi, A. F. 2022. Resisting English medium instruction through digital grassroots activism, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43 (2), 81–97. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1724120>
- Trow, M. 1973. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Wilkinson, R. 2013. English-medium instruction at a Dutch university: challenges and pitfalls. In A. Doiz, D. Lasagabaster & J. Sierra (eds) *English-medium instruction at universities: global challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 3–24.
- Wilkinson, R. & R. Gabriels. 2021. Englishization of Dutch higher education: divergent language policies and practices. In Wilkinson, R. & R. Gabriels (eds) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 237–258.
- World Bank 2023. School enrollment, tertiary (% gross) – Turkey. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations=TR> [accessed 6 Feb. 2023]
- Wright, S., S. Carney, J. Benedicto Krejsler, G. Bykærholm Nielsen & J. Williams Ørberg 2019. *Enacting the university: Danish university reform in an ethnographic perspective*. Dordrecht: Springer.
- Yuksel, D., M. Altay & S. Curle 2022. English medium instruction programmes in Turkey: evidence of exponential growth. In S. Curle, H. Ali, A. Alhassan & S. S. Scatolini (eds) *English-medium instruction in higher education in the Middle East and North Africa: policy, research and pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing, 109–127.
- Zuaro, B., J. Soler & B. Björkman-Nylén 2022. Language policy in Italian universities: navigating the language ambiguities of higher education internationalisation. *Language Problems and Language Planning*, 46 (3), 231–255.