

Toimittaneet

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke

**KIELI AVAIMENA
MUUTTUVAAN MAAILMAAN**

**SPRÅK SOM NYCKEL TILL EN
FÖRÄNDERLIG VÄRLD**

**LANGUAGE AS A KEY TO
A CHANGING WORLD**

AFinLAn vuosikirja 2025

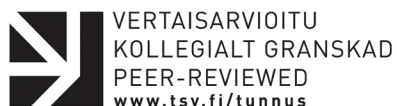
ISBN: 978-951-9388-81-6
ISSN: 2343-2608

AFinLAn vuosikirja 2025

Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan
Språk som nyckel till en föränderlig värld
Language as a key to a changing world

Toimittaneet

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2025
© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Sisältö

Esipuhe / Förord / Preface

- ✚ *Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke*
Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan 1
[Language as a key to a changing world]

ARTIKKELIT

Jarmo Harri Jantunen

- Queerit kaapit ja pervot halut: sukupuoli ja seksuaalisuuksia kielessä 19
[Queer closets and perverted desires: Genders and sexualities in language]





- ✚ *Kaarina Hippi & Johanna Vaattovaara*
Kansanlingvistiikasta kansalaislingvistiikkaan:
kielikäsitystutkimusta reflektiivisen kansatutkimuksen keinoin..... 45
[From folk linguistics to citizen sociolinguistics: Exploring 'language regard' through reflective co-research]

- ✚ *Henri Satokangas*
Normipuheen diskursseja: kielen muuttuvat normit kyselyvastauksissa 74
[Discourses of normative speech: Changing language norms in survey responses]

- ✚ *Christian Niedling*
Gender, fear, and right-wing populism: A study of Facebook
representations of female leaders in the context of femonationalism..... 99
[Sukupuoli, pelko ja oikeistopopulismi: Tutkimus naisjohtajien esittämisestä Facebookissa
femonationalismin kontekstissa]

- ✚ *Sari Pöyhönen, Eeva-Leena Haapakangas,
Samu Kytölä, Marjatta Koivisto & Eero Valkonen*
Pakkomuuttajat ruotsin kielen oppijoina ja käyttäjinä – kielellisen
kansalaisuuden teemoja suomenruotsalaisissa sanomalehdissä 127
[Forced migrants as learners and users of Swedish: Themes of linguistic citizenship in Finnish-Swedish
newspapers]

- ✚ *Jenny Paananen, Linda Sirkiä & Mari Kangasniemi*
Hoidon kohteesta tiedostavaksi asiakkaaksi: tyytymättömyyden ilmaisun
kielelliset keinot potilasasiavastaavalle osoitetuissa muistutuksissa 158
[From passive patient to informed client: Linguistic means of expressing dissatisfaction in complaints
addressed to the patient ombudsperson]

-  *Leena Rihko & Pauliina Peltonen*
 Promoting L2 English speech fluency in Finnish general upper secondary education: An analysis of textbooks and teachers' perceptions 180
 [Puheen sujuvuuden edistäminen lukion englannin opetuksessa: tutkimus oppikirjoista ja opettajien näkemyksistä]
-  *Toni Mäkipää & Laura Lahti*
 "Oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on olennainen osa vastaanottokykyä" – laadullinen tutkimus ruotsinopettajien palauteosaamisesta 205
 [A student's motivation to study Swedish is a key aspect of their receptiveness" - A qualitative study on Swedish teachers' feedback literacy]
-  *Päivi Laine & Maarit Mutta*
 Millainen kirjoittaja olen? Kielten yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä kirjoittajuudesta..... 229
 [What kind of writer am I? University language students' perspectives on writer agency.]
-  *Katja Peltola & Minna Intke-Hernandez*
 Osallisuuden kokemus verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa: mahdollisuuksia, haasteita ja tasa-arvon näkökulmia 254
 [The sense of belonging in online language teaching: Opportunities, challenges, and perspectives on equality]

Esipuhe

Vuoden 2024 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN syysseminarium järjestettiin Turun yliopiston ja Åbo Akademin yhteistyönä Turussa 7.–9.11.2024. Seminaarin teema *Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan* kutsui pohtimaan soveltavan kielitieteen roolia erilaisten menetelmällisten, teknologisten ja yhteiskunnallisten muutosten keskellä. Seminaarin järjestivät Teppo Jakonen (pj.), Outi Veivo (pj.), Ilmari Ivaska, Nina Kekki, Päivi Laine, Elina Lehtilä, Saija Merke, Susanna Mäkinen, Sanna Olkkonen, Pauliina Peltonen, Sanna Pelttari, Karita Suomalainen, Antti Suomela ja Tiia Valonen (konferenssis sihteeri). Kiitämme lämpimästi Turun yliopistoa, Åbo Akademia, Tieteellisten seurain valtuuskuntaa ja Tieteentekijät ry:tä seminaarin tukemisesta sekä Tieteellisten seurain valtuuskuntaa sekä Suomen tiedekustantajien liittoa tuesta tämän vuosikirjan julkaisemiseksi.

Seminaarin kutsutut puhujat olivat professori Andrea Révész (University College London), professori Jarmo Harri Jantunen (Jyväskylän yliopisto) ja professori Marjut Johansson (Turun yliopisto). Andrea Révész esitteli puheenvuorossaan, miten kielen tuottamisprosessien tutkimiseen käytettävät menetelmät ovat viime aikoina kehittyneet. Jarmo Harri Jantunen puolestaan tarkasteli omassa esitelmässään queer-teorian ja queer-lingvistiikan kehityskaarta. Marjut Johansson taas avasi näköaloja uudenlaisen, ihmisen ja robottien välisen, vuorovaikutuksen tutkimiseen.

Tämä vuosikirja sisältää seminaarin teemoja esittelevän johdantoartikkelin, yhden katsausartikkelin sekä yhdeksän tutkimusartikkelia. Artikkelit luovat kuvaa muuttuvasta maailmasta erilaisten soveltavan kielitutkimuksen näkökulmien kautta. Toivomme niiden herättävän lukijoissa ajatuksia siitä, miten soveltava kielitiede voi osallistua muuttuvan maailman tutkimiseen, mutta olla myös osa tätä muutosta. Vuosikirjan johdantoartikkeli ja tutkimusartikkelit ovat käyneet läpi vertaisarvioinnin.

Kiitämme kirjoittajia, vertaisarvioijia ja AFinLAN toimitusneuvostoa hyvästä yhteistyöstä vuosikirjan julkaisemisessa ja toivotamme kaikille lukijoille antoisia lukuhetkiä!

Turussa 1.9.2025

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine ja Saija Merke

Förord

Finländska föreningen för tillämpad språkvetenskap (AFinLA) arrangerade Höstsymposiet 2024 i Åbo den 7–9 november 2024 i samarbete mellan Åbo universitet och Åbo Akademi. Temat för symposiet, *Språk som nyckel till en föränderlig värld*, inbjöd till reflektion kring tillämpad språkvetenskaps roll i en tid av metodologiska, teknologiska och samhälleliga förändringar.

Symposiet organiserades av Teppo Jakonen (ordf.), Outi Veivo (ordf.), Ilmari Ivaska, Nina Kekki, Päivi Laine, Elina Lehtilä, Saija Merke, Susanna Mäkinen, Sanna Olkkonen, Pauliina Peltonen, Sanna Pelttari, Karita Suomalainen, Antti Suomela och Tiia Valonen (konferenssekreterare). Symposiet fick stöd av Åbo universitet, Åbo Akademi, Vetenskapliga samfundens delegation samt Forskarförbundet. Publiceringen av AFinLAs årsbok stöddes av Vetenskapliga samfundens delegation och av Förbundet för vetenskapspubliserings i Finland.

Symposiets inbjudna talare var professor Andrea Révész (University College London), professor Jarmo Harri Jantunen (Jyväskylä universitet) och professor Marjut Johansson (Åbo universitet). Andrea Révész presenterade i sitt anförande hur forskningsmetoder för att undersöka språkproduktionsprocesser har utvecklats under senare tid. Jarmo Harri Jantunen å sin sida behandlade i sin föreläsning utvecklingen av queerteori och queerlingvistik. Marjut Johansson öppnade i sin presentation nya perspektiv på forskning om interaktion mellan människor och robotar.

Denna årsbok innehåller en introduktionsartikel som presenterar symposiets teman, en översiktsartikel samt nio forskningsartiklar. Artiklarna ger en bild av en föränderlig värld genom olika perspektiv inom tillämpad språkforskning. Vi hoppas att de väcker tankar hos läsarna om hur tillämpad språkvetenskap inte bara kan bidra till att undersöka en värld i förändring, utan också vara en del av denna förändring. Introduktionsartikeln och forskningsartiklarna i årsboken har genomgått kollegial granskning.

Vi riktar ett varmt tack till författarna, sakkunniggranskarna och AFinLAs redaktionsråd för samarbetet kring publiceringen av årsboken, och önskar alla läsare givande läsning!

Åbo, 1.9.2025

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine och Saija Merke

Preface

The 2024 Autumn Symposium of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA) was held in Turku on November 7–9, 2024, co-hosted by the University of Turku and Åbo Akademi University. The theme of the symposium, *Language as a key to a changing world*, invited participants to reflect on the role of applied linguistics amid various methodological, technological and societal changes. The symposium was organised by Teppo Jakonen (co-chair), Outi Veivo (co-chair), Ilmari Ivaska, Nina Kekki, Päivi Laine, Elina Lehtilä, Saija Merke, Susanna Mäkinen, Sanna Olkkonen, Pauliina Peltonen, Sanna Pelttari, Karita Suomalainen, Antti Suomela and Tiia Valonen (conference secretary). We are profoundly grateful to the University of Turku, Åbo Akademi University, the Federation of Finnish Learned Societies, and the Union of Research Professionals for their support in organising the symposium, as well as the Federation of Finnish Learned Societies and the Finnish Association of Science Publishers for their support in publishing this yearbook.

The invited keynote speakers at the symposium were Professor Andrea Révész (University College London), Professor Jarmo Harri Jantunen (University of Jyväskylä) and Professor Marjut Johansson (University of Turku). In her presentation, Andrea Révész discussed recent methodological developments in the study of language production processes. Jarmo Harri Jantunen, in turn, examined the developmental trajectories of queer theory and queer linguistics in his presentation. Finally, Marjut Johansson opened up new perspectives on researching emerging forms of interaction between humans and robots.

This yearbook includes an introductory article that contextualises the symposium themes in the field of applied linguistics, one review article and nine research articles. Taken together, the articles shed light on the changing world through different research perspectives of applied linguistics. We hope that they will inspire readers to consider how applied linguistics can make a meaningful contribution not only by studying processes of change but also by actively participating in the change. The introductory article and the eight research articles included in the yearbook have undergone peer review.

We would like to thank the authors, peer reviewers and the editorial board of AFinLA for their excellent cooperation in publishing the yearbook, and we wish all readers enjoyable reading!

Turku, September 1, 2025
Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine and Saija Merke

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 82. Jyväskylä. s. 1–18.

Outi Veivo

Turun yliopisto

Teppo Jakonen

Turun yliopisto

Päivi Laine

Turun yliopisto

Saija Merke

Åbo Akademi

Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan

Nostot

- Vuosikirjan teema *Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan* korostaa kielen ja kielentutkimuksen roolia yhteiskunnallisten muutosten heijastajana ja rakentajana.
- Soveltava kielitiede voi paitsi selittää muutosta myös olla aktiivisesti sitä luomassa.
- Tämä artikkeli kuvaa yhteiskunnallisten, teknologisten, koulutuksellisten ja menetelmällisten muutosten vaikutusta soveltavaan kielentutkimukseen.



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

Abstract

The theme of the AFinLA Autumn Symposium in 2024 was *Language as a Key to a Changing World*. It reflects an era of ongoing societal transformation shaped by rapid technological development, the escalating climate crisis, increasing geopolitical tensions, and growing social inequality, factors which place pressure on societies. This introductory article explores the symposium theme in relation to recent directions in applied linguistics and presents the articles included in this yearbook. This article discusses how applied linguistics can help us understand complex processes of societal change and actively contribute to shaping those processes through critical engagement and interdisciplinary collaboration. It sheds light on the possibilities that collaborative work within the field of applied linguistics offers for researching and addressing these interconnected challenges. By reflecting on recurring themes in the 2024 Symposium, the article highlights the ways in which language serves to connect and divide people, construct communities, and produce or reinforce structures of equality and inequality.

Keywords: applied linguistics, societal change, technological change, language education

Asiasanat: soveltava kielitiede, yhteiskunnallinen muutos, teknologinen kehitys, kielikoulutus

1 Johdanto

Syksyllä 2024 järjestetyn AFinLAN syysseminariumin teemana oli *Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan*. Teema heijastaa käynnissä olevaa yhteiskunnallisten murrosten aikaa, jossa muun muassa teknologian kehitys, ilmastonmuutos, geopoliittiset jännitteet ja sosiaalinen eriarvoisuus haastavat vakiintuneita yhteiskunnallisia rakenteita ja sosiaalista järjestystä. Näissä muutoksissa kieli voi yhdistää ja erottaa, rakentaa yhteisöjä ja tuottaa tasa-arvoa tai epätasa-arvoa. Soveltava kielitutkimus puolestaan tarjoaa mahdollisuuksia näiden ilmiöiden tutkimiseen. Tässä johdantoartikkelissa tarkastelemme vuoden 2024 syysseminariumissa esiin nousseita aiheita suhteessa soveltavan kielitutkimuksen viimeaikaisiin painotuksiin ja esittelemme tutkimusta, jossa käsitellään kielen ja kielitutkimuksen avainroolia erilaisissa muutoksissa. Pohdimme myös, miten soveltava kielitutkimus voi paitsi ymmärtää muutosta myös olla osa sitä.

Vuoden 2024 syysseminariumin järjestivät yhteistyössä Turun yliopisto ja Åbo Akademi 7.–9.11.2024, ja se kokosi yhteen 185 osallistujaa keskustelemaan soveltavan kielitutkimuksen ajankohtaisista kysymyksistä. Seminaariumin kutsuttuina pääpuhujina esiintyivät professori Andrea Révész (University College London), professori Jarmo Harri Jantunen (Jyväskylän yliopisto) ja professori Marjut Johansson (Turun yliopisto). Seminaariumin ohjelma sisälsi viisi temaattista työpajaa, 80 sektioesitelmää ja yhdeksän posteriesitelmää. Lisäksi ennen varsinaista seminaariumia järjestettiin väitöskirjatutkijoille suunnattu koulutustapahtuma ja sen aikana teemaverkostojen tapaamisia.

Muuttuvan maailman teema näkyi vuoden 2024 syysseminariumin esityksissä monin eri tavoin. Seminaariumin plenaariesitykset tarjosivat tähän teemaan kolme toisiaan täydentävää näkökulmaa kuvaamalla uusia innovatiivisia tutkimusmenetel-

miä, soveltavaa kielitiedettä suhteessa yhteiskunnalliseen muutokseen ja teknologian uudenlaisia mahdollisuuksia kielenoppimisessa.

Andrea Révész tarkasteli plenaariesityksessään tapoja tutkia vieraskielisen puheen tuottamiseen ja kirjoittamiseen liittyviä neurokognitiivisia prosesseja (ks. myös Rong & Révész 2025). Näihin näkymättömiin prosesseihin voidaan päästä käsiksi erilaisilla asynkronisilla, tutkittavan omaan tulkintaan perustuvilla menetelmillä, joita edustavat muun muassa kirjoittamisen kielentäminen samalla, kun kirjoittaa (*think aloud*) tai sen jälkeen (*stimulated recall*). Toisaalta tutkimuksessa voidaan hyödyntää synkronisia eli tutkittavan käyttäytymistä rekisteröiviä menetelmiä, kuten näppäilyntallennusohjelmia, katseenseurantaa tai toiminnallista magneettikuvausta. (esim. Révész ym. 2022.) Andrea Révész nosti kielentutkimuksen tulevaisuuden suuntana esiin erityisesti monimenetelmäisyyden eli sen, miten kognitiivisten prosessien tarkastelu voidaan yhdistää multimodaalisiin ja teknologiapohjaisiin aineistonkeruumenetelmiin laadullisia näkökulmia unohtamatta. Tämä näkökulma heijastaa soveltavan kielitieteen alalla yleisemminkin käynnissä olevaa menetelmällistä käännettä, joka korostaa monimenetelmäisyyttä (vrt. esim. Riazi & Farsani 2024).

Jarmo Harri Jantunen kuvasi plenaariesitelmässään queer-teorian ja queer-lingvistiikan kehityskaarta varhaisesta variaatioon ja leksikografisiin piirteisiin keskittyvästä homo- ja lesbotutkimuksesta kohti poststrukuralistista lähestymistapaa, jonka keskiössä ovat identiteettien ja normien diskursiivinen rakentuminen sekä marginalisaatioon liittyvät ilmiöt (Jantunen & Surkka 2022; ks. myös Jantunen katsaus tässä vuosikirjassa). Tämä käänne kuvastaa myös laajempaa soveltavan kielitieteen suuntausta, jossa tutkimus kiinnittyy sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja kielen rooliin yhteiskunnallisten valtasuhteiden tuottajana (esim. Mackey ym. 2022). Jantunen oma tutkimus sateenkaari-ihmisten asumisen ja elämisen kokemuksista Suomessa osoittaa, miten muun muassa korpusavusteista diskursiivintutkimusta voidaan hyödyntää vähemmistöön kuulumisen, syrjinnän ja tasa-arvon kokemusten tutkimukseen (Jantunen & Juvonen 2021). Vastaavanlaisia kriittisen soveltavan kielitieteen painotuksia on Suomessa hyödynnetty esimerkiksi maahanmuuttajien kielikokemusten (esim. Tarnanen, Rynkänen & Pöyhönen 2015) ja monikielisyyspolitiikan tutkimuksessa (Piippo 2021).

Symposiumin kolmas plenaristi, **Marjut Johansson** avasi esityksessään näkymiä vuorovaikutukseen, jossa toisena osapuolena on kone – sosiaalinen robotti. Hän kuvasi tämän uuden tutkimusalan kehitystä ja erityisesti sitä, miten robotin multimodaalisuus vaikuttaa vuorovaikutukseen ja mitä annettavaa etnometodologisella keskustelunanalyysillä on robottivuorovaikutuksen tutkimukselle (ks. myös Johansson 2022; Jakonen ym. 2023; Mlynář ym. 2024). Esitys linkittyi tiiviisti symposiumin teemaan, koska tämä uudenlainen vuorovaikutuksen muoto on syntynyt viime vuosina tapahtuneen nopean teknologisen muutoksen myötä. Siinä pohdittiin myös, millainen murros on käynnissä robottivuorovaikutuksen alalla, miltä sen tulevaisuus voi näyttää ja miten generatiivisen tekoälyn integroiminen sosiaalisiin robotteihin vaikuttaa niiden kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

Plenaariesitysten lisäksi syysseminariumin ohjelma koostui tuttuun tapaan temaattisista työpajoista, sektioesitelmistä ja postereista. Symposiumiin ehdotetut temaattiset työpajat tarjoavat näkymän siihen, millaiset tutkimusaiheet kulloinkin herättävät laajempaa kiinnostusta. Vuoden 2024 symposiumissa tällaisia temaattisia työpajoja oli viisi. Niistä yhdessä esiteltiin työelämässä ja arjessa tarvittavan suomen ja ruotsin oppimisen tueksi kehitettyä Kielibuusti.fi-portaalia ja toisessa etsittiin lähestymistapoja kirjoittajuuden ja kirjoittamisen tutkimiseen (ks. Laine & Mutta tässä vuosikirjassa). Työelämän kieleen keskittyvässä teematyöpajassa taas tarkasteltiin muun muassa viranomaiskieltä, lakikieltä, verkkovälitteisissä kokouksissa käytettävää kieltä ja monikielistä tekstityötä. Puheen ja puheentutkimuksen temaattinen työpaja puolestaan kattoi aiheita namibianenglannin ääntämisestä puheen sujuvuuden tutkimiseen monikielisillä oppijoilla ja sujuvuuden asemaan suomalaisen lukion englannin opetuksessa (ks. Rihko & Peltonen tässä vuosikirjassa). Uutena avauksena järjestettiin forensiseen lingvistiikkaan keskittyvä työpaja, jossa esiteltiin tutkimusalan yleisesittelyn lisäksi tekoälyn keinoja kirjoittajan tunnistamiseen, poliisiopiskelijoiden vuorovaikutusta simuloituissa hälytystehtävissä sekä forensista kirjoittajaprofilointia.

Symposiumin sektioesitelmät ja posterit käsittelivät laajalti soveltavan kielentutkimuksen eri osa-alueita symposiumin teeman puitteissa. Niissä tarkasteltiin muun muassa monikielisyyden, integraation, kielitaidon ja teknologisen muutoksen merkitystä eri konteksteissa. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan tarkemmin sitä, millaisia muutoksia soveltavan kielentutkimuksen alalla on viime aikoina tapahtunut ja millaisia keinoja se tarjoaa muuttuvan maailman tutkimiseen. Pohdimme muutosta symposiumin esitelmien, vuosikirjan artikkelien sekä ajankohtaisen tutkimuksen valossa.

2 Soveltavan kielentutkimuksen näkymiä muutokseen

Maailma ja yhteiskunta muuttuvat usealla eri tavalla. Ilmastonmuutos ja luontokato näkyvät ihmisten elämässä jo hyvin konkreettisesti ja teknologian tuomat muutokset vaikuttavat sekä työ- että arkielämään siten, että työtehtävät automatisoituvat ja ihmisten kohtaamiset vähenevät tai siirtyvät osittain verkkoon, kuten tapahtuu esimerkiksi verkko-opetuksessa. Nämä muutokset tuovat mukanaan uusia tutkimusaineistoja ja -kysymyksiä sekä uusia yhteistyön ja kohtaamisen mahdollisuuksia mutta myös pohdintoja ihmistoiminnan kestävydestä. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen ja luontokadon ilmeneminen yhä konkreettisemmin tavoin on lisännyt julkista keskustelua nykyistä kestävämmästä ja eettisemmästä tulevaisuudesta, mihin soveltava kielentutkimus omalta osaltaan on vastannut muun muassa nostamalla esiin ekolinguvistisiä näkökulmia sekä ottamalla kestävyysnäkökohdat eksplisiittisesti huomioon kielenopetuksessa (Maijala ym. 2025). Siirrymme nyt kuvaamaan, miten soveltava kielentutkimus voi vastata erilaisiin yhteiskunnallisiin, teknologisiin, koulutuksellisiin ja menetelmällisiin muutoksiin.

Ihmisten liikkumisen ja maahanmuuton myötä väestö muuttuu nykyistä monikulttuurisemmaksi ja monikielisemmäksi. Syntyy uusia yhteisöjä ja yhteyksiä yhteisöjen välissä. Eri yhteisöjen jäsenet kohtaavat arjessa, työelämässä sekä koulu- ja harrastusmaailmassa, jolloin myös kielet kohtaavat. Kun ympäröivä yhteiskunta ja kielimaisemat muuttuvat, soveltava kielentutkimus tarjoaa tilaa tutkia esimerkiksi sitä, miten kieli tuottaa sosiaalista järjestystä ja synnyttää kategorioita, joiden avulla kielenkäyttäjät jäsentää todellisuutta ja jotka voivat muovautua osaksi hänen maailmankuvaansa (Aarikka & Lappalainen 2024; Satokangas tässä vuosikirjassa). Nämä kategoriat auttavat hahmottamaan ympäröivää maailmaa, mutta samalla ne voivat ohjata tai rajoittaa havainnointia. Kieli on keskeinen myös silloin, kun yhteiskuntajärjestystä kyseenalaistetaan tai sen rakenteita ja toimintatapoja haastetaan (ks. Niedling tässä vuosikirjassa). Kieleen ja vuorovaikutukseen liittyy monia sellaisia mekanismeja, joilla on kielen saavutettavuuden näkökulmasta kytkös muuttuvaan maailmaan, esimerkkeinä työpaikkakulttuurit, joissa vuorovaikutuskäytänteet joko tukevat tai vaikeuttavat työntekijöiden mahdollisuuksia käyttää ja oppia suomea (esim. Lahti & Kotilainen 2024; Suomalainen 2024), tai koulutusjärjestelmä, jonka sisällä valitsevat käytännöt ja ideologiat joko edistävät ihmisten osallisuutta ja itsensä kehittämistä tai rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan kouluttautua toivotulla tavalla (Leskinen 2024). Ideologiset asetelmat ja vuorovaikutuksen käytänteet voivat johtaa jopa siihen, että kokonainen ryhmä luokitellaan tietynlaisiksi kielenkäyttäjiksi ja toimijoiksi ja suljetaan näin ulos sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuksista (Pietilä 2025).

Samankaltaisia kieleen liittyviä kynnyskysymyksiä voidaan havaita yleisesti työyhteisöissä. Työyhteisössä vallitsevat toimintamallit ja työyhteisön jäsenten kielikäsitykset vaikuttavat siihen, suljetaanko tietyt kielenkäyttäjät yhteisön ulkopuolelle – mikä vahvistaa olemassa olevia valtasuhteita – vai tunnustetaanko heidät kielellisesti samanvertaisiksi toimijoiksi ja yhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi ja jopa laajemmin osaksi yhteiskuntaa (Suomalainen 2024). Integroitumista edistävät kansainvälisten kollegoiden kokemus toimijuus ja emotionaalinen hyvinvointi, jotka kytkeytyvät edellä mainittuihin työyhteisön toimintamalleihin. Ratkaisuja integroitumishaasteeseen voidaan löytää tarjoamalla työyhteisöille tukea, joka ohjaa kansainvälisten kollegoiden kohtaamisessa ja auttaa samalla tukemaan heidän suomen kielen oppimistaan sekä ammatillisten taitojensa kehittämistä (Suomalainen mp.). Työelämässä vuorovaikutus maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kanssa ei kuitenkaan määräydy yksinomaan kielellisten resurssien tai virallisen kielipolitiikan kautta, vaan sitä muovaavat ratkaisevasti myös arjen käytännöt ja työelämän realiteetit. Esimerkiksi ruohonjuuritason tekijät – kuten kiire ja organisaation joustavuus – vaikuttavat suoraan siihen, kuinka paljon tilaa vuorovaikutukselle ja kielelliselle tuelle jää. Kielellinen osallisuus tai syrjäytyminen rakentuu usein huomaamattomasti juuri näissä arjen tilanteissa eikä pelkästään eksplisiittisten kielivalintojen kautta (Lahti & Kotilainen 2024). Myös korkeasti koulutetuissa ja lähtökohtaisesti kansainvälisissä ympäristöissä, kuten yliopistoissa, kielivalinnat eivät ole neutraaleja vaan herättävät työntekijöissä reflektointia ja

toisinaan jännitteitäkin. Englannin kieltä pidetään monikielisessä kontekstissa usein oletusarvoisesti inklusiivisena ja ”tasavertaisuutta luovana” valintana. Tämä oletus ei automaattisesti takaa kielenkäyttäjien välistä tasa-arvoa – päinvastoin, sillä se voi kätkeä alleen valtasuhteita ja kieliresurssien epätasaista jakautumista. Englannin käyttö arjen vuorovaikutuskielenä voi korostaa joidenkin osallistujien kielellistä pääomaa samalla, kun se marginalisoi niitä, joiden kielitaito ei täysin vastaa odotuksia (Solin ym. 2024).

Yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta kieltä ja kansalaisten kielikäsitteitä voidaan tarkastella myös kielenhuollon tai kielikäsitteiden näkökulmista (ks. Satokangas sekä Hippi & Vaattovaara tässä vuosikirjassa). Kielikäsitteet ja kieleen liittyvät arvot konkretisoituvat kielenrakennukseen liittyvissä prosesseissa (*language making*, Krämer ym. 2022). Kielenrakennuksella viitataan tapoihin, joilla kielenkäyttäjät luovat ja vahvistavat kielellisiä tai murteellisia rajoja sekä kokonaisuuksia. Pelkkä kielen merkityksen pohtiminen ja sanoittaminen voi vaikuttaa siihen, millaisena sen asema yhteisössä nähdään esimerkiksi uhanalaisuus–elinvoimaisuus-akselilla, sekä siihen, millaisin edellytyksin kieltä voidaan kieliyhteisön näkökulmasta säilyttää (Iso-Ahola 2024).

Kaiken kaikkiaan kieli ja sen variaatiot nähdään niin makro- kuin mikrokontekstissakin tekijöinä, jotka vaikuttavat siihen, miten ihmisryhmiä ja yhteiskuntaluokkia jäsennetään. Kieli on siis olennainen tekijä, jolla yhteiskunnallista tasa-arvoa tai epätasa-arvoa voidaan tuottaa. Normista poikkeava kielen käyttö saatetaan yllättäen liittää yhteiskuntaluokkaan ja sosiaaliseen asemaan, vaikka kyse olisi esimerkiksi tilanteisesta tai monikielisyyteen liittyvästä variaatiosta (Aarikka & Lappalainen 2014).

Monet viimeaikaiset yhteiskunnalliset muutokset ja murrokset sekä osallisuus liittyvät teknologiaan. Soveltavalle kielentutkimukselle teknologian kehitys on tuonut monenlaisia uusia tutkimusmahdollisuuksia, -teemoja ja -konteksteja. Jo pidemmän aikaa käynnissä ollut kehityskulku on ihmisten välisen viestinnän ja vuorovaikutuksen digitalisoituminen (esim. Koivisto ym. 2023). Tämän ohella muun muassa sosiaalisessa mediassa ja erilaisissa pikaviestinpalveluissa kielenkäyttö rakentuu yhä enenevässä määrin tekstin, kuvan ja videoiden yhdistelemiselle. Kieli, viestintä ja vuorovaikutus ovat tällaisilla alustoilla toisin sanoen multimodaalisia ilmiöitä, jotka edellyttävät ihmisiltä niin sanottua monilukutaitoa (*multiliteracies*, esim. Kalantzis & Cope 2025). Vaikka ajatus monilukutaidosta erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoina on ollut jo pitkään esillä soveltavan kielentutkimuksen kentällä (ks. esim. Luukka 2013), viimeaikainen viestintävälineiden nopea muutos vaatii yksilöiltä sopeutumista ja yhteisöiltä uudenlaisten käytänteiden, rutiinien ja normien luomista, mikä on erityisen kiinnostavaa soveltavan kielentutkimuksen näkökulmasta. Työelämässä uudenlaiset viestintävälineet ovat paitsi lisänneet työprosessien sanallista dokumentointia (ns. tekstualisaatio) myös kietoneet yhteen digitaalisia ja ei-digitaalisia tekstikäytänteitä uudenaikaisiksi multimediaaliksi työkäytänteiden verkostoiksi (esim. Lehtinen 2024). Työelämän ohella teknologia on muokannut kirjoittamisen yksilöllisiä prosesseja ja yhteisöllisiä käytänteitä parin viime vuosikymmenen aikana runsaasti myös koulutuksessa (yliopisto-opiskelijoiden kontekstissa, ks. Laine & Mutta tässä vuosikirjassa).

Kun osallistumisen resurssit ja tavat muuttuvat, on tärkeää tutkia niiden vaikutusta paitsi osallisuuteen ja tasa-arvoon (ks. Peltola & Intke-Hernandez tässä vuosikirjassa) myös poliittiseen vallankäyttöön niin kasvokkaistilanteissa kuin verkkoalustoillakin (esim. Niedling tässä vuosikirjassa).

Koronavuosien eräs näkyvistä teknologiaan liittyvistä muutoksista on ollut videovälitteisen vuorovaikutuksen lisääntyminen etätö- ja -opiskelukonteksteissa, etenkin toisella ja kolmannella koulutusasteella. Kasvokkais- ja etävuorovaikutuksen välillä on paitsi tiettyjä systemaattisia eroja myös paljon yhteistä. Yksi videoneuvottelujen selkeä vuorovaikutuksellinen haaste on vuorovaikutustilan kompleksisuus ja monien videopuhelualustojen monikanavaisuus, joiden huomioiminen vaatii taitoa ja harjaantuneisuutta (esim. Oittinen 2024). Verkkovälitteisessä etä- tai hybridiopetuksessa haasteita saattaa liittyä myös oppimateriaaleihin ja niiden jakamiseen. Haasteiden vastapainoksi verkkovälitteinen opetus voi lisätä paikallisesti saatavilla olevaa kielivalikoimaa (Tolvanen ym. 2022) ja sen myötä paitsi joustavoittaa kielenopintoja myös parantaa yhteiskunnan kielellistä huoltovarmuutta.

Viime aikojen todennäköisesti puhuttanein teknologia on suuria kielimalleja hyödyntävä generatiivinen tekoäly (GenAI), jonka sovelluksiin lukeutuu muun muassa ChatGPT. Generatiivisen tekoälyn aiheuttamasta murroksesta on käyty paljon julkista keskustelua etenkin työelämään ja kielikoulutukseen liittyen. Tekoälystä on tätä myöten tullut yhä voimakkaammin myös viestintä- ja vuorovaikutustilanteiden osallistuja ja vuorovaikutuskumppani – esimerkkeinä mainittakoon yritysten verkkosivuilla olevat chatbotit tai terveydenhuollossa käytössä olevat puhelinsovellukset, jotka puhuvat potilaiden kanssa (Brandt ym. 2024). Generatiivista tekoälyä voidaan integroida myös sosiaalisiin robotteihin, kuten Marjut Johanssonin plenaaripuheenvuoro syys-symposiumissa osoitti. Kielenoppijoille tekoäly voi puolestaan tarjota monenlaisia uusia mahdollisuuksia kielitaidon harjoitteluun ja oman oppimisensa seuraamiseen. Toisaalta uhkakuvana on, että kielenoppimismotivaatio ja sitkeys ponnistella oman kielenoppimisensa eteen vähenee tilanteessa, jossa kone pystyy tarjoamaan sekunneissa vastauksen oppimistehtävään (ks. esim. Kern 2024). Kieltenopetus onkin näiltä osin monien uusien haasteiden edessä.

Viime aikojen yhteiskunnalliset ja poliittiset muutokset ovat nostaneet kielitaidon ja sen myötä kielikoulutuksen merkityksen tärkeäksi keskustelunaiheeksi. Kielitaito nähdään yhä enenevässä määrin keskeisenä tekijänä yhteiskunnalliselle osallisuudelle ja kansalliselle huoltovarmuudelle (esim. Johansson ym. 2024). Erityinen huolenaihe on lasten ja nuorten kaventuva kielitaito, vaikka maahanmuuton myötä Suomessa puhutaankin eri ensikieliä enemmän kuin koskaan aiemmin (Nissilä 2022). Monikielisyys tarvitsee kuitenkin edelleen tukea sekä kouluissa että työpaikoilla (Vaarala ym. 2021). Kielivarannon kaventumiseen on pyritty vaikuttamaan kielen opetuksen varhentamisella (ks. myös Pyykkö 2017), mutta varhentaminen ei ole toistaiseksi laajentanut kouluissa opiskeltavien kielten määrää vaan päinvastoin lisännyt entisestään englannin valitsemista ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi. Usein taustalla ovat kuntien resurssit;

nuoret ovat kiinnostuneita kielten opiskelusta, jos heillä vain olisi siihen mahdollisuus ja kannustusta. (Veivo ym. 2023.) Kaikilla pitäisi myös olla yhtäläinen oikeus oppia kieliä, esimerkiksi vammasta tai ensikielestä riippumatta (esimerkiksi aikuisten perusopetuksen tilanteesta ks. Rantanen ym. 2024).

Kielten oppiminen liittyy yhteiskunnalliseen osallisuuteen erityisesti maahanmuuttajien kohdalla. Esimerkiksi ruotsin kielellä kotoutuminen voi olla haaste osallisuudelle suomalaisessa yhteiskunnassa mutta toisaalta avain lähiyhteisöön integroitumiseen (ks. Pöyhönen ym. tässä vuosikirjassa). Osallisuusnäkökulma koskee kuitenkin kieliyhteisön jäseniä laajemminkin. Virallisesti kaksi- tai monikielisissä maissa kielen merkitys yhdistävänä tekijänä tai osallisuuden mahdollistajana saattaa nousta kielenkäyttäjän tietoisuuteen vasta käytännön tilanteiden kautta, joissa kielitaito osoittautuu ratkaisevaksi esimerkiksi ammatissa onnistumisen kannalta. Suomen kaltaisissa maissa palveluammatteihin opiskeleville voi olla merkityksellistä havaita, kuinka tiiviisti ammattitaito kietoutuu ammattikieleen ja vuorovaikutustaitoihin. Omat käsitykset esimerkiksi toisen kotimaisen kielen tarpeellisuudesta voivat muuttua, kun huomaa, että kieli avaa mahdollisuuksia ja vahvistaa kokonaisvaltaisesti ammatillista osaamista. Suomenkieliset lääketieteen opiskelijat voivat esimerkiksi kokea ruotsin kielen taitonsa tärkeäksi ja merkitykselliseksi tilanteissa, joissa toisen kotimaisen kielen kielitaito mahdollistaa potilaan tasavertaisen kohtaamisen ja takaa heille siten mahdollisuuden kokea ammatissaan onnistumista (Sahlstein 2023, 2024). Vastaavanlainen merkityksellisyyden kokemus ja siihen liittyvä myönteinen asenne vaikuttavat myös suomenruotsinkielisten puhujien suomen kielen oppimisprosessiin, jossa kielen oppimisen kokemus on vahvasti yhteydessä puhujalle itselleen merkityksellisiin kielenkäyttöyhteyksiin (Haapala 2024 ja Haapala tulossa). Puhujan asemoituminen ja kokemus kynnyksestä käyttää kieltä liittyvät toisen kotimaisen kielen kohdalla usein käytön luonnollisuuteen, merkityksellisyyteen ja käytössä koettuun iloon (Hietämäki 2025). Toisen kielen käyttöön voi kuitenkin sisältyä myös pelkoa ja epäpätevyden tunteita, jotka rajoittavat voimaannuttavia kokemuksia ja kaventavat vapautta käyttää kieltä, siinä missä myönteiset tunnekokemukset tukevat sekä onnistumista että oppimista (ks. myös Dewaele & MacIntyre 2014; Henter 2014). Kieli voi siis näyttäytyä käyttäjälleen paitsi voimavarana myös rajojen asettajana.

Yhteiskunnallisilla instituutioilla on vastaava rooli ylläpitää tai häivyttää kielellisiä rajoja ja luokitella kielen puhujia yhteisöön kuuluviksi tai siihen kuulumattomiksi. Tämä instituutioiden valta-asema nousee pinnalle erityisesti silloin, kun instituution edustajat ilmaisevat kieli-identiteettiin liittyviä odotuksia, uskomuksia sekä kielenkäyttäjiiin liittyviä kategoriointeja. Kielikäsitteet ja niistä johdetut identiteetit ovat kytköksissä yhteisössä koettuun monikielisyyteen ja moninaisuuteen. Niemelän (2024a: 107) mukaan yksikieliset ympäristöt vahvistavat helposti oletusta yksikielisyydestä normatiivisena lähtökohdana, mikä vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten kouluissa nähdään monikieliset oppilaat ja erilaiset suomen kielen puhujat. Oletus yksikielisestä maailmasta on puolestaan yhteydessä siihen, miten hyvin tai huonosti monikielisiä puhujia

integroidaan koulu yhteisöön ja yhteiskuntaan. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta voi arvioida sen perusteella, onko kieli kaikkien saavutettavissa siten, että jokaisella on mahdollisuus tulla kieliyhteisön jäseneksi (Niemelä 2024a, 2024b). Hyvän esimerkin kielenkäyttöön liittyvästä oikeudenmukaisuudesta tarjoavat tilanteet, joissa mitataan ammattiin valmistuvien kokeilaiden ammattitaitoa. Suomea toisena kielenä opiskelevien ammattioppilaiden mahdollisuudet osallistua tasavertaisina kielenkäyttäjinä omaan näyttötutkintoonsa ja sitä seuraavaan arviointikeskusteluun voivat kaventua, jos kielikysymystä ja kielellisen saavutettavuuden merkitystä tilanteessa ei tiedosteta. Epäsuotuisammassa tapauksessa vuorovaikutus rakentuu pitkälti ensikielisten suomenpuhujien ehdoilla, mikä rajoittaa toiskielisten suomenpuhujien mahdollisuuksia toimia itsenäisinä ja pätevinä ammattilaisina (Puranen 2024).

Edellä kuvatut muutokset mullistavat myös tapoja, joilla tutkimusta tehdään. Uudenlaisten tutkimuskohteiden lisäksi soveltavan kielentutkimuksen alalla on jonkin aikaa puhuttu menetelmällisestä käänteestä. Tästä kertoo muun muassa AFinLAN syysseminariumiin 2019 valittu teema *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa* (ks. Grasz ym. 2020) sekä kansainvälisellä tasolla se, että vuonna 2022 alettiin julkaista uutta nimenomaan soveltavan kielentutkimuksen menetelmiin keskittyvää lehteä *Research Methods in Applied Linguistics*. Tutkimusasetelman, aineistonkeruun ja analyysimenetelmien valintaan kiinnitetään yhä enemmän huomiota, koska niillä on keskeinen vaikutus tulosten luotettavuuteen. Muita menetelmiin vaikuttavia käänteitä ovat avoimen tieteen periaatteiden noudattaminen ja sen myötä tutkimuskäytäntöjen muuttuminen entistä läpinäkyvämmiksi. Tutkimusaineistoja jaetaan avoimesti kaikkien käyttöön ja julkaisuprosesseihin on otettu mukaan analyysien ennakkorekisteröinti, jotta tutkimusprosessi olisi mahdollisimman läpinäkyvä ja helposti replikoitavissa. Avoimuuteen liittyy myös osallistava tutkimusote, jossa yhteisöjen jäsenet tai kielenoppijat toimivat aktiivisina tutkimuskumppaneina (ks. Simonen ym. 2021 sekä Satokangas ja Hippi & Vaattovaara tässä vuosikirjassa).

Lisäksi monimenetelmäisyys eli saman ilmiön tarkastelu useasta eri näkökulmasta on yleistynyt (ks. esim. Riaz & Farsani 2024). Samalla perinteinen jako määrällisiin ja laadullisiin menetelmiin ei enää lähde niinkään vastakkainasettelusta vaan pikemminkin toisiaan täydentävistä näkökulmista. Myös teknologian kehitys ja digitalisaatio ovat tuoneet paitsi uusia aineistotyyppisiä myös uusia välineitä kielen tutkimukseen. Esimerkiksi tekoälyä hyödyntävä puheentunnistusteknologia nopeuttaa puheaineistojen litterointia, ja erilaiset luonnollisen kielen käsittelyn laskennalliset työkalut auttavat käsittelemään suuria tekstimassoja aiempaa tehokkaammin. Uudet menetelmät ja välineet mahdollistavat myös uudenlaisten tutkimuskysymysten esittämisen sekä uudenlaisten aineistojen tutkimisen. Tästä esimerkkinä ovat vaikkapa korpuslingvistiikan tarjoamat mahdollisuudet yhteiskunnallisten ilmiöiden, kuten ylivelkaantumisen tunnistamiseen verkkokeskusteluja analysoimalla (Guo & Marshall 2025). Myös monialainen yhteistyö avaa uusia näkymiä muuttuvaan maailmaan, kuten esimerkiksi

keskusteluntutkimuksen soveltaminen sotilastarkkailijakoulutuksen tutkimukseen osoittaa (Kamunen 2024).

Kuten tämä kuvaus osoittaa, soveltava kielitiede tarjoaa hyvin monenlaisia näkökulmia ja mahdollisuuksia muuttuvan maailman tarkasteluun. Seuraavaksi siirrymme esittelemään tähän vuosikirjaan valittuja artikkeleita, jotka peilaavat hyvin tätä näkökulmien ja samalla vuoden 2024 syysseminariumin esitelmien kirjoa.

3 Vuosikirjan artikkelien esittely

Vuosikirjan avaa artikkeli, jossa yksi vuoden 2024 AFinLAN syysseminariumin plenaryteista, professori **Jarmo Harri Jantunen** tarkastelee sateenkaarevaan kieli-identiteettiin liittyviä kysymyksiä. Hänen katsauksensa *Queerit kaapit ja pervot halut: sukupuoli ja seksuaalisuuksia kielessä* keskittyy yhteiskunnallisiin tasa-arvokysymyksiin ja niiden kielellisiin kytköksiin queer-lingvistiikan näkökulmasta ja yhdistää kielentutkimuksen ja erityisesti sosiolingvistiikan kysymyksenasetteluja muuhun queer-tutkimuksen yhteiskunnalliseen tematiikkaan. Queer-lingvistiikka on keskittynyt tarkastelemaan erityisesti, miten sateenkaarevuutta ja sukupuolten ja seksuaalisuuksien moninaisuutta ja näihin liittyvää normatiivisuutta kielellisesti tuotetaan. Jantunen esittelee katsauksessa myös havaintojaan kaapin käsitteestä ja ulostulon kielellistä representaatioista sekä kumppanin etsimisen queer-käytänteistä, joita muuttuva teknologia on osaltaan muokannut muun muassa erilaisten verkkopalvelujen lisääntymisen myötä.

Vuosikirjan kaksi seuraavaa artikkelia analysoi aineistoja uudenlaisessa kansatutkimuksen kehityksessä ja yhdistämällä kansalaislingvistiikan näkökulmia diskurssitutkimukseen. **Kaarina Hipin** ja **Johanna Vaattovaaran** artikkeli *Kansanlingvistiikasta kansalaislingvistiikkaan: kansatutkimus kielikäsitysten avaajana ja haastajana* käsittelee sosiolingvististä yhteistutkimushanketta, jossa akateemiset tutkijat, opiskelija-avustajat ja sekä lukioikäiset että aikuiset maallikko-osallistajat tutkivat yhdessä kielellistä vaihtelua ja muutosta. Artikkelit tarkastelee kielikäsitteitä selvittävän yhteistutkimuksen epistemologisia ja teoreettisia lähtökohtia (ks. myös esim. Preston 2011) ja perustuu kansalaistieteen (*Citizen Science*, CS) periaatteisiin. Lisäksi artikkelissa käsitellään yhteistutkijoiden kokemuksia ja palautetta. Artikkelissa pohditaan kiinnostavasti kansatutkimuksen mahdollisuuksia avartaa kielestä kiinnostuneiden maallikoiden näkökulmia kieleen ja tehdä lähestymistapoja näkyviksi kielentutkijoille.

Myös **Henri Satokankaan** artikkeli *Normipuheen diskursseja: kielen muuttuvat normit kyselyvastauksissa* kytkeytyy kansanlingvistiseen tutkimukseen, sillä kielenkäyttäjien näkemyksiä kielestä on tutkittu nimenomaan kansanlingvistiikassa (esim. Niedzielski & Preston 2000). Satokankaan tutkimus lähestyy kyselyaineistoa kielen normeista käytävänä metapragmaattisena neuvotteluna (esim. Agha 2007: 19–22), jossa kielenkäyttäjät ilmaisevat kieleen kytkeytyviä arvostuksiaan ja asenteitaan (ks.

myös Lehtonen 2015: 41). Satokangas keskittyy artikkelissaan normipuheen diskursseihin eli kyselyvastauksissa rakentuviin tapoihin merkityksellistää yleiskielen normeja, niiden muutosta ja kielenhuoltoa. Erityisesti artikkelissa tarkastellaan kahta uutta kielenhuollon diskurssia: erontekodiskurssia, jossa normien hallinta symboloi esimerkiksi koulutustasoa, ja punnitsemisdiskurssia, jossa kielenkäyttäjät pohtivat esimerkiksi virallisten ja epävirallisten normien ristiriitaa.

Vuosikirjan seuraavissa artikkeleissa muutosta tarkastellaan yhteiskunnallisten ilmiöiden kautta: näissä artikkeleissa on analysoitu poliitikkojen kielenkäyttöä, turva- paikkaprosesseihin liittyvää mediadiskurssia sekä potilasasiavastaavalle osoitettuja muistutuksia. **Christian Niedlingin** artikkeli *Gender, fear, and right-wing populism: a study of Facebook representations of female leaders in the context of femonationalism* tarkastelee kahden oikeistopopulistisen puolueen johtajan, Alice Weidelin (*Alternative für Deutschland*) ja Riikka Purran (*Perussuomalaiset*) viestintää sosiaalisessa mediassa. Artikkelin fokuksessa ovat niin sanotut ”laskelmoidun ambivalentit” retoriset strategiat (ks. myös Reisigl 2020), joilla poliitikot legitimoivat maahanmuuttovastaista poliittista agendaan vetoamalla naisten oikeuksiin. Analyysi purkaa tämän päivän yhteiskunnassa populistisia narratiiveja ja kuvaa, millaisin kielellisin keinoin poliittiset toimijat tuottavat niitä sosiaalisen median multimodaalisissa viestintäympäristöissä, joista on tullut olennainen poliittisen vaikuttamisen areena.

Sari Pöyhösen, Eeva-Leena Haapakankaan, Samu Kytölän, Marjatta Koiviston ja **Eero Valkosen** artikkeli *Pakkomuuttajat ruotsin kielen oppijoina ja käyttäjinä – kielellisen kansalaisuuden teemoja suomenruotsalaisissa sanomalehdissä* esittelee ruotsin kielellä kotoutumista ja kielivalintoja koskevaa mediadiskurssia ruotsinkielisissä sanomalehdissä kahtena eri ajankohtana: vuosina 2015–2016, kun pakkomuuttajia tuli Lähi-idästä, ja vuosina 2022–2023, kun pakkomuuttajia tuli paljon Ukrainasta. Artikkelissa pohditaan erityisesti kotoutumista ja kieli-identiteettiin liittyvää kansalaisuutta (ks. esim. Stroud 2018). Näitä kysymyksiä tarkastellaan neljän ruotsin kieltä kuvaavan teeman avulla: ketkä ruotsin kielestä puhuvat, ruotsin kielen koettu helppous, ruotsi vaihtoehtona suomen kielelle ja ruotsin kielen alueellinen kattavuus. Yhteiskunnallisesti keskeiseksi kysymykseksi artikkelissa nousee kielellisen kansalaisuuden toteutuminen eli ruotsin kielellä kotoutuneiden mahdollisuudet toimia esimerkiksi opinnoissa, työssä tai vapaa-ajan harrastuksissa ja siten kielen vaikutukset toimijuuteen, osallisuuden tunteeseen ja integroitumiseen.

Jenny Paananen, Linda Sirkiä ja **Mari Kangasniemi** analysoivat artikkelissaan *Hoidon kohteesta tiedostavaksi asiakkaaksi: tyytymättömyyden ilmaisun kielelliset keinot potilasasiavastaavalle osoitetuissa muistutuksissa* valituksia, joita potilaat tai heidän omaisensa ovat tehneet potilasasiavastaavalle. Tutkimuksen aineisto on poikkeuksellinen: 140 erään suomalaisen sairaalan potilasasiavastaavalle osoitettua muistutusta tarjoavat ikkunan yhteiskunnallisesti uudentyypiseen kontekstiin, jossa potilas on tiedostava asiakas. Laadullinen tekstinanalyysi keskittyy erityisesti potilaiden ja heidän omaistensa arvioimaan kielenkäyttöön, jolla he ilmaisevat suhtautumistaan eli tyytymättömyyttä

kirjoittamissaan muistutuksissa (suhtautumisen teoriasta ks. Martin & White 2005). Tulokset osoittavat, että muistutuksilla on kaksi ominaista piirrettä: ammattilaisten toiminnan moraalinen arviointi ja oman kielteisen tunnekokemuksen korostaminen. Muistutuksissa vedotaan potilaan kokemukseen asiana, jonka pitäisi olla palvelujen toteuttamisen keskiössä ja jonka perusteella palveluja toivotaan kehitettävän.

Vuosikirjan seuraavat artikkelit kytkeytyvät kielten opetuksessa ja oppimisessa käynnissä oleviin muutoksiin. Niissä tarkastellaan englannin kielen sujuvuuden opetusta lukiossa ja ruotsinopettajien palauteosaamista. **Leena Rihko** ja **Pauliina Peltonen** esittelevät artikkelissaan *Promoting L2 English speech fluency in Finnish general upper secondary education: an analysis of textbooks and teachers' perceptions*, millainen asema puheen tuottamisen sujuvuudella on suomalaisen lukion A-englannin opetuksessa. Sujuvaa suullista kielitaitoa pidetään yleisesti yhtenä vieraan kielen opetuksen päätaivoitteena (Tavakoli & Wright 2020), ja sen merkityksen voi arvella edelleen kasvavan sitä mukaa, kun tekoäly tarjoaa aiempaa tehokkaampia työkaluja tekstien tuottamiseen. Rihko ja Peltonen lähestyvät sujuvuutta kahdesta näkökulmasta: analysoimalla lukion englannin oppikirjojen tehtäviä sekä selvittämällä lukion englannin opettajien näkemyksiä oppikirjojen sisältämien sujuvuusharjoitusten riittävydestä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sujuvuuteen keskittyviä harjoituksia on lukion A-englannin oppikirjoissa hyvin vähän, mistä syystä puheen sujuvuuden opettaminen riippuu paljon opettajasta ja nojaa pitkälti opettajan omaan aktiivisuuteen. Valtaosa opettajista myös toivoi oppikirjoihin lisää sujuvuuden parantamiseen tähtääviä tehtäviä. Artikkelissa eritellään erityyppisten sujuvuusharjoitusten yleisyyttä oppikirjoissa ja pohditaan, millainen ohjaava vaikutus niillä on opetuksen käytännön toteutukseen.

Toni Mäkipään ja **Laura Lahden** artikkelissa *”Oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on olennainen osa vastaanottokykyä” – Laadullinen tutkimus ruotsinopettajien palauteosaamisesta* selvitetään, mitä ruotsinopettajien palauteprosessien kuvaukset kertovat opettajan palauteosaamisesta. Kyselyyn vastasi 24 opettajaa, ja aineiston laadullisen analyysin pohjana käytetään Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehystä makro-, meso- ja mikrotason palauteosaamisesta. Analyysi osoitti, että kuvaukset vastasivat pääasiassa makro- ja mesotasoa. Opettajat käyttivät ruotsin tunneilla useita palautekäytäntöjä, kuten välitöntä suullista palautetta, vertaispalautetta ja itsearviointia, ja he suhtautuivat myönteisesti opettajien palauteyhteistyöhön. Tekoälyä opettajat eivät ainakaan vielä hyödyntäneet, koska heillä ei ollut osaamista sen eettiseen hyödyntämiseen arvioinnin apuna. Erityisen tärkeää tutkijoista olisi, että opettajat osaisivat korostaa oppijoille, mitä merkitystä palautteella kielen oppimisessa on.

Myös seuraavat kaksi artikkelia käsittelevät kielen oppimista, mutta enemmän oppijan kuin opettajan näkökulmasta. Lisäksi niissä korostuu kielten opetuksen teknologinen murros, jota yllä on kuvattu. Ensin **Päivi Laine** ja **Maarit Mutta** tarkastelevat artikkelissaan *Millainen kirjoittaja olen? Kielten yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä kirjoittajuudesta* opiskelijoiden kirjoittajaidentiteettejä. Aineiston muodostavat neljältä vuosikurssilta kerätyt reflektoinnit. Opiskelijat pohtivat niissä omaa kirjoittajaminäänsä,

kirjoittamisvälineidensä käyttöä sekä eri kielten roolia ja priorisointia (ks. myös de Magalhães ym. 2019). Analyysistä nousee esille, että kirjoittajaidentiteettiin vaikuttavat muun muassa koulutuksen aikana muotoutunut käsitys itsestä kirjoittajana ja aiemmin saatu palaute. Koulutusperinteen ihanteet ja normit näkyvät opiskelijoiden käyttämissä adjektiivivalinnoissa, joilla he kuvaavat itseään kirjoittajina sekä omaa kirjoitusprosessiaan. Teknologian hyödyt tuodaan selkeästi esille, ja tutkimusaineistossa digitaalisista välineistä etenkin tietokone ja puhelin ovat osittain syrjäyttäneet opintoihin liittyvää käsin kirjoittamista, mutta kielimallien käyttö ei vielä näkynyt käytänteissä. Reflektointien pituudessa havaittiin lisäksi yleinen kehityssuunta kohti aiempaa lyhyempiä kirjoituksia.

Katja Peltola ja Minna Intke-Hernandez tarkastelevat artikkelissaan *Osallisuuden kokemus verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa: mahdollisuuksia, haasteita ja tasa-arvon näkökulmia* sitä, miten verkkovälitteinen opetus vaikuttaa kielten oppijoiden osallistumismahdollisuuksiin ja heidän osallisuuden kokemukseensa. Tutkimus kytkeytyy laajempaan teknologiseen muutokseen, jonka myötä kielten oppimis- ja opetusympäristöt ovat muuttuneet (ks. Shadieff & Yang 2020). Luokkahuoneen rajat laajentuvat erityisesti koronapandemian vauhdittamana, kun etä- ja hybridiopetus tulivat kaikille tutuiksi. Kirjoittajat nostavat analyysissään esiin konkreettisia osallisuuden kokemusta parantavia ja sitä heikentäviä tekijöitä. He pohtivat erityisesti sitä, miten verkkovälitteiset oppimisympäristöt voivat palvella erityistarpeisia opiskelijoita ja millaista pedagogista osaamista osallisuuden kokemuksen tukemiseksi vaaditaan hybridimuotoisessa opetuksessa.

4 Lopuksi

Miten soveltavan kielentutkimuksen avulla voidaan ymmärtää maailman muutoksia? Soveltavalle kielentutkimukselle ominainen moninaisuus ja monitieteisyys edellyttää sillanrakennustyötä eri näkökulmien välille (ks. Tervola ym. 2024) ja on samalla alan selkeä vahvuus. Sen menetelmät tarjoavat keinoja tutkia kieltä monitasoisena ja -tahoisena sosiaalisena ilmiönä, joka läpäisee yhteiskunnalliset rakenteet, instituutiot ja arjen vuorovaikutuksen. Soveltavan kielitieteen vahvuus on tuoda esille kielellisiä käytänteitä, jotka paitsi heijastavat myös muovaavat valtasuhteita, identiteettejä ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Kielelliset käytänteet voivat mahdollistaa osallisuutta ja tasa-arvoa mutta yhtä lailla vahvistaa eriarvoisuutta ja ulossulkemista. Tämän vuosikirjan artikkelit ja viime syysseminariumissa raportoidut tutkimukset tuovat esimerkiksi esiin, miten kielellinen oikeudenmukaisuus rakentuu virallisten kielipoliittisten linjausten lisäksi arkisissa, usein huomaamattomissa käytännöissä. Kieli-ideologiat, kielikäsitteet ja kielen rakenteelliset rajat puolestaan vaikuttavat siihen, kuka tunnustetaan yhteisön jäseneksi ja millaisin ehdoin. Näin kielen tarkastelu avaa

väylän ymmärtää laajoja sosiaalisia prosesseja sekä niitä mekanismeja, joilla yhteisöjä rakennetaan, ylläpidetään ja uudistetaan – tai joilla niitä rajataan ja suljetaan. Kielelliset käytänteet voivatkin parhaimmillaan edistää yhteiskunnan jäsenten tasavertaisuutta sekä vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä. Ne voivat kuitenkin myös synnyttää tai ylläpitää eriarvoisuutta silloin, kun tietyt kielimuodot, kielenkäyttäjäryhmät, sanavalinnat tai ilmaisutavat saavat enemmän arvoa kuin toiset.

Silloin kun kieli yhdistää tai erottaa, taustalla vaikuttavat usein sekä puhujan henkilökohtaiset että yhteisön kieliasenteet ja ideologiat. Paneutumalla kieli-ideologioihin ja kielikäsitteisiin voidaan tarkastella, millaisia uskomuksia ja arvoja kieliin ja kielenkäyttöön liitetään (Mäntynen ym. 2012). Puhujilla on käsityksiä itsestään tietyn kielen käyttäjinä, ja samankaltaiset käsitykset heijastuvat siihen, miten he luokittelevat muita kielenkäyttäjiä joko osaksi tiettyä kieliyhteisöä tai sen ulkopuolelle. Kieli-ideologiat vaikuttavatkin olennaisesti taustalla, kun kielenkäyttäjä hahmottaa kieliyhteisöjä ja ryhmiä. Konkreettisesti tämä siis näkyy kielen käytössä ja niissä kielen variaatioissa, joita kielenkäyttäjät valitsevat omaan repertuaariin tai joiden perusteella he tunnistavat ja luokittelevat muita (Lehtonen 2015: 92). Näissä käytännöissä neuvotellaan usein myös siitä, kenelle kieli kuuluu, kuka saa käyttää kieltä ja miten sitä saa käyttää (Mäntynen ym. 2012; Lehtonen 2015). Kriittisen tiedonintressin näkökulmasta on myös tärkeää suunnata huomio poliittisiin diskursseihin ja niissä käytettyihin kielellisiin keinoihin, joilla vaikutetaan ihmisten näkemyksiin – esimerkiksi käyttämällä eufemismeja tai valitsemalla termejä, joihin sisältyy ideologisia latauksia ja joilla rakennetaan tietynlaisia todellisuuksia (ks. Niedling tässä vuosikirjassa).

Nähdäksemme soveltavilla kielentutkijoilla on myös monenlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskuntaan ja muuttaa omalta osaltaan maailmaa – vaikei sitä aina olisikaan helppo havaita. Ensinnäkin eettisesti vastuullinen tutkimus kielellisistä käytänteistä ja niiden yhteiskunnallisten mekanismien tekeminen näkyväksi on jo itsessään yksi keino vaikuttaa. Kieltä yhteiskunnallisena ilmiönä analysoivana tieteenalana soveltavalla kielentutkimuksella on pitkä perinne sosiaaliseen eriarvoisuuteen liittyvien kysymysten tarkastelussa, etenkin sosiolingvistiikan kriittisen diskurssianalyysin menetelmällisessä viitekehyksessä (Suomessa ks. esim. Pietikäinen & Dufva 2006). Tämän lisäksi soveltavan kielentutkimuksen kentällä näkyy yhä enenevässä määrin esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kielellisen aktivismin näkökulmia (esim. Iikkanen ym. 2024; Sauntson ym. 2025). Tällaisen tutkimuksen tavoitteena voi olla kielikäytänteiden ymmärtämisen lisäksi niiden muuttaminen esimerkiksi kielellisiä oikeuksia puolustamalla ja kieleen liittyvää syrjintää haastamalla.

Teoreettisesta tai menetelmällisestä näkökulmasta riippumatta toivomme, että tässä artikkelissa kuvaamamme muutokset ja tämän vuosikirjan artikkelit myös herättävät lukijaa pohtimaan soveltavan kielentutkimuksen ydintehtävää ja kenties jopa omaa kielen käyttäjän ja tutkijan identiteettiään. Kieli on ajassa kiinni oleva ilmiö, ja kielellisten käytänteiden muutoksia ja uudenlaisia kielenkäyttökonteksteja on tärkeää tarkastella herkällä korvalla, sillä ne yleensä kertovat jotain ajastamme.

Kirjallisuus

- Aarikka, L. & H. Lappalainen 2024. Itäsuomalaisten näkemyksiä maahanmuutosta, ulkomaalaisuudesta ja S2- puhujuuudesta osana suomalaista (luokka)yhteiskuntaa. *Esitelmä AFinLAN syysposiumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.
- Agha, A. 2007. *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boud, D. & P. Dawson 2023. What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Brandt, A., S. Hazel, R. McKinnon, K. Sideridou, J. Tindale & N. Ventoura 2024. Educating Dora: Teaching a conversational agent to talk. *Discourse & Communication*, 18 (6), 905–916. <https://doi.org/10.1177/17504813241267109>
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.) 2020. *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa*. AFinLAN vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.98568>
- Guo, J. F., & J. Marshall 2025. Examining the impact of growing household over-indebtedness in China: A corpus linguistics analysis of a popular online debt support forum. *Applied Corpus Linguistics*, 100141. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100141>
- Haapala, J. 2024. Pihakaverit, futis ja poikaystävä – aikuisten ruotsinkielisten kuvauksia suomen kielen oppimisympäristöistä ja suomen käyttöön liittyvistä tunteista. *Esitelmä AFinLAN syysposiumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.
- Haapala, J. tulossa. Oppimisen mahdollistajia ja esteitä – suomenruotsalaisten asiantuntijatyöntekijöiden kokemuksia suomen kielen käytöstä ja oppimisesta. *Sananjalka*.
- Henter, R. 2014. Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 373–378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274>
- Hietämäki, M. 2025. *Språkängsla och språkglädje hos finska universitetsstuderande*. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/180953>
- Ikkänen, P., J. Ennsner-Kananen, M. Intke-Hernandez & S. Riuttanen 2023. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus. *AFinLA-teema*, 16, 310–333. <https://doi.org/10.30660/afinla.126771>
- Iso-Ahola, S. 2024. Identiteetin kulmakivi vai epäoleellinen pikkukieli – karjalan kieli abiturienttien koevastauksissa. *Esitelmä AFinLAN syysposiumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.
- Jakonen, T., O. Veivo, M. Mutta, M. Majjala, H.M. Honkalampi, & M. Johansson 2024. 'Am I saying it wrong?' Progressivity-related troubles and instructional opportunities in child-robot L2 interaction. *Prologi*, 20 (1), 14–34. <https://doi.org/10.33352/prlg.120961>
- Jantunen, J. H. & T. Juvonen 2021. Lesbonormatiivisuuksien ristipaineessa: Määrällistä ja laadullista analyysiä Suomi24-verkkokeskusteluista. *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 15 (1–2), 17–36. <https://doi.org/10.23980/sqs.112512>
- Jantunen, J. H. & S. Surkka 2022. Homoslangista queer-fennistiikkaan: Queer-lingvistisen tutkimuksen historia, nykyisyys ja tulevaisuus. *Virittäjä*, 126 (2). <https://doi.org/10.23982/vir.116140>
- Johansson, M. 2022. Vuorovaikutus ja kielenoppiminen sosiaalisen robotin kanssa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2022/vuorovaikutus-ja-kielenoppiminen-sosiaalisen-robotin-kanssa>

- Johansson, M., J. Suominen & P. Björn 2024. Kielitaito on osa kansallista huoltovarmuutta – Suomi tarvitsee jatkossakin useiden vieraiden kielten osaajia. *Turun Sanomat* 26.7.2024. Kielilaki 6.6.2003/423. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2003/423>
- Kalantzis, M. & B. Cope 2025. Multiliteracies since social media and Artificial Intelligence. *Harvard Educational Review*, 95 (1), 135–151. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-95.1.135>
- Kamunen, A. 2024. Soveltava keskusteluanalyysi ja YK:n sotilastarkkailijaokoulutus: videopohjaiset vuorovaikutustyöpajat kurssilaisten reflektion työkaluna. *Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.
- Kern, R. 2024. Twenty-first century technologies and language education: Charting a path forward. *Modern Language Journal*, 108 (2), 515–533. <https://doi.org/10.1111/modl.12924>
- Koivisto, A., H. Vepsäläinen & M. T. Virtanen 2023. *Conversation Analytic perspectives to digital interaction: Practices, resources, and affordances*. Finnish Literature Society/SKS. <https://doi.org/10.21435/sflin.22>
- Krämer, P., U. Vogl & L. Kolehmainen 2022. What is Language Making? *International Journal of the Sociology of Language*, (274), 1–27. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0016>
- Lahti, P. & L. Kotilainen 2024. Korkeakoulutetut maahanmuuttaneet kotoutumiskoulutuksen harjoittelussa - havaintoja kielenoppimisen mahdollisuuksista. *Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Leskinen, K. 2024. *Korkeakoulutaustaiset maahanmuuttaneet koulutuspolulla Suomessa: neksusanalyysi tekstitoiminnasta, kielellisistä resursseista ja osallisuuden mahdollisuuksista*. JYU Dissertations 860. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0436-5>
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0267190522000071>
- de Magalhães, M. B., S. Cotterall & D. Mideros 2019. Identity, voice and agency in two EAL doctoral writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 43, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.001>
- Majjala, M., S-R, Kuusalu, & R. Ullakonoja 2025. *Transformative Language Teaching for Sustainability – From Theory to Practice*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-85493-4>
- Martin, J. R. & P. R. R. White 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201808013685>
- Mlynář, J., de Rijk, L., Liesenfeld, A., Stommel, W. & Albert, S. (2024). AI in situated action: A scoping review of ethnomethodological and conversation analytic studies. *AI & Society* 40: 1497–1527. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-01919-x>.
- Niedzielski, N. & D. Preston 2000. *Folk linguistics*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Niemelä, H. 2024a. Language Ideologies in Primary School Pupils' Drawings of the Finnish Language. P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) *Visualising Language Students and Teachers as Multilinguals: Advancing Social Justice in Education*. Bristol: Multilingual Matters, 107–134. <https://doi.org/10.21832/9781800412101-008>
- Niemelä, H. 2024b. Suomen kieleen liittyvät kieli-ideologiat ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus perusopetuksen kontekstissa – havaintoja piirustus- ja keskusteluaineistosta. *Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.

- Nissilä, L. 2022. Suomen kielivaranto muutoksessa. *Kielikello* 1/2022. <https://www.kielikello.fi/-/suomen-kielivaranto-muutoksessa>.
- Oittinen, T. 2024. Vuorovaikutuskompetenssin rooli videovälitteisessä yhteistoiminnassa. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae*, 2024 (2), 54–67. <https://doi.org/10.57048/aasf.147648>
- Pietilä, P. 2025. *Äidinkielen luokka ja sukupuoli: etnografinen tutkimus äidinkielen suomen opinnoista osaamisperusteisessa tekniikan alan ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-84-1298-4>
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen: Changing perspectives on multilingualism. Teoksessa I. Piippo, M. Ahlholm & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*, Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. *AFinLA-teema*, 13, 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Preston, D. R. 2011. The power of language regard – discrimination, classification, comprehension, and production. *Dialectologia, Special issue, II*, 9–33. <https://raco.cat/index.php/Dialectologia/article/view/245343>
- Puranen, P. 2024. Kieli-ideologiat ja de facto -kielipolitiikka ammatillisen koulutuksen S2- opiskelijoiden arviointikeskusteluissa. *Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Rantanen, V., H. Nguyễn, A. Suomela & J. Ennser-Kananen 2024. Kestävä kehitys osana aikuisten perusopetusta: hyviä maahanmuuttajia vai maailman muuttajia? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15 (7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2024/kestava-kehitys-osana-aikuisten-perusopetusta-hyvia-maahanmuuttajia-vai-maailman-muuttajia>
- Reisigl, M. 2020. Mit zweierlei Maß gemessen – Kalkulierte Ambivalenz in rechtspopulistischen Repräsentationen von Geschlechterverhältnissen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50 (2), 203–229. <https://doi.org/10.1007/s41244-020-00167-y>
- Révész, A., M. J. Stainer, J. Jung, M. Lee, M. Michel 2022. Using eye-tracking as a tool to develop lexical knowledge. *Language Learning and Technology*, 27 (1), 1–22. <https://doi.org/10.64152/10125/73537>
- Riazi, A. M., & M. A. Farsani 2024. Mixed-methods research in applied linguistics: Charting the progress through the second decade of the twenty-first century. *Language Teaching*, 57 (2), 143–182. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000332>
- Rong, X. & A. Révész 2025. The effects of task complexity on second language writing processes and products in computer-assisted collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 69, 101216. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101216>
- Sahlstein, A. 2023. Suomenkielisten lääkäriopiskelijoiden asenteet ruotsinkielistä potilastyötä kohtaan. J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm, M. Luodonpää-Manni & M. Intke-Hernandez (toim.). *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus. Kohti kielellistä osallisuutta*. Helsinki: Gaudeamus, 152–174.
- Sahlstein, A. 2024. Miksi lääkärikin tarvitsee työssään ruotsia? *Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.
- Sauntson, H., C. Cunningham, J. Ennser-Kananen & D. O'Brien 2025. *Language and social justice: an introduction to linguistic activism*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003322153>

- Suomalainen, M. 2024. Työympäristössä tarjottava tuki edistämässä S2-sairaanhoitaja-opiskelijoiden ammatillisen kielen ja hoitotyön taitojen oppimista ja työelämään integroitumista. *Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa 7.–9.11.2024*, Turun yliopisto ja Åbo Akademi.
- Shadiev, R., & M. Yang 2020. Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, 12 (2), 524. <https://doi.org/10.3390/su12020524>
- Stroud, C. 2018. Linguistic Citizenship. Teoksessa L. Lim, C. Stroud & L. Wee (toim.) *Multilingual Citizen: Towards a Politics of Language for Agency and Change*. Bristol: Multilingual Matters, 17–39. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1505251>
- Simonen, M., Nissi, R. & Lehtinen, E. 2021. Soveltava keskusteluntutkimus tutkijan ja tutkittavien vastavuoroisena toimintana. R. Nissi, M. Simonen & E. Lehtinen (toim.), *Kohtaamisia kentällä: Soveltava keskusteluntutkimus ammatillisissa ympäristöissä*. SKST 1471. Helsinki: SKS, 9–26. <https://doi.org/10.21435/skst.1471>
- Solin, A., Kurhila, S., & Korpela, L. E. 2024. Rinnakkaiskielisyys Helsingin yliopiston tiedekuntaneuvostoissa: Selvitys kielten käytöstä ja suosituksia joustavaan monikielisyteen. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/577944>
- Tarnanen, M., Rynkänen, T., & Pöyhönen, S. 2015. Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen, & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 73. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 56–72. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49654>
- Tavakoli, P. & C. Wright 2020. *Second language speech fluency: from research to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2062831>
- Tervola, M., M. Kivilehto, T. Pitkänen, L. Lahti & E. Pitkäsalo 2024. Soveltava kielitiede tutkimuksellisia siltoja rakentamassa – Applied linguistics building bridges through research. Teoksessa M. Kivilehto, L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.), *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa – Vetenskapliga brobyggen – Building bridges through research*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 81. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.146787>
- Tolvanen, N., E. Pesonen & P. Bärlund 2022. Hybridiopetus A2-kielen opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/hybridiopetus-a2-kielen-opetuksessa>
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>
- Veivo, O., K. Mäntylä, K. Inha & J. Toomar 2023. Nuoret arvostavat monipuolista kielitaitoa ja haluavat osata kieliä laajentaakseen maailmankuvaansa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2023/nuoret-arvostavat-monipuolista-kielitaitoa-ja-haluavat-osata-kielia-laajentaakseen-maailmankuvaansa>.

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 82. Jyväskylä. s. 19–44.

Jarmo Harri Jantunen

Jyväskylän yliopisto

Queerit kaapit ja pervot halut: sukupuolia ja seksuaalisuuksia kielessä

Nostot

- Queer-tutkimus tuo sosiolingvistiikkaan ja soveltavaan kielentutkimukseen kriittisen ja intersektionaalisen näkökulman identiteettiin.
- Queer-lingvistiikka paljastaa, miten normatiivisuuksia ja identiteettejä tuotetaan, muokataan ja haastetaan kielellisin keinoin.
- Kaappi on keskeinen metafora ei-normatiivisen identiteetin salaamisesta ja paljastamisesta.
- Sateenkaarevassa seurahaussa näkyy, että kaappi ja heteronormatiivisuus ohjaavat voimakkaasti itseilmaisua.

Abstract

In this review, I examine queer linguistics as part of language research and its relationship to queer theory. I outline the development of queer linguistics through three waves of sociolinguistic research and, drawing on literature, demonstrate how language produces, maintains, and challenges normative conceptions of gender and sexuality. Special attention is given to the concept of the closet and the linguistic representations of coming out, as well as to queer practices of seeking companionship, in which discourses of desire, the closet, and heteronormative ideals intertwine. Finally, I reflect on how queer linguistics introduces a critical and intersectional perspective to language research, revealing how norms shape identity construction and interaction. At the same time, queer linguistics opens up new research avenues within applied linguistics, particularly concerning norm-critical pedagogy, language policy, and the visibility of diversity.

Asiasanat: queer-lingvistiikka, sociolingvistiikka, kaappi ja ulostulo, heteronormatiivisuus

Keywords: queer linguistics, sociolinguistics, closet and coming out, heteronormativity

1 Kielellä kaapissa ja kaapista: normien purkua ja identiteettien kielellistä rakentumista

Tarkastelen katsauksessani kielentutkimusta sateenkaarevasta kilmasta. Kielentutkimus, joka on keskittynyt seksuaalisuuskien, sukupuolten ja kielen suhteeseen ja esimerkiksi siihen, miten tuotamme ja muokkaamme käsityksiä ei-normatiivisiksi katsotuista identiteeteistä, on saanut nimekseen *queer-lingvistiikka* (*queer linguistics*)¹. Sitä voidaan pitää sateenvarjokäsitteenä kaikelle kielentutkimukselle, jossa hyödynnetään queer-teoriaa. Ei-normatiivisia sukupuolia ja seksuaalisuuksia koskeva kielentutkimus on lähtenyt liikkeelle kielenkäyttötapojen kuvauksesta ja edennyt sen tutkimiseen, miten seksuaalisuutta, sukupuolta, identiteettejä ja normatiivisuuksia tuotetaan ja muokataan kielen avulla ja millainen sosiaalinen merkitys niillä on (ks. Levon & Mendes 2015: 1; Jones 2021: 14–15). Tutkimus on saanut vaikutteita muusta sociolingvistiksestä tutkimuksesta (Queen 2014) ja siirtynyt sociolingvistiikan kentällä marginaalista merkittävämpään asemaan (Jones 2021: 13–14). Alan kehittyessä queer-lingvistiikka on myös eriytynyt sisäisesti, mikä on johtanut tieteenalan sisäisiin rajanvetoihin; esimerkiksi transsukupuolisuutta tarkasteleva kielentutkimus on alkanut irtautua queer-lingvistikasta omien tutkimustavoitteittensa vuoksi, jolloin on syntynyt translingvistiikka (ks. Zimman 2018). Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen ja kielen suhteesta on julkaistu jo viljalti englanninkielistä tutkimusta (ks. koonteja ja kokoomateoksia mm. Kulick 2000; Cameron & Kulick 2003; Motschenbacher 2010, 2012; Milani 2018) ja 2010-luvulta lähtien myös suomenkielinen tutkimus on vilkastunut (ks. Jantunen & Surkka 2022).

1 Alan eri nimityksistä, esim. *pervokielitiede* tai *laventellingvistiikka*, ks. Jantunen & Surkka (2022) ja Lindeman (2022a).

Katsaukseni aluksi tarkastelen *queer*-käsitettä ja queer-teoriaa ja näiden suhdetta kielentutkimukseen. Sen jälkeen esittelen tutkimusta, jota on tehty kaapista ja ulostulosta eli ei-normatiivisen identiteetin piilottamisesta ja paljastamisesta. Lopuksi käsittelen tutkimusta, joka on keskittynyt niihin keinoihin, joilla sateenkaarevat eli ei-normatiivisia haluja tuntevat henkilöt ovat pyrkineet löytämään itselleen vakituista tai satunnaista seuraa. Tähän niin sanottuun halun diskurssiin kietoutuu voimakkaasti myös kaappi, kaapissa pysyminen ja sieltä ulkona oleminen.

Nostan katsaukseni keskeiseksi teemaksi kaapin, koska sitä on teoretisoitu tutkimuksessa runsaasti. Lisäksi etenkin julkisuudesta tuttujen henkilöiden kaapista ulostulo on edelleen taajaan esiin nouseva teema mediassakin. Suomessa homoseksuaalisten tekojen kriminalisoinnin (1971) ja sairausluokituksen (1981) kumoamisen jälkeen ei-heteroiden ulostulo tuli helpommaksi kuin se oli aiemmin, joskaan ilmapiiri ei toki muuttunut hetkessä, eikä 1980-luvun AIDS-kriisikään varsinaisesti rohkaissut vähemmistöjä tulemaan kaapista runsain joukoin. Vastaavasti transhenkilöitä koskevat lait juridisen sukupuolen vahvistamisesta 2003 ja 2023 ovat nostaneet transsukupuolisten identiteettikysymykset ja heidän oikeutensa laajempaan tietoisuuteen, ja lait ovat voineet helpottaa myös heidän ulostuloaan. Pelkät lakimuutokset eivät toki ole tae mahdollisuudesta oman identiteetin mukaiseen julkiseen elämään, mutta ne voivat yhteiskunnassa syntyneen keskustelun ja tietoisuuden lisääntymisen kautta vaikuttaa kuitenkin asenteisiin.

2 Pervoja, queerejä ja sateenkaarevia

Aloitetaan *queeristä* – mikä kumma *queer*? Alun perin englanninkielinen *queer* on tarkoittanut muun muassa 'outoa, omituista, laitonta, sairasta', mistä se on myöhemmin vakiintunut viittaamaan pejoratiivisesti seksuaalisesti "poikkeaviin", lähinnä lesbonaisiin ja homomiehiin (Juvonen 2002: 27; Halperin 2003: 339). Kun vähemmistöaktivistit ja akateeminen yhteisö ottivat termin käyttöön voimaannuttavassa ja haltuunottavassa merkityksessä 1980-luvun lopulla ja 90-luvulla, alkoi käsitteen tunnettuus ei-pejoratiivisessa merkityksessä levitä: Esimerkiksi vuonna 1990 Yhdysvalloissa perustettiin merkittävä aktivistiryhmä, joka sisällytti nimeensä *queerin*: *Queer Nation* (ks. esim. Gray 2009). Kunnia *queer theory* -termin käyttöönotosta annetaan puolestaan usein Teresa de Lauretisille, joka järjesti niin ikään vuonna 1990 lesbo- ja homoseksuaalisuutta käsittelevän konferenssin ja julkaisi vuotta myöhemmin *differences*-lehden teemanumeron *Queer theory: Lesbian and gay sexualities* (ks. de Lauretis 1991; Halperin 2003: 339–340). Esimerkiksi Pride-tapahtumista tuttu, alun perin jo Queer Nationin lanseeraama slogan *We're Here, We're Queer, Get Used to It!* sekä monien TV-sarjojen ja elokuvien nimissä olevat *queerit*, kuten *Queer Eye for the Straight Guy* (*Sillä silmällä*), *Queer as Folk* (*Älä kerro äidille*) ja Daniel Craigin tähdittämä *Queer*-elokuva vuodelta

2025, saavatkin kiittää olemassaolostaan juuri 1900-luvun lopun aktivismia. Samalla viihdeteollisuus on vakiinnuttanut termin käyttöä akateemisen maailman ulkopuolella. Vuosi 1990 on osoittautunut jälkeen päin hyvin merkittäväksi queer-historian taitekohdaksi: Queer Nationin synnyn ja Lauretisin konferenssin lisäksi tuolloin ilmes-tyivät myös sukupuolen- ja queer-tutkimuksen klassikoiksi muodostuneet Judith Butlerin *Gender Trouble* (1990; suom. *Hankala sukupuoli* 2006) sekä Eve Sedgwickin *Epistemology of the Closet* (1990).

Queerin suomenkielisiksi vastineiksi on tarjottu muun muassa *vinoa* ja *pervoa*, joista jälkimmäinen on ollut käytössäkin erityisesti sukupuolen- ja kirjallisuudentutkimuksessa (ks. Rossi & Sudenkaarne 2021). Englanninkielinen *queer* institutionalisoituu kuitenkin jatkuvasti meilläkin, koska sillä ei ole S/suomessa samanlaista epänormaaliuden taakkaa kuin esimerkiksi *pervolla* eikä jälkimmäistä ole otettu haltuun samalla tapaa kuin *queeriä*. *Queer*-käsitteen käyttö myös liittyy suomalaisen tutkimuksen muualla tehtävään tutkimukseen. *Sateenkaari*-yhdyssanat (esim. *sateenkaarinuoret*) ja -johdokset (esim. *sateenkaarevat*) ovat vuorostaan yleistyneet neutraaliutensa vuoksi. Niitä käyttämällä vältetään myös erilaisten kirjainyhdistelmien (esim. *HLBTIQ.../LGBTQI...*) ulossulkevuus. (Ks. Karkulehto 2007; Rossi & Sudenkaarne 2021; Jantunen & Surkka 2022.) Englanninkielisessä tutkimuksessa *queerillä* on myös verbimäistä käyttöä: *to queer*, esimerkiksi *let's queer gender*. Verbimäinen käyttö merkitsee vastakarvaan lukemista ja poliittista näkökulmaa, joka haastaa olemassa olevat normatiiviset ajattelumallit (ks. McCann & Monaghan 2020: 3). Suomeksi vastaavasti on *pervoutettu* ja yhä enemmän *queeriytetään*.

Kattaako *queer* sitten kaikki seksuaalisuuden ja sukupuolen ei-normatiiviset ilmentämiset ja niiden tutkimisen? Kyllä ja ei. Yhtäältä *queer* kyseenalaistaa historian saatossa syntyneet cis-heteronormatiiviset² rajat ja normit ja pyrkii vastustamaan niitä. *Queerillä* voidaan viitata myös kaikenlaisiin sellaisiin seksuaalisiin suuntautumisiin ja sukupuoli-identiteetteihin, jotka haastavat cis-heteronormatiivisuuden – niin homo-, lesbo-, bi-, pan- ja aseksuaalisuuteen kuin trans-, muun- ja intersukupuolisuuteen jne. Toisaalta *queer* ei pidä näitäkään identiteettejä ja suuntautumisia tarkkarajaisina; Sanna Karkulehdon (2006: 124) sanoin ”sukupuoli- ja seksuaali-identiteetit ovat queer-teoreettisesti tarkasteltuna ja representaatioiden tasolla häilyviä, muutoksenalaisia ja muuttuvia prosesseja”.

Käsitteenmäärittelyn hankaluutta kuvaa myös se, että *queeriksi* voidaan lukea vaikkapa heterosuhteiden fetisistinen seksuaalisuus (esim. heterosadomasokismi, Karkulehto 2007: 28) tai se, ettei henkilö koe seksuaalista vetoa toisia kohtaan (aseksuaalisuus). *Queeriä* määritellään siis yleisen, hyväksyttävän ja normitetulla tavalla harjoitetun niin sanotun perus-cis-heteroseksin, sukupuolisen olemisen, elämänta-

2 *Cis*-prefiksillä kuvataan sitä, että henkilön sukupuoli-identiteetti vastaa hänelle syntymässä määritelyä sukupuolta eikä hän tunne sukupuoliristiriitaa.

van ja identiteetin näkökulmasta. Tämän kaiken lisäksi *queer* on myös identiteetti ja itsemäärittelyn keino silloin, kun henkilö ei halua sitoutua (pysyvästi) tarjolla oleviin identiteettimääritelmiin tai ei halua määritellä omaa seksuaali- ja sukupuoli-identiteettiään (Rossi & Sudenkaarne 2021: 67). Termillä on edelleen myös loukkaava ja toiseuttava konnotaatio (Seta 2024). *Queerin* määritelmä ja sen rajat ovat siis epätarkkoja ja muuttuvia. Tämä on yhtäältä odotuksenmukaista ilmiölle, joka pyrkii rikkomaan tarkkarajaisuuksia. Toisaalta *queeriä* ja queer-teoriaa on myös kritisoitu juuri tämän määritelmiä pakenevan luonteen vuoksi. Kritiikkiä on kohdistettu myös eräänlaiseen queer-tutkimuksen muodikkuuteen. Ja aika ajoin on jopa esitetty, että queer-teoria olisi jo aikansa elänyt; tämä ei ole kuitenkaan vielä osoittautunut paikkansapitäväksi. (Ks. McCann & Monaghan 2020: 16–18.)

3 Sosiolingvistiikan sateenkaarevat aallot

1990- ja 2000-lukujen queer-teoriaa hyödyntävä queer-lingvistiikka on erotettava tätä aiemmin harjoitetusta vähemmistöt ja kielen yhdistävästä tutkimuksesta. Ensinnäkin varhainen tutkimus saattoi kummuta nykypäivän näkökulmasta arveluttavistakin lähtökohdista: syrjiviksi voidaan lukea ainakin osa 1920–70-lukujen leksikaalisesta slangitutkimuksesta, jota usein tekivät psykologit, sosiologit ja seksologit. Sanastokeruiden tuloksena syntyi homo- ja lesboslangin sanastoja, jotka saattoivat paljastaa vaikkapa inversiivisen, sukupuolikäyttäytymistä ja stereotyyppisiä rikkovan kielenkäytön (esim. homomiesten toisistaan käyttämät feminiiniset ilmaukset *she, girl, mother*). Sanastojen keräämisen tavoitteet eivät useinkaan olleet puhtaasti slangivariantin kuvauksessa, vaan ilmauksia saatettiin kerätä siksi, että ”vääränlaisesti” käyttäytyvien henkilöiden luonnetta ja yhteiskunnallista kelpoisuutta voitaisiin arvioida. Tutkimusta viitoittikin ajatus, että vähemmistöjen käyttämät ilmaukset kytkeytyvät sosiokulttuuriseen käyttäytymiseen. Tutkimus oli siis ajan hengen mukaisesti patologisoivaa, ja slangisanastoja saattoi ilmestyä muun muassa homoseksuaalisuutta käsittelevän seksuaalilääketieteellisen julkaisun (esim. Legman 1941) osana. (Kulick 2000: 247–254; 2003: 120.) Toiseksi varhainen tutkimus perustui teoreettiseen oletukseen siitä, että on olemassa yhtenäinen queer-yhteisö tai -alakulttuuri, jonka sateenkaareva tunnistaa, johon kuulumisen määrittelee identiteetti ja joka määrittelee kielellisen käyttäytymisen (ks. Levon & Mendes 2015: 3–4). Nykyinen queer-teoreettinen tutkimus on haastanut tämän oletuksen.

Vähemmistöjä koskeva kielentutkimus seurasi luonnollisesti muun sosiolingvistisen tutkimuksen kehitystä ja paradigmojen muutoksia. Sosiolingvistiikan ensimmäisen aallon (ks. Nuolijärvi & Lappalainen 2020) hengessä vähemmistöjen, etupäässä homomiesten ja vähäisemmässä määrin myös lesbonaisten, kielenkäytöstä alettiin tehdä variationistista tutkimusta erityisesti prosodiikkaan ja foneettiin piirteisiin

keskittyen. Erilaisin mittaus- ja tunnistamismenetelmin haluttiin esimerkiksi selvittää, miten homojen ja lesbojen puhe eroaa heteroiden puheesta – tällaista tutkimusta on tehty vielä 2000-luvullakin (mm. Munson ym. 2006), vaikka nykyisin se lienee jo harvinaisempaa. Samalla perinteisten sosiolingvististen taustamuuttujien eli luokan, iän ja sukupuolen rinnalle nousi seksuaalinen suuntautuminen, mikä oli sinänsä sosiolingvistisen tutkimuksen kannalta merkittävä laajennus. On kuitenkin huomattava, että sosiolingvistinen tutkimus on säilynyt pitkään hyvin binäärisenä ja heteronormatiivisena, sillä ei-cis-heteronormatiivista sukupuolta ja seksuaalisuutta ei ole tarkasteltu sosiaalisena taustamuuttujana muiden muuttujien rinnalla ja queer-sosiolingvistinen tutkimus on tehty pitkälti irrallaan muusta tutkimuksesta. Variationistinen tutkimus ei ole myöskään ollut erityisen queer-teoreettista.

Toisen aallon mukainen näkemys kielestä identiteetin rakentamisen välineenä ja sosiaalisiin verkostoihin kytkeytyvänä ilmiönä nousi myös vähemmistöihin linkittyvän tutkimuksen kohteeksi. Esimerkiksi käy Willian Leapin (1996) laaja tutkimus ”homoenglannista” (*Gay English*). Leapin mukaan homososiolektilla on rakennettu muun muassa julkisia sosiaalisia tiloja, päästy sisälle homokulttuuriin ja selvitetty keskustelukumppanin suuntautumista ja potentiaalista kiinnostusta sellaisissa tilanteissa, joissa homouden paljastuminen olisi riskialtista. Hypoteesi homo-, lesbo- tai queer-sosiolektien olemassaolosta liittyi taustalla vaikuttaneeseen käsitykseen yhtenäisistä vähemmistökulttuureista, esimerkiksi lesboyhteisöstä (ks. kuitenkin esim. Bailey [2022] lesboyhteisön sisäisestä variaatiosta). Nytemmin toki ajatellaan, ettei mitään yhtenäistä ”homokieltä” tai homoyhteisöä ole olemassa. Lisäksi Don Kulick (2003: 121–122) on kritisoinut tällaista vähemmistöyhteisöjen tarkastelua siksi, että tutkimus on keskittynyt vain niihin, jotka itse määrittelevät itsensä tai jotka tutkijat asemoivat tiettyyn identiteettiryhmään kuuluviksi ja joiden intentiona on ollut tuoda ilmi oma identiteettinsä vuorovaikutuksessa. Tällöin tutkimuksen ulkopuolelle on jäänyt ryhmään kuulumattomien queer-puhe. Lisäksi hänen mielestään tutkimusasetelma jättää huomiotta seksuaalisuuden ja kielen monet muut ulottuvuudet, kuten fantasiat, halut ja niiden tukahduttamisen sekä pelot.

Kolmatta tutkimusaaltoa edustaa puolestaan esimerkiksi Podesvan (2011) analyysi, joka kohdistui Regan-nimisen homomiehen puheen tilanteiseen variaatioon ja sen sisältämiin indeksaaliin merkkeihin. Tutkimuksessa tarkasteltiin muun muassa falsetin käytön määrää ja variaatiota indeksisenä piirteenä sosiaalisesti vaihtelevissa tilanteissa, kuten baarissa ystävien kesken ja toimistossa palaverissa esihenkilön kanssa.

Viimeaikaisessa tutkimuksessa on kiinnostuttu queer-teorian ohjaamana yhä enemmän vähemmistöjen a) sisäisestä heterogeenisuudesta monokulttuurisuuden sijaan, b) identiteetti- ja suuntautumiskategorioiden tarkkarajaisuuksien luomisesta ja murtamisesta ja c) niistä kielellisistä käytänteistä, joilla cis-heteronormatiivisuutta tuotetaan ja vahvistetaan. Samalla tutkimus on muuttunut yhä poliittisemmäksi ja tutkimusotteesta on tullut kriittisempi. Tutkimuksen kehityslinjoja ovat kuvanneet laajemmin katsauksissaan muun muassa Kulick (2000), Motschenbacher ja Stegu

(2013: 522–534), Levon ja Mendes (2015), Jones (2021) sekä erityisesti Suomessa tehdyin tutkimuksen osalta Jantunen ja Surkka (2022).

4 Normatiivisuudet ja matriisit teoreettisina käsitteinä

Queer-lingvistiikka jakaa siis queer-tutkimuksen keskeisen tavoitteen purkaa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä koskevia haitallisia normatiivisuuksia ja niistä kumpuavaa sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta. Se osoittaa tutkimuksen avulla, miten cis-heteroseksuaalisuus on normatisoitu ja miten normatiivisuuksia ja epätasa-arvoa tuotetaan ja miten niitä voitaisiin purkaa kielellisin keinoin. On siis virheellistä ajatella, että queer-tutkimus kohdistaisi kiinnostuksensa pelkästään ei-normatiivisiin ilmiöihin. Päinvastoin se pyrkii juuri paljastamaan myös sen, miten normatiivisuuksia luodaan ja ylläpidetään kielellisin keinoin. Normatiivisuus syntyy luonnollistamisesta, jossa jotkin asiat määritellään hyväksyttäviksi, normaaleiksi ja paremmiksi ja määritelmien ulkopuolelle jäävät taas epänormaaleiksi ja huonoiksi (Suhonen 2018: 58–59). Normatiivisuus onkin ymmärrettävissä sosiaalisesti mekanismiksi ja prosessiksi, joita synnyttävät ja ylläpitävät diskursiiviset käytänteet (McCann & Monaghan 2020: 13) ja jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen (Motschenbacher 2022: 4).

Heteronormatiivisuudella tarkoitetaan oletusta yhtäältä kahdesta binäärisestä sukupuolesta, miehestä ja naisesta, ja toisaalta seksuaalisen halun ja romanttisten tunteiden kohdistumisesta vastakkaiseen sukupuoleen. Seksuaalisuuden lisäksi se kattaa myös ”normaalin” elämäntavan. (Jackson 2006: 107; McCann & Monaghan 2020: 11–13.) Cis-heteronormatiivisuus operationaalistuu yhteiskunnassa makrotasolla, sillä se ohjaa yhteiskunnan arvoja, asenteita ja käytänteitä. Oletusarvoisesti yhteiskunnan, yhteisöjen ja ryhmien jäseniä pidetään luonnollistettuina heteroseksuaaleina (Rossi 2006: 19; Motschenbacher 2022: 14) – ellei toisin todisteta. Heteronormatiivisuus onkin ilmiönä institutionalisoitunut ja selvästi poliittista, ja siihen nojautuen luodaan yhteiskuntaa läpäiseviä valtarakenteita ja luodaan päätöksiä ja toimintamalleja. Ne voidaan kuitenkin helposti kyseenalaistaa esimerkiksi syrjivyyden tai väkivallan näkökulmista.

Judith Butler (1990/2006) kuvaa tätä normatiivista ajattelua heteroseksuaalisen matriisin avulla, jossa naisfeminiinisyys ja miesmaskuliinisyys muodostavat toisiaan täydentävän kaksinapaisen järjestelmän (ks. myös Rossi 2006). Matriisin sukupuoli on myös aina cis-sukupuolinen, eli sukupuolinen identiteetti ja sukupuolen ilmentäminen eivät ole ristiriidassa syntymässä määritellyn sukupuolen kanssa. Seksuaalinen halu on kuvattu matriisissa puolestaan aina toiseen sukupuoleen suuntautuvaksi, ja se ilmentää monoseksuaalisuutta, jolloin useampaan kuin yhteen sukupuoleen kohdistuva halu ja romanttinen (esim. biseksuaalinen) tunne on mahdoton (Jantunen & Juvonen 2021: 19). Heteroseksuaalista matriisia kyseenalaistaa ja murtaa homoseksuaalinen kiinnostus ja halu: seksuaalinen kiinnostus kohdistuu toisen sukupuolen sijaan samaan sukupuoleen.

leen eli matriisin näkökulmasta ”väärin”. Tällöin voidaan esittää homoseksuaalisuuden matriisi (tai homo- ja lesbomatriisit), jossa miehen halu kohdistuu mieheen ja naisen naiseen (lesbomatriisista ks. Jantunen & Juvonen 2021).

On hyvä huomata, että normatiivisuuksien tarkastelu ei rajoitu pelkästään cis-heteronormatiivisuuden kielellisen tuottamisen tarkasteluun ja normatiivisuuden kritiikkiin. Ensinnäkin tutkimuskentälle on noussut myös uusi normatiivisuuden käsite: homonormatiivisuus. Tällä on kaksi toisiinsa limittyvää merkitystä, joista molemmat tarkastelevat normatiivisuuksia kriittisesti. Homonormatiivisuudella on yhtäältä tarkoitettu vähemmistön keskuudessa syntyneitä normeja siitä, millainen on ”oikeanlainen” tapa representoida vähemmistöidentiteettiä. Normit marginaalistavat vähemmistöjä vähemmistöjen joukossa, kuten rodullistettuja homomiehiä tai transsukupuolisia muiden sateenkaarevien joukossa. Toisaalta homonormatiivisuudella viitataan myös heteronormatiivisuuden ja homoseksuaalisuuden lähentymiseen ja päällekkäisyyteen länsimaisissa yhteiskunnissa, mikä johtaa queer-teoreettisen vastakkainasettelun laimenemiseen. Tämä näkyy sellaisten oikeuksien vaatimisena ja saavuttamisena, jotka ovat aiemmin kuuluneet vain heteroseksuaaleille ja heterosuhteissa oleville, kuten vaikkapa tasa-arvoinen avioliittolaki tai adoptio-oikeus. Vähemmistön ei katsotakaan enää erottuvan enemmistöstä tarpeeksi, vaan heteronoloisten valkoisten keskiluokkaisten homomiesten muodostama heteronoloinen parisuhde imitoi ja toisintaa yhteiskunnassa jo hyväksyttyä ja toivottua tapaa elää vakiintuneessa parisuhteessa ja siten samalla vahvistaa heteronormatiivista elämäntapaa. Tämän katsotaan merkitsevän antivoimaantumista ja assimiloitumista heteronormatiivisiin rakenteisiin. Samalla heteronormatiivisista rakenteista otettujen mallien ja käytänteiden hyväksyminen marginalisoi muita vähemmistöön kuuluvia. (Stryker 2008; Motschenbacher & Stegu 2013; Motschenbacher 2022: 24–26.)

Toiseksi cis-heteronormatiivisuuden voi katsoa luovan jäykkiä rajoja ja olemisen tapoja yhtä lailla niille, jotka nimeävät itsensä cis-heteroksi. Heteronormit luovat hyvinkin tarkat rajat binääriselle jaottelulle nais- ja miessukupuoliin ja määrittelevät voimakkaasti niitä rooleja ja olemisen tapoja, joiden avulla heteroidentiteettejä on mahdollista representoida (ks. Motschenbacher 2022: 26–29; Lindeman 2022b: 108–109). Epävarmuus omasta identiteetistä ei ole vain sateenkaarevien tai sateenkaarevuutta pohtivien piirre, vaan ihmiselle on luonteenomasta pohtia oman sukupuolensa ja seksuaalisuutensa toteuttamis- ja esittämistapoja. Tämä koskee meistä jokaista koko elämänsä ajan, alkaen lapsuuden leikkien rooleista teini-iän ihastuksiin ja jatkuen aikuisuuden ja vanhuuden parisuhteisiin tai singlismiin eli yksinelämiseen ja siihen liittyvään marginalisoitumiseen (ks. DePaulo & Morris 2005; sateenkaarevasta singlismistä ks. Kolehmainen & Lahti 2020; Jantunen & Järvenpää 2022). Ahtaat heteronormit eivät helposti anna tilaa cis-heteroiden identiteettipohdinnalle.

5 Ahdistavasta kaapista vapauttavaan marginaaliin?

Käsittelen tässä luvussa sateenkaarevien asemoitumista suhteessa kaappiin ja esittelen muutamia aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Yksi merkittävimmistä asioista sateenkaarevan henkilön elämässä on päätös siitä, tuleeko niin sanotusti ulos kaapista (*coming out of the closet*, *disclosure*, Doan & Mize 2020: 504) vai pitääkö ”ovet kiinni”. Tämä on yksi syy siihen, että kaapissa olemista ja sieltä ulostuloa on tutkittu ja teoretisoitu paljon. Metaforinen *kaappi* on vakiintunut käsite kuvaamaan henkilön identiteetin ja sosiaalisen ympäristön suhdetta. Sedgwickin (1990: 3) mukaan kaappia määrittävät näkyvät ja näkymättömät suhteet: ”the relations of the known and the unknown, the explicit and the inexplicit around homo/heterosexual definition”. Brown (2000:1) puolestaan kuvaa kaappia tilaksi, joka kieltää tai salaa ei-normatiiviset identiteetit. Ja vaikka kaappi kuvaa ei-normatiivisen poissulkemista ja näkymättömäksi tekemistä, se kuitenkin samalla ironisesti viittaa ei-normatiivisen läsnäoloon. Kaapissa onkin kyse sosiaalisesta normeihin ja fobioihin perustuvasta vallan ja tiedon säätelystä, johon ei-normatiivisuus ja oman identiteetin prosessointi törmää; kaappi on mentaalinen, tilanteinen ja sosiaalinen olotila ja paikka.

Kaapissa pysyminen ja ulostulon vaihtoehdon hylkääminen (*closeted*, *to be in the closet*) on merkittävä valinta: silloin oma identiteetti peitetään sosiaaliselta ympäristöltä. Se on tietoinen strategia, jolla vältetään leimautumista ja fobioiden kohtaamista (Miller & Major 2000). Strategisia keinoja voivat olla muun muassa sellaisten vuorovaikutustilanteiden vältteleminen, jotka altistavat identiteettikysymyksille, ja tehdyn väärintulkinnan korjaamatta jättäminen (ks. Lindeman tulossa 2025). Kaapistatulon Gorman-Murray (2008: 32) puolestaan kiteyttää oman identiteetin oivaltamiseksi ja hyväksymisen prosessiksi, jossa henkilö määrittelee itsensä ei-cis/heteronormatiivisesti ja joka merkitsee nimenomaan muutosta seksuaali- ja/tai sukupuoli-identiteetin itsemäärittelyssä (ks. myös Autio 2018: 65, 76).

Länsimaissa ei-normatiivisen käyttäytymisen dekriminisoinnin ja depatologisoinnin jälkeen ulostulon performatiivisuus on kiinnostanut tutkijoita laajasti. Ulostuloa on pidetty totuuden kertomisena ja tärkeänä – jopa välttämättömänä – vaiheena oman ei-normatiivisen identiteetin kehittämisessä; kaapissa pysymistä on vuorostaan kuvattu aktiiviseksi identiteetin salailuksi ja pelkuruudeksi (ks. McCormick 2014: 129; Doan & Mize 2020: 504). Paula Rust (1993: 53) jopa esittää, että ulostulo on prosessi, jossa yksilö luopuu valheellisesta heteroseksuaalisesta identiteetistään ja tunnistaa ja julkistaa oman todellisen homoseksuaalisen olemuksensa. Cain (1991: 67–68) kuitenkin kritisoi näkemystä, jonka mukaan avoimesti ulostullut vähemmistöön kuuluva olisi ainoa oikeanlainen ei-heteroseksuaali, eikä näe, että kaapissa pysyminen olisi osoitus voimattomuudesta, syrjäytymisestä tai huonosta itsetunnosta. Nykyinen tutkimus ei suhtaudu ulostuloon yhtä kategorisesti välttämättömänä vaiheena, vaan se ottaa

huomioon ulostulon sosiaalisen, poliittisen ja taloudellisen kontekstin (McCormick 2014: 129–130) ja näkee ulostulon tarpeen voivan varioida yksilöittäin runsaastikin.

Oman identiteetin piilottaminen voi vaikuttaa monella tapaa elämään, ammatinvalintaan, ystäväpiiriin, perheen perustamiseen, mielenterveyteen, tunne-elämään ja itsetuntoon (Jantunen 2014; Juvonen 2015: 19). Ulostuloa pidetään puolestaan vapauttavana ja itsetuntoa lisäävänä kokemuksena (ks. Ryan ym. 2015), ja näin asiaa käsitellään usein julkisuudessakin. Ulostulo ei ole kuitenkaan riskitöntä: se väistämättä marginalisoi ja toiseuttaa, ja se voi myös stigmatisoida ja aiheuttaa syrjintää sekä kiusaamisen ja vihapuheen kaltaista negatiivista suhtautumista ja väkivaltaa (Herek ym. 2009; ks. myös Legate ym. 2012; Jantunen 2018a, 2018b). Ulostulon aikaansaama marginalisointi voi haitata elämää, kuten työnsaantia ja selviytymistä töissä (Benozzo ym. 2015). Vanhempien negatiivinen suhtautuminen ja pakon sanelema aikainen lähtö lapsuudenkodista taas voivat aiheuttaa syrjäytymistä, asunnottomuutta ja päihderiippuvuuksia (Bryan ym. 2022). Näin käy etenkin ympäristöissä, jotka eivät tue cis-heteronormista poikkeavaa elämää, ja tilanteissa, jotka poikkeavat tavanomaisesta. Tällaisia tilanteita ovat monet yhteiskunnalliset murrokset ja kriisit, kuten sodat ja niiden aiheuttama pakolaisuus (ks. Maletka & Nousiainen 2024) tai lähimenneisyyden COVID-19-kriisi (ks. Jantunen & Järvenpää 2014).

Ulostulosta voi myös seurata yksityisen ja julkisen elämän hämärtymistä, mikä näkyy alla olevassa esimerkissä (1). Siinä ei-heteroseksuaalinen nainen kertoo kokemuksistaan, joissa sateenkaarevien intiimielämä nousee utelun aiheeksi jo vuorovaikutustilanteen ensi hetkillä. Vastaavaa eivät heteroseksuaalit koe.

- (1) Toi on just vähä silleen ärsyttävää, että aina ku niinku siis tulee näitä jokapäiväisiä pieniä kaapista ulos tulemisia tai jotaki uusille ihmisille, nii **sit alkaa niinku heti sellasia tosi intiimejä kysymyksiä**. Niinku silleen, että **kysyykö ihmiset heteroilta ekana seksielämästä?** [– –] (Autio 2018: 57; korostus minun.)

Ulostulo ei ole prosessina kertaluonteinen tai lineaarisesti ajassa etenevä tapahtuma, vaan se on yhtä aikaa sekä jatkuva ja toistuva että peruuttamaton ja tilanteinen prosessi. Ulos tullut kohtaa ensinnäkin taajaan vuorovaikutustilanteita, joissa hän joutuu päättämään hyvinkin nopeasti, mitä omasta identiteetistään kertoo ja millaiseen vastakkainasetteluun kertominen hänet asemoi suhteessa muihin. Lindeman (2024) luokittelee ulostulosta kertomisen yhdeksi vähemmistöjen usein kohtaamaksi sosiaalisiksi mikrotilanteeksi, jolla tarkoitetaan pientä vuorovaikutustilannetta laajemmassa vuorovaikutuskontekstissa. Mikrotilanteessa tapahtuva ulostulo binääriseen vähemmistö–enemmistö-vastakkaisuuteen synnyttääkin valta-asetelman: vuorovaikutustilanteessa vastaanottajalla on valta päättää, miten hän suhtautuu sateenkaarevaan identiteettiin ja vahvistaako vai kyseenalaistaako hän sitä. (Chirrey 2003: 28; ks. myös Motschenbacher 2019.) Ulostulossa on kysymys valta-asetelmasta myös siitä näkökulmasta, että itsemäärittelyltään cis-heteroseksuaalin ei tarvitse pohtia

ulostulon kysymyksiä – tai yleensä edes koko identiteetin määrittelemistä. Ulostulo on siis paradoksi: siirtymällä pois enemmistöstä ja sateenkaarinäkymättömyydestä osaksi vähemmistöä sateenkaareva asettuu tilaan, jossa hän joutuu marginaaliin cis-heterouden ja sateenkaarevuuden välisellä valta-akselilla. Marginaalissa hänet on identiteettinsä vuoksi lähtökohtaisesti hiljennetty (Ward & Winstanley 2003: 1267; ks. myös Butler 1997).

Ulostulo on peruuttamatonta, tilanteista ja toisinaan osittaistakin: Kun on kerran tullut kaapista jossakin yhteisössä, ei kaappiin takaisin pääsyä ole olemassa, ja mitä julkisempaa elämää henkilö elää, sitä pysyvämmät vaikutukset ulostulolla on. Toisaalta se on myös tilanteista ja osittaista: esimerkiksi uusien ja ohimenevien tuttavuuksien kanssa syntyvissä vuorovaikutustilanteissa ulostulo ei aina ole edes tarpeen, vaikka henkilö toisissa tilanteissa olisikin ulkona. Lisäksi ulostulo koskettaa myös sateenkaarevan vanhempia, sukulaisia ja lähipiiriä: miten ja kenelle esimerkiksi kertoa lapsen tai lapsenlapsen sateenkaarevuudesta (Jantunen 2014), ja päätyykö lähipiiri ”kaapittamaan” (*closeting*, ks. Juvonen 2015: 20) eli piilottamaan avoimesti sateenkaarevana elävän läheisensä identiteetin. Juvonen (2015: 301) nostaa esiin myös niin sanotun hiljaisen ulostulon: omaa identiteettiä ja suuntautumista ei varsinaisesti piilotella, mutta sitä ei myöskään nosteta tarkoituksellisesti esille; sateenkaari-identiteetti on yleistä hiljaista tietoa. Tällainen ”performatiivittomuus” on todennäköistä esimerkiksi henkilöillä, jotka ovat aktiivisesti ajaneet vähemmistöjen asiaa ja esiintyneet julkisuudessa avoimesti mutta joiden ihmissuhteita ja suuntautumista ei ole kuitenkaan reposteltu iltapäivälehtien lööpeissä.

Juvonen (2015: 18–19) korostaa, että vaikka tutkimuksessa on painotettu nimenomaan yksilön omaa päätöstä kaapista ulostulosta, se ei ole kuitenkaan automaattisesti yksilön valinta. Näin on vain silloin, kun henkilö kokee, että ympäristö tukee elämistä avoimesti vähemmistöön kuuluvana tai kun hän kokee olevansa tarpeeksi voimakas vastustamaan cis-heteronormatiivisuutta ja voi tulla ulos. Ulostulon voivat kuitenkin estää esimerkiksi perheen tavat käsitellä henkilökohtaisia asioita, läheisten tunteiden ja ajatusten kunnioittaminen, oma pelko tai epävarmuus ulostulon aiheuttamista reaktioista ja ideologiset syyt, kuten uskonto (ks. Cain 1991). Erityisasemassa identiteettinsä ja ulos tulemisen valinnan suhteen ovat näkyvässä asemassa elävät julkisuuden henkilöt, kuten poliitikot, urheilijat ja viihdetäiteilijät. Heille ulostulo tai sen ajoittaminen eivät ole aina oma valinta, vaan ulostulolle voidaan luoda sosiaalisia paineita tai heidät ”outataan” (*outing*) esimerkiksi vihjailemalla sosiaalisessa mediassa tai (iltapäivä)lehdissä (ks. Morrish & Sauntson 2007; Ryan ym. 2015; Juvonen 2015: 172–174, 261–263; ks. myös koontia kielitieteellisestä tutkimuksesta, Motschenbacher 2019). Julkisuuden henkilöitä seurataan, koska heidän elämänsä kiinnostaa ja heidän seksuaalisuudellaan ja sukupuoli-identiteetillään on markkina-arvoa. Usein saatetaan lisäksi ajatella, että näkyvässä asemassa olevien henkilöiden ulostulot parantavat vähemmistöjen asemaa ja vähentävät vähemmistöihin kohdistuvaa negatiivisuutta esikuvana toimimisen vuoksi (Rasmussen 2004: 124). Lehdistöllä on toiminnassaan

harvoin näin ylevät tavoitteet, mutta julkisuuden henkilöille, kuten olympiauimari Ari-Pekka Liukkoselle (ks. Ranta 2014), tämä voi olla yksi motiivi ulostulolle.

Seuraavaksi esitellyt Heiko Motschenbacherin, Lal Zimmanin, Meri Lindemanin ja Sanni Surkan tutkimukset tarkastelevat kaappia ja ulostuloa kielitieteellisin menetelmin ja lähtökohdin, vaikka toki niissä on myös sukupuolentutkimuksellisia ja laajemmin yhteiskuntatieteellisiäkin tavoitteita, koska tutkimusten perusta on luotu queer-teorialle. Motschenbacher (2019, 2022: 110–143) on tarkastellut korpusavusteisen diskurssintutkimuksen menetelmin syntyjään puertoricolaiseen latinopoptähteen Ricky Martiniin liittyvää englanninkielistä uutisointia ennen vuonna 2010 tapahtunutta ulostuloa ja sen jälkeen. Leksikaalisen avainsana-analyysin ja laadullisen diskurssianalyysin avulla Motschenbacher osoittaa, että uutisoinnit ennen ulostuloa ja sen jälkeen poikkeavat selvästi toisistaan: Ennen ulostuloa diskursiivinen fokus oli Ricky Martinin etnisyydessä (avainsanana esim. *Latin*) ja espanjankielisessä musiikissa (*Spanish, salsa*) sekä heteronormatiivisessa, erotisoidussa heteromaskuliinisuuden representoinnissa (*hip, appeal*). Vuoden 2010 jälkeen lehdistö unohti tähden etnisyyden käsittelyn, deseksualisoi hänet haluttavana heterona poptähtenä ja siirtyi käsittelemään tämän ei-normatiivista seksuaalisuutta ja ulostuloa (*homosexual, openly*) sekä pari- ja perhesuhteita (*partner, marriage*). Motschenbacher (2019: 296) näkee lehdistön vahvistaneen ulostulon normalisointia keskittymällä ulostulon vapauttaviin ja myönteisiin kokemuksiin ja tasa-arvokysymyksiin (*stability, together, equality, community*). Hänen mukaansa Ricky Martinia koskeva uutisointi myös osoittaa, että ulostulon jälkeinen perhearvojen ja parisuhde-elämän korostaminen sekä deseksualisointi ja homonormatisointi eli perhearvojen esiin nostaminen toimivat strategioina, joiden avulla Martinin homoseksuaalisuus tehtiin laajalle yleisölle helpommin hyväksyttäväksi.

Translingvisti Lal Zimmanin (2009) mukaan transsukupuolisten ulostuloa on tutkittu vähän. Hän korostaa, että tutkimus heidän ulostulonarratiiveistaan haastaa ajatuksen siitä, että kaikki queer-identiteetit voitaisiin käsitellä samanlaisen ulostulon esittämisen avulla. Vaikka esimerkiksi homoseksuaalien ja transsukupuolisten ulostuloa sinänsä yhdistää ulostulon narratiivi ja stigmatisoidun identiteetin julkituominen (mt.: 55, ks. myös 2021), transsukupuolisten ulostulo sisältää erityisiä piirteitä: Ensinnäkin transsukupuolisten narratiivit koskevat sukupuoli-identiteettiä eivätkä seksuaalista suuntautumista. Toiseksi transsukupuolisille, joiden sukupuoli näyttäytyy sosiaalisen tai lääketieteellisen transitioprosessin jälkeen muille samana kuin he itse sen kokevat, ulostulo ei tarkoita sukupuoli-identiteetin paljastamista vaan pikemminkin sukupuolihistoriasta (eli transitiosta sukupuoli-kategoriasta toiseen) kertomista. Ennen sukupuoliroolin muuttumista transhenkilö puolestaan tulee ulos kertomalla muille identifioituvansa eri sukupuoleen kuin hänelle on syntymässä määritelty muttei ole vielä aloittanut sosiaalista tai lääketieteellistä transitiota. Lisäksi narratiivit voivat poiketa myös leksikaalisesti: amerikanenglantia puhuvat transsukupuoliset ovat käyttäneet narratiiveissaan usein ilmausta *stealth* 'piilotettu, peitelty' kaapissaolon sijaan silloin, kun he ovat raportoineet tietoisesta valinnasta olla kertomatta transsukupuolisuudestaan

tilanteissa, joissa he ovat ovat niin sanotusti menneet läpi (*passing*) vuorovaikutustilanteessa ja heidät on sukupuolitettu oikein (Zimman 2009: 61–62; ks. myös Aarnio 2023). Aarnio (2023: 84) nostaa esiin, että *stealth*-narratiivi toimii myös vallankäytön keinona: silloin näkymätön transsukupuolisuus (oman transhistorian piilottaminen ja läpimeneminen) oikeuttaa uuden näkyvän sukupuolen ainoaksi hyväksyttäväksi sukupuoleksi. Zimman (2009, 2021) päätyykin ehdottamaan, että tutkijoiden ja yhteiskunnallisten toimijoiden tulisi tarkastella transsukupuolisten kokemuksia näiden omista lähtökohdista käsin eikä vain osana laajempaa sateenkaarta. Näin voitaisiin päästä tarkemmin kiinni ei-normatiivisten identiteettien, kielen ja sosiaalisten ympäristöjen väliin suhteisiin ja eroihin sekä välttää tutkimuksen transfobisuutta lisäävä vaikutus.

Meri Lindeman (2024, ks. myös tulossa 2025) puolestaan käsittelee kansanlingvistiksessä haastattelututkimuksessaan monisukupuolisen *Elben* kaappiin ja kaapistatuloon liittyviä kokemuksia vaihtelevan sukupuolikokemuksen ja kielellisen variaation tutkimuskontekstissa. Hän nostaa esiin muun muassa sellaisia strategisia keinoja, joiden avulla monisukupuolinen kertoo sukupuolikokemuksestaan ja tulee kaapista: tällainen keino voi olla esimerkiksi keskustelun alkuun sijoittuva termien käsittely (*Onko monisukupuolisuus tuttua?*), joka voi avata mahdollisuuden kaapistatulolle. Sosiaalinen turvallisuus on aina edellytys ulostulolle, mikä tulee esiin myös Lindemanin tutkimuksissa: jos monisukupuolinen henkilö kokee tilanteen turvattomaksi, hän joko vaikenee tyystin tai tinkii omasta sukupuoli-ilmaisustaan (*gender compromising*). Jälkimmäisellä Lindeman tarkoittaa tilannetta, jossa henkilö mukauttaa sukupuoli-identiteettinsä ympäristön odotusten mukaiseksi, jolloin painotetaan sellaista sukupuoli-ilmaisua, jonka koetaan olevan tilanteisesti odotuksenmukainen, ja ”uhrataan” oma autenttinen sukupuoli-ilmaisu. Näitä tilanteita tulee vastaan niin työyhteisöissä, sukulaisia ja tuntemattomia tavattaessa kuin romanttisissa kohtaamisissakin.

Sekä Lindeman (2017) että Surkka (2016, ks. myös 2022) ovat sateenkaarevuuteen liittyvää indeksoitua tarkastellessaan havainneet kaapistatulon ja indeksoitua liittyvän selvästi toisiinsa. Surkan (2016, 2022) tutkimuksista käy ilmi, että tietyt indeksaaliset piirteet (esim. nouseva intonaatio, nasaalisuus, etinen /s/-äänne) tunnustetaan ”homomaisiksi” ja voivat siksi kieliä kaapista ulostulosta ja sen jälkeisestä vapautuneesta itseilmaisusta. Lisäksi homomainen puhetyyli voi liittyä homokulttuuriin samaistumiseen ja oman identiteetin korostamiseen silloin, kun on ulkona kaapista. Toisaalta Lindeman on havainnut, että homomaisen puhettavan välttely taas voi johtua siitä, että ”ainaki tähän saakka ympäristö on ollu sellanen [ulostulon estävä] että niinkun en oo halunnu niinkun – – tulla kaapista” (2017: 45). Tällöin vähemmistöön kuuluva tiedostaa kielenpiirteiden indeksoitua, kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöön ja pyrkii välttämään puhetapoja, joista kuulija voisi tehdä johtopäätöksen vähemmistöön kuulumisesta (ks. Surkka 2016: 75–76). Oletetun homososiolektin ja indeksaalistien piirteiden käyttö on voimakkaasti tilanteisesti vaihtelevaa: niiden karttelu voi liittyä tilanteen virallisuuteen ja omaan asemaan tilanteessa sekä töissä että vapaa-ajalla (ks. Podesva 2011; Lindeman 2017: 45). Lindeman (2017: 41–43) päätyykin esittämään,

että homososiolekti ja indeksoisuus liitetään voimakkaasti kaappiin: “haastateltujen homomiesten elämäntarinoissa ja myös kieleen liittyvissä tavoissa toistuu kaapin ja kaapista tulemisen, piilottamisen ja näyttämisen teema” (mt.: 43). Yhdeksi esimerkiksi piilottamisesta ja indeksoisuudesta tarjoutuu jo aiemmin mainittu inversiivinen kielenkäyttö: “homoseksuaalisuus oli rikos ja ja ja sairaus - - nii, ihmiset teki, tämmösiä peitehahmoja ja, puhuttii Markku voi olla Marketta tai tämmöstä” (mt.: 44.)

Koska queer-teorian henki on määritellä uudelleen sekä sukupuoli- että seksuaalisuuskategorioita ja välttää tarkkarajaisuuksia, queer-teorian näkökulmasta ulostulo ei ole ongelmatonta siksi, että henkilö on pakotettu ulostulon prosessissa “valitsemaan” jokin jo vakiintunut identiteetti. Tämän katsotaan uusintavan ja vahvistavan olemassa olevia kategorisointeja, mikä puolestaan vähentää identiteettien kirjoa. Lisäksi ulostulo käsitetään helposti binäärisiksi asetelmiksi sisällä–ulkona ja hetero–homo (McCormick 2014: 133; Motschenbacher 2019: 286). Zimman (2009: 54) kuitenkin korostaa, että transsukupuolisten ulostulon kuvaukset eivät sovi näihin binäärisiin jaotteluihin, koska seksuaalinen suuntautuminen ja sukupuoli-identiteetti eivät ole verrannollisia (ks. myös Bailey 2022 transnaisten identiteetin yhteisöllisestä rakentamisesta). Nykyisin esimerkiksi suomalaisessa yhteiskunnassa on tarjolla itsemäärittelyyn myös muita identiteettejä kuin hetero-, homo-, lesbo-, biseksuaalinen tai transsukupuolinen identiteetti. Tosin tietoa itsemäärittelyyn tueksi voi olla vaikea löytää, ja se saattaa jäädä vertaisten tai sosiaalisen median varaan, koska esimerkiksi perusasteen koulutuksessa tiedonsaanti on vähäistä koulujen normatiivisten asenteiden ja cis-hetero-oletusten vuoksi (Laiti ym. 2019; Laiti 2023; Myyry & Jantunen, tulossa).

6 *Str8-acting queer?* Teehuoneista lehtien palstoille ja verkkoon

Seuraavaksi käsitelen sateenkaarevien seuranhakua halun diskurssin näkökulmasta ja sidon esittelyn edellä käsitellyn kaapin problematiikkaan. Kulick (2003: 130) määrittelee kielen ja halun (*desire*) tutkimuskohteen halun sosiaalisuuden, sen tukahduttamisen, vaikenemisen ja kieltämisen sekä läheisyyden saavuttamisen tutkimukseksi. Näistä ensimmäinen korostaa halujen ja toiveiden sosiaalista diskursiivisuutta eli miten niistä opitaan kulttuurisesti puhumaan ja millaisia merkityksiä niille annetaan. Halujen ilmaisemisen tukahduttaminen puolestaan korostaa vaikenemista ja liittyy siihen, mitä on norminmukaisesti hyväksyttävää tilanteisesti ja sosiaalisesti käsitellä ja mitä on pakko jättää sanomatta. Myös halun kielellinen tukahduttaminen on vuorovaikutteinen ilmiö – niin kuin vaikeneminen on merkityksellistä diskursiivisesti yleensäkin (ks. esim. Ward & Winstanley 2003 ja Priola ym. 2013 heteronormatiivisuuden aiheuttamasta hiljaisuudesta). Vaikka sinänsä läheisyyden kaipuu, halut ja intiimiys ovatkin yksityisiä asioita, niiden toteuttamista ohjaavat yhteiskunnalliset

instituutiot ja valtarakenteet, kuten lainsäädäntö, lääketiede ja kirkko. Käsitukset siitä, mitä ihminen saa tehdä kehollaan ja millaisia haluja ja tunteita hänellä saa olla, ovat voimakkaasti diskursiivisesti ja heteronormatiivisesti säänneltyä; se, mikä ei mahdu normiin, toteutetaan näitä diskursseja vastaan ja piilossa (seksuaalisista normatiivisuuksista ks. Motschenbacher 2022: 26–29).

Kuitenkin oman marginalisoidun halun esittämiseen ja läheisyyden etsimiseen on löytynyt aina keinoja, vaikka ”vääränlaiset” halun diskurssit eivät olisikaan olleet sallittuja ja julkiseen kasvokkaiseen seuranhakuun ei ole ollut mahdollisuuksia. Erityisesti homo- ja bimiehet ovat hakeneet seuraa puistoista ja julkisista käymälöistä eli ”tee-huoneista” (*tearooms*, Humphreys 1970), joiden seiniin kirjattiin toiveita ja ehdotuksia tapaamisista (ks. Juvonen 2002: 258–261). Kun vuonna 1971 Suomen rikoslaista poistettiin homoseksuaalisten tekojen kriminalisointi, sateenkaarevuus saattoi tulla näkyvämmäksi. Sateenkaarevat ilmoitukset alkoivatkin yleistyä esimerkiksi *Kallen* ja *Z*-lehden kontaktipalstoilla sekä päivälehtienkin ilmoituksissa aluksi haluja salakoodit-taen ja myöhemmin suoraan sanoitettuna (Muikku-Werner 2009: 179–201) – kunnes seuranhaku viimein siirtyi verkkodeittailusivustoille ja -sovelluksiin. Lehti-ilmoittelu tarjosi vaihtoehdon niille, jotka eivät halunneet hakea seuraa yleisistä käymälöistä, puistoista tai harvalukuisista vähemmistöille suunnatuista ravintoloista. Lehdet tarjosivat myös mahdollisuuden säilyttää kasvot ja anonymiteetin, sillä seuranhaku tapahtui nimimerkein ja lehden toimituksen välityksellä. Tällöin ei myöskään tarvinnut tehdä kasvokkaisen tilanteen tapaan tunnustelua toisen suuntautumisesta. Tämä oli erittäin tärkeää pienillä paikkakunnilla asuville, joille lehdet, ja myöhemmin verkkopalvelut, tarjosivat anonymiteetin lisäksi kotipaikkakuntaa laajemmat mahdollisuudet tavoittaa samanhenkistä seuraa. Pienillä paikkakunnilla ei ole ollut sellaisia tapaamispaikkoja, joissa olisi voinut tavata diskreetisti (ks. mm. Gudelunas 2005: 17, 26). Seuranhaun mahdollisuudet ovatkin yksi syy siihen, miksi vähemmistöön kuuluvat ovat muuttaneet herkästi kasvukeskuksiin, joskaan Gudelunasin (2005: 20) mukaan kaikki pienillä paikkakunnilla asuvat eivät toki ole tätä tavoitelleet.

Lehtien kontakti-ilmoituksissa saattoi kuitenkin ilmetä marginalisoinnin piirteitä: Ensinnäkin ei-normatiivista seuraa hakevia ilmoituksia on ollut lakimuutostenkin jälkeen päivälehdissä vähän (ks. esim. Muikku-Werner 2003). Toiseksi nämä ilmoitukset erotettiin palstoilla heteroilmoituksista (Thorne & Coupland 1998: 235–236), joskin ilmoitusten erotteleminen oli myös käytännöllistä ja helpotti niiden havaitsemista. Marginalisointiin saattoi johtaa myös itsensensuuri, sillä samansukupuolista seuraa hakevan ilmoituksen lähettäminen lehteen vaati rohkeutta. Nykyiset verkkopalvelut ovat luonnollisesti moninkertaistaneet seuranhaun mahdollisuudet, eivätkä seuranhakua enää rajoita edes valtakunnan rajat, koska monet sovellukset ovat monikan-sallisia. Verkkoilmoittelua onkin tutkittu melko runsaasti (ks. mm. Gudelunas 2005; Farr 2011), koska materiaalin kerääminen on ollut suhteellisen vaivatonta. On muuan muassa esitetty, että sateenkaarevat ovat ensimmäisten joukossa ymmärtäneet anonyymien deittailun mahdollisuuden ja käyttävät heteroita enemmän verkkoa seksi- ja

seurustelukumppaneiden etsimiseen. Lisäksi heidän ilmoituksensa ovat johtaneet kasvokkain tapaamisiin heteroita useammin. (Ks. Lever ym. 2008.)

Millaisen kuvan lehtien ja verkon ilmoitukset sitten antavat seuranhausta ja vähemmistöistä? Tarkastelen tätä heteronormatiivisuuden, maskuliinisuuden ja feminiinisuuden sekä kaapin näkökulmista. Tutkimus on jälleen kohdistunut paljolti homomiesten ilmoituksiin, ja lesbonaisten ja muiden sateenkaarevien kontakti-ilmoituksia on tutkittu vähemmän. Seuraavissa tutkimuksissa on tarkasteltu Britanniassa (Thorne & Coupland 1998) ja USA:ssa (Smith & Stillman 2002) ilmestyneitä vähemmistöille tarkoitettuja lehtiä sekä suomalaisia päivä- ja vähemmistölehtiä (Muikku-Werner 2009). Verkkopalveluista ovat mukana USA:sta *PlanetOut* (Gudelunas 2005), *Qworld* (Smith & Stillman 2002), *Match.com* (Groom & Pennebaker 2005) ja *Craigslist* (Farr 2011), eteläafrikkalainen *meetmarket* (Milani 2013) ja kansainvälinen *Yahoo* (Phua 2002). Suomalaisia esimerkkejä olen itse kerännyt *Qruiser*- ja *Sinäkö se oot?*-palveluista.

Ensinnäkin oman itsen ja haetun seuran fyysisten ominaisuuksien ja ulkonäön kuvaus on kontakti-ilmoituksissa ollut aina merkittävässä asemassa (Jones 2000: 37; ks. myös Muikku-Werner 2003). Sekä lehti- että verkkoilmoittelussa miehiä etsivien miesten kontakti-ilmoitukset toistavat varsin paradoksaalisesti kuvaa hegemonisesta maskuliinisuudesta ja heteronormatiivisesta katseesta. 1990-luvun lehti-ilmoituksissa seuraa hakevat miehet kuvasivat itseään maskuliinisuudesta kertovilla ilmauksilla (*beard and hairy, athletic looking, tattoos and leather*), ja samoin on laita myös myöhemmin verkkopalveluiden ilmoituksissa (*masculine, real men*). Lisäksi maskuliinista ulkonäköä ja olemusta korostetaan molemmissa myös heteronoloisuudesta kertovilla ilmauksilla: lehtiteksteissä *non-camp, straight looking and acting* ja verkossa *straight/str8-acting*. (Thorne & Coupland 1998: 240; Phua 2002; Groom & Pennebaker 2005; Milani 2013: 622.) Alla olevassa Thornen ja Couplandin (mp.) esimerkissä (2) on käytetty monia maskuliinisuutta (*fit, handsome looks, rugged*) ja heteronomaisuutta (*straight lifestyle and outlook, must be 100% straight*) tuottavia ilmauksia. Lisävoimaa maskuliinisuuteen haetaan myös miehisiksi miellettyistä ammateista (*forces, farmer, builder*). Näillä ilmauksilla ja etenkin *non-scene*-ilmauksilla (*not into the "scene" at all*, Phua 2002: 186) halutaan vielä rajata vastaajiksi sellaiset miehet, jotka mieltävät itsensä homoksi mutta eivät pukeutumalla, käyttäytymällä tai osallistumalla vähemmistötapahtumiin tuo esiin näkyvästi sateenkaarevuuttaan (Thorne & Coupland 1998: 247). Samaa viestiä rakennetaan myös ilmauksilla *non-camp, normal, average ja next-door* (ks. Thorne & Coupland 1998; Phua 2002; Milani 2013).

- (2) **Ex-Forces bloke**, 30, **straight lifestyle and outlook, fit rugby build, rugged, handsome looks**, honest, reliable, and **totally non-scene**, great SOH, comfortable life. Seeking other **fit, well built, rugged, masculine bloke, must be 100% straight Forces/builder/farmer type**, non-scene and sane, as best **mate** and more for quiet pints, long walks and life. Box 1044X. (Gay Times, 1996 / Thorne & Coupland 1998: 246; korostus minun)

Paul Baker (2005) kutsuu ilmoitusten heteromaisuuden normia hegemoniseksi homo-seksuaalisuudeksi, jossa naismaisuus (*feminine/fems*) on pannassa ja joka on stereotyyppisen hegemonisen maskuliinisuuden sateenkaareva vastine. Gudelunasin (2005: 20) tutkimus osoittaa, että heteronoloisen seuran hakeminen korostuu etenkin pienillä paikkakunnilla, joilla ilmoittaja on itsekin kaapissa. Kaapissaolosta kertoo myös se, että pieniltä paikkakunnilta tulevien verkkoilmoituksissa on valokuvia selvästi harvemmin kuin isoilla paikkakunnilla asuvien ilmoituksissa (mp.) Tommaso Milani (2013) päätyykin *meetmarket*-seuranhakupalvelua analysoituaan pohtimaan hegemonisen maskuliinisuuden merkitystä homomiesten keskuudessa ja kysyy ”Are ‘queers’ really ‘queer’?” eli ovatko homomiehet ollenkaan identiteetiltään queerejä vai muodostuuko heidän identiteettinsä ja halunsa niin sanotusti tavallisiksi koettujen heteroseksuaalisten piiteiden kautta. Thornen ja Couplandin (1998: 247) mukaan edellä käsitellyillä ilmauksilla joka tapauksessa tehdään eroa ja luodaan etäisyyttä (oletettuun) homokulttuuriin, sillä tavallisuuden korostaminen ilmoituksissa herättää samalla konnotaation ei-normatiivisesta ulkonäöstä ja käyttäytymisestä. Edellä käsitelty heteromaisuus ja ilmoituksissa oleva tavallisuuden korostaminen näkyy selvästi suomalaisissakin seuranhakuilmoituksissa; alla olevista esimerkeistä (3–5) kaksi jälkimmäistä olen kerännyt *Qruiser*-palvelusta.

- (3) Etsin mukavaa **miehekästä miestä** iältään 45-60 vuotta. -- Kuvioista pois **femahtavat miehet**, kapakat, remurock. Olen **tavallinen** 55-vuotias **kaveri** 09-suunnasta, tai 05-015-suunnilta. Olet ehkä samoilta alueilta. (Muikku-Werner 2009: 169 / Z-lehti 2001)
- (4) Sinä n. 32-40vuotias **normaalivartaloinen heteronoloinen miehekäs** sinkku **mies (ei neitimäiset)**. Kaipaatko toisen läheisyyttä? Olen 33v. 179 70 **heteronoloinen kundi**. Elämää jo hiukan nähnyt. (Qruiser)
- (5) Oon ihan **perus heteronoloinen äijä, en** siis mikään **neiteilijä**. Haussa olisi oman ikäiseni **timmikroppainen** itsestään huolta pitävä **kundi. Neiteilystä en** pidä. (Qruiser)

Näissä *Seta*- ja *Z*-lehdissä (ilmestyneet 1975–2007) ja *Qruiser*-sivustolla (toiminut 2000–2025) julkaistuissa ilmoituksissa korostetaan selvästi maskuliinisuutta joko omana tai toivottuna ominaisuutena. Maskuliinisuutta tuotetaan adjektiivien (*miehekäs, timmikroppainen*) tai maskuliinisin substantiivien (*mies, kaveri, kundi* ja etenkin *äijä*). Myös maskuliinisuuteen liittyvä heteromaisuus näkyy selvästi ilmoituksissa, joissa *heteronoloinen* on suomalainen vastine englannin *straight acting*-ilmaukselle. Maskuliinisuudelle tarjoutuu ilmoituksissa ei-toivottavaksi vastapariksi feminiininen käyttäytyminen ja olemus, jonka kieltämisellä korostetaan omaa maskuliinisuutta ja heteromaisuutta ja toivotaan vastaajan täyttävän myös tämän kriteerin (*pois femahtavat, ei neitimäiset, en neiteilijä, neiteilystä en pidä*). Feminiinisuuden kieltäminen on tekstilajin piirre laajemminkin: Thornen ja Couplandin (1998), Phuan (2002) ja Milanin (2013) tutkimuksissa ei-toivottavaksi piirteiksi nousivat feminiinisinä pidetyt draamat-

tisuus ja avoimuus (*fem, no-camp, drama queen, queens, open gay's, fags*). Ironisesti nämä seuraa etsivät marginalisoidut homomiehet tulevat ilmoituksissaan marginalisoinneeksi niitä, jotka eivät täytä maskuliinisuuden vaatimuksia ja homonormittavat heidät. Thorne ja Coupland (1998: 240) tiivistävätkin, että homomiesten ilmoituksissa korostuvat heteromaskuliinisten fyysisten piirteiden luetteleminen luonteen ja persoonallisuuden jäädessä vähemmälle huomiolle.

Jos homomiesten ilmoituksissa korostuvat erityisesti ulkonäkö ja ulkoinen olemus, lesbonaisten lehti-ilmoituksissa persoonallisuus (*feminist, shy, truthful*) ja kiinnostuksen kohteet nousevat tärkeämmiksi piirteiksi (ks. alla olevaa esimerkkiä 6). Thorne ja Coupland (1998: 239–240) huomauttavat, että tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lesbonaiset olisivat vähemmän tietoisia omasta fyysisyydestään ja seksuaalisuudestaan, vaan pikemminkin kyse on tavasta ilmaista omaa identiteettiä. Oman ulkoisen olemuksen ilmaisu näyttää lehti-ilmoituksessa myös poikkeavan miesten ilmoituksista: lesbonaisilla ulkoisen olemuksen ja seksuaalisen halun kuvaus voi sijoittua melko yksityiskohtaiselle jatkumolle feminiinisestä maskuliiniseen: *feminine, lipstick lesbian, butch, skinhead dyke* (esimerkit 6 ja 7). Maskuliinisilla representoinneilla pyritään tekemään eroa feminiinisyyteen ja torjumaan feminiiniset normatiivit (Farr 2011; Jones 2012), joskin maskuliinisia ominaisuuksia, kuten lihaksikkuutta, mainitaan melko harvoin (Livia 2002; Smith & Stillman 2002). Pehmeämpää maskuliinisuutta voidaan representoida puolestaan *tomboy*-ilmauksella (esimerkki 7), joka sisältää merkityksen poikamaisuudesta, sporttisuudesta ja fyysisyydestä (Farr 2011).

- (6) Cute **dyke**, 28, vegetarian, non-smoker, likes socialising, films, pubs, theatre, seeks **dyke** with GSOH for friendship and/or snogs. Box 6709. (The Pink Paper 1995 / Thorne & Coupland 1998: 242; korostus minun)
- (7) I'm not **butch or ultra-girly**—more like a **feminine tomboy** (Farr 2011: 500, korostus minun)

Huomionarvoista siis on, että lesbonaisten ilmoituksissa heteronormatiivisten piirteiden korostaminen ei ole yhtä ilmeistä, vaan heteronomaisten piirteiden (*feminiininen*) rinnalla voi esiintyä yhtä hyvin myös selvästi heteronormatiivisuudesta poikkeavia luonnehdintoja (*dyke, butch, tomboy*), jotka selvästi rikkovat Butlerin maksiimia naisen stereotyyppisistä piirteistä (lesbonaisten feminiinisyydestä ja maskuliinisuudesta ks. myös Jantunen & Juvonen 2021).

Samoja piirteitä näkyy myös suomalaisissa ilmoituksissa. Alla olevissa seuranhakupalvelusta poimimissani esimerkeissä lesbonaiset kuvaavat monisanaisesti luonnettaan (mm. *pirteä, uskollinen, hellä*). Esimerkissä (8) ilmoittaja asemoi itsensä feminiinisen normin vastaisesti *poikamaiseksi* (vrt. *tomboy*), kun taas esimerkissä (9) haetaan heteronormin täyttävää *pehmeää, fem(iniinistä)* naista. Kaksi jälkimmäistä ilmoitusta kertovat myös keskenään erilaisesta asemoitumisesta kaappiin: esimerkissä (9) viestin lähettäjä ilmoittaa olevansa kaapissa eikä ainakaan eksplisiittisesti hae

suhdetta, joka johtaisi kaapista ulostuloon, kuten esimerkissä (10) tahdotaan käyvän. Siinä tavoiteltava kumppani ja seksuaalisuuden kokeminen toimivat ainakin itselle omaan identiteettiin liittyvinä ulostulon keinoina.

- (8) Tsau! Täällä olisi nainen, 49v, **nuorekas** ja **pirteä** sinkku, joka etsimässä sitä oikeaa naista. Olen **uskollinen, rehellinen, poikamainen**, söpö, **kiltti** ja **mukava**. Vastaa ja tutustutaan, josko kipinä välillämme syttyisi. (Sinäkö se oot? -palvelu)
- (9) **Hellä, nuorekas**, nätti nainen etsii **pehmeää, fem.** naista yksinäisiin iltoihin, luontoon, kotoiluun. Jos koet myös halipulaa, niin tule kainaloon. **Olen kaapissa elävä bi-nainen**. Etsin vapaata naista, miehille ja pareille ei kiitos. (Sinäkö se oot? -palvelu)
- (10) Nainen, 57v, etsii halukasta lesboa kokeilukumppaniksi. Vantaa. **Kaapista ulos**. (Sinäkö se oot? -palvelu)

Aiempien esimerkkien miesmaskuliinisuus ja heteromaisuus (*normal, straight-acting, heteronoloinen, tavallinen,*) ja vastapariksi tarjoutuva vältettävä miesfeminiinisyys tai avoimuus (*neiteily, feminine, non-scene, non-camp* jne.) voivat liittyä myös edellisessä luvussa käsiteltyyn kaapissa olemiseen ja sieltä ulostuloon. Kuten yllä olevista esimerkeistäkin on luettavissa, tietynlainen käyttäytyminen ja ulkonäkö voivat paljastaa ja olla indeksaalinen merkki vähemmistöön kuulumisesta. Tällaisten piirteiden julkinen näkyminen ei kuitenkaan ole välttämättä toivottavaa, jos ilmoittaja haluaa pitää oman suuntautumisen ja halunsa piilossa ja ei-toivottu tulkinta tarjoutuisi mahdollisuudeksi seuralaisen ulkoasun tai käyttäytymisen vuoksi. Seuralaisen ei-toivotut piirteet voisivatkin väkisin raottaa kaapin ovia, ja miehen maskuliiniset ja naisen feminiiniset piirteet voivat puolestaan luoda kuvan heterokaveruussuhteesta. Kaapissaolo ja salailu voivat näkyä ilmoituksissa siitä syystä, että ilmoittaja on itse kaapissa eikä halua samasukupuolisen halun tulevan julki tai hän on heterosuhteessa eikä halua salaisen suhteen ja oletettavan biseksuaalisuuden paljastuvan. Tällaista luentaa tuottavat verkosta poimimieni esimerkkien (11) ja (12) sanat *salainen* (tapaaminen, suhde), (*ukm 'ukkomies'*) ja *luotettava*, jolla ilmaistaan sitä, ettei itse tai seuralainen paljastaisi tapailua tai suhdetta ja toisi sillä tavalla ilmoittajaa ulos kaapista.

- (11) Olen 50v mies. Etsin Kuopiosta, Savosta 50-65v, liikunnallisen, asiallisen ja luotettavan miehen seuraa **salaisiin** tapaamisiin touhuilemaan. (Sinäkö se oot? -palvelu)
- (12) Olen 59v, kokematon **ukm**. Etsin **luotettavaa** miestä **salaiseen** suhteeseen. Tyttöily olisi kiva juttu. (Sinäkö se oot? -palvelu)

Yllä olevien tutkimusten ja verkkopojintojen valossa on havaittavissa, että homonormatiivinen, maskuliinisuutta vahvistava kuvasto näyttäisi olevan käytössä erityisesti homomiesten kontakti-ilmoituksissa. Ilmoitukset normalisoivat heteroseksuaalisia

ominaisuuksia osaksi homomiesmäisyyttä; lesbonaisten ilmoituksissa näyttäisi olevan enemmän liikkumavaraa.

7 Loppusanat

Olen edellä tarkastellut queer-teorian, -tutkimuksen ja -lingvistiikan yhteistä polkua ja kuvannut karkeasti tutkimuksen kehitystä. Varhainen, pitkälti seksuaalisuuden ja kielen yhteyttä tarkastellut tutkimus on saanut viime aikoina uutta väriä sukupuoliin, erityisesti transsukupuolisuuteen, liittyvästä tutkimuksesta. Jonesin (2021: 15; ks. myös Jantunen & Surkka 2022) mukaan tutkimusaukkoja on kuitenkin paljon: esimerkiksi bi-, pan- ja aseksuaalisuutta on tarkasteltu kielentutkimuksen keinoin vähänlaisesti, ja samoin on muiden kuin transsukupuolisten ei-binääristen sukupuoli-identiteettien laita (ks. kuitenkin Lindeman 2024, tulossa 2025).

Katsaukseni on kurkistanut kaappeihin ja raotellut niiden narisevia ovia. Se on kohdannut niin heterouden kuin sateenkaarevuudenkin normatiivisuudet. Selaillut potentiaalista seuraa lehdistä ja verkosta, ja kohdannut seuranetsinnän tavat ja normit. Toivottavasti katsaukseni on nostanut selvästi esiin myös alan monitieteisyyden vaatimuksen. Mutta mitä hyötyä on siitä, että sosiolingvistiikka, soveltava kielitiede ja queer-tutkimus (queer-lingvistiikka) lyövät kättä?

Näkisin, että queer-teoreettinen näkökulma vankistaa entisestään sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuvaa kriittistä diskurssintutkimusta ja kielentutkimusta tarjoamalla kriittisen näkökulman esimerkiksi sukupuolten ja seksuaalisuuksien representaatioiden ja diskurssien kuvaukseen. Queer-teoria auttaa esimerkiksi sen tunnistamisessa, miten ideologiat ja normatiivisuudet vaikuttavat asenteisiin sekä sateenkaareviin representaatioihin ja diskursseihin. Kielentutkimus puolestaan tarjoaa keinoja tunnistaa, miten normatiivisuuksia ja ideologioita tuotetaan ja pönkitetään tai miten niitä voidaan myös haastaa. Omalla queer-lingvistiikan kurssillani opiskelijat nostavat usein esiin myös sen, että opettajankoulutus sivuuttaa helposti queer-kysymykset. Näkisin, että koulutuspolitiikan, kielikoulutuksen ja esimerkiksi oppimateriaalien tarkastelu queer-näkökulmasta olisi tervetullutta. Tämä voisi johtaa inklusiivisempien materiaalien ja osallisuuden merkityksen ymmärtävän pedagogiikan kehittämiseen.

Uskon myös, että varsin pitkälti heteronormatiivista lähtökohdista kumpuava (sosiolingvistinen) kielentutkimuskin hyötyisi hypystä kaapin ulkopuolelle. Ja voisiko morfosyntaksia käsittelevällä luennolla *Ella pitää Usvasta ja Emil rakastaa Oliveria* Kallejen ja Liisojen sijaan? Queer-tutkimus on puolestaan saajan roolissa silloin, kun tarkastellaan vaikkapa sitä, miten kieltä käytetään identiteettien ja normatiivisuuksien rakentamisen sekä marginaalien luomisen välineenä. Vähätellä ei voi myöskään kielentutkimuksen metodien hyötyjä queer-tutkimuksessa; tämän ovat osoittaneet jo tässäkin katsauksessa esitellyt diskurssin-, korpus- ja etnografiatutkimuksen lingvistiksi

painottuneet tutkimusmenetelmät. Queer-teoria tarjoaa teoreettisen lähtökohdan tälle yhä laajemmaksi ja monisyisemmäksi kehittyvälle tutkimusalalle ja kielentutkimus puolestaan omia näkökulmiaan ja tavoitteitaan tarkastella sateenkaarevuuden ja enemmistöelämisen moninaisuuksien kielellistä tuottamista. Katsaukseni toivottavasti osoittaa – tai saa ainakin pohtimaan – miten queer-tutkimus ja lingvistiikka voivat lyödä kättä ja hyödyttää toisiaan. *We're Here, We're Queer Linguists, Get Used to It!*

Tekoälyn käyttö

Olen käyttänyt Microsoft Copilot -palvelua nostojen sekä tiivistelmän ja sen käännöksen suunnittelussa.

Kirjallisuus

- Aarnio, P. 2023. Tunteiden kuvaus vaikuttamisen keinona transmaskuliinisuutta käsittelevässä nuortenkirjallisuudessa. *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti: Affective Histories of Queer and Trans Activism*, 17 (1–2), 82–91. <https://doi.org/10.23980/sqs.137144>
- Autio, A. 2018. "Huh ku on heteroo meininkiä". *Diskurssianalyttinen tutkimus savolaisista ei-heteroseksuaaleista ja heteronormatiivisuudesta*. Maisterintutkielma. Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/bitstreams/27eac938-a841-473d-beca-d24edbc57013/download>
- Bailey, A. 2022. 'Go home to the second wave!': Discourses of trans inclusion and exclusion in a queer women's online community. *Discourse, Context & Media*, 50, 100656. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2022.100656>
- Baker, P. 2005. *Public discourses of gay men*. London: Routledge.
- Benozzo, A., M. Pizzorno, H. Bell & M. Koro-Ljungberg 2015. Coming out, but into what? Problematizing discursive variations of revealing the gay self in the workplace. *Gender, Work and Organisation*, 22 (3), 292–306. <https://doi.org/10.1111/gwao.12081>
- DePaulo, B. M. & W. L. Morris 2005. Singles in society and in science. *Psychological Inquiry*, 16 (2–3), 57–83. https://doi.org/10.1207/s15327965pli162&3_01
- Brown, M. 2000. *Closet space. Geographies of metaphor from the body to the globe*. London: Routledge.
- Bryan C., S. Angela, G. Joshua & A. Cauce 2022. Challenges faced by homeless sexual minorities. Comparison of gay, lesbian, bisexual, and transgender homeless adolescents with their heterosexual counterparts. *American Journal of Public Health*, 92 (5) 773–777. <https://doi.org/10.2105/AJPH.92.5.773>
- Butler, J. 1990/2006. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge. / *Hankala sukupuoli: feminismi ja identiteetin kumous*, suomennaneet T. Pulkkinen & L.-M. Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. 1997. *Excitable speech. A politics of the performative*. London: Routledge.
- Cain, R. 1991. Stigma management and gay identity development. *Social Work*, 36 (1), 67–73. <https://doi.org/10.1093/sw/36.1.67>
- Cameron, D. & D. Kulick 2003. *Language and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chirrey, D. 2003. 'I hereby come out': What sort of speech act is coming out? *Journal of Sociolinguistics*, 7 (1), 24–37. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00209>
- Doan, L. & T. Mize 2020. Sexual identity disclosure among lesbian, gay, and bisexual individuals. *Sociological Science*, 7 (21), 504–27. <http://dx.doi.org/10.15195/v7.a21>
- Farr, D. 2011. Online women-seeking-women personal ads and the deployment of "tomboy" identities. *Journal of Lesbian Studies*, 15 (4), 493–506. <https://doi.org/10.1080/10894160.2011.532035>
- Gorman-Murray, A. 2008. Queering the family home. Narratives from gay, lesbian and bisexual youth coming out in supportive family homes in Australia. *Gender, Place and Culture*, 15 (1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/09663690701817501>
- Gray, M. L. 2009. "Queer nation is dead/long live queer nation". The politics and poetics of social movement and media representation. *Critical Studies in Media Communication*, 26 (3), 212–236. <https://doi.org/10.1080/15295030903015062>
- Groom, C. & J. Pennebaker 2005. The language of love. Sex, sexual orientation, and language use in online personal advertisements. *Sex Roles*, 52, 447–461. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3711-0>
- Gudelunas, D. 2005. Online personal ads. Community and sex, virtually. *Journal of Homosexuality*, 49 (1), 1–33. https://doi.org/10.1300/J082v49n01_01

- Halperin, D. 2003. The normalization of queer theory. *Journal of Homosexuality*, 45 (2–4), 339–43. https://doi.org/10.1300/J082v45n02_17
- Herek, G., J. Gillis & J. Cogan 2009. Internalized stigma among sexual minority adults: Insights from a social psychological perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56 (1), 32–43. <https://doi.org/10.1037/a0014672>
- Humphreys, L. 1970. *Tearoom trade. Impersonal sex in public places*. Chicago: Aldine Publishing.
- Jackson, S. 2006. Gender, sexuality and heterosexuality. The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7 (1), 105–121. <https://doi.org/10.1177/1464700106061462>
- Jantunen, J. H. 2014. Kaapin ovet selällään: vuorovaikutuksen heteronormatiivisuutta rikkomassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kaapin-ovet-selallaan-vuorovaikutuksen-heteronormatiivisuutta-rikkomassa/>
- Jantunen, J. H. 2018a. Homot ja heterot Suomi24:ssä. Analyysi digitaalisista diskursseista. *Puhe ja kieli*, 38 (1), 3–22. <https://doi.org/10.23997/pk.65488>
- Jantunen, J. H. 2018b. Korpusavusteinen diskurssintutkimus (CADS). Analyysiesimerkki homouden ja heterouden digitaalisista diskursseista. *AFinLA-e*, 11, 20–44. <https://doi.org/10.30660/afinla.69259>
- Jantunen, J. H. & T. Juvonen 2021. Lesbonormatiivisuuksien ristipaineessa. Määrällistä ja laadullista analyysiä Suomi24-verkkokeskusteluista. *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 15 (1–2), 17–36. <https://doi.org/10.23980/sqs.112512>
- Jantunen, J. H. & T. Järvenpää 2024. Sateenkaarevat sinkut ja läheissuhteiset covid-19-pandemiassa. Raastavaa tuskaa vai antoisaa kotoilua? *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 18 (3), 21–40. <https://doi.org/10.23980/sqs.154802>
- Jantunen, J. H. & S. Surkka 2022. Homoslangista queer-fennistiikkaan. Queer-lingvistisen tutkimuksen historia, nykyisyys ja tulevaisuus. *Virittäjä*, 126 (2), 161–177. <https://doi.org/10.23982/vir.116140>
- Jones, L. 2012. *Dyke/Girl: language and identities in a lesbian group*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jones, L. 2021. Queer linguistics and identity. The past decade. *Journal of Language and Sexuality*, 10 (1), 13–24. <https://doi.org/10.1075/jls.00010.jon>
- Jones, R. 2000. "Potato seeking rice". Language, culture, and identity in gay personal ads in Hong Kong. *International Journal of the Sociology of Language*, 143, 33–62. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2000.143.33>
- Juvonen, T. 2002. *Varjoelämää ja julkisia salaisuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, T. 2015. *Kaapista kaapin päälle*. Tampere: Vastapaino.
- Karkulehto, S. 2006. Sukupuoli, seksuaalisuus ja queer nykykulttuurissa. *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 1 (1), 123–131. <https://journal.fi/sqs/article/view/53726>
- Karkulehto, S. 2007. *Kaapista kaanoniin ja takaisin. Johanna Sinisalon, Pirkko Saision ja Helena Sinervon teosten queer-poliittisia luentoja*. Oulu university press.
- Kolehmainen, M. & A. Lahti 2020. "Tietoisu: Sateenkaarisinkut." Teoksessa A. Lahti, K. Aarnio, A. Moring & J. Kerppola (toim.) *Perhe- ja läheissuhteet sateenkaaren alla*. Tallinna: Gaudeamus, 104–108.
- Kulick, D. 2000. Gay and lesbian language. *Annual Review of Anthropology*, 29, 243–285. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.29.1.243>
- Kulick, D. 2003. Language and desire. Teoksessa J. Holmes & M. Meyerhoff (toim.) *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell, 119–141. <https://doi.org/10.1002/9780470756942.ch5>
- Laiti, M. 2023. *Towards LGBTQ+ inclusive junior high school nursing. Development of a theoretical model*. University of Turku.

- Laiti M., A. Pakarinen, H. Parisod, S. Salanterä & S. Sariola 2019. Encountering sexual and gender minority youth in healthcare: an integrative review. *Primary Health Care Research & Development*, 20 (30), 1–13. <https://doi.org/10.1017/S146342361900001X>
- de Lauretis, T. 1991. Queer theory. Lesbian and gay sexualities. An introduction. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 3 (2), iii–xviii. <https://doi.org/10.1215/10407391-3-2-iii>
- Leap, W. 1996. *Word's out. Gay men's English*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Legate, N., R. Ryan & N. Weinstein 2012. Is coming out always a “good thing”? Exploring the relations of autonomy support, outness, and wellness for lesbian, gay, and bisexual individuals. *Social Psychological and Personality Science*, 3 (2), 145–152. <https://doi.org/10.1177/1948550611411929>
- Legman, G. 1941. The language of homosexuality. An American glossary. Teoksessa G. Henry (toim.) *Sex variants. A study of homosexual patterns*. New York: Hoeber, 1149–1179.
- Lever, J., C. Grov, T. Royce & B. Gillespie 2008. Searching for love in all the ‘write’ places. Exploring internet personals use by sexual orientation, gender, and age. *International Journal of Sexual Health*, 20 (4), 233–246. <https://doi.org/10.1080/19317610802411532>
- Levon, E. & R. Mendes 2015. Introduction: Locating sexuality in language. Teoksessa E. Levon & R. Mendes (toim.) *Language, sexuality, and power: Studies in intersectional sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1–18. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210366.003.0001>
- Lindeman, M. 2017. *Homoässä, hintonaatio ja heiluvat kädet. Kansanlingvistiä käsityksiä suomenkielisten homomiesten puheesta*. Maisterintutkielma. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201705051522>
- Lindeman, M. 2022a. Lavender Languages and Linguistics -konferenssi tuo yhteen queer-kielitetilijät eri puolilta maailmaa. *Virittäjä*, 126 (2), 255–259. <https://doi.org/10.23982/vir.110598>
- Lindeman, M. 2022b. “Like little Helsinki girls in the backseat of a tram”. Folk linguistic views on gay Finnish. *Journal of Language and Sexuality*, 13, (1), 98–123. <https://doi.org/10.1075/jls.00032.lin>
- Lindeman, M. 2024. Situational variation in a bigender Finnish speaker’s idiolect: A folk linguistic case study. Teoksessa M. Marzullo & W. Leap (toim.) *Critical Sexuality Studies, Lavender Languages, and everyday life*. London: Bloomsbury, 147–169. <https://doi.org/10.5040/9781350359987.0015>
- Lindeman, M. tulossa 2025. Varying gender, varying speech: A folk linguistic study on spoken Finnish and gender fluidity. Teoksessa S. Burnett & F. Vigo (toim.) *Battlefield linguistics: Queer, trans, and feminist interventions in linguistic and discursive change*. Berlin: De Gruyter.
- Livia, A. 2002. *Camionneuses s’abstenir: Lesbian community creation through the personals*. Teoksessa K. Campbell-Kibler, R. Podesva, S. Roberts & S. Wong (toim.) *Language and Sexuality: Contesting Meaning in Theory and Practice*. Stanford: Center for the Study of Language and Information, 191–206.
- Maletka, M. & S. Nousiainen 2024. Experiences about arriving in Finland as a ukrainian trans refugee. *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 18 (3), 41–49. <https://doi.org/10.23980/sqs.154804>
- McCann, H. & W. Monaghan 2020. *Queer theory now. From foundations to futures*. London: Red Globe Press.
- McCormick, T. 2014. Queering discourses of coming out in South Africa. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 42, 127–148. <https://doi.org/10.5842/42-0-144>

- Milani, T. 2013. "Are 'queers' really 'queer'? Language, identity and same-sex desire in a South African online community." *Discourse & Society*, 24 (5), 615–633.
<http://www.jstor.org/stable/24441615>
- Milani, T. (toim.) 2018. *Queering language gender and sexuality*. University of Toronto Press.
- Miller, T. & B. Major 2000. Coping with stigma and prejudice. Teoksessa T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl & J. Hull (toim.) *The social psychology of stigma*. New York: Guilford Press, 243–72
- Morrish, L. & H. Sauntson 2007. *New perspectives on language and sexual identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Motschenbacher, H. 2010. *Language, gender and sexual identity: Poststructuralist perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Motschenbacher, H. 2012. *An interdisciplinary bibliography on language, gender and sexuality (2000–2011)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Motschenbacher, H. 2019. Discursive shifts associated with coming out: A corpus-based analysis of news reports about Ricky Martin. *Journal of Sociolinguistics*, 23 (3), 284–302. <https://doi.org/10.1111/josl.12343>
- Motschenbacher, H. 2022. *Linguistic dimensions of sexual normativity. Corpus-based evidence*. New York, Routledge.
- Motschenbacher, H. & M. Stegu 2013. Queer linguistic approaches to discourse. – *Discourse & Society*, 24 (5), 519–535. <https://doi.org/10.1177/0957926513486069>
- Muikku-Werner, P. 2003. Kirjeenvaihtoa vai iltapäiväkahveja. Kontakti-ilmoitusten ihanneihmiset ja -suhteet. *Virittäjä*, 107 (3), 322–350. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40273>
- Muikku-Werner, P. 2009. *Tositarkoituksella. Näkökulmia kontakti-ilmoituksiin*. Helsinki: SKS.
- Munson, B., S. Jefferson & E. McDonald 2006. The influence of perceived sexual orientation on fricative identification. *Journal of the Acoustical Society of America*, 119 (4), 2427–2437. <https://doi.org/10.1121/1.2173521>.
- Myyry, S. & J. H. Jantunen (tulossa). "Muita seksuaalisuuksia ei ollut kuin hetero". Sateenkaarevien nuorten alueelliset kouludiskurssit. *Nuorisotutkimus*.
- Nuolijärvi, P. & H. Lappalainen 2020. Sosiolinguistiikka. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) 2020, *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV*. Helsinki: SKS, 864–895.
<https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Phua, V. C. 2002. Sex and sexuality in men's personal advertisements. *Men and Masculinities*, 5 (2), 178–191. <https://doi.org/10.1177/1097184X02005002004>
- Podesva, R. 2011. The California vowel shift and gay identity. *American Speech*, 86 (1), 32–51.
<https://doi.org/10.1215/00031283-1277501>
- Priola, V., D. Lasio, S. De Simone & F. Serri 2013. The sound of silence. Lesbian, gay, bisexual and transgender discrimination in 'inclusive organizations'. *British Journal of Management*, 25, 488–502. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12043>
- Queen, Robin. 2014. Language and sexual identities. Teoksessa S. Ehrlich, M. Meyerhof ja J. Holmes (toim.) *The handbook of language, gender and sexuality*. Oxford: Blackwell, 203–219.
- Qruiser* 2000–2025. *Ilmoituspalvelu*. <https://www.qx.se/>
- Ranta, J. 2014. *Suomalainen olympiaimari kaapista ulos. "Vihdoin voin olla oma itseni"*.
<https://yle.fi/a/3-7065006>
- Rasmussen, M. 2004. The problem of coming out. *Theory into Practice*, 43 (2), 144–150.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302_8
- Rossi, L.-M. 2006. Heteronormatiivisuus. Käsitteen elämää ja kummastelua. *Kulttuurintutkimus*, 23 (3), 19–28.

- Rossi, L.-M. & T. Sudenkaarne 2021. "Queer" kotiutui. Mitä tapahtui "pervolle"? *SQS. Suomen Queer-Tutkimuksen Seuran Lehti*, 15 (1–2), 66–69. <https://doi.org/10.23980/sqs.112517>
- Rust, P. 1993. 'Coming out' in the age of social constructionism: Sexual identity formation among lesbian and bisexual women. *Gender and Society*, 7 (1), 50–77. <https://doi.org/10.1177/089124393007001004>
- Ryan, W., N. Legate & N. Weinstein 2015. Coming out as lesbian, gay, or bisexual: The lasting impact of initial disclosure experiences. *Self and Identity*, 14 (5), 549–569. <https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1029516>
- Sedgwick, E. K. 1990. *Epistemology of the Closet*. University of California Press.
- Seta 2024. *Sateenkaarisanasto*. <https://seta.fi/sateenkaarietioto/sateenkaarisanasto/> [Luettu 30.4.2025.]
- Sinäkö se oot? Ilmoituspalvelu*. Movika Call Media Oy. <https://sinakoseoot.fi/>
- Smith, C. & S. Stillman 2002. Butch/Femme in the personal advertisements of lesbians. *Journal of Lesbian Studies*, 6 (1), 45–51. https://doi.org/10.1300/J155v06n01_05
- Stryker, S. 2008. Transgender History, Homonormativity, and Disciplinarity. *Radical History Review*, 100, 145–157. <https://doi.org/10.1215/01636545-2007-026>
- Suhonen, S. 2018. Normikriittisyyden ongelmallisuudesta. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miittinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala ja T. Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 57–61.
- Surkka, S. 2016. *Tyylikästä lässytystä. Homoseksuaali mies kielellisenä stereotyypinä ja identiteettinä*. Maisterintutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201609132681>
- Surkka, S. 2022. Merkitty mieheys: Poikkeava /s/-äänne ja lausumanloppuinen nouseva intonaatio homomieheyden indekseinä. *Virittäjä*, 126 (2), 178–204. <https://doi.org/10.23982/vir.100310>
- Thorne, A. & J. Coupland 1998. Articulations of same-sex desire. Lesbian and gay male dating advertisements. *Journal of Sociolinguistics*, 2 (2), 233–257. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00042>
- Ward, J. & D. Winstanley 2003. The absent presence. Negative space within discourse and the construction of minority sexual identity in the workplace. *Human Relations*, 56 (10), 1255–1280. <https://doi.org/10.1177/00187267035610005>
- Zimman, L. 2009. The other kind of coming out. Transgender people and the coming out narrative genre. *Gender and Language*, 3 (1), 53–80. <https://doi.org/10.1558/genl.v3i1.53>
- Zimman, L. 2018. Transgender language, transgender moment. Toward a trans linguistics. Teoksessa K. Hall & R. Barrett (toim.) *The Oxford Handbook of Language and Sexuality*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212926.013.45>
- Zimman, L. 2021. Beyond the cis gays' cis gaze. The need for a trans linguistics. *Gender and Language*, 15 (3), 423–429. <https://doi.org/10.1558/genl.20883>

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 82. Jyväskylä. s. 45–73.

Kaarina Hippi
Tampereen yliopisto

Johanna Vaattovaara
Tampereen yliopisto

Kansanlingvistiikasta kansalaislingvistiikkaan: kielikäsitystutkimusta reflektiivisen kanssatutkimuksen keinoin

Nostot

- Kanssatutkimus mahdollistaa akateemisten tutkijoiden ja muiden osallistujien dialogin ja keskinäisen oppimisen kielellisiä ilmiöitä koskevasta ajattelusta.
- Prosessimaisessa työskentelyssä päästään tekemään näkyväksi kielikäsitteisiin liittyviä ristiriitoja ja kielikäsitteiden eri ulottuvuuksia.
- Kielikäsitteiden kanssatutkiminen voimaannuttaa osallistujia ja tuottaa syventävää tietoa kielenkäyttäjille relevanteista käsityksistä.

Abstract

This methodological article deals with a sociolinguistic co-research project exploring social awareness of linguistic variation and change, in collaboration with academic researchers, student assistants and lay participants. Co-research was applied in four co-study contexts of which two were organized as single workshops, two in the form of courses. The article concentrates on the latter ones involving high schoolers with varying language backgrounds and adults with also varying professional backgrounds. The article reviews the epistemological and theoretical starting points for co-researching of approaches to language and 'language regard' (Preston 2011, 2013) in this collaboration. The focus of the article is twofold: First, the methodology of the co-research practice based on principles of Citizen Science (CS) is presented. Second, since personal relevance is one of the important principles of CS, we address co-researchers' experiences and feedback of the co-research process and the overall collaboration.

Keywords: language regard, language ideologies, co-research, citizen science

Asiasanat: kielikäsitukset, kieli-ideologiat, kansatutkimus, kansalaistiede

1 Johdanto

Kielitietoisuutta ja kielikäsitteitä on tutkittu eri tutkimusperinteiden piirissä jo yli sadan vuoden ajan, kun mukaan luetaan varhaiset kansan käsityksiä koskevat tutkimukset (suomen osalta esim. Ojansuu 1908). Soveltavan kielentutkimuksen alalla kielitietoisuustutkimuksen (*Language Awareness*) valtavirta on keskittynyt erityisesti kielten opetuksen ja oppimisen kenttään (Handford ym. 2019; Kalaja ym. 2018; ks. myös jo Dufva ym. 1996). Suomessa kielikäsitteytutkimus on suomea koskevan sosiolingvistiikan piirissä selvimmän profiloitunut maallikoiden murrekäsitteytutkimukseksi, kansandialektologiaksi, joka on 1980-luvulla syntyneen kansanlingvistiikan (*Folk Linguistics*) alalaji (Niedzielski & Preston 2000; Mielikäinen & Palander 2014).

Tässä artikkelissa esittelemme uudentyyppistä sosiolingvististä, osallistuvaa kansalaistieteellistä kielikäsitteytutkimusta, jonka tavoitteena on kaikkien osapuolten oppiminen ja valmius käsitysten muuttamiseen tai monimuotoistamiseen. Kansalaislingvistiikalla on osin samoja tavoitteita kuin modernilla kansanlingvistiikalla, jonka perinne on jo vakiintunut; kansanlingvistiikan juuret ovat 1900-luvun alkupuoliskolla kehittyneessä kansandialektologiassa (Preston 1999; Long & Preston 2002). 1980-luvulla kansanlingvistiikka kehittyi täydentämään 1960-luvulta saakka harjoitettua sosiaalipsykologista kieliasennetutkimusta, jossa painopiste on ollut kielenkäyttäjien tiedostamattomien asenteiden tutkimisessa yleensä kokeellisin ja usein kuuntelunäytteisiin perustuvien menetelmin (Lambert ym. 1960; ks. myös Kristiansen 2020). Kansanlingvistiikka on keskittynyt kielenkäyttäjien tietoihin (*overt*) käsityksiin ja metakielelliseen tietoisuuteen lähtökohtanaan kielenkäyttäjien omat lähestymistavat kielelliseen vaihteluun (ks. esim. Preston 1996; Niedzielski & Preston 2000).

Tavoite kehittää tutkimusta kielenkäyttäjien käsityksistä lähtevästi yhdistää kansanlingvistiikkaa ja kansalaistieteellistä (sosio)lingvistiikkaa (*Citizen Linguistics*, *Citizen Sociolinguistics*). Kansanlingvistiikasta kansalaislingvistiikka eroaa kuitenkin olennaisella tavalla, sillä viimeksi mainitussa kielenkäyttäjät otetaan tutkimuskumppaneiksi siinä, missä kansanlingvistinen traditio on asemoinut kielenkäyttäjät perinteiseen tapaan tutkittaviksi tai informanteiksi. Termiä *Citizen Sociolinguistics* on tosin toisinaan käytetty (esim. Rymes & Leone 2014) viittaamassa tutkimukseen, joka on luonteeltaan kansanlingvististä eikä kielenkäyttäjää kansalaistieteellisiin kriteereihin perustuvasti osallistavaa (ks. ECSA 2015; Heigl ym. 2020). Itse määrittelemme kansalaistieteellisen sosiolingvistiikan kansalaistieteen yleisten periaatteiden lähtökohdista, joiden mukaan kansalaistieteellisessä lingvistiikassa on kyse kielen- ja kielitieteen ulkopuolisten osallistujien välisestä yhteistyöstä (ks. esim. Svendsen 2018; Svendsen & Goodchild 2024). Viittaamme tässä artikkelissa esittelemäämme osallistuvaan tutkimustapaan synonyymisesti myös käsitteellä *kanssatutkimus* (Kulmala ym. 2023). Kanssatutkimuksessa kulmakivenä on moninäkökulmaisuuteen pyrkivä tutkimuksellinen ote, jossa ”tutkimukseen osallistuviin ihmisiin suhtaudutaan oman elämänsä asiantuntijoina ja tasavertaisina tutkimuskumppaneina” (Kulmala ym. 2023: 11; vrt. myös Svendsen & Goodchild 2024). Kaikki kansalaistiede ei ole edellä kuvattua kaltaista kanssatutkimusta, vaan toisinaan kansalaistiede on painopisteeltään enemmän aineistojen keruuseen osallistavaa (Purschke 2021; Soukup ym. 2023). Kanssatutkimuksen ymmärrämme kuitenkin kansalaistieteen yhdeksi muodoksi, jossa korostuvat vertaisuus, dialogisuus ja yhteistoiminnallisuus (ks. myös Rättilä ym. 2023).

Sosiolingvistinen kanssatutkimus voidaan nähdä jatkumona paitsi kansanlingvistiikan traditiolle myös niille havainnoille, joita Dufva ym. (1996: 66) tekivät jo 1990-luvulla kielenkäyttäjien kielitietoisuutta tutkiessaan: he havaitsivat, että henkilö saattoi hiukan muuttaa käsityksiään sitä mukaa, kun hän tuli enemmän tietoiseksi jostakin ilmiöstä tai kuuli toisten käsityksiä samasta aiheesta. Jo tällöin esitettiin havainto, että tutkimustilanteissa hyötyvinä eivät olleet vain tutkijat vaan että myös tutkimukseen osallistuneet haastattelut kokivat ryhmäkeskustelun ja haastattelut avartavina.

Tässä artikkelissa esittelemme Arkisuomien kielitietoisuudet ja muutos -hankkeen¹ kanssatutkimusta, jonka tavoitteena on tutkia erilaisia lähestymistapoja kieleen, tehdä kielikäsitteitä näkyväksi yhdessä ja pohtia niihin liittyviä kysymyksiä sekä akateemisen tutkimustiedon valossa että kanssatutkijoiden omista kiinnostuksenkohteista lähtien. Hankkeen kansalaistieteellisiä lähtökohtia esittelemme tarkemmin luvussa 2.

Perimmäisenä tavoitteenamme on tarkastella kanssatutkimuksen potentiaalia sosiolingvistisen kielikäsitteytutkimuksen kehittämisessä. Artikkelimme on tästä syystä

1 Hanketta rahoittaa Koneen Säätiö 2023–26. Lisätietoa Arkisuomet-hankkeen verkkosivuilla: <https://research.tuni.fi/arkisuomet/>.

painopisteeltään metodologinen². Keskitymme esittelemään kanssatutkimuksellista toimintamalliamme sekä tarkastelemaan sen puitteissa käytyihin keskusteluihin sekä kanssatutkijoiden itsenäisiin reflektioteksteihin perustuen, miten osallistujat ottivat rooliaan kanssatutkijoina ja mitä henkilökohtaisesti merkityksellistä he kokivat saaneensa tästä osallistumisestaan. Kysymys on kansalaistieteen kehityksessä olennainen.

Seuraavassa määrittelemme hankkeemme avainkäsitteen, *kielikäsitykset*, ja kontekstoimme hankkeen tieteellisiin kehyyksiinsä (luku 2). Kanssatutkimuksellista toimintamalliamme esittelemme luvussa 3. Toiminnan kulmakivenä on ollut prosessi-mainen työskentely, jonka avulla on tuettu niin yhteistä kuin itsenäistäkin reflektiota. Valotamme esimerkein, miten akateemisten tutkijoiden ja kanssatutkijoiden välisen yhteistoiminnan keinoin päästiin kiinni akateemisen tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavasti kielikäsitteiden jakamiseen ja pohdintaan sekä myös kielikäsitteiden eri ulottuvuuksiin. Luvussa 4 keskitymme tarkastelemaan tutkimusyhteistyötä kanssatutkijoiden näkökulmasta. Tässä artikkelissa kirjoittajina ovat akateemiset tutkijat, mutta tarkastelemme kanssatutkijoiden kokemuksia tutkimusympäristöissä käytyjen kanssatutkimuskeskusteluiden sekä toiminnan päätteeksi käytyjen palautekeskusteluiden ja kanssatutkijoiden itsenäisten reflektiotekstien avulla. Lopuksi (luku 5) kokoamme vielä kanssatutkimuksen antia sosiolingvistisen kielikäsitteytutkimuksen ja samalla myös kansalaislingvistiikan kehittämisen kentälle.

2 Kielikäsitteytutkimus kanssatutkimuksen keinoin

Seuraavassa määrittelemme aluksi (2.1), mitä tarkoitamme kielikäsitteillä. Sen jälkeen (2.2) esittelemme tutkimushankkeemme kansalaistieteellisiä lähtökohtia ja kontekstoimme sen sekä sosiolingvistiseen kielikäsitteytutkimukseen että kansalais-tieteelliseen kehukseen.

2.1 Kielikäsitteykset

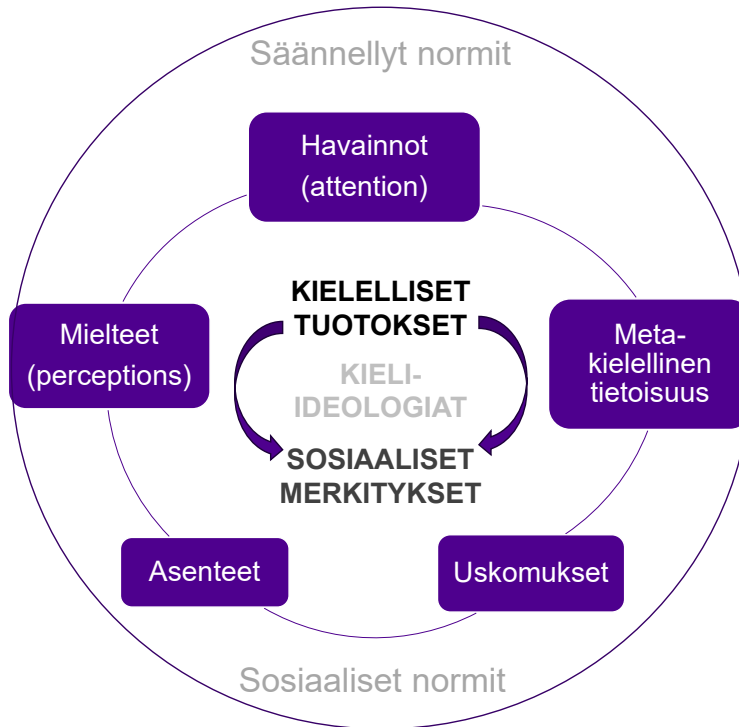
Kielikäsitteitä ja sen lähikäsitteitä (kuten kielitietoisuus, kieliasenteet ja kieli-ideologiat) on tutkimuksissa määritelty eri tavoin ja tarkkuuksin kulloistenkin tutkimuksellisten painopisteiden ja myös tutkimusperinteiden mukaan. Arkisuomien kielitietoisuudet ja muutos -hankkeessa (tuonnempana: Arkisuomet) olemme lähteneet kielikäsitteiden määrittelyssä liikkeelle amerikkalaisen sosiolingvistin, kansanlingvistiikan pioneeri Dennis R. Prestonin holistisesta määritelmästä *language regard* (2011, 2013), joka

2 Kiitämme lämpimästi molempia anonyymejä arvioijia erinomaisen hyödyllisistä ja inspiroivista kommentista käsikirjoitukseen. Kriittisten, paneutuneiden palautteiden avulla olemme kehittäneet käsikirjoitusta ja kirkastaneet myös ajatteluumme.

pitää sisällään niin kieltä koskevat asenteet, uskomukset, kielellisiin tuotoksiin liittyvät havainnot ja reaktiot kuin kieli-ideologiatkin. Kielikäsitystutkimuksessa sovelletun terminologian suomentaminen on haastavaa, mutta vapaasti suomennettuna tämä kattotermin voidaan suomentaa *kielikäsityksiksi* tai *kokonaisvaltaiseksi kielikäsitykseksi* (Vaattovaara 2023) kattaen Prestonin määritelmän tavoin niin tiedostamattomat kuin avoimesti esiin tuodut käsitykset kielestä sekä kielitietoisuuden eri muodot ja tasot. Holistinen määritelmä kattaa sekä sosiaalisen että kognitiivisen ulottuvuuden. Kaikki kieleen liittyvät havainnot ja uskomukset eivät ole luonteeltaan evaluoivia, mistä syystä kieliaseenteen käsite ei sovellu kattamaan koko tutkimuskohdetta. (Preston 2011, 2013, ks. myös Preston 1996.)

Prestonin holistisen määritelmän pohjalta kielikäsitykset voidaan ymmärtää jatkuvassa, syklisessä liikkeessä olevana merkitys- ja uskomussysteeminä, jonka puitteissa kielelliset valinnat tulevat tuotetuiksi ja tulkituiksi. Tämäntyyppistä ajattelutapaa vastaa myös niin kutsutussa kolmannen aallon sosiolingvistiikassa vakiintunut ymmärrys kielellisestä variaatiosta sosiaalisesti semioottisena systeeminä (Eckert 2008, Johnstone 2016). Sosiolingvistiikan tuoreimmissa perinteissä on ammennettu lingvistisen antropologian piirissä kehitettyjä teorioita, etenkin Michael Silversteinin (2003) indeksisten järjestysten teoriaa, jonka avulla voidaan jäsentää kielellisten valintojen taustalla vaikuttavaa sosiaalista merkityksenmuodostusta ja sen dynaamista luonnetta.

Tätä dynaamista systeemiä sosiolingvistinen hankkeemme pyrkii lähestymään kielenkäyttäjien maailmasta lähtevästi, yhteistoiminnallisen kielikäsitystutkimuksen keinoin. Tällöin operoidaan kielikäsitysten eri ulottuvuuksilla (ks. kuvio 1), joita pyrimme tavoittamaan, ymmärtämään ja myös yhdessä kanssatutkimuksen keinoin työstämään eli kriittisesti tarkastelemaan, miten puolin ja toisin voidaan syventää ymmärrystämme kielikäsityksistä. Taustaoletuksena on, että kielikäsityksiin sen laajassa merkityksessä on pääsy ennen kaikkea metakielen ja metapragmaattisen kommentoinnin avulla (Jaworski ym. 2004).



KUVIO 1. Kielikäsitukset kokonaisvaltaisesti käsitettynä.

Kieli-ideologiat voidaan nähdä kielikäsitysten eräänlaisena ytimenä. Suhteessa lähikäsitteisiinsä kieli-ideologiat voidaan ymmärtää kielikäsitysten syvärakenteina, luonnollistuneina käytänteinä (*self-evident ideas*; Woolard & Schieffelin 1994) tai sosiaalisia ja kielellisiä suhteita koskevana kulttuurisena järjestyksenä (Irvine 1989). Kieli-ideologiat ovat usein tiedostamattomampia kuin normit. Säänneltyjä, Kielitoimiston määrittelemiä oikeakielisyyshormeja otetaan haltuun kouluopetuksen tuella. Usein normit mielletään kapeasti säännöiksi, mutta normien käsittäminen yksinomaan sääntöinä edustaa kapeaa normikäsitystä (Bartsch 1987; Piippo 2012). Kielenkäyttäjät sosiaalistuu lapsuudestaan lähtien ja elämänsä aikana omissa toimintayhteisöissään mitaamattoman moniin sosiaalisiin tai "luonnollisiin normeihin" (Karlssoon 2009), jotka rakentuvat ja muokkautuvat vuorovaikutuksessa. Kielen käyttöön, sen vaihteluun sekä kielen käyttäjiin liittyvät asenteet ja uskomukset vaikuttavat siihen, millaisiin kielellisiin aineksiin omassa ympäristössään kielenkäyttäjän huomio kiinnittyy tai on kiinnittymättä. Kielikäsitukset rakentuvat ja muokkautuvat niissä normatiivisissa ja kieli-ideologisissa kehyksissä, joiden puitteissa kielenkäyttäjät yhtäältä päivittäin eri tilanteissa luovii ja joita jokainen kielellinen teko myös vakiinnuttaa tai uusintaa.

Esimerkiksi pohjoispohjalaisessa pikkukylässä syntynyt suomalainen ja eteläsuomalaisessa kaupunkikeskuksessa arkeaan elävä, suomea toisena kielenään käyttävä elävät keskenään todennäköisesti hyvin erilaista kielellistä arkea, mutta yhtä todennäköisesti molempien kielikäsitteitä jossain määrin ohjaavat käsitykset (suomen) kielen standardinormeista ja siitä ideologisesta ymmärryksestä, että kielet ovat toisistaan erillisiä ja niiden sekoittaminen on kyseenalaista (Hippi & Vaattovaara 2025).

Kielikäsitteiden eri ulottuvuuksia tutkimuskohteena ei aina ole mahdollista eikä mielekästäkään pyrkiä erottelemaan toisistaan. Käytännössä ulottuvuudet ovat keskenään usein limittyviä ja toisiinsa kietoutuneita, mutta kielikäsitteiden ulottuvuuksien jäsentäminen auttaa kansatutkimusympäristöissä ilmenevien metakielellisten ja -pragmaattisten käsitteiden tarkkaa erittelyä ja analyysiä.

Kansatutkimustoiminnassamme olemme pyrkineet rakentamaan ympäristön, jossa kaikille osallistujille tarjoutuu mahdollisuus tuoda esiin kielikäsitteitään ja oppia niistä kaikkien eri osallistujien lähtökohdista. Tutkijoina olemme pyrkineet tarjoamaan kansatutkijoille sellaisia tieteellisiä tarttumapintoja, joiden avulla heidän olisi mahdollista tutkia omia kielikäsitteitään arkista pintatasoa syvällisemmin. Vastaavasti pyrimme itse akateemisina tutkijoina syventämään ymmärrystä siitä, millaiset kielikäsitteet kielenkäyttäjien arjessa ovat relevantteja. Selvitämme, millaista heidän metakielellinen tietoisuutensa on ja millaisia kielikäsitteiden ulottuvuuksia, kuten mielteitä (*perceptions*)³, keskusteluissa nousee esiin.

2.2 Kansalaistiede ja kansalais(sosio)lingvistiikka

Kielitieteellisessä kansatutkimuksessamme on siis kyse tutkimustoiminnasta, joka mahdollistaa osallistujille perinteisestä poikkeavia rooleja ja antaa heille myös mahdollisuuksia vaikuttaa tutkimuksen sisältöön ja kulkuun. Kansatutkimus edustaa uudempaa kerrostumaa sosiolingvistisen kielikäsitteiden ja -asenteiden tutkimuksen perinteissä, joissa kielikäsitteitä on tutkittu monenlaisin suoriin ja epäsuoriin menetelmin, aina kokeellisista reaktioehtävistä haastatteluihin, kyselyihin ja niihin toisinaan kytkettyihin kuuntelutesteihin. Tutkimusasetelmissä on selvitetty milloin avoimia käsitteitä, milloin piiloisia asenteita ja milloin molempia. (Ks. esim. Kristiansen 2020; Mielikäinen & Palander 2014; Halonen & Vaattovaara 2017; Kurki 2018.)

Tähänastisia kielikäsitteiden tutkimuksia yhdistää ensinnäkin se, että tutkimuksiin osallistujat ovat asemoituneet ennen kaikkea informanteiksi. Lisäksi kielen ammatillaiset on pääsääntöisesti pyritty rajaamaan osallistujajoukon ulkopuolelle, ellei tutkimus erityisesti ole kohdistunut kielityöläisten kielikäsitteisiin (esim. Saviniemi

3 Mielteitä (*perceptions*) on sosiolingvistiikassa määritelty eri tavoin ja erilaisista lähtökohdista (vrt. esim. Vaattovaara 2009; Campbell-Kibler 2010; Preston 2011). Mielteellä tarkoitamme tässä havaintoihin tai kielitietoon perustuvia assosiaatioita, jotka voivat liittyä esimerkiksi vaihtelunalaisiin kielenpiirteisiin (esim. *minä* mielletään yleiskieliseksi, *mä* kaupunkipuhekieliseksi jne.).

2015; Vaattovaara & Syrjä 2020). Arkisuomet-hankkeessa tehtävässä kielikäsitustutkimuksessa molempia periaatteita on haluttu ravistella: mukaan on kutsuttu kaikenlaisia osallistujia koulutustaustasta riippumatta, ja osallistuminen on tarkoittanut kaikille mahdollisuutta ottaa aktiivisia rooleja tutkimusympäristössä ja vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja sisällöllisiin valintoihin.

Kansalaistieteellisiin tieteenalarajat ylittäviin periaatteisiin (ECSA 2015) kiinnittyvä kansalaislingvistiikka on menetelmällisiltä ja eettisiltä käytänteiltään kielentutkimuksessa vielä uutta, vaikkakin viime vuosina yleistynyt niin variationistisessa kuin soveltavassakin kielentutkimuksessa (ks. esim. Svendsen 2018, Purschke 2021; Soukup ym. 2023; Molek-Kozakowska & Laihonon 2024; Szabó ym. 2025). Myös käsillä oleva hanke pohjaa kansalaistieteen yleisiin periaatteisiin. Näitä ovat muun muassa tieteen avoimuus ja demokratia sekä pyrkimys sellaisen tiedon tuotantoon, johon on mahdollista päästä ilman dialogia tieteen tekijöiden ja perinteisessä mielessä tutkimuksen kohteiden välillä (ECSA 2015; Heigl ym. 2020, 2025). Tärkeä periaate on myös, että jokainen osallistuja voi kokea osallistumisensa henkilökohtaisesti merkityksellisenä ja voi omien toiveittensa mukaan saada omistajuutta ja myös julkista tunnustusta osallistumisestaan tutkimusprosessiin.

On huomattava, että sosiolingvistiikan piirissä on tehty osallistuvaa etnografista tai etnografisesti orientoitunutta tutkimusta kansalaistieteellisessä hengessä ilman, että sitä on nimetty kansalaistieteelliseksi tutkimukseksi (ks. esim. Lehtonen 2021; Bradley & Pöyhönen 2024). Samoin on huomattava, että perinteiseenkin sosiolingvistiseen, keskustelunomaiseen haastattelututkimukseen osallistuminen voi tarjota osallistujilleen merkityksellisiä kokemuksia ja mahdollisuuksia reflektioon (ks. esim. Lehto 2018; Hippi ym. 2020). Kanssatutkimus vie tätä suuntaa eteenpäin kehittämällä kielikäsitusten tutkimisen prosessimaisuutta ja syvällisempää dialogia erilaisten osallistujien kesken (luku 3). Olennainen elementti kansalaistieteessä on myös akateemisten tutkijoiden kanssatutkijoille antama palaute sekä kanssatutkijoiden tekemä (itse)arviointi ja heidän antamansa palaute kanssatutkimuskokemuksestaan (luku 4).

Tavanomaiset tieteen eettiset periaatteet luonnollisesti koskevat myös kanssatutkimusta, vaikkakin monia yksityiskohtia joudutaan pohtimaan ja soveltamaan. Perinteisesti tutkimuksissa osallistujien henkilöys on peitetty julkaisuissa ja esitelmissä, mutta tällaisen tutkimuksen hyvät käytänteet ja nykyinen tietosuojalainsäädäntö (GDPR) tuottavat päänvaivaa kanssatutkimuksessa, jossa tieteen ulkopuolisille osallistujille halutaan turvata mahdollisimman tasaveroinen kumppanuus tutkimuksessa. (Rättilä ym. 2023: 60–61; Tauginiené ym. 2021.)

Dennis R. Preston on todennut (2018: 384), ettei [kansan] käsityksiin voi vaikuttaa, jollei niistä ole tietoa. Kuten edellä jo todettiin, kansalaistieteellisessä tutkimuksemme tavoitteena on kaikkien osapuolten oppiminen ja valmius käsitysten muuttamiseen tai monimuotoistamiseen. Tässä tavoitteenamme ei niinkään ole kansan valistaminen kuin ymmärtävään otteeseen pyrkiminen (ks. tarkemmin lukua 3).

Kansalaistieteellisessä toiminnassa tutkijan vastuulla on luoda konteksti ja puitteet yhteistyölle. Arkisuomet-hankkeessa yhteistyötä erilaisten kielenkäyttäjien kanssa on tehty erityyppisissä formaaleissa koulutuksissa, joita olemme nimittäneet innovatiivisiksi oppimisympäristöiksi. Määritelmä viittaa siihen, että toiminta rakentuu tutkijoiden tarjoamille sytykkeille mutta jättää mahdollisimman paljon tilaa osallistujalähtöiselle muokkautuvuudelle ja mahdollisuudelle työstää omia ajatuksiaan ja reflektoida kielellisiä kokemuksiaan prosessimaisesti. Kaikki osallistujat asemoituvat tilanteissa sekä oppijoiksi että tutkijoiksi.

3 Kansatutkimuksellinen toimintamalli

Ennen keskittymistä kansatutkijoiden kokemusten ja palautteiden näkökulmaan (luvussa 4) kuvaamme toimintamalliamme tarkemmin. Aloitamme sen käytännön periaatteiden, prosessimaisen luonteen ja vuorovaikutustoiminnan kuvaamisesta (3.1), minkä jälkeen tarkastelemme lähemmin *sanatehtäväksi* nimittämäämme tehtävään liittyvää työskentelyä (3.2).

3.1 Kansatutkimusympäristöt

Olemme tutkineet kielikäsitteitä kaikkiaan neljässä kontekstissa: kahdessa muutaman tunnin mittaisessa työpajassa sekä kahdessa pitkäjänteisemmässä, kurssimuotoisessa kansatutkimusympäristössä, joiden toimintamallien esittelyyn tässä keskitymme. Sivuumme myös ensimmäistä työpajaa, sillä se toimi tässä artikkelissa esimerkkinä olevan sanatehtävän pilotointina. Tämä työpaja toteutettiin Outokummussa, jossa kolmeen eri tallennustuokioon osallistui lukiolaisia ja eläkeläisiä. Kurssimuotoisista toteutuksistamme toisessa osallistujat olivat pääosin maahanmuuttajataustaisia aikuisia, toisessa eri puolilla Suomea asuvia lukiolaisia, joista joillakin oli monikielinen tausta. Ensiksi mainittu kansatutkimuskurssi toteutettiin yhteistyössä Helsingin työväenopiston kanssa kurssina *Kielikokemukset yhdessä tutkimuksen keinoin*, jälkimmäinen, Kielitiede-TET, Zoomitse.

Toimintamallimme kurssimuotoisissa toteutuksissa on perustunut pääosin yhteistoiminnallisiin, prosessimaisesti edenneisiin käytänteisiin, joiden esittelyn yhteydessä esittelemme myös toteutuksia osallistujineen. Kurssimuotoisten toteutusten suunnittelussa olemme hyödyntäneet paitsi kansalaistieteen yleisiä periaatteita myös väljästi ottaen Tutkivan käytännön periaatteita (*Exploratory Practice*, EP, esim. Hanks 2019, suomennos Korhonen 2010). Alkuaan tässä kielenopetuksen kontekstiin luodussa inklusiivisen tutkimuksen mallissa korostetaan kansatutkimuksellisten periaatteiden tapaan yhteistoiminnallisuutta ja tasa-arvoisuutta. Tutkivan käytännön keskeisiin lähtökohtiin lukeutuu myös ymmärtämiseen pyrkiminen (*working for understanding*)

suoraviivaisten ongelmanratkaisujen sijaan sekä hyvinvoinnin (*quality of life*) edistäminen, jotka Tutkivan käytänteen perinteessä nähdään kytkeytyvän toisiinsa (Gieve & Miller 2006; Hanks 2019: 169–170). Nämä tavoitteet vastaavat paljolti henkilökohtaista merkityksellisyyttä kansalaistieteen kriteerinä (vrt. ECSA 2015; Heigl ym. 2020). Toimintamallimme muistutti niin Tutkivaa käytäntöä kuin kansalaistieteellisiä periaatteita siinäkin, että osallistujat saattoivat vapaasti säädellä tapaamisiin osallistumistaan sekä sitä, mihin tapaamisissa ehdotettuihin tehtäviin tarttuivat.

Kansalaislingvistiikan toimintaperiaatteita on viime aikoina kehitetty ja myös määritelty aiempaa tarkemmin (ks. esim. Heinisch 2020; Koreinik ym. 2023). Heinischin kansalaistieteellisiä käytänteitä koskevan jaottelun pohjalta näemme tutkimuksemme edustavan toimintamallia, jossa yhdistyvät yhteiskehittäminen (*co-creation*) ja väljemmin määritelty yhteistoiminta (*collaboration*). Tutkimusympäristössämme oli mukana eritaustaisia ja -ikäisiä vapaaehtoisia osallistujia, akateemisia eli koulutettuja kielen- tutkijoita sekä kielialan korkeakouluopiskelijoita toisinaan kurssiavustajan roolissa mutta paikoin myös kanssatutkijoiden roolissa.

Jokaisessa kanssatutkimusympäristössä kaikilta kanssatutkijoilta pyydettiin informoidut suostumukset tutkimuksen käynnistelyvaiheessa. Vastaavaa käytännettä kanssatutkijamme sovelsivat omissa tutkimuskokeiluissaan, joita osa suunnitteli ja toteutti yhteistyömme aikana. Kaikissa tapauksissa osallistujat ovat saaneet itse määrittää, kuinka avoimesti he haluavat esiintyä tutkimuksessa. Useat ovat valinneet mukanaolon avoimesti ja toivoneet käytettävän joko etu- tai koko nimeään silloin, kun mahdollista (toisinaan koko nimiä ei ole käytetty toisten osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi). Tässä artikkelissa käytämme osallistujista pääosin heidän etunimiään suostumusten mukaisesti. Henkilötietojensa suojaamisen valinneiden osalta sovelamme pseudonyymikäytäntöä, jolloin nimet on merkitty lainausmerkkeihin.

Kurssimuotoiset toteutukset koostuivat useista, kokonaisen illan tai päivän mittaisista tapaamisista, joihin kytkettiin myös reflektioitehtäviä, kuten itsenäiset kirjalliset pohdinnat ennen ja jälkeen kanssatutkimusrupeaman sekä tapaamisten välillä. Esitämme myöhemmin joitakin otteita näistä itsenäisistä reflektioista. Lukiolaisten kanssa toiminnassa hyödynnettiin Moodle-aluetta, jonne tekstejä sai palauttaa ja josta löytyivät myös kaikki ohjeet sekä keskustelualue mahdollisia kysymyksiä varten. Tämän verkkoalustan koimme etätoteutuksessa tarpeelliseksi.

Molemmissa tapauksissa toimintamalli muistutti monelta osin osallistavaa, Tutkivan käytännön (EP) mukaista koulutustoimintaa: osallistujille annettiin runsaasti tilaa toimia ja vaikuttaa tapaamisten kulkuun. Molemmille toteutuksille oli määritelty myös väljät osaamistavoitteet, jotka konkretisoivat osallistujille tutkimusympäristön luonnetta ja siinä käsiteltävää tematiikkaa (esim. oman kielitietoisuuden kasvattaminen). Yhtäältä osaamistavoitteet ovat todennäköisesti tukeneet kuvaa toiminnasta omanlaisenaan kurssina, vaikka korostimmekin, että kaikki, mitä kurssin puitteissa tehdään – keskustelut, pohdintatekstit, muut mahdolliset materiaalit ja ylipäätään toteutuksen järjestäminen – karttavat myös tutkimusmateriaaliksi. Pienryhmissä ja

koko osallistujajoukon kesken käydyt keskustelut videoitiin niin fyysisissä kuin virtuaalisissakin kohtaamisissa⁴.

Kanssatutkimustapaamisille etenkin kasvokkaistilanteissa aikuisten kanssatutkijoiden kanssa oli tavallista, ettei kenelläkään ollut niistä kiire pois. Kaikissa lähitapaamisten pari- ja ryhmäkeskusteluissa keskustelu kävi vilkkaana, ja pareittain toteutetuissa keskusteluissa hiljaisemmatkin saivat hyvin suunvuoron. Ryhmädynamiikka luonnollisesti vaihteli, kuten ryhmätoiminnassa aina. Kasvokkaistilanteissa syntyi yleensä vilkasta keskustelua, vaikka useimmat osallistajat olivat entuudestaan toisilleen tuntemattomia. Yhtenä selittävänä tekijänä lienee se, että tällaiseen kokeiluun mukaan lähti todennäköisesti puheliaita ja ulospäinsuuntautuvia yksilöitä. Useista tapaamisista koostuneissa toteutuksissa osallistajat pääsivät myös tutustumaan toisiinsa. Zoomvälitteisissä pienryhmissä lukiolaisten kanssa koettiin toisinaan hiljaisia hetkiä, jotka saattoivat opiskelija-avustajien ja omien kokemustemme mukaan olla paikoin kiusallisenkin pitkiä, mutta usein keskustelu oli vireääkin. Ryhmien kokoonpano oli näissä toteutuksissa joka kerralla satunnaistettu ryhmädynamiikan vaihtelemiseksi.

Koulutusta muistuttava elementti tutkimusympäristössämme oli myös se, että tapaamiset tyypillisesti aloitettiin tutkijalähtöisillä motivoinneilla tai lyhyillä alustuksilla, joiden pohjalta kanssatutkijoita motivoitiin jatkokehittelyihin (ks. lukua 3.2). Koulutuksellisesta Tutkivan käytännön (EP) mallista kanssatutkimustoteutuksemme poikkesivat kuitenkin siinä, että kenenkään osallistumista ei muodollisesti arvioitu. Kanssatutkijoille kerrottiin jo ennen toteutusten alkua kurssikutsuissa, että heidän kontribuutionsa oli tärkeä osa hankkeen tieteellisiä tavoitteita eli kielikäsitustutkimuksen kehittämistä. Lukiolaiset saivat osallistumisestaan myös lukiossa tai mahdollisesti myöhemmin korkeakoulussa hyväksi luettavia opintopisteitä sekä henkilökohtaisesti räätälöidyt todistukset sen mukaan, mihin kaikkeen he olivat osallistuneet.

Oleellinen osa kanssatutkimusprosessia monille osallistujille oli oman tutkimuskokeilun suunnittelu ja toteutus joko itsenäisesti, parin kanssa tai pienessä tiimissä. Lukiolaisista noin puolet ryhtyi tähän, ja osa myös jakoi keräämänsä (haastattelu)-aineiston hankkeemme jatkokäyttöön. Kanssatutkijat perehdytettiin tutkimuseettisiin käytänteisiin, ja varmistimme, että informoidut suostumukset hankittiin hankkeessa laadittujen sähköisten lomakkeiden ja tietosuojaselosteiden avulla kaikissa niissä projekteissa, joissa sellaiset tarvittiin. Saadut suostumukset tulivat tiedoksi ja tallentuivat myös hankkeen tietoturvalle, sähköiselle alustalle.

Kaikki kanssatutkijoiden tutkimuskokeilut eivät vaatineet suostumuksia: Esimerkiksi yksi osallistuja tutki pitämänsä havainnointipäiväkirjan avulla kielellistä monimuotoisuutta koululla koulupäivänsä aikana, toinen keskittyi havainnoimaan

4 Käytännössä tutkimusyhteistyöhön ei voinut osallistua, mikäli ei halunnut antaa suostumusta keskusteluiden tallentamiseen ja tutkimuskäyttöön. Kaikki toteutuksiin ilmoittautuneet ymmärsivät tämän ja antoivat suostumuksensa taltiointeihin.

omaa kielellistä toimintaansa yhden päivän aikana eri tilanteissa ja eri vuorovai-
kutuskumppanien kanssa. Kolmas tutki suomen ja englannin kielen suhdetta kos-
metiikkaosaston tuotepakkauksissa. Suostumuksia vaativat esimerkiksi WhatsApp-
vuorovaikutuksen monikielisyyden tutkiminen kanssatutkijan ja hänen vanhempansa
välisessä viestinnässä sekä koulutovereiden parissa kerätyt haastattelut, joita euralaiset
Elsa Oravakangas ja Daryna Sokolska innostuivat tekemään kymmenkunta. He ovat
kertoneet murteiden ja kielten käyttöä arjessa käsittelevästä haastatteluprojektistaan
ja etenkin siihen ja kanssatutkimukseen laajemminkin liittyvistä kokemuksistaan
podcastissa Murremyytin murtajat (2024).

Tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta kanssatutkijoiden omien projektien anti
jää kaiken kaikkiaan melko kevyeksi, mutta projektien avulla saatiin myös sosioling-
vistisesti relevanttia tietoa. Eräästä helsinkiläiskoulusta osallistunut kanssatutkijatiimi
toteutti lukiossaan kyselytutkimuksen monikielisyydestä ja kielten sekoittamisesta. He
onnistuivat saamaan 300 oppilaan koulusta kyselyynsä 67 vastausta. Tulosten pohjalta
ilmeni muun muassa sellainen seikka, että kaikki vastaajat, jotka olivat ilmoittaneet
äidinkielekseen⁵ jonkin muun kuin suomen (persia, saksa, somali, venäjä ja suomi,
venäjä, japani, viro), vastasivat myöntävästi kysymykseen *Oletko kokenut epävarmuutta
tai häpeää omasta kielitaustasta tai puhetyylistä?* Kysymyksen muotoilu jättää tilaa
sen tulkinnalle, mihin yksittäiset vastaajat tarkkaan ottaen olivat ottaneet kantaa.
Silti projektien esittelyssä yhteisessä päätöstapaamisessa koettiin pysäyttäväksi tulos,
että vastaukset (kyllä/ei) kielellistä epävarmuutta tai häpeän tunnetta koskevaan
kysymykseen olivat jakautuneet kategorisesti sen mukaan, oliko vastaajan äidinkieli
suomi vai jokin muu – kaikki äidinkieleltään suomenkieliset olivat vastanneet tähän
häpeää koskevaan kysymykseen ”ei”, kaikki muut ”kyllä”.

Samassa kyselyssä 80 prosenttia vastaajista oli kertonut sekoittavansa kieliä arjes-
saan. Kielten sekoittamisesta kanssatutkijat olivat esittäneet samankaltaisen Likert-
asteikollisen väittämän koulunsa oppilaille kuin me akateemiset tutkijat hankkeen
valtakunnallisessa kyselyssä lukiolaisille. Kanssatutkijamme olivat olleet ensimmäisiä,
joille kerroimme näistä uunituoreista tuloksista, ja he oivalsivat hyödyntää kysymyksen-
asettelua myöhemmin omassa kanssatutkimuksessaan. Paikalliset, helsinkiläiskoulusta
saadut tulokset osoittautuivat jotakuinkin vastaavan valtakunnallisen kyselymme
tuloksia, jotka viittasivat ilmoilla oleviin ristiriitaisiin asenteisiin⁶.

Kanssatutkijoiden tapa perustella projektiansa ideoita ja puhua tutkimuksistaan
sekä niiden tuloksista tuotti myös mielenkiintoista metakieltä. Esimerkiksi edellä mai-
nitun kyselyprojektin esittelyssä tiimensä projektiesittelystä vastannut Karoliina viittasi

5 Kanssatutkijoiden laatimassa kyselyssä kysymys äidinkielestä oli kaksiosainen: 1) *Onko äidinkielesi suomi* (vastausvaihtoehdot: kyllä/ei)? 2) *Mikä on äidinkielesi (älä vastaa, jos se on suomi)?*

6 Kyseisestä kyselytutkimuksesta on tähän mennessä raportoitu kielenpiirteiden käytön itseraportointia koskeva osuus (Kuparinen & Vaattovaara 2025).

äidinkieleltään suomenkielisiin *yksikielisiin* ja muihin kuin äidinkieleltään suomenkielisiin *monikielisiin*. Tämä yksityiskohta on yksi esimerkki siitä, miten käsittelyssä nousi esiin kieli-ideologisia ajattelumalleja. Monikielisyteen ja kielten sekoittamiseen liittyvät kysymykset puhuttivat yleisesti ottaen kanssatutkijoitamme eniten. Seuraavasta käy myös ilmi, miten kanssatutkijoiden projektiaiheet (kuten edellä mainittu kysely) kumpusivat yhteisistä käsittelyistä.

3.2 Kielikäsitysten prosessointia sanatehtävä-kokeilun käynnistämänä

Molemmissa kurssimuotoisissa kanssatutkimusympäristöissämme sovelsimme muun muassa *sanatehtäväksi* nimittämäämme toimintamuotoa. Sitä oli siis pilotoitu Outokummussa, jossa yhden päivän aikana tehdyistä tallennuksista saimme relevanttia aineistoa.

Sanatehtävän tarkoituksena oli saada kanssatutkimuksen osallistajat keskustelemaan vapaasti kielen vaihteluun ja muutokseen liittyvistä teemoista. Kanssatutkimuksen käynnistämiseksi laadimme 15 sanan⁷ listan, joka jaettiin osallistujille. Heitä ohjeistettiin kutakin ensin itsenäisesti valitsemaan sanoista kolme kiinnostavinta. Me tutkijat olimme valinneet sanat siten, että ne olisivat jokseenkin tunnistettavia, mahdollisesti arjessakin vastaan tulevia, eivätkä liian spesifejä erikoistermejä. Molemmissa kurssiympäristöissä suosituiksi valinnoiksi osoittautuivat *murre* ja *kielten sekoittaminen*. Myös *englannin asema Suomessa* ja lukiolaisten parissa *monikielisyys* sekä *vieraat kielet* valittiin usein. Kanssatutkijoilla oli valta tarttua sanoista heitä itseään eniten kiinnostaviin ja esitellä niihin liittyviä omia näkemyksiään keskustellen merkityksistä muiden kanssa.

Sanatehtävän pilottityöpajassa osallistajat puhuivat tietyn ajan valitsemistaan sanoista, minkä jälkeen he jatkoivat samantyyppisistä aiheista paperilla annettujen lisäkysymysten avulla. Kasvokkain järjestetyissä tapaamisissa – pilottityöpajassa ja aikuisosallistujien kurssilla – keskustelut sujuivat pareittain tai pienryhmässä alkuohjeistuksen jälkeen pääosin ilman fasilitointia. Zoom-toteutukseen osallistuneet 15 lukiolaista jaettiin puolestaan viiteen sattumanvaraiseen pienryhmään; kussakin ryhmässä oli yksi tai useampi tutkimusryhmän jäsen tai opiskelija-avustaja tallentamassa ja tarvittaessa ohjaamassa keskustelua.

Sanatehtävä käynnisti kielikäsitysten pohdintaprosesseja, joiden yhteydessä tuotetun metakielen avulla saatiin esiin ja päästiin yhdessä tarkastelemaan osallistujien kielikäsityksiä. Keskustelutuokioihin painottuvien tapaamisten eri vaiheissa tutkijat

7 Sanat olivat seuraavat: *murre*, *monikielisyys*, *suomi toisena kielenä*, *oikeinkirjoitus*, *vieraat kielet*, *kielioppi*, *kielenmuutos*, *kielten sekoittaminen*, *oikeakielinen*, *hyvää suomea*, *huonoa suomea*, *kielipolitiikka*, *englannin asema suomessa*, *kielitetoisuus*, *kielikäytäntö*. Ne annettiin tehtävässä kapitielein.

tekivät kielelliseen vaihteluun ja kielikäsitteisiin liittyvistä tutkimusaiheista ja tuloksista nostoja, joiden ideana oli ruokkia keskustelua lisää (ks. myös lukua 3.1).

Yksi sanatehtävässä suosittu teema (sana) oli *kielten sekoittaminen*. Sitä käsiteltiin etäkurssilla sanatehtävä-keskustelujen jälkeen siten, että lukiolaisille esiteltiin jo edellä mainittu tulos hankkeen puitteissa toteutetusta valtakunnallisesta, lukiolaisten parissa tehdystä kielitietoisuuskyselystä. Grafiikan avulla näytettiin, miten väittämään *Minusta on luonnollista, että kieliä sekoitetaan arkisessa vuorovaikutuksessa* saadut reaktiot Likertin 5-portaisella asteikolla jakautuvat kyselyvastaajien kesken siten, että valtaosa piti kielten sekoittamista täysin tai jossain määrin luonnollisena, pienehkö osa oli väittämän kanssa osittain ja hyvin pieni osa täysin eri mieltä, hieman suurempi osa ei osannut sanoa. Lisäksi lukiolaisille näytettiin videoitu katkelma aikuisten keskustelusta työväenopiston kurssilta; videolla kanssatutkijapari keskusteli kielten sekoittamisen problematiikasta. Näin syötettä pohdintoihin ei saatu pelkästään tutkijoilta vaan myös toisilta kanssatutkijoilta yli tutkimusympäristörajojenkin sekä samaa viiteryhmää edustavilta kyselyvastaajilta.

Keskusteluissa ilmeni, että nuorille kielenlylittely ja erityisesti englannista lainaaminen ilmiönä tuotti monenlaisia, sisäisesti ristiriitaisiakin ajatuksia (ks. myös Hippi & Vaattovaara 2025). Kielten sekoittamista pidettiin yhtäältä luonnollisena tai jopa välttämättömänä mutta myös huolestuttavana ja suomen kielen asemaa horjuttavana ilmiönä. Aikuisten keskustelusta nostetun videokatkelman (esimerkki 1) avulla haluttiin tuoda näihin pohdintoihin moniäänisyyttä ja myös viitettä siitä, miten tiedostamamme asenteet ovat taipuvaisia vaikuttamaan omaan kielelliseen toimintaamme:

- (1)⁸ Aiju: öö puhutaan näistä sanoista ja aloitetaan,
Irja: kielen [sekoittaminen,
Aiju: [tällä ((nostaa lapun kameraa kohti)) sanalla ((nyökkää)) joo,
Irja: mikä on meillä on siis yhtenen juttu mitä me löysimme,
Aiju: kielen sekoittaminen,
Irja: joo, ja sittekkä me ollaan kotoisin eri maista,
Aiju: mm ((nyökkää))
Irja: että mä olen Virossa ja sinä [olet,
Aiju: [olen Indonesiasta,
Irja: Indonesiasta, ja puhut että sulla sekoittuu siis millaset kielet suomi ja,
Aiju: aa h
Irja: ja englantia,
Aiju: ja, oma äidinkieli.
Irja: ja oma [äidinkieli.
Aiju: [(äitin) bahasa joo.
Irja: [just.
Aiju: [käytän aika paljon englantia, kin.
Irja: joo.

- Aiju: joo eli, tää kielten sekoittaminen on aika iso ongelma mun elämässä. mut yritän ää nyt ää amm et en sekoitta niin paljon [kuin ennen.
- Irja: [just just.
- Irja: joo no jotkut ovat sitä mieltä et se ei ole hyvä se kielten sekoittaminen, ((nauraa))
- Aiju: mm ((nyökkäilee)) nii i, siksi yritän muuttaa mun tapaa.
- Irja: joo,
- Aiju: joo.
- Irja: joo mä ymmärrän mä ymmärrän senkin mutta mun mielestä joskus on ihan hyvä sekoittaa niitä kieliä, ((nauraa))
- Aiju: ((naurahtaa))

Paitsi sanatehtävän liikkeelle laukaisemat jatkokeskustelut myös itse tehtävänanto viritti keskustelua, joka osaltaan inspiroi kanssatutkijoiden omia tutkimusprojekteja (ks. lukua 3.1 edellä).

Kanssatutkimuksellisen tarkastelun kannalta tärkeitä ovat prosessin aikaiset kokemukset. Sanatehtävä-keskustelujen jälkeen ja paikoin myös niiden kuluessa osallistujille esitettiin kysymyksiä siitä, miltä tehtävän tekeminen oli tuntunut ja oliko sanoissa joitakin erityisen vaikeita. Tässä yhteydessä saatiin kanssatutkijoiden kommentteja ja arvioita tehtävästä. Nämä tehtäviin kytketyt jälkireflektiot ja palautes keskustelut avavat osaltaan tehtävän ja samalla kanssatutkimuksen antia kielikäsitystutkimuksessa.

Yksilöiden kielikäsitysten eri puolet ja myös dynaamisuus tulivat esille, kun aiheiden äärelle oli mahdollista pysähtyä ja tarkastella niitä dialogissa muiden kanssa (ks. myös Dufva 1995: 32). Esiin nousseet kielikäsitukset olivat monitahoisia riippuen siitä, mihin huomio kiinnittyi. Yksilöiden ristiriitaiset lausumat kielestä kuvastavat Dufvan ym. (1996: 86) sanoin sitä, että ”tieto kielestä on juuri sellaista, miltä se näyttää: ristiriitaista, eri tietoisuuden tasoilla liikkuvaa”. Kanssatutkimus auttaa pysähtymään tämän moninaisuuden äärelle ja ymmärtämään sitä paremmin (ks. myös Hippi & Vaattovaara 2025).

Esimerkki (2) tarjoaa välähdyksen siitä, miten kanssatutkijat suhtautuivat niihin sanoihin, jotka tutkijat olivat asettaneet mahdollisiksi keskustelunaiheiksi. Kanssatutkija Anni kummastelee valitsemaansa, esillä ollutta käsitettä *oikeakielinen*:

- (2) Anni: öö no sit mä valitsin oikeakielinen koska must tää oli vähän niinku jännä termi sillee et mikä on oikeakielinen tai niinku,
- Inka: mm.
- Anni: et ei oo mun mielest niinku, mä en nyt tiedä ymmärränkö mä tän välttämättä oikein mutta mun mielestä ei ole siis mitään oikeakielistä sillä tavalla
- Inka: mm.
- Anni: että kenenkään kieli ei oo yhtään sen parempi tai huonompi tai mitään tollasta, niin,
- Inka: [kyllä.
- Anni: [sen takia valitsin sen.

Anni pohtii ääneen oman ymmärtämisensä laatua eli peilaa sanaa johonkin, mitä tutkijat ovat tarkoittaneet. Sen jälkeen hän esittää vahvasti ja suoraan oman näkemyksensä, jolloin hän kiistää kielen käytön mittaamisen paremmuuden ja huonommuuden skaalalla. Tässä tapauksessa sanan valitsemisen perusteena näyttää siis olevan annetun käsitteen kyseenalaistus ja oman, kielimuotojen arvottamiseen liittyvän käsityksen esittäminen. Annin reaktio haastaa sitä kansanlingvistiikan piirissä esitettyä tulkintaa, jonka mukaan maallikot ovat taipuvaisia ideaalikielijaatteluun (ks. Preston 2018: 381). Preston asettaa (kuvion avulla havainnollistaen) vastakkain maallikoille tyypillisen tavan ajatella kieltä ”ylhäältä alaspäin” eli standardoidusta kielimuodosta ja oikeakielisyyssnormeista lähtevästi ja lingvisteille ominaisen tavan lähestyä kieltä ”alhaalta ylöspäin” eli käyttöpohjaisesti. Kanssatutkijoiden kanssa haluttiin käsitellä tätä teoreettista vastakkainasettelua tarkemmin ja saada heidän ajatuksiaan siitä. Omien muistiinpanojemme ja myös ryhmäkeskustelutilanteiden videotallenteiden perusteella sessio kuitenkin veti kanssatutkijat jossain määrin hiljaisiksi, eli se tuntui olevan monille osallistujista liian iso tai vaikea pala pureksittavaksi.

Kanssatutkimuksen idean mukaisesti ja myös kielikäsitustutkimuksen kehittämisen nimissä on valaisevaa ja tärkeää tarkastella, miten osallistujat pohtivat kokemuksiaan kanssatutkimuksesta. Siihen paneudumme seuraavassa.

4 Kanssatutkimus kanssatutkijoiden silmin

Koska toimintamallimme piti sisällään tutkijalähtöisiä aloitteita, on tähdellistä tarkastella ensinnä sitä, miten kanssatutkijat lähestyivät yksittäisiä tehtävänantoja (ks. myös esimerkkiä (2) edellä). Tässä rajaamme tarkastelun ensin edellä puheena olleeseen sanatehtävään ja siihen, miten kanssatutkijat pohtivat sen kulkua ja tekemiään valintoja jälkeenpäin (4.1). Sen jälkeen (4.2) tarkastelemme kanssatutkijoiden kokemuksia yhteistyöstä laajemmin hyödyntämällä sitä tietoa, jota saatiin kanssatutkimusympäristöjen palautekeskusteluista ja erityisesti lukiolaisten tuottamista loppureflektioteksteistä.

4.1 Sanatehtävä kanssatutkijoiden kokemana

Vaikka sanatehtävässä tutkijoiden tarjolle asettamat 15 sanaa antoivat kanssatutkijoille vapautta valita, mistä keskustella, ei tehtävänanto ollut kaikkien ajatuksia välittömästi aktivoiva tai keskustelua lietsova. Pilottitoteutus Outokummussa kuitenkin oli kannustanut ottamaan sanatehtävän käyttöön myös jatkossa. Seuraava esimerkki (3) on juuri pilottikokeilusta, missä tutkija (Kaarina) esittää kysymyksen sanatehtävän sujumisesta parikeskustelun päätteeksi. Katkelma havainnollistaa osallistujien, Inkan ja Annin, näkökulmaa tehtävän tekemiseen ja siihen, miten ajatustenvaihto heidän

näkökulmastaan lähti käyntiin. Kanssatutkijat ryhtyvät kuvaamaan lähestymistapaansa ja erittelemään tunnelmiaan näin:

- (3) Kaarina: hyvä juttu. täs on tota, no ehkä hetki mut mä vois in ehkä, tota vielä tähä pari kysymys- siis sillee tuntuks tää vaikeelta, tai tai niinku.
 Inka: noo. ei oikeestaan no sillee alus mä olin vähä sillee että mitä mä nyt oikein keksin tästä. mutta sitte, emmä tie no sitten vaa rupes niinku ei sillee liikaa niinku mitenkään rajannut sitä asiaa että mistä vaikka niin kyllähän näköjään jotai niinkun synty sitte ((naurahdus))
 Anni: ja sillee ku ei [liikaa niinku miettiny
 Kaarina: [mm
 Anni: et mä nyt vaa otin niinku iha ensimmäisen mikä tuli niinku tost,
 Inka: mm.
 Kaarina: joo.
 Anni: tollee ja sitte et mikä nyt oli ensimmäine ajatus ja siitpä se keskustelu lähti sit soljumaa.
 Inka: mm.
 Kaarina: joo.

Inka ja Anni kuvaavat suuntautuneensa sanavalintoihin varsin spontaanisti, vaikkakin Inka kertoo aivan aluksi epäilleensä keskustelun sujumista. Hän näyttää joka tapauksessa suhtautuneen tehtävään tajunnanvirtaista heittäytymistä edellyttävänä toteamalla jättäneensä liian rajaamisen. Tämä viittaa etukäteisjäsentelyn ja kritiikin hylkäämiseen. Anni on samoilla linjoilla: hän oli lähtenyt seuraamaan ensimmäisenä mieleensä tullutta ajatustaan, jolloin keskustelu lähti "soljumaan". Tämänkaltaiseen suhtautumiseen tutkittavia kannustettiin ennen tehtävää, mutta kaikissa konteksteissa ja ryhmissä heittäytyminen ei toteutunut yhtä luontevasti. Kaikkiaan oli kuitenkin ilmeistä, että vapaaehtoisina kieliaiheiseen tutkimuskokeiluun mukaan tulleet olivat varsin avoimin mielin liikkeellä ja valmiita keskustelemaan.

Esimerkki (4) on työväenopiston kurssin palautetilanteesta, jossa pareittain käydyn sanatehtävä-keskustelun jälkeen kokoonnuttiin yhteen ja kuvattiin toisille, miten tehtävä oli sujunut ja mitä sanoja kukin oli valinnut. Ennen tätä keskustelua toistensa keskusteluparina olleet Irja ja Aiju ovat listanneet omia sanojaan ja päätyneet *kielenmuutokseen*. Seuraavan vaiheen laajemmassa keskusteluryhmässä kanssatutkija Martin-Éric (M-É) tiedustelee heidän valinnastaan tarkemmin.

- (4) Irja: kielimuutos.
 M-É : mm millä tavalla.
 Irja: näin oli kirjoitettu, kielimuutos, ja sitten me keksittiin mikä juttu se on ja vaihdettiin mielipiteitä.
 Joanna: okei, joo.
 ((yhteistä naurua))
 M-É: mm [mm okei.
 Aiju: [se on vähän samanlainen kuin ää,
 Irja: miten kieli muuttuu historiassa esimerkiksi.

- M-É: joo joo joo joo siis kielen kehitys joo joo, okei.
Irja: joo just tää olisi hyvä sana tää kielikehitys, et se olisi synonyymi tälle kielimuutos, mutta mä en tiedä mitä tarkoitettiin että, alku[peräisessä ((nauraa)) kysymyksessä.
M-É: [okei?
Irja: että tällöisiä juttuja?
Kaarina: mm joo, se oliki just hyvä että pohditte niitä ihan ihan niinku,
Irja: joo.
Kaarina itse mitä mieleen tuli.
Irja: joo.
Kaarina: kiva. mitäs, mitäs teillä, minkälaista oli.
"Isa": (-) aika kiva jakaa mielipiteitä toisen kanssa ja, meillä on molemmat monikielisyys, ja sitten mulla on kieliopi ja sitte murree hänellä on a onko se englannin [kieli asemaa
Ronja: [joo se se englannin kielen asema suomessa, meillä oli, mut se vähän levittäytyi muihin niin [lippuihin siis ka-, ei siis lappuihin
"Isa": [nii,
Ronja: se vähän vähän niin kuin kaikesta.
((useampi osallistuja: mm.))
Ronja: käytännössä.
Kaarina: mm, no hyvä, ei ainakaan tullut sellainen olo, että mistä mistäs tässä nyt oikein puhuis, että ei oo mitään sanottavaa
Ronja: ei.
"Isa": ei (minusta)
Ronja: oisimme varmasti voineet ja- jatkaa vielä [minuutteja.
"Isa": [nii, joo. ((nauraen))

Tämä esimerkki havainnollistaa samanaikaisesti keskustelun antia sekä kanssatutkijoiden että akateemisten tutkijoiden kannalta. Tilanne on esimerkki siitä, miten osallistujat pohtivat valitsemiaan käsitteitä juuri tekemässään tehtävässä ja refleктоivat toimintaansa; se paljastaa myös, kuinka kanssatutkijat suhtautuivat tehtävään, ei ainoastaan asiasisältöihin. Katkelmassa Irja selittää omaa valintaansa mutta pohtii ääneen myös, ettei ole varma alkuperäisen kysymyksen tarkoituksesta. Tämä osoittaa sitä, että Irja uskaltaa esittää oman näkemyksensä tasaveroisesti eikä pelkää käsittelevänsä sanaa eri tavalla kuin akateemiset tutkijat; heidän ajatuksensa eroaa mahdollisesti hänen itse muotoilemastaan. Luonnollisesti sanomalla tällaisen epäilyksen ääneen hän myös luo itselleen tilaa toimia omalla tavallaan.

Akateeminen tutkija (Kaarina) ei puutu merkitysten rakentamiseen, eikä häneltä myöskään pyydetä selitystä, vaikka paikallaolijoille on selvää, että juuri tutkija on valinnut sanat ja näin ollen hänellä on jokin oma käsitys niistä. Tutkija ei siis tässä vaiheessa jaa tutkimustietoa tai käsityksiään vaan keskittyy kanssatutkijoiden näkemyksiin ja tyytyy vain kannustavaan arvioon tehtävän suorittamisesta: juuri näin kuului toimia ja käsitellä sanoja siten kuin itsestä tuntui mielekkäältä. Myötäily ja kannustus näyttää olevan akateemisille tutkijoille kanssatutkimustilanteissa tyypillistä, sillä heidän

intresseissään on saada osallistujat pysymään mukana toiminnassa ja tuottamaan mahdollisimman paljon erilaista aineistoa sekä vapaasti assosioimaan kielikäsitteitä.

Esimerkki (4) havainnollistaa siis kanssatutkimuskohtaamisten jälkipuintilanteita ja myös sitä, miten tarjolla olleiden käsitteiden välisiä suhteita pohdittiin. Tässä tilanteessa osallistujat ottivat aktiivisen roolin tehtävän kulun kuvauksessa toisiaan kuunnellen ja kommentoien. Katkelma toimiikin lisäksi esimerkkinä niistä monista keskustelutilanteista, jotka olisivat voineet jatkua pidempäänkin. Aikuisten kanssa hieman ylijälle usein lipuneet kanssatutkimustapaamiset piti keskeyttää käytännön syistä. Yleisesti ottaen kanssatutkimuskeskusteluille oli ominaista innostunut ja vapautunut tunnelma, josta välittyi, että akateemisten tutkijoiden ohella myös kanssatutkijat olivat kokeneet tilanteen mielekkäänä ja antoisana. Seuraavassa käsittelemme näitä kokemuksia kokoavammin.

4.2 Kanssatutkimus kokemuksena

Kaikista kanssatutkimusympäristöistä kanssatutkijoilta eri muodoissa saatu palaute oli myönteistä ja hyvin niukasti kehittämisehdotuksia sisältävää. Zoomitse järjestystä toteutuksesta lukiolaisten kanssa saimme kanssatutkimuskokemuksia avaavaa reflektiomateriaalia pienryhmissä käytyjen palautekeskustelujen sekä kirjallisten loppureflektiotehtävien muodossa. Aikuisten kurssin osalta palautetta ja reflektioita kertyi puolestaan eri tehtävien jälkeen toteutetuista ryhmäkeskusteluista.

Seuraava dialogi, esimerkki (5), Kielitiede-TET-toteutukselta havainnollistaa, kuinka koettua pyrittiin avoimesti pohtimaan ja sanoittamaan. ”Emmi” ja Jarkko kuvaavat, miten he olivat kokeneet kanssatutkimusympäristön ja mitä saaneet osallistumisesta itselleen.

- (5) Mari: miten miten mitä miten teillä toteuko teiä odotukset tätä kurssia kohtaa, ((pitkähkö tauko))
- ”Emmi”: öö no mulla ainaki, toteutu että mä öö, odotin just, sellasta muiden niin ku kanssa keskustelua ja uusia näkökulmia? ja niitä mä oon kyl saanu että, niin ku tosi lyhyessä ajassa oon saanu avarrettuu mun kielikäsitteistä öö aika paljon, ((pitkähkö tauko))
- Jarkko: joo nää ollu tota ku ei siinä alussa oikeen tienny ollenkaa että miten, ja mitä täällä niin ku käydä läpi ja, millä tavalla nii tää on ollu tosi mielenkiintosta tää on ollu kiva näissä pienryhmissä aina, tämmösissä pienemmissä ryhmissä keskustella, sitte on hauska kuulla eri puolilta Suomea että miten käytetään eri, kielijuttuja tai muuta ja, sitte esimerkiks sillo ekalla kerralla, tais olla eka kerta oli, miten että on se kirjoitetun kielen kielioppi ja sit on niin ku tavallaa oma puhuttu kielioppi et miten tämmösiäki on, et on tullu vähä sitä niin kun, tieteellistä näkökulmaa ni se on ollu kans tosi mielenkiintosta ja sitte tää tutkimuski oli nii, herätti kyllä niin ku aina ku havainnoimaa ympäristöä ja niin ku kielenkäyttöä, ympäristössä ja varmasti eteenpäinki aina saattaa kiinnittää huomiota ahaa että tommosia niin ku kielenpiirteitä, tosi mielenkiintost,

Jarkko palaa pohdinnassaan ensimmäiseen tapaamiskertaan ja siinä yhteydessä käsiteltyyn teoriaan omalla tavallaan sitä sanoittaen. Tapaamisissa teoriaa pyrittiin käsittelemään mahdollisimman maanläheisesti ja käytännölliseen kielelliseen toimintaan kytkien, ja käsittelyn yhteydessä oli viitattu esimerkiksi kielten ja murteiden sekoittamiseen. Jarkon tarkoittamalla kerralla oli käsitelty Prestonin (2018) kielikäsitysten vastakkainasettelua (ideaalikielimalli vs. dynaaminen kielikäsitys), joka käsitteilylanteessa ei sen enempää nuorten kuin työväenopiston kurssin aikuistenkaan parissa herättänyt kovinkaan vilkasta keskustelua, kuten edellä jo todettiin. Päätöstapaamisen palautekeskustelussa Jarkon viittaus kirjoitetun kielen ja puhutun kielen kielioppiin ("on se kirjoitetun kielen kielioppi ja sit on niin ku tavallaa oma puhuttu kielioppi") ja aiheen käsittelyyn ensimmäisellä tapaamiskerralla osoittaa kuitenkin, että teoreettinen käsittely oli jättänyt ainakin Jarkolle ajatuksia kytemään.

Kurssin lopuksi käydyissä pienryhmien palautekeskusteluissa ainoa kriittinen palaute koski tapaamismuotoa ja kurssin kestoja. Jotkut lukiolaiset olisivat kaivanneet lähitapaamisia vaikkakin arvostivat toteutusta, joka mahdollisti osallistumisen tasa-arvoisesti eri puolilta Suomea. Yksittäisiä palautteita saatiin myös siitä, että aiheisiin olisi päästy laajemmin käsiksi, jos tapaamisia olisi ollut enemmän. Kielteisiä kokemuksia ei joko ollut tai niitä ei haluttu tuoda esiin. Pienryhmäkeskustelu, jossa oli läsnä myös akateeminen tutkija tai opiskelija-avustaja tai molemmat, ei rennoksi kuvatussa ilmapiiiristä huolimatta kenties suosinut kriittisten kehitysehdotusten esittämistä. Kriitikkiä ei tosin saatu myöskään itsenäisissä loppureflektioteksteissä. Kriitikin vähäisyyttä saattaa selittää se, että lukiolaisten arjessa kanssatutkimus näyttäytyi kurssina toisten joukossa – mutta sellaisena melko ainutlaatuisena ja monenlaista vapautta sisältävänä, joten se oli omiaan kirvoittamaan lähinnä kiitoksia.

On mahdollista, että kanssatutkimuskurssilta koettiin saadun sellaisia generisiä valmiuksia, joita tavanomaisilta koulun kursseilta ei keskimäärin saa. Voimaantumisen kokemuksia lukiolaiset toivat esiin niin suullisesti kuin kirjallisesti, samoin kuin kokemuksiinsa tasa-arvoisuudesta (esimerkit 6 ja 7).

(6) Ote Jennin reflektiotekstistä

Olen nauttinut kielitiedekurssista tosi paljon. Ennen ensimmäistä tapaamista minua jännitti todella paljon. Pelkään uusia asioita ja ihmisiä, sekä virtuaalisesti järjestettyjä tapaamisia. Kuitenkin heti, kun ensimmäinen tapaaminen oli aloitettu, pelkoni osoittautuivat turhiksi. Kaikki olivat älyttömän mukavia ja keskusteluilmapiiri oli turvallinen. Tämän lisäksi koen olevani nykyään rohkeampi ja monessa asiassa entistä fiksumpi.

(7) Ote "Venlan" reflektiotekstistä

Tunsin, että minun ajatuksiani halutaan oikeasti kuulla. Sain myös kuulla muiden osallistujien ajatuksia, jotka antoivat minulle pohdittavaa.

Moni korosti kanssatutkimusympäristössä oppimistaan ja kielitietoisuutensa avartumista. Ajatusten avartumisen ja osallistumisen ilon ohella yksi kanssatutkija kuvaa myös sitä, miten kanssatutkimus ennen muuta vahvisti hänen aiempia, synkänsuuntaisia ajatuksiaan. Silja kirjoittaa omassa loppurefleksiossaan (esimerkki 8) seuraavasti:

(8) Ote Siljan reflektiotekstistä

Tämä kurssi avasi mieltäni. Lähdin kurssille niin sanotusti ”takki auki”, enkä osannut ollenkaan odottaa mitä oli tulossa. Itse olen puhelias ja sosiaalinen, joten eniten jännitin minkälaisia muita ihmisiä tulee olemaan keskustelutilanteissa. Olenko minä se ainoa, joka puhuu? Vai käykö kenties niin, että en sano sanaakaan, kun en tiedä mitään aiheesta? Väärässä olin.

Mukavinta kurssissa oli se, että ihmisiä edes jotenkin kiinnosti olla tällä kurssilla. Keskustelutilanteissa useilta ihmisiltä tuli hyviä pointteja kielitietoisuuteen, murteisiin, somekieleen sekä moniin muihin aiheisiin, joita tulen käyttämään jatkossakin. Keskustelutilanteet ovat muutenkin minulle parhainta oppimista. Positiivinen mieli tulee kurssista vielä senkin suhteen, kuinka sopiva määrä tehtäviä oli, ja kuinka vapaaehtoista työskentely oli. Kurssin rentous tuli alkumetreiltä tutuksi ja se innosti minua kirjoittamaan ja lukemaan lisää. Kurssi ei myöskään ollut pelkkien esseiden kirjoittamista ja arvostan sitä todella.

--

Ennakkotehtävässä painotin hyvin vahvasti Suomen kieltä Suomen kulttuurissa sekä sen häviämistä maailmankartalta. Teksti oli aika skeptinen Suomen kielen kehittymistä kohtaan ja oikeastaan tämä kurssi vaan lisäsi sitä. En siis mitenkään huolestunut tilanteesta, sen sijaan varmistuin. Englannin kieltä yhä useampi ihminen tunnistaa käyttävänsä omassa puheessaan ja useat yritykset käyttävät sitä omassa markkinoinnissaan. Lisääntyvä englannin käyttö markkinoinnissa on nouseva ilmiö, jota käytetään samanaikaisesti Suomen kielen kanssa.

Joten voidaan osittain sanoa olevamme askeleen lähellä Suomen kielen hukumiseen sukupuuttoon. Koulu ja konservatiiviset ihmiset yrittävät sitä estää, mutta liberaalit sekä nuoret eivät anna sen pysäyttää kielen kehittymistä. Oikeastaan se on vain ajan kysymys, koska Suomen kieli hukkuu sukupuuttoon muiden kielten alle.

Silja kuvaa nauttineensa kurssista monella tapaa ja kertoo ”mielensä avartuneen”, mutta synkkäsävyyisen käsityksensä suomen kielen tulevaisuudesta hän ei koe muuttuneen. Silja on nyt päinvastoin entistäkin vakuuttuneempi siitä, että ”on vain ajan kysymys, koska Suomen kieli hukkuu sukupuuttoon”. Hänen reflektionsa valottaa myös sitä, miten kielikäsitykset voivat kietoutua myös laajempiin ideologisiin diskursseihin: ”Koulu ja konservatiiviset ihmiset yrittävät sitä estää, mutta liberaalit sekä nuoret eivät anna sen pysäyttää kielen kehittymistä”.

Elsa sen sijaan avaa omassa loppurefleksiossaan (esimerkki 9) toisenlaisen näkökulman pohtiessaan etenkin kielten sekoittamisesta käytyä keskustelua. Hän vertaa esitettyjä kantoja ja omaa suhtautumistaan asiaan.

(9) Ote Elsan reflektiotekstistä

Toinen mielestäni hyvin mielenkiintoinen ja ajankohtainen aihe, oli kielten sekoittaminen, enimmäkseen englannin ja suomen. Se jakoi paljon mielipiteitä kursseilla. Suurin osa sitä johonkin mittaan teki, mutta, onko se hyvä vai huono asia, siitä syntyi keskustelua. Monet olivat sitä mieltä, että englanninkielisten sanojen suomen väliin tunkeminen pisti korvaan ja kuulosti hyvin ärsyttävältä. Monet myös puhuivat siitä, miten heitä pelottaa suomenkielen köyhtyminen tämän ilmiön takia. Itse kuitenkin puhuin myös siitä, miten tämä voi rikastuttaa kieltä. Kaikkia sanoja, mitä englannin kielessä on, ei ole suomeksi. Jotta ihminen voisi sanoittaa ajatukset ja tunteensa mahdollisimman hyvin ja autenttisesti, miksei hän voisi käyttää apuna toista kieltä? Se, että aivot unohtavat tietyillä kielillä sanoja, on myös täysin normaalia meidän iässämmme. Varsinkin, kun opettelemme muita kieliä samalla. Kielen köyhtymisestä sai kuitenkin todella avaavaa ja hyvää keskustelua. Yleisesti tämän kurssin aikana ja sen jälkeen tulen varmasti kiinnittämään enemmän huomiota omaan kieleeni ja sen hauskoihin piirteisiin.

Elsa myös arvioi kielten köyhtymisestä käydyn keskustelun laatua hyväksi ja kurssikokemustaan kielitietoisuutta terävöittäväksi ("tulen varmasti kiinnittämään enemmän huomiota omaan kieleeni ja sen hauskoihin piirteisiin"). Monen kanssatutkijan tavoin Elsa viittaa siis kielitietoisuutensa valpastumiseen, samalla punnitien myös keskusteluissa esiin nousseita, ideologisesti vastakkaisia lähestymistapoja kielten sekoittamiseen (ilmiön näkeminen *ärsyttävänä* vs. *rikastuttavana*).

Loppureflektioteksteistä ilmenee, että kanssatutkijoille keskustelut olivat mahdollistaneet erilaisten havaintojen ja myös omien huoltien käsittelyn. Elsan ja Siljan reflektiotekstissä esillä ollut huoli suomen kielen asemasta englannin kielen yleistyessä nousi odotetusti esiin monissa keskusteluissa, mutta niissä korostuivat myös niin käytännön tarve kuin hankaluudetkin liittyen monikielisyteen erityisesti kielten sekoittamisen näkökulmasta.

Aikuisten kanssatutkimuskurssille osallistuneet, pääasiassa maahanmuuttajataustaiset aikuiset osallistuivat innostuneesti, osa koko kurssin ajan erittäin sitoutuneesti, toiset vain yksittäisiä kertoja. Keskustelut ryhmässä ja pareittain opiskelija-avustajien kanssa olivat heille tärkeitä, ja usein päästiin jakamaan vertaiskokemuksia omasta kielellisestä arjesta. Pääosin C-taitotasolla suomea käyttävät kanssatutkijat toivat esille suomen kielen merkityksen mutta myös vaikeuden saada käyttää sitä tasaveroisesti; yhden heistä sanoin "Suomessa minua harmittaa usein, ettei uskota, että ulkomaalainen voisi puhua suomea hyvin". Avoin kanssatutkimuskokeilumme tässä innovatiivisessa tutkimusympäristössä johti muun muassa pohtimaan maahanmuuttaneiden kotoutumisen esteitä ja sitä, että huomiota tulisi kiinnittää nykyistä enemmän suomalaisten kielikäsitteisiin ja -ideologioihin, joiden näkyväksi ja keskustelunalaiseksi saattamista tarvittaisiin.

5 Lopuksi

Kieltä yhteiskunnassa tutkivan sosiolingvistin on tutkimusalaa kehittääkseen jatkuvasti reflektoitava taustaoletuksiaan ja sitä, millaisia rajoituksia ja mahdollisuuksia erilaiset teoreettiset ja menetelmälliset sitoumukset tutkimukselle asettavat (Nuolijärvi 2010). Sosiolingvistisen kielikäsitustutkimuksen kehittämiseen ja samalla yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen pyrimme asettamalla tieteelliset ja (muut) kielenkäyttäjälähtöiset lähestymistavat keskenään dialogiin tutkivassa yhteistoiminnassa. Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet, miten osallistuvien, kanssatutkimuksellisin keinoin voidaan tutkia ja yhdessä työstää kielikäsitteitä osallistujien arjen ja arkihavaintojen kannalta relevanteista näkökulmista. Tässä olemme hyvin rajatusti voineet käsitellä itse kielikäsitteitä, vaikkakin yhden tehtävänannon (sanatehtävä) avulla olemme tarkastelleet, miten kanssatutkijat ovat orientoituneet tutkijalähtöisiin syötteisiin, joiden käynnistämänä päästiin kielikäsitteistä keskustelemaan. Opiskelija-avustajien roolin käsittelyn olemme rajanneet tässä tarkastelun ulkopuolelle (niistä ks. Hippi ym. 2024; Murremyylin murtaajat 2024). Osallistuvaan kansalaistieteelliseen kehykseen pohjaavan, eksploratiivisen toimintamallimme esittelyn ohella olemme sen sijaan keskittyneet käsittelemään sitä, mitä tieteellisen kehyksen ulkopuolelta tulevat kanssatutkijat itse ovat kokeneet saaneensa kanssatutkimuksesta.

Osallistujajoukko on ollut tarkastelemissamme toteutuksissa verrattain pieni ja päätelmät tutkimuksen pohjalta varoen tehtäviä. Kanssatutkimuksemme kuitenkin osoittavat, että osallistuvan, prosessiluonteisen ja reflektiivisen käytänteen avulla voidaan saada aiempaa syvällisempää tuntumaa kielenkäyttäjien kielikäsitteisiin, kuten siihen, millaiset kielikäsitteet ovat relevantteja arjessa ja millä tavalla.

Esimerkiksi Alisaari ja kumppanit (2019) ovat aiemmin todenneet (ks. myös Lehtonen 2021), että tuoreisiin opetussuunnitelmiin kirjattujen monikielisuuden ihanteiden toteutumista käytännössä hankaloittaa piilevä, yksikielisuuden normiin nojaava kielikäsitte. Tämä ristiriita voi selittää sitä, miksi monikielisyys ja kielten sekoittaminen puhututti kanssatutkijoitamme ja jakoi myös mielipiteitä. Esittämämme metakielelliset ja pragmaattiset esimerkit toivoaksemme havainnollistavat, millä tavoin kanssatutkimuksen keinoin on mahdollista tehdä näkyväksi kielitietoisuuksia sekä nostaa keskustelun alaiseksi kieleen liittyviä mieliteitä ja myös kieli-ideologisia rakenteita. Nämä näkyvät esimerkiksi uskomuksina siitä, mistä kielten sekoittaminen voi olla merkki, tai kamppailuna pyrkiä kaikin voimin pitäytymään yhdessä kielessä. Vaikka syvälliseen keskusteluun pääseminen on mahdollista muunkinlaisessa tutkimustoiminnassa kuin kanssatutkimuksessa (ks. esim. piirustusmetodia soveltava tutkimus Niemelä 2020), tarjoaa kanssatutkimus erilaisista taustoista ja tiedollisista lähtökohdista yhteen tuleville mahdollisuuden oppia toisiltaan (ks. esimerkkiä 5; tarkemmin myös Hippi & Vaattovaara 2025).

Toteuttamamme sosiolingvistinen kanssatutkimus on ollut luonteeltaan kokeilevaa ja laadullista. Kaikkia tutkimuskonteksteja yhdisti osallistumisen joustavuus ja valintojen vapaus tutkimusympäristöissä. On tosin huomattava vapauden suhteellisuus: Me akateemiset tutkijat ja opiskelija-avustajat olimme päävastuussa toiminnan organisoinnista (tässä toimijuutta muilla osallistujilla oli rajallisesti). Myös se tosiasia, että kaikki keskustelut videotallennettiin, on saattanut rajoittaa joidenkin osallistujien vapauden tunnetta. Mainintoja kanssatutkijoilta emme tästä kuitenkaan saaneet. Osallistujat ovat olleet eri-ikäisiä ja monessa mielessä eritaustaisia: he edustavat eri sukupolvia, tulevat eri alueilta ja ovat myös kielellisiltä ja (aikuiset) ammatillisilta taustoiltaan heterogeeninen joukko.

Kaikkia kanssatutkijoitamme yhdistävä piirre oli myös kiinnostus kielestä puhumiseen, mikä on kielikäsitustutkimusta ajatellen tietyllä tapaa heikkous. Vaikka yleensäkin kielikäsitustutkimuksiin osallistuvat lähinnä temasta kiinnostuneet, heijastelevat tässä osallistuvaan tutkimukseen perustuvassa hankkeessa saatavat havainnot ja tulokset todennäköisesti poikkeuksellisen kielitietoisten ja kielellisesti orientoituneiden kansalaisten ajatuksia kielestä. Katveeseen jää siis profiililtaan ehkä kielenkäyttäjien suuri enemmistö.

Kanssatutkijoille osallistuminen tarjosi mahdollisuuden puhua heille itselleen relevanteista teemoista, jotka heijastelevat tämän ajan kielellistä ympäristöä ja siinä havaittuja muutoksia ja jännitteitä. Vaikka osallistujat eivät tunteneet toisiaan ennalta (muutamia yksittäisiä osallistujia lukuun ottamatta), voidaan palautteiden ja jälkirefleksioaineistojen perusteella havaita osallistumisen tuottaneen monelle hyvinvointia (*quality of life*, Hanks 2019: 165–170). Moni toi esiin yhtenä myönteisenä kokemuksena myös sen, että oli tutustunut kanssatutkimustoiminnassa ihmisiin, joita ei ollut aiemmin kohdannut ja joita tuskin olisi muissa merkeissä tullut kohdanneeksi.

Kanssatutkiva yhteistyö tutkijoiden kanssa voi tarjota kieliasioista kiinnostuneille mahdollisuuksia löytää monimuotoisempia lähestymistapoja kieleen – oman kielellisen arjen ja ympäristöjen jäsentämiseen sekä käytännössä kielikäsitusten pohtimiseen ja näkyväksi tekemiseen yhdessä toisten kanssa. Moni kertoi paitsi kielitietoisuutensa avartumisesta myös rohkeuden ja ”fiksouden” karttumisesta. Kielentutkijalle yhteistyö on arvokas tilaisuus oppia syvällisemmin kielenkäyttäjien lähestymistavoista kieleen. Osallistujien palautteet, kokemukset ja omaa osallistumistaan erittelevät reflektiot auttavat jatkossa kehittämään kansalaistieteellistä kielikäsitustutkimusta ja kansalaislingvistiikkaa yleensäkin.

Kirjallisuus

- Alisaari, J., L. Heikkola, N. 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>
- Bartsch, R. 1987. *Norms of language. Theoretical and practical aspects*. London: Longman.
- Bradley, J. M. & S. Pöyhönen 2024. Walking with: understandings and negotiations of the mundane in research. *Applied Linguistics Review*, 16 (1), 345–367. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0069>
- Campbell-Kibler, K. 2010. Sociolinguistics and perception. *Language and Linguistics Compass*, 4 (6), 377–389. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2010.00201.x>
- Dufva, H. 1995. Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta. Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. AFinLAN vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 53. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 25–43.
- Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Eckert, P. 2008. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 453–476. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>
- ECSA (European Citizen Science Association) 2015. *Ten principles of citizen science*. Berlin. <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/XPR2N>
- Gieve, S. & I. K. Miller 2006. What do we mean by 'quality of classroom life'? Teoksessa S. Gieve & I. K. Miller (toim.) *Understanding the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 18–46.
- Halonen, M. & J. Vaattovaara 2017. Tracing the indexicalization of the notion "Helsinki s". *Linguistics*, 55 (5), 1169–1195. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201710312653>
- Handford, M., P. Garrett & J. M. Cots 2019. Introduction to language awareness in professional communication contexts. *Language Awareness*, 28 (3), 163–165. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1654647>
- Hanks, J. 2019. From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching*, 52, 143–187. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000016>
- Heigl, F., B. Kieslinger, K. T. Paul, J. Uhlik, D. Frigerio & D. Dörler 2020. Co-creating and implementing quality criteria for citizen science. *Citizen Science: Theory and Practice*, 5 (1), 1–11. <https://doi.org/10.5334/cstp.294>
- Heigl, F., D. Dörler, M. Cieslinski, M. Ernst, S. Grohmann, K. T. Grömer, J. Hatlauf, B. Heinisch, B. Konturek, I. Krisai-Greilhuber, J. Lanner, G. Neuwirth, C. Peer, J. Walcher & R. Zink 2025. Quality criteria for citizen science projects on Österreich forscht. Version 1.2. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14845396>
- Heinisch, B. 2020. Comparison of co-created and collaborative approaches to citizen science adopted by the citizen linguistics project 'On everyone's mind and lips – German in Austria'. Proceedings of 5th Austrian Citizen Science Conference 2019 – PoS(ACSC2019) (Oberurgl, Austria, 26th–28th June 2019). <https://doi.org/10.22323/1.366.0003>
- Hippi, K., H. Kuusinen, R. Marwedel & J. Vaattovaara 2024. Kanssatutkimusta työväenopistossa – yhdessä tutkimassa ja oppimassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2024/kanssatutkimusta-tyovaenopistossa-yhdessa-tutkimassa-ja-oppimassa>

- Hippi, K., H. Lappalainen & P. Nuolijärvi 2020. Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa hankkeena ja aineistona. Teoksessa K. Hippi, H. Lappalainen & P. Nuolijärvi (toim.) *Suomalaisten kielellistä elämää. Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa -hankkeen satoa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–50.
- Hippi, K. & J. Vaattovaara 2025. Mitä nuoret ajattelevat kielten sekoittamisesta? Kielikäsitustutkimusta kansalaistieteen keinoin. Teoksessa K. Jänis & I. Salminen (toim.) *Kieli ja kirjallisuus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 69–98.
- Irvine, J. 1989. When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist*, 16 (2), 248–267. <http://www.jstor.org/stable/645001>
- Jaworski, A., N. Coupland & D. Galaziński 2004. *Metalanguage. Social and ideological perspectives*. Berlin: Mouton de Gryter.
- Johnstone, B. 2016. Enregisterment: how linguistic items become linked with ways of speaking. *Lang Linguist Compass*, 10, 632–643. <https://doi.org/10.1111/Inc3.12210>
- Kalaja, P., A. M. F. Barcelos & M. Aro 2018. Revisiting research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.) *The Routledge handbook of language awareness*. Routledge Handbooks in Linguistics. Abingdon, Oxon ja New York: Routledge, 222–237.
- Karlsson, F. 2009. Puhe normien järjestelmänä. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.) *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 68–75.
- Koreinik, K., A. Mandel, M.-L. Pilvik, K. Praakli & V.-A. Vihman 2023. Outsourcing teenage language: a participatory approach for exploring speech and text messaging. *Linguistics Vanguard*, 9 (4), 389–398. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2021-0152>
- Korhonen, T. 2010. Kielenoppijan autonomiasta kieliautonomiaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2010/kielenoppijan-autonomiasta-kieliautonomiaan>
- Kristiansen, T. 2020. Methods in language-attitudes research. Teoksessa J.-O. Östman & J. Verschueren (toim.) *Handbook of pragmatics online*. Amsterdam: John Benjamins, 3–38. <https://doi.org/10.1075/hop.23.met5>
- Kulmala, M., S. Spišák, S. Venäläinen, M. Laiho, K. Hakala & T. Rättilä 2023. Mitä on kanssatutkimus? Teoksessa M. Kulmala, S. Spišák & S. Venäläinen (toim.) *Kanssatutkimus. Ihanteet ja käytännöt*. Tampere: Tampere University Press, 11–31.
- Kuparinen, O. & J. Vaattovaara 2025. Murteesta ja identiteetistä 2020-luvulla. Piirrelähtöiseen itseraportointimenetelmään perustuva kyselytutkimuksen analyysi. *Virittäjä*, 129 (1), 63–90. <https://doi.org/10.23982/vir.148345>
- Kurki, T. 2018. Kielikäsitusten mosaiikki: havaintoja puhekielen näytteistä. *Sananjalka*, 60 (60), 71–95. <https://doi.org/10.30673/sja.70049>
- Lambert, W., R. Hodson, R. Gardner & S. Fillenbaum 1960. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44–51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lehto, L.-M. 2018. *Korpusavusteinen diskurssianalyysi japaninsuomalaisten kielipuheesta*. Acta Universitatis Ouluensis. B, Humaniora. Oulu: Oulun yliopisto. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/36297>
- 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 2021 / n:o 13, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>

- Long, D. & D. R. Preston (toim.) 2002. *Handbook of perceptual dialectology vol II*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mielikäinen, A. & M. Palander 2014. *Miten suomalaiset puhuvat murteista?* Suomi 203. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Molek-Kozakowska, K. & P. Laihonen 2024. Fostering language awareness through citizen science: results and implications of a project with Polish teenagers doing language-related research. *Language Awareness*, 34 (2), 476–494. <https://doi.org/10.1080/09658416.2024.2428184>
- Murremyytin murtajat 2024. *Lukiolaiset kanssatutkijoina: Kielitiede-TET osallistuvan tutkimuksen kokeiluna*. Jakso 39 (julkaistu 19.6.2024). Toimittajana J. Vaattovaara.
- Niemelä, H. 2020. Piirretty suomen kieli. Piirustusmetodin käyttö kieli-ideologioiden tutkimuksessa. *Virittäjä*, 124 (3), 380–411. <https://doi.org/10.23982/vir.83300>
- Niedzielski, N. A. & D. R. Preston 2000. *Folk linguistics*. Trends in Linguistics. Studies and Monographs 122. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nuolijärvi, P. 2010. Sosiolingvistin laboratorio ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Teoksessa H. Lappalainen, M-L. Sorjonen & M. Vilkkuna (toim.) *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 417–439.
- Ojansuu, H. 1908. Kansa murrehavaintojen tekijänä. *Virittäjä*, 12, 9–13.
- Piippo, I. 2012. *Viewing norms dialogically: an action-oriented approach to sociolinguistic metatheory*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Preston, D. R. 1996. Whaddayaknow? The modes of folk linguistic awareness. *Language awareness*, 5, 40–74.
- Preston, D. R. 1999 (toim.). *Handbook of perceptual dialectology vol. 1*. Amsterdam: John Benjamins.
- Preston, D. R. 2011. The power of language regard – discrimination, classification, comprehension, and production. *Dialectologia, Special issue, II*, 9–33.
- Preston, D. R. 2013. The influence of regard on language variation and change. *Journal of Pragmatics*, 52, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.12.015>
- Preston, D. R. 2018. Folk linguistics and language awareness. Teoksessa J. M. Cots & P. Garrett (toim.) *The Routledge handbook of language awareness*. Routledge Handbooks in Linguistics. Abingdon, Oxon ja New York: Routledge, 375–386.
- Purschke, C. 2021. Crowdsapes. Participatory research and the collaborative (re)construction of linguistic landscapes with Lingscap. Special issue: using smartphones to collect data for linguistic research. *Linguistic Vanguard*, 7 (s1), 1–12. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1515/lingvan-2019-0032>
- Rymes, B. & A. R. Leone 2014. Citizen sociolinguistics: a new media methodology for understanding language and social life. *Working Papers in Educational Linguistics*, 29 (2), 25–43. <https://doi.org/10.13140/2.1.3284.9605>
- Rättälä, T., P. Eriksson, C. Bettin & P. Honkatukia 2023. Kanssatutkimus demokraattisena osallistumisena ja osallisuuden kokemuksena. Teoksessa M. Kulmala, S. Spišák & S. Venäläinen (toim.) *Kanssatutkimus. Ihanteet ja käytännöt*. Tampere: Tampere University Press, 47–69.
- Savinie, M. 2015. "On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä." *Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 127. Oulu: Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526207773>
- Silverstein, M. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23, 193–229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)

- Soukup, B., E. Pustka, L. Kramer & S. Seereiner 2023. Citizen science goes Sprachwissenschaft. *Wiener Linguistische Gazette*, 94, 127–155.
- Svendsen, B. A. 2018. The dynamics of citizen sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 22 (2), 137–160. <https://doi.org/10.1111/josl.12276>
- Svendsen, B. A. & S. Goodchild 2024. Citizen (socio)linguistics: what we can learn from engaging (young) people in language research. Teoksessa B. Svendsen & R. Jonsson (toim.) *The Routledge handbook of language and youth culture*. Abingdon, Oxon ja New York: Routledge, 407–420.
- Szabó, G., N. Fazakas, Z. Kocsis, F. Krizsai & F. Vargha 2025. Researching dialects with high school students: a citizen science approach. *Linguistics Vanguard*, aop. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2024-0189>
- Tauginiené, L., P. Hummer, A. Albert, A. Cigarini & K. Vohland 2021. Ethical challenges and dynamic informed consent. Teoksessa K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, M. Ponti, R. Samson & K. Wagenknecht (toim.) *The science of citizen science*. Cham: Springer, 397–416. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_20
- Vaattovaara, J. 2009. *Meän tapa puhua. Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vaattovaara, J. 2023. Kieli sosiaalisena ilmiönä. Kielenkäyttäjän näkökulman merkityksestä. Teoksessa L. Kanto, M. Toivola, A. Martikainen, I. Savolainen & E. Vastamäki (toim.) *Kieli elämän eri vaiheissa – näkökulmia kielen moninaisuuteen*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 55. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry., 60–74.
- Vaattovaara, J. & T. Syrjä 2020. Tutkiva käytäntö tieteidenvälisessä oppimisympäristössä. Tapaustutkimus näyttelijäntaiteen ja suomen opiskelijoiden kielitietoisuuden ja asiantuntijuuden kasvun kokemuksista. Teoksessa H. Paulasto & S. Pöyhönen (toim.) *Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 57–83. <https://doi.org/10.30660/afinla.84540>
- Woolard, K. & B. Schieffelin 1994. Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>

Liite

Litterointikäytännöt

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
((nauraa))	nauru, kehollinen toiminta tai muut litteroijan kommentit relevantein osin
[päällekkäispuhunnan alku
(--)	sana tai sanoja, joista ei ole saatu selvää
--	poistettu katkelma
toise-	kesken jäänyt sana

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAn vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 82. Jyväskylä. s. 74–98.

Henri Satokangas

Kotimaisten kielten keskus

Normipuheen diskursseja: kielen muuttuvat normit kyselyvastauksissa

Nostot

- Yleiskielen normeja käsittelevän kyselyn vastaukset kertovat, miten eri tavoin kielen normit näyttäytyvät kielenkäyttäjille.
- Vastauksissa tuotetaan sosiaalisia erontekoja ja luonnehditaan ihmisryhmiä kielenkäytön ja kieliasenteiden perusteella.
- Vastaajat myös punnitsevat kielen normeihin liittyvää järjen ja tunteen ristiriitaa sekä yleiskielen normittamisen vaatimuksia.
- Monissa vastauksissa ymmärrys kielen muuttuvasta luonteesta nostetaan keskeiseen asemaan.



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

Abstract

The article examines two metapragmatic discourses in survey data focusing on standard language norms. Open survey answers are approached from a dialogical perspective on norms, as reflexive articulations of metapragmatic models within which language use is seen as indexing specific social personae. First, in the discourse of social differentiation, the informants place both specific grammatical features and abstract orientations to language use as emblems that index, e.g., lack of education or uninformed, strict language attitude. Second, in the discourse of weighing perspectives, the informants orient to competing norm centers. On the one hand, they articulate a contradiction between rational understanding of language and personal feelings. On the other hand, they weigh up different requirements for language planning, thereby constructing an identity as a language-aware person. The role of understanding language change is placed at the core of metapragmatically categorizing self and others in relation to standard language norms.

Keywords: norms of language, discourse, metapragmatic models, enregisterment

Asiasanat: kielen normit, diskurssi, metapragmaattiset mallit, rekisteriytyminen

1 Johdanto

Elävään kieleen väistämättä kuuluvan muutoksen ja yleiskielen normittamisen välillä on pysyvä jännite. Yhtäältä yleiskielen ei tulisi erkaantua liian kauas puhekielestä, toisaalta ei ole tarkoituksenmukaista muuttaa normeja jatkuvasti eikä liian nopeasti (Paunonen 1996: 553; Mantila 2010: 190–191). Virallinen kielenhuolto joutuukin punnitsemaan kutakin norminmuutosta paitsi kielen järjestelmän ja empiirisen kielenkäytön myös kielenkäyttäjien asenteiden kannalta. Jos suuri osa kielenkäyttäjistä kokee kielenhuollon suositukset vieraiksi, yleiskielen normien legitimitetti horjuu.

Yleiskielen normit ja niiden muutokset ovat suosittuja kestoaiheita niin yksityisissä kuin julkisissa kielikeskusteluissa. Kielenhuoltoa ja kielen normeja koskevaa puhetta eli normipuhetta voidaan tutkia monenlaisista aineistoista, kuten kyselyaineistoista. Tässä artikkelissa tarkastelen kielen normeja käsittelevää kyselyaineistoa diskursianalyttisesti. Tammikuussa 2024 Kotimaisten kielten keskus (tästedes Kotus) levitti kanavillaan kyselyä, joka käsitteli vuonna 2014 tehtyä *alkaa tekemään* -rakennetta koskevaa norminmuutosta (ks. suomen kielen lautakunta 2014) ja selvitti myös laajemmin yleiskielen normeja koskevia asenteita ja ajatuksia. Keskityn tarkastelemaan avovastauksia, joita annettiin *alkaa tehdä*- ja *alkaa tekemään* -rakenteiden käyttöä sekä yleiskielen normien sopivuutta käsittelevien monivalintakysymysten yhteydessä. Tutkin, miten vastaajat merkityksellistävät kielen ja sen normien muuttumista ja millaisin kielen keinoin vastauksissa rakennetaan normeihin kytkeytyviä sosiaalisia merkityksiä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä normipuheen diskursseja kyselyvastauksiin rakentuu ja millä kielellisillä keinoilla niissä merkityksellistetään kielen normeja?
2. Miten näissä diskursseissa merkityksellistetään a) kielen ylipäänsä ja b) yleiskielen normien muutosta?

Kyselyaineisto on kielenkäyttöä ja sen merkityksiä koskevaa keskustelua, metapragmatiikkaa (käsitteestä ks. esim. Silverstein 2003; Agha 2007: 19–22). Kyselyaineistossa kielenkäyttäjät ilmaisevat kieleen kytkeytyviä arvostuksiaan ja asenteitaan (ks. Lehtonen 2015: 41). Lähestyn aineistoa metapragmaattisena neuvotteluna kielen normeista. Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyy normipuheen diskursseihin, kyselyvastauksissa rakentuviin tapoihin merkityksellistää yleiskielen normeja, niiden muutosta ja kielenhuoltoa. Yleiskielestä ja kielenhuollosta puhutaan vuosikymmenestä toiseen – erityyppisissä aineistoissakin – varsin vakiintuneilla tavoilla, ja kyselyaineistossa kaiutetaan aiemmasta normipuhetta koskevasta kirjallisuudesta tuttuja diskursseja, kuten vaalimisdiskurssi, välinediskurssi ja tunnediskurssi (ks. Saviniemi 2015). Keskitynkään kahteen uuteen löydökseen, erontekodiskurssiin ja punnitsemisdiskurssiin, jotka valottavat eri näkökulmista vastaajien tapoja antaa sosiaalisia merkityksiä norminmuutoksille.

Erittelen kunkin diskurssin piirteitä niillä analyysivälineillä, jotka diskurssianalyysin vaiheessa (ks. luku 3) osoittautuivat havaintojen perusteella tarkoituksenmukaisimmiksi. Erontekodiskurssia tarkastelen sosiaalisen indeksisyyden näkökulmasta: miten vastaajat asemoivat yhtäältä kielenpiirteitä ja toisaalta kielipuheen piirteitä osaksi sosiaalisia ja kulttuurisia tulkinnan käytäntöjä ja millaisia metapragmaattisia malleja (ks. lukua 2.1) vastauksista voidaan tunnistaa? Punnitsemisdiskurssin kuvauksessa keskeinen käsite on polysentrisyys (esim. Blommaert 2007): miten vastaajat rakentavat relevanteiksi normikeskuksia – erilaisia sopivan (kielellisen) käyttäytymisen kriteerejä määrittäviä tahoja – ja ilmaisevat suuntautumistaan niihin? Kielipuheella viitataan Piipon (2016: 25) tavoin kielenkäyttöä kuvaavaan ja arvioivaan puheeseen, joka voi olla niin puhuttua kuin kirjoitettua kieltä.

Toinen tutkimuskysymys rakentuu ensimmäisen päälle ja tarkentaa muutokseen: miten kielen ja sen standardimuodon normien muuttumista merkityksellistetään näissä diskursseissa? Kun vastaajat asemoituvat suhteessa virallisten normien muutokseen, he asemoivat samalla itseään ja muita kielenkäyttäjiä ja suuntautuvat myös erilaisiin varjonormeihin. Varjonormeilla viitataan epävirallisiin yleiskielen käytön normeihin, jotka eivät ole virallisen kielenhuollon mukaisia ja sen ohjeisiin kodifioituja vaan elävät kielenhuollon ulkopuolella jonkin kielenkäyttäjyhteisön osan jakamina ja ylläpitäminä.

Aiempi suomen yleiskielen normeja ja kielenhuoltoa koskevaa puhetta käsittelevä tutkimus on keskittynyt muun muassa toimittajien näkemyksiin (Saviniemi 2015), kieliassiantuntijoiden populaariin viestintään lehdissä ja radiossa (Mäntynen 1996, 2003; Haakana & Mäntynen 2002), kieliammattilaisten näkemyksiin yhden kieliopillisen piirteen (-*O(itt)AA*-verbit) normittamisesta (Pajunen 2023), verkkokeskusteluun

pronominien norminvastaisesta käytöstä (Priiki 2021), kielenkäyttäjiä ärsyttäviin kielenpiirteisiin kielielämäkertahaastatteluisissa ja verkon keskustelupalstalla (Priiki 2023) ja Facebookin kieliryhmien kielenkäyttöä säänteleviin keskusteluihin (Pajunen 2024). Kielen asiantuntijoiden tuottama kielipuhe on siis painottunut aiemmassa tutkimuksessa, mutta myös niin sanottujen maallikoiden puheenvuoroja on tarkasteltu koko ajan enemmän.

Kielenkäyttäjien näkemyksiä kielestä on tutkittu usein kansanlingvistiikan (esim. Niedzielski & Preston 2000) otsikon alla, ja käsillä olevan tutkimuksen voi nähdä liittyvän kansanlingvistiseen keskusteluun. Kansanlingvistiselle lähestymistavalle keskeinen kysymys on, miten kielenkäyttäjät kuvaavat sitä, mitä kielessä tapahtuu (Niedzielski & Preston 2000; Lappalainen & Vaattovaara 2005). Myös käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastellaan ”luonnollisten normien sosiaalista organisoitumista” (Lappalainen & Vaattovaara 2005: 102). Tutkimusaineisto käsittää laajan yleisön, mutta siinä painottuvat kielestä kiinnostuneiden ihmisten näkemykset, ja se sisältää myös itsensä kielen asiantuntijoiksi esitteleviä (ks. lukua 3). Tutkimustieto kielenkäyttäjien näkemyksistä on tärkeää, koska kielenhuollossa on otettava huomioon koko moninainen kieliyhteisö vaatimuksineen ja odotuksineen ja koska kielen tulee kuulua kaikille (Maamies & Räikkälä 1997: 275; Mantila 2010: 198).

Kielenhuoltoa ja yleiskielen normeja koskeva tutkimus on 2020-luvulla ollut Suomessa verrattain vähäistä (ks. kuitenkin Priiki 2021, 2023; Pajunen 2023, 2024; Leskelä 2020). Käytän Saviniemen (2015) ja Priikin (2021) tapaan menetelmää, jossa edetään sisällönanalyysin kautta diskurssianalyysiin. Lähestyn kyselylomakkeen yleensä varsin tiiviitä vastauksia niin sanottuina pikkuteksteinä, joilla on omat rajallisen tilan määräämät piirteensä ja lainalaisuutensa (Halliday 1994: 392–397; Saviniemi 2015: 80). Peilaan havaintoja kyselyvastauksista näihin aiempiin normeista puhumista käsitteleviin tutkimuksiin.

Seuraavaksi esittelen metapragmaattista näkökulmaa normeihin (2.1), diskurssin analyysivälineenä (2.2) ja kyselyn pontimena olleen *alkaa tekemään* -normin taustan (2.3) sekä aineiston ja analyysin kulun (3). Analyysiosio jäsentyy kahden diskurssin, erontekodiskurssin (4.1) ja punnitsemisdiskurssin (4.2), analyysiin, ja lopuksi kokoan tutkimustuloksia ja pohdin niiden antia kielen normien tutkimukselle. Lähtökohtani on, että normipuhe eli kielen normeja käsittelevä puhe on erityinen kielenkäytön alueensa, jolla kielenkäyttäjät käyvät metapragmaattista eli kielenkäytön sosiaalisia merkityksiä käsittelevää neuvottelua.

2 Taustaa

2.1 Metapragmaattinen näkökulma normeihin

Normit ovat malleja, jotka mahdollistavat toiminnan ja sen tulkinnan (Bartsch 1987; Piippo 2016: 38–44, 2023: 73, 76). Kieleen ja kielenkäyttöön liittyy erityyppisiä normeja, joista vain pienen osan muodostavat yleiskielen kodifoidut normit. Yleiskielen normit käsittävät sekä luonnollisia että keinotekoisia normeja (ks. esim. Karlsson 1995; Kolehmainen 2014: 19–20). Luonnolliset normit ovat muotoutuneet kielen rakenteeseen ajan myötä, eikä niitä ole päätetty erikseen. Ne opitaan luontaisesti vuorovaikutuksessa ilman muodollista opetusta, ja ne ovat kuultavissa ja nähtävissä kielessä jo ennen sen kodifointia. Keinotekoiset normit taas on tietoisesti luotu standardisoitua kielimuotoa varten.

Kolehmainen (2014: 19) määrittelee normin yhtäältä yleiskielen normittamisen ja toisaalta kielisosiologian näkökulmasta näin:

Kielenkäytön *normeilla* tarkoitetaan sääntöjä, ohjeita ja suosituksia, joiden perusteella arvioidaan, onko jokin ilmaus yleiskielessä hyväksyttävä eli ”oikea” vai kartettava eli ”väärä”. Normit on koottu eli kodifioitu kielioppeihin ja oppaisiin sekä sanakirjoihin. Kielisosiologisesta näkökulmasta sanaa *normi* voidaan käyttää myös laajemmin, samaan tapaan kuin puhuttaessa muista sosiaalisista ilmiöistä, esimerkiksi käyttäytymisestä. Kielen normit ovat tällöin yhtä kuin kieliyhteisön käsitys siitä, mikä missäkin tilanteessa on oikeaa ja soveliaista kieltä.

Tässä tutkimuksessa fokuksessa ovat yhtä lailla kodifoidut kuin kodifikaation ulkopuoliset sosiaaliset normit, sillä vastausaineistossa merkityksellistetään molempia ja lisäksi rakennetaan niiden välille erilaisia vaikutussuhteita. *Alkaa tekemään* -rakennetta yleiskielessä koskeva normi (niin ennen vuoden 2014 suositusta voimassa ollut kuin sen jälkeinen) on virallisen kielenhuollon kodifioima standardikielen normi. Kodifoidut normit ja niiden muutokset kuitenkin synnyttävät myös muunlaisia normeja, ja niillä on vaikutuksia kodifioimattomien sosiaalisten normien järjestelmässä (ks. Piippo 2023: 75). Erityyppiset normit ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, ja kyse-lyaineistossa kiinnostavaa onkin erityyppisten normien dynaaminen suhde, joka näkyy vastauksissa. Niistä käy ilmi, kuinka monilla tavoilla virallinen kielenhuolto on erottamaton osa kieleen liittyvien sosiaalisten normien, arvostusten ja asenteiden tuottamista (Piippo 2012: 205).

Tutkimus asemoituu sosiolingvistiikan kenttään laajasti ymmärrettynä. Seuraan Piippoa (2012) siinä, että katson normipuhetta refleksiivisenä toimintana (ks. Agha 2007: 8–9). Kielenkäyttäjät tulkitsevat jatkuvasti omaa ja toistensa kielellistä käyttäytymistä, arvioivat sen soveliaisuutta suhteessa sosiaalisiin ryhmiin ja ilmaisevat näitä tulkintojaan ja arvioitaan kielellisillä keinoilla. Normeista puhuminen on toisin sanoen

semioottista käyttäytymistä, jonka keinoin kielenkäyttäjät ilmaisevat käsityksiään kielenpiirteiden indeksisyydestä: siitä, miten he tulkitsevat kielenkäytön piirteiden kytkeytyvän sosiaaliseen todellisuuteen ja identiteetteihin. Näkökulmassa yhdistyvät eri perinteet sosiolingvistisestä variaation tutkimuksesta ja diskurssintutkimuksesta (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019) amerikkalaiseen lingvistiseen antropologiaan (esim. Silverstein 2003; Agha 2007). Näkökulmissa on paljon yhteisiä lähtökohtia, ja niiden tarjoamia käsitteitä voidaan hyödyntää yhdessä, kun halutaan kuvata ja selittää tarkasti kielellistä käytöstä ja metapragmatiikkaa (esim. Blommaert 2005; Visakko & Lehtonen 2024; ks. myös Piippo 2016: 30–33).

Piippo (2012: 225–226) korostaa sosiolingvistisen katseen luonnetta, kun halutaan saada tietoa normeista: sille ei ole relevanttia vain abstraktin järjestelmän säännöstö vaan se, millaisina ja millä tavalla mitkään standardikielen normit ovat olemassa ja merkityksellisiä kenellekin – mitä ne merkitsevät kielenkäyttäjille. Tämä katsanto edellyttää empiiristä, pragmaattista tutkimusta kielenkäyttöä koskevasta keskustelusta. Normikyselyn vastausten analyysi on omalta, toki hyvin rajalliselta, osaltaan tällaista: millaisena standardi on olemassa kielenkäyttäjille ja mitä sen muutos heille merkitsee? Kyselyvastauksia voidaan ajatella eräänlaisina kansanlingvistisinä norminkuvauksina; norminkuvaukset ovat kielellisiä tuotoksia, siinä missä normi on sosiaalinen malli (ks. Karlsson 1995). Juuri normien kielelliset eksplikoinnit ovat keino päästä (meta)-pragmaattisesti käsiksi normien merkityksiin.

Ettenkin erontekodiskurssissa olennaisia ovat indeksisyyden ilmaisemisen muodot: miten kielenkäyttäjät tulkitsevat kytköksiä kielenpiirteiden ja niitä käyttäviä ihmisryhmiä koskevien mielikuvien välille? Näistä kytköksistä käytetään lingvistiseen antropologiaan pohjaavassa perinteessä nimitystä rekisteri (*register*, Agha 2007: 80; Lehtonen 2015: 40; Visakko & Lehtonen 2024) tai metapragmaattinen malli (*metapragmatic model*, Agha 2007: 106; Visakko & Lehtonen 2024). Rekisteriytyminen (*enregisterment*, Agha 2007: 55, 80, suom. Lehtonen 2015: 38) taas viittaa rekisterien ja sosiaalisen indeksisyyden muodostumisprosessiin. Käytän tässä tutkimuksessa selvyuden vuoksi termiä *metapragmaattinen malli*, koska termillä *rekisteri* on diskurssintutkimuksessa vakiintuneita muita merkityksiä. Esimerkiksi systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa se viittaa tiettyihin tilanteisiin kytkeytyvään kielimuotoon (ks. tarkemmin Shore 2012).

Rekisteriytymisessä indeksinen kytkös syntyy jonkin merkkiyhdistelmän eli embleemin (*emblem*) ja sosiaalisen persoonan (*social persona*) välille (käsitteistä Agha 2007; Lehtonen 2015: 40; Visakko & Lehtonen 2024). Embleemi voi olla spesifi kielenpiirre tai laajempi kielenpiirteistä muodostuva repertoari; sosiaalinen persoona taas viittaa jaettuun ymmärrykseen tietynlaisista ihmisistä – esimerkkeinä voidaan mainita pronomini *mie* reippauden ja mutkattomuuden indeksinä (esim. Lappalainen & Vaattovaara 2005: 105, jossa tätä indeksiä myös problematisoidaan) ja yleiskielen normien rikkominen merkinä kouluttamattomuudesta (Pajunen 2024: 31). Myös jonkin metapragmaattisen mallin artikulaatio voi toimia embleeminä: kyselyaineistossa

esimerkiksi arvotetaan negatiivisesti nuivaa asennetta *alkaa tekemään* -rakennetta kohtaan ja luonnehditaan tällaiseen asenteeseen kytkeytyvää sosiaalista persoonaa.

Kielenpiirteiden ja sosiaalisten persoonien välillä tapahtuu jatkuvasti rekisteriytymistä, ja kielenpiirteitä koskevien yleiskielen normien ja samalla kodifioimattomien sosiaalisten normien muuttuessa tapahtuu uusia rekisteriytyksiä. Kyselyvastauksissa ilmaistua – vaikkapa *alkaa tekemään* -rakenteen käytön negatiivista – arvottamista voidaan katsoa rekisteriytyksen jälkeen. Esimerkiksi ihmisryhmiä kuvaavia kategorioita ei voida ottaa annettuina lähtökohtina, vaan niiden tuottamisen keinot ovat itsessään indeksisyyden tutkimuksen kohde (Visakko & Lehtonen 2024). Metapragmaattiset mallit eivät ole kaikkien jakamia, sillä eri ihmisillä on erilaisia käsityksiä embleemien ja sosiaalisten persoonien kytköksistä. Eri malleilla on siis erilaisia sosiaalisia vaikutusaloja (*social domain*, Agha 2007: 169; suom. Lehtonen 2015: 41). Sosiaalinen vaikutusala on se ihmisjoukko, joka tunnistaa kielenpiirteen ja siihen kytkeytyvän sosiaalisen mielikuvan yhteyden. Kielenkäytölle ovat ominaisia keskenään kilpailevat ja toisiinsa reagoivat metapragmaattiset mallit omine vaikutusaloineen, ja niitä käy ilmi myös normikyselyn aineistosta.

Etenkin punnitsemiskurssissa on tyypillistä kirjoittaa auki suuntautumista erilaisiin, joskus keskenään ristiriitaisiin normikeskuksiin, jotka ohjaavat kielenkäyttöä. Normikeskukset ovat kielenkäytön ja muunkin käyttäytymisen normeja ja sopivuuden kriteerejä määrittäviä viitepisteitä, joihin ihmiset suuntautuvat toiminnassaan. Normikeskuksia voivat olla niin yksittäiset ihmiset (kuten opettajat, vanhemmat tai kieliasiantuntijat) kuin kollektiivit ja instituutiot (kuten tutkijayhteisö, kirkko tai Kotus) sekä myös abstraktit ideat (kuten nationalismi tai kielellinen vapaamielisyys). (Blommaert 2007: 118–120.) Normikeskuksiksi hahmottuvat kyselyn metapragmaattisessa puheessa esimerkiksi idea kielen muuttuvan luonteen ymmärtämisestä ja toisaalta ajatus, että yleiskielen normeista tulee pitää tiukasti kiinni. Käytännössä kielenkäytön sopivuutta arvioidessaan ihmiset saattavat ilmaista suuntautumista näihin abstrakteihin ideoihin ja samalla ohjaavina normikeskuksina toimivat heidän mielessään konkreettisemmat auktoriteettitahot, kuten vuosikymmenten takainen äidinkielen opettaja, kieliammattilaiskollegat tai kieliaiheisen sosiaalisen median ryhmän jäsenet. Kun kielenkäyttötilanteessa vaikuttaa useita eri normikeskuksia, on kyse polysentrisyydestä, jossa kielenkäyttäjät saattaa suuntautua samanaikaisesti useampaan normikeskukseen. (Blommaert 2005: 75, 2007.)

2.2 Kielenhuoltopuheen jäsentäminen diskursseiksi

Kielenhuoltoa käsittelevään puheeseen on 1800-luvulta asti vakiintunut erilaisia tapoja lähestyä yleiskielen normeja ja kieltä ylipäänsä. Esimerkiksi 1800-luvun lopun kielikeskustelu vaikuttaa edelleen siihen, miten kielestä puhutaan (Nordlund 2004: 289). Näitä lähestymis- ja puhetapoja on jäsennetty eri näkökulmista. Yleiskielen nor-

meja koskeva kielipuhe voidaan jäsentää diskursseiksi, joilla on oma näkökulmansa normeihin ja tyypilliset kielelliset piirteet, joilla näkökulma rakentuu. Metakielelliset puhettavat ovat eräänlaisia metadiskursseja (Piippo 2012: 223)¹.

Diskurssi on tässä tutkimuksessa siis analyysiväline, jolla tarkastellaan merkityksellistämisen ja puhumisen tapoja (ks. Foucault 2005 [1969]: 46–49; Fairclough 1992: 62–91; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Diskurssit ohjaavat niitä näkökulmia, joista käsin asioita katsotaan, ja asettavat lähtökohdat asioiden käsittelylle ja käsitteellistämislle (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 71–72). Saviniemen (2015) tutkimus kielenhuoltodiskursseista kielen ammattilaisten kyselyvastauksissa tarjoaa esimerkin diskurssien jaottelusta. Hän erottaa aineistostaan kuusi eri diskurssia: vaalimisdiskurssin, laatudiskurssin, vuorovaikutusdiskurssin, vastuudiskurssin, välinediskurssin ja tunnediskurssin.

Metaforisuus on usein läsnä kielipuheen diskursseissa. Kielikuvat kertovat taustallaan vaikuttavasta maailmankuvasta, ja kieltä koskevat metaforat paljastavat, millainen kielikäsitelmä taustalla on (Mäntynen 2003; Nordlund 2004: 304). Nykyäänkin käytössä on samoja metaforia kuin 1800-luvulla (Nordlund 2004: 304). Perinteisiä ja toistuvia kielen metaforia ovat muun muassa kieli elävänä organismina (joka voi olla sairas tai terve), kieli säiliönä, kieli välineenä, kieli esteettisenä esineenä, kieli hauraana esineenä, kieli musiikkina ja kieli täydellisyyteen pyrkivänä systeeminä (Mäntynen 2003; Nordlund 2004; Pajunen 2023). Se, millaisen metaforan kautta kieli nähdään, vaikuttaa olennaisesti siihen, miten kielenhuoltoon ja normittamiseen suhtaudutaan.

Kielenhuoltodiskursseille läheisiä ovat kielenhuollon periaatteet eli kannat (kootusti Mantila 2010; Kolehmainen 2014). Kielen normitustyö perustuu aina johonkin ohjaavaan periaatteeseen (tai periaatteisiin), oli se ääneen lausuttu tai ei. Suomessa on jo E. N. Setälän virkaanastujaispuheesta (painettu 1894) lähtien jäsennetty normitusta ja kielenhuoltoa ohjaavia periaatteita sen perusteella, katsotaanko ratkaisevaksi vaikkapa aito kansankieli, kommunikatiivinen tarkoituksenmukaisuus vai kieliopillinen säännönmukaisuus. Setälän esitys on ollut Suomessa erityisen vaikutusvaltainen, ja se hyödyntää ruotsalaisen Adolf Noreenin (1888) esitystä kielenohjailun periaatteista (ks. myös Rintala 1992; Leskelä 2020). Setälä näkee keskeisiksi normittamisen periaatteiksi kieliopillisuuskannan, kansankielisyyskannan, tarkoituksenmukaisuuskannan ja purismin. Näitä on sittemmin täydennetty moneen otteeseen. Mantila (2010) perkaa suomen kielenhuollon periaatekeskustelua 1990- ja 2000-luvuilla ja esittää kolmijakoisen jäsenyyksen kielenhuoltoa ohjaaviin vuorovaikutus-, demokratia- ja identiteetti-periaatteisiin. (Pauonon 1993; Rintala 1998; Mäntynen 2003: 36–39; Mantila 2010; Kolehmainen 2014: 24–41.)

1 Tämä metadiskurssi on kuitenkin eri käsite kuin metadiskurssi viittaamassa tekstiä jäsentäviin kielenpiirteisiin (esim. Hyland 2005).

2.3 *Alkaa tekemään* -rakennetta koskeva norminmuutos

Aineistona olevat vastaukset on annettu kyselyyn, jonka pontimena oli se, että vuonna 2024 tuli kuluneeksi kymmenen vuotta siitä, kun suomen kielen lautakunta hyväksyi *alkaa tekemään* -rakenteen yleiskieleen. *Alkaa tekemään* -norminmuutos toimii siis selkeänä kehityksenä – ja myös havainnollistavana esimerkkinä – vastauksissa käydylle normikeskustelulle. Mutta miksi juuri *alkaa tekemään* -normi on relevantti esimerkki normipuheesta? Rakenteen yleiskielen ulkopuolelle sulkenut normi oli symbolisesti painava, ja siksi siihen kiteytyi paljon normitettuun yleiskieleen ylipäänsä kytkeytyviä jännitteitä. Siihen liittyvät voimakkaat tunteet ja arvolataukset ovat merkki standardoidun kirjakielen normatiivisesta voimasta (ks. Bartsch 1987) ja toisaalta standardikieleen liittyvästä valittamisen perinteestä eli kirjakielen normien rikkomista käsittelevästä valituspuheesta hyvin vakiintuneena sosiaalisena käytänteenä (Milroy & Milroy 1985; Piippo 2012: 226–227).

Alkaa tekemään -normin historia on kiintoisa. Kummallakin rakenteella, *alkaa tekemään* ja *alkaa tehdä*, on pitkä historia puhutussa kielessä. *Alkaa tekemään* on jakaumaltaan läntinen ja *alkaa tehdä* itäinen. Ne elivät kirjakielessäkin rinnakkain 1800-luvun loppupuolelle asti (mm. Lönnrot 1874); normi vakiintui pikkuhiljaa 1800-luvun mittaan (Herlin 2012: 146–148; Kolehmainen 2014: 299–306). *Alkaa tekemään* -normi on esimerkki kirjakielelle tehdystä normista, jota ei ollut ennen kirjakielen kehittämistä ja normittamista (Rintala 1992: 57–60). Normi syntyi ilman selvää, tietoista kielenhuoltoelimen päätöstä vakiintumalla kielioppeihin, sanakirjoihin ja oppaisiin (Kolehmainen 2014: 300). Rakenteille on havaittu ennen normin väljentämistä hienoisia merkityseroja käytössä (Herlin 2012).

Alkaa tekemään -rakenteen yleiskielen ulkopuolelle sulkevaan normiin kiinnittyi sen voimassaoloaikana runsaasti symbolista merkitystä, ja normin väljentäminen herätti kielenkäyttäjissä voimakkaita tunteita. Normin herättämiä tunteita käsittelee myös suomen kielen lautakunta (2014) tiedotteessaan. Tähän normiin kiteytyy paljon normien hallinnasta ylipäänsä, koska se oli monille vaikea omaksua ja tuntui osasta kielenkäyttäjistä mielivaltaiselta ja oman kielikorvan vastaiselta. *Alkaa tekemään* -rakenteesta ja sen normittamisesta puhuminen on jossain määrin omaksi ilmiökseen hahmottuva metakielellinen ja kulttuurinen käytänne: aiheesta on olemassa puhumisen ja valittamisen perinne, ja tähän perinteeseen aineistonikin kytkeytyy eri tavoilla. Norminmuutokseen kytkeytyvien asenteiden ilmaukset tekevät näkyväksi myös ristiriitaisia suhtautumistapoja kielenhuoltoon.

3 Aineisto ja analyysin kulku

Tammikuussa 2024 Kotus jakoi kanavissaan kyselyä, joka käsitteli sekä *alkaa tekemään* -norminmuutosta että normeja yleisemmin. Laajaa huomiota herättäneen *alkaa teke-*

mään -rakenteen varjolla haluttiin saada talteen kielenkäyttäjien näkemyksistä yleis-kielen normeista ylipäänsä. Kyselystä myös uutisoitiin (esim. Yle 26.1.2024). Kyselyyn vastasi yhteensä 921 vastaajaa. Vastaajien joukko on väistämättä valikoitunutta: voidaan olettaa, että Kotuksen tiedotuskanavia seuraavat ja esimerkiksi Ylen kieliai-heisen uutisjutun kautta kyselyn pariin löytäneet ihmiset ovat kielestä kiinnostuneita. Tämä valikoituneisuus on vapaasti levitettävän kyselyn menetelmällinen ominaisuus, jota vasten tuloksia on luettava (vrt. esim. Suomalainen 2023: 208). Vastaajajoukossa on sekä niin sanottuja maallikoita että myös ammattilaisiksi ja esimerkiksi tutkijoiksi esittäytyviä.

Vastaukset olivat anonyymeja, eikä yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa vastausten perusteella. Kyselyn saatteessa myös mainittiin, että sen tuloksia julkaistaan, mikä on tyypillistä tämän kaltaisessa tutkimuksessa. Kotuksessa arvioitiin eettiseksi ja normaaliksi menettelyksi tehdä aineistosta tutkimusta ja julkaista kyselyä käsitteleviä kirjoituksia.

Kyselyssä oli sekä määrällistä aineistoa tuottavia monivalintakysymyksiä että niitä seuraavia mahdollisuuksia kommentoida kysymystä omin sanoin. Kysymykset olivat seuraavat:

1. Muodot "alkaa tehdä" ja "alkaa tekemään" ovat olleet nyt kymmenen vuotta samanveroisia yleiskielessä. Miten käytät näitä muotoja?
2. Kommentoi halutessasi kysymystä.
3. Yleiskielen normit ovat mielestäni a) liian tiukkoja b) liian sallivia c) ihan sopivia d) en osaa sanoa.
4. Kommentoi halutessasi kysymystä.
5. Onko yleiskielessä sellaisia normeja, joita pitäisi mielestäsi muuttaa?
6. Mitä normia tai normeja pitäisi muuttaa? Miksi?

Vastaajista suurin osa (73 %) oli sitä mieltä, että nykyisellään normit ovat ihan sopivia. Liian sallivina niitä piti 17 % ja liian tiukkoina 4 %. Ensimmäiseen "kommentoi halutessasi kysymystä"-kenttään tuli 376 ja toiseen 234 avovastausta. Tässä tutkimuksessa keskityn näihin kahteen kenttään tulleiden avovastausten laadulliseen analyysiin.

Analyysissa lähestyin kyselyvastauksia pikkuteksteinä, joilla on omat piirteensä ja lainalaisuutensa, joita tässä tapauksessa määrittävät lomakkeen ominaisuudet (Halliday 1994: 392–397; Saviniemi 2015: 80). Sähköinen lomake mahdollistaa teknisesti tuhansienkin merkkien pituisia vastauksia, ja muutamat pisimmät vastaukset ovat yli 2000-merkkisiä. Lomakenäkymä ja verkkolomakkeen kulttuuriset käytänteet kuitenkin ohjaavat tiiviiseen vastaamiseen, ja vastaukset ovat tyypillisesti yhdestä kolmeen virkkeen mittaisia.

Analyysi eteni Saviniemen (2015) ja Priikin (2021) tapaan siten, että tein ensin vastauksille teemoittelevan sisällönanalyttisen luokittelun, jossa jaottelin vastauksia sen mukaan, mitkä teemat niissä ovat ensisijaisia. Joissakin vastauksissa korostuivat tunnepuhe ja sisäinen ristiriita, toisissa ilmaistiin ymmärrystä virallista kielenhuoltoa

kohtaan ja joissakin otettiin lähtökohdaksi koulukokemukset. Jaotteluni tuloksena olevia teemoja olivat esimerkiksi kielen rappio, järki ja tunteet, kielenhuollon ymmärrys, koulukokemukset ja sinnikäs kapina. Toisaalta omaksi teemakseen hahmottuivat *alkaa tekemään* -rakennetta käyttäviä junteiksi, kouluttamattomiksi tai muulla vastaavalla tavalla luonnehtivat vastaukset. Teemoittelu oli aluksi melko hienojakoista, sillä tässä vaiheessa vasta tutustuin aineistoon: teemoja muodostui parikymmentä, ja esimerkiksi kielen rappio -teemaan kertyi parikymmentä vastausta, kun taas sinnikäs kapina -teemaan vain muutama. Siksi teemoittelu oli olennaisesti vain välivaihe.

Seuraava askel oli kielenpiirteisiin keskittyvä analyysi, jossa katsoin, miten eri kielenpiirteillä rakennetaan vastauksiin näkökulmia. Tässä kohdassa myös analyysivälineet tarkentuivat: teemoittelun lopussa mahdollisia olivat kielenhuollon periaatteiden jaottelua (ks. lukua 2.2) vasten hahmottelu tai kieli-ideologinen erittely (Sajavaara 2000). Lopulta arvioin diskurssin osuvimmaksi analyysivälineeksi, koska kyse on tunnistettavista ja myös nimettävissä olevista merkityksellistämisen tavoista, jotka toteutuvat tiettyjen kielenpiirteiden kautta. Tällaisia merkityksellistämisen tapoja on diskurssianalyysin perinteessä jäsennetty nimetyiksi diskursseiksi. Ensinnäkin hahmotin Saviniemen (2015) esittämiä diskursseja, toiseksi kehitin uusia käsitteellistyksiä. Teemoittelussa syntyneet kategoriat ”järki ja tunteet” ja ”kielenhuollon ymmärrys” asettuivat samaan diskurssiin, punnitsemisdiskurssiin: tässä diskurssissa vastaajat punnitsivat eri näkökulmia, usein moniäänisesti, ja suhteuttivat niitä toisiinsa korostaen joskus oman ajattelunsa ja tunteidensa välistä suhdetta, joskus kielenhuoltoon kohdistuvia vaatimuksia. Vastaavasti erilaiset tavat luokitella ihmisiä, nimetä ryhmiä ja tehdä sosiaalisia erontekoja hahmottuivat erontekodiskurssiksi. Fokusoitin näihin kahteen diskurssiin siksi, että ne avaavat mielestäni uusia näkökulmia normipuheeseen.

Yleiskielen normeista ja kielenhuollosta puhutaan vuosikymmenestä toiseen monin vakiintunein tavoin (Mäntynen 2003; Pajunen 2023): samat näkökulmat ja metaforat toistuvat niin asiantuntijapuheessa kuin eri tavoin valikoitujen kohde-ryhmien kyselyvastauksissa. Vaikkapa kieli välineenä on Mäntynen (2003) erittelemä metafora ja Saviniemen (2015: 262–264) nimeämän välinediskurssin pohja, joka on läsnä myös normikyselyn aineistossa, kun jotkut vastaajat toteavat ymmärretyksi tulemisen olevan tärkeintä. Toinen esimerkki tutusta diskurssista on vaalimisdiskurssi (Saviniemi 2015: 268–271), joka käsittelee kieltä vaalittavana artefaktina, josta tulee pitää huolta. Vastauksissa käytetään tässä yhteydessä juuri *vaalia*-verbiä. Muutos on usein vastausten huomion kohteena, kun vastaajat toteavat kielen muuttuvan väistämättä ja muutoksen kuuluvan elävään kieleen. Keskityn seuraavaksi eronteko- ja punnitsemisdiskurssiin ja pyrin näin täydentämään kuvaa yleiskielen normeista puhumisen tavoista. Erontekodiskurssi rakentuu sosiaalisten erontekojen artikulaatiolle ja punnitsemisdiskurssi eri näkökulmien eksplisiittiselle suhteuttamiselle.

4 Normipuheen diskurssit ja kielen muutos

4.1 Erontekodiskurssi

Erontekodiskurssi rakentuu kielenpiirteiden ja ihmisryhmien suhteen artikulaatioiden ympärille, ja sitä tuotetaan etenkin *alkaa tekemään* -rakennetta koskevan kysymyksen avovastauksissa. Ensinnäkin aineistosta erottuu metapragmaattisia malleja, joissa sosiaalista persoonaa luonnehditaan sivistystason kautta: kategorianimityksiä ovat esimerkiksi *juntti*, *kouluttamaton* ja *huolimaton* (vrt. Pajusen 2024: 31 havainnot normien hallinnan yhdistämisestä koulutustasoon). Esimerkeissä (1–5) embleeminä eli rekisteriytyneenä merkinä on yksinomaan spesifi kielenpiirre *alkaa tekemään*, esimerkissä (6) valikoima oikeinkirjoituksen hallintaa indeksoivia kirjoituskäytänteitä.²

- (1) Alkaa tekemään kuulostaa **junttilta**.
- (2) Alkaa tekemään kuulostaa edelleen **huolimattomalta** ja hiukan **junttilta**.
- (3) Asiallisissa yhteyksissä alkaa tehdä antaa **paremman vaikutelman**.
- (4) Tämä normi oli erityisen keinotekoinen. Tästä huolimatta käytän ”alkaa tehdä” -muotoa silloin, kun haluan kirjoittaa **elegantisti**.
- (5) En missään tapauksessa käyttäisi väärää kielimuotoa, sanoo kielikioski asiasta mitä tahansa. Pidän kyseistä muotoa käyttäviä **kouluttamattomina**.
- (6) Yhdyssanat, välimerkkien ja isojen alkukirjaimien (alkukirjainten?) käyttö ovat olleet minulle elämässäni merkittävä vihje ihmisen ns. **sivistystasosta** kirjoitettua tekstiä lukiessa(ni?).

Näissä vastauksissa eksplikoidaan *alkaa tekemään* -rakenteen indeksisyyttä. Uuden kielenhuollon normin mukaan sovelias kielellinen käytös on niihin kirjoittuvan sosiaalisen normin mukaan rekisteriytynyt merkiksi tietynlaisesta sosiaalisesta persoonasta, jota luonnehtii huolimattomuus, junttius, heikko kielen taju ja kouluttamattomuus sekä eleganssin puute. Koulutusinstituutio merkityksellistyy relevantiksi, opitaanhan kielenhuollon keinotekoiset normit ensisijaisesti muodollisen koulutuksen kautta (vrt. sivistys, Saviniemi 2015: 256). Koulutus näyttäytyy perinteisesti olennaisena edellytyksenä standardikielen hallinnalle ja kytkeytyy siten standardikieleen liitettyyn sosiaaliseen prestiisiin (Piippo 2012: 224).

Kiinnostavasti samaan kielelliseen valintaan päädytään erilaisten metapragmaattisten mallien perusteella. Esimerkin (4) vastaaja toteaa vanhan normin olleen *erityisen keinotekoinen*, mutta hän ilmaisee silti pohjaavansa käytöksensä *alkaa tehdä* -rakenteen ja *elegantin* sosiaaliseen persoonan väliseen kytkökseen. Esimerkin (5)

² Esimerkeistä on lihavoitu diskurssien kielellisen rakentumisen kannalta erityisen keskeisiä kielenpiirteitä.

vastaajan suhtautuminen vanhan normin luonteeseen on päinvastainen, hän kun kategorisoi *alkaa tekemään* -rakenteen ykskantaan *vääräksi kielimuodoksi*. Hän ilmaisee myös etäisyyden ottamista virallisen kielenhuollon instituutioon, kun Kotukseen ja ehkä Kielitoimistoon viitataan väheksyvän humoristisesti nimityksellä *kielikioski*. Esimerkki vertautuu kiinnostavasti siihen, että kieliasiantuntijat puolestaan vetoavat instituutioihin auktoriteettina (Mäntynen 2003: 117–120). Väheksyvä asenne virallista kielenhuoltoa kohtaan ei ole uutta: Paunonen (1996: 550) esittelee kielenkäyttäjien kielenohjailijoita kohtaan osoittamaa kritiikkiä ja epäluuloa jo 1940-luvulta lähtien.

Oman, edellisestä erottuvan ja aktiivisesti erottautuvan ryhmänsä muodostavat ne esimerkkien (7) ja (8) kaltaiset vastaukset, joissa väheksyvä asenne ja sen ilmaukset asetetaan itsessään embleemiksi, johon kytketään negatiivisesti luonnehdittu sosiaalinen persoona.

- (7) Usein ne, joiden mielestä säännöt ovat liian löysiä, haluavat **tärkeillä ja päteä** niillä säännöillä, jotka he itse ovat vuosikymmeniä sitten omaksuneet.
- (8) Minusta ajatus kielen muuttumisesta on saatu hienosti leviämään.
Muutosvastarintaiset oikeassaolijat kärsivät siitä eniten.

Esimerkeissä (7) ja (8) otetaan lähtökohdaksi se oletamus, että on olemassa joukko kielenkäyttäjiä, jotka suhtautuvat *alkaa tekemään* -normin väljennykseen nuivasti. Tämä asenne konstruoidaan indeksiksi jollakin tavalla negatiivisesti arvetetusta sosiaalisesta persoonasta: yhtäältä kyse on kielen muutosta ymmärtämättömästä *muutosvastarintaisesta oikeassaolijasta*, toisaalta korkeaa sosiaalista statusta vanhoihin sääntöihin takertumalla hakevasta ihmisestä, joka haluaa *tärkeillä ja päteä*. Vastustava suhtautuminen normin väljennykseen (ja *alkaa tekemään* -rakenteeseen) on siis rekisteriytynyt kahdella hieman eri tavalla. Näiden metapragmaattisten mallien vaikutusala on ratkaisevasti toinen kuin esimerkkien (1–6) yhteydessä kuvattujen mallien. Eronteko näkyy myös Priikin (2023: 16–20) kuvaamissa kieliärsytyksen vastareaktioissa, joissa kieltä koskeva asennoituminen nostetaan huomion kohteeksi ja sitä arvotetaan luonnehtimalla asenteen kytköstä sosiaaliseen persoonaan.

Vastauksiin kirjoittuu siis kilpailevia ja toisiinsa reagoivia metapragmaattisia malleja: muutosta ymmärtävät mallit ottavat lähtökohdakseen *alkaa tekemään* -rakennetta hylkivät mallit. Niihin sosiaalisiin persooniin, joita konstruoidaan ryhmänimityksellä *muutosvastarintaiset oikeassaolijat* ja verbivalinnoilla *tärkeillä ja päteä*, liitetään embleemiksi tietynlaista asennetta kuvaavat artikulaatiot, jollaisia voidaan lukea esimerkeistä (1–6). Siinä missä muutosta hylkivissä malleissa embleeminä on yleensä spesifi kieliopillinen rakenne, muutosta ymmärtävissä malleissa embleemi on abstraktimpi kielenkäytön tapa. Muutosta ymmärtävät mallit edellyttävät siis *alkaa tekemään* -rakennetta hylkivien mallien eksplisiittistä tunnistamista, muttei päinvastoin.

Esimerkkien (7) ja (8) luonnehdinnoissa rakentuva sosiaalinen persoona on varsin negatiivisesti latautunut. Preskriptiivisissä kielioppaissaakin ohjataan joskus

tärkeilyä ja pätemistä vastaan: jo Osmo Ikola piti *Suomen kielen käsikirjassaan* (1968: 231) turhaa kikkailua ja pätemistä rasittavana (ks. myös Leskelä 2020: 52). Juuri muutoksen ymmärtäminen tekee eron ryhmien välille: *muutosvasterintaiset oikeassaolijat* asemoidaan ihmisiksi, jotka eivät ymmärrä tätä kielen perustavaa muutoslunnetta.

Toisaalta on mahdollista osoittaa sympatiaa toisin kokevia kohtaan, vaikkei itse kokisi vanhaa normia tärkeäksi ja siten jakaisi sellaisenaan tulkintaa rakenteiden indekseistä. Esimerkin (9) vastaaja asennoituu myötätuntoisesti muutoksen vastustamiseen.

- (9) "Alkaa tekemään" on kielikorvalleni ainoa oikea vaihtoehto (Turun murre). Käytän kuitenkin virallisissa yhteyksissä "alkaa tehdä" -versiota koska tiedän, että se on selkeästi porattu **tietyille ihmisille** kalloon niin perustavanlaatuisella tavalla, etten halua triggeröidä heidän kielitraumojaan sen enempää. Osoitan samalla **tuntevani tämän kielinormin**, mikä toki on huono perustelu sen käytölle.

Esimerkin (9) huomaavainen vastaaja (joka ei halua "triggeröidä") on esimerkki tapauksesta, jossa kielenkäyttäjät tunnistaa jonkin metapragmaattisen mallin, vaikkei itse käsitystä jaakaan (Agha 2007: 169; Lehtonen 2015: 41). Vastaaja ilmaisee asemoivansa itseään epävirallisen normin mukaisesti siten, että käyttäytyy soveliaasti suhteessa vanhasta normista kiinni pitävään joukkoon (*osoitan samalla tuntevani tämän kielinormin*). Vastaukseen on kirjoitettu asetelma, jossa kielenkäyttäjät tunnistaa kodifioimattoman varjonormin ("*alkaa tehdä* on ainoa oikea muoto") ja sopeuttaa käytöksensä sen mukaiseksi, vaikka ei sitoudu sen taustaoletuksiin. Lopussa hän kuitenkin ilmaisee kielen tajuuan pahoittelemalla tätä mukautumista varjonormiin, jota ei allekirjoita (*huono perustelu*).

Esimerkissä (10) vastaaja ilmaisee esimerkkien (7) ja (8) tapaan ymmärrystään kielen muutoksesta ja kytkee sen asiantuntijan positioonsa.

- (10) Luulen, että "alkaa tehdä" -muoto on kielenkäytössäni yleisempi, sillä olen "oppinut sen oikeaksi", mutta kun "alkaa tekemään" -muoto hyväksyttiin edellisen rinnalle, olen pyrkinyt **lisäämään myös sen muodon käyttöä**. Näin siksi, että **osoittaisin kieliasiantuntijana muille, että molempien käyttö on sallittua**.

Vastaaja asemoi itsensä nimilapulla (*role designator*, ks. Agha 2007: 96–97) *kieliasiantuntijaksi* ja kytkee tähän asemaan nykyisen, kodifioidun ja väljemmän normin mukaisen kielenkäytön. Samalla hän artikuloi kielellisen mallin kantamaa vastuuta (vrt. Saviniemi 2015: 259). Hän ei kuitenkaan ilmaise eksplisiittisesti väheksyvää asennetta toisin ajattelevia kohtaan. Bartsch (1987: 228) kuvaa perinteistä kielentutkijan hahmoa, joka katsoo kieltä puhtaasti deskriptiivisesti ja pitää naiiveina ja ymmärtämättöminä ihmisiä, jotka liittävät arvostelmia kieleen tai ovat huolissaan kielen oikeellisuudesta. Esimerkin (10) kieliasiantuntija ei tätä asennetta eksplikoiki; asennetta on sen sijaan

luettavissa vastauksissa (7) ja (8), joissa ei kuitenkaan eksplisiittisesti kategorisoida itseä kielen asiantuntijaksi.

Entä jos tuntee kodifoidut nykynormit muttei epävirallisia varjonormeja? Tällaista tilannetta kuvaa esimerkin (11) vastaaja.

- (11) Kielitoimiston ohjepankin ohjeissa on joskus vähän liikaa tulkinnan varaa. Saattaa sitten huoliteltua tekstiä tavoitellessa **kömmähtää paremmin osavien edessä**, kun luuli, että joku muoto on ok vaikka se ei **hiljaisen tiedon** mukaan ole.

Esimerkissä (11) kuvataan asetelmaa, jossa voi ”kömmähtää” suhteessa kielenkäyttäjien keskuudessa eläviin varjonormeihin, vaikka seuraisi mallikkaasti muodollisia normeja viranomaisen tietolähteestä eli Kielitoimiston ohjepankista³. *Hiljainen tieto* on virallisen kielenhuollon muodostamalle normikeskukselle vaihtoehtoinen normikeskus. Vastaaja ilmaisee vaikeutta polysentrisessä tilanteessa: jos suuntautuu yhteen normikeskukseen eli Kielitoimiston ohjepankkiin, voi kuitenkin rikkoa toisen normikeskuksen, *hiljaisen tiedon*, normeja. Esimerkistä (11) on luettavissa normien olennainen ulottuvuus, pelko sanktiosta. Normi tulee näkyväksi usein vasta sen rikkomisen kautta (Karlsson 1995: 161–162; Piippo 2012: 205–206). Itse sanktion luonne jää tässä epäselväksi, mikä on oireellista: pelkona lienee se, että hiljaisen tiedon haltijat kytkevät vastaajaan negatiivisen sosiaalisen persoonan (esim. ”juntti”). Varjonormi elää sellaisen epävirallisen mikrotason vertaisääntelyn piirissä, jota esimerkiksi Pajunen (2024) kuvaa Facebook-aineistossaan.

Varjonormien voi ajatella nakertavan demokratiaperiaatetta: Mantilan (2010: 202) mukaan ”[k]aikkien on voitava pystyä käyttämään äidinkieltään ilman, että pelko kielenkäytön normeista kahlitsee sitä”. Tässä vastauksessa pelko epävirallisista varjonormeista uhkaa kahlita kielenkäyttöä. Varjonormissa näkyy standardisoidun kirjakielen normatiivinen voima: normi on tehnyt lähtemättömän jäljen ja jatkaa olemassaoloaan muututtuaan kodifoidusta kodifoimattomaksi. Piipon (2012: 40) Max Weberiä seuraavia termejä käyttäen *alkaa tekemään* -rakenteen välttäminen on siirtynyt laista konventioksi: siinä missä lakeja säätää ja valvoo erikoistunut muodollinen auktoriteetti, konventioita pidetään yllä ja myös sanktioidaan epämuodollisesti ilman tällaisia auktoriteetteja.

Joissakin vastauksissa liitytään erontekodiskurssiin kommentoimalla erontekodiskurssia itseään. Esimerkeissä (12) ja (13) tunnistetaan normien eroja tekevä ja siten väistämättä eriarvoistava luonne ja käsitellään tätä ongelmallisena.

- (12) Jotkut kielioppisäännöt on täysin turhia, tarpeettomia. Esim. sanan muun muassa tarkoitus tulee ymmärretyksi oli se sitten oikein tai väärin kirjoitettu. Ja toisekseen, miksi muistin päällä pitäisi kantaa tällaisia epäolennaisuuksia

3 Kielitoimiston ohjepankki on avoimesti saatavilla osoitteessa <https://kielitoimistonohjepankki.fi/>.

kuinka jokin sana kirjoitetaan. Pahimmassa tapauksessa kielioppinormit **eriarvoistavat** ihmisiä esim. työpaikoilla (esim. muistisääntöjä osaamaton ei ehkä saa tiettyjä tehtäviä, osaamattomuus voi heikentää uskottavuutta jne).

- (13) Yleiskielen normit ovat hyviä silloin kun ne palvelevat kielen ymmärrettävyyttä ja rakenteiden yksiselkoisuutta. Jos normi on sellainen, että lähes kaikki tekevät siinä "virheitä", sitä on syytä muuttaa. **Yleiskielen normien ei tule palvella ihmisten jakoa "hyviin" ja "huonoihin" kielenkäyttäjiin.**

Näissä vastauksissa tunnistetuksi lähtökohdaksi otetaan erontekojen tuottaminen yleiskielen normien perusteella ja positioidaan itseä arvostelemalla tätä erontekojen tuottamista sekä sen sosiaalisia seurauksia (sanktioita).

Erontekodiskurssia tuottavat myös perinteisiä, variaation tutkimuksesta tuttuja ryhmäkonstruoiteja sisältävät vastaukset. Tällaisia ovat maaseutu vs. pääkaupunki-seutu ja nuoriso vs. aikuiset (esim. Vaattovaara & Soininen-Stojanov 2006), jotka ovat näkyvillä esimerkeissä (14) ja (15).

- (14) Yleiskielen normisto suojelee "**muuta Suomea**" väestökeskittymien (**PK-seutu**) murteiden heikentävältä vaikutukselta. Kieli yksinkertaistuu liikaa, kun liian iso osa nuorisoa puhuu finlisiä.
- (15) Kyllä **me täällä maakunnissa** piijetään huolta, että ainaki puhekieli säilyy muuttumattomana. Vaa eipä murteita oo kauheesti yritettykkään kirjallisesti ilimasta, se ku näyttää aina puhujillekki vähä pöljältä.

Virallinen kielenhuolto on arvostusten tuottamista ja merkkitoimintaa siinä missä muukin normeja tuottava kielenkäyttö ja sosiaalinen toiminta (Piippo 2012: 205). Aineistossa näkyy, että kodifikaatio on yksi vaikutusvaltainen tekijä kielenpiirteiden rekisteriytymisissä muttei ainoa. Sen rooli on olennainen, sillä sen myötä on syntynyt vaikutusvaltainen metapragmaattinen malli, jossa *alkaa tehdä* kytkeytyy koulutukseen ja joka näkyy yhä metapragmaattisessa puheessa. Merkille pantavaa on keinotekoisien ja moniin kielenkäyttäjiin työläästi juurtuneen normin pitkän normittamisen seuraus: siitä on tullut erityisen tärkeä ja sosiaalisia merkityksiä kantava. Erontekodiskurssissa korostuu kielenpiirteiden käyttö symbolisen pääoman merkinä ja valuuttana kielen markkinoilla (ks. Mäntynen 1996).

Vastauksiin kirjoittuu *alkaa tekemään* -rakenteen käyttöön ja normeihin suhtautumiseen ylipäänsä liittyvän indeksisyyden asteita. Toisen asteen indeksisyydessä kielenpiirre alkaa kantaa assosiaatioita sitä käyttävän joukon ominaisuuksiin, kun taas kolmannen asteen indeksisyydessä jokin tällainen "edelliseen asteeseen liittyvä ominaisuus tulkitaan uudelleen jossakin uudessa ideologisessa kehityksessä" (Sorjonen ym. 2015: 18). Siinä missä yhteys "kouluttamattomuuden" tai "junttiuden" ja *alkaa tekemään* -rakenteen välillä on toisen asteen indeksi, tämän indeksin tunnistaminen ja sen liittäminen tiettyyn sosiaaliseen persoonaan on kolmannen asteen indeksi. Vastauksiin

kirjoittuvien metapragmaattisten mallien analyysi piirtääkin kuvaa *alkaa tekemään* -norminmuutosta ympäröivästä indeksisestä järjestyksestä. (Ks. Silverstein 2003.)

Muutokseen suhtautuminen on eronteon keskeinen elementti. Muutosta hylkivissä metapragmaattisissa malleissa se, ettei kielenkäyttäjä mukaudu kodifioinnin muutokseen, yhdistetään positiivisesti arvotettuun sosiaaliseen persoonaan. Muutosta ymmärtävissä malleissa taas juuri muutosten ymmärtämättömyys on peruste negatiivisen sosiaalisen persoonan konstruoinnille. Erontekodiskurssi korostaa sitä, että kieli ei ole vain kommunikaatioväline vaan myös tunnistamisen ja tunnistetuksi tulemisen resurssi ja että normit kantavat mukanaan ihmisryhmään kytkeytyviä odotuksia soveliaasta käyttäytymisestä (Piippo 2012: 38). Erilaiset metapragmaattiset mallit muodostuvat osaksi *alkaa tekemään* -rakenteen indeksistä kenttää (ks. Eckert 2008): rakenteella on monenlaisia mahdollisia indeksisiä tulkintoja, joista toisissa malleissa aktivoituvat yhdet (koulutuksellisen sivistyksen ja eleganssin indeksi) ja toisissa muut (kielen luonteen ymmärtämisen indeksi). Nämä mahdollisuudet yhdessä muodostavat kielenilmauksen indeksisen kentän.

4.2 Punnitsemisdiskurssi

Siinä missä eronteot ovat läsnä eritoten *alkaa tekemään* -aiheisen kysymyksen avovastauksissa, punnitsemisdiskurssia avovastauksiin kutsuu väite ”Yleiskielen normit ovat mielestäni a) liian tiukkoja b) liian sallivia c) ihan sopivia d) en osaa sanoa”. Punnitsemista tehdään yhtäältä yksilön näkökulmasta järjen ja tunteiden, toiseksi kielenhuollon instituutioiden näkökulmasta eri ristipaineiden välillä. Punnitsemisdiskurssia tuottaviin vastauksiin kirjoittuu suuntautuminen samaan aikaan erilaisiin normikeskuksiin ja tämän polysentrisyyden säätely.

Ensinnäkin tasapainoa haetaan järjen ja tunteiden välillä, kuten esimerkeissä (16–19).

- (16) **Haluaisin** pitää kielioppisäännöt ja oikeakielisyyden vahvana, mutta toisaalta tunnustan, että mikään auktoriteetti ei voi säädellä kielen käyttöä, eikä ketään palvele, että virallinen kielioppi erkaantuisi tyystin erilleen käytetystä kielestä.
- (17) Kyllähän kieli elää ja kehittyy, joten vaikka kaikenlaiset alkaa tekemäänit **henkilökohtaisesti tuntuvat väärältä** niin **yritän suhtautua** kieleen sallivasti. Selkeitä rajoja pitää kuitenkin olla, ettei nyt esimerkiksi heitetä yhdys sanoja romukoppaan.
- (18) **Hyväksyn** sen, että kieli muuttuu, muuttuuhan kaikki muukin, mutta jotkin asiat **ärsyttävät**.
- (19) Kieli muuttuu ja kai se on tarkoituskin. Suomi ja maailma muuttuu, miksei siis kieliin. **Silti** välillä **vaikeaa hyväksyä**, ja toisaalta pelkään että häviääkö suomen kieli jos se muuttuu liikaa.

Tunteet ovat pelissä kielestä puhuttaessa, ja kirjakielen normien on moneen kertaan havaittu herättävän voimakkaita tunnereaktioita (esim. Haakana & Mäntynen 2002; Piippo 2012: 226; Saviniemi 2015: 264). Yhtäältä normikeskuksena on esimerkeissä (16–19) kielen muuttuvan luonteen ymmärtäminen. Tämä normikeskus edustaa järjen ja tunteen dikotomiassa rationaalisuutta, jota suuntautumisen luonnehtimiseen valitut mentaaliverbit kuvastavat: *yrityn suhtautua, hyväksyn*. Samaan ihanteeseen suuntautuvat erontekodiskurssin puitteissa vanhassa normissa pitäytyviä negatiivisesti arvottavat vastaajat. Toisaalta ilmaistaan, että jotkin norminväljennykset tuntuvat kuitenkin pahalta, ja tätä kuvataan tunnesanastolla: *haluaisin, tuntuvat väärältä, ärsyttävät*. Kielenpiirteet mukailevat Saviniemen (2015: 264–268) havaintoja tunne-diskurssin aineksista.

Tunnustuksellinen, (näennäisen) pahoitteleva ja sävyiltään usein aavistuksen itseironinenkin tunnepuhe kielestä voidaan nähdä eräänlaisena ”kieli-ihmisen” identiteetin rakennuskeinona. Usein suomen kieleen intohimoisesti suhtautuvat ihmiset, vaikka ilmaisivatkin ymmärtävänsä kielen muuttuvan luonteen, saattavat tilanteisesti asemoitua itseironisesti pilkunviilaajiksi tai kielipoliiseiksi ja rakentavat yhteenkuuluvuutta tällaisella ristiriitapuheella. Myös kielen asiantuntijoiden kielipuheelle on havaittu ominaiseksi kielenpiirteiden ja -ilmiöiden varsin tunneperäinen arvottaminen (Mäntynen 2003). Henkilökohtaisuutta rakentaa yhdessä tunnesanaston kanssa yksikön 1. persoonan painottuminen (*yrityn, hyväksyn, pelkään*) sekä sellaiset adverbit kuin *henkilökohtaisesti*.

Järkeä ja tunteet ovat normikeskuksina vahvasti hierarkkisia: tyyni ja rationaalinen ymmärrys konstruoidaan korkeammaksi ihanteeksi, kun taas tunteikas suhtautuminen merkitään pahoiteltavaksi ja syntiseksi. Muutoksen ymmärrykseen suuntautuminen normikeskuksena, omia tunteita vastaan taistellen, osoittaa hyvää kielitahtoa (vrt. Pierre Bourdieun maun sosiologiaan liittyvä käsite *hyvä kulttuuritahto*, ks. esim. Suomalainen 2023: 211). Vastauksissa tunnistetaan oikea kielellinen ”maku” ja pyritään sitä kohti. Vastaajat rakentavat itsestään sosiaalista persoonaa kielen luonnetta ymmärtävinä mutta silti kieleen tunteella ja intohimolla suhtautuvina kieli-ihmisinä.

Esimerkissä (16) yllä artikuloituu kielenhuollon jännitteinen suhde puhuttuun kieleen (*eikä ketään palvele, että virallinen kielioppi erkaantuisi tyystin erilleen käytetystä kielestä*). Punnitsemisdiskurssissa tätä jännitettä käsitellään monin tavoin: esimerkeissä (20–22) tunnistetaan erilaiset kielen normittamiseen kohdistuvat vaatimukset ja punnitaan niitä suhteessa toisiinsa.

- (20) Normit elävät hyvin ajassa. Monet normit ovat vaikeita nykyihmisille (pilkut, kaksoispassiivi jne.), mutta **ymmärrän hyvin**, ettei nopeita muutoksia voi tehdä. Yleiskielen nykyiset normit ovat **perusteltuja**. Moni odottaa nykyistä tiukempia normeja, mutta **minusta on hyvä**, että käyttäjälle jää valinnanvaraa.
- (21) Yleiskielen normien ei mielestäni pidä sallia kaikkea, vaan nimenomaan rajata kieltä niin, että se on kaikille ymmärrettävää. Yleiskielen normien pitää **kui-**

tenkin pystyä mukautumaan aikaansa, eikä olla liian tiukkoja. **Mielestäni tällä hetkellä tilanne on hyvä.**

- (22) Normeissa on yhtä ja toista, mikä minusta heijastelee kauan sitten historiassa vallinneita **virheellisiä** arvostuksia ja on seurausta tuolloin tehdyistä päätöksistä, **mutta** ei historiaa voi ruveta kirjoittamaan uusiksi. Nykyinen kielenhuollon linja vaikuttaa olevan **maltillinen ja sallivuuteen kallellaan, mikä sopii minulle**

Vastauksissa näkyvät ristiriitaisten normikeskusten tunnistaminen ja polysentrisyyden aiheuttaman jännitteen ymmärryksen ilmaisemiset keinot. Punnitsemisdiskurssille ominaisia kielenpiirteitä ovat moniäänistävien resurssien käyttö (*monien mielestä, minusta*; ks. Martin & White 2005; Virtanen 2015), myönnyttelyä ja kontrastiivisuutta rakentavat konnektorit (*kuitenkin, mutta*) ja mentaaliverbit (*ymmärrän hyvin*). Vastauksissa eksplikoidaan ymmärrystä kielenhuoltoa kohtaan institutionaalisenä, yhteiskunnan tarvitsemana toimintana, kuten järki ja tunteet -asetelmaa rakentavissakin vastauksissa.

Punnitsemisdiskurssissa kuuluu siis monenlaisia auki kirjoitettuja muotoiluja siitä kielenohjailun jännitteestä, jolla tämä artikkelikin alkaa: yhtäältä yleiskielen normit eivät saisi muuttua liian nopeasti, toisaalta ne eivät saisi eriytyä liikaa puhekielestä. Jos normeja muutetaan nopeasti puhekielen muutoksen mukaan, niitä on vaikea omaksua ja opettaa ja normit myös vanhenevat liian nopeasti. Lisäksi vanhat tekstit ja olemassa oleva kirjallisuus käy nopeammin kieleltään vanhentuneeksi ja vaikeaksi lukea. (Rintala 1992: 63; Paunonen 1996: 553.) Kulttuurisen perinnön ja vanhojen tekstien ymmärtämistä ja luettavuutta voidaankin käyttää argumenttina normien säilyttämisen ja ainakin jonkinasteisen konservatiivisen purismin puolesta (Bartsch 1987: 228).

Punnitseminen tarjoutuu käyttökelpoiseksi strategiaksi nimenomaan silloin, kun halutaan tuottaa sosiaalista persoonaa muutosta ymmärtävänä kieli-ihmisenä samaan aikaan, kun halutaan esittää paheksuntaa kirjoitetun kielenkäytön rappiosta tai esittää perusteluja tiettyjen normien säilyttämiselle (esimerkit 23–25).

- (23) **Ymmärrän** toki, että elävän **kielen on muututtava** sen käyttäjien mukaan, **mutta** käyttökielen huolimattomuus heijastuu nykyään myös kirjoitettuun tekstiin. Jälki on karmaiseva.
- (24) Yleiskielen normit ovat mielestäni tarpeelliset ja tasoltaan ihan sopivia. **Kieli muuttuu ja siksi normeja muutetaan** esimerkiksi ilmauksen tyylin suhteen. Pidän **kuitenkin** tarpeellisena pitää kiinni monista yleiskielen normeista (yhteen ja erilleen kirjoittaminen, verbin yksikkö- ja monikkomuoto ja omistusliitteen käyttö).
- (25) Tietyt normit on hyvä olla olemassa, ja **merkityseroja tekevät normit** (esim. monet yhdyssanat) ovat erityisen tärkeitä. Sen sijaan on olemassa normeja ja sääntöjä, joita minä kielen ammattilaisena pidän tyhminä ja **tarpeettomina** (esim. pitkän viivan käyttö) tai epäloogisina kuten tietyt isolla/pienellä kirjoittamisen säännöt (esim. en ymmärrä, miksi juhannus kirjoitetaan pienellä, kun se

on juhlan nimi eli minun ymmärryksessäni erisnimi). Sääntöjen tulee muuttua, kun kielenkäyttö muuttuu, ja englannin vaikutusta esim. isolla/pienellä kirjoittamiseen ei pidä jättää huomiotta.

Muutokseen suhtautuminen eronteon elementtinä näkyy siis myös niissä vastauksissa, jotka kaiuttavat ensisijaisesti punnitsemisen diskurssia.

5 Lopuksi

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut kodifioituja normeja ja niiden muutosta koskevaa puhetta kyselyaineiston avulla. Dialogisesta ja toiminnallisesta kielikäytöstä käsin normien tutkiminen edellyttää empiiristä kielenkäyttötilanteiden analyysia niissä tilanteissa ja ympäristöissä, joissa kielenkäyttäjät esittävät evaluointia ja tekevät normeja olemassa oleviksi (Piippo 2012: 173). Yleiskielen normeja käsittelevä kyselyaineisto tarjoaa omanlaisensa, yhtäältä rajoittuneen mutta toisaalta metapragmatiikkaan fokusoituneen näkökulman kielenkäyttäjien normipuheeseen.

Suuren yleisön ilmaisemien kieliasenteiden tutkimusta on vastikään peräänkuulutettu (Onikki-Rantajääskö 2024: 34). Onikki-Rantajääskön (2024: 208) mukaan ”uhkana on kuilu kielenhuollon ja tutkimuksen välillä. Tätä kuilua umpeen kuromaan tarvittaisiin myös enemmän yleiskielen normeihin ja julkiseen kielenkäyttöön kohdistuvaa tutkimusta – –”. Näkemys ei ole uusi: esimerkiksi Osmo Ikolan (1951: 291) mukaan ”kielilyhteisön riittävä huomioon ottaminen [on] kaiken menestyksellisen kielenohjailutyön edellytys” (ks. myös Leskelä 2020: 29). Tähän huutoon vastaa tutkimus, joka tarkastelee sitä, miten normit kielenkäyttäjille merkityksellistyvät.

Diskurssianalyysi paljasti aiemmassa kirjallisuudessa havaittuja normipuheen diskursseja, kuten vaalimisdiskurssin, välinediskurssin ja tunnenediskurssin (ks. Saviniemi 2015). Fokusoin tarkasteluni kahteen analyysivaiheeseen tunnistamaani, aiemmin tunnistamattomaan normipuheen diskurssiin ja siihen, miten niiden kehyksissä artikuloidaan metapragmaattisia malleja, tuotetaan sosiaalisia persoonia ja suuntaudutaan normikeskuksiin. Erontekodiskurssissa vastaajat artikuloivat erilaisia ja keskenään kilpailevia metapragmaattisia malleja, joihin kuuluvat luonnehdinnat kielenkäytön ja kieliasenteiden määrittämisestä sosiaalisista persoonista. Punnitsemisdiskurssissa vastaajat tuottavat sosiaalista persoonaa kielenkäyttäjänä ilmaisemalla yhtäältä kieleen intohimoisesti suhtautuvan ihmisen järjen ja tunteen ristiriitaa ja toisaalta tiedostavaa suhtautumista yleiskielen normittamistoiminnassa vallitsevaan polysentrisyyteen.

Diskursseilla on erityisiä kielellisiä ja tekstuaalisia ominaispiirteitä. Erontekodiskurssille olennaisia ovat kategorisointi, nimeäminen ja positointi: miten tietyn rakenteen käyttäjiä luonnehditaan *junteiksi* tai *kouluttamattomiksi* ja toisissa vastauksissa asemoidaan oma identiteetti suhteessa *pätemiseen* ja *muutosvastarintaan oikeassaolijoihin*. Punnitsemisdiskurssissa kirjoitetaan auki jännitettä, joka

syntyy, kun omat normeja koskevat tunteet ja ymmärrys siitä, että yleiskielen on elettävä muuttuvan kielen mukana, ovat ristiriidassa. Tällöin pyrkimyksiä kuvataan mentaaliverbein, ja henkilökohtaisuus näkyy tunneverbeissä ja persoonamuodoissa. Toisaalta punninnassa toistuvat myönnyttelyä ja kontrastiivisuutta rakentavat konnektorit. Nämä diskurssit asettuvat osaksi kielipuheen kokonaisuutta, dynaamiseen suhteeseen Mäntysen (2003) kuvaaman kielijuttujen retoriikan ja Saviniemen (2015) kuvaamien kielenhuoltodiskurssien kanssa.

Muutos merkityksellistyy diskursseissa monella tavalla. Erontekodiskurssia kaiutavissa vastauksissa erottuu ensinnäkin metapragmaattisia malleja, joissa yleiskielen normien muutosta vastustetaan tuottamalla aiempaa kodifioitua normia mukaileva varjonormi, jota noudattamalla erotutaan toisista. Toisaalta on havaittavissa malleja, joissa erilaisten sosiaalisten persoonien tunnistamisen kriteerinä on osoitettu ymmärrys siitä, että kieli muuttuu ja että tästä seuraa tarve muuttaa jossain määrin myös yleiskielen normeja. Keskeinen havainto on, että samoja kielellisiä valintoja tai asennoitumisen ilmauksia perustellaan erilaisilla metapragmaattisilla malleilla: joissakin vastauksissa samaan aikaan ilmaistiin ymmärrystä norminmuutokseen ja raportoitiin vanhassa normissa pitäytymistä ja siten sosiaalisen persoonan tuottamista muutosta ymmärtämättömien mallien mukaisesti.

Olen pyrkinyt kuvaamaan normipuheen jäsenyneyttä tarkasti operationaalistamalla metapragmaattisen mallin käsitteen kyselyaineiston analyysiin. Käsitteen avulla on mahdollista osoittaa yhtäältä sanastokieliopillisen tason piirteiden ja toisaalta kielipuheen piirteiden (esim. muutosvastarintaisen asennoitumisen ilmausten) indeksisyyden kerroksia ja niiden suhteita. Metapragmaattinen malli ja diskurssi ovat toimineet analyysikäsitteinä analyysin eri tasoilla. Diskurssit ovat abstrakteja, tutkijan tulkintaan perustuvia kokonaisuuksia, joiden olemusta tarkastellaan kielitieteellisessä diskurssianalyysissä usein erittelemällä niitä kielenpiirteitä, joilla merkityksiä ja näkökulmia tuotetaan. Tässä tutkimuksessa metapragmaattisten mallien ilmaiseminen on nähty tapana merkityksellistää kielen normeja, toisin sanoen diskurssin piirteitä ja keskeisenä rakennosana.

Alkaa tekemään on kiinnostava lähtökohta normipuheen tutkimiselle. Tiukempi *alkaa tekemään* -normi ei voimassa ollessaankaan ollut kaikkien tunnistama, ja toisaalta jotkut tunnistavat sen edelleen normina, vaikka se on lakannut olemasta kodifioitu. Vastauksissa kirjoitetaan auki keinotekoisen *alkaa tekemään* -normin normatiivista voimaa vuosia sen muuttumisen jälkeen. *Alkaa tehdä* -rakenteen suosiminen ja *alkaa tekemään* -rakenteen välttäminen on käytänne, joka tuotettiin kodifoiduksi normiksi ja josta kodifiointi teki myös sosiaalisen normin, jonka kautta kielellisen käyttäytymisen soveliaisuutta arvioidaan ja sanktioidaan. Norminmuutoksen jälkeen se jäi vaikuttamaan tietyn sosiaalisen vaikutusalan sisällä kodifioimattomana varjonormina.

Metapragmatiikan näkökulma korostaa kielenkäytön kytköksiä sosiaalisiin identiteetteihin, ryhmiin ja niitä koskeviin mielikuviin sekä ryhmään kuulumiseen ja identiteetin performointiin; normikyselyn vastaukset ovat metapragmaattisia kom-

mentteja, joilla identiteettiperformanssia ja ryhmään kuulumista tuotetaan (Silverstein 2003; Lehtonen 2015; Visakko & Lehtonen 2024). Kansanlingvivistisesti orientoitunut murteen ja identiteetin suhteen tutkimus lähtee siitä, että murrepiirteiden sosiaaliset merkitykset vaihtelevat tulkitsijan mukaan ja vaativat siksi kontekstiherkkää empiriaa ihmisten todellisista näkemyksistä (Lappalainen & Vaattovaara 2005: 105). Vastaavasti kielenkäyttäjien metapragmaattisten kommenttien kautta saadaan konkreettista empiriaa yleiskielen muuttuvien normien ja niihin suuntautuvien kielellisten valintojen sosiaalisista merkityksistä – niiden eroista ja kerrostuneisuudesta.

Kyselyvastaukset ovat kiinnostavaa metapragmaattista aineistoa mutta auttamatta tuottamisprosessinsa rajoittamaa. Kyselyaineisto muistuttaa keskustelupalstaa (Priiki 2021, 2023) tai Facebook-keskustelua (Pajunen 2024) siinä, että se koostuu verkossa kirjoitetuista, yleensä melko lyhyistä teksteistä. Toisaalta Priikin (2023) haastatteluaineistoon se vertautuu siten, että kielenkäyttäjät nostavat oma-aloitteisesti esiin mielestään liian tiukkoja kieliaseiteita ruotiakseen niitä. Jatkossa normipuheessa tuotettavia metapragmaattisia malleja olisi tarpeen tutkia esimerkiksi yleiskielen normeihin keskittyvästä haastatteluaineistosta tai autenttisista tilanteista kerätystä, kieliäiheisestä keskusteluaineistosta.

Kirjallisuus

- Agha, A. 2007. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartsch, R. 1987. *Norms of language. Theoretical and practical aspects*. London: Longman.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse. A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. 2007. Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses*, 2 (2), 115–130.
<https://doi.org/10.2167/md089.0>
- Eckert, P. 2008. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 53–76.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia. (L'archéologie du savoir, 1969)*. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Haakana, M. & A. Mäntynen 2002. Rakas ärsyttävä äidinkieli. Kielestä kysyminen ja tunteet radion kieliohjelmissä. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö (toim.) *Äidinkielen merkitykset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 287–311.
- Halliday, M. 1994. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Herlin, I. 2012. Miksi alkaa tekemään? Teoksessa I. Herlin & L. Kotilainen (toim.) *Verbit ja konstruktio*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 143–174.
- Hyland, K. 2005. *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Ikola, O. 1951. Kielenohjailu ja kieliyhteisö. *Virittäjä*, 55, 284–292.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/32553>
- Ikola, O. 1968. Suomen kielioppi ja oikeakielisyysoapas. Teoksessa O. Ikola (toim.) *Suomen kielen käsikirja*. Helsinki: Weilin & Göös, 103–315.
- Karlsson, F. 1995. Normit, kielenkäyttö ja kieliopit. Teoksessa J. Rydman (toim.) *Tutkimuksen etulinjassa. Tieteen päivät 1995*. Porvoo: WSOY, 161–172.
- Kolehmainen, T. 2014. *Kielenhuollon juurilla. Suomen kielen ohjailun historiaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lappalainen, H. & J. Vaattovaara 2005. Vielä murteen ja identiteetin suhteesta. *Virittäjä*, 109 (1), 98–110. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40390>
- Lehtonen, H. 2015: *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>
- Leskelä, H. 2020. Huolellinen yleiskieli, aito kansankieli, arkinen puhekieli: kielimuodot ja -ideologiat suomen kielen huollon oppaissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/323034>
- Lönnrot, E. 1874. *Suomalais-ruotsalainen sanakirja. Edellinen osa. A–M*.
- Maamies, S. & A. Räikkälä 1997. Virittäjä kielenhuollon kimpussa. *Virittäjä*, 101 (2), 272–276.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/38968>
- Mantila, H. 2010. Suomalaisen kielenhuollon periaatekeskustelu 1990- ja 2000-luvulla. Teoksessa H. Lappalainen, M.-L. Sorjonen & M. Vilkkuna (toim.) *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 179–205.
- Martin, J. R. & P. White 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- Milroy, J. & L. Milroy 1985. *Authority in language. Investigating language prescription and standardisation*. London: Routledge.
- Mäntynen, A. 1996. Miten normeista puhutaan. Näkökulma ja normien rajat. *Virittäjä*, 100 (4), 504–519. <https://journal.fi/virittaja/article/view/38907>

- Mäntynen, A. 2003. *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Niedzielski, N. & D. Preston 2000. *Folk linguistics*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Nordlund, T. 2004. Arat taimet ja ankarat puutarhurit. 1800-luvun lopun kielikeskustelun metaforat ja kieli-ideologiat. Teoksessa K. Huumo, L. Laitinen & O. Paloposki (toim.) *Yhteistä kieltä tekemässä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 286–322.
- Noreen, A. 1888. *Om språkriktighet*. Toinen painos. Uppsala: Schultz.
- Onikki-Rantajääskö, T. 2024. *Suomi osallisuuden kielenä. Selvitys suomen kielen tilasta Suomessa 2020-luvun puolimaissa*. Oikeusministeriön julkaisuja, selvityksiä ja ohjeita 2024:20. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-141-0>
- Pajunen, H. 2023. Language ideologies against norm change: a case study of the orthographic norm of Finnish O(i)ttA-verbs and language professionals' unwillingness to change it. *ESUKA/JEFUL*, 14 (1), 81–115. <https://doi.org/10.12697/jeful.2023.14.1.03>
- Pajunen, H. 2024. Online public language policing as a biopower: enforcing and challenging language norms and language ideologies in Finnish Facebook language discussion groups. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 18 (3), 22–44. <https://doi.org/10.47862/apples.141099>
- Paunonen, H. 1993. Suomen mieli – oikea kieli. *Virittäjä*, 97 (1), 81–88. <https://journal.fi/virittaja/article/view/38557>
- Paunonen, H. 1996. Suomen kielen ohjailun myytit ja stereotypiat. *Virittäjä*, 100 (4), 544–555. <https://journal.fi/virittaja/article/view/38912>
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piippo, I. 2012. *Viewing norms dialogically. An action-oriented approach to sociolinguistic metatheory*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Piippo, I. 2016. Kielen kuva. Teoksessa I. Piippo, J. Vaattovaara & E. Voutilainen (toim.) *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House, 23–52.
- Piippo, I. 2023. Mitä ovat kielelliset normit ja ideologiat ja miten ne ilmenevät luokkahuoneessa? Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo, & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 73–88.
- Priiki, K. 2021. Verkkokeskustelijoiden käsitykset hän- ja se-pronominien norminvastaisesta käytöstä. *Virittäjä*, 125 (3), 320–346. <https://doi.org/10.23982/vir.98383>
- Priiki, K. 2023. Constructing the perception of 'annoying' words and phrases in interaction: an analysis of delegitimation strategies used in interviews and online discussions in Finnish. *Open Linguistics*, 9 (1), 20220248. <https://doi.org/10.1515/opli-2022-0248>
- Rintala, P. 1992. Suomen kirjakielen normeista. *Sananjalka*, 34, 47–68. <https://doi.org/10.30673/sja.86541>
- Rintala, P. 1998. Kielikäsitys ja kielenohjailu. *Sananjalka*, 40, 47–65. <https://doi.org/10.30673/sja.86596>
- Sajavaara, P. 2000. Kielenohjailu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 67–106.
- Savinemi, M. 2015. *On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä. Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Setälä, E. N. 1894: *Oikeakielisyydestä suomen kielen käytäntöön katsoen*. Virkaanastujaisesityelmä (laajennettuna). Porvoo: WSOY.
- Shore, S. 2012. Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 131–157.

- Silverstein, M. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23, 193–229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Sorjonen, M.-L., H. Lehtonen & A. Rouhikoski 2015. Helsinki, kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit liikkeessä. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Rouhikoski & H. Lehtonen (toim.) *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Suomalainen, R. 2023. Kirjallinen maku osana lukijan omakuvaa. Teoksessa P. Hiidenmaa, I. Lindh, S. Sintonen, & R. Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus, 207–222.
- Suomen kielen lautakunta 2014. Alkaa tehdä ja alkaa tekemään rinnakkain yleiskielessä. Suomen kielen lautakunnan suositus 31.1.2014. <https://kodus.fi/kodus/lausunnot-suositukset-ja-kannanotot/suomen-kielen-lautakunnan-suosituksia-ja-kannanottoja/suomen-kielen-lautakunnan-suosituksia/alkaa-tehda-ja-alkaa-tekemaan-rinnakkain-yleiskielessa/> [Luettu 9.9.2025.]
- Vaattovaara, J. & H. Soininen-Stojanov 2006. Pääkaupunkiseudulla kasvaneiden kotiseurajaukset ja kielelliset asenteet. Teoksessa K. Juusela & K. Nisula (toim.) *Helsinki kieliyhteisönä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 223–254.
- Virtanen, M. 2015. *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Visakko, T. & H. Lehtonen 2024. Indexicality. Teoksessa F. Brisard, J. Declercq, S. D'hondt, & M. Vandenbroucke (toim.) *Handbook of pragmatics* (Handbook of Pragmatics Online). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hop.27.ind4>
- Yle 26.1.2024: "Alkaa tekemään" sallittiin kymmenen vuotta sitten, ja se suututti monet – seuraavaksi voidaan hyväksyä kaksoispassiivi. Yrjö Hjelt. <https://yle.fi/a/74-20071206> [Luettu 20.2.2025.]

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 82. Jyväskylä. s. 99–126.

Christian Niedling
University of Turku

Gender, fear, and right-wing populism: A study of Facebook representations of female leaders in the context of femonationalism

Highlights

- The study illustrates the concept of femonationalism through a Discourse-Historical Approach of the Facebook posts of right-wing populist female leaders.
- The analysis shows how Alice Weidel and Riikka Purra reference feminist arguments while promoting anti-migration policies.
- The concept of calculated ambivalence helps to describe the strategic balancing of the different political positions in their self-representation.
- The study examines social media communication to identify strategic patterns in the use of gender narratives.

Abstract

The concept of femonationalism refers to the strategic appropriation of feminist ideals for anti-Muslim and anti-immigration politics. This article analyzes how right-wing populist leaders Alice Weidel (Alternative für Deutschland, Germany) and Riikka Purra (The Finns Party, Finland) employ the femonationalist rhetoric in their Facebook posts between 2022 and 2025. Using the Discourse-Historical Approach, the study examines how gendered narratives are used to legitimize nationalist and exclusionary agendas. A qualitative analysis of the Facebook posts identifies three categories: criticism of feminism, threat narratives about Muslim men, and personal positioning. The analysis shows how the politicians combine rejection of feminism with selective appeals to women's rights. This rhetorical strategy is described as calculated ambivalence, enabling right-wing populist actors to reject feminist positions while simultaneously invoking gender equality – thereby legitimizing exclusionary policies. The findings reveal how femonationalism functions as a persuasive and affectively charged strategy in digital right-wing populist communication.

Keywords: femonationalism, calculated ambivalence, right-wing populism, gender

1 Introduction

Right-wing populist (RWP) parties generally promote an anti-feminist worldview in which women are discriminated against (see Cullen 2021). The parties themselves are considered androcentric or even as “men’s parties” (Spierings et al. 2015: 3–5; Reisigl 2020: 204, 209). However, recent research highlights that this anti-feminism often coexists with selective appeals to women’s rights, producing an ambivalent stance. Reisigl (2020: 213; see Appendix 2, ex. 1) explicitly describes this strategic ambiguity: “We see, therefore, that while right-wing populism overall exhibits a clear bias toward gender discrimination, there are also strategic statements aimed at opposing the discrimination of women.”¹ This observation captures the rhetorical double-bind of RWP gender politics; while promoting traditional gender roles and opposing feminism, these actors simultaneously present themselves as defenders of women’s rights. This tension is central for the rhetorical pattern analyzed in this study and connects directly to the concept of femonationalism.

Dietze (2022: 278) argues that family and women’s politics in RWP parties frequently appropriate feminist frames that are stripped of their emancipatory content and transformed via “frame co-optation” (Cullen 2021) into a “pro-women against-feminists” stance. This strategic reframing is central to the femonationalist rhetoric examined

1 All translations in this paper were carried out by the author. If text has been omitted from the quoted material, the symbol “[...]” is used to denote this. Text added to the quoted material is written within square brackets. The original versions of the literature and Facebook posts are provided in the appendices.

in this study. In this context, the increasing visibility of female leaders in RWP parties is particularly noteworthy. In the cases of the Alternative for Germany (AfD) and the Finnish Finns Party (*Perussuomalaiset* in Finnish), women have risen to party leadership (Alice Weidel together with Tino Chrupalla since 2022, and Riikka Purra since 2021) and are by no means an exception at the European level.

Prompted by the work of Sarah Farris (2017), the concept of femonationalism was coined “to describe the co-optation of feminist concerns (and individual feminist activists) for nationalist and neoliberal campaigns against Islam and immigration” (Henninger 2020: 17; see Appendix 2, ex. 2). The femonationalist rhetoric thus allows female leaders to perform a dual role: as empowered political actors and as vulnerable female bodies requiring protection. The present study examines how such contradictory gendered self-representations function as discursive strategies in the Facebook posts of Alice Weidel and Riikka Purra. It investigates how the femonationalist narratives are constructed linguistically and visually and how calculated ambivalence enables the legitimization of exclusionary policies while maintaining a pro-women appearance.

Against this background, the study addresses the following research questions:

1. How is the image of women presented in the personal Facebook posts of the party leaders Alice Weidel and Riikka Purra, and to what extent does the concept of calculated ambivalence manifest in these portrayals?
2. Which communicative strategies in the Facebook posts reflect the femonationalist rhetoric?

While the author previously analyzed both party programs of AfD and the Finns Party as well as Facebook posts of Weidel and Purra in an earlier study (Niedling 2024), this article develops an independent, discourse-analytical perspective focusing on Facebook posts. This shift allows for a more concentrated examination of the portrayal of these leaders as women and as figures of authority². In this framework, the ambivalence of the femonationalist rhetoric becomes particularly visible. Female RWP leaders like Weidel and Purra embody a dual role: they present themselves as politically empowered women while simultaneously emphasizing their vulnerability as women in the context of migration and Islam. This tension is well described by Dietze (2018: 39; see Appendix 2, ex. 3):

The female leader represents both – on the one hand, ‘emancipation’, as she would not have become a party leader otherwise, and on the other hand, through the visibility of her female body, a personal vulnerability, which can, for example, be used to argue for the necessity of xenophobic security policies.

2 The author thanks the reviewers and editors for their valuable comments and suggestions.

The quote captures the rhetorical double-bind of the femonationalist discourse: the female leader symbolizes liberal gender progress while simultaneously legitimizing exclusionary, often anti-Muslim, policies. It is precisely this strategic ambivalence that this study traces in the Facebook posts of Weidel and Purra. Covering activity from 2022 through early 2025, the multimodal approach includes both verbal and visual elements. This multimodal approach enables the identification of subtle persuasive strategies central to contemporary RWP discourse. In the meantime, the AfD has been officially classified as a “confirmed far-right extremist” organization by the German domestic intelligence agency (BfV). Reasons cited include “xenophobic, anti-minority, and Islamophobic” rhetoric (cf. Janjevic 2025). The party is thus a threat to the liberal-democratic order, underlining the societal relevance of the topic. This underlines the societal relevance of investigating how exclusionary ideologies are discursively produced and legitimized. By focusing on rhetorical and discursive strategies, the present study contributes to the understanding of how gendered narratives are used to normalize far-right positions.

2 Femonationalism and right-wing populism

The term femonationalism was coined through the works of Sarah Farris. Femonationalism refers to:

both to the exploitation of feminist themes by nationalists and neoliberals in anti-Islam (but, as I will show, also anti-immigration) campaigns and to the participation of certain feminists and femocrats in the stigmatization of Muslim men under the banner of gender equality. Femonationalism thus describes [...] the attempts of western European right-wing parties and neoliberals to advance xenophobic and racist politics through the touting of gender equality [...] (Farris 2017: 4).

The principle described by femonationalism can be applied to capture paradoxes and ambivalences in the programmatic positions and actions of RWP parties at the intersection of gender, women’s rights, and Islamophobia (for a discussion of the classification of the Finns Party and the AfD as populist parties, see Jakonen et al. 2025 and Hiller 2024). According to Reisiigl (2020: 210–213), the key features of (oppositional) right-wing populism manifest in the form of several antagonisms. Right-wing populists present themselves as advocates of “the people.” As Reisiigl puts it: “Populists refer affirmatively and in a justificatory manner to the people, which they claim must be represented” (Reisiigl 2020: 212; see Appendix 2, ex. 4). They construct internal enemies along two primary axes: on a vertical axis, they oppose elites “above” common people (cf. Engesser et al. 2017: 1282–1286); on a horizontal axis, they target feminists, LGBTQ+ activists, and the political left (Reisiigl 2020: 212–213). External enemies in this schematic worldview are foreigners, particularly those with

a Muslim background (Reisigl 2020: 212–213). A third, diagonal axis of antagonism – cutting across the previous ideological dimensions – contrasts forward-looking and backward-looking orientations (Reisigl 2020: 212–213). Right-wing populism is situated here as anti-modernist and oriented towards tradition (*ibid.*). This results in a biologicistic conception of gender (Reisigl 2020: 212–213). Gender equality is affirmed as supposedly achieved in Western societies, while feminism and sexual minorities are rejected (Reisigl 2020: 212–213). Sexism is ethnicized, focusing on the alleged oppression of women by Muslim migrants (Reisigl 2020: 212–213).

A concept closely related to femonationalism is Dietze's Islam-Sexuality-Emancipation Nexus, which refers to the programmatic tensions of RWP groups that simultaneously oppose "genderization," claim to stand against misogynistic ideologies and Muslim gender norms, and advocate for women's sexual self-determination (see Dietze 2018: 36). Van Raemdonck et al. (2022) show that while gender studies critically analyze gender as a social and political construct, right-wing actors increasingly instrumentalize notions of gender equality to promote anti-immigration and Islamophobic agendas. This strategic use of the gender discourses appropriates the feminist rhetoric while simultaneously undermining the academic and political legitimacy of gender studies.

3 Methodology

This study examines the Facebook posts of Alice Weidel and Riikka Purra from 2022 to January 2025, focusing on how they construct narratives related to gender, feminism, and national identity. By a narrative, we mean recurring linguistic patterns that organize events and actors into coherent storylines and serve as tools of meaning-making in discourse (see Mell & Gredel 2018). In this study, the focus lies on the femonationalist narratives as discursive tools that structure RWP representations of gender and threat.

A key concept guiding this analysis is calculated ambivalence. According to Klein (1996: 206), calculated ambivalence aims to "present two potentially irreconcilable positions as compatible," for instance by affirming opposing views without highlighting their contradiction. In the context of RWP gender discourse, Gadinger and Simon (2019: 206) show how such narratives "operate with a calculated ambivalence in their engagement with normative criteria." This is exemplified by the AfD's simultaneous rejection of same-sex marriage and its professed support for both homosexuals and sexual autonomy (*cf.* Gadinger & Simon 2019: 43–47). Such ambivalence enables seemingly progressive claims (e.g., promoting women's rights and individual freedom) while discrediting feminist concerns as excessive or dangerous (see also Reisigl 2020: 210–213). These findings underline the necessity of a linguistic perspective: calculated ambivalence manifests itself in strategic language use, which

calls for discursive analysis. The analysis applies a content analysis informed by the Discourse-Historical Approach (Reisigl 2018), focusing on five discursive strategies as outlined by Reisigl (2018: 52). First, nomination refers to the linguistic construction of social actors, processes, or phenomena; for example, how persons are named. Second, predication assigns specific characteristics or qualities to these actors or phenomena. Third, argumentation analyzes the arguments used in discourse and how they aim to persuade the audience. Fourth, perspectivization denotes the way speakers position themselves in relation to their statements, for example by expressing involvement or distance. Finally, intensification and mitigation refer to rhetorical amplification or softening of statements. The approach thus enables the identification of the patterns in how Weidel and Purra communicate gender-related topics while exploiting ideological contradictions.

4 Data collection and corpus

The dataset consists of all publicly available Facebook posts published by Weidel and Purra between January 2022 and January 2025. In total, 601 posts by Weidel and 509 posts by Purra were collected. From this full dataset, 66 posts were selected for analysis based on their thematic relevance to gender discourse and femonationalist narratives – for instance, explicit references to feminism, gender equality, Muslim men, or women’s rights in the context of immigration.

During this period, Weidel was elected as the co-leader of the AfD (together with Tino Chrupalla) in June 2022, and the Finns Party (*Perussuomalaiset*) transitioned from opposition to government in June 2023. In the case of the Finns Party, this timeframe includes a shift from oppositional to governmental populism, which can significantly influence rhetorical positioning (see Reisigl 2020: 211; Bauer et al. 2023). One example of this shift can be seen in Purra’s so-called “defense statement” posts (July 2023), where she adopts a tone of justification while reaffirming the key identity-based positions such as cultural differences (see below: Personal Narratives, [62-66]).

Within this total, 40 cases appear in Weidel’s posts (approximately 6.6% of all the posts) and 26 in Purra’s posts (approximately 5.1% of all the posts), which were identified and analyzed in relation to gender equality and femonationalism. While the absolute number of the Facebook posts can be clearly determined, the selection of the thematic posts in the Facebook appearances was based on a decision made by the author. The selection process combined manual screening with a keyword-based approach. Posts were pre-selected if they included terms such as *feminism*, *gender*, *women’s rights*, *Islam*, or *immigrants*, or contained related visual or narrative elements. Each post was then reviewed to assess whether it substantively contributed to one of the three analytical categories described below. The process was qualitative in nature, guided by both lexical

indicators and the communicative intent of each post. A review of the material led to a corpus-induced categorization, and it aligns with the research questions.

The initial categories were informed by the theoretical framework discussed above – particularly research on femonationalism, gender discourse, and right-wing populism (Dietze 2018; Reisigl 2020), and the rhetorical strategy of calculated ambivalence. To structure the corpus, a theory-driven categorization was combined with corpus-induced refinement. While the categories can be interpreted as results in terms of content, they were methodologically pre-structured by the theoretical framework and inductively refined through engagement with the material. For the categorization of the posts, the Discourse-Historical Approach (Reisigl 2018: 51–53) was followed, and its set of discursive strategies —nomination, predication, argumentation, perspectivization, and intensification/mitigation—were used as markers.

These markers indicated thematic orientation and were used to select posts to one of the following categories:

1. **Feminism/Gender Roles** – This category builds on the notion of antifeminism as a central node of right-wing identity politics (e.g., Reisigl 2020; Dietze 2018). Posts in this category are marked by the nomination of abstract opponents such as *(gender) ideology, quota or feminism*, predication such as *discriminatory, woke madness*, and argumentation invoking topoi of threat to family values or loss of tradition.
2. **Threat of Muslim Men/Islamism** – This category draws on the concept of femonationalism (Farris 2017), in which references to women’s rights are mobilized to legitimize anti-Muslim and anti-immigration discourse. Relevant posts included markers such as *Muslim men, immigrants* or references to *(primitive) habits*, with predication involving descriptions of the type *violent, dangerous* and argumentation based on topoi of protection and cultural clash. Intensification was often realized through emotionally charged phrases such as *brutal attacks or systemic failure*.
3. **Personal Narratives** – This category is informed by personal or affective elements that are used to legitimize discriminatory discourse. The posts were identified by perspectivization (e.g., first-person accounts such as *I experienced...*), and contrasts such as *these people*, often combined with argumentation strategies that frame biographical experience as morally or politically authoritative.

In summary, Categories 1–3 represent the core thematic dimensions of the femonationalist rhetoric—anti-feminism, anti-Muslim narratives, and gendered self-representation—which guided the corpus selection and continued to inform the strategy-based analysis. The distribution of the included posts is presented in Table 1 (N.B.: When a post displayed features of multiple categories, its classification was based on its dominant

argumentative function and communicative intent. For example, reference [15] was assigned to category 1, but it also displays clear features of category 2).

TABLE 1. Facebook posts by Weidel and Purra related to femonationalism. (The individual posts are listed and numbered in square brackets in Appendix 3. The number in parentheses under each year indicates the total number of posts published [2025: January only]).

Contents of the Facebook Posts	Weidel				Purra			
	2022 (268)	2023 (140)	2024 (177)	2025 (16)	2022 (214)	2023 (146)	2024 (134)	2025 (15)
(1) Feminism/ Gender Roles	7 [1-7]	5 [8-12]	2 [13-14]	2 [15-16]	2 [17-18]	4 [19-22]	5 [23-27]	1 [28]
(2) Threat of Muslim Men/ Islamism	3 [29-31]	7 [32-38]	9 [39-47]	1 [48]	3 [49-51]	2 [52-53]	3 [54-56]	1 [57]
(3) Personal Narratives	1 [58]	2 [59-60]	1 [61]			5 [62-66]		

5 Analysis: Femonationalism in the Facebook posts of Weidel and Purra

While the thematic categories introduced in section 4 (*Feminism and Gender Roles*, *Threat of Muslim Men/Islamism*, and *Personal Narratives*) guided the selection of the relevant posts, this section shifts the focus to discursive form. The discursive strategies of the Discourse-Historical Approach – nomination, predication, argumentation, perspectivization, and intensification/mitigation – are used to analyze how the femonationalist rhetoric and calculated ambivalence manifest in the Facebook posts of Alice Weidel and Riikka Purra. The strategy-based analysis aims to answer the research questions by showing how communicative strategies support exclusionary political messages while maintaining a pro-women appearance.

5.1 Nomination

Nomination refers to the linguistic categorization of social actors through naming. The following examples illustrate how it creates polarized identities.

In her post from January 13, 2022 [1], Alice Weidel opposes the EU Commission’s proposal for a 40% gender quota in corporate boardrooms. The image accompanying

the post features Weidel in a medium close-up next to the headline *EU Women's Quota: Discriminatory and Unnecessary – Ursula von der Leyen Pushes for 40% Quota in Corporate Boardrooms* (Figure 1). The accompanying text (see Appendix 1, ex. 1) nominates von der Leyen as a *self-proclaimed quota woman*, while Weidel positions herself as an authentic, hard-working woman. The term *nanny state* further reinforces this contrast by nominalizing the government as overprotective and paternalistic.



FIGURE 1. Image included in Alice Weidel's Facebook post opposing an EU women's quota (January 13, 2022 [1]; © Alice Weidel, Facebook; accessed February 14, 2025).

A further example of nomination is taken from Alice Weidel's video post from September 17, 2023 [36] (see Appendix 1, ex. 2), where she recounts the removal of a statue from a refugee shelter at a large-scale event:

In one of them [refugee shelter], a statue of a naked woman had to be taken down because [...] we had to prevent the young men – all refugees from Muslim-majority societies – from losing their minds at the sight of a naked woman. [...] What I actually want to say – it sounds so absurd that it's almost funny – but it's tragic that these people, the ones responsible for these policies, the ones in government, disgracefully betray their own values and their own country for people like this. That's why we say: close the borders.

In this post, refugees are categorized as *young men from Muslim-majority societies*, constructing them as a homogeneous, culturally alien group incompatible with the Western norms. The phrase *people like this* intensifies the othering, turning individuals into a threatening collective. Weidel also refers to those *responsible for these policies, the ones in government*, exemplifying the vertical axis of right-wing populism (see Reisigl 2020), which contrasts a misguided elite with the people. Nomination thus marks both refugees and elites as deviant. Similar logic appears in the posts where Weidel labels alleged perpetrators as *Muslim, Syrian, Afghan, or Iraqi* (e.g., [32, 40, 43]). These nominations serve not as neutral identifiers but as discursive markers of threat, using ethnicity and religion to signal danger. References to *non-citizens* in public crime contexts (e.g., [33, 35]) reinforce this link, associating Islamic background with violence and constructing a generalized image of a threatening Other (e.g., *rapists, murderers*; see [34, 38, 41, 42, 46, 48]).

In her posts, Riikka Purra similarly constructs threatening Others via naming strategies rooted in cultural and geopolitical identifiers. In her post from October 28, 2024 [54] (see Appendix 1, ex. 3), she writes:

When we look at things in terms of equality and non-discrimination, not all cultures and lifestyles are equal. For example, there are countless cultures [...] where women are not equal to men [...].

While the main rhetorical aim is to emphasize inequality, the nomination of *cultures where women are not equal to men* creates a category of implicitly inferior societies. These are not named directly in this post but are clearly defined by contrast to a Western or Finnish norm of equality. On January 22, 2025 [57] (see Appendix 1, ex. 4), Purra makes the reference more explicit by commenting on a law passed in Iraq:

In Iraq, a law has been passed that effectively legalizes marriages with girls as young as 9 years old, giving Islamic interpretations of the law an increasing power. Conservative Shiite lawmakers in particular backed the amendment in order to 'adapt the law to Islamic principles' and to 'reduce the influence of the West on Iraqi culture.' Think of the monstrosity. Legislation to allow the marrying of little girls! And some people think that cultures or religions should not be judged against each other!

In this post, the term *Islamic principles* functions as a discursive nomination for the culture being criticized. By linking early child marriage to these principles and by referring to specific political actors as *Shiite lawmakers*, Purra constructs a coherent and ideologically alien Other. This Other is not only incompatible with the Finnish values but is also portrayed as hostile to the West, thereby justifying moral distancing. Further examples of nomination appear in Purra's post from April 13, 2022 [50] (see Appendix 1, ex. 5), in which she responds to a viral video showing the humiliation of a Finnish youth by *a group of youths (of foreign background)*. She states:

But this is about mass migration from the developing world and the descendants of immigrants. People arriving from the Middle East and Africa, on average, do not integrate into Western societies. Finland has people who shouldn't be here.

The nomination of people *from the Middle East and Africa* and *descendants of immigrants* constructs a collective group defined by origin and failed integration. These labels act as shorthand for civilizational incompatibility. The phrase *people who shouldn't be here* exemplifies exclusionary categorization that legitimizes xenophobic assumptions and prepares the ground for restrictive policy.

Taken together, these examples illustrate how nomination functions under the guise of gender equality, cultural integrity, and national security. This nominal polarization exemplifies the calculated ambivalence of femonationalism: by nominating Muslim men as threats, Purra and Weidel can simultaneously position themselves as defenders of women's rights while advancing exclusionary policies. The nomination strategies discussed above are presented in Table 2.

TABLE 2. Nomination strategies in the Facebook posts by Weidel and Purra (based on the examples discussed in the text).

Actor/Group	Nomination	Discursive Function	Example (Post)
Ursula von der Leyen	<i>self-proclaimed quota woman</i>	Delegitimization of feminist policy; contrast to "authentic" women	Weidel [1] (January 13, 2022)
Refugees	<i>young men from Muslim-majority societies</i>	Homogenization as a culturally alien and threatening group	Weidel [36] (September 17, 2023)
Political decision-makers	<i>the ones in government</i>	Populist vertical differentiation ("the people" vs. the elite)	Weidel [36] (September 17, 2023)
Non-Western cultures	<i>cultures where women are not equal to men</i>	Civilizational devaluation; justification for exclusionary migration policies	Purra [54] (October 28, 2024)
Iraqi lawmakers	<i>Shiite lawmakers, Islamic principles</i>	Religious othering; argument for cultural opposition ("clash of civilizations")	Purra [57] (January 22, 2025)
Immigrants (in Finland)	<i>people who shouldn't be here</i>	Rhetoric of exclusion; naturalization of foreignness	Purra [50] (April 13, 2022)

5.2 Predication

Predication assigns attributes to social actors, enabling the reinforcement of ideological positions. In the Facebook posts analyzed, both Weidel and Purra use predication to frame ideological opponents, cultural others, or political actors in pejorative terms, thereby creating emotional distance and moral disqualification (see Table 3).

A prominent example of negative predication appears in Purra's Facebook post from October 29, 2023 [22] (see Appendix 1, ex. 6), where she shares Point 32 of the Bild-Zeitung's *Manifesto for Germany*, affirming women's right to self-determination. She shifts focus, however, by warning against *anti-freedom and primitive habits* from *certain cultural circles and regions*. These pejorative labels characterize foreign customs as regressive and incompatible with the Western values. By presenting non-Western cultures as *primitive* while endorsing gender equality, Purra exemplifies the calculated ambivalence of femonationalism – using progressive values to legitimize exclusionary nationalism.

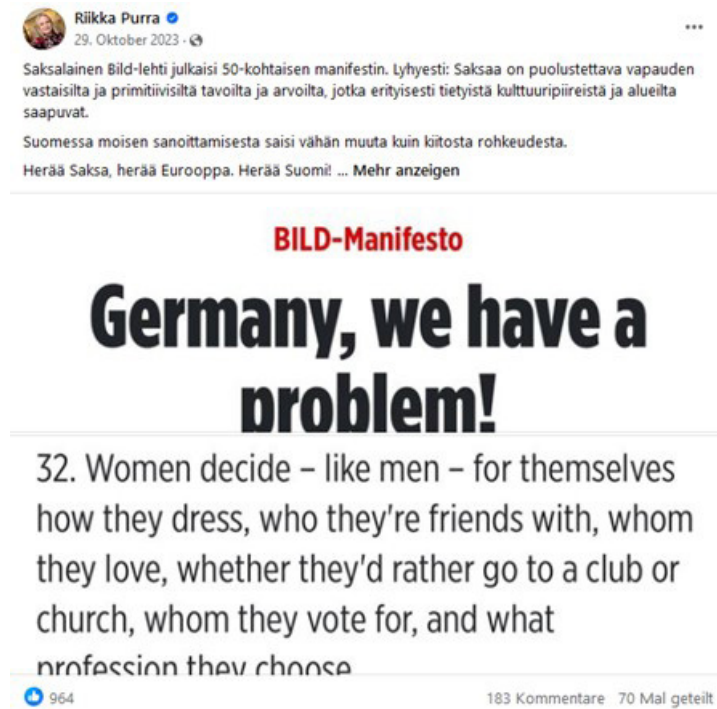


FIGURE 2. Excerpt from Riikka Purra's Facebook post on the *Bild Manifesto* (October 29, 2023 [22]); © Riikka Purra, Facebook; accessed February 14, 2025).

On January 5, 2025 [28] (see Appendix 1, ex. 7), Purra posts a pixelated image of the female German foreign minister in Syria (Figure 3), commenting:

EU dignitaries travelled to Syria to meet the new regime. On the agenda, believe it or not, was a discussion on women's rights. It started badly. The new Syrian leader did not shake hands with Germany's female foreign minister, and the whole person was even pixelated from news footage. It is as if she does not exist.

The evaluative phrase *as if she does not exist* delegitimizes the Syrian leadership as systemically misogynistic, reinforcing a civilizational dichotomy that is central to the femonationalist rhetoric.



Kuvamontaasi pikselöityistä valokuvista Annalena Baerbockista Syyrian uuden johdon kanssa heidän Damaskoksen-vierailunsa aikana © Kuvakaappaus: Telegram/Almharar

FIGURE 3. Excerpt from Riikka Purra's Facebook post (January 5, 2025 [28]; © Riikka Purra, Facebook; accessed February 14, 2025).

In opposition to what she perceives as unrealistic feminist ideals, Weidel posts on March 8, 2022 [3] (International Women's Day, Figure 4), an image of a partially sliced loaf of bread with the headline: *Feminism doesn't put food on the table!* Instead of addressing real problems, the government is accused of being *ideologically blinded [...] by gender-neutral language and quotas* (see Appendix, 1 ex. 8). The image implicitly reinforces this accusation by pointing to the high cost of living. This post frames feminist policies as irrational, illustrating how predication prepares exclusionary arguments under the cover of pragmatism.



FIGURE 4. Excerpt from Alice Weidel’s Facebook post on the “Ideological Misuse of International Women’s Day” (March 8, 2022 [3]; © Alice Weidel, Facebook; accessed February 14, 2025).

In sum, the strategy of predication enables Weidel and Purra to frame ideological opponents and cultural Others in delegitimizing terms, reinforcing binary worldviews and supporting exclusionary claims under the guise of pragmatism and gender equality.

TABLE 3. Predication strategies in the Facebook posts by Weidel and Purra (based on the examples discussed in the text).

Target	Predication	Discursive Function	Example (Post)
Feminist Policies	<i>Ideologically blinded [...] by gender-neutral language</i>	Delegitimizes feminism as irrational	Weidel [3] (April 8, 2022)
Economic Impact	<i>Doesn't put food on the table</i>	Frames feminism as materially irrelevant	Weidel [3] (April 8, 2022)
Non-Western Cultures	<i>Anti-freedom and primitive habits</i>	Othering through cultural backwardness	Purra [22] (October 29, 2023)
Syrian Leadership	<i>As if she does not exist</i>	Characterizes as systematically misogynistic	Purra [28] (January 5, 2025)

5.3 Argumentation

Argumentation refers to how speakers aim to persuade audiences using culturally and ideologically coded topoi. Building on this, two layers of argumentative practice can be distinguished in the femonationalist rhetoric: topoi that resonate with shared values and formal logical fallacies that mimic rational argumentation while lacking empirical grounding (see Tindale 2007). Weidel's and Purra's posts strategically combine both layers to legitimize exclusionary politics while maintaining a facade of rationality and moral superiority.

A key pattern in their argumentation is the use of topoi of threat and decline, often combined with slippery slope reasoning. For example, Purra's critique of drag queen storytelling at the Oodi library in Helsinki on June 17, 2022 [17] (see Appendix 1, ex. 9) uses a topos of harm by constructing an unsubstantiated link between gender nonconformity and the mental health crisis.

A few drag fairy tales to set the mood, glitter, makeup, beards – everything colorful and fun. [...] Maybe the question arises – are there even women, men, mothers, and fathers? Why stick to binarity? [...] Drag Auntie/Uncle/Person shares their experiences [...] This is not a dystopia. This is daily reality. And then politicians are asked: What can be done about the skyrocketing numbers of mental health disorders? Well. How about we finally stop messing with the heads of our children and youth?

This slippery slope argument transforms cultural pluralism into an existential threat, pathologizing queer visibility as societal decay while avoiding evidence-based discussion.

Similarly, in a Facebook video post from January 11, 2025 [16] (see Appendix 1, ex. 10), Weidel employs a topos of educational decline, framing academic fields as ideological indoctrination rather than legitimate scholarship:

We will shut down all Gender Studies departments and fire these professors!
That's it! Our children, our youth, young people need to learn something substantial again at universities and schools!

This straw man fallacy reduces complex disciplines to something entirely unnecessary while appealing to the nostalgic ideals of "real" education. The radical solution – firing professors – appears justified through this distorted representation.

Both speakers frequently combine such fallacies with moral outrage to bypass rational scrutiny. Purra's commentary on Iraqi child marriage laws [57] – *Think of the monstrosity* – exemplifies this. While invoking a legitimate human rights issue, she employs a topos of cultural threat to construct a civilizational binary, in which moral condemnation substitutes for nuanced analysis. The term *monstrosity* emotionally charges the argument while obscuring its homogenizing portrayal of Islamic societies.

These argumentative strategies reflect the calculated ambivalence of femonationalism. When Weidel claims that *these people [...] disgracefully betray their own values* by accommodating refugees [36], she merges a topos of betrayal with nationalist protection rhetoric. This allows her to present herself simultaneously as a defender of women’s rights (against “misogynistic” Muslim men) and of national sovereignty (against “betraying” elites) – a dual appeal that masks the argument’s circular logic and lack of empirical support.

The posts also reveal a nostalgic framing. On October 29, 2024 [26] (see Appendix 1, ex. 11), Purra responds to the accusations of her party’s backwardness by stating:

Back in the 1980s, men didn’t give birth, and I don’t think anyone saw that as a particularly bad thing. Women certainly gave birth more than they do now.

This stance activates a topos of natural order, idealizing a past of stable gender roles and societal health. This romanticized contrast functions as argumentative shorthand against feminist progress, implying, without empirical basis, that contemporary gender politics disrupt biological and social harmony.

Three recurring patterns emerge from these examples. First, Weidel’s and Purra’s rhetoric draws on topoi that resonate with cultural anxieties while avoiding engagement with the counterarguments. Second, these topoi are amplified through fallacies such as slippery slope reasoning, straw man arguments, or hasty generalizations, all of which simulate logic while masking ideological aims. Third, this strategy supports ambivalent self-positioning: Weidel and Purra are presenting themselves as defenders of women’s rights while promoting exclusionary nationalism.

By grounding their claims in topoi of fear and decline and reinforcing them through fallacious reasoning, Weidel and Purra construct an argumentative framework where exclusion appears as common-sense protection (see Table 4). This rhetorical strategy contributes to the normalization of the far-right populist discourse.

TABLE 4. Argumentation strategies in the Facebook posts by Weidel and Purra (based on the examples discussed in the text).

Fallacy	Topos	Argumentative Function	Discursive Effect	Example (Post)
Slippery Slope	Topos of harm	Links drag events to psychological damage without evidence	Pathologizes gender diversity as societal threat	Purra [17] (June 17, 2022)
Straw man	Topos of educational decline	Caricatures gender studies as “ideological nonsense”	Justifies censorship as protection of “real” knowledge	Weidel [16] (January 11, 2025)

Fallacy	Topos	Argumentative Function	Discursive Effect	Example (Post)
Appeal to emotion	Topos of cultural threat	Uses isolated cases to generalize the Islamic culture as oppressive	Fuels civilizational dichotomy (“West vs. others”)	Purra [57] (January 22, 2025)
Circular reasoning	Topos of betrayal	Assumes elite betrayal a priori to justify border closures	Reinforces populist “people vs. traitors” narrative	Weidel [36] (September 17, 2023)
Hasty generalization	Topos of natural order	Idealizes the 1980s gender roles as a normative benchmark	Nostalgic framing positions feminism as disruptive	Purra [26] (October 29, 2024)

5.4 Perspectivization and intensification/mitigation

The discursive strategies of perspectivization and intensification/mitigation work together in the femonationalist rhetoric to construct speaker positioning and shape how strongly or mildly messages are conveyed. While analytically distinct, their functional interdependence becomes clear in practice: perspectivization establishes the speaker’s standpoint (e.g., as a victim or authority), while intensification/mitigation adjusts the affective impact of that positioning through rhetorical amplification or softening. Together, these strategies enable the characteristic calculated ambivalence of right-wing populist gender discourse, allowing speakers to shift strategically between vulnerability and dominance.

An example emerges from Alice Weidel’s interview with Nius (November 16, 2023 [60]; see Appendix 1, ex. 12), where she employs autobiographical perspectivization to authenticate her anti-immigration stance.

As a girl, as a teenager, I experienced firsthand what it means to be at a public swimming pool; what we are now seeing happening on a massive scale – the insults from Muslim boys my age. Even back then, I found it misogynistic and repulsive.

By recalling how Muslim boys allegedly harassed her at a public pool, she draws a direct line between her personal experience and her political stance. This narrative positioning grounds ideological claims in embodied authenticity, intensifies through visceral predication (*misogynistic and repulsive*), and mitigates the potential critiques of xenophobia by framing the speaker as a credible witness. In the same video, Weidel uses her homosexuality as proof for personal threat:

These people [referring to Muslim men], who import this crime onto our streets – they are a threat to women’s rights and also to me as a lesbian woman, as a homosexual woman... I have no interest in being thrown off a rooftop with a sack over my head under Sharia law in a future Muslim-majority society.

The hyperbolic escalation – imagining *being thrown off a rooftop* under Sharia law – exemplifies a dramatic intensification that substitutes for evidentiary argumentation.

Riikka Purra’s defense statement, which she shared on Facebook (July 27, 2023 [64]; see Appendix 1, ex. 13) demonstrates the multimodal dimensions of these strategies. In a blog post, Purra justifies her past statements by referring to sexual harassment. She accuses the media of distorting the context by using the plural instead of the singular:

Had the sexual harassment been explicitly mentioned, the media wouldn’t have had to mock other points. When I called an audacious, sexually harassing man a ‘Turkish monkey,’ some media outlets reported that I was referring to Turkish people in general as monkeys – completely ignoring the harassment situation. Hesari [*Helsingin Sanomat*; a Finnish newspaper] from the very beginning used the plural ‘Turkish monkeys,’ even though I was specifically referring to the harasser in question, not to all people of that background.

Her linguistic mitigation of the *Turkish monkey* slur – narrowing it to a specific harasser rather than the whole ethnic group – combines with the visual symbolism of a white water lily (Figure 5) to create dissonance. The flower, evoking purity and vulnerability, functions as a visual mitigator that softens her extremist history through traditional femininity.



FIGURE 5. Excerpt from Riikka Purra’s Facebook post linking to her defense statement entry (July 27, 2023 [64]; © Riikka Purra, Facebook; accessed February 14, 2025).

These examples reveal the key rhetorical patterns in the strategic use of perspectivization and intensification/mitigation in the femonationalist discourse. First, personal narratives – such as Weidel’s recollection of her youth or Purra’s defense of her past statements – serve to legitimize ideological claims through biographical authenticity. Second, both politicians shape the emotional tone by combining hyperbolic intensification (e.g., Weidel’s *thrown off a rooftop*) with visual or stylistic mitigation (e.g., Purra’s symbolic use of the white water lily). Third, their ability to shift between positions of victimhood and moral authority – particularly in Purra’s self-presentation as both wronged and righteous – supports the construction of ambivalent subject positions central to the femonationalist rhetoric, as summarized in Table 5.

TABLE 5. Perspectivization and intensification/mitigation in the Facebook posts by Weidel and Purra (based on the examples discussed in the text).

Strategy	Example	Effect	Example (Post)
(Autobiographical) perspectivization	<i>I experienced firsthand ...</i>	“Authenticates” cultural threat narrative	Weidel [60] (November 16, 2023)
Mitigation + visual framing	<i>Turkish monkey defense + lily photo</i>	Softens extremism + evokes victimhood	Purra [64] (July 27, 2023)

6 Conclusion

This study has examined the Facebook posts of the right-wing populist (RWP) leaders Alice Weidel (AfD, Germany) and Riikka Purra (the Finns Party, Finland) from 2022 to early 2025, analyzing how they employ the femonationalist rhetoric through calculated ambivalence. Rather than identifying contrasting styles, the Discourse-Historical Approach reveals shared rhetorical strategies that blend anti-feminist positions with selective appeals to women’s rights. The analysis focused on five discursive strategies (see Reisgl 2018): nomination, predication, argumentation, perspectivization, and intensification/mitigation, showing how these interact to construct persuasive yet contradictory messages about gender, threat, and national belonging.

As part of the analytical process, 66 thematically relevant Facebook posts were identified and classified into three categories: (1) Feminism/Gender Roles, (2) Threat of Muslim Men/Islamism, and (3) Personal Narratives. While the first two categories reflect the core dimensions of the femonationalist rhetoric (namely anti-feminism and anti-Muslim narratives), the third category captures a distinct rhetorical feature of the two female party leaders. These autobiographically grounded posts do not

constitute a general element of the femonationalist discourse but rather illustrate how gendered self-representation can function as a personalized extension of the broader strategy. Together, these categories provided the thematic foundation for the subsequent strategy-based discourse analysis.

A central finding is the strategic use of nomination and predication to construct Muslim men as a homogeneous threat (*young men from Muslim-majority societies*) while delegitimizing feminist policies as irrational or ideological (*woke madness, nanny state mentality*). These dual framings enable performative contradiction: the ability to appear as defenders of women's rights while advancing exclusionary politics. Argumentation strategies frequently combine culturally resonant topoi (e.g., protection, decline, betrayal) with rhetorical fallacies. Examples include Purra's slippery slope argument, in which she links drag queen storytelling to an alleged mental health crisis, and Weidel's straw man reduction of gender studies to ideological indoctrination. These arguments are emotionally charged yet lack empirical grounding.

Such claims gain credibility through perspectivization, particularly in terms of autobiographical references. Personal narratives – such as Weidel's recollection of harassment in public spaces or Purra's defense of her past statements – authenticate ideological claims by anchoring them in lived experience. These accounts are further amplified through intensification (*being thrown off a rooftop*) or visually mitigated, as in Purra's symbolic use of the white water lily. Together, these discursive moves create a calculated ambiguity that allows the speakers to shift fluidly between the roles of emancipated leaders and women under threat.

The findings contribute to three key scholarly debates. First, they refine the concept of femonationalism (Farris 2017; Dietze 2022) by operationalizing it through discourse-analytical categories, showing how gender equality is instrumentalized for nationalist aims. Second, they offer insights into the gendered dimensions of right-wing populism (Spierings et al. 2015; Dietze 2018) by demonstrating how female leadership enables specific forms of identity performance that may appear progressive while promoting exclusion. Third, the analysis illustrates how calculated ambivalence functions as a strategic resource in political communication (Gadinger & Simon 2019; Reisigl 2020): contradiction does not weaken the message but enhances its adaptability and emotional appeal in digital contexts.

At the same time, this study has limitations. It focuses on curated Facebook posts and does not include user interactions, cross-platform dynamics, or longitudinal changes in rhetorical framing. Future research could extend the scope by comparing the rhetorical strategies on platforms such as TikTok or YouTube, examining shifts when parties move from opposition to government, or analyzing similar actors in other national settings (e.g., Marine Le Pen, Giorgia Meloni).

Ethically, the analysis points to a central tension: while the posts address real concerns such as gender-based violence, they do so through reductive and xenophobic framings that present migration as the core threat. This instrumentalization

of feminist concerns demands critical scrutiny. A challenge for researchers and civil society alike is to acknowledge the legitimate concerns without reinforcing the exclusionary narratives that co-opt them. Legal gender equality, while foundational, remains incomplete and should not be misused to justify illiberal agendas.

Ultimately, the study shows how femonationalism operates as a sophisticated digital discourse strategy. In the Facebook posts analyzed, gender is not treated as a substantive policy issue but as a flexible rhetorical resource – one whose contradictions serve to legitimize exclusionary politics. By unpacking these strategies, the analysis contributes to critical discourse research and highlights the urgency of understanding how right-wing populist narratives normalize themselves through the language of equality, security, and authenticity.

Literature

- Bauer, S., T. Milani, K. v. Brömssen & A. Spehar 2023. Gender equality in the name of the state: state feminism or femonationalism in civic orientation for newly arrived migrants in Sweden? *Critical Discourse Studies*, 21 (5), 591–609.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2023.2228933>
- Bild, 2023. Manifesto: Germany, we have a problem! <https://www.bild.de/politik/inland/politik-inland/bild-manifesto-germany-we-have-a-problem-85895486.bild.html> [accessed February 14, 2025.]
- Cullen, P. 2021. From neglect to threat: feminist responses to right wing populism in the European Union. *European Politics and Society*, 22 (4), 520–537.
<https://doi.org/10.1080/23745118.2020.1801183>
- Dietze, G. 2018. Rechtspopulismus und Geschlecht. Paradox und Leitmotiv. *Femina Politica*, 27 (1), 34–46.
<https://www.budrich-journals.de/index.php/feminapolitica/article/view/31521> [accessed February 14, 2025.]
- Dietze, G. 2022. Right-Wing Populism and Gender. In M. Oswald (Ed.) *The Palgrave handbook of populism*. Cham: Palgrave Macmillan, 277–290.
- Engesser, S., N. Fawzi & A. Larsson 2017. Populist online communication: introduction to the special issue. *Information, Communication & Society*, 20 (9), 1279–1292.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1328525>
- Farris, S. 2017. *In the Name of Women's Rights. The Rise of Femonationalism*. Durham: Duke University Press.
- Gadinger, F. & E. Simon 2019. Kalkulierte Ambivalenz, mobilisierte Ängste und volksnahe Inszenierung: Rechtspopulistische Erzählstrategien in Wahlkampagnen und Regierungspraxis. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 29 (1), 23–52.
<https://doi.org/10.1007/s41358-019-00176-5>
- Henninger, A. 2020. Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potenzial? In A. Henninger & U. Birsl (Eds.) *Antifeminismen. Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potenzial? Bielefeld: transcript*, 9–41. <https://doi.org/10.14361/9783839448441>
- Hiller, T. 2024. The rise of right-wing populism and voting power distribution in German state parliaments. *Applied Economics*, 56 (54), 7155–7168.
<https://doi.org/10.1080/00036846.2023.2277701>
- Jakonen, O., V. Renko & T. Harding 2025. Challenging the Nordic model? The cultural policies of populist parties in Finland and Sweden. *International Journal of Cultural Policy*, 31 (1), 16–35. <https://doi.org/10.1080/10286632.2024.2313520>
- Janjevic, D./DW (Deutsche Welle) 2025. German AfD party labeled ‘extremist’ by intelligence agency. <https://www.dw.com/en/german-afd-party-labeled-extremist-by-domestic-intelligence-agency/a-72413346> [accessed May 19, 2025.]
- Klein, J. 1996. Insider-Lesarten. Einige Regeln zur latenten Fachkommunikation in Parteiprogrammen. In J. Klein & H. Diekmannshenke (Eds.) *Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation*. Berlin: Walter de Gruyter, 201–209.
- Mell, R. & E. Gredel 2018. Einleitung. In R. Mell & E. Gredel (Eds.) *Erzählen in digitalen Diskursen: Die narrative Dimension der Neuen Medien (OPAL 2/2018)*, 3–6.
https://doi.org/10.14618/opal_02-2018

- Niedling, C. 2024. Mit gespaltenen Zungen – Eine vergleichende Untersuchung der Facebook-Auftritte der rechtspopulistischen Parteivorsitzenden Riikka Purra und Alice Weidel vor dem Hintergrund des Femonationalismus-Konzepts. *PhiN* 98, 88–112.
- Niedling, C. 2025. Alice Weidel's Facebook posts [data set].
- Niedling, C. 2025. Riikka Purra's Facebook posts [data set].
- Purra, R. 2022, April 13. Jälleen sosiaalisessa mediassa on levityksessä karmea video, jossa Espoossa joukko (ulkomaalaistaustaisia) nuoria hyökkää yhden (todennäköisesti suomalaisen) nuoren päälle [Facebook post].
<https://www.facebook.com/purrariikka/posts/pfbid02tDobPbtWU4znzivSLKBsGjoDErskhZuvzfgHAuEed1Dc7U2S7ZqWejMkJrfaggMzl>
 [accessed February 14, 2025.]
- Purra, R. 2022, June 17. Kesäohjelma 6-10-vuotiaille? [Facebook post].
<https://www.facebook.com/purrariikka/posts/pfbid0FvnBsAddjZPXgaeDE2XNH2ox7GCAfiWMrfXhvc1rC5Ui2ZacY32JwRfLGKtSoJrGl>
 [accessed February 14, 2025.]
- Purra, R. 2023, July 27. Tiedän hyvin, että ne ihmiset, jotka asian ymmärtävät, ymmärtävät sen ilman tätä puolustuspuheenvuoroanikin [Facebook post]. <https://www.facebook.com/purrariikka/posts/pfbid0avAUtJmrBS79RpGZYgaNxbj3R2arJ1bVdpYLBpnpvKTjNzLFiQgYLDsWG7LwaavMI>
 [accessed February 14, 2025.]
- Purra, R. 2023, October 29. Saksalainen Bild-lehti julkaisi 50-kohtaisen manifestin. [Facebook post]. <https://www.facebook.com/purrariikka/posts/pfbid0pPLv5zPkoybwppfeGYbqoMRaBHKBEKkbwBQ1Czrdfn9mtB5DrLhsSMS2oD5fEGfnl>
 [accessed February 14, 2025.]
- Purra, R. 2024, October 28. PUHUTAAN SUOMALAISUUDESTA. [Facebook post]. <https://www.facebook.com/purrariikka/posts/pfbid02UGYMrzdGzk2RSbRkR6CcFDtmdxNUHtpTL4imAxpknXFaqM2YZBwdBQyZWWQCpu6HI>
 [accessed February 14, 2025.]
- Purra, R. 2024, October 29. Muistatko silloin? [Facebook post]. <https://www.facebook.com/purrariikka/posts/pfbid02K3XcWmpUkpRDCNfni1FuedDguVrfXu2u5mSd41jWghQfrsPVBBzE1mpTZWKdH3SI>
 [accessed February 14, 2025.]
- Purra, R. 2025, January 5. Länsi saa aina tällaisissa näpeilleen. [Facebook post]. <https://www.facebook.com/purrariikka/posts/pfbid02NphwfmDFqDg2N2HETSDqGDCaJ2ofudRy2ZWcFhrcYM8NcSVP8JxBA9AhjpRDQnmUI>
 [accessed February 14, 2025.]
- Purra, R. 2025, January 22. PUHUTAAN SUOMALAISUUDESTA. [Facebook post]. <https://www.facebook.com/purrariikka/posts/pfbid02hriES7pxinNTGX3zXFcnSdppVWcHnJ1BCm43VQK6gdzCVH2nHMoVfGQ7XpQJbFPTI>
 [accessed February 14, 2025.]
- van Raemdonck, A., K. Kahlina & A. Sygnowska 2022. Entanglements of gender, nationalism, and (anti-)migration in contemporary Europe. *DiGeSt - Journal of Diversity and Gender Studies*, 9 (2), 3–7. <https://doi.org/10.21825/digest.85526>
- Reisigl, M. 2018. The Discourse-Historical Approach. In J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.) *The Routledge handbook of critical discourse studies*. London: Routledge, 44–59.
- Reisigl, M. 2020. Mit zweierlei Maß gemessen – Kalkulierte Ambivalenz in rechtspopulistischen Repräsentationen von Geschlechterverhältnissen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50 (2), 203–229.
<https://doi.org/10.1007/s41244-020-00167-y>

- Spierings, N., A. Zaslove, L. Mügge & S. de Lange 2015. Gender and populist radical-right politics: an introduction. *Patterns of Prejudice*, 49 (1-2), 3–15.
<https://doi.org/10.1080/0031322X.2015.1023642>
- Tindale, C. 2007. *Fallacies and Argument Appraisal*. Cambridge University Press.
- Weidel, A. 2022, January 13. EU-Kommissionspräsidentin Ursula von der Leyen will noch im ersten Halbjahr 2022 eine EU-weite Frauenquote von 40 Prozent in den Aufsichtsräten großer Unternehmen durchsetzen. [Facebook post]. <https://www.facebook.com/aliceweidel/posts/pfbid05anAji7qGhN9Qnt1kX6PnGAoF6nxfJGgb2ykeR1ajG4Ee2szntJQoKYB2wc9DWGbl> [accessed February 14, 2025.]
- Weidel, A. 2022, March 8. Ideologischer Missbrauch des “Weltfrauentags”: Feminismus senkt weder die Energiepreise, noch bringt er den Familien in Deutschland ein Essen auf den Tisch! [Facebook post]. <https://www.facebook.com/aliceweidel/posts/pfbid02xHNS6krNxXAchduNYBVjJ2BG4vfnLV1r8iLenSDy5zxHJiGDCniHmVWVD8Je38Ucl> [accessed February 14, 2025].
- Weidel, A. 2023, September 17. “Es ist kein Kontrollverlust der Ampel, es ist Kontrollverzicht!": Anders ist das Handeln der Bundesregierung nicht mehr zu erklären. [Facebook post]. <https://www.facebook.com/aliceweidel/videos/284825614353473> [accessed February 14, 2025.]
- Weidel, A. 2023, November 16. Ob Erosion der inneren Sicherheit, Migration oder anstehende Landtagswahlkämpfe: Im Interview mit NIUS hatte ich Gelegenheit, auf die drängendsten Fragen Antworten der AfD zu formulieren. [Facebook post]. <https://www.facebook.com/aliceweidel/videos/724372309097211/> [accessed February 14, 2025.]
- Weidel, A. 2025, January 11. “Herzlichen Dank für das große Vertrauen.” [Facebook post]. <https://www.facebook.com/aliceweidel/videos/2568069060048912/> [accessed February 14, 2025.]

APPENDICES

APPENDIX 1. Facebook posts in the original language

Example (Ex).	Source Reference	Original Quotation
Ex. 1	Weidel 2022, January 13	“EU-Kommissionspräsidentin Ursula von der Leyen will [...] eine EU-weite Frauenquote von 40 Prozent in den Aufsichtsräten großer Unternehmen durchsetzen. Statt sich um die echten Probleme in Europa zu kümmern, reitet Frau von der Leyen wieder die ewig gleichen ideologischen Steckenpferde. Ihre Frauenquote [...] ist diskriminierend und überflüssig. Von der Leyens Frauenquote ist zudem ein Schlag ins Gesicht all jener Frauen, die sich ihre berufliche Position ganz ohne Nanny-Staat aus eigener Kraft und Leistung erarbeitet haben. [...] Die bekennende “Quotenfrau” Ursula von der Leyen liefert [...] ein weiteres Zeugnis ihrer Überforderung [...] ab.”
Ex. 2	Weidel 2023, September 17	“In einem [Flüchtlingsheim] musste eine Frauenstatue, ‘ne nackte Frau, musste abgebaut werden, weil man musste ja verhindern, dass die jungen Männer, sind ja alles Flüchtlinge aus muslimisch geprägten Gesellschaften, dass denen nicht irgendwie die Tassen aus dem Schrank fallen, wenn die ‘ne nackte Frau sehen. Darum musste das weg. Was ich damit eigentlich sagen will - es klingt so lustig und absurd - es ist so traurig, dass diese Menschen, die für diese Politik verantwortlich sind, die in der Regierung sind, die eigenen Werte, das eigene Land, so schändlich verraten für solche Leute. Darum sagen wir: Grenzen dicht.”
Ex. 3	Purra 2024, October 28	“Kun arvioimme asioita tasa-arvon ja syrjimättömyyden kautta, eivät kaikki kulttuurit ja elämäntavat ole yhtä hyviä. [...] on esimerkiksi lukemattomasti kulttuureita, joissa naiset eivät ole tasa-arvoisia miehen kanssa [...]”
Ex. 4	Purra 2025, January 22	“Irakissa on uutisten mukaan hyväksytty laki, joka käytännössä laillistaa avioliitot jopa 9-vuotiaiden tyttöjen kanssa antaessaan islamilaisille oikeustulkinnoille yhä enemmän valtaa. Erityisesti konservatiiviset shiialaiset lainsäätäjät kannattivat muutosta, jotta laki voidaan “mukauttaa islamilaisiin periaatteisiin” ja jotta voidaan “vähentää lännen vaikutusta irakilaiseen kulttuuriin”. Ajatelkaa, mitä hirviömyyttä. Pikkutyttöjen naittamista mahdollistava lainsäädäntö! Ja joidenkin mielestä kulttuureita tai uskontoja ei saisi arvottaa toisiaan vastaan!”
Ex. 5	Purra 2022, April 13	“Mutta kyse on kehitysmäisistä saapuvasta massasiirtolaisuudesta ja maahanmuuttajien jälkeläisistä. Lähi-idästä ja Afrikasta saapuvat henkilöt eivät keskimäärin kotoudu minnekään läntiseen maailmaan. Kyse ei ole kotoutumisen epäonnistumisesta, poliisien resursseista tai koronasta. Kyse on siitä, että Suomessa on ihmisiä, joiden ei pitäisi olla täällä.”

Example (Ex).	Source Reference	Original Quotation
Ex. 6	Purra 2023, October 29	"Saksaa on puolustettava vapauden vastaisilta ja primitiivisiltä tavoilta ja arvoilta, jotka erityisesti tietyistä kulttuuripiireistä ja alueilta saapuvat."
Ex. 7	Purra 2025, January 5	"EU-maiden korkeat vieraat matkasivat Syyriaan uutta hallintoa tapamaan. Agendalla oli, uskokaa tai älkää, naisten oikeuksista keskustelamista. Huonosti alkoi. Syyrian uusi johtaja ei kätellyt Saksan naispuolista ulkoministeriä, ja koko henkilö jopa pikselöitiin uutiskuvista. Häntä ei ikään kuin ole olemassa."
Ex. 8	Weidel 2022, March 8	"Feminismus bringt kein Essen auf den Tisch! [...] Ideologisch verblendet werden mit dem internationalen Frauentag hauptsächlich die Bereiche Gendern und Quote verbunden, während sich die Ampel-Regierung den wirklichen Problemen der Frauen in Deutschland vollständig verschließt [...]"
Ex. 9	Purra 2022, June 17	"Ensin vähän drag-satua vauhtiin pääsemiseksi. Glitteriä, meikkiä, partaa, kaikkea värikästä ja hassua. [...] Ehkä sen miettimistä, onko mitään naisia, miehiä, äitejä ja isejä olemassakaan. Miksi juuttua binäärisyyteen. [...] Ei tämä ole dystopiaa. Tämä on jokapäiväistä totta. Ja sitten poliitikoilta kysytään: Mitä voisimme tehdä käsiin räjähtäneiden mielenterveyshäiriöiden kanssa? Jaa-a. Mitä jos ensi alkuun lopettaisimme lastemme ja nuortemme pään sekoittamisen?"
Ex. 10	Weidel 2025, January 11	"Wir schließen alle Gender Studies und schmeissen diese Professoren raus! Sooo! Unsere Kinder, unsere Jugend, die jungen Leute müssen wieder was Vernünftiges an den Universitäten, an den Schulen lernen!"
Ex. 11	Purra 2024, October 29	"Tuolloin 1980-luvulla miehet eivät synnyttäneet eikä kukaan tainnut pitää sitä kovin huonona asiana. Naiset kyllä synnyttivät enemmän kuin nyt."
Ex. 12	Weidel 2023, November 16	"Ich durfte das erleben als Mädchen, als Teenager, was das bedeutet, im Freibad zu sein; also das, was wir eigentlich heute massenhaft erleben; so an Beleidigungen von gleichaltrigen muslimischen Jungs und ich fand das damals schon frauenverachtend und abstoßend. [...] Diese Leute, die das mitbringen, die diese Kriminalität auf unsere Straßen importieren; die Freiheitsrechte der Frau und auch mir als lesbische Frau, als eine homosexuelle Frau... Ich habe doch keine Lust, dann später von einer muslimischen Mehrheitsgesellschaft nach dem Scharia-Gesetz vom Dach gestürzt zu werden mit einem Sack überm Kopf."
Ex. 13	Purra 2023, July 27	"Mikäli seksuaalinen ahdistelu olisi tuotu selvästi esille, ei median olisi tarvinnut narrata muissakaan kohdissa: Kun olen kuvannut röyhkeää seksuaalisesti ahdistelevaa miestä "turkkilaisapinaksi", osa mediasta on kertonut minun kuvaavan yleensä turkkilaisia ihmisiä apinoiksi – siis poistaen koko häirintätilanteen. Hesari alusta saakka käytti monikossa termiä "turkkilaisapinat", vaikka minä puhuin kyseisestä väärin toimivasta henkilöstä, en suinkaan kaikista kyseisen taustan ihmisistä."

APPENDIX 2. Original quotations from literature

Example (Ex.)	Source Reference	Original Quotation
Ex. 1	Reisigl 2020: 213	“Wir sehen also, dass der Rechtspopulismus zwar insgesamt eine klare geschlechterdiskriminierende Schlagseite aufweist, es finden sich aber auch strategische Äußerungen, die sich gegen die Diskriminierung von Frauen richten.”
Ex. 2	Henninger 2020: 17	“als Bezeichnung für die Kooptation feministischer Anliegen (und einzelner feministischer Aktivist*innen) für nationalistische und neoliberale Kampagnen gegen den Islam und gegen Zuwanderung”
Ex. 3	Dietze 2018: 39	“Die weibliche Führungsperson repräsentiert ja beides, einerseits die ‚Emanzipation‘, sonst wäre sie keine Parteiführerin geworden, und andererseits über die Sichtbarkeit ihres weiblichen Körpers eine persönliche Verletzbarkeit, worüber z. B. die Notwendigkeit einer fremdenfeindlichen Sicherheitspolitik argumentiert werden kann. ”
Ex. 4	Reisigl 2020: 212	“Populist*innen [beziehen sich] affirmativ und rechtfertigend auf das Volk, das es zu vertreten gelte.”

APPENDIX 3. List of the analyzed Facebook posts by Weidel and Purra

Number of the post	Date published	Number of the post	Date published	Number of the post	Date published
[1]	1/13/2022	[23]	1/21/2024	[45]	11/30/2024
[2]	1/29/2022	[24]	6/5/2024	[46]	12/7/2024
[3]	3/8/2022	[25]	10/16/2024	[47]	12/24/2024
[4]	6/22/2022	[26]	10/29/2024	[48]	1/25/2025
[5]	7/12/2022	[27]	11/25/2024	[49]	1/30/2022
[6]	9/10/2022	[28]	1/5/2025	[50]	4/13/2022
[7]	11/25/2022	[29]	4/19/2022	[51]	11/4/2022
[8]	1/10/2023	[30]	9/7/2022	[52]	8/14/2023
[9]	8/23/2023	[31]	11/29/2022	[53]	12/27/2023
[10]	8/28/2023	[32]	1/26/2023	[54]	10/28/2024
[11]	9/4/2023	[33]	7/17/2023	[55]	11/11/2024
[12]	9/11/2023	[34]	8/8/2023	[56]	12/27/2024
[13]	4/8/2024	[35]	8/14/2023	[57]	1/22/2025
[14]	5/25/2024	[36]	9/17/2023	[58]	8/8/2022
[15]	1/5/2025	[37]	11/7/2023	[59]	9/22/2023
[16]	1/11/2025	[38]	11/14/2023	[60]	11/16/2023
[17]	6/17/2022	[39]	1/31/2024	[61]	12/7/2024
[18]	10/18/2022	[40]	4/10/2024	[62]	7/10/2023
[19]	2/9/2023	[41]	6/25/2024	[63]	7/14/2023
[20]	3/8/2023	[42]	7/8/2024	[64]	7/27/2023
[21]	3/21/2023	[43]	9/11/2024	[65]	8/4/2023
[22]	10/29/2023	[44]	11/13/2024	[66]	8/8/2023

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 82. Jyväskylä. s. 127–157.

Sari Pöyhönen

Jyväskylän yliopisto

Eeva-Leena Haapakangas

Jyväskylän yliopisto

Samu Kytölä

Jyväskylän yliopisto

Marjatta Koivisto

Jyväskylän yliopisto

Eero Valkonen

Jyväskylän yliopisto

Pakkomuuttajat ruotsin kielen oppijoina ja käyttäjinä – kielellisen kansalaisuuden teemoja suomenruotsalaisissa sanomalehdissä

Nostot

- Lehtiaineistossa ruotsi esitetään kotoutumiskielenä myönteisessä valossa mutta suomen tärkeys tunnustetaan.
- Lehtijutuissa eniten äänessä ovat pakkomuuttajat, opettajat, viranomaiset, vapaaehtoiset ja toimittajat.
- Lehtiaineistosta paikantuvat ruotsin kielen helppous, sen asema vaihtoehtona suomelle ja sen alueellinen kattavuus.



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

Abstract

In this article, we examine the ways in which the learning and use of Swedish by forced migrants is discussed in the three prominent Finnish Swedish-language newspapers *Hufvudstadsbladet*, *Vasabladet* and *Västra Nyland*. We focus on themes emerging in newspaper articles about the language choices of asylum seekers mainly from the Middle East (years 2015–2016) and of beneficiaries of temporary protection from Ukraine (years 2022–2023). First, we review forced migration and integration in Finland via Swedish from the perspectives of terminology, statistics, legislation and previous media research. We then consider the premise of linguistic citizenship (Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004) and review key features of media discourses of immigration in research literature. In the analysis, we examine four main themes in our data – (1) who get to speak about Swedish in the articles, (2) the perceived easiness of Swedish, (3) Swedish as an alternative to Finnish, and (4) the wider Swedish-language area. Finally, we discuss the findings in a broader societal context.

Keywords: forced migrants, linguistic citizenship, Swedish, newspapers

Asiasanat: pakkomuuttajat, kielellinen kansalaisuus, ruotsin kieli, sanomalehdet

1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten pakkomuuttajien ruotsin kielen oppimista ja käyttöä uutisoidaan Suomen ruotsinkielisissä sanomalehdissä. **Pakkomuuttaja**-käsitteellä (*forced migrant*) tarkoitamme henkilöä, joka joutuu pakenemaan vastoin tahtoaan esimerkiksi konfliktin, vainon tai luonnonkatastrofin vuoksi (Hynes 2021). Keskitymme siihen, millaisia teemoja etupäässä Lähi-idästä vuosina 2015–2016 tulneiden turvapaikanhakijoiden ja Ukrainasta vuosina 2022–2023 tulneiden, tilapäistä suojelua saavien, kielivalinnoista lehtiteksteissä esiintyy.

Artikkeli on osa *Medspråk*-tutkimushanketta, jossa tarkastellaan kielipoliittisia ratkaisuja turvapaikkaprosessissa ja kotoutumista ruotsinkielisillä alueilla sekä sitä, miten pakkomuuttajat voivat toteuttaa kielellistä kansalaisuuttaan (*linguistic citizenship*, Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004; tarkemmin luvussa 3). Etnografisessa tutkimuksessamme olemme keskittyneet ruotsinkieliseen Pohjanmaahan sekä Länsi-Uuteenmaahan. Saadaksemme kattavan kuvan Manner-Suomen kielipoliittisista ratkaisuista ja suhtautumisesta ruotsin kieleen kotoutumiskielenä analysoimme myös ruotsinkielisiä sanomalehti- ja mediatekstejä, jotka ovat tämän artikkelin aineistona. Artikkelimme pääkysymykset ovat seuraavat:

1. Miten pakkomuuttajien ruotsin kielen oppimista ja käyttöä sanomalehdissä uutisoidaan?
2. Millaista kuvaa sanomalehdet tuottavat kielellisestä kansalaisuudesta?

Artikkeli etenee seuraavasti: Aluksi käsittelemme pakkomuuttoa ja ruotsin kielellä kotoutumista käytetyn käsitteistön, tilastojen, lainsäädännön ja aiempien tutkimusten ja selvitysten näkökulmista. Sen jälkeen pohdimme kielellisen kansalaisuuden käsitettä ja lähtökohtia sekä mediadiskurssien keskeisiä piirteitä. Katsauksen jälkeen kuvaamme tutkimusaineistomme keruuprosessia ja käyttämiämme analyysimenetelmiä. Analyysiosiossa tarkastelemme neljää aineistosta paikantamaamme teemaa: ruotsin kielestä puhujat, ruotsin kielen koettu helppous, ruotsin kieli vaihtoehtona suomen kielelle ja ruotsin kielen alueellinen kattavuus. Lopuksi pohdimme tutkimustuloksia erityisesti yhteiskunnallisen relevanssin kannalta ja esittelemme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Pakkomuutto ja ruotsin kielellä kotoutuminen

2.1 Pakkomuuton käsitteitä, tilastoja ja lainsäädäntöä

Pakkomuuttajan käsite on liukuva, minkä vuoksi sen käyttövoimaa monenlaisten elämäntilanteiden kuvaajina on kritisoitu. Olennaista käsitteen ymmärtämisessä on, että pakkomuuton taustalla on tyypillisesti vakavia ihmisoikeusrikkomuksia ja että pakkomuuttajilla on vastaanottavassa maassa erilaisia perustarpeita verrattuna vapaaehtoisesti maahan muuttaneisiin. (Turtiainen 2016.) Käsitteet **kiintiöpakolainen**, **turvapaikanhakija** ja **tilapäistä suojelua saava** ovat pakkomuuttajan alakäsitteitä.

Vuonna 2015 Suomesta haki kansainvälistä suojelua 32 476 henkilöä, mikä oli määrältään kymmenkertainen verrattuna vuoden 2014 hakijamäärään (Euroopan muuttoliikeverkosto 2016). Vuonna 2016 hakijamäärä laski jyrkästi, ja Suomesta haki kansainvälistä suojelua enää 5651 henkilöä (Euroopan muuttoliikeverkosto 2017). Venäjän hyökkäyssodan alettua vuonna 2022 Euroopan unionissa otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön tilapäisen suojelun direktiivi, joka mahdollistaa suojelun rajatulle ihmisryhmälle tavallista turvapaikkamenettelyä nopeammin ja kevyemmin (Sisäministeriö 2025). Vuosina 2022–2024 noin 77 000 ukrainalaista haki tilapäistä suojelua Suomesta. Samana ajankohtana kansainvälistä suojelua haki 10 659 henkilöä. Suurin osa hakijoista oli Ukrainan, Somalian, Syyrian ja Irakin kansalaisia. (Sisäministeriö 2024; Euroopan muuttoliikeverkosto 2023, 2024.)

Kotoutumislaki (Laki kotoutumisen edistämisestä 681/2023) koskee kotoutumistoimia niille maahanmuuttaneille, joilla on oleskelulupa ja jotka asuvat pysyvästi Suomessa. Lain 5. pykälän mukaan kotoutumisen edistämällä tarkoitetaan toimia, joilla tuetaan maahanmuuttaneen mahdollisuuksia oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen sekä edistetään yhteiskunnan vastaanottavuutta. Lisäksi laissa säädetään, että lakia soveltavan viranomaisen on tarjottava perustietoa suomalaisesta yhteiskunnasta sekä maahanmuuttaneen oikeuksista ja velvollisuuksista (11 §). Kotoutumissuunnitelmassa

(19 §) tulee sopia suomen tai ruotsin kielen opinnoista sekä ohjauksesta ja neuvonnasta. Laissa on myös 25. pykälä monikielisestä yhteiskuntaorientaatiosta, jota kunnan on vastuullisena viranomaisena järjestettävä mahdollisuuksien mukaan kotoutuja-asiakkaiden äidinkiellillä tai muutoin heidän hyvin osaamallaan kielillä. Kotoutumiskoulutuksesta säädetään, että sen tulee sisältää suomen tai ruotsin kielen opetusta (26 §).

Kotoutumislakiin pohjautuvassa *Tervetuloa Suomeen* -oppaassa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2022: 37, 39) kirjoitetaan suomen ja ruotsin kielellä kotoutumisesta seuraavasti:

Suomea puhuu äidinkielenään noin 87 prosenttia suomalaisista. Ruotsia puhuu äidinkielenään noin 5 prosenttia suomalaisista. Kun mietit, kannattaako sinun opiskella suomea vai ruotsia, ota huomioon, kumpaa kieltä puhutaan asuinpaikallasi ja lähiympäristössäsi. Useimmissa työpaikoissa on välttämätöntä osata suomea. Jos haluat opiskella Suomessa, tarvitset todennäköisesti suomen kielen taitoa. Suomea tai ruotsia kannattaa opiskella, vaikka et aikoisi asua maassa pitkään. Vaikka Suomessa osataan englantia melko hyvin, on suomen tai ruotsin kielen osaamisesta sinulle paljon hyötyä.

Ruotsinkielinen kotoutuminen voi olla sinulle hyvä vaihtoehto esimerkiksi jos:

- » Asut alueella, jossa on paljon ruotsinkielisiä.
- » Sinulla on ruotsinkielisiä perheenjäseniä tai sukulaisia.
- » Osaat jo jonkin verran ruotsin kieltä.
- » [–] Ruotsin kielen taidosta voi olla hyötyä, kun etsit töitä. Huomioi kuitenkin, että useimmissa työpaikoissa vaaditaan suomen kielen taitoa. Vaikka valitset ruotsinkielisen kotoutumiskoulutuksen, sinun kannattaa jossain vaiheessa opiskella myös suomen kieltä.

Oppaassa suomi on valtakieli ja suomen käyttöalat niin maantieteellisesti kuin eri elämäntilanteissa ovat ruotsin kieltä laajemmat. Ruotsin kieli kotoutumiskielenä näytetään hyvänä vaihtoehtona, kunhan tietyt edellytykset (alue, perhe, kielen aiempi osaaminen) täyttyvät. Siitä ”voi olla hyötyä” työpaikan etsimisessä, mutta kotoutujan on tunnistettava valinnan seuraukset ja ymmärrettävä, että ruotsi ei välttämättä riitä.

Turvapaikanhakijat eivät kuulu kotoutumislain piiriin, sillä heillä ei vielä ole oleskelulupaa. Heidän palveluistaan ja vastaanotostaan säädetään vastaanottolaissa (Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta 746/2011), jonka 29. pykälän mukaan vastaanottokeskusten on järjestettävä työ- ja opintotoimintaa, kuten suomen tai ruotsin kielen opetusta. Myöskään tilapäistä suojelua saavat eivät virallisesti kuulu kotoutumislain piiriin, mutta ukrainalaisilla on ollut käytettävissään monia vastaavia palveluita työelämään ja yhteiskuntaan integroitumisen tueksi. Tällaisia ovat työ- ja elinkeinopalvelut sekä suomen ja ruotsin kielen koulutus.

1 Merkintä [–] tarkoittaa, että aineistoesimerkistä on jätetty tästä kohdasta tekstiä pois.

2.2 Aiempia tutkimuksia ja selvityksiä ruotsista kotoutumiskielenä

Suomessa on tehty toistaiseksi melko vähän tutkimusta ruotsista kotoutumiskielenä. Kosová ja Sundbäck (2021) ovat selvittäneet ruotsinkielisen kotoutumistutkimuksen aukkoja ja havainneet, että tarvittaisiin pitkittäistutkimusta muun muassa kotoutumiskielen valinnan merkityksestä maahanmuuttaneiden työllistymiseen ja hyvinvointiin ruotsinkielisillä alueilla. Kotoutumisen tutkimus keskittyy tyypillisesti suomen kieleen, vaikka tutkimusasetelmissa voisi hyvin tarkastella myös ruotsinkielistä kotoutumista. Lisäksi tarvitaan tutkimusta kaksi- ja monikielisyydestä, jotta esimerkiksi kotoutumistyön asiantuntijat, opetushenkilöstö ja rekrytoijat saisivat tutkimuspohjaista tukea työnsä kehittämiseksi. Tutkijoiden vetämissä työpajoissa nostettiin esille myös maahanmuuttaneiden omat tavoitteet ja kokemukset.

Aiemmat ruotsinkieliseen kotoutumiseen keskittyvät tutkimukset osoittavat, että mahdollisuudet ja resurssit oppia ja käyttää ruotsia vaihtelevat niin maahanmuuttajaryhmien kuin yksilöidenkin välillä. Bäckman ja Haapamäki (2019) ovat tutkineet Närpiöön muuttaneita ja todenneet, että valtaosin ruotsinkielisessä ympäristössä heidän ruotsin käyttönsä oli vähäistä ja rajallista. Tämä johtui osittain siitä, että monet työskentelivät ammateissa, joissa ei ollut tilaisuuksia kommunikoida ruotsiksi (esim. kasvihuonetyöntekijöinä), sekä siitä, että heidän sosiaaliset verkostonsa koostuivat omien perheiden lisäksi samoista lähtömaista muuttaneista. Ruotsin osaaminen tai sen vähäinen käyttö ei kuitenkaan vaikuttanut heidän viihtyvyyteensä tai haluunsa jäädä paikkakunnalle (ks. myös Bäckman 2021). Myöhemmässä tutkimuksessaan Bäckman ja Haapamäki (2024: 61) ovat todenneet, että turvapaikanhakijoina muuttaneiden, sittemmin pakolaisaseman saaneiden sekä kiintiöpakolaisten odotetaan opiskelevan paikallisviranomaisen määrittelemää alueen pääkieltä. Samansuuntaisia havaintoja ovat tehneet myös Pöyhönen ja Simpson (2021) tarkastellessaan Lähi-idästä paenneiden turvapaikanhakijoiden kielellistä arkea ruotsinkielisellä Pohjanmaalla. Heidän tutkimuksensa mukaan Suomen virallista kaksikielisyyspolitiikkaa tulkitaan usein siten, että se suosii suomen kieltä jopa ruotsinkielisenemmistöisillä alueilla. Esimerkiksi eräässä vastaanottokeskuksessa oli päädytty opettamaan suomea, koska turvapaikanhakijoiden jääminen seudulle oli epävarmaa. Tällöin yksittäisen turvapaikanhakijan mahdollisuudet valita ruotsi olivat rajalliset ja sattumanvaraiset. Samassa hankkeessa julkaistussa artikkelissa osoitetaan myös, että kielivalinnoilla on merkitystä sosiaalisten verkostojen rakentumisessa ja kuulumisen kokemuksissa (Pöyhönen ym. 2019). Turvapaikanhakijoiden sosiaaliset verkostot rakentuivat erityisesti heikkoihin suhteisiin, kuten ohjaajiin ja opettajiin vastaanottokeskuksessa, kun taas vahvat suhteet ja kuulumisen tunteet pohjautuivat virtuaalisiin vuorovaikutussuhteisiin lähtömaahan jääneiden perheenjäsenien ja muiden läheisten kanssa. Vuorovaikutus ruotsinkielisessä paikallisyhteisöissä oli vähäistä ja useimmiten englanninkielistä.

Ruotsinkielistä kotoutumista on pyritty edistämään erilaisin kehittämishankkein. Laajimmin ruotsinkielistä kotoutumispolkua on kehitetty Osallisena Suomessa -hankkeessa. Siinä viranomaiset, koulutuksen tarjoajat, järjestöt ja tutkijat selvittivät ruotsin kielen koulutuksen esteitä ja tulivat siihen tulokseen, että ruotsin kielellä kotoutuvien tarpeita ei oteta huomioon rakenteellisten ja hallinnollisten syiden sekä tiedon puutteen vuoksi. Hankkeen kuntakokeilujen perusteella todettiin myös, että kotoutumiskielen valinnan kaksikielillä alueilla tulisi olla aito eikä vain teoreettinen (Grüne ym. 2013: 249). Osallisena Suomessa -hankkeen ja ajatushautomo Magman tilaamassa tutkimuksessa (Creutz & Helander 2012) haastatellut maahanmuuttaneet kokivat, että ruotsi on suomea helpompi kieli oppia. He olivat kiinnostuneita kaksikielisyydestä ja kotoutumisesta ruotsin kielellä. Viranomaiset eivät kuitenkaan olleet tarjonneet ruotsinkielisiä palveluja siinä laajuudessa, mitä asiakkaat toivoivat. Creutz ja Helander toteavatkin, että viranomaisten tulisi toteuttaa maahanmuuttaneiden kielellisiä oikeuksia oma-aloitteisesti.

Viranomaisten toimintaan kiinnitetään huomiota myös Svenska kulturfondenille tehdyssä raportissa (Helander ym. 2015). Siinä todetaan, että kotoutumiskielen valinta ei voi määräytyä pelkästään asuinpaikan yksi- tai kaksikielisyyden perusteella, vaan suuressa osassa Suomea kaksikielinen kotoutuminen on välttämätöntä työmarkkinoiden näkökulmasta. Raportissa ehdotetaan, että ruotsinkielisen kotouttamisen tarpeen kattavaksi arvioimiseksi olisi tehtävä kvantitatiivista tutkimusta maahanmuuttaneiden liikkuvuudesta, esimerkiksi muuttamisesta pois ruotsinkieliseltä paikkakunnalta. Myös Forsgård (2025) viittaa raportissaan alueiden välisiin eroihin. Forsgårdin mukaan Orpon hallitusohjelman (Valtioneuvosto 2023) tavoite siitä, että 5–10 prosenttia maahanmuuttaneista kotoutuisi ruotsiksi on paitsi monitulkintainen myös epärealistinen rakenteellisista ja lukumääräisistä syistä. Kotouttamisprosessit toimivat hyvin ruotsinkielisellä Pohjanmaalla, Uudenmaan maaseudulla ja Ahvenanmaalla, kun taas Etelä-Suomen suurkaupungeissa ruotsinkielinen kotouttaminen on vähäistä ja hajanaista.

Palviaisen ja Sopasen tutkimus (2017) ruotsin kielen asemasta on kiinnostava tutkimuksemme kannalta paitsi sisällöltään myös aineistoltaan. Heidän tutkimuksessaan tarkasteltiin, millaisia uutissyklejä ruotsin kielen asemasta rakentui kolmessa suomenkielisessä ja neljässä ruotsinkielisessä sanomalehdessä vuonna 2015. Palviainen ja Sopanen keskittyivät kahteen uutissykliin: ruotsinkielisen luokanopettajankoulutuksen käynnistämiseen Helsingin yliopistossa sekä maahanmuuttaneiden kotouttamiseen ruotsin kielellä. Kummassakin uutissyklissä painottuivat ruotsinkielisen vähemmistön näkökulma sekä kielen säilyttämisen ja suojelemisen diskurssit. Luokanopettajankoulutuksen uutissykli oli alueellisesti polarisoivaa ja tuttua, sillä siinä asettuivat vastakkain maaseutumainen ruotsinkielinen Pohjanmaa ja urbaani pääkaupunkiseutu. Ruotsi kotoutumiskielenä sai sytykettä vuonna 2015 jyrkästi kasvaneesta turvapaikanhakijoiden määrästä. Tämän uutisointisyklin aloittaneessa pääkirjoituksessa esitettiin ruotsi vaihtoehdona suomelle ja pelastuksena ruotsinkielisen vähemmistön säilymiseksi. Vaikka myöhemmissä lehtijutuissa näkemystä ei

suoraan kyseenalaistettu, kielivalintaa puntaroiitiin yksilön oikeuksien ja tavoitteiden sekä suomenruotsalaisen yhteiskunnan edun kannalta.

3 Kielelliset oikeudet ja kielellinen kansalaisuus

Viralliset kielipolitiikat, joita ilmaistaan kansallisessa kielilainsäädännössä, edustavat normatiivista kieleen liittyvää ideologista diskurssia. Se, tukeeko valtio muun kuin valtakielen asemaa esimerkiksi rahoittamalla aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutusta, heijastaa kyseisen kielen yhteiskunnallista, institutionaalista ja sosiaalista arvostusta. (Pöyhönen & Simpson 2024.) Tässä valossa ei ole yllättävää, että yksikielisyden ihanne (ks. esim. Piller 2016), joka liittyy ”yksi kansa, yksi kieli” ajatteluun, on edelleen lähtökohtana Euroopan kansallisvaltioissa (Pöyhönen & Simpson 2024). Yksikieliset kieli-ideologiat puolestaan ovat juurtuneet syvälle käsityksiin identiteetistä ja kuulumisesta sekä siihen, miten vastaanottava yhteiskunta hahmottaa olemassa olevan kielellisen monimuotoisuutensa suhteessa tulokkaiden kielelliseen kotoutumiseen (Peled 2023).

Puhuttaessa kielestä ja kansalaisuudesta viitataan useimmiten valtion juridiseen kansalaisuuteen (*citizenship, nationality*) ja kansalaisten kielellisiin oikeuksiin (*linguistic rights*). Juridinen kansalaisuus tarjoaa tyypillisesti laajemmat mahdollisuudet käyttää valtion pääkieliä. Esimerkiksi Suomen kielilaissa (423/2003) säädetään suomen- ja ruotsinkielisen väestön perustuslaillisista oikeuksista. Lain 2. pykälän mukaan

lain tarkoituksena on turvata perustuslaissa säädetty **jokaisen oikeus** käyttää tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa **omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia**. Tavoitteena on, että jokaisen oikeus oikeudenmukaiseen oikeudenkäyntiin ja hyvään hallintoon taataan kielestä riippumatta sekä että yksilön kielelliset oikeudet toteutetaan ilman, että niihin tarvitsee erikseen vedota. Viranomainen voi antaa parempaa kielellistä palvelua kuin tässä laissa edellytetään. (korostus kirjoittajien)

On huomattavaa, että kielilaissa ei puhuta Suomen kansalaisesta vaan ”jokaisesta” ja että oman äidinkielen sijaan puhutaan ”omasta kielestä”. Nämä sanamuodot ovat seurausta vuoden 1995 perustuslain ja sen 17. pykälän terminologisesta uudistuksesta ja osoittavat sitä, että laki ei koske ainoastaan Suomen kansalaisia (HE 92/2002). Esimerkiksi turvapaikanhakija voi halutessaan saada maahanmuuttoviraston päätöksen suomeksi, ruotsiksi tai muulla ymmärtämällään kielellä.

Kielellinen kansalaisuus (*linguistic citizenship*; Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004) on Christopher Stroudin kehittämä käsite, jonka mukaan yksilön kielenkäyttö ilmentää hänen toimijuuttaan, osallisuuttaan ja mahdollisuuksiaan hallita omia kielellisiä resurssejaan sekä rakentaa uusia identiteettejä ja yhteisöjä. Käsitteen syntyhistoria on vahvasti sidoksissa Etelä-Afrikan sosiolingvistiseen kontekstiin ja kielten kolonialististen valtasuhteiden uudelleenjärjestelyyn. Kielellisen kansalaisuuden käsite

nojaa myös Isinin (2008) käsitteeseen **kansalaisuusteko** (*act of citizenship*). Tämän näkemyksen mukaan kansalaisuus ei ole vain juridinen status vaan myös toimintaa, jonka kautta ihmiset kyseenalaistavat heille asetettua asemaa, tekevät itsensä kuulluiksi ja määrittelevät itseään uudelleen suhteessa poliittiseen yhteisöön. Tähän toimintaan viitataan myös käsitteellä **arjen kansalaisuus** (esim. Puumala & Shindo 2021).

Kielellisen kansalaisuuden käsitettä on sovellettu myös globaalissa pohjoisessa. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa Cooke ym. (2019; ks. myös Cooke ym. 2023) puhuvat **sosiolingvivistisestä kansalaisuudesta** pyrkiessään laajentamaan kapeaa kieli–kansalaisuus-kytköstä ja nykyistä juridiseen kansalaisuuteen tähtäävää aikuisten maahanmuuttaneiden kielikoulutusta (*ESOL, English for speakers of other languages*). Sosiolingvistiikan näkökulmasta standardienglannin taito juridisena kansalaisuuden osoittajana ei riitä kuvaamaan yksilön toimijuutta ja yhteiskuntaan kuulumista, vaan myös alueelliset varieteetit, koodinvaihto, kieleily sekä muut monikielisen repertoarin ainekset on otettava huomioon. Näin kansalaisuus voidaan ymmärtää paitsi asemana (*status*) myös käytänteenä (*practice*) (Cooke ym. 2023: 9).

Kielellisen kansalaisuuden näkökulmasta kieli on poliittisen ja taloudellisen kamppailun arena ja sellaisenaan laajempi kuin kielelliset ihmisoikeudet. Kielellisten ihmisoikeuksien lähestymistapa pyrkii ratkaisemaan kansallisvaltioiden muodostumisesta ja eri (kielellis-etnisten) ryhmien valta-asetelmista kumpuavia ongelmia. Keskittyminen ensisijaisesti tiettyjen ryhmien kielellisiin tarpeisiin voi kuitenkin syventää ryhmien välisiä jakolinjoja (Stroud 2001). Kielellinen kansalaisuus tarjoaa vaihtoehtoisen lähestymistavan tähän haasteeseen, sillä sen tavoitteena on vahvistaa monimuotoisuuden arvostusta ja luoda tilaa yksilöllisyyden eri muodoille. Tämä taas auttaa välttämään poliittisen partikularismin synnyttämiä jännitteitä. (Stroud & Wee 2007; Williams ym. 2022.)

4 Tutkimuksia pakkomuuttajien mediarepresentaatioista

Maahanmuuttaneiden ja erityisemmin pakkomuuttajien representaatioita mediassa on tutkittu paljon etenkin viime vuosina (ks. englanninkieliseen tutkimukseen rajattu kokoomakatsaus Fuller 2024 ja artikkelikokoelma Fábíán 2023). Esimerkiksi Kalfeli ym. (2023) tutkivat Kreikan ja Turkin rajan vuoden 2020 pakolaiskysymystä mediassa kehysteorian ja rauhanjournalismin viitekehyksessä. Heidän media-analyyssissään esiin nousivat muun muassa pakkomuuttajien epäinhimillistäminen, poliittisten ratkaisujen tarve, vartiointi ja kontrolli sekä uhkadiskurssit ja emotionaalinen kieli. Tutkimuksen ajankohta oli erityinen, koska pakolaiskysymys kytkeytyi tuolloin tiiviisti Covid-19-pandemiaan ja sen luomiin uhkakuviin. Lisäksi pakkomuuttajien mediarepresentaatioissa esiintyy usein stereotyyppioita (jopa karikatyyreja) ja hienompien

nyanssien puutteita (Fuller 2024). Suomessa samankaltaisiin tuloksiin päätyivät Kuusisto ja Tuominen (2019) tutkiessaan *Aamulehden*, *Helsingin Sanomien* ja Ylen verkkouutisten representaatioita yksin tulleista nuorista turvapaikanhakijoista. Heidän mukaansa kaikissa kolmessa mediassa toistuivat epäilyn ja myötätunnon representaatiot, mikä kavensi entisestään keskustelua yksin tulleiden nuorten arjesta sekä heidän vaikeuksistaan ja mahdollisuuksistaan uudessa kotimaassaan. Lisäksi nuorten oma toimijuus jäi medioissa varjoon. Toimijuus voidaankin mediassa luovuttaa helpommin muille kuin pakkomuuttajille itselleen, kuten kävi ilmi Perälän ja Niemen (2018) tutkimuksessa Ylen radio- ja televisio-ohjelmien aiheista ja haastateltavista vuosien 2015–2016 pakolaisten vastaanottokriisin aikana. Tutkimuksen mukaan jopa 70 prosenttia juttuihin haastateluista edusti jonkinlaista eliittiä: toimittajia, poliitikkoja, viranomaisia ja asiantuntijoita. Myös toimittajien omia näkemyksiä turvapaikanhakijoiden uutisoinnista on tutkittu. Pantin ja Ojalan (2019) laadullisessa haastattelututkimuksessa tarkasteltiin, miten suomalaiset toimittajat kuvailivat turvapaikanhakijoiden henkilökuvien merkityksiä ja millaisia ammatillisia arvokysymyksiä ja eettisiä haasteita liittyi näiden tarinoiden kertomiseen. Tulokset toivat esiin uutisoinnin monisyisen dynamiikan: vaikka toimittajat pitivät turvapaikanhakijoiden tarinoiden kertomista tapana torjua muukalaisvihaa ja rasismia, taustalla vaikuttivat samalla epäluulon kulttuuria ruokkivat yhteiskunnalliset ja diskursiiviset rakenteet (Pantti & Ojala 2019).

Ei ole yllättävää, että maahanmuuton mediadiskurssien tutkimuksista erottuvat analyysit pakkomuuttajista, jotka ovat suunnanneet globaalista etelästä globaaliin pohjoiseen. Kielentutkimuksessa korpuslingvistiikan ja (kriittisen) diskurssianalyysin yhdistelmät ovat näissä tutkimuksissa tavanomaisia. Tunnetuimpia on Gabrielatosin ja Bakerin tutkimus (2008) pakolaisista ja turvapaikanhakijoista Ison-Britannian lehdistössä. Tutkimuksen konkordanssianalyysit osoittavat, että noin kymmenen vuoden aikana jotkin lehdissä käytetyt termit olivat vakiintuneet ja että pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden uutisoinnissa termeihin usein liittyi jonkinlainen kvantifointi (esim. *an army of 110,000 Iraqi refugees*, mt: 24). Pakolaisiin ja turvapaikanhakijoihin yhdistettiin myös taloudelliset ongelmat, oleskeluluvat, majoitus, oikeudellinen asema ja ahdinko, mitkä pääasiallisesti esitettiin kielteisessä valossa. Myös erilaiset (hallitsemattomiin) luonnonilmiöihin viittaavat metaforiset ilmaukset (esim. *flooding, pouring, streaming*) olivat yleisiä. (Gabrielatos & Baker 2008: 21.) Tuoreempi esimerkkimme on Kanadasta. Omidian Sijani (2023) on tutkinut korpusavusteisen diskurssianalyysin menetelmin syyrialaisien pakolaisten representaatioita kanadalaisissa sanomalehdissä. Tulokset osoittavat, että Kanadan niin sanottu inklusiivinen maahanmuuttopolitiikka ei täysin poistanut pakolaisiin kohdistuvia ennakkoluuloisia ja syrjiviä kuvauksia mediassa. Toisaalta tällainen politiikka voi luoda pohjaa pakolaisten aiempaa voimaannuttavammalle ja myötätuntoisemmalle käsittelylle mediassa. Leimaavaa näille molemmille tutkimuksille oli pakkomuuttajien kasvottomuus: heitä käsiteltiin massoina eikä niinkään yksilöinä (ks. myös Baker ym. 2008; Kalfeli ym. 2023).

Sanomalehtiaineisto on aina representaatio todellisuudesta, ei itse todellisuus (esim. Adoni & Mane 1984; van Leeuwen 1996). Siksi yksittäisessä lehtijutussa tai laajemmin institutionaalisessa mediassa tietyllä tarkastelujaksolla voi jäädä huomiomatta olennaisia osia kuvatusta (sosiaalisesta) todellisuudesta. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi maahanmuuttajien omia kokemuksia tai poliittisia näkökulmia (Arghavan ym. 2019; ks. myös Fuller 2024).

5 Aineisto ja menetelmät

Tutkimushankkeemme media-aineisto koostuu lehtiteksteistä, jotka on julkaistu vuosina 2015–2023 *Hufvudstadsbladetissa* (HBL), *Vasabladetissa* (VBL) ja *Västra Nylandissa* (VN). Tähän artikkeliin valitsimme aineistoksi vain toimituksellisia tekstilajeja: uutisia, kerronnallisia artikkeleita (*feature*), pääkirjoituksia ja kolumneja. Kokonaisaineistossamme (407 kpl) on lisäksi (80 kpl) lukijoiden mielipidekirjoituksia, jotka rajattiin tämän artikkelin ulkopuolelle.

Hufvudstadsbladetin ja *Vasabladetin* painetut lehdet ilmestyvät useita kertoja viikossa, *Västra Nylandin* kahdesti viikossa. Hankkeemme maantieteellisen painotuksen takia rajasimme esimerkiksi lehdet *Österbottens Tidning* ja *Åbo Underrättelser* pois aineistosta. Tutkittujen lehtien perustiedot esitellään taulukossa 1 (ks. liite 1). Lehtien lukijamäärien tiedot eivät ole keskenään suoraan vertailukelpoisia, mutta ne antavat kuvan painettujen lehtien tuoreimmista lukijamääristä.

Aineisto kerättiin pääosin Kansalliskirjaston digitaalisista aineistoista, jotka ovat saatavilla tutkimuskäyttöä varten. Lisäksi osa *Hufvudstadsbladetin* ja *Västra Nylandin* aineistosta kerättiin Pressreader-palvelusta Jyväskylän yliopiston kirjaston kautta. Käytimme molemmissa hakupalveluissa seuraavaa hakulauseketta:

(flykting* OR asyl* OR förläggning* OR kvotflykting* OR flyktingkvot* OR immigrant* OR migrant* OR invandr*) AND (språk* OR svenska* OR svenskspråk* OR finska* OR finskspråk*)

Täydensimme hakulauseketta lisäämällä sen loppuun hakusanan OR ukrainsk*, jotta voimme tarkemmin valikoida lehdistä tekstit, jotka ajanjaksolla liittyvät ukrainalaisiin. Hakusanakombinaatiolla finska*, svenska*, finskspråk*, svenskspråk* katsoimme saavamme suurimman osan nimenomaan ko. kieliin liittyviä hakutuloksia – riittävästi analyysin saturaatiopistettä ajatellen. Hakusanat svensk* ja finsk* olisivat luultavasti tuoneet muutamia ruotsin ja suomen kieliin liittyviä hakuosumia lisää, mutta ne olisivat (hyvin yleisinä adjektiiveina) tuottaneet runsaammin ei-haluttuja hakutuloksia.

Koko sanomalehtiaineistomme kattaa vuodet 2015–2023 (N=407). Tässä artikkelissa keskitymme kahteen ajanjaksoon: 9/2015–12/2016 ja 3/2022–12/2023 (n=222). Pieni osa (n=8) artikkelissa käytetystä lehtiaineistosta oli sellaisia, jotka julkaistiin sel-

laisenaan tai hyvin samansisältöisenä yhtäaikaisesti kahdessa (n=7, *HBL*:ssä ja *VN*:ssä) tai kaikissa kolmessa (n=1) tutkitussa sanomalehdessä. Tällaiset päällekkäiset lehtijutut laskettiin analyysivaiheessa kunkin lehden aineistoon omina, erillisinä julkaisuina, koska näin vähäinen määrä ei sisällöllisesti muuta analyysin kokonaiskuvaa tutkimuskysymystemme valossa. Ajanjaksot on valittu siksi, että merkittävät maailmanpoliittiset tapahtumat vaikuttivat Suomeen erityisen voimakkaasti niiden aikana. Syksyllä 2015 Lähi-idän kriisi paheni entisestään, mikä lisäsi pakolaisuutta ja turvapaikanhakijoiden määrää sekä maailmalla että Suomessa. Helmikuussa 2022 Venäjä aloitti täysimittaisen hyökkäyssodan Ukrainassa, vaikka maahan kohdistuneet aggressiot olivat alkaneet jo aiemmin, erityisesti Krimin valtaukselta vuonna 2014. Molemmat tapahtumat johtivat laajamittaiseen pakkomuuttoon myös Suomeen.

Näiden ajanjaksojen ja niistä uutisoivien tekstien sekä diskurssien vertailu on kiinnostavaa monesta syystä. Ensinnäkin pakkomuuttajien lähtömaat ja kansalaisuudet erosivat toisistaan: vuonna 2015 suurin osa tuli Irakista ja muualta Lähi-idästä, kun taas vuonna 2022 muuttoliike painottui Ukrainaan. Myös juridinen maahanmuuttostatus oli erilainen: vuonna 2015 tulleet olivat pääosin turvapaikanhakijoita, kun taas vuonna 2022 saapuneet saivat enimmäkseen tilapäistä suojelua (ks. myös johdantoluku). Uutisointi oli molemmissa tapauksissa aluksi voimakasta ja jatkui pitkään – ensimmäisessä ajanjaksossa 16 kuukautta ja toisessa 22 kuukautta – ennen kuin se alkoi hiipua.

Vasabladetissa (6 numeroa viikossa) on tarkastelluilla ajanjaksoilla selvästi enemmän hakukriteerit täyttäviä artikkeleita kuin *Hufvudstadsbladetissa* (7 numeroa viikossa). Tämä voi johtua useista tekijöistä, kuten toimituksellisista linjauksista ja valinnoista, yksittäisten toimittajien kiinnostuksen kohteista sekä kieliasioiden painottamisesta maakunnallisemmassa lehdessä verrattuna valtakunnallisempaan *HBL*:ään. Myös lehtien levikkialueet ovat jonkin verran erilaiset: *Vasabladetin* pääasiallinen alue kattaa yksikielisiä ruotsinkielisiä kuntia sekä kaksikielisiä kuntia, joissa enemmistökieli on ruotsi, *Hufvudstadsbladetin* levikkialue puolestaan kattaa enemmän suomienemmistöisiä suurempia kaupunkeja. Lisäksi satunnaisvaihtelu saattaa vaikuttaa artikkelien määrään.

Västra Nylandin artikkelien vähäisempi määrä selittyy ensisijaisesti lehden harvemmalla ilmestymistiheydellä (2 kertaa viikossa). Taulukossa 2 (ks. liite 1) on esitetty tähän tutkimukseen rajattu aineisto: 222 artikkelia 407 artikkelista (tarkat aineistoviitteet ovat myös liitteessä 2). Aineistosta on jätetty pois ko. lehtien verkkojulkaisut, jotka olisivat olleet tekstisisällöltään suurimmalta osin päällekkäisiä näköislehtien kanssa.

Tarkastellessamme lehtitekstien sisältöjä ja niiden merkityksiä hyödynsimme lehtiaineistomme määrällistä ja laadullista sisällönanalyysia (Schreier 2012; ks. myös Tuomi & Sarajarvi 2018). Sovelsimme myös diskurssianalyysia tarkastellessamme lehtiteksteissä esiintyvien henkilöiden toimijuuden esiintymiä: miten henkilöt esitetään ja miten he asemoivat itseään tai edustamaansa ryhmää (Gordon 2015; Pälli & Lillqvist 2020: 393). Vaikka analyysimme perustuu teksteihin, kokonaiskuvaamme tutkimusaineistosta on ruokkinut myös lehtien luontainen multimodaalisuus, etenkin juttujen kuvitus ja se, miten tekstit ingresseineen ja kuvineen on aseteltu. Aineistomme

oli koko analyysivaiheen käytettävissämme digitaalisessa ja tekstihakukelpoisessa pdf-muodossa. Vaikka artikkelin teoriataustamme ja yleisemmin tutkijataustamme ammentavat diskurssintutkimuksen alalta, keskitymme artikkelissa rajatusti sisällön-analyysiin ja erityisesti teemoitteluun.

Aloitimme tekstiaineiston sisällönanalyysin tarkastelemalla, mitä lehtitekstejä syöttämämme hakulauseke tuotti. Koodasimme tekstien sisältöjä ja aiheen kannalta kiinnostavia kohtia Excel-tiedostoon (ks. liite 1, taulukko 3), josta hahmotimme värikoodien avulla, millaiset sisällöt painottuivat aineistossa. Värikoodauksen avulla hahmotettavia sisältöjä olivat esimerkiksi pakkomuuttajien henkilökuvat (taulukossa 3 vaaleanharmaalla värillä), kieli ja kotoutuminen paikallisväestön tai -toimijoiden näkökulmasta, kansalliskielten aseman käsittely sekä alueelliset kotouttamispolitiikan käytännöt (taulukossa 3 tummanharmaalla värillä). Kunkin lehden Excel-taulukkoon kerättiin artikkelin tyypin, otsikon ja päivämäärän lisäksi tietoa esimerkiksi siitä, millaisia (pakko)muuttajia artikkeli koskee ja mikä on heidän lähtömaansa. Olennainen kohta näissä koodaustiedostoissa oli kommenttien ja muistiinpanojen sarake, johon merkittiin artikkelissa mainittu kielivalinnan ja pakkomuuttajien ruotsin kielen oppimiseen liittyvä keskeinen sisältö (ks. taulukon 3 kolmas sarake). Työskentelimme työpareina – kukin pari keskittyi yhteen lehteen – ja vertasimme lehdistä paikantamiamme pääsisältöjä kokonaiskuvan saamiseksi sekä lehtien yhteisten teemojen ja painotuserojen hahmottamiseksi yhteisesti. Tätä artikkelia varten teimme lehtiteksteistä myös vapaita (In-Vivo) muistiinpanoja analysoidaksemme sitä, miten kielivalintoja merkityksellistettiin ja miten toimijoita kuvattiin. Aineisto-otteet valitsimme sillä perusteella, miten osuvasti ja edustavasti ne käsitelivät pakkomuuttajien kielivalintoja ja ruotsin kielen oppimista ja käyttöä.

6 Lehtiaineiston analyysi

6.1 Ruotsin kielestä puhuvat

Ensimmäinen aineistostamme paikantama teema keskittyy siihen, millaisia puhujia tutkimissamme lehtijutuissa pääsi ääneen, kun aiheena olivat pakkomuuttajien ruotsin kielen oppiminen tai käyttö sekä heidän tekemänsä kielivalinnat. Tässä teemassa painottuvat henkilöjutut eli henkilökuvat. Henkilöjuttu on perinteinen ja yleinen sanomalehtigenre: ihmiset kiinnostavat ihmisiä. Sen voi nähdä joko feature-juttujen alalajina tai osana human interest -periaatteen mukaista journalismia (Parks 2019). Mediakentän pirstaloitumisen ja keskittymisen sekä digitalisaation myötä sanomalehdistön ansaintalogiikka on suuressa murroksessa (esim. Villi & Picard 2019). Samalla lehtijuttujen tuotantoa ja julkaisua ohjaavat edelleen perinteiset journalistiset kriteerit ja uutisarvo (esim. Trilling ym. 2017) sekä journalistiset työkäytännöt ja eettiset ohjeet

(Julkisen sanan neuvosto s.a.). Muun muassa nämä tekijät vaikuttavat siihen, millaisia juttuja maahanmuuttaneista ja heidän kielivalinnoistaan lopulta julkaistaan mediassa.

Aiempien tutkimusten (luku 4) tulokset osoittivat, että lehtiteksteissä pakkomuuttajia käsiteltiin enemmän massoina kuin yksilöinä. Lisäksi heitä kuvattiin pääasiallisesti kielteiseen sävyyn. Mediassa kerrotut henkilökohtaiset tarinat voivat toisaalta toimia pakolaisille ja turvapaikanhakijoille yhtenä tunnustuksen saamisen ja epäkohtien ilmaisemisen kanavana (Pantti & Ojala 2019).

Aineistomme lehdissä ruotsista puhuvat toimijat on eritelty taulukossa 4 (ks. liite 1). Taulukon tietoihin on laskettu aineistossamme havaitut, suorien sitaattien puhujamäärät. Muutoin aineistoomme kuului myös sellaisia lehtijuttuja, joissa suoria sitaatteja ei ollut lainkaan.

Eniten äänessä ovat kunkin ajanjakson pakkomuuttajat (21 % kaikista suorista, kielivalintaa tai kielenoppimista koskevista sitaateista). Seuraavaksi eniten siteerattiin jo aiemmin saapuneita (pakko)muuttajia (15 %) ja opetushenkilöstöä (14 %). Seuraavia ääneen pääsijöitä olivat opetushallinnon edustajat (9 %), vapaaehtoiset (8 %), maahanmuuttokoordinaattorit (7 %) ja toimittajat (5 %). Vähiten suoria siteerauksia oli vastaanottokeskusten johtajilta (4 %) ja järjestöjen edustajilta (4 %). Muut-kategoria (13 %) koostui yksittäisistä puhujista, joita olivat muun muassa kunnanjohtaja, poliitikko, taiteilija ja yrittäjä.

Ääneen pääseminen ei välttämättä osoita pakkomuuttajan toimijuutta, vaan sitaatti voi olla mitä tahansa parin lauseen mittaisesta ”ruotsi on minulle helpompaa kuin suomi” -tyyppisestä kommentista pidempään henkilökuvaan, jossa pakkomuuttaja pohdiskelee kielenoppimistaan syvällisemmin. Seuraavan esimerkin (1) sitaatit ovat lehtijutusta, jonka otsikkona on *Vi älskar svenska*. Se julkaistiin sekä *Hufvudstadsbladetissa* että *Västra Nylandissa*:

- (1) **[Pakkomuuttaja 1]:** Jag visste att **finska är ett svårt språk** och jag ville komma vidare snabbt. Därför valde jag svenska.
- [Pakkomuuttaja 1]:** Jag vill ha finskt **medborgarskap** och då är det enkla för mig att lära mig svenska först. Jag studerar också finska två dagar i veckan, säger han.
- [Pakkomuuttaja 2]:** Mitt mål är att lära mig så mycket svenska att jag kan söka **praktikplats** på ett sjukhus.
- [Professori]:** Det är ett väldigt snävt, nationalistiskt sätt att se på integrationen när de bara erbjuder finska. [–] Integration betyder att man ska erbjuda invandrarna **det lokala** språket. På Kimitoön är **svenska det stora** språket och finska det lilla språket. Jag förstår inte varför de tvekar. De säger att inte stannar de ändå. Vad är det för ett sätt att tänka, undrar han. (*HBL*, 18.11.2015 / *VN* 21.11.2015, *Vi älskar svenska*, korostukset kirjoittajien)

Sitaatit on esitetty esimerkissä (1) samassa järjestyksessä kuin lehdessä. Ensimmäiset sitaatit ovat pakkomuuttajilta. Niissä painottuvat heidän henkilökohtaiset peruste-

lunsa kielivalinnoilleen ja heidät esitetään aktiivisina toimijoina, jotka ovat tietoisia kielivalinnoistaan ja tavoitteellisia kielenoppijoita. Juuri tällaisissa henkilökuissa kielellisen kansalaisuuden (Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004) ajatus toteutuu selkeimmin. Viimeisen sanan saa kuitenkin asiantuntija, valtiotieteiden professori, jonka mukaan paikallisen kielen oppiminen on kotoutumisen edellytys. Hän kritisoi suomenruotsalaisten kuntien nationalistista ajattelutapaa tarjota vain suomea myös sellaisilla paikkakunnilla, joissa ruotsi on enemmistön kieli.

Aineistossamme on verrattain paljon artikkeleita, joissa toimijoina on yksi tai useampi pakkomuuttaja. Näissä henkilökuissa heidät asemoidaan tyypillisesti maahanmuuttostatuksen (kiintiöpakolainen, turvapaikanhakija), kotoutumisen asteen (vasta Suomeen tullut, ruotsia hyvin puhuva pitkään maassa asunut) tai etnisen taustan (afganistanilainen, irakilainen) perusteella. Yksi tarinallinen keino on esittää henkilökuvia esimerkillisesti kotoutuneista pakkomuuttajista. Tällainen henkilö on asettunut asumaan (usein pienelle) paikkakunnalle ja pitää sitä kotinaan, oppinut ruotsia ja/tai suomea, hankkinut suomalaisessa yhteiskunnassa hyödylliseksi katsotun ammatin (ks. myös Masoud ym. 2023) ja työllistynyt. Nämä jutut rakentuvat eräänlaisiksi sankaritarinoiksi, joissa viestitään, että vaikeuksista huolimatta – tai juuri niiden takia – voi päästä pitkälle. Sankaritarinaesimerkeissä toteutuvat kielellisen kansalaisuuden (Stroud 2001) keskeiset piirteet, kuten toimijuus ja yksilöllisyys. Voidaan todeta, että esimerkillisesti kotoutuneet yksilöt määrittelevät itseään suhteessa paikalliseen – jopa poliittiseen – yhteisöön.

Vasabladetissa julkaistiin 26.9.2015 henkilöjuttu (ks. esimerkki 2) lääkäriksi valmistuvasta Soroush Mehrabkhanista, joka kertoo kohtaamistaan esteistä, kuten rasismista, koulukiusaamisesta ja siitä, kuinka hänen kykyihinsä ei uskottu hänen pakolaisuutensa vuoksi. Koko sivun jutun otsikkona on: *Hatet motiverade honom att bli läkare.*

- (2) – Jag var bäst i klassen, försökte vända rasismen till motivation. **Men när rektorn frågade om mina planer sa hon: ”Du ska tänka realistiskt”.** Jag upplevde att hon insinuerade att det skulle vara omöjligt. **Jag bestämde mig för att visa henne.** (VBL, 26.9.2015, Hatet motiverade honom att bli läkare, korostukset kirjoittajien)

Soroush Mehrabkhan esiintyy jutussa myös asiantuntijana, joka antaa kotoutumisneuvoja maahan äskettäin saapuneille ja viranomaisille. Tietolaatikossa mainitaan, että hän puhuu ruotsia, suomea, englantia, persiaa ja ranskaa sekä kuvaa itseään Suomessa asuvaksi, kotoutuneeksi iranilaiseksi. Soroush Mehrabkhanin monikielinen toimijuus yhteisössä on hyvä esimerkki yksilöllisestä, aktiivisesta kielellisen kansalaisuuden (Stroud 2001; Stroud & Heugh 2004) toteutumisesta.

Henkilökuvista nousee esiin myös toisenlainen pakkomuuttaja, joka on tehnyt kaikkensa kotoutuakseen muttei ole saanut oleskelulupaa, on käännytysuhanalainen ja päätyvässä paperittomaksi. Erityisesti vuosina 2022–2023 uutisoinnissa korostuivat

kielteisten päätösten seuraukset niille, jotka hakivat kansainvälistä suojelua Suomessa vuosina 2015–2016. Näissä tarinoissa toistuvat voimattomuuden ja epätoivon teemat. Lisäksi henkilökuivissa saatetaan tehdä vertailua oman kotoutumisen alkuvaiheiden ja ukrainalaisten pakkomuuttajien Suomessa kohtaaman vastaanoton välillä (esimerkki 3).

- (3) Vi har träffat fyra irakier som älskar Karis men fått kämpa hårt för att få stanna. **Och som undrar varför alla dörrar öppnas för ukrainarna men inte för dem.** [—] Det här är Abdullah – Abbe bland vännerna i Karis, där han bott sedan han kom hit år 2015. Först på flyktingförläggningen Raseborg Resort och sedan inne i centrum. **Han har lärt sig svenska på Lärkkulla, studerar till närvårdare och jobbar i ett hemvårdsföretag.** Före det har han jobbat på andra ställen, för det är det han vill. – Jobba. Och stanna i Finland. Men permanent uppehållstillstånd har han inte. [—] Både irakierna och Hagar Johnsson har reagerat på **diskrepansen mellan irakiernas situation och mottagandet av de ukrainska flyktingar** som flytt kriget i sitt land. – De välkomnas med öppna armar och får allt gratis, till och med resan hit. De får genast lov att jobba och alla vill ge dem jobb. [—] **Men varför får inte vi samma rättigheter fast vi vill jobba?** Undrar Ibbe. [sic] – För oss finns ingenting som heter rättigheter, myndigheterna ser bara på att vi är från Irak och vårt pass är inte värt någonting. Vad är skillnaden mellan oss och ukrainarna? (VN, 26.5.2022, De vill bara jobba och leva i Karis, korostukset kirjoittajien)

Tässä aineistoesimerkissämme ääneen pääsee neljä irakilaista, joista Abdullahin (Abben) kotoutuminen on edennyt millä hyvänsä mittarilla erinomaisesti. Irakilaisnelikko vertailee kohteluaan ukrainalaisten tuoreeseen vastaanottoon ja hämmästelee suuria eroja. Tällaisissa esimerkeissä kristallisoituu kaksi yhtäaikaista jakolinjaa: Suomeen juurtunut suomen ja ruotsin kielen jakolinja sekä pakkomuuttajien eri ryhmien eriarvoinen kohtelu. Edes ruotsin ahkera opiskelu ja ammattitaito eivät riitä irakilaisille täyteen tunnustukseen: etnistenkkin ryhmien välille voi syntyä oma valta-asetelmänsä.

6.2 Ruotsin kielen koettu helppous

Tutkimusaineistossamme erottuivat lehtijutut, joissa verrattiin ruotsin ja suomen kielen oppimista. Tällaisia tekstejä oli erityisesti *Hufvudstadsbladetissa* ja *Västra Nylandissa*, etenkin jälkimmäisellä ajanjaksolla (2022–2023). Näissä uutisissa ruotsi esitettiin suomea helpommin opittavana – toisinaan jopa helppona kielenä. Tätä selitettiin esimerkiksi ruotsin kuulumisella indoeurooppalaisiin kieliin, mikä voi helpottaa entuudestaan indoeurooppalaisia kieliä osaavien oppimista. Ruotsia voisi oppia nopeammin, mikä taas edistäisi opiskelu- ja työpaikan ja lopulta halutun kansalaisuuden saantia.

Ruotsin helppoutta korostettiin myös silloin, kun oppija oli ensin aikansa kompastellut suomen oppimisessa. Näin oli käynyt esimerkiksi irakilaiselle Samir Ahmadille ja syyrialaiselle Karim Alhaffarille esimerkissä (4).

- (4) De flesta nyanlända lär sig finska, men en liten grupp väljer svenska. – **Jag läste finska två veckor. Sedan gav jag upp. Det var för svårt**, säger Samir Ahmad. [–] Karim var en av de lyckligt lottade. Han är otålig och vill snabbt komma in i det finländska samhället. [–] – **Jag visste att finska är ett svårt språk och jag ville komma vidare snabbt. Därför valde jag svenska**. Han har redan haft möten på ett svenskt företag i Helsingfors, ett företag som han ser som en möjlig framtida arbetsgivare. – Jag vill ha finskt medborgarskap och då är det **enklare för mig att lära mig svenska först**. (HBL, 18.11.2015 / VN, 21.11.2015, Vi älskar svenska, korostukset kirjoittajien)

Artikkelin Samir Ahmad ja Karim Alhaffar kyseenalaistivat tarjotun vaihtoehdon ja ottivat vapauden valita suomen sijasta ruotsin opinnot. Tällaisten maahanmuuttaneiden kohdalla voidaan katsoa kielellisen kansalaisuuden ja siihen kiinteästi liittyvän yksilöllisen monimuotoisuuden arvostuksen toteutuvan hyvin. Pakkomuuttajien lisäksi ruotsinkielisillä paikkakunnilla kotoutumistyötä tekevät asiantuntijat ja opetushallinnon edustajat arvioivat, että ruotsi on helpompi oppia, koska ympäristön tarjoamaa tukea on saatavilla. Suomen ruotsinkielisen väestön kielellisiä oikeuksia puolustavan Folktingetin edustaja Sandra Bergqvist vetosi niin ikään kielellisiin syihin (esimerkki 5).

- (5) – Förutom att det är viktigt att den ökande mångkulturalismen i Finland också syns i den svenska skolan och bland den svenskspråkiga befolkningen, **så kan det för många nyanlända vara lättare att integreras på svenska av språkliga skäl**, säger folktingsordförande Sandra Bergqvist. (VBL, 30.3.2022, Nu börjar många ukrainska barn i österbottnisk skola, korostukset kirjoittajien)

Kaikki eivät kuitenkaan olleet vakuuttuneita ruotsin kielen helppoudesta. Esimerkiksi kaksikielisessä Pietarsaassa työskentelevä maahanmuuttokoordinaattori Emet huomauttaa, että kielen oppiminen on aina yksilöllistä (esimerkki 6).

- (6) Lärarna [på de finlandssvenska integrationsdagarna i 2016] var ense om att **svenskan är ett lättare språk att lära sig, men jag skulle nog säga att där är det väldigt individuellt**, säger Emet. (HBL, 11.12.2016, Ställ inte språken mot varann, korostukset kirjoittajien)

Lehtiaineistossamme on myös esimerkkejä, joissa puhutaan yleisesti kielenoppimisen merkityksestä kotoutumiselle erittelemättä tarkemmin, mistä kielistä on kyse. Kaiken kaikkiaan ruotsin helppous nousi esiin yhtenä omana teemanaan verrattuna vaikeana pidettyyn suomeen ja erityisesti englannin, saksan, ukrainan tai jonkin muun indoeurooppalaisen sukulaiskielen pohjalta. Tämän helppousdiskurssin lomassa useissa jutuissa korostettiin myös suomen tärkeyttä, vaikka kieli koettiin vaikeana.

6.3 Ruotsin kieli vaihtoehtona suomen kielelle

Tutkimusaineistossamme ei ollut lehtijuttuja, joissa olisi yksinomaan puolustettu ruotsin kielen asemaa pakkomuuttajien kielikoulutuksessa tai kotoutumisessa laajemmin. Myöskään suomen ja ruotsin vastakkainasettelua pelkästään kielipolitiikan tai ruotsin kielen aseman säilyttämisen näkökulmasta ei esiintynyt, kuten esimerkki (7) *Hufvudstadsbladetin* pääkirjoituksesta havainnollistaa. Se on otsikoitu symbolisesti *Päivää – god dag*.

- (7) Och om partnern har svenska som modersmål, eller bor i en svenskspråkig kommun, kan svenskan kännas naturligare. **Integration på svenska ska inte ställas mot integration på finska.** För många som kan engelska kan svenska vara lättare att lära sig först. **Invandrarna ska ha en möjlighet att välja det språk som gynnar dem bäst i den situation de befinner sig i.** (HBL, 10.8.2016, *Päivää – god dag*, korostukset kirjoittajien)

Osassa *Hufvudstadsbladetin* kielivalintaa käsittelevistä artikkeleista kotoutumiskielten punninta jäi kuitenkin suhteellisen pieneksi, ja niissä saatettiin vain lyhyesti mainita, että ruotsinkielistä kotoutumista tulisi lisätä. *Vasabladetissa* kielivalintoja käsiteltiin vähiten, ja valtaosa jutuista oli käytännönläheisiä ja toteavia: missä oppilaitoksissa ruotsia opiskellaan, kuka on oppinut ruotsia tai miten perheissä vanhemmat saattavat opiskella suomea ja lapset ruotsia. *Västra Nylandissa* suomen kieli korostui opetettavana ja opittavana kielenä, mutta mukana oli myös joitakin nostoja ruotsin kielen opetuksesta. Ruotsi mainittiin usein osana monikielisiä toimintoja, kuten yhdistysten järjestämissä tapahtumissa.

Tarkastelemissamme sanomalehdissä esiin nousivat myös ruotsin valinnan seuraukset sekä suomen kielen tärkeys koko maassa (ks. myös alaluku 6.4). Aikajaksolla 2015–2016 uutisointi keskittyi ymmärrettävästi turvapaikanhakuun liittyviin prosesseihin. Vuosina 2022–2023 keskeisiä aiheita olivat lasten koulunkäynti (sekä Suomessa että etäopetuksena Ukrainassa) sekä kuntien toteuttamat kotouttamistoimet toissijaista suojelua saaville ukrainalaisille. Samalla aikajaksolla uutisoitiin myös vuosina 2015–2016 tulleiden pitkistä valitusprosesseista.

Yleisesti kaikissa tutkimissamme lehdissä ruotsi näyttäytyi vaihtoehtona. Useiden artikkeleiden viranomaishaastatteluisissa todettiin, että valinnanvapaus on itsestään selvää (*Självfallet får de själv välja*) tai tavoiteltavaa (*Gärna skulle vi kunna ge ett alternativ*). Samalla kuitenkin tähdennettiin, että on tiedettävä, millaisia seurauksia valinnasta koituu (ks. myös Tervetuloa Suomeen -opas, Työ- ja elinkeinoministeriö 2022). Erityisesti kaksikielisillä alueilla pidettiin tärkeänä, että viranomaiset kertoisivat selkeästi mahdollisuudesta valita ruotsi – joko ensimmäiseksi kotoutumiskieleksi tai myöhemmin suomen opintojen jälkeen. Suomen kielen asemaa ei kyseenalaistettu, mutta ruotsin asemaa ei myöskään haluttu ylikorostaa, saati pyrkiä suostuttelemaan yksilöitä valitsemaan ruotsia. Esimerkiksi *Hufvudstadsbladetin* keväällä vuonna 2016

ilmestyneessä jutussa (esimerkki 8) haastateltavana on Kuntaliiton maahanmuuttaja-koordinaattori Liselott Sundbäck, jonka tehtävänä oli tuolloin luoda selkeät rakenteet ruotsinkieliselle kotoutumispolulle mutta samalla suhtautua niihin kriittisesti. Hänen haastattelunsa kuvastaa sovittavaa suhtautumista kielikysymykseen: suomen kielen merkitystä ei tule kiistää, mutta samalla on hyvä muistaa, että ruotsi nähtäisiin varteenotettavana vaihtoehtona. Teoreettisen viitekehiksemme, kielellisen kansalaisuuden (Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004) näkökulmasta tässä ongelmanasettelussa tulee esille yhtäältä kielellistä kansalaisuutta tukeva maahanmuuttajan oma valinnanvapaus, yksilöllisyys ja toimijuus, toisaalta valtion virallisen kielitilanteen ja -politiikan mukaiset viranomaisohjeistukset.

- (8) Men varför behövs integration på svenska – att tillhöra en minoritet inom minoriteten är kanske ingen lottovinst?
– **Vi ska inte bläögt marknadsföra integration på svenska, inte övertala någon. Men det borde vara en möjlighet som gäller alla.** I slutändan handlar det om att inte diskriminera – varför skulle vi undanhålla en viss grupp, invandrarna, möjligheten att läsa och lära sig svenska? säger Sundbäck. [––]
– Integrationsutbildning på två språk är en bra sak, men för alla är det kanske inte ett alternativ. Kan du inte skriva från början kan det bli alltför utmanande att lära sig två språk på en gång. (HBL, 24.4.2016, Integration på svenska ska vara ett alternativ, korostukset kirjoittajien)

Kielivalintaa tulee siis harkita tarkoin, mutta kuka lopulta valinnan tekee ja millaiseen tietoon valinta perustuu? Millaiset mahdollisuudet pakkomuuttajalla on käytännössä vaikuttaa kielivalintaan, kun hänen pysymisensä maassa on vielä epävarmaa? Esimerkki (9) toimijuuden rajallisuudesta on hyvin valaiseva. *Vasabladetin* vuonna 2022 julkaistussa jutussa haastateltavana on Alexandr. Hän oli tullut Suomeen turvapaikanhakijana vuonna 2013, ja hänet oli sijoitettu Oravaisten vastaanottokeskukseen, jossa opetettiin vain suomea. Alexandr hakeutui opiskelemaan ruotsia omalla kustannuksellaan. Saatuaan pakolaisstatuksen hän muutti Espooseen, jossa hän joutui penäämään oikeuttaan opiskella ruotsia. Sitaatissa Migri ja Espoo ilmenevät toimijoina, joita vastaan on kamppailtava oikeuksiensa puolesta.

- (9) – Jag blev intresserad av svenska språket och det visade sig vara bra, för Migri placerade mig i Oravais. **Men Migri ville att jag skulle lära mig finska och inte svenska.** Det motsatte jag mig. Jag förstod att om jag lär mig svenska är också Sverige, Norge och Danmark öppna för mig. Så Alexandr började smygåka buss till Norrvalla för att gå kurser i svenska. Betalade gjorde han ur egen ficka. – Då jag fick asyl flyttade jag till Esbo. Esbo stad lät mig inte heller integreras på svenska. Det skrevs om mitt fall i tidningar. Och det ledde faktiskt till en förändring. (VBL, 6.9.2022, Alexandr blev finlandssvensk, korostukset kirjoittajien)

Aineistossamme on myös haastateltu pakkomuuttajia, jotka ovat valinnasta kokonaan eri mieltä. "Siitäkin huolimatta" (*trots att*), että heidät oli sijoitettu ruotsinkieliselle paikkakunnalle, elämä osoittautui yksinkertaisemmaksi, kun kieleksi oli valikoitunut suomi (ks. myös alaluku 6.4 ruotsin kielen alueellisesta kattavuudesta). Myös paikalliset kotouttamistyön asiantuntijat ja muut päättäjät haluaisivat tehdä kielivalinnasta mahdollisimman helpon ja turvallisen. Olisi karhunpalvelus, jos turvapaikanhakijat ja toissijaista suojelua saavat eivät voisi opiskella suomea (esimerkki 10).

- (10) De ukrainska barnen som bor i Ingå har börjat i finskspråkig skola, **trots att** kommunens majoritetsspråk är svenska. Hur det blir om det kommer flera barn är oklart. Att eleverna integreras på finska i Ingå baserar sig på beslut som fattats i kommunen tidigare. – I beslutet står det att **finska ändå är majoritetsspråket i Finland**, och att det därför är **lättare för nya elever** att komma in i samhället om de lär sig finska, säger Annika Wide (SFP). (VN, 1.4.2022, Skolspråk beror på kommun, korostukset kirjoittajien)

Näyttää myös siltä, että pakkomuuttajan asiakkuus ohjaa kielivalintaa. Esimerkissä (11) kuvataan ruotsinkielisen Pohjanmaan linjauksia. Kiintiöpakolaiset ovat jo lähtökohtaisesti kunnan kotouttamispalvelujen piirissä, minkä vuoksi tässä tapauksessa Pietarsaareissa on päätetty aloittaa ruotsin kielellä. Kiintiöpakolaisilla on kuitenkin myöhemmin mahdollisuus vaihtaa suomen kieleen, mikäli he näin haluavat. Jutussa ei eritellä, miten kielenvaihtoa käytännössä tuetaan.

- (11) Språkval styrs också av sluppen, före den inledande kartläggningen. Oravais flyktingförläggning, som hör till Vörå kommun, har en enhet i Jakobstad och en i Oravais. På den första gäller finska, men i Oravais får asylsökande flyktingar också lära sig svenska. För de som kommit som kvotflyktingar till Jakobstad gäller däremot majoritetsspråket svenska, säger integrationskoordinator Eva-Maria Emet vid socialcentralen i Jakobstad. Sedan 2010 har 384 kvotflyktingar kommit till Jakobstadsnejden. – **De får byta språk till finska efter en tid, om de vill. Det har ändå inte ännu hänt.** (VBL, 8.10.2015, Svårt få integration på svenska, korostukset kirjoittajien)

Aineistomme paljastaa, kuinka tempoilevaa kielenopetuksen järjestäminen voi olla. Esimerkissä (9) Oravaisissa vielä opetettiin suomea, mutta vuonna 2015 kieli oli vaihtunut ruotsiin. Vastaanottokeskuksessa tekemämme etnografisen tutkimuksen perusteella on kuitenkin todettava, että ruotsin kielen opetusta järjestettiin erillisenä kokeiluna, jota rahoitti ulkopuolinen toimija. Kaikille vastaanottokeskuksen asiakkaille tätä mahdollisuutta ei tarjottu. (Pöyhönen ym. 2019.)

Lehtijutuissa esiteltiin instituutioiden (esim. vastaanottokeskus, aikuisoppilaitokset, perusopetus) järjestämän kielikoulutuksen lisäksi muita oppimisen väyliä ja tapoja. Kolmannen sektorin toiminta tuli vahvasti esille näissä lehtiteksteissä, ja esimerkiksi urheiluseurojen ja järjestöjen roolia suomen (ja ruotsin) kielen oppimisessa pidettiin

tärkeänä. Viranomaistoiminnan vastapainona kolmannen sektorin voidaankin katsoa mahdollistavan paitsi kielellistä kansalaisuutta (Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004) myös luvussa 3 esittelemiämme arjen kansalaisuutta (esim. Puumala & Shindo 2021) ja kansalaisuustekoja (Isin 2008).

6.4 Ruotsin kielen alueellinen kattavuus

Sekä pakkomuuttajat että muut toimijat pohtivat lehtiaineistossamme, kannattaako vähemmistöön kuuluvien pakkomuuttajien opiskella ruotsia. Manner-Suomessa suomi on valtakieli, kun taas ruotsi asemoituu alueelliseksi kieleksi, vaikka sillä on kansalliskielen asema. Toisaalta ruotsin kielialue ulottuu Pohjoismaihin, mikä laajentaa sen käyttömahdollisuuksia.

Ruotsin kielen valinnan perusteltiin sekä luovan enemmän mahdollisuuksia että kaventavan niitä. Avainasemassa ovat pakkomuuttajan mahdollisuudet liikkua Suomessa ja sen ulkopuolella. Mikäli hän jää alueelle, jossa enemmistökieli on ruotsi, hänen on selvittettävä alueen työmahdollisuudet. Esimerkiksi korkeakoulutetuille maa-seutumaisissa ruotsinkielisen Pohjanmaan kunnissa on hyvin rajalliset mahdollisuudet työllistyä, vaikka työllisyysaste muutoin olisi korkea. Perheellisten tulee arvioida myös lasten opinpolkua, mikäli perhe jää paikkakunnalle.

Aineiston myöhemmällä ajanjaksolla 2022–2023 ruotsin kielen valintaa perusteltiin eritoten työhön liittyvien mahdollisuuksien kautta. Lehtiartikkeleissa esimerkiksi kaavailtiin ukrainalaisten kouluttamista ruotsinkielisen varhaiskasvatuksen tehtäviin, kun ukrainalaisten lasten määrä paikkakunnalla on merkittävästi kasvanut. Esimerkissä (12) toimittaja kysyy kotouttamistyön asiantuntijalta, mitä haittapuolia voi olla ukrainalaisen pakolaisen ruotsin kielen opiskelussa, kun suomi on maan enemmistökieli.

(12) **[Toimittaja]:** ”Ser du att det finns nackdelar med att som ukrainsk flykting lära sig svenska, då majoritetsspråket här är finska?”

[Tidigare rektor för Grundskolan Norsen och nyutnämnd flyktingsamordnare]: Det är klart att vi måste **informera dem** om att det **bara är fem procent** av befolkningen som kan svenska. Samtidigt ser jag att situationen är annorlunda nu, jämfört med år 2015. Många har pappor, bröder eller söner kvar i Ukraina och de vill säkert tillbaka så snabbt som möjligt. Om de sedan i framtiden vill åka utomlands för att jobba, så är det ju **tio miljoner människor** som pratar svenska, medan bara fem miljoner pratar finska. (HBL, 6.4.2022, Få ukrainska barn anmälda till svenskspråkiga skolor i Nyland, korostukset kirjoittajien)

Esimerkissä (12) toistuvat suomalaisen kotouttamispolitiikan keskeiset perustelut. Uutena näkökulmana haastateltava tuo esiin, että ukrainalaisilla saattaa olla halua palata kotimaahansa, mikä kertoo heidän maahanmuuttostatuksestaan. Haastateltava ei kuitenkaan anna yksiselitteistä vastausta. Tämä voidaan tulkita siten, että suomi

saattaa olla parempi ratkaisu, mutta jos paluusuunnitelmat muuttuvat, ruotsi voi tarjota laajemmat työmarkkinat. Olennaista on tarjota tietoa vaihtoehtoista ja niiden seurauksista.

Oleskeluluvan saaneiden turvapaikanhakijoiden tulevaisuudennäkymiä käsitellen esimerkissä (13). Mikäli turvapaikanhakijat ovat opiskelleet vastaanottoaikana suomea, kuntapaikan saaminen on todennäköisempää. Muussa tapauksessa heidän on jätävä ruotsinkieliselle Pohjanmaalle.

- (13) Asylförläggningarna i Korsnäs och Malax underlyder också asylcentralen i Kristinestad. Där blir det ändå aktuellt att ordna skolundervisningen på orterna där barnen bor, uppger centralens direktör Annica Riddar. Det är inte heller nödvändigt att ordna undervisningen på finska, även om det varit kutym. – **Det anses vara lättare att ordna kommunplats för de som får uppehållstillstånd om de har finska som grund. Annars måste de stanna här vid kusten.** Men nu har det också uttalats från regeringshåll att integreringen även kan ske på svenska, säger Riddar. Riitta El-Nemr utesluter inte heller svenskspråkiga lösningar i Kristinestad. – Nu har vi så många asylsökande att det bara gäller att hitta fungerande lösningar, säger hon. (VBL, 18.11.2015, Asylbarn ryms inte i skola, korostukset kirjoittajien)

Haastateltu Kristiinankaupungin vastaanottokeskuksen johtaja Annica Riddar huomauttaa, että valtioneuvoston hallitusohjelmassa mainitaan ruotsinkielinen kotoutuminen, mikä toisi tilanteeseen uuden näkökulman (vrt. Forsgård 2025).

Aineistossamme on lukuisia samankaltaisia lehtijuttuja, joissa ruotsin kielen valintaa tarkastellaan huolellisesti välttäen ottamasta kantaa puolesta tai vastaan. Näkökulmissa otetaan huomioon suomenruotsalainen vähemmistö niin, ettei ruotsin asemaa tule kyseenalaistetuksi saati uhatuksi. Samalla kuitenkin puhutaan varovaisesti, sillä kielipolitiikka herättää tunnetusti polarisoivaa keskustelua (Ihalainen ym. 2011), ja sen yhdistäminen pakkomuuttoon tekee aiheesta entistä herkemmän ja ristiriitaisemman.

Kielialuetta perustellaan muillakin tekijöillä kuin työmarkkinoilla. Erityisesti ruotsinkielisellä Pohjanmaalla ja muissa maaseutumaisissa kaksikielisissä kunnissa painoarvoa annetaan rauhalliselle ja turvalliselle elinympäristölle, uusille ystävyysuhteille ja kuulumisen tunteille. Näihin ympäristöön liittyviin ruotsin kielen valinnan perusteluihin viitattiin artikkeleissa esimerkiksi pakkomuuttajia majoittaneiden isäntäperheiden kielikäytänteiden kautta tai yksinkertaisesti toteamalla, että pakkomuuttajien tulisi kotoutua lähiympäristön enemmistökielellä.

7 Päätäntö

Tarkastelimme tässä artikkelissa, miten pakkomuuttajien ruotsin kielen oppimista ja käyttöä uutisoitiin Suomen ruotsinkielisissä sanomalehdissä vuosina 2015–2016 ja

2022–2023. Toisena tutkimuskysymyksenä pohdimme, millaista kuvaa sanomalehti-uutisointi tuottaa kielellisestä kansalaisuudesta (Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004). Vuosien 2015–2016 aineisto painottui Lähi-idästä tulleista turvapaikanhakijoista kertoviin artikkeleihin, kun taas vuosina 2022–2023 huomio keskittyi Ukrainasta tulleisiin, tilapäistä suojelua saaviin. Lehtitekstiaineistossa paikantui useita mielenkiintoisia teemoja, joista analysoimme neljää: ruotsista puhuvia toimijoita, ruotsin koettua helppoutta, ruotsia vaihtoehtona suomelle ja ruotsin alueellista kattavuutta.

Aineistossamme pakkomuuttajien representaatiot ovat pääosin myönteisiä ja myötätuntoa herättäviä, ja heitä korostetaan yksilöinä enemmän kuin kirjallisuuskatsauksemme (luku 4) perusteella oli odotettavissa. Laajempi, tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäävä kysymys kuitenkin on, vaikuttaako sitaattien runsas määrä siihen, että pakkomuuttajat esitetään myönteisemmässä valossa verrattuna lehtijuttuihin, joissa sitaatteja ei ole tai joissa henkilökuva ei ole keskiössä. On myös tärkeää huomioida, että pelkkä siteeraus ei vielä paljasta, millaisen prosessin myötä se on päätenyt lehtijuttuun. Onko se kenties osa toimittajan ja haastateltavan keskustelua ja monologisoitu näyttämään haastateltavan yksinpuhelulta (Haapanen 2016a, 2017)? Kuinka paljon haastateltavan kieltä on muokattu – onko sitä selkeytetty, stilisoitu tai terävöitetty? Onko esimerkiksi puhekielisyyskiä, lipsahduksia tai oppijakieltä poistettu tai haastateltavan puhetta tiivistetty, jotta se sopisi paremmin jutun kokonaisuuteen (Haapanen 2016b)? Tutkimuksemme kannalta olisi myös merkittävää tietää, onko haastatteluissa käytetty tulkkia tai muuten toimittu monikielisesti. Tällaisia yksityiskohtia lehtijutuissa eriteltiin harvoin.

Ruotsin kielellä toimiminen pakkomuuttajana esimerkiksi opinnoissa, työssä, työharjoittelussa tai vapaa-ajan aktiviteeteissa tarjoaa konkreettisia esimerkkejä kielellisestä (tai sosiolingvistiksestä) kansalaisuudesta (Stroud 2001, 2018; Stroud & Heugh 2004; Cooke ym. 2023), jota käytimme aineiston luennan ja analyysin linssinä. Kielellisen kansalaisuuden toteutuessa yksilöt voivat kielenkäyttönsä ja kielivalintansa kautta kyseenalaistaa heille asetettua asemaa, tehdä itsensä kuulluiksi omassa asiassaan ja määritellä itseään uudelleen suhteessa paikalliseen tai kansalliseen sekä poliittiseen yhteisöön – saada aikaan jopa muutoksia mediahuomion ansiosta (ks. myös Pöyhönen & Simpson 2021). Useimmiten artikkeleissa pakkomuuttajia ei kuitenkaan esitetty aktiivisina toimijoina ja yksilöinä vaan erityyppisten viranomaisten toiminnan kohteina etenkin vuosina 2015–2016. Myös ”vähemmistö vähemmistössä” -problematiikka nousi useissa artikkeleissa esiin karuna realismina monista myönteisistä kuvauksista, jopa sankaritarinoista huolimatta.

Maahanmuuttostatus (esim. turvapaikanhakija, kiintiöpakolainen, tilapäistä suojelua saava) määrittää sekä käytännössä että useissa sanomalehtiartikkeleissamme yksilöiden – ja ajoittain myös kokonaisien etnis-kielellisten ryhmien, kuten irakilaisien tai ukrainalaisten – toimintamahdollisuuksia ja reunaehtoja. Vuosien 2015–2016 uutisoinnissa Lähi-idästä ja Afganistanista saapuneille turvapaikanhakijoille opetettiin vastaanottokeskuksissa suomea. Samoihin kuntiin sijoitettujen kiintiöpakolaisten

kotoutumiskieli oli usein ennalta päätetty; ruotsinkielisenemmistöisissä kunnissa se oli ruotsi. Toimijuus, yksilönvapaus ja siten myös kielellinen kansalaisuus olivat näissä tilanteissa rajallisia. Sen sijaan vuosien 2022–2023 uutisoinnissa tilapäistä suojelua saavat ukrainalaiset esitettiin usein omaehtoisina ja aktiivisina toimijoina, jotka olivat jollain tavoin kiinnittyneet paikallisyhteisöihin. Näissä yhteyksissä myös ruotsin kieli näyttäytyi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja käytännön toimien kielenä muiden kielten – kuten englannin, ukrainan, venäjän ja suomen – rinnalla.

Lehtiaineistossa äänessä olevat poliitikot, viranomaiset, tutkijat, toimittajat ja muut asiantuntijat valottivat ruotsin kielen valintaa ja ruotsiksi kotoutumisen etuja ja haittoja eri näkökulmista. Ruotsi näyttäytyi vaihtoehtona, josta muuttajien on saatava tietoa punnitakseen valinnan seurauksia. Aina ei käynyt selville, viittasivatko asiantuntijat muihin kuin pakkomuuttajiin, sillä valintapuheeseen kytkeytyi myös vastuupuhetta ikään kuin valinta olisi kokonaan yksilön käsissä.

Maahanmuutto ja erityisesti pakkomuuttajat tulevat epäilemättä olemaan kuuma puheenaihe politiikassa ja mediassa lähitulevaisuudessakin; tästä on runsaasti merkkejä niin Suomessa kuin muissakin maissa. Kieli on keskeinen osa sekä maahanmuuton arkea että sen poliittista ja yhteiskunnallista käsittelyä. Kieleen liittyvät valinnat ja mahdollisuudet vaikuttavat suoraan yksilöiden toimijuuteen, kuulumisen tunteeseen ja integroitumisen reitteihin. Kielen paikka maahanmuuttokeskustelussa on siis paitsi käytännöllinen myös ideologinen. Kieli kytkeytyy siihen, millaisin ehdoin yhteisöön voi kuulua, millaista kielellistä kansalaisuutta kukin voi toteuttaa sekä miten vastaanottavassa yhteiskunnassa suhtaudutaan maahanmuuttaneiden mahdollisuuksiin oppia ja käyttää vähemmistökieltä – olipa heidän maahanmuuttostatuksensa mikä tahansa.

Kiitämme

Tutkimusta on rahoittanut Svenska kulturfonden, projektinnumero 189726. Kiitämme tutkimusryhmämme jäseniä Sari Aholaa, Linda Bäckmania ja Lotta Kokkosta sekä journalistiikan asiantuntijoita Turo Uskalia ja Mikko Villiä arvokkaista kommentteista käsikirjoitusta tehdessämme.

Kirjallisuus

- Adoni, H. & S. Mane 1984. Media and the social construction of reality: toward an integration of theory and research. *Communication Research*, 11 (3), 323–340. <https://doi.org/10.1177/009365084011003001>
- Arghavan, M., N. Hirschfelder, & K. Motyl 2019. Who can speak and who is heard/hurt? Facing problems of race, racism, and ethnic diversity in the humanities in Germany: A survey of the issues at stake. Teoksessa M. Arghavan, N. Hirschfelder, L. Kopp & K. Motyl (toim.) *Who can speak and who is heard/hurt? Facing problems of race, racism, and ethnic diversity in the humanities in Germany*. Bielefeld: Transcript Verlag, 9–42.
- Baker, P., C. Gabrielatos, M. Khosravini, M. Krzyżanowski, T. McEnery & R. Wodak 2008. A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society*, 19 (3), 273–418. <https://doi.org/10.1177/0957926508088962>
- Bäckman, L. 2021. Nya talare av svenska i Finland: positionering i berättelser om språk och integration. *Språkets funktion. Juhlakirja Urpo Nikanteen 60-vuotispäivän kunniaksi – Festschrift till Urpo Nikanne på 60-årsdagen – Festschrift for Urpo Nikanne in honor of his 60th birthday*. Åbo: Åbo Akademi, 284–305. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4062-1>
- Bäckman, L. & S. Haapamäki 2019. Perspektiv på integration i rural minoritetsspråkmiljö – exemplet Närpes i Finland. *Multiethnica*, 39, 39–53. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1542744/FULLTEXT01.pdf>
- Bäckman, L. & S. Haapamäki 2024. Learning Swedish in contexts of migration to Finland. Teoksessa J. Simpson & S. Pöyhönen (toim.) *Minority language learning for adult migrants in Europe*. Londono: Routledge, 42–66.
- Cooke, M., D. Bryers & B. Winstanley 2019. 'Our languages': Towards sociolinguistic citizenship in ESOL. Teoksessa M. Cooke & R. Peutrell (toim.) *Brokering Britain, educating citizens. Exploring ESOL and citizenship*. Bristol: Multilingual Matters, 137–153.
- Cooke, M., B. Rampton & J. Simpson 2023. ESOL and linguistic citizenship: Practical actions amid policy neglect. *Working Papers in Urban Language and Literacies* 308. <https://wpull.org/product/wp308-esol-and-linguistic-citizenship-practical-actions-amid-policy-neglect/> [Luettu 15.5.2025.]
- Creutz, K. & M. Helander 2012. Via svenska – Den svenskspråkiga integrationsvägen. *Magma studie*, 1/2012. Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma. <https://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/72.pdf> [Luettu 18.2.2025.]
- Euroopan muuttoliikeverkosto 2016. *Maahanmuuton tunnusluvut 2015*. Euroopan muuttoliikeverkosto. Maahanmuuttovirasto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5920-50-5> [Luettu 18.2.2025.]
- Euroopan muuttoliikeverkosto 2017. *Maahanmuuton tunnusluvut 2016*. Euroopan muuttoliikeverkosto. Maahanmuuttovirasto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5920-59-8> [Luettu 18.2.2025.]
- Euroopan muuttoliikeverkosto 2023. *Maahanmuuton tunnusluvut 2022*. Euroopan muuttoliikeverkosto. Maahanmuuttovirasto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7427-38-5> [Luettu 18.2.2025.]
- Euroopan muuttoliikeverkosto 2024. *Maahanmuuton tunnusluvut 2023*. Euroopan muuttoliikeverkosto. Maahanmuuttovirasto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7427-46-0> [Luettu 18.2.2025.]
- Fábián, A. (toim.) 2023. *The representation of REFUGEES and MIGRANTS in European national media discourses from 2015 to 2017: A contrastive approach (corpus linguistics)*. Berlin: Springer.

- Forsgård, N. E. 2025. Integration på svenska – en lägesrapport 2025. *Magma*, 2/2025. Helsingfors: Tankesmedjan Magma. <https://magma.fi/wp-content/uploads/2025/04/Integration-pa-svenska-en-lagesrapport.pdf> [Luettu 18.2.2025.]
- Fuller, J. 2024. Media discourses of migration: A focus on Europe. *Language and Linguistics Compass*, 18 (4). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12526>
- Gabrielatos, C. & P. Baker 2008. 'Fleeing, sneaking, flooding': A corpus analysis of discursive constructions of refugees and asylum seekers in the UK press, 1996–2005. *Journal of English Linguistics*, 36 (1), 5–38. <https://doi.org/10.1177/0075424207311247>
- Gordon, C. 2015. Framing and positioning. Teoksessa D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (toim.) *The handbook of discourse analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 324–345.
- Grüne, A.-J., G. Gayer, L. Ivars, B. Mattson, C. Mäki-Hokkonen & A. Sahlström 2013. Integration på svenska i Finland kräver en helhetssyn. Teoksessa M. Tarnanen, S. Pöyhönen, M. Lappalainen & S. Haavisto (toim.) *Osallisen Suomessa – kokeiluhankkeiden satoa. Delaktigt i Finland – skörden från försöksprojektet*. Jyväskylä & Helsinki: Jyväskylän yliopisto, Suomen Kulttuurirahasto & Svenska kulturfonden, 244–251.
- Haapanen, L. 2016a. Siteeraus lehtijutuissa. Teoksessa L. Tiittula & P. Nuolijärvi (toim.) *Puheesta tekstiksi. Puheen kirjallisen esittämisen alueita, keinoja ja rajoja*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1424. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 192–224.
- Haapanen, L. 2016b. Haastattelupuheen rekontekstualisointi sitaateiksi lehtijuttuun. *Virittäjä*, 120 (2), 218–254. <https://journal.fi/virittaja/article/view/51313>
- Haapanen, L. 2017. Monologisation as a quoting practice. Obscuring the journalist's involvement in written journalism. *Journalism Practice*, 7, 820–839. <https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1208057>
- HE (92/2002). Hallituksen esitys Eduskunnalle uudeksi kielilainaksi ja siihen liittyväksi lainsäädännöksi. <https://finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2002/92> [Luettu 15.5.2025.]
- Helander, M., M. Kosová, T. Pötzsch, K. Teikari, L. Sundbäck, & I. Airas 2015. Kan vi stå till tjänst? Integration på svenska i Finland. Helsingfors: Svenska kulturfonden. https://www.kulturfonden.fi/wpcontent/uploads/2016/01/Kan_vi_sta_till_tjanst_mika_helander_webb.pdf
- Hynes, P. 2021. *Introducing forced migration*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ihalainen, P., T. Saarinen, T. Nikula & S. Pöyhönen 2011. Aika kielipolitiikassa. Päivälehtien nettikeskustelujen historiakäsitysten analyysi. *Kasvatus & Aika*, 3, 1797–2299. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68407/29530>
- Isin, F. E. 2008. Theorising acts of citizenship. Teoksessa F. E. Isin & G. M. Nielsen (toim.) *Acts of citizenship*. New York, NY: Zed Books, 15–44.
- Julkisen sanan neuvosto s.a. Journalistin ohjeet. <https://jsn.fi/journalistin-ohjeet/> [Luettu 18.2.2025.]
- Kalfeli, N., C. Angeli, A. Gardikiotis & C. Frangonikolopoulos 2023. Between two crises: News framing of migration during the Greek-Turkish border crisis and Covid-19 in Greece. *Journalism Studies*, 24 (2), 226–243. <https://doi.org/10.1080/1461670x.2022.215598>
- Kielilaki 6.6.2003/423. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2003/423> [Luettu 18.2.2025.]
- Kosová, M. & L. Sundbäck 2021. *Forskning om svensk integration – en kartläggning och röster från fältet*. Åbo: Migrationsinstitutet, Centret för Svenskfinland. Rapport 4. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/181363/Rapporter%204.pdf> [Luettu 18.2.2025.]
- Kuusisto, A.-K. & J. Tuominen 2019. Epäilyä ja myötätuntoa: Yksin tulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Aamulehdessä, Helsingin Sanomissa ja Ylen verkkouutisissa 2014–2016. *Media & viestintä*, 41 (3), 187–212. <https://doi.org/10.23983/mv.85781>

- Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta 746/2011. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2011/746> [Luettu 18.2.2025.]
- Laki kotoutumisen edistämisestä 681/2023. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2023/681> [Luettu 18.2.2025.]
- van Leeuwen, T. 1996. The representation of social actors. Teoksessa C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (toim.) *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 32–70.
- Masoud, A., T. Kurki, K. Brunila & G. Holm 2023. Racialised integration: Arabic-speaking refugees and immigrants' experiences on the paradoxes of integration. *Nordic Journal of Migration Research*, 13 (1), 1–18. <https://doi.org/10.33134/njmr.543>
- Media Audit Finland 2024. KMT 2024 Lehtien lukijamäärät. <https://mediaauditfinland.fi/wp-content/uploads/2024/09/Lukijamaarat-KMT-2024.pdf> [Luettu 18.2.2025.]
- Mediakortet – Mediakortti 2024. HBL – VN – ÖN – HBL Junior – Tavoita tehokkaasti uniikki kohderyhmä heidän omalla äidinkielellään. https://bnf.fi/wp-content/uploads/2024/01/KSF-MEDIA-MEDIKORTTET-2024-FI_compressed-1.pdf [Luettu 18.2.2025.]
- Omidian Sijani, N. 2023. A corpus-assisted discourse analysis of the representation of Syrian refugees in Canadian newspapers. *Discourse & Communication*, 17 (4), 415–440. <https://doi.org/10.1177/17504813231156748>
- Palviainen, Å. & P. Sapanen 2017. Ödesfrågor för Svenskfinland? Två tidningsdebatter från hösten 2015. Teoksessa E. Sköldbberg, M. Andréasson, H. A. Eryd, F. Lindahl, S. Lindström, J. Prentice, & M. Sandberg (toim.) *Svenskans beskrivning 35: Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten Göteborg 11–13 maj 2016*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för svenska språket, 271–285. <http://hdl.handle.net/2077/52211>
- Pantti, M. & M. Ojala 2019. Caught between sympathy and suspicion: Journalistic perceptions and practices of telling asylum seekers' personal stories. *Media, Culture & Society*, 41 (8), 1031–1047. <https://doi.org/10.1177/0163443718756177>
- Parks, P. 2019. An unnatural split: How 'human interest' sucks the life from significant news. *Media, Culture & Society*, 41 (8), 1228–1244. <https://doi.org/10.1177/0163443718813498>
- Peled, Y. 2023. The practical ethics of linguistic integration: Three challenges. *Metaphilosophy*, 2023, 1–15. <https://doi.org/10.1111/meta.12653>
- Perälä, A. & M. K. Niemi 2018. Asylum seekers arrived, elites occupied the air: Topics and interviewees in YLE's magazine programmes during the "asylum-seeker crisis". *Nordicom review*, 39 (2), 79–93. <https://doi.org/10.2478/nor-2018-0013>
- Piller, I. 2016. *Linguistic diversity and social justice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Puumala, E. & R. Shindo 2021. Exploring the links between language, everyday citizenship, and community. *Citizenship Studies*, 25 (6), 739–755. <https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968696>
- Pälli, P. & E. Lillqvist 2020. Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä II*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 374–411.
- Pöyhönen, S., L. Kokkonen & M. Tarnanen 2019. Turvapaikanhakijoiden kertomuksia sosiaalisista verkostoista ja kuulumisen tunteista. Teoksessa E. Lyytinen (toim.) *Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 183–204. <https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2019/12/t-02-isbn-978-952-7167-60-1-turvapaikanhaku-ja-pakolaisuus-suomessa.pdf>
- Pöyhönen, S. & J. Simpson 2024. Adult migrant learning minority languages in Europe: An introduction. Teoksessa J. Simpson & S. Pöyhönen (toim.) *Minority language learning for adult migrants in Europe*. London: Routledge, 1–15.

- Pöyhönen, S. & J. Simpson 2021. Contesting language policy for asylum seekers in the Northern periphery: The story of Taylor F. *Language Policy*, 20 (2), 261–285. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09554-0>
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Sisäministeriö 2024. Hallitus esittää muutoksia tilapäiseen suojeluun liittyvään lainsäädäntöön. Sisäministeriön tiedote, 5.12.2024. <https://intermin.fi/-/hallitus-esittaa-muutoksia-tilapaiseen-suojeluun-liittyvaan-lainsaadantoon>
- Sisäministeriö 2025. Tilapäinen suojelu Ukrainasta paenneille. Ajankohtaista/Ukraina/ Tilapäinen suojelu. <https://intermin.fi/ukraina/tilapainen-suojelu> [Luettu 10.10.2025.] [Luettu 18.2.2025.]
- Stroud, C. 2001. African mother-tongue programs and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (4), 339–355. <https://doi.org/10.1080/01434630108666440>
- Stroud, C. 2018. Linguistic citizenship. Teoksessa L. Lim, C. Stroud & L. Wee (toim.) *Multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change*. Bristol: Multilingual Matters, 17–39.
- Stroud, C. & K. Heugh 2004. Linguistic human rights and linguistic citizenship. Teoksessa D. Patrick & J. Freeland (toim.) *Language rights and language survival: A sociolinguistic exploration*. Manchester: St Jerome, 191–218.
- Stroud, C. & L. Wee 2007. Consuming identities. Language planning and policy in Singaporean late modernity. *Language Policy*, 6, 253–279. <https://doi.org/10.1007/s10993-007-9047-6>
- Trilling, D., P. Tolochko & B. Burscher 2017. From newsworthiness to shareworthiness. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 94 (1), 38–60. <https://doi.org/10.1177/1077699016654682>
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turtiainen, K. 2016. Pakkomuuttajat sosiaalityön asiakkaina. Teoksessa M. Jäppinen, A. Metteri, S. Ranta-Tyrkkö & P.-L. Rauhala (toim.) *Kansainvälinen sosiaalityö: käsitteitä, käytäntöjä ja kehityskulkuja*. Kuopio: Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja, 203–244.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2022. *Tervetuloa Suomeen -opas*. <https://tem.fi/tervetuloa-suomeen> [Luettu 18.2.2025.]
- Valtioneuvosto 2023. Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma. Valtioneuvoston julkaisuja. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165042>
- Villi, M. & R. G. Picard 2019. Transformation and innovation of media business models. Teoksessa M. Deuze & M. Prenger (toim.) *Making media. Production, practices, and professions*. Amsterdam University Press, 121–131.
- Williams, Q., A. Deumert & T. M. Milani 2022. Introduction. Teoksessa Q. Williams, A. Deumert & T. M. Milani (toim.) *Struggles for multilingualism and linguistic citizenship*. Bristol: Multilingual Matters, 1–15.

Liite 1. Taulukot

TAULUKKO 1. Tutkittujen lehtien perustiedot.

Sanomalehti	Lukijamäärä (2024)	Ilmestymistiheys	Kustantaja
<i>Hufvudstadsbladet</i>	53 900*	joka päivä	Hufvudstadsbladet Ab (2023 omistajanvaihdos: Bonnier ja Konstsamfundet)
<i>Västra Nyland</i>	16 650**	2 krt viikossa, tiistaisin ja perjantaisin	Hufvudstadsbladet Ab (2023 omistajanvaihdos: Bonnier ja Konstsamfundet)
<i>Vasabladet</i>	28 500*	ti-su	HSS Media (keväästä 2024 lähtien Bonnier News Finland)

*painetun lehden keskimääräisen numeron lukijat (Media Audit Finland 2024)

**lukijamäärä/viikko (Mediakortet – Mediakortti 2024)

TAULUKKO 2. Tutkimuksen lehtiaineisto.

Sanomalehti	Artikkelien kokonaismäärä 2015–2023	Artikkelien määrä 09/2015–12/2016	Artikkelien määrä 03/2022–12/2023
<i>Hufvudstadsbladet</i>	128	34	30
<i>Västra Nyland</i>	86	42	20
<i>Vasabladet</i>	193	58	38
Yhteensä	407	134	88

TAULUKKO 3. Esimerkki *Vasabladet*-lehden koodausprosessista Excel-tiedostossa.

Aineiston tyyppi	Artikkelin otsikko	Muistiinpanoja	Mainitut kielet	Julkaisu-päivä	Pakkomuuttajan tausta
henkilokuva	Hatet motiverade honom att bli läkare	Henkilokuva 26-vuotiaasta lääkäriopiskelijasta, joka saapui kiintiöpakolaisena Petalaxiin vuonna 2000. Toisella yrittämällä hän pääsi ruotsinkieliseen lääkäriohjelmaan Helsingin yliopistoon. Soroush sanoo, että opintojen alussa häneltä meni ohi asioita puutteellisen suomen kielen taitonsa takia: "Elämä olisi ollut yksinkertaisempaa, jos olisimme oppineet suomea alusta alkaen". Sitten hän tapasi suomenkieliseltä linjalta henkilön, joka auttoi häntä kääntäen ja selittäen. Nyt Soroush sanoo pärjäävänsä molemmilla kielillä ja omaavansa paremmat mahdollisuudet.	suomi, ruotsi	26.9.2015	Kiintiöpakolainen, Iran
uutinen	Flera ukrainska barn börjar i svensk skola	Korjataan edellisen jutun virheellinen väite, että kaikki ukrainalaiset pakolaislapset Vaasassa integroidaan suomeksi. Näitä oppilaita on kymmenen. Koulutusjohtaja Knookala: "Enemmistö on valinnut menevänsä suomenkielisiin kouluihin, mutta olemme koko ajan toivottaneet tervetulleeksi ja ottaneet vastaan molemmille kielille". Haga skolan rehtori Ann-Christine Loo-Örnin mukaan on tärkeää, että ulkomaalaistaustaiset lapset saavat ystäviä, jotka puhuvat heidän kotoutumiskielitään. Mitä tulee kotouttamispolitiikkaan Vaasassa, Loo-Örn ei usko, että ruotsin kielellä integroiminen asetettaisiin Vaasassa tarkoituksella kakkossijalle, mutta että näin tahtoo käydä "vanhasta tottumuksesta". Borgaregatans skolan rehtori Markus Rönnblom sanoo, että on perheiden oikeus päättää, haluavatko ruotsin- vai suomenkielisiin kouluihin, ja iloitsee, että on heitäkin, jotka haluavat integroitua ruotsiksi.	ruotsi, suomi	13.8.2022	Pakolaislapset, Ukraina

TAULUKKO 4. Suorien sitaattien puhujat (n=222) puhujatyypeittäin, lehdittäin ja ajanjaksoittain eriteltyinä.

	HBL 2015– 2016	HBL 2022– 2023	VÄSTRA NYLAND 2015–2016	VÄSTRA NYLAND 2022–2023	VBL 2015–2016	VBL 2022–2023	Yhteensä
Kyseisen ajanjakson pakkomuuttajat	12	8	10	2	10	5	47
Aiemmin saapuneet (pakko)muuttajat	3	7	8	4	6	5	33
Opetushenkilöstö	1	2	10	5	7	7	32
Muut	4	6	5	2	10	3	30
Opetushallinnon edustajat	2	4	1	4	2	6	19
Vapaaehtoiset	2	1	6	8	1	-	18
Maahanmuutto-koordinaattorit	5	2	2	1	5	-	15
Toimittajat	5	2	3	2	-	-	12
Vastaanotto-keskuksen johtajat	1	-	2	-	4	1	8
Järjestöjen edustajat	3	-	2	-	1	2	8

Liite 2. Aineistoviitteet

- HBL 18.11.2015 / VN (21.11.2015). West, Markus: Vi älskar svenska. *Hufvudstadsbladet*, 18.11.2015, nr. 311, s. 14–16. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2632490>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- HBL 24.4.2016. Bäck, Jenny: Integration på svenska ska vara ett alternativ. *Hufvudstadsbladet*, 24.4.2016, nr. 110, s. 6. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2533924>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- HBL 10.8.2016. Holmberg, Marina: Päivää – god dag. *Hufvudstadsbladet*, 10.8.2016, nr. 213, s. 18. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2534375>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- HBL 11.12.2016. Suni, Jessica: ”Ställ inte språken mot varann”. *Hufvudstadsbladet*, 11.12.2016, nr. 334, s. 8. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2534958>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- HBL 6.4.2022. Herrman, Heidi: Få ukrainska barn anmälda till svenskspråkiga skolor i Nyland. *Hufvudstadsbladet*, 6.4.2022, nr. 94, s. 12. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2522264>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- VBL 26.9.2015. Holmström, Cecilia: Hatet motiverade honom att bli läkare. *Vasabladet*, 26.9.2015, nr. 224, s. 9. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2650956>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- VBL 8.10.2015. Holmström, Stefan: Svårt få integration på svenska. *Vasabladet*, 8.10.2015, nr. 234, s. 12. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2650556>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- VBL 18.11.2015. Forsman, Tom: Asylbarn ryms inte i skola. *Vasabladet*, 18.11.2015, nr. 268, s. 7. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2650853>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- VBL 30.3.2022. Holmström, Cecilia: Nu börjar många ukrainska barn i österbottnisk skola. *Vasabladet*, 30.3.2022, nr. 74, s. 3. <http://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2533924>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- VBL 6.9.2022. Huggare Smeds, Jonny: Alexandr blev finlandssvensk. *Vasabladet*, 6.9.2022, nr. 206, s. 14. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2547053>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- VN 1.4.2022. Strandberg, Mira: Skolspråk beror på kommun. *Västra Nyland*, 1.4.2022, nr. 25, s. 5. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2539315>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.
- VN 26.5.2022. Strandberg, Mira: De vill bara jobba och leva i Karis. *Västra Nyland*, 26.5.2022, nr. 41, s. 4–5. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2539811>. Kansalliskirjaston digitaaliset aineistot.

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 82. Jyväskylä. s. 158–179.

Jenny Paananen

Turun yliopisto

Linda Sirkkiä

Turun yliopisto

Mari Kangasniemi

Turun yliopisto

Varsinais-Suomen sairaanhoitopiiri (Varha)

Turun yliopistollinen keskussairaala

Hoidon kohteesta tiedostavaksi asiakkaaksi: tyytymättömyyden ilmaisen kielelliset keinot potilasasiavastaavalle osoitetuissa muistutuksissa

Nostot

- Hoidosta ja kohtelusta valittaminen on yleistynyt viimeisen vuosikymmenen aikana huomattavasti.
- Potilasasiavastaavalle kirjoitetut muistutukset heijastavat potilaan asemaa tiedostavana ja oikeutensa tuntevana asiakkaana.
- Tyytymättömyyttä ilmaistaan kuvaamalla ammattilaisten toiminnan odotuksenvastaisuutta ja siitä seurannutta kielteistä tunnekokemusta.
- Tyytymättömyyden ilmauksia kärjistämällä voimistetaan muistutuksen kriittisyyttä ja affektiivisuutta.



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

Abstract

In this article, we analyze how patients and their family members express dissatisfaction in complaints addressed to a patient ombudsman of a Finnish hospital. In the analysis, we focus on how dissatisfaction is expressed with the use of evaluative language. The data consist of 140 complaints, and the method of the study is qualitative text analysis. Expressing strong affects and judging the morality of professionals' actions are characteristic to complaints. The writers of the complaints express their dissatisfaction by describing the unexpectedness of the professionals' actions and conduct and the resulting negative customer experience. Unexpectedness is described, among other things, by using negation and extreme case formulations (*kukaan ei koskaan soittanut* 'nobody ever called') and expressions of astonishment (*Miten tällaista voi tapahtua?* 'How can this happen?'). Negative affect is often intensified (*olin todella peloissani* 'I was really scared'). In addition, affectivity is strengthened by using capital letters and multiple punctuation marks.

Keywords: complaint, evaluation, patient rights, text analysis

Asiasanat: evaluointi, muistutus, potilaan oikeudet, tekstianalyysi

1 Johdanto

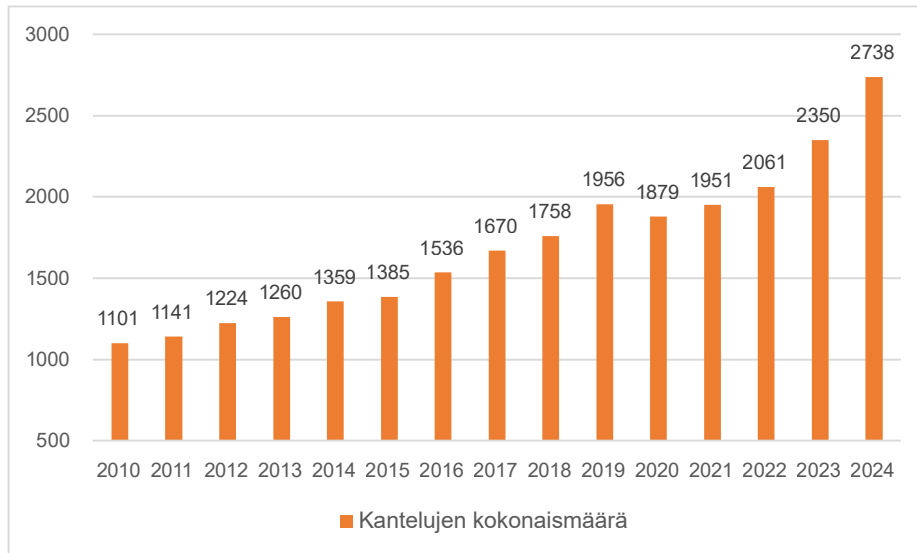
Terveystieteiden kehittyminen sellaiseksi, kuin me sen nykyisin tunnemme, on ollut varsin pitkä ja hidas prosessi. Ensimmäinen Suomessa koulutettu lääkäri valmistui Turun akatemiasta vuonna 1742. Lääkäreitä valmistui kuitenkin pitkään vain muutama vuodessa; Turun palon aikoihin vuonna 1827 lääkäreitä tiedetään olleen koko maassa vasta noin 60. (Hyppölä & Mattila 2004.) Lääketieteen kehittyessä ja lääkärien määrän kasvaessa myös potilaan asema alkoi muuttua: lääkäri- ja tautikeskeisestä toimintamallista on vähitellen siirrytty potilaslähtöiseen malliin, jossa potilaalla on paitsi mahdollisuus saada itseään koskevaa tietoa, myös osallistua päätöksentekoon ja valittaa saamastaan hoidosta ja kohtelusta (Stewart ym. 2003; Terveystieteiden laatuopas 2019: 7–8). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten tyytymättömyyttä saatuun kohteluun ilmaistaan analysoimalla potilaiden ja heidän omaistensa kirjoittamia muistutuksia.

Ensimmäinen harppaus kohti nykyistä järjestelmää oli, kun Suomi allekirjoitti kaksi kansainvälistä ihmisoikeussopimusta (asetukset 6/1976 ja 8/1976). Sopimuksissa linjattiin, että kaikilla ihmisillä on oikeus välttämättömään perusterveydenhuoltoon kaikissa tilanteissa, mikä velvoitti Suomea kehittämään terveydenhuollon palveluja. Varsinaisen oikeusturvan potilaat saivat kuitenkin vasta Potilasvahinkolain (1986) ja Potilaslain (1992/785) myötä. Potilaslain kanssa yhtä aikaa perustettiin myös potilasasiamiesjärjestelmä, joka toimii edelleen tahona, jonka puoleen potilaat voivat kääntyä ollessaan tyytymättömiä. Vuodesta 2024 alkaen *potilasasiamies*-nimityksen sijaan on käytetty *potilasasiavastaava*-termiä.

Huomionarvoista on, että Suomen potilaslaki oli ensimmäinen yleislaki potilaan asemasta koko maailmassa (Pentikäinen 2018). Potilaan tiedonsaantioikeus, itsemääräämisoikeus, yksityisyydensuoja sekä oikeus valittaa saamastaan hoidosta tai tehdyistä kirjauksista ovat siis maailmanlaajuisesti katsottuna olleet olemassa vain kolme vuosikymmentä. Näiden vuosikymmenten aikana on lisäksi tapahtunut merkittäviä mullistuksia. Ensinnäkin internet on tuonut lääketieteellisen tiedon kenen tahansa ulottuville, mikä on osaltaan tuonut terveyspalvelujen käyttöön konsumeristisia piirteitä: potilailla on nykyään jo vastaanotolle tullessaan mielessään, minkälaisia tutkimuksia, hoitotoimenpiteitä ja lääkkeitä he haluavat (Toiviainen 2007). Koska potilaat ovat myös aiempaa tietoisempia omista oikeuksistaan, heidän vaatimustasonsa on kohonnut (Toiviainen 2011).

Vaikka nykyisessä järjestelmässä ensisijaiseksi toimeksi palautteen antamisessa suositellaan kasvokkaista keskustelua, konfliktitilanteessa kirjallisen palautteen jättäminen voi olla potilaan näkökulmasta keskustelua miellyttävämpi vaihtoehto. Digitaalisten järjestelmien käyttöönotto ja yleistyminen on myös tehnyt kirjallisen palautteen antamisesta aiempaa helpompaa. Enää ei tarvita kirjepaperia ja postimerkkiä, vaan palaute on muutamalla klikkauksella perillä. Matalimman kynnyksen kirjallinen toimi on nimetön ilmoitus, jollaisen voi jättää esimerkiksi sähköisen palautelomakkeen kautta. Anonyymiin palautteeseen ei kuitenkaan vastata. Seuraava vaihtoehto on laatia muistutus sille terveydenhuollon yksikölle, jota asia koskee (Valvira 2025). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkasteltavat muistutukset käsittelee sairaalan potilasasiavastaava, ja ohjeistuksen mukaan potilas saa vastauksen asiaansa noin kuukauden kuluessa. Muistutuksesta seuraava vaihtoehto on kantelu, joka tehdään valvovalle viranomaiselle. Kantelu on prosessina raskaampi, ja sen käsittelyssä voi kestää vuosi. (Aluehallintovirasto 2025; Valvira 2025.)

Tietoisuuden lisääntyminen ja digitaaliset järjestelmät ovat lisänneet valitusten määrää huomattavasti (Terveystieteiden tutkimuskeskuksen valvontatyöryhmän mietintö 2012: 13–14). Esimerkiksi terveydenhuollon kantelujen määrä on kasvanut räjähdysmäisesti. Vuosina 1993–2010, kun kanteluja hoitivat Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Valvira, kantelujen vuosittainen kokonaismäärä kasvoi 65:stä 353:een. Kun kantelujen käsittely siirtyi aluehallintovirastoille vuonna 2010, terveydenhuoltoa koskevia kanteluja jätettiin 1101 kappaletta. Vuonna 2024 kantelujen määrä oli jo 2738. Kuviossa 1 näkyvät aluehallintovirastojen käsittelemien kantelujen määrät vuosina 2010–2024.



KUVIO 1. Aluehallintovirastojen kantelujen kokonaismäärät vuosina 2010–2024. (Luvut saatu tietopyynnöllä Aluehallintovirastoilta.)

Muistutusten kokonaismäärästä tilastotietoa on vaikeasti saatavilla, sillä jokaisella terveydenhuollon yksiköllä on oma potilasasiavastaava, ja tietoja kootaan hyvinvointialueittain. Vain osa hyvinvointialueista on julkistanut tiedon. Osa hyvinvointialueista on kuitenkin hiljattain saanut Aluehallintovirastolta huomautuksen muistutusten käsittelyn viiveistä, mikä kertoo siitä, että muistutuksia saapuu nykyisin enemmän kuin niiden käsittelyyn on varattu aikaa (esim. Aluehallintovirasto 2024). Keski-Uudenmaan hyvinvointialuetta koskevasta selvityksestä käy myös ilmi, että erityisesti hoitoon pääsyä koskevien muistutusten määrä on kasvanut huomattavasti (Mikkonen & Honkala 2024). Terveydenhuollon ajankohtainen resurssipula onkin nähdäksemme kolmas valittamista lisäävä tekijä. Valittaminen on paitsi osa potilaan oikeusturvaa myös mahdollinen väline palvelujen kehittämiseen. Se osoittaa paikkoja, joissa ammattilaisten toiminta tai organisaation käytännöt eivät kohtaa potilaan odotusten kanssa (ks. Mirzoev & Kane 2018).

Tässä tutkimuksessa luomme ensimmäisen kielitieteellisen katsauksen siihen, miten potilaat ja heidän omaisensa osoittavat tyytymättömyyttä kirjoittamissaan muistutuksissa. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaista evaluoivaa eli arvottavaa ja affektista kielenkäyttöä muistutuksissa hyödynnetään tyytymättömyyden välittämisessä?
2. Mihin tyytymättömyys kohdistuu, miten sen voimakkuutta säädellään ja miten tyytymättömyyden ilmaisua pyritään oikeuttamaan?
3. Miten muistutukset heijastavat potilaan asemaa nykyisessä terveydenhuollossa?

2 Evaluoiva kielenkäyttö muistutusten avainpiirteenä

Artikkelimme tutkimuksellisenä viitekehysenä on tekstintutkimus. Tekstejä on tarkasteltu tutkimuksissa monenlaisista näkökulmista, mutta tekstintutkimuksen keskiössä on aina ”kieli autenttisissa tilanteissa palvelemaan osallistujien sosiaalisia tavoitteita” (Virtanen & Hiidenmaa 2020: 838). Eräs teoria, jota on hyödynnetty kielenkäytön tutkimuksessa ja erityisesti tekstintutkimuksessa, on M. A. K. Hallidayn kehittämä systeemis-funktionaalinen (SF) teoria. SF-teorian mukaan kieltä käytetään erilaisissa kielenkäyttötilanteissa kullekin tilanteelle ominaisella tavalla, ja SF-teoriassa onkin alusta alkaen ollut keskeistä kielenkäytön sekä kielenkäytön lajien analyysi. (Shore 2012: 131.) Kielisysteemin hahmottaminen kolmen eri metafunktion kautta on keskeinen osa Hallidayn SF-teoriaa (ks. Halliday 1973; Luukka 2002: 101–103). SF-teoria on tutkimuksemme taustalla, sillä analyysissa hyödyntämämme Martinin ja Whiten suhtautumisen teoria perustuu interpersoonaisen metafunktion tarkastelun laajentamiseen ja syventämiseen. Interpersoonaisella metafunktiolla tarkoitetaan niitä kielenkäytön resursseja, joiden avulla neuvotellaan sosiaalisista suhteista ja jotka liittyvät vuorovaikutukseen sekä tunteiden jakamiseen (Martin & White 2005: 7).

Tässä artikkelissa lähestymme muistutuksia tekstilajina. Tekstilajin käsitettä on määritelty eri alojen tutkimuksessa monilla eri tavoilla. Oma lähestymistapamme on kielitieteellinen ja pohjaa ajatukseen siitä, että tekstilaji eli genre on kielellisesti toteutunut sosiaalinen toimintatyyppi (ks. esim. Miller 1984; Martin 1985: 250; Shore & Mäntynen 2006: 21). Kuten Heikkinen ja Voutilainen (2012: 31) toteavat, tietyt kielenkäytön tavat ovat vakiintuneet tiettyihin tilanteisiin ja niitä käytetään tiettyjä tarpeita varten. Tähän liittyy myös se, että kieliyhteisön jäsenet tunnistavat ja tunnustavat oman kieliyhteisönsä vakiintuneet merkitysten muodostamisen tavat (Heikkinen ja Voutilainen 2012: 31). Hahmotamme tekstilajin käsitteeksi, joka kuvaa sellaista joukkoa tekstejä, joita yhdistää samanlainen sosiaaliseen toimintaan liittyvä tavoite. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sitä, kuinka sosiaalinen toiminta ja siihen liittyvät tavoitteet, kuten terveydenhuollon konteksti ja vaikuttamaan pyrkiminen, kehystävät kielen evaluatiivisia piirteitä, joilla muistutusten kirjoittajat ilmaisevat tyytymättömyyttään.

Terveydenhuollon osalta teksteihin kohdistuvaa tutkimusta on tehty enimmäkseen ammattilaisten tuottamista teksteistä, kuten potilaskertomuksista ja kirjauksista, ja näkökulmana on tyypillisesti ollut ammatillinen osaaminen. Asiakkaiden laatimia muistutuksia ja kanteluja on kuitenkin tutkittu Suomessa aiemmin sisällön osalta sosiaalityön alalla (Palomäki 2019) ja hoitotieteessä (Kangasniemi ym. 2021). Tekstilajina muistutuksista ja kanteluista tiedetään edelleen varsin vähän, sillä terveyttä koskevien tietojen arkaluonteisuuden vuoksi aineistojen hankkiminen on syystä vaikeaa. Tutkimuksemme avaa siis näkökulman suomenkielisten muistutusten kielellisiin piirteisiin ja samalla siihen, miten potilaiden tekstit ilmentävät hoidon ja palvelun valtarakenteita.

Tarkastelemme muistutuksia erityisesti evaluoivan kielenkäytön näkökulmasta, sillä se on nähdäksemme yksi muistutuksen tekstilajin avainpiirteistä (Heikkinen 2009; *key choice* Thompson 1998; vrt. myös *rich feature* Barton 2004: 65–67).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme evaluoivaa kielenkäyttöä diskursiivisesti hyödyntäen suhtautumisen teoriaa (Martin & White 2005). Teoria pohjautuu dialogismiin, jonka mukaan tekstiin sisältyy oletus vastaanottajasta: tekstin kirjoittajanääni asemoi jatkuvasti itseään suhteessa toisiin ääniin (Martin & White 2005: 92). Martin ja White jakavat asennoitumisen ilmaukset kolmeen ryhmään, joista ensimmäinen keskittyy tunteisiin (*affect*), toinen inhimillisen toiminnan moraaliseen arviointiin (*judgement*) ja kolmas ei-inhimillisten asioiden arviointiin (*appreciation*) (Martin & White 2005: 42–58). Lisäksi suhtautumisen teoria tarjoaa käsitteitä sen arvioimiseksi, millaista sitoutumista (*engagement*) arviointiin ilmennetään ja kuinka voimakkaasti tai varauksellisesti arviointi esitetään (*graduation*, Martin & White 2005: 92–160; *asteittaisuus*, Juvonen 2007; Vitikka 2022).

Kotimaisessa tutkimuksessa evaluoivaa kielenkäyttöä on aiemmin tutkittu muun muassa argumentaation, diskurssin ja retoriikan näkökulmista. Useimmat aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin kohdistuneet tekstilajeihin, jotka vertautuvat hieman heikosti terveydenhuollon muistutuksiin, kuten akateemisiin kirja-arvioihin (Virtanen 2015), tietokirjoihin (Vitikka 2022), verkkokeskusteluihin (Lahti 2019) ja yleisönosastoteksteihin (Mikkonen 2010). Puhutun kielen näkökulmasta evaluoivaa kielenkäyttöä on tarkastellut Pilvi Heinonen (2017), jonka tutkimus keskittyy opettajan evaluoivaan vuorovaikutustoimintaan luokkahuonekontekstissa. Tekstintutkimuksen osalta lähimmäksi muistutuksia tulevat kenties Ulla Tiililän (1992, 1996) tutkimat viranomaisille lähetetyt valituskirjeet ja korvausvaatimukset, joissa muistutusten tapaan osoitetaan paitsi tyytymättömyyttä instituution toimintaan myös vaaditaan korjaavia toimenpiteitä. Tiililän (1996: 209–214) mukaan valituskirjeissä kyseenalaistetaan viranomaisten ilmaisu- ja päättelykykyä käyttämällä epäsuoraa ja ironista kritiikkiä. Omia vaatimuksiaan kirjoittajat pohjustavat moraalisesti, mikä pehmentää niiden kasvoja uhkaavaa luonnetta. Moraaliseksi pohjustamiseksi Tiililä katsoo esimerkiksi vetoamisen yhteisön normeihin sekä emotionaaliset purkaukset, joissa itseä luonnehditaan kärsiväksi uhriksi ja siten oikeutta ansaitseväksi (Tiililä 1996: 218, 229). Myös tässä tutkimuksessa kiinnitämme huomiota siihen, miten kirjoittajat asemoivat itsensä suhteessa terveydenhuollon ammattilaisiin ja muihin instituutiota edustaviin tahoihin.

3 Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineistona ovat potilaiden tai heidän omaistensa tai edustajiensa tekemät potilasasiavastaavalle osoitetut muistutukset vuodelta 2022 (N=140, 379 sivua) yhdessä suomalaisessa sairaalassa. Vaikka aineistonkeruun aikana käytössä oli vielä

nimitys *potilasasiames*, olemme päättäneet käyttää tässä julkaisussa tämänhetkistä *potilasasiavastaava*-nimitystä. Sairaalalla oli käytössä vakiomuotoinen muistutuslomake, joka koostui kolmesta osasta: i) muistutuksen tekijän henkilö- ja yhteystiedot, ii) muistutuksen kohde eli toimintayksikkö tai työntekijä, tapahtuma-aika ja tapahtumien kulku sekä iii) muistutuksen aihe ja perustelut muistutuksen tekemiselle sekä muistutuksen tekijän ehdotukset tai vaatimukset. Muistutuksista 124 oli kirjoitettu sairaalan muistutuslomakkeelle ja 16 oli vapaamuotoisia tekstejä. Vapaamuotoisissa muistutuksissa sisältö oli pääpiirteittäin samankaltainen, mutta asioiden esittämisjärjestys vaihteli jonkin verran. Muistutusten pituus vaihteli 1–11 sivun välillä (keskiarvo 2,8 sivua, moodi 2 sivua) ja 22 prosenttia (n=31) muistutuksista oli kirjoitettu käsin.

Tutkimuksella on sairaalasta vastaavan hyvinvointialueen kirjallinen tutkimuslupa aineiston käyttämiseen, ja aineistonkeruu suunniteltiin yhteistyössä sairaalan potilasasiavastaavan kanssa. Tietosuojan vuoksi emme avaa esimerkkeihin liittyviä tapauksia kokonaisuudessaan vaan luonnehdimme muistutusten sisältöjä vain sen verran, kuin esimerkkitarkelmien analyysin ymmärtäminen edellyttää. Tarkelmista on lisäksi poistettu yksityiskohtia, joista kävisi ilmi potilaan diagnoosi, tarkka lääkitys tai muu tunnistamisen mahdollistava tieto.¹

Tutkimusluvan saatua oimme yhteyttä potilasasiavastaavaan, joka kokosi aineiston paperimuotoon. Kopioidusta aineistosta poistettiin tunnistetiedot, kuten henkilön- ja paikannimet sekä hoito- ja palvelupaikat. Kaksi tutkijaa luki vielä aineiston uudelleen läpi varmistaakseen, että kaikki tunnistetiedot on poistettu. Aineiston käsiteltiin paikan päällä sairaalassa.

Tutkimuksemme menetelmänä on laadullinen tekstianalyysi, joka nojaa konkreettisista tekstiesiintymistä tehtyihin havaintoihin ja jonka tutkimuskohteena ovat merkitykset sekä niiden rakentumisen kontekstit (Virtanen & Hiidenmaa 2020: 839). Analyysi on toteutettu aineiston kielellisenä lähilukuna. Tässä tutkimuksessa analyysin tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, miten tyytymättömyyttä ilmaistaan ja oikeutetaan kielellisin keinoin. Kuten edellä totesimme, katsomme tyytymättömyyden ilmaisun olevan muistutusten avainpiirre: sen keinot ovat tunnistettavissa ja määriteltävissä kielitieteellisin perustein, ja niillä on kontekstuaalista arvoa eli yhteys tekstin funktioon ja tulkintaan. Tekstintutkimuksen näkökulmasta analyysimme tuottaa siis tietoa sanaston ja kieliopin käytöstä muistutusteksteissä, mutta se kuvaa myös muistutusta genrenä sen kieliopillisten ja sanastollisten avainpiirteiden näkökulmasta.

Tutkimuksemme pilottina toimi artikkelin toisen kirjoittajan (Sirkiä 2023) suomen kielen pro gradu -tutkielma. Pro gradu -tutkielman aineistona oli 50 muistutustekstiä, kun taas tässä tutkimuksessa 140:n muistutuksen aineisto on käytössä kokonaisuudessaan. Ensin muistutuksista tunnistettiin esiintymät, joista käy ilmi kirjoittajan tyytymät-

1 Käsitellyt kohdat on merkitty hakasulkein. Hakasulkeissa esitetään yleinen kuvaus poistetuista yksilöivistä tiedoista. Esimerkeissä lihavoitua käytetään korostuskeinona, eikä sitä esiinny alku-peräisissä muistutuksissa.

tömyys. Tarkasteltavien esiintymien pituudeksi määriteltiin yhdestä kolmeen virkettä, jotta katkelman esittäminen olisi linjassa tietosuojan vaatimusten kanssa. Analyysin seuraavassa vaiheessa esiintymät luokiteltiin kielellisen muodon perusteella. Tämän jälkeen ryhmittelimme tyytymättömyyden ilmaisemisen keinot funktion perusteella odotuksenvastaisuuden, kielteisen kokemuksen ja kärjistämisen ilmaisemisen keinoihin. Lopulta päädyimme kuitenkin käsittelemään kärjistämistä kahden ensin mainitun funktion yhteydessä eikä erillisenä luokkana.

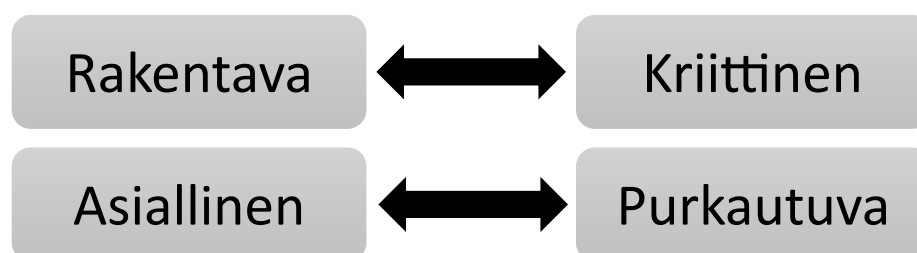
Koska kiinnostuksemme aiheeseen kytkeytyi potilaiden nykyiseen asemaan, pyrimme kiinnittämään analyysissämme erityistä huomiota institutionaaliseen kontekstiin ja kirjoittajien tekemiin asemoiteihin. Terveystieteiden sosiaalisten roolien järjestelmässä vastaanottajat ovat instituution edustajia ja asiantuntijoita, kun taas muistutusten kirjoittajat ovat asiakkaan ja maallikon roolissa. Muistutusten kirjoittajilla on kuitenkin lain suojaama asema: heillä on oikeus ilmaista tyytymättömyytensä hoitoon ja saada muistutukseen vastaus (Potilaslaki 10 §).

Ottaen huomioon, ettei muistutusten kirjoittajilla todennäköisesti ole kokemuksia muiden kirjoittamista muistutuksista niiden salassapidon vuoksi, heidän voi ajatella muodostavan käsityksensä instituutiota ja oikeuksia koskevan tiedon, kulttuuristen normien sekä muiden vastaavanlaisten tekstien ja niihin liittyvien käytänteiden perusteella (vrt. Tiilikä 1996). Muistutusten voikin ajatella heijastavan tekijöidensä käsityksiä siitä, millainen muistutuksen tulee tekstinä olla, ja millaisilla periaatteilla terveydenhuollon odotetaan toimivan. Muistutusten kielellisten piirteiden analyysi tuottaa siten myös tietoa muistutuksista tekstilajina ja diskursseina.

4 Analyysi

Potilasasiavastaavalle kirjoitetuissa muistutuksissa tyytymättömyyttä ilmaistaan tuomalla esiin instituution toiminnan ja palvelun laadun odotuksenvastaisuutta sekä henkilökohtaisen asioimiskokemuksen kielteisyyttä. Lisäksi tyypillistä on, että kokemusta kärjistetään kielellisin keinoin, jolloin kerronnan sävy kiristyy ja affektiivisuus voimistuu (vrt. asenteen ilmaisun asteittaisuus, Martin & White 2005: 136). Yksinkertaistettuna tyytymättömyyden ilmaisu näyttää liikkuvan kahdella jatkumolla: rakentavasta kriittiseen ja asiallisesta purkautuvaan (kuvio 2). Näissä jatkumoissa voi nähdä yhtäläisyyden Martinin ja Whiten esittelemiä asennoitumisen (*attitude*) systeemiin kuuluviin alaryhmiin *affect* ja *judgement*. *Affect* keskittyy affektiin ja tunteiden kielelliseen ilmaisuun siinä missä *judgement* käsittää kielenkäytön, jolla arvioidaan inhimillisen toiminnan moraalialia. (Martin & White 2005: 42–43.) Asiallinen–purkautuva-jatkumo kuvaa *affect*-kategorian tapaan tunteita ja erityisesti sitä, kuinka hallitusti tai hallitsemattomasti ne esitetään vastaanottajalle. Rakentava–kriittinen-jatkumo taas kuvaa aineistossa kirjoittajan suhtautumista hoitavan instituution tekemisiin ja

tekemättä jättämisiin. Tämä suhtautuminen tulee usein ilmi siten, että kirjoittaja esittää arvioita instituution toimien eettisyydestä esimerkiksi suhteessa hoitosuositukseen. Kielellinen kärjistäminen kytkeytyy nimenomaan kriittiseen otteeseen ja tunteiden purkautumiseen tekstiin. Käsittelemme seuraavaksi tarkemmin niitä kielellisiä keinoja, joilla instituution toiminnan odotuksenvastaisuutta ja kirjoittajan kielteistä kokemusta ilmaistaan ja intensifoidaan.



KUVIO 2. Tyytymättömyyden ilmaisun jatkumot rakentavasta kriittiseen ja asiallisesta purkautuvaan.

4.1 Instituution toiminnan odotuksenvastaisuuden ilmaiseminen kieltorakenteella

Muistutusteksteille on ominaista, että instituution toimintaa ja päätöksiä kuvataan odotuksenvastaisina, jolloin instituution toimintaa arvioidaan moraalisten ja sosiaalisten normien näkökulmasta (*judgement*, Martin & White 2005: 42, 52–56). Instituution edustajat hahmottuvat tekijöiksi ja kirjoittajat toiminnan kohteiksi tai tilanteen kokijoiksi. Tavanomaisin kielellinen keino ilmaista odotuksenvastaisuutta on kuvata instituution toimintaa kieltomuodon kautta: instituution edustajat eivät ole tehneet jotain potilaan odotusten, toiveiden tai sääntöjen mukaan, vaikka olisi pitänyt. Joissain tapauksissa kieltorakenne esiintyy yhdessä kärjistävän ääri-ilmauksen kanssa (ks. esimerkit 4 ja 5).

Kieltolauseen tyypillinen funktio on nimenomaan reaktiivisuus (VISK § 1615; Vitikka 2022). Kiistäessään jonkin asiantilan kirjoittaja voi luoda oletuksen, että kielletty propositio olisi toivottava, relevantti tai kirjoittajan – ja mahdollisesti myös lukijan – arvojen mukainen (Vitikka 2022: 487–488, 497). Odotuksenvastaisuuden vaikutelma perustuu kieltoilmauksen kontekstiin ja kulttuuriseen tietämykseen (VISK § 1616). Tavallaan pelkkä kieltomuotokin voi joissain tapauksissa olla tulkittavissa tyytymättömyyden ilmaisuksi, mutta tyytymättömyyden efekti riippuu kuitenkin aina siitä, mitä kielletään. Esimerkki (1) sisältää toisteisen kieltomuodon:

- (1) Minulle **ei ole kerrottu** perusteluja miksi näin on tehty. Kanssani **ei ole keskusteltu** asiasta.

Esimerkissä (1) kieltomuodon käytöstä syntyy kuva, että olisi ollut odotuksenmukaista, että instituution edustajat olisivat perustelleet päätöksiään ja keskustelleet kirjoittajan kanssa. Kieltomuodon toistaminen toimii tehokeinona ja tekee sävystä painokkaan, kun taas yksikön ensimmäinen persoona tuottaa henkilökohtaista kokijan näkökulmaa (*minulle; kanssani*). Kirjoittaja tuo siis esiin, että instituution edustajien olisi pitänyt toimia vuorovaikutteisemmin, mutta hän ei välitä omia tapahtumasta aiheutuneita tunteitaan tarkemmin. Esimerkin (1) kieltomuotoiset predikaatit ovat perfektissä. Perfektillä ilmaistaan nykyhetken relevanssia, ja erilaiset kontekstitekijät vaikuttavat tulkintaan siitä, miten perfektin nykyrelevanssia tulkitaan (VISK § 1534). Esimerkin (1) tapauksessa voi tulkita, että toivotun kommunikaation puuttuminen menneisyydessä vaikuttaa yhä kirjoittajan nykyhetkeen ja tulee ilmi tyytymättömytenä muistutuksen kirjoitushetkellä. Esimerkeissä (2) ja (3) esiintyy myös kieltorakenne:

- (2) Pyynnöistä huolimatta **mitään ei ole** asian hyväksi **tehty**.
(3) Sihteeri otti soittopyynnön vastaan, mutta **kukaan ei koskaan soittanut**.

Esimerkkien (2) ja (3) *mitään*-objektin ja *kukaan*-subjektin muotoihin vaikuttaa rakenteen kieltohakuisuus. Esimerkeissä (2) ja (3) on havaittavissa tietynlaista kiellon maksimointia, sillä virkkeissä esiintyvä kritiikki olisi voitu kohdistaa myös johonkin tiettyyn asiaan, mutta sen sijaan niissä käytetään ilmauksia *ei mitään* ja *ei kukaan*, joiden ilmaisema kielto on totaalinen (vrt. tiettyyn asiaan kohdistettu kritiikki, esim. *Pyynnöistä huolimatta lausuntoja ei ole lähetetty; Sihteeri otti soittopyynnön vastaan, mutta lääkäri ei koskaan soittanut*). Esimerkki (2) on muistutuksesta, jossa tekijä kertoo pyytäneensä Kelan edellyttämiä lääkärinlausuntoja jo useilta eri tahoilta, mutta asia ei ole edennyt. Esimerkissä (2) esiintyy kiellon lisäksi ilmaus *pyynnöistä huolimatta*, mikä korostaa tilanteen odotuksenvastaisuutta. Kieltorakenteen kanssa käytettynä virkkeen affektiivisuus vahvistuu ja väitteestä tulee erityisen kärkevä. Tyytymättömyyden ohella virke perustelee muistutuksen jättämisen legitimiyyttä: kertomalla aiemmista pyynnöistään tekijä tuo esiin, että hän on jo ennen muistutusta pyrkinyt vaikuttamaan asiaan rakentavasti mutta että hänen pyynnöistään ei ole ollut hyötyä. Muistutuksen tekijän näkökulmasta syy asian etenemiseen ylemmälle taholle on siis sairaalan omassa toiminnassa, eikä hän itse ole tarkoituksellisen hankala. Esimerkissä (3) kieltomuoto korostaa ristiriitaa kahden päälauseen välillä: kaikki on sujunut hyvin soittopyynnön vastaanottamiseen saakka, mutta toisin kuin voisi olettaa, soittopyyntö ei johtanut missään vaiheessa varsinaisen soiton tapahtumiseen. Esimerkissä (3) esiintyy myös ääri-ilmaus *koskaan*, joka vie äärimmilleen olosuhteiden ajallisen ulottuvuuden (ääri-ilmauksista ks. seuraava kappale).

Toiminnan odotuksenvastaisuutta voidaan myös kärjistää käyttämällä ääri-ilmauksia, joilla maksimoidaan tai minimoidaan piirrettä, jota halutaan korostaa (esim. *kaikki, aina, koskaan, minkäänlaista*, ks. Jokinen 1999: 150–151). Nämä ilmaisut nostavat siis suhtautumisen ilmaisun voimakkuutta (Martin & White 2005: 135–160). Keskustelunanalyttikko Anita Pomerantzin (1986) mukaan puhujat käyttävät ääri-ilmauksia (*extreme case formulations*) oikeuttaakseen väitteensä vastaanottajille ja vaikuttaakseen uskottavilta. Korostamalla jonkin asian olemattomuutta muistutusten kirjoittajat viestivät tyytymättömyyttä hieman vahvemmin mutta luovat samalla mielikuvan, etteivät heidän omat odotuksensa ole suuria vaan että vähäisenkin tuki voisi riittää.

- (4) Meille **ei missään vaiheessa tarjottu** edes **minkäänlaista** mahdollisuutta saada esim. kotiapua.

Esimerkissä (4) kirjoittaja on tyytymätön siihen, ettei sairaalasta ole tarjottu *minkäänlaista* mahdollisuutta kotiapuun tai vastaavaan tukeen *missään vaiheessa*. Tästä syntyy mielikuva, ettei tuen tarjoamatta jättäminen ole aina odotuksenvastaista vaan että pettymyksen kokemus on muodostunut nimenomaan pidemmän prosessin aikana, jolloin mahdollisuuksia huomioida tuen tarve jollakin tavalla on oletettavasti enemmän kuin yksittäisessä kohtaamisessa.

Esimerkissä (5) suuraakkosin kirjoitettu ääri-ilmaus hahmottuu retorisenä keinona toimivan kolmiportaisen listan huipuksi (*ei otettu, ei [tutkittu], EI YHTÄÄN MITÄÄN*):

- (5) Minulta ei otettu [mittauksia]... (rutiini toimenpide ensiavussa) Ei [tutkittu] leikattua [kehon osaa] mahdollisen tukoksen takia !!! **EI YHTÄÄN MITÄÄN !**

Tekemättä jääneiden asioiden luetteleminen kärjistää hoitohenkilöstön passiivisuutta ja alleviivaa toiminnan odotuksenvastaisuutta. Sulkuihin lisätty huomautus tuottaa muistutuksen kirjoittajasta asiantuntevaa kuvaa: kirjoittajalla on käsitys siitä, mitkä toimenpiteet ensiavussa ovat rutiininomaisia. Moninkertaisten huutomerkkien ja suuraakkosin kirjoitetun ääri-ilmauksen (*EI YHTÄÄN MITÄÄN*) vuoksi viestin sävy on kuitenkin korostuneen kriittinen, ja siitä välittyy kiihtynyt ja jopa vihainen sävy. Suuraakkosten ja moninkertaisten välimerkkien käytön on tulkittu myös erilaisissa verkkoteksteissä liittyvän voimakkaaseen tunnelataukseen ja väitteiden korostamiseen (Kortesuo 2009: 180; Crystal 2011: 62–67; Henttonen 2023).

Odotuksenvastaisuus voidaan myös sanoittaa suoraan, kuten esimerkissä (6), jossa kirjoittaja viittaa omiin oletuksiinsa:

- (6) Lääkäri **vastoin kaikkia oletuksiani** ei ollut lainkaan puolellani.

Ysikön ensimmäinen persoona (*oletuksiani*) korostaa kirjoittajan henkilökohtaista käsitystä ja näyttää vihjaavan, etteivät instituution edustajien standardit potilaan

kohtelulle ole samanlaiset. Esimerkissä (6) *vastoin*-prepositiolla ilmaistaan vastakkaisuutta, joka rakentuu kirjoittajan odotusten ja lääkärin todellisen käytöksen välille. Ääri-ilmaukset korostavat kirjoittajan pettymystä: kirjoittajan *kaikki oletukset* ovat osoittautuneet vääriksi, kun lääkäri ei ole ollut *lainkaan* hänen puolellaan. Esimerkin (6) kieltorakenne kuvaa tässäkin yhteydessä odotuksenvastaisuutta.

4.2 Ihmettelyn ilmaiseminen retorisisilla kysymyksillä

Odotuksenvastaisuus liittyy muistutuksissa kieltomuodon lisäksi ihmettelyyn ja hämmästelyyn, joita ilmaistaan kysymyslauseilla (ks. esimerkit 7 ja 8). Koska ihmettely ilmentää suoraan kirjoittajan omaa asennetta, tällaiset odotuksenvastaisuuden ilmaukset ovat sävyllään usein sekä kriittisiä että affektiivisia. Etenkin kärjistävien ilmausten kanssa käytettynä ihmettelystä välittyvät järkytyksen, nuhtelemisen ja purkautumisen funktiot.

- (7) **Miten on mahdollista**, että kaksi kertaa näin lyhyellä varotusajalla peruutetaan toimenpide?
- (8) Minun reaktioni tähän oli **pöyristynyt**. **Miten ihmeessä** potilas, joka oli käynyt kuoleman porteilla, olisi jo nyt täysin kotikuntoinen.

Esimerkissä (7) ihmettelyä ilmentetään kysymyksellä (*Miten on mahdollista?*). Kysymys on siinä mielessä aito, ettei tekijällä todennäköisesti ole tietoa äkillisten peruutusten syistä tai peruutuskäytäntöjen ehdoista. Kysymyksen voi kuitenkin ajatella toimivan retorisenä kysymyksenä, sillä se viestii myös epäuskoisuutta ja hakee samanmielisyyttä tyytymättömyyden oikeutuksen suhteen (vrt. retoriset kysymykset Koshik 2005; VISK § 1705). Samoin toimivat aineistossa esiintyvät kysymykset *Miten tällaista voi tapahtua?* ja *Miten tällaista sallitaan?*, joissa demonstratiivinen proadjektiivi *tällaista* viittaa muistutuksessa kuvattuun kertomukseen kokonaisuutena.

Esimerkissä (8) kirjoittaja on potilaan omainen. Omainen ihmettelee potilaan nopeaa kotiuttamista vakavan tapahtuman jälkeen. Hän kuvaa omaa reaktiotaan *pöyristyneeksi* ja kyseenalaistaa kotiutuspäätöksen perusteet kysymällä, *miten ihmeessä* potilas voisi olla kotikuntoinen. Tässäkin kysymys hahmottuu retoriseksi, sillä muistutuksen sisällöstä on pääteltävissä, että aikaisesta kotiuttamisesta on koitunut potilaalle harmia. Edellä esiteltyjä kysymyksiä voidaan nimittää hämmästelykysymyksiksi: niissä keskeistä on se, että kirjoittaja ei ole uskoa asiointilan olevan niin kuin se on ja esittää kysymyksen lähinnä kohdistaa huomion tähän seikkaan (Hakulinen & Karlsson 1979: 287).

Myös esimerkissä (9) kirjoittaja on omainen, jonka arvio potilaan tilanteesta on eronnut ammattilaisten arviosta. Muistutus koskee kuolevan potilaan hoitoa, ja esimerkkiä ympäröivässä tekstissä kirjoittaja korostaa kivun ja kärsimyksen lievittämisen tärkeyttä, jotta potilaalla olisi mahdollisimman hyvä ja vaivaton olo. Syöminen on todennäköisesti ollut potilaalle hankalaa limaisuuden takia, ja tekijä näkee tämän

aiheuttaneen tarpeetonta kärsimystä läheiselleen. Muistutuksessa omainen ilmaisee *ihmetelleensä* ratkaisua jo tapahtumahetkellä:

- (9) **Ihmettelin** mielessäni, miksi häntä oli yritetty syöttää, vaikka hän oli nähdäkseni **TODELLA LIMAINEN** kaiken aikaa.

Odotuksenvastaisuutta korostaa esimerkissä (9) myös konsessiivisuutta ilmaiseva alisteinen sivulause (**vaikka hän oli nähdäkseni *TODELLA LIMAINEN* kaiken aikaa**). Konsessiivisuudella tarkoitetaan sitä, että asiointilojen sanotaan pätevän, mutta samalla implikoidaan niiden yhteensopimattomuus (VISK § 1139). Toisin sanoen esimerkkiin sisältyy oletus 'jos potilas on todella limainen, häntä ei kannata syöttää'. Kirjoittajan näkemyksen kriittisyys tulee ilmi suuraakkosten käyttämisestä sekä ääri-ilmauksesta *kaiken aikaa*, jotka tuovat esiin, ettei potilaan limaisuus ollut vähäistä, tilapäistä tai sellaista, mikä voisi jäädä helposti huomaamatta ammattilaiselta.

Kaiken kaikkiaan alaluvuissa 4.1 ja 4.2 kuvattujen odotuksenvastaisuuden ja ihmettelyn ilmaisujen voi nähdä liittyvän aiemmin mainittuun suhtautumisen teorian *judgement*-kategoriaan. Kirjoittajien kriittinen suhtautuminen hoitohenkilökunnan toimintaan on perusteiltaan moraalista: potilailla ja heidän puolestaan kirjoittavilla omaisilla on selvästi odotuksia palvelun laadun ja sisällön suhteen sekä käsityksiä siitä, millaiset odotukset ovat oikeutettuja ja myös vastaanottajan arvojen mukaisia. Odotuksenvastaisuutta kärjistämällä välitetään myös tyytymättömyyttä voimakkaampia tunnetiloja, kuten tuohtumusta ja pöyristymistä. Käsittelemme kielteisen tunnekokemuksen ilmaisua sanavalinnoilla seuraavassa alaluvussa.

4.3 Kielteisten tunteiden kuvaaminen ja kärjistäminen sanavalinnoilla

Kuten olettaa saattaa, muistutuksissa korostetaan asiakaskokemuksen kielteisyyttä. Kielteisyydestä viestitään ennen kaikkea käyttämällä kielteistä sanastoa, joka heijastaa kirjoittajan subjektiivista evaluaatiota. Pilottina toimineessa pro gradu tutkielmassa (Sirkiä 2023) kielteisesti värittyneen sanaston havaittiin olevan ylivoimaisesti frekventein tyytymättömyyttä ilmaiseva kielellinen keino: kaikista tyytymättömyyttä ilmaisevista esiintymistä 65 prosenttia sisälsi kielteistä sanastoa. Kielteisiksi sanoiksi katsottiin sanat, joihin assosioituu kielteisiä, epämiellyttäviä tai hankalia tunteita, eli sanat, joilla on kielteisiä konnotatiivisia sivumerkityksiä (Kuiiri 2012: 28–29) ja jotka voidaan asettaa mielihyväästeikoille lähemmäs mielihyvää kuin mielihyvää (Larjavaara 2007: 449–450).

Muistutuksissa esiintyy kielteisesti värittyneitä adjektiiveja (*ala-arvoinen, epäasiallinen, traumaattinen*), adverbeja (*asiattomasti, tökerösti, törkeästi*), verbejä (*kärsiä, raivota, valehdella*) ja substantiiveja (*huutaminen, laiminlyönti, uhkailu*). Kielteisesti värittyneitä sanoja voi yhdessä esiintymässä olla useita, ja niitä voidaan kytkeä yhteen (*törkeä virhe*). On huomionarvoista, että arviot esitetään yleensä ilman pehmentimiä

ja että adjektiivien ja adverbien kielteisyyden astetta voidaan sitä vastoin kärjistää intensiteettiä (esim. *todella*) tai täyteyttä (esim. *aivan*) ilmaisevien sanojen avulla. Kirjoittajat siis sitoutuvat voimakkaasti esittämäänsä arvioon (vrt. *hän oli todella töykeä* ja **tulkintani mukaan hänen käytöstään voisi pitää jokseenkin töykeänä*; sitoutumisesta ks. Martin & White 2005: 135–136).

Intensiteettipartikkelit *todella*, *erittäin*, *täysin*, *hyvin* ja *aivan* ovat aineistossa yleisiä (*todella*: 32 esiintymää, *aivan*: 8 esiintymää, intensiteettipartikkeleista ks. VISK § 657 ja 664). Vastaavantyyppisten intensiteettisanojen käytön on aiemmin osoitettu kuuluvan myös ammattilaisten tuottamaan, englanninkieliseen lääketieteelliseen diskurssiin, ja yleisimmät näistä ovat *very* ja *so* (Pahta 2006; Hiltunen 2021). Genetiivimääritteet, kuten *kohtuuttoman*, *järkyttävän* ja *tarpeettoman*, ovat tunnelataukseltaan selvästi voimakkaampia kuin intensiteettipartikkelit (nominin genetiivimuodoista ks. VISK § 664). Niiden osalta esiintymät ovat yksittäisiä, ja niiden käyttö vie tyytymättömyyden ilmaisua kohti kriittistä ja purkautuvaa otetta. Lisäksi aineistossa käytetään kielteisyyden korostamiseen intensiteettiä ilmaisevia adverbeja (***selkeästi*** *virheellistä*; ***selvästi*** *ennenaikaista*). Täyteyttä ilmaisevia sanoja *täysin* ja *aivan* käytetään niin ikään kokemuksen kielteisyyden korostamiseen (***aivan*** *hirveä*; ***täysin*** *järkyttynyt*, ks. VISK § 615).

Potilaan kielteisen kokemuksen kuvaaminen sanavalinnoilla edustaa suhtautumisen teorian *affect*-kategoriaa eli tunteeseen keskittyvää arviointia (Martin & White 2005: 42, 45–52). Muistutuksissa kokemuksen kielteisyys kytkeytyy ensinnäkin potilaan tunnekokemukseen ja huonoon vointiin, kuten esimerkeissä (10) ja (11). Potilaana olleet muistutusten kirjoittajat korostavat tyypillisesti omia tunnetilojaan (*olen hyvin pettynyt*; *olin todella peloissani*; *olen erittäin tyytymätön*; *olin aivan ihmeissäni, paniikissa ja täysin järkyttynyt*). Toisinaan kirjoittajat tuovat esille myös oireiden voimakkuutta (*järjettömän kova kipu*). Tällaisissa yhteyksissä kärjistäminen voi olla potilaalle valankäytön väline, sillä potilaan tunteet ja ajatukset ovat elämismaailmaan kuuluvia asioita, joiden olemassaoloa ei voi lääketieteen äänellä kumota ja joiden vähättely ei ole suotavaa (Mishler 1984). Esimerkeissä (10) ja (11) kirjoittajat kuvaavat kielteisiä tunteitaan:

- (10) Olin ***todella*** *peloissani*, ***ahdistunut*** ja ***vihainen*** [hoitopaikassa].
- (11) Olin pitkään ***suunnattoman*** *ahdistunut* ja ***masentunut***, sekä näin painajaisia lääkäristä.

Esimerkissä (10) kirjoittaja käyttää kolmiportaista listaa tehokeinona kuvatessaan tunteitaan aikana, jolloin häntä hoidettiin sairaalassa. Lisäksi hän vahvistaa kokemustaan intensiteettipartikkelilla *todella*. Esimerkissä (11) kirjoittaja luonnehtii puolestaan hoidon aikana tapahtuneen asian vaikutuksia hänen elämäänsä hoidon jälkeen. Verbeistä johdetut partisiippimuodot *ahdistunut* ja *masentunut* toimivat esiintymässä adjektiivien tapaan ja ilmaisevat kielteistä psyykkistä tilaa. Kirjoittaja korostaa kokemuksen intensiteettiä vielä genetiivimääritteellä *suunnattoman*. Virkkeen lopussa kirjoittaja lisää

nähneensä lääkäristä painajaisia, mikä toimii esimerkkinä psyykkisen pahoinvoinnin ilmenemisestä. Molemmissa esimerkeissä kirjoittaja vetoaa siis omaan kokemukseensa terveystalvelujen käyttäjänä, ja tilanteiden aiheuttamat tunteet toimivat osoituksina siitä, ettei instituutio ole onnistunut tarkoituksenmukaisella tavalla.

Myös omaisten kirjoittamissa muistutuksissa kokemuksen kielteisyys kytketään potilaan huonoon vointiin ja vaikeaan tilanteeseen. Huomionarvoista on, että potilaan tilannetta kuvataan usein havainnoijan perspektiivistä, jolloin muistutuksista välittyy, että potilaan huono tilanne on ollut todettavissa myös maallikon silmin, kuten esimerkissä (12):

- (12) [Puolisoni] oli **erittäin SAIRAA JA KÄRSIVÄN NÄKÖINEN**, TUKKEHTUMAISILLAAN.

Esimerkissä (12) kirjoittaja kuvaa puolisonsa olleen *sairaan ja kärsivän näköinen*. Toisin sanoen hän ei suoraan väitä, että puoliso kärsi ja oli tukehtua, vaan kertoo tämän näyttäneen siltä. Omaisen perspektiivi havainnoijana ja todistajana korostuu myös esimerkissä (9) (*hän oli **nähdäkseni** TODELLA LIMAINEN kaiken aikaa*). Näin kirjoittaja ei aseta itseään asiantuntija-asemaan vaan hyödyntää sen sijaan kokemuksellista perspektiiviä, johon hänen tiedolliset oikeutensa riittävät (vrt. Ruusuvuori 2000; Ijäs & Ruusuvuori 2007). Omaiset ilmaisevat siis sitoutumistaan evaluaatioonsa hieman varauksellisemmin kuin potilaat, vaikka molemmat hyödyntävät kärjistämistä (esim. intensiteettipartikkelien ja suuraakkosten käyttö).

Kielteisesti väritynyttä sanastoa käytetään myös kuvaamaan ammattilaisia ja ammattilaisten toimintaa (ks. esimerkit 13 ja 14). Tällaisissa evaluaatioissa liikutaan moraalisen arvioinnin alueella, mutta niistä heijastuvat yhtä aikaa myös kirjoittajat kielteiset tunteet: läsnä ovat siis yhtäaikaaisesti sekä *judgement-* että *affect-*kategoriat (Martin & White 2005: 42–56). Ammattilaisten toimintaa kuvataan adjektiiveilla (*lääkäriltä erittäin epäammattimaista käytöstä; lasikopin hoitajan käytös oli todella asiattonta; hän oli todella töykeä*), adverbeilla (*käyttäytyi tarpeettoman kärkkäästi ja asiattomasti*), verbeillä (*Ambulanssikuski alkoi heti huutamaan ja raivoamaan minulle*) ja substantiiveilla (*Sanavalinnat, huutaminen ja suljetulla uhkailu ovat ala-arvoisinta käytöstä terveydenalan ammattilaiselta, jota olen koskaan kohdannut*).

Kiinnostavaa on, että siinä missä tehtyjä päätöksiä ja potilaan tilannetta arvioidessa kirjoittajat välttävät asemoimasta itseään asiantuntijoiksi, käyttäytymistä arvioidessaan he vetoavat nimenomaan ammatillisuuteen ja eettisiin periaatteisiin eli asiantuntijatietoon, jossa instituution edustajien osaamisen voisi ajatella olevan korkeammalla tasolla kuin kirjoittajien. Epäammattimaisen käytöksen mittarina näyttääkin siis toimivan nimenomaan potilaan kokemus loukatuksi tulemisesta. Esimerkkien (13) ja (14) evaluoivien ilmausten voi ajatella edustavan suhtautumisen teorian *judgement-*kategorian alaluokkaa *social sanction* ja erityisesti siihen kuuluvaa eettisyyden (*propriety*) arviointia (Martin & White 2005: 52–56):

- (13) Se on tämä lääkäri, jonka käytös oli **anteeksiantamatonta**. Se oli **epäammattimaista, epäeettistä ja syvästi loukkaavaa**.
- (14) Mielestäni näiden kolmen kättilön käytös oli **todella epäammattimaista** ja jätti tapahtuneesta ikuiset jäljet.

Esimerkissä (13) lääkärin käytöstä kuvataan neljällä eri adjektiivilla: *epäammattimainen* ja *epäeettinen* kuvaavat lääkärin puutteellista ammattitaitoa, kun taas *anteeksiantamaton* ja *syvästi loukkaava* kuvaavat käytöksen aiheuttamaa reaktiota kirjoittajassa. Esimerkissä (14) kirjoittaja tuo heti alussa esiin asemansa kokijana ilmauksella *mielestäni*, joka ilmentää muidenkin näkökulmien olevan mahdollisia (Martin & White 2005: 98). Virkkeen jatko kuitenkin korostaa nimenomaan kokijan näkökulman merkitystä, sillä se kertoo kohtelun vaikuttaneen kirjoittajaan pysyvästi. Koska kirjoittajalla on ensisijainen pääsy henkilökohtaiseen kokemukseensa eikä vastaanottaja voi sitä kiistää, muut mahdolliset näkökulmat menettävät painoarvoaan.

Kielteisen sanaston lisäksi kielteistä kokemusta kuvataan kielteisesti värityneillä idiomeilla (*viimeinen pisara; mennä vihkoon; lyödä luuri korvaan*) ja kuvallisilla ilmauksilla (*kivunlievitystoiveet heitettiin roskeen*) (metaforien käytöstä intensifioinnissa, ks. Martin & White 2005: 147–148). Lisäksi asiatyylissä norminvastaiseksi katsotulla typografialla näyttää olevan tehtävä kielteisen kokemuksen ilmaisussa, sillä voimakkaasti affektiivisissa esimerkeissä esiintyy suuraakkosia ja moninkertaisia huuto- ja kysymysmerkkejä (vrt. verkkotekstien kieli, Korteso 2009: 180; Crystal 2011; Henttonen 2023). Moninkertaiset välimerkit ja suuraakkoset näyttävät välittävän merkityksiä, jotka puhutussa kielessä välittyisivät esimerkiksi äänensävyinä. Näin ollen typografia ohjaa tulkitsemaan tekstin tavallista tunnepitoisempaan tai painokkaampaan (vrt. odotuksenvastaisuuden korostaminen esimerkissä 5). Suuraakkosin voidaan korostaa yksittäisiä kielteisiä sanoja ja niitä kärjistäviä ilmauksia, kuten esimerkeissä (9) ja (12), mutta niillä voidaan myös kirjoittaa kokonaisia virkkeitä, kuten esimerkissä (15):

- (15) MINÄ EN JAKSA OLLA ENÄÄ KOKOAJAN KILTTI !!!! Jos saan tällaista kohtelua, kun haen apua ja pelkään ja olen KIPEÄ ja YKSIN.

Esimerkissä (15) kirjoittaja asemoi itsensä ennen kaikkea haavoittuvaksi ja apua tarvitseväksi. Suuraakkosin kirjoitettu ja neljällä huutoimerkillä vahvistettu virke sekä seuraavassa virkkeessä suuraakkosin kirjoitetut *KIPEÄ* ja *YKSIN* korostavat tekijän kielteisiä kokemuksia ja tunteita. Konjunktion *ja* toistuminen jälkimmäisessä listarakenteessa tehostaa purkautumisen funktiota (*haen apua ja pelkään ja olen KIPEÄ ja YKSIN*). Sillä, ettei hän jaksa enää olla kiltti, kirjoittaja näyttää perustelevan muistutuksen jättämistä: kirjoittaja on tähän asti pyrkinyt toimimaan yhteistyöhakuisesti, mutta tilanteesta on tullut kestämaton sairaalan ammattilaisilta saadun kohtelun vuoksi. Nyt kirjoittaja toimii siis toisin, vaikka tiedostaakin sen tulevan mahdollisesti tulkituksi muuksi kuin kiltiksi tai asialliseksi. Kirjoittajan voi toisaalta ajatella hakevan pelosta, kivusta ja

yksinäisyydestä viestimisellä vastaanottajalta ymmärrystä ja empatiaa: kurjassa tilassa olevalta ihmiseltä ei voi odottaa yksinomaan myönteistä viestintää.

Kaiken kaikkiaan kokemuksen kielteisyyttä kuvatessaan kirjoittajat toteuttavat lain takaamaa oikeuttaan arvioida saamaansa palvelua ja tehdä siitä virallinen valitus. Kielteisyyden korostaminen näyttää vakuuttavan vastaanottajaa siitä, että muistutuksen jättäminen on aiheellista eikä kirjoittaja käytä asemaansa väärin: hänelle on aiheutunut tapahtuneesta todellista harmia ja kokemuksen käsitteleminen on ollut vaikeaa.

5 Pohdinta

Muistutuksen tekstilajissa keskeistä on kirjoituksen sisältö eli valitukseen johtaneen tapahtuman kuvaus ja sen perustelu, miksi tapahtuneessa on kirjoittajan mielestä toimittu epäasiallisesti tai virheellisesti. Koska muistutuksen tekstilajinomaisen tehtävä on perustella valituksen syy, niissä käytetään erilaisia vaikuttamaan pyrkiviä kielen keinoja. Kirjoittajat pyrkivät perustelemaan oikeutensa tehdä muistutus, ja tässä oikeuttamisessa tyytymättömyyden kielellinen ilmaisu on olennaisessa osassa. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme tyytymättömyyden ilmaisuja potilasasiavastaavalle osoitettujen muistutusten avainpiirteinä. Tunnistimme tyytymättömyyden ilmaisun kielellisiksi keinoiksi kieltorakenteen, retoriset kysymykset ja kielteisesti latautuneen sanaston. Toimme esiin yhteyksiä muistutusten evaluoivan kielenkäytön ja suhtautumisen teorian *affect-* ja *judgement*-kategorioiden välillä: osoitimme, että tyytymättömyys kytketään yhtäältä saadun palvelun odotuksenvastaisuuteen ja siten palvelun moraalisiin ulottuvuuksiin (*judgement*) ja toisaalta siihen, mitä odotuksenvastainen palvelu on kirjoittajan näkökulmasta merkinnyt eli millaisia kielteisiä kokemuksia ja tunteita se on tuottanut (*affect*).

Kirjoittajat ilmentävät saamansa kohtelun odotuksenvastaisuutta kuvaamalla ammattilaisten toimintaa kieltomuodossa, sanoittamalla odotuksiaan suoraan, käyttämällä retorisia kysymyksiä sekä osoittamalla ihmetystä ammattilaisten toimintaa kohtaan. Odotuksenvastaisuuden ilmaisujen kriittisyys ja tunnelataus näyttävät vaihtelevan pettymyksen ja pöyristymisen välillä; odotuksenvastaisuutta kärjistetään ääri-ilmauksilla, suuraakkosilla ja moninkertaisilla välimerkeillä. Retoriikan kannalta huomionarvoista on, että kirjoittajilla on taipumusta esittää omat odotuksensa vähäisinä, kun taas sairaalan toiminta ja ratkaisut voidaan esittää korostetun ehdottomina, joustamattomina tai virheellisinä.

Kokemuksen kielteisyyttä kirjoittajat rakentavat käyttämällä kielteisesti värityneitä sanoja ja ilmauksia. Huomionarvoista on, että lähtökohtaisesti voimakkaasti kielteisiä ilmauksia myös kärjistetään intensiteettiä ja täyteyttä ilmaisevilla sanoilla ja typografisilla keinoilla. Kielenkäyttö rakentaa potilaista ja omaisista haavoittuvia, mikä korostaa kuulluksi tulemisen ja tukemisen tarvetta. Samalla koettu mielipaha toimii

moraalisena pohjustuksena kirjoittajan sosiaalisesti arkaluonteiselle toiminnalle eli valittamiselle ja siihen mahdollisesti liittyville vaatimuksille (vrt. Tiililä 1996: 217–218).

Kielteisesti värittyneellä kielenkäytöllä luonnehditaan myös ammattilaisten asiattomaksi ja loukkaavaksi koettua käytöstä ja toimintaa. Kun ottaa huomioon, että potilaan oikeusturva on ollut olemassa vasta muutamia vuosikymmeniä, on kiinnostavaa, että kirjoittajat todella käyttävät henkilökohtaista kokemustaan ammatillisen toiminnan mittarina: loukatuksi tulemisen kokemusta pidetään signaalina riittämättömästä ammatillisesta osaamisesta. Voidaan siis ajatella, että suomalaiset ovat jo omaksuneet laissa määritellyt oikeutensa ja että lääketieteen ammattilaisten auktoriteettiasema on ainakin jossain määrin kaventunut, kuten lääkärit ovat omien kokemustensa perusteella arvelleet (Toiviainen 2011). Suoranaisen konsumeristisia käsityksiä muistutukset eivät kuitenkaan heijasta, sillä kirjoittajien odotukset ja vaatimukset ovat melko vaatimattomia eivätkä viesti halusta ”shoppailla” tiettyjä hoitopalveluja.

Vaikka voisi ajatella, että instituution kanssa asioidessa pyrittäisiin yleiskielisyyteen ja asialliseen sävyyn, aineiston perusteella affektiivinen kielenkäyttö hahmottuu muistutuksille ominaiseksi piirteeksi. Tulkitsemme, että kun tekijä pyrkii vakuuttamaan vastaanottajan kokemastaan vääryydestä, epäasiallisen kohtelun herättämät tunteet voivat ikään kuin vuotaa tekstiin, joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Affektiivisuuden voi ajatella korostavan muistutuksen tekijän haavoittuvaa asemaa yksityishenkilönä. Lisäksi osassa muistutuksia kirjoittamisen tapa on puhekielenomainen, mikä korostaa henkilökohtaista kokijan näkökulmaa. Voikin ajatella, että muistutuksissa näkyy myös digitalisaation aikaansaama kirjoittamisen arkipäiväistyminen ja nopeus. Digitalisaation on ajateltu selittävän myös valitusten määrän voimakasta kasvua (Terveystieteiden tutkimuskeskuksen valvontatyöryhmän mietintö 2012: 13–14).

Muistutuksia voisi luonnehtia institutionaalisiin ehdoin tuotetuiksi vaikuttamaan pyrkiviksi valituksiksi, ja niiden voi ajatella heijastavan potilaan asemaa nykyisessä terveydenhuollossa: potilaat ovat tietoisia oikeuksistaan mutta myös instituution omista tavoitteista ja käytännöistä. Muistutuksen kirjoittamalla potilaat ja heidän omaisensa toteuttavat rooliaan palvelun asiakkaina ja arvioijina. Muistutuksissa keskeisiä normeja ja arvoja näyttävät olevan potilaan oikeudet, ihmisarvoinen kohtelu sekä potilaan elämismaailman äänen (Mishler 1984) kunnioittaminen. Muistutusten kirjoittajat paitsi osoittavat puutteita palvelun laadussa myös vaativat muutoksia organisaation toimintaan, mitä voi pitää osoituksena toimijuudesta ja auktoriteetin kyseenalaistamisesta. Potilaan kokemus esitetään siis asiana, jolla on palvelujen toteuttamisen suhteen painoarvoa (vrt. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen laatuopas 2019: 7–8). Siinä missä ammattilaisten tuottamat genret, kuten erilaiset virkatekstit, tuottavat tietoa ammatillisista käytänneistä ja alakohtaisista sosiaalisista konventioista (esim. Tiililä 2007; Honkanen 2012; Lysanets ym. 2017), muistutukset valottavat maallikoiden toimintaa ja vallankäyttöä instituutioissa.

Kaiken kaikkiaan muistutusten kieli havainnollistaa, että potilaiden ja terveydenhuollon ammattilaisten välisessä vuorovaikutuksessa tasapainoillaan edelleen erilaisten roolien ja odotusten välillä. Muistutusten tekijät korostavat omaa kielteistä kokemustaan ja instituution toiminnan ongelmakohtia, jotta vastaanottaja ymmärtäisi ottaa todesta muistutuksessa esitetyt huolenaiheet. On kuitenkin toinen kysymys, miten kirjoittajien käyttämät kielelliset keinot onnistuvat vastaanottajan vakuuttamisessa. Tähän voisi kenties vastata tutkimalla kokonaista tekstilajiketjua eli tarkastelemalla muistutuksia ja niihin kirjoitettuja vastauksia suhteessa toisiinsa. Tällaisessa tutkimuksessa olisi kiinnostavaa hyödyntää diskurssitutkimusta ja tarkastella esimerkiksi tekstien ilmentämiä ideologioita. Jatkossa olisi ylipäätään hyödyllistä tutkia affektivisen kielenkäytön vaikutuksia tekstien vastaanottajiin ja niiden pohjalta tehtyihin päätöksiin, sillä tunteiden ilmaisun roolista päätöksenteossa tarvittaisiin lisää tietoa. Nykytiedon valossa päätöksentekijän omat tunteet välittävät tietoa ja auttavat arvioimaan päätöksiä moraalisesti (Pfister & Böhm 2008), joten olisi kiinnostavaa selvittää, miten toisten ilmaisemat tunteet vaikuttavat päätöksentekijän tunteisiin ja toimintaan.

Kirjallisuus

- Aluehallintovirasto 2024. *Huomautus annettu Varsinais-Suomen ja Satakunnan hyvinvointialueille muistutusten käsittelyn viiveistä*. Tiedote 5.12.2024. <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/70735286> [Luettu 19.2.2025.]
- Aluehallintovirasto 2025. *Valvonta ja kantelut*. <https://avi.fi/asioi/henkiloasiakas/valvonta-ja-kantelut> [Luettu 19.2.2025.]
- Asetus kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskevan kansainvälisen yleissopimuksen sekä siihen liittyvän valinnaisen pöytäkirjan voimaansaattamisesta (8/1976). <https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1976/8>
- Asetus taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevan kansainvälisen yleissopimuksen voimaansaattamisesta (6/1976). <https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1976/6>
- Barton, E. 2004. Linguistic discourse analysis: How the language in texts works. Teoksessa C. Bazerman & P. Prior (toim.) *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 57–82.
- Crystal, D. 2011. *Internet linguistics: a student guide*. Oxford: Routledge.
- Hakulinen, A. & F. Karlsson 1979. *Nykysuomen lauseoppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Heikkinen, V. 2009. Johdanto. Teoksessa V. Heikkinen (toim.) *Kielen piirteet ja tekstilajit. Vaikuttavia valintoja tekstistä toiseen*. Tietolipas 229. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–36.
- Heikkinen, V. & E. Voutilainen 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 17–47.
- Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3724-1>
- Henttonen, P. 2023. Onko isoilla kirjaimilla kirjoittaminen aina HUUTAMISTA? *Kielikello*, 3/2023. <https://www.kielikello.fi/-/onko-isoilla-kirjaimilla-kirjoittaminen-aina-huutamista>
- Hiltunen, T. 2021. Intensification in eighteenth century medical writing. *Journal of English Linguistics*, 49 (1), 90–113. <https://doi.org/10.1177/0075424220982649>
- Honkanen, S. 2012. *Kielioppi ja tekstilaji. Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7731-9>
- Hyppölä, H. & K. Mattila 2004. Lääkärikoulutuksen historiaa ja nykytilanne Suomessa. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 120 (8), 971–974. <https://www.duodecimlehti.fi/duo94227>
- Ijäs, T. & J. Ruusuvoori 2007. Mitä potilas voi tietää? Potilaan tiedollisiin oikeuksiin orientoituminen lääkärin vastaanotolla. *Tiedotustutkimus*, 30 (4), 12–29. <https://doi.org/10.23983/mv.62644>
- Jokinen, A. 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskursianalyysi liikkeessä*, Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Juvonen, R. 2007. Suhtautumisen systematiikkaa. *Virittäjä*, 111 (3), 431–434. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40599>
- Kangasniemi, M., H. Leino-Kilpi, T. Moilanen, O. Papinaho, H. Siipi, S. Suominen & R. Suhonen 2021. *Hoidon laiminlyönnit ikääntyneiden ympärivuorokautisessa palvelussa — itsemääräämisoikeus ja ihmisarvoinen hoito*. Kunnallisanalan kehittämissäätiön julkaisu 48. <https://kaks.fi/julkaisut/hoidon-laiminlyonnit-ikaantyneiden-ymparivuorokautisessa-palvelussa-itsemaaramisoikeus-ja-ihmisarvoinen-hoito/>

- Kortesuo, K. 2009. *Tekstiä ruudulla. Kirjoitamme verkkoon*. Helsinki: Infor.
- Koshik, I. 2005. *Beyond rhetorical questions: Assertive questions in everyday interaction*. Studies in discourse and grammar 16. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sidag.16>
- Kuiri, K. 2012. *Johdatus semantiikkaan*. Helsinki: Finn Lectura.
- Lahti, E. 2019. *Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5707-2>
- Laki potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920785>
- Larjavaara, M. 2007. *Pragmasemantiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Luuksa, M.-R. 2002. M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 89–123.
- Lysanets, Y., H. Morokhovets & O. Bieliaieva 2017. Stylistic features of case reports as a genre of medical discourse. *Journal of Medical Case Reports*, 11, artikkeli 83. <https://doi.org/10.1186%2Fs13256-017-1247-x>
- Martin, J. R. 1985. Process and text: Two aspects of human semiosis. *Systemic perspectives on discourse*, 1 (15), 248–274.
- Martin, J. R. & P. R. R. White 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Mikkonen, A. & S. Honkala 2024. Sosiaali- ja potilasasiavastaavan selvitys vuodelta 2023. Keski-Uudenmaan hyvinvointialue. <https://www.keusote.fi/wp-content/uploads/2024/03/Sosiaali-ja-potilasasiavastaavan-selvitys-2023.pdf>
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä että..." *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>
- Miller, C. R. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70 (1984), 151–167.
- Mirzoev, T. & Kane, S. 2018. Key strategies to improve systems for managing patient complaints within health facilities – what can we learn from the existing literature? *Global Health Action*, 11 (1), 1458938. <https://doi.org/10.1080/16549716.2018.1458938>
- Mishler, E. 1984. *The discourse of medicine. Dialectics in medical interviews*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Pahta, P. 2006. This is very important: A corpus study of amplifiers in medical writing. Teoksessa M. Gotti & F. Salager-Meyer (toim.), *Advances in medical discourse analysis: Oral and written contexts*. Bern: Peter Lang, 357–382.
- Palomäki, S. 2019. *Asiakkaan kokemukset hoidosta ja kohtelusta erikoissairaanhoidossa*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1067-7>
- Pentikäinen, M. 2018. *Potilaan oikeuksien ja aseman kehityksestä*. Pro gradu -tutkielma, hyvinvointioikeus / sosiaali- ja terveysoikeus. Oikeustieteellinen tiedekunta. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201804261150>
- Pfister, H.-R. & G. Böhm 2008. The multiplicity of emotions: A framework of emotional functions in decision making. *Judgment and Decision Making*, 3 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1017/S193029750000127>
- Pomerantz, A. 1986. Extreme case formulations. A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219–229. <https://doi.org/10.1007/BF00148128>
- Potilaslaki = Laki potilaan asemasta ja oikeuksista 1992/785. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920785>
- Potilasvahinkolaki 585/1986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1986/19860585>
- Ruusuvuori, J. 2000. *Control in medical consultation. Practices of giving and receiving the reason for the visit in primary health care*. Acta Universitatis Tamperensis 16. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-4755-7>

- Shore, S. 2012. Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 131–157.
- Shore, S. & A. Mäntynen 2006. Johdanto. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.
- Sirkkiä, L. 2023. *Tyytymättömyyden ilmaisen kielelliset keinot erikoissairaanhoidon muistutuksissa*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20231020140708>
- Stewart, M., J. B. Brown, W. Weston, I. R. McWhinney, C. L. McWilliam & T. L. Freeman 2003. *Patient-centered medicine, Transforming the clinical method*. Radcliffe Medical Press.
- Terveydenhuollon laatuopas 2019*. Toim. P. Koivuranta, uudistettu painos. Helsinki: kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2019/1996-terveydenhuollon-laatuopas>
- Terveydenhuollon valvontatyöryhmän mietintö 2012. Toim. R. L. Paunio & R. Pelkonen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2012:8. Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/72846>
- Thompson, G. 1998. Resonance in Text. Teoksessa A. Sánchez-Macarro & R. Carter (toim.) *Linguistic choices across genres. Variation in spoken and written English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 29–46.
- Tiililä, U. 1992. *Hallinto- ja korvauspäätökset dialogissa: analyysiä viranomaisten ja kansalaisten kirjeenvaihdosta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/149049>
- Tiililä, U. 1996. Mitä viranomaisille kirjoitetaan? Korvaushakemusten argumentoinnin analyysiä. Teoksessa J. Kalliokoski (toim.) *Kieli 9. Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 205–235.
- Tiililä, U. 2007. *Tekstit viraston työssä: tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Toiviainen H. 2007. *Konsumerismi, potilaiden ja kuluttajien sekä erityisesti lääkäreiden kokemukset ja näkemykset potilaista kuluttajina*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-33-1983-0>
- Toiviainen, H. 2011. Konsumerismi, potilaan voimaantuminen ja lääkärin työn muuttuminen. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 127 (8), 777–783. <https://www.duodecimlehti.fi/duo99479>
- Valvira 2025. Muistutus tai kantelu sosiaali- tai terveydenhuollossa. <https://valvira.fi/sosiaali-ja-terveydenhuolto/muistutus-tai-kantelu> [Luettu 19.2.2025.]
- 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. & P. Hiidenmaa 2020. Luku 20. Tekstintutkimus. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 831–863. <http://hdl.handle.net/10138/323448>
- VISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja-Riitta – Alho, Irja 2008: *Ison suomen kieliopin verkkoversio*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Vitikka, E. 2022. Kieltoilause kirjoittajan ja lukijan välisen vuorovaikutuksen resurssina yleis-tajuisessa tietokirjassa. *Virittäjä*, 126 (4), 472–504. <https://doi.org/10.23982/vir.96046>

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 82. Jyväskylä. s. 180–204.

Leena Rihko

Laitila upper secondary school (Laitilan lukio)

Pauliina Peltonen

University of Turku

Promoting L2 English speech fluency in Finnish general upper secondary education: An analysis of textbooks and teachers' perceptions

Highlights

- Many research-based principles of promoting fluency were identified in textbooks of L2 English for Finnish upper secondary school.
- Teachers were somewhat satisfied with the number of fluency-focused activities in textbooks.
- The importance of speech fluency is recognised in textbooks and by teachers, but teachers are expected to supplement textbooks.

Abstract

This article addresses how speech fluency is promoted in general upper secondary education in Finland. Promoting speech fluency was examined from two perspectives: an analysis of activities in textbooks and teachers' views of the usefulness of textbooks in teaching fluency. The textbook analysis included 32 English textbooks from four textbook series. Teachers' perceptions were studied with a questionnaire that was answered by 26 English teachers. The results demonstrate that there were 64 fluency-focused activities in the 32 textbooks. Over 80% of the participants wished to have more fluency-enhancing activities in textbooks, yet, over 60% were satisfied with the number of fluency activities. The results suggest that the importance of speech fluency is recognised in textbooks and by teachers, but teachers are expected to supplement textbooks with other fluency-focused activities. A large variety of fluency activities in textbooks would be beneficial to facilitate learners' fluency development in an ideal way.

Keywords: speech fluency, L2 teaching, upper secondary education, textbooks

1 Introduction

Globalisation has increased the need for communicative competence in different languages, which includes the ability to speak the language fluently (Tavakoli & Wright 2020). As such, fluency is fundamentally linked to the theme of this publication, *Language as a key to a changing world*. The changing world requires improved communication skills in a second language (L2) in educational and working contexts, among others, and therefore language learners need to have the opportunity to develop fluent oral language skills. Fluency is one of the main objectives in many L2 teaching programmes (Tavakoli & Wright 2020), as well as a central aspect of speaking proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages, where it is defined as "ability to maintain a lengthy production or conversation" and "ease and spontaneity of expression" (Council of Europe 2018: 144, 171–172). Being a fluent speaker in another language is also a personal goal for many learners, as it is fundamental to the ability to communicate (Tavakoli & Wright 2020). Communicative foreign language teaching has been popular for the last thirty years (Pakula 2019; Tavakoli & Wright 2020). Due to the focus on spoken skills in communicative language teaching, speech fluency has also received more attention from language teachers recently (Tavakoli & Wright 2020). The importance of fluency underscores the relevance of studying how L2 fluency can be enhanced, both theoretically and in the classroom.

In this study, promoting fluency in L2 teaching does not refer to general oral proficiency, but rather to the more specific aspects of fluency, corresponding to the narrow sense in Lennon's (1990) distinction between broad and narrow senses of fluency. The broad sense of fluency corresponds to general oral proficiency, which is how the term is usually used in everyday language. The narrow sense consists of for example speed, pauses and hesitations, and it is usually adopted in L2 research

(Tavakoli & Hunter 2018). Lennon's (1990) narrow sense of fluency is viewed as one component of general proficiency, separate from complexity and accuracy, in the Complexity-Accuracy-Fluency framework (CAF) (Housen et al. 2012).

Fluency in this narrow sense is a somewhat neglected component in language pedagogy, because of the limited amount of attention it has received in teaching materials and practices (Rossiter et al. 2010; Tavakoli & Hunter 2018). Many teachers may emphasise accuracy and grammar, and even if the approach is communicative language teaching, free oral production activities are not sufficient for the development of speech fluency (Gatbonton & Segalowitz 2005). It has been suggested that free-production activities should be complemented by a specific focus on fluency (Rossiter et al. 2010; see also Section 2.1). Even though teaching fluent speaking has been researched to some extent, Tavakoli and Wright (2020) argue that research on the pedagogy of fluency has not attracted enough attention, and they suggest that fluency research could inform for example curriculum design or teacher education.

This study focuses on the pedagogy of fluency from the point of view of promoting fluency in textbooks and how teachers view the usefulness of textbooks in fluency instruction. Fluency-focused activities in textbooks have been examined in textbooks of L2 English in the Canadian second language learning context, where the learners live in an English-speaking environment (Diepenbroek & Derwing 2013; Rossiter et al. 2010), but no such studies have been published concerning foreign language settings, such as English is in Finland. The present study fills this gap by examining textbooks of English in Finnish general upper secondary education (referred to as upper secondary school) to identify and classify the fluency-focused activities in the books based on various research-based methods of promoting fluency. While there are previous textbook studies conducted in the Finnish context on other topics, such as pronunciation (Tergujeff 2013), cultural and linguistic diversity (Roiha et al. 2024) and oral exercises in general (Mäkelä 2005), fluency activities have not been examined. Previously, the topics of promoting fluency in textbooks (Diepenbroek & Derwing 2013; Rossiter et al. 2010) and promoting fluency in teachers' practices (Tavakoli & Hunter 2018) have been studied separately, but this study seeks to complement textbook research by also surveying teachers' views of the materials. This is done to provide a more comprehensive picture of fluency pedagogy, as teachers ultimately decide how materials are used in the classroom. Thus, this study aims to answer the following research questions:

1. How common are fluency activities in textbooks of L2 English in Finnish upper secondary school and which fluency activity categories do the fluency activities represent?
2. How do Finnish upper secondary school teachers of English view the teaching of speech fluency and the usefulness of textbooks in promoting speech fluency based on a questionnaire?

In this study, we focus on textbooks of the A syllabus of English in Finnish upper secondary school, which aims at CEFR proficiency level B2.1 and consists of six compulsory modules (previously called courses) and two optional modules (Finnish National Agency for Education 2019). Similar to the trend of growing interest in fluency teaching and research, L2 speaking skills in general have become increasingly prominent in Finnish upper secondary schools since a separate, optional course on oral skills was included in the curriculum in 2008 (Ministry of Education and Culture 2017). Oral skills are important for communicative competence, and they are included throughout the studies of English in the National core curriculum (NCC) for general upper secondary education (Finnish National Agency for Education 2019). However, it has been suggested that, in practice, teachers and teaching materials may still prioritise written language (Pakula 2019), which is possibly emphasised even more in upper secondary school because the final exams, the matriculation examination, do not currently test oral proficiency in language subjects. This suggests that fluency is potentially neglected in the Finnish context as well, similarly to the findings from other countries mentioned above (Rossiter et al. 2010; Tavakoli & Hunter 2018), and the present study aims to investigate whether this is reflected in textbooks. It must be kept in mind, however, that the presence or absence of certain activities in the textbooks does not equal what is actually done in classrooms (see also Tavakoli & Hunter 2018), but the textbooks do have a guiding function (Luukka et al. 2008). Complementing the textbook survey with teachers' views seeks to shed more light on the issue.

2 Speech fluency in L2 teaching

In this section, previous literature on L2 speech fluency will be discussed, with emphasis on pedagogical approaches to fluency. Section 2.1 will discuss different ways to promote fluency in L2 teaching. Previous research concerning fluency in textbooks and in teachers' perceptions will be presented in Section 2.2.

2.1 Promoting fluency in L2 teaching

Given the importance of being able to speak a foreign language fluently, the central question in this study is how the development of fluency can be supported, particularly through teaching. This section will present more specific ways to promote fluency in the narrow sense in the classroom, which Rossiter et al. (2010) divide into linguistic features and pedagogical procedures to enhance fluency. According to their categorization, linguistic features include formulaic sequences and discourse markers, while consciousness-raising, the provision of pre-task planning time, the imposition of time constraints on production and task repetition are examples of pedagogical procedures.

Consciousness-raising means that fluency can be improved indirectly through “an explicit focus on the learners’ use of fluency-enhancing strategies” (Götz 2013: 126). These fluency-enhancing strategies have also been referred to as fluency resources, which can be divided into two types of problem-solving mechanisms: stalling mechanisms and communication strategies (Peltonen 2017). Indeed, problems are likely to arise in an L2 because its production is less automatized than in the L1, and also learners’ knowledge of L2 is often incomplete (Dörnyei & Kormos 1998). Learners should be made aware of the role of these fluency resources, so that they are better prepared to deal with problems in real-life communication (Peltonen 2017). The ideal combination for achieving this in practice would be to introduce strategy instruction and awareness-raising activities to help learners notice how it is possible to maintain fluency, together with speaking practice (Peltonen 2020; Peltonen & Lintunen 2024; Rossiter et al. 2010). For instance, it has been suggested that with teachers’ support, learners could be instructed to reflect on differences in speakers’ fluency from different perspectives, such as speech rate, pausing or stalling mechanisms (Peltonen 2020). Part of strategy training is raising awareness about the usefulness of communication strategies and demonstrating models of how native speakers and other learners use them (Dörnyei 1995). It is also possible to directly teach expressions that are needed for example for circumlocution or fillers (Dörnyei 1995).

Fluency resources are ways to solve problems caused by a lack of automaticity, but there are some methods that have been found to promote fluency through automatization, and these include **task repetition** and **pre-task planning**. Task repetition means completing the same task several times, and its advantage is that the speaker can reuse the same content, vocabulary and grammatical structures, as most of the planning has happened already during the first delivery, which reduces the need for pauses and hesitations in later deliveries (de Jong & Perfetti 2011). Another way to reduce the need for planning while speaking is the use of pre-task planning, which promotes fluency, as learners can plan for the content and language of their speech already before starting the task (Mehnert 1998).

Formulaic sequences are listed by Rossiter et al. (2010) as a linguistic feature that promotes fluency. Formulaic sequences are stored and retrieved as a single unit, in the same way as a single word (Wood 2006). The benefit of processing formulaic sequences is that if they are retrieved automatically, the speaker can already focus on planning ahead, which increases fluency (Wood 2010). Formulaic sequences are thus also linked to automaticity, and these two concepts are central in the development of speech fluency (Wood 2010). Boers et al. (2006) examined the effect of teaching formulaic sequences on fluency, and they observed a link between the use of formulaic sequences and fluency assessments, as well as the effectiveness of their teaching technique in terms of fluency. In their study, the learners were told about the importance of formulaic sequences and guided to identify useful chunks from texts or recordings. Thus, this method can also be considered an example of

consciousness-raising. Repetition is also important in aiming at the automatization of formulaic sequences (Wood 2010).

Discourse markers refer to the kinds of lexical phrases that Nattinger and DeCarrico (1992) divide into macro-organizers and micro-organizers. Macro-organizers are used to signal the structure of speech or text, for example to show a shift of topic, to summarize or to give an example (e.g., *by the way, in a nutshell, in other words*). Micro-organizers (e.g., *well, I see, yeah*) function as fillers to gain more planning time, which promotes fluency. There is some overlap between discourse markers and other fluency-enhancing features discussed above. Discourse markers can simultaneously be formulaic sequences if they are multi-word constructions that are processed as a whole. Similarly, discourse markers used as fillers could be regarded as stalling mechanisms, part of fluency resources. Discourse markers make speech more coherent when they are used to connect utterances, and filling pauses with discourse markers gives the speaker "a feeling of fluency" and shows that they wish to continue speaking (Nattinger & DeCarrico 1992: 119). An example of how to practise the use of macro-organizers is to prepare presentations, focusing specifically on the use of these discourse markers to connect ideas, whereas micro-organizers can be practised for example by adding fillers to simple dialogues (Rossiter et al. 2010).

2.2 Fluency in L2 textbooks and classroom practices

As stated in Section 1, research on fluency activities in textbooks has been relatively rare. Fluency-focused activities in textbooks have been examined mainly in the Canadian second language learning context, in studies by Rossiter et al. (2010) and Diepenbroek and Derwing (2013). The survey of Rossiter et al. (2010) included 28 student textbooks and 14 teacher resource books in Canada. In these books, they investigated the presence of the following types of activities: a) consciousness-raising tasks, b) rehearsal or repetition tasks, c) the use of formulaic sequences, d) the use of discourse markers, and e) communicative free-production activities. They found that free-production activities were clearly the most common type of activity in the books, and formulaic sequences and rehearsal or repetition featured in more than half of the books as well. The study of Diepenbroek and Derwing (2013) included 48 textbooks of English as a second language in Canada. Their categorization of activities was slightly different from Rossiter et al. (2010), consisting of formulaic language, role-play, repetition and preplanning, and their finding was that formulaic language and role-play were the most common activities, but repetition and especially preplanning were less frequent (Diepenbroek & Derwing 2013). Both studies came to the conclusion that the textbooks that were examined did not focus sufficiently on promoting oral fluency. Therefore, as Diepenbroek and Derwing (2013) conclude, it is expected that teachers promote fluency using methods other than those provided by the textbooks.

Along with research on fluency activities in textbooks, examining teachers' views on fluency and methods for teaching it has also been relatively rare. Yet, one study exploring both was Tavakoli and Hunter's (2018) examination of how language teachers understand fluency and how they promote fluency in the classroom. The participants (N=84) were teachers of English, Spanish, Italian, German or French at different school levels from primary school to university, and they represented various nationalities and different lengths of teaching experience. The main results of Tavakoli and Hunter's (2018) survey were that over 80% of the teachers answered that they knew at least to some extent what speech fluency means, but only about half of the participants said that they knew how to teach fluency. The teachers were also asked to provide examples of how they promote fluency in the classroom. Over half of the suggested activities belonged to the category of free-production activities, whereas only about 10% of the answers mentioned activities corresponding to explicit fluency-focused activities.

Teachers' classroom practices are related to their definitions of fluency (Tavakoli & Hunter 2018), and therefore it would be important that teachers are familiar with the concept of fluency and know how to promote it. Research on teachers' perceptions could, in turn, have implications for designing textbooks (Tavakoli & Wright 2020). Nevertheless, these two perspectives, fluency in textbooks and fluency in teachers' conceptions, have not been combined in research, and this study seeks to complement previous textbook research by including a survey on teachers' views of the fluency-related activities provided by textbooks, in addition to a textbook analysis.

3 Material and methods

To answer the two research questions, two types of data were collected. The first part of the study was a textbook analysis of fluency-enhancing activities in upper secondary school textbooks of English in Finland using theory-based content analysis. The method combined quantitative analysis based on descriptive statistics and qualitative analysis of example activities. The material and methods of the textbook analysis will be presented in Section 3.1. The second part of the study was a questionnaire for upper secondary school English teachers, examining teachers' perceptions on teaching fluency and fluency-enhancing activities in textbooks. The responses were analysed quantitatively using descriptive statistics. Section 3.2 will introduce the procedures and participants for the questionnaire.

3.1 Textbook analysis

A textbook analysis was conducted to examine the types of activities that textbooks of L2 English contain to promote speech fluency. The materials used to study this first

research question were four series of textbooks for the A syllabus of English in Finnish upper secondary school, each of which contains eight books. Thus, the total number of books in the study was 32 (see Appendix 1 for the references for the analysed textbooks). The series were *Insights* (2015–2018, Otava), *On Track* (2014–2019, Sanoma Pro), *Open Road* (2010–2011, Otava) and *ProFiles* (2010–2011, WSOYPro).

The chosen textbooks were examined to identify and categorise fluency-focused activities. The framework for categorization consisted of the following categories: 1) consciousness-raising and strategy training, 2) repetition and pre-task planning, 3) formulaic sequences and 4) discourse markers. This was a modified version of fluency activity classifications used in the studies of Rossiter et al. (2010) and Tavakoli and Hunter (2018). Tavakoli and Hunter (2018) adapted Rossiter et al.'s (2010; see Section 2.2) framework in their study, with some changes made to the original framework: they combined formulaic sequences and discourse markers into one category and created a separate category for fluency strategy training, as well as added pre-task planning in the category of rehearsal and repetition. Similar to Tavakoli and Hunter's (2018) framework, the framework of the present study includes fluency strategy training and pre-task planning in addition to Rossiter et al.'s (2010) categories, due to research findings of their usefulness in promoting fluency (see Section 2.1). In contrast, discourse markers were kept as a separate category, because their function is so different from other formulaic sequences. Even though free-production activities were found to be the most common activity type by Rossiter et al. (2010), this category was not included in the present study, as the focus was on activities that have been found to explicitly address fluency in the narrow sense. Table 1 shows the similarities between the categories of the present study and the studies of Rossiter et al. (2010) and Tavakoli and Hunter (2018), with the categories of the present study in the left column.

TABLE 1. Categories of fluency activities.

The present study	Rossiter et al. (2010)	Tavakoli & Hunter (2018)
1 a) consciousness-raising	✓	✓
1 b) strategy training	-	✓
2 a) repetition	✓	(combined with planning)
2 b) pre-task planning	-	✓
3) formulaic sequences	✓	✓
4) discourse markers	✓	(combined with formulaic sequences)

The activities were categorised by the first author for their main activity type, the name of the book series and the number of the course. The activities were included in the calculations only if the main focus was on one of the fluency-enhancing cat-

egories. However, it was somewhat open to interpretation what the main focus of the activity was.

For example for Category 1, consciousness-raising and strategy training, paraphrasing activities were very common in the books, but these activities were only included in the category of strategy training if there was an explicit focus on how paraphrasing can be done. Otherwise, the main focus was estimated to be to practise the target vocabulary, and these kinds of activities were not included in the category. In Category 2, repetition and pre-task planning, repetition was defined as task repetition (see Section 2.1), and the repetition of single phrases belongs to Category 3, formulaic sequences. For Category 3, formulaic sequences, an activity was included if it required the use of specific phrases. Phrase lists were commonly provided to accompany activities, but if the phrases were not necessary for accomplishing an activity, it was not included in the category. Many written exercises focused on formulaic sequences, with the aim of finding certain phrases in the texts, but these written exercises were excluded. Fillers can be considered both fluency resources and discourse markers (see Section 2.1), and thus in the present study they were included in Category 1, consciousness-raising and strategy training, instead of Category 4, discourse markers. In the analysis, the frequencies of the activities per activity type, per course and per book series were calculated to produce descriptive statistics.

3.2 Questionnaire on teachers' perceptions

The second research question about how teachers view the usefulness of textbooks in promoting speech fluency was examined using a Webropol questionnaire sent to upper secondary school teachers of English in Finland. The aim of the questionnaire was to provide general insight into how teachers perceive teaching fluency, particularly in terms of fluency-focused textbook activities. The questionnaire was designed to cover two content areas: views on teaching speech fluency and fluency-enhancing activities in upper secondary school textbooks of English. In total, the questionnaire consisted of 28 items, and it was conducted in Finnish (the English translation is included in Appendix 2). The questionnaire started with a definition of speech fluency, asking if the definition was familiar to the participants. Most items concerning teaching speech fluency were directly from the study of Tavakoli and Hunter (2018: 339), and they were translated into Finnish. These items asked the participants to assess their knowledge about promoting speech fluency and the related research findings on a Likert scale. The questionnaire section on fluency-enhancing activities in textbooks asked about teachers' opinions on the number and usefulness of these activities in textbooks. This section was developed specifically for this study, since there are no previous studies that investigate teachers' conceptions of promoting fluency in textbooks.

The questionnaire was piloted with a few participants, and the final version of the questionnaire was shared on two Facebook pages for English teachers in Finland, as well as by e-mail through the mailing list of the Association of Teachers of English in Finland in December 2022. Answering the questionnaire was voluntary, and a data protection notice was attached to the questionnaire. In total, 26 participants answered the questionnaire. Most of the participants were between 30 and 59 years of age, while two participants were under 30 years old and one was over 60 years old. The participants represented teachers with varying amounts of teaching experience, although experience between 11 and 30 years was the most common. The textbook series used by the participants in the last ten years were also asked as background information, and out of the textbooks examined in the present study *Insights* had been used by 22 participants, *On Track* by 7 participants, *Open Road* by 15 participants and *ProFiles* by 6 participants. Most of the teachers chose several options, as there have been three different curricula with different textbooks in the last ten years, and they may also have taught in different schools using different series. The answers to the questionnaire were analysed using descriptive statistics, and the connection between the background factors and the other answers was not analysed using inferential statistics due to the small sample size. Therefore, the teacher survey can be viewed as exploratory, as it provides some insight into a topic that has not been studied extensively.

4 Results

4.1 Results of the textbook analysis

There were in total 64 fluency-focused activities in the textbooks in question, corresponding to the categories of consciousness-raising and strategy training, repetition and pre-task planning, formulaic sequences, and discourse markers (see Section 3.1). Over half of these activities (35) featured on course 8, which is the specialised, optional course on oral skills mentioned above. The main interest of this study is in the types of activities that the books provide to promote fluency. The analysis revealed that formulaic sequences were clearly the most common activity type, with 39 activities. Consciousness-raising or strategy training were the focus of 18 activities, while repetition or pre-task planning featured only in four activities and discourse markers in three activities. These results are summarised in Table 2.

TABLE 2. The number of fluency activities by activity type.

Category	Number of fluency activities
1) consciousness-raising and strategy training	18
2) repetition and pre-task planning	4
3) formulaic sequences	39
4) discourse markers	3
Total	64

The number of fluency-focused activities was fairly similar across all textbook series in the study, with the number ranging from 12 to 20. Figure 1 presents the distribution of fluency-focused activities by activity type in each book series separately. This sheds light on how fluency may be approached differently by different textbook writers. Figure 1 shows how consciousness-raising and strategy training, as well as formulaic sequences are addressed by all the series. However, there are some differences as well: while *Insights* includes all four activity types, *On Track* mostly focuses on formulaic sequences.

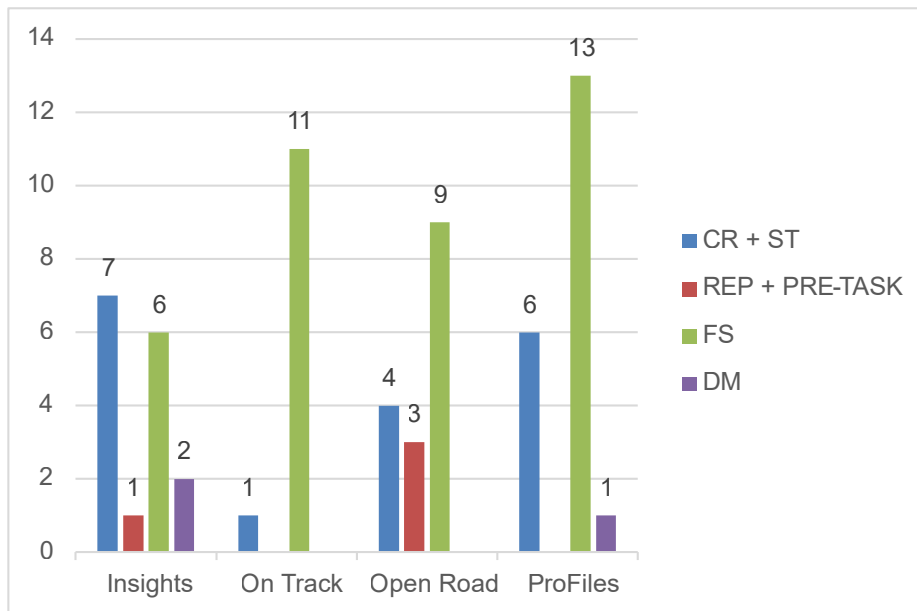


FIGURE 1. The number of fluency activities (n=64) by series and by activity type (CR + ST = consciousness-raising and strategy training; REP + PRE-TASK = repetition and pre-task planning; FS = formulaic sequences; DM = discourse markers).

To complement the quantitative analysis of fluency activities, the purpose of the examples in this section is to illustrate how principles of promoting fluency, presented in the theoretical section, have been implemented in textbooks. While formulaic sequences were the most common activity type in the data, explicit awareness-raising on the importance of formulaic sequences was not very common. A typical activity on formulaic sequences included a ready-made list of phrases that the students were to use in an activity, for example in exercise "5F Saying 'no' tactfully" from *On Track 8* (2017: 103). In the exercise, a list of "Key phrases" was provided, and the students were explicitly instructed to "[u]se the phrases from the list" in the dialogues. All the activities on formulaic sequences found in the data can be considered to aim at repetition of the phrases.

Consciousness-raising or strategy training most often co-occurred in the same activity, as usually there was first a tip about how to solve a problem, which can be considered consciousness-raising, and the activity itself focused on practising the strategy, that is strategy training. An example activity from *ProFiles 1* (2011: 60) demonstrates this kind of typical activity. There was first a "Learning tip" box that explained the importance of talking around a word and provided typical phrases for this. The activity itself consisted of two lists of words that were to be explained to a partner.

There were only four activities that were considered to focus either on task repetition or pre-task planning. Out of these four activities, three involved task repetition and one activity had a pre-task planning component. An example of task repetition (see Section 2.1), when the same presentation is given several times, is from *Insights 3* (2016: 55). In this activity, students prepare a presentation of an artwork in groups, after which half of the group give the presentation to other class members, while the other half circulate and listen to the presentations of other groups. Activity "5 Boycott!" in *Open Road 8* (2010: 130) is the only example with explicit instructions on pre-task planning. The task is to record an interview between an interviewer and an activist, and the pre-task planning instruction reads "Make rough notes of what you'll say, then practise the interview once or twice, and finally, record it".

The number of activities focusing on discourse markers in the data was low, only three activities. All the three activities on discourse markers in the data were of the same type that Rossiter et al. (2010; see Section 2.1) suggest in order to practise macro-organizers: the task is to give a presentation or a speech using the signpost phrases that are provided, as in exercise "6J My topic today is..." in *ProFiles 8* (2011: 74). The task was to prepare a presentation and include phrases from the list "Useful signposts when giving a presentation", for example "I'd like to start by..." or "Now let's move on to..." (*ProFiles 8* 2011: 73).

4.2 Results of the questionnaire on teachers' perceptions

To complement the textbook analysis, this study also included a teacher questionnaire to explore teachers' views on practising speech fluency in textbooks. The results demonstrated that more than 90% of the participants reported that they knew at least to some extent how speech fluency can be taught in foreign language classrooms. When asked about practising speech fluency in their specific teaching context, upper secondary school English classes, 73% agreed to a large extent that it is important to practise speech fluency in that teaching context, and the remaining 27% agreed to some extent. 65% agreed at least to some extent with the statement that there is enough time for practising speech fluency in upper secondary school.

These results about teachers' understanding of speech fluency are background for examining the results of the actual topic of this study, teachers' views of fluency-enhancing activities in upper secondary school textbooks of English. The participants found it important that textbooks contain activities promoting speech fluency: 92% agreed with this statement to a large extent, as Table 3 shows. They were also asked about their view of the quantity of fluency-focused activities in the books that they have used, and over 60% stated that the number had been sufficient at least to some extent. Still, the majority, over 80%, wished for more fluency-enhancing activities in textbooks. Table 3 shows the total distribution of answers, where most participants agreed with these two statements to some extent. It must be noted that the individual participants who were to a large extent satisfied with the number of activities did not think that there should be more of them, and, in contrast, those who were not happy wished particularly strongly to have more fluency activities in textbooks. As for the extra materials, the wish to have material focusing on fluency was even stronger, as 58% agreed to a large extent that there should be more material for practising speech fluency in the extra materials.

TABLE 3. Teachers' views of the quantity of fluency activities in materials (n=26).

Questionnaire item	corresponds to my view...			
	to a large extent	to some extent	to a limited extent	hardly at all
It is important that upper secondary school English textbooks include activities to promote speech fluency	92% (24)	8% (2)	0% (0)	0% (0)
The upper secondary school English textbooks that I have used have contained enough activities focusing on speech fluency	12% (3)	50% (13)	27% (7)	12% (3)
Textbooks should contain more activities focusing on speech fluency	35% (9)	50% (13)	15% (4)	0% (0)
There should be more material for practising speech fluency in the extra materials connected to textbooks	58% (15)	31% (8)	12% (3)	0% (0)

The participants' views of the quality of fluency activities in textbooks were examined with three statements, whose answers can be seen in Table 4. The activities were mostly seen as useful, as more than 80% agreed with this statement at least to some extent, but few participants found the activities very interesting or relevant.

TABLE 4. Teachers' views of the quality of fluency activities in textbooks (n=26).

Questionnaire item	corresponds to my view...			
	to a large extent	to some extent	to a limited extent	hardly at all
Textbook activities focusing on speech fluency are useful	23% (6)	58% (15)	19% (5)	0% (0)
Textbook activities focusing on speech fluency are interesting	12% (3)	42% (11)	42% (11)	4% (1)
Textbook activities focusing on speech fluency are relevant	8% (2)	54% (14)	35% (9)	4% (1)

TABLE 5. Teachers' use of textbooks for promoting fluency (n=26).

Questionnaire item	corresponds to my view...			
	to a large extent	to some extent	to a limited extent	hardly at all
During my classes, I use most of the activities that textbooks provide for promoting speech fluency	15% (4)	62% (16)	23% (6)	0% (0)
I often complement textbook activities with further instruction on how students can enhance their speech fluency	23% (6)	58% (15)	15% (4)	4% (1)

Two of the statements concerning fluency-enhancing activities in textbooks aimed to examine teachers' practices of using textbooks in teaching fluency. These statements and the distribution of the answers to them can be seen in Table 5. More than 70% of the participants agreed at least to some extent with the statement that they use most of the fluency-focused activities that the textbooks contain. Over 80% stated that they complement textbook activities at least to some extent by giving further instruction on enhancing speech fluency.

5 Discussion and conclusion

This study viewed the theme *Language as a key to a changing world* through one particular aspect of language proficiency, speech fluency, and in one particular context, L2 English in Finnish upper secondary school. More specifically, the focus was on textbooks: the aim was to examine the types of fluency activities that textbooks of L2 English contain, as well as to explore teachers' perceptions of the usefulness of textbooks in promoting speech fluency. This provides some insight into how textbooks contribute to the development of speech fluency, an important skill in the changing world.

Overall, all four textbook series examined in the present study addressed speech fluency to some extent, although they differed in terms of the most common activity types. When compared with suggestions from previous fluency research (e.g., Wood 2010; Dörnyei 1995; de Jong & Perfetti 2011; see Section 2.1), many principles of promoting fluency could be identified in the activities. In total, formulaic sequences were the most common type, which is in line with the studies of Rossiter et al. (2010) and Diepenbroek and Derwing (2013) as well (see Section 2.2). In contrast, consciousness-raising appeared to be more common in the data of the present study than in

the results of Rossiter et al. (2010). Based on this finding, teachers in Finland using the textbooks examined in the present study might be better equipped to raise learners' awareness of fluency features than teachers in Canada using the textbooks examined by Rossiter et al. (2010). Nevertheless, there seemed to be less task repetition in the Finnish textbooks compared to the Canadian textbooks examined by Rossiter et al. (2010) and Diepenbroek and Derwing (2013). Given the small number of activities in this category as a whole, it appears that teachers should add task repetition and pre-task planning to ready-made activities themselves, if they wish to use these techniques to promote fluency. Our study also has implications for textbook writers: as our analyses showed that some of the series, such as *On Track*, relied mostly on a single fluency activity type (formulaic sequences), while others, notably *Insights*, included a broader range of types, this is something to consider when designing future English textbooks. To maximally benefit learners' fluency development, ideally, the textbooks would contain a range of different fluency activity types (Rossiter et al. 2010).

The questionnaire on teachers' perceptions aimed to provide a more comprehensive picture of the usefulness of textbooks in teaching fluency. The participants largely agreed that it is important to practise speech fluency in upper secondary school English lessons, and it is even more important that textbooks include activities for promoting speech fluency. The Finnish teachers of English in the present study reported clearly more knowledge of promoting speech fluency than the teachers in the study of Tavakoli and Hunter (2018; see Section 2.2), about half of whom answered that they knew how speech fluency can be taught, whereas the percentage was over 90 in the present study. However, it can be argued that the small sample may consist of motivated and interested teachers, and the result cannot be generalised beyond the sample. Furthermore, the participants were somewhat satisfied with the number of fluency-focused activities. On the one hand, this may signal that the number of fluency-focused activities has been sufficient, but on the other hand, the participants may have a broader view of what promotes fluency and confuse fluency teaching with general communicative activities, as the teachers in the study of Tavakoli and Hunter did (2018; see Section 2.2). Nevertheless, the majority wished to have more fluency activities in textbooks and in teachers' materials.

To summarise, this study examined textbooks from the perspective of speech fluency, an important part of language proficiency that has not been studied previously in textbooks used in Finland, as other aspects, such as pronunciation, cultural and linguistic diversity and oral exercises in general have received more attention (see Tergujeff 2013; Roiha et al. 2024; Mäkelä 2005). The textbook study must be seen as a case study, even though it included the most widely used textbooks from the previous two curricula. The teacher questionnaire related to fluency activities on textbooks also provided new information on a topic that has not been studied, although the analysis must be considered exploratory due to the relatively small number of participants.

In this study, the participants self-reported their knowledge and practices in a multiple-choice questionnaire, which may not equal what they actually do in classrooms (Borg 2015). Ideally, it would be complemented with classroom observations to shed more light on how the teachers would promote learners' fluency in practice (Tavakoli & Hunter 2018). Another factor to study further would be the support provided by teachers' materials for teaching speech fluency. Teachers expressed a wish to have more material for promoting fluency in teachers' materials, but the contents of teachers' materials were not examined in the present study. It would also be interesting to compare the most recent textbooks to the books examined in the present study in order to explore whether there is more focus on speech fluency in the newer materials. In addition, upper secondary school textbooks could be compared to books used in other levels of education.

All in all, the general importance of speech fluency is recognised by the teachers who participated in the present study. Considering the teachers' answers and the variety of fluency activities in textbooks, speech fluency does not appear to be a totally neglected component in Finnish upper secondary school. This is encouraging considering the importance of fluent speaking skills in a globalised world. However, teachers are expected to be aware of fluency activities and complement materials themselves to promote fluency. Given the guiding function of textbooks, a large variety of fluency activities in textbooks and teachers' materials would increase the likelihood that speech fluency is addressed in classroom practices.

Acknowledgments

This work was conducted as part of the project Fluency and Disfluency Features in L2 Speech (FDF2), funded by the Research Council of Finland (decision number 331903) and the project L2 Interactional Fluency across Contexts (ILFACT), funded by the Research Council of Finland (decision number 363643).

Literature

- Boers, F., J. Eyckmans, J. Kappel, H. Stengers & M. Demecheleer 2006. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research*, 10 (3), 245–261. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr1950a>
- Borg, S. [2006] 2015. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Bloomsbury.
- Council of Europe 2018. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [accessed 8 Sept. 2025]
- Diepenbroek, L. G. & T. M. Derwing 2013. To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development? *TESL Canada Journal*, 30 (7), 1–20. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/1149/969> [accessed 8 Sept. 2025]
- Dörnyei, Z. 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 55–85. <https://doi.org/10.2307/3587805>
- Dörnyei, Z. & J. Kormos 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (3), 349–385. <https://doi.org/10.1017/S0272263198003039>
- Finnish National Agency for Education 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* [National core curriculum for general upper secondary education 2019]. Helsinki: Finnish National Agency for Education. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019> [accessed 8 Sept. 2025]
- Gatbonton, E. & N. Segalowitz 2005. Rethinking communicative language teaching: a focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61 (3), 325–353. <https://doi.org/10.3138/cmlr.61.3.325>
- Götz, S. 2013. *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Housen, A., F. Kuiken & I. Vedder 2012. Complexity, accuracy and fluency: definitions, measurement and research. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Eds.) *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–20.
- de Jong, N. & C. A. Perfetti 2011. Fluency training in the ESL classroom: an experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61 (2), 533–568. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x>
- Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, 40 (3), 387–417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x>
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4>
- Mehnert, U. 1998. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1), 83–108. <https://doi.org/10.1017/S0272263198001041>
- Ministry of Education and Culture 2017. *Gaudeamus igitur – ylioppilastutkinnon kehittäminen* [Gaudeamus igitur – the development of the matriculation examination]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 16. Helsinki: Ministry of Education and Culture. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79746> [accessed 8 Sept. 2025]

- Mäkelä, R. 2005. *Oral Exercises in English in the Finnish Senior Secondary School*. Turku: University of Turku.
- Nattinger, J. R. & J. S. DeCarrico 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pakula, H.-M. 2019. Teaching speaking. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13 (1), 95–111. <https://apples.journal.fi/article/view/97940> [accessed 13 Sept. 2025]
- Peltonen, P. 2017. Temporal fluency and problem-solving in interaction: an exploratory study of fluency resources in L2 dialogue. *System*, 70, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.009>
- Peltonen, P. 2020. *Individual and interactional speech fluency in L2 English from a problem-solving perspective: a mixed-methods approach*. Turku: University of Turku. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8137-3>
- Peltonen P. & P. Lintunen 2024. Teaching L2 speech fluency with learner-corpus-based awareness-raising activities: insights from a short-term intervention study. *International Journal of Learner Corpus Research*, 10 (1), 39–66. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.00040.pel>
- Roiha, A., H. Dufva, K. Mäntylä & H.-M. Pakula 2024. Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus varhaisen kielenopetuksen oppikirjoissa. In M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, J. Moate, K. Märd-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (Eds.) *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa – Perspectives on diversity in language learning and teaching*. AFinLA-teema / n:o 18. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 179–200. <https://doi.org/10.30660/afinla.143531>
- Rossiter, M. J., T. M. Derwing, L. G. Manimtim & R. I. Thomson 2010. Oral fluency: the neglected component in the communicative language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66 (4), 583–606. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.583>
- Tavakoli, P. & A.-M. Hunter 2018. Is fluency being 'neglected' in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices. *Language Teaching Research*, 22 (3), 330–349. <https://doi.org/10.1177/1362168817708462>
- Tavakoli, P. & C. Wright 2020. *Second language speech fluency: from research to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tergujeff, E. 2013. *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5>
- Wood, D. 2006. Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: an exploration of the foundations of fluency. *Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 13–33. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.13>
- Wood, D. 2010. *Formulaic language and second language speech fluency: background, evidence and classroom applications*. London: Continuum.

APPENDIX 1. Analysed textbooks

- Daffue-Karsten, L., M. Davies, T. Kae, R. Myller, P. Rantanen & P. Vuorinen 2014. *On Track 1*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Daffue-Karsten, L., M. Davies, T. Kae, R. Myller, P. Rantanen & P. Vuorinen 2015a. *On Track 2*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Daffue-Karsten, L., M. Davies, T. Kae, R. Myller, P. Rantanen & P. Vuorinen 2015b. *On Track 3*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Daffue-Karsten, L., M. Davies, T. Kae, R. Myller, P. Rantanen & P. Vuorinen 2016a. *On Track 4*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Daffue-Karsten, L., M. Davies, T. Kae, R. Myller, P. Rantanen & P. Vuorinen 2016b. *On Track 6*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Daffue-Karsten, L., M. Davies, T. Kae, R. Myller, P. Rantanen & P. Vuorinen 2017. *On Track 8*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Daffue-Karsten, L., M. Davies, T. Kae, R. Myller, P. Rantanen & P. Vuorinen 2019a. *On Track 5*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Daffue-Karsten, L., M. Davies, T. Kae, R. Myller, P. Rantanen & P. Vuorinen 2019b. *On Track 7*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Elovaara, M., J. Ikonen, J. Myles, A.-M. Mäkelä, L. Nikkanen, M. Perälä, O.-P. Salo & T. Sutela 2011a. *ProFiles 1*. Helsinki: WSOYpro.
- Elovaara, M., J. Ikonen, J. Myles, A.-M. Mäkelä, L. Nikkanen, M. Perälä, O.-P. Salo & T. Sutela 2011b. *ProFiles 2*. Helsinki: WSOYpro.
- Ikonen, J., A.-M. Mäkelä, L. Nikkanen, O.-P. Salo & T. Sutela [2009] 2010a. *ProFiles 5*. Helsinki: WSOYpro.
- Ikonen, J., A.-M. Mäkelä, L. Nikkanen, O.-P. Salo & T. Sutela 2010b. *ProFiles 6*. Helsinki: WSOYpro.
- Ikonen, J., A.-M. Mäkelä, L. Nikkanen, O.-P. Salo & T. Sutela 2010c. *ProFiles 7*. Helsinki: WSOYpro.
- Ikonen, J., A.-M. Mäkelä, L. Nikkanen, O.-P. Salo & T. Sutela 2011a. *ProFiles 3*. Helsinki: WSOYpro.
- Ikonen, J., A.-M. Mäkelä, L. Nikkanen, O.-P. Salo & T. Sutela 2011b. *ProFiles 4*. Helsinki: WSOYpro.
- Ikonen, J., A.-M. Mäkelä, L. Nikkanen, O.-P. Salo, T. Sutela & L. Säteri 2011. *ProFiles 8*. Helsinki: WSOYpro.
- Karapalo, E., P. Keltto, M. Kilmer, P. Kuusivaara, T. Päckilä & A. Suonio 2015. *Insights: Course 1*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., P. Keltto, M. Kilmer, P. Kuusivaara, T. Päckilä & A. Suonio 2016a. *Insights: Course 2*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., P. Keltto, M. Kilmer, P. Kuusivaara, T. Päckilä & A. Suonio 2016b. *Insights: Course 3*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., P. Keltto, M. Kilmer, P. Kuusivaara, T. Päckilä & A. Suonio 2017a. *Insights: Course 4*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., P. Keltto, M. Kilmer, P. Kuusivaara, T. Päckilä & A. Suonio 2017b. *Insights: Course 5*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., P. Keltto, M. Kilmer, P. Kuusivaara, T. Päckilä & A. Suonio 2017c. *Insights: Course 6*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., P. Keltto, M. Kilmer, P. Kuusivaara, T. Päckilä & A. Suonio 2018a. *Insights: Course 7*. Helsinki: Otava.

- Karapalo, E., P. Keltto, M. Kilmer, P. Kuusivaara, T. Pääkkilä & A. Suonio 2018b. *Insights: Course 8*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., J. McWhirr, J. Mäki, T. Pääkkilä, M. Riite & R. Silk 2010a. *Open Road: Course 2*. 3rd ed. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., J. McWhirr, J. Mäki, T. Pääkkilä, M. Riite & R. Silk [2009] 2010b. *Open Road: Course 5*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., J. McWhirr, J. Mäki, T. Pääkkilä, M. Riite & R. Silk 2010c. *Open Road: Course 6*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., J. McWhirr, J. Mäki, T. Pääkkilä, M. Riite & R. Silk 2010d. *Open Road: Course 8*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., J. McWhirr, J. Mäki, T. Pääkkilä, M. Riite & R. Silk [2008] 2011a. *Open Road: Course 3*. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., J. McWhirr, J. Mäki, T. Pääkkilä, M. Riite & R. Silk 2011b. *Open Road: Course 4*. 4th ed. Helsinki: Otava.
- Karapalo, E., J. McWhirr, J. Mäki, T. Pääkkilä, M. Sadeharju & R. Silk 2011. *Open Road: Course 7*. Helsinki: Otava.
- McWhirr, J., J. Mäki, T. Pääkkilä, M. Riite & R. Silk [2008] 2011. *Open Road: Course 1*. Helsinki: Otava.

APPENDIX 2. English translation of the questionnaire.

Statements 1-7 in item 2 are based on the questionnaire of Tavakoli and Hunter (2018: 339).

1 Teaching speech fluency

This study defines speech fluency as follows:

Fluency refers to effortlessness and ease of speech, and it is one component of oral proficiency, separate from complexity and accuracy. Fluency is linked to for example speed, pauses and repairs.

1. How familiar is the above definition of speech fluency to you? *

- Very familiar
- Somewhat familiar
- Not very familiar
- Not familiar at all

The following statements are related to teaching speech fluency.

2. Choose the option that corresponds to your view the best. *

Corresponds to my view to a large extent	Corresponds to my view to some extent	Corresponds to my view to a limited extent	Corresponds to my view hardly at all
--	---	--	--

I know how speech fluency can be taught in L2 classroom.

I know how to help my learners improve speech fluency.

I know the kind of activities that help promote speech fluency.

I know learning strategies that help learners improve their L2 speech fluency.

I feel confident about helping my learners improve their speech fluency.

I know recent research findings about how to promote speech fluency.

I think recent research in speech fluency can help me with my classroom teaching practice.

It is important to practise speech fluency in upper secondary school English classes.

There is time to practise speech fluency in upper secondary school English classes.

II Fluency-enhancing activities in upper secondary school textbooks of English

3. Which textbooks have you used in teaching upper secondary school English in the last 10 years? You can choose several options. *

- Elements
- Insights
- New Insights
- On Track
- Open Road
- ProFiles
- Quest
- Studeo
- Other, what?

The following statements are related to fluency-enhancing activities in upper secondary school textbooks of English.

4. Choose the option that corresponds to your view the best. *

- | | | | |
|--|---|--|--|
| Corresponds to
my view to a
large extent | Corresponds to
my view to
some extent | Corresponds to
my view to a
limited extent | Corresponds
to my view
hardly at all |
|--|---|--|--|

It is important that upper secondary school English textbooks include activities to promote speech fluency.

The upper secondary school English textbooks that I have used have contained enough activities focusing on speech fluency.

During my classes, I use most of the activities that textbooks provide for promoting speech fluency.

Textbook activities focusing on speech fluency are useful.

Textbook activities focusing on speech fluency are interesting.

Textbook activities focusing on speech fluency are relevant.

Textbooks should contain more activities focusing on speech fluency.

There should be more material for practising speech fluency in the extra materials connected to textbooks.

I often complement textbook activities with further instruction on how students can enhance their speech fluency.

5. What kind of differences have you noticed between different textbooks in terms of the materials that they include for practising speech fluency?

6. How often do you create your own materials or find materials from other sources for practising speech fluency? Estimate the average during one course. *

Almost every lesson

A few times during a course

Once during a course

Less frequently

Never

7. Give examples of materials that you have used.

8. Would you like to add a comment on teaching speech fluency and fluency activities, for example specify a previous answer or add something that was not asked in the questionnaire?

III Background information

9. Age *

Under 30

30–39

40–49

50–59

60 or above

10. Gender *

Male

Female

Other

I prefer not to answer

11. When did you complete teacher training? *

2012–2022

2002–2012

1992–2002

1982–1992

Before 1982

I have not completed teacher training

12. How many years have you worked as an English teacher in general upper secondary education? *

Less than a year

1–5 years

6–10 years

11–20 years

21–30 years

31 years or more

13. How many years have you worked as an English teacher in total? *

Less than a year

1–5 years

6–10 years

11–20 years

21–30 years

31 years or more

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 82. Jyväskylä. s. 205–228.

Toni Mäkipää
Itä-Suomen yliopisto

Laura Lahti
Tampereen yliopisto

”Oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on olennainen osa vastaanottokykyä” – laadullinen tutkimus ruotsinopettajien palauteosaamisesta

Nostot

- Ruotsinopettajat hyödyntävät palautteessa opettajan ja vertaisen palautetta sekä itsearviointia.
- Aineistomme ruotsinopettajat eivät käytä tekoälyä palautteen antamisessa.
- Kaikki ruotsinopettajat eivät korosta oppilailleen palautteen merkitystä kielenoppimiselle.



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

Abstract

The purpose of this study was to investigate how Swedish teachers' descriptions of feedback processes align with the macro, meso and micro levels of teacher feedback literacy. A total of 24 Swedish teachers from primary, lower secondary, upper secondary, and vocational education answered a qualitative questionnaire. The data were analysed with theory-driven content analysis. The analysis revealed that the descriptions predominantly aligned with the macro and meso levels. The teachers employed several feedback practices in Swedish lessons, such as teacher feedback, peer feedback and self-assessment, and expressed positive perceptions of collaboration in subject groups. However, the use of artificial intelligence in feedback processes was absent, and some teachers did not teach the students what the significance of feedback is for language learning. These findings suggest that Swedish teachers would benefit from additional support to enhance their feedback literacy at all levels.

Keywords: teacher feedback literacy, feedback, self-assessment, second language learning

Asiasanat: opettajan palauteosaaminen, palaute, itsearviointi, toisen kielen oppiminen

1 Johdanto

Palaute on kiistatta yksi keskeisimmistä näkökulmista laadukkaassa opetuksessa, sillä lukuisissa meta-analyyseissä on todettu sen olennainen merkitys oppimiselle (Dochy ym. 2023). Palautteen tehtävä kielenopetuksessa on monitasoinen: se tukee oppijan kielellistä kehittymistä, vahvistaa kulttuurista ja monikielistä osaamista sekä auttaa tarkastelemaan kielenkäytön merkitystä globaaleissa konteksteissa (Mäkipää ym. 2023). Palautteen avulla opettaja voi myös tukea monikielisen kompetenssin ja kielitietoisuuden vahvistamista (Mäkipää ym. 2023). Näiden tavoitteiden vuoksi on olennaista tarkastella palautteen käyttöä kielenopetuksessa, koska palautteen avulla voidaan valmistaa oppilaita kohtaamaan kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus sekä ymmärtämään muuttuvaa maailmaa. Myös teknologia, kuten tekoälyn nopea kehitys, on tarpeen ottaa huomioon palautekäytänteitä tarkastellessa.

Aiempien tutkimusten valossa tiedetään, että opettaja vaikuttaa merkittävästi siihen, miten hyvin palaute edistää oppilaan opiskelua. Pelkkä kehuminen tai virheistä huomauttaminen ei yksistään tue opiskelua (Hattie & Timperley 2007). Sen sijaan on tärkeää, että opettaja suunnittelee palautteen tarkasti, hyödyntää monipuolisia opetuskäytänteitä, huomioi oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet ja rakentaa palautetta tarjoavan oppimisympäristön (Boud & Dawson 2023; Carless & Winstone 2023). Näiden käytänteiden hyödyntäminen opetuksessa osoittaa opettajan palauteosaamista (Nieminen & Carless 2023).

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2019) todetaan, että opinnoissa tulee käyttää monipuolisesti sekä summatiivista että formatiivista arviointia. Perusteissa mainitaan formatiivisen arvioinnin osalta muun muassa opettajan palaute, itsearviointi ja vertaispalaute. Näitä pitäisi perus-

teiden mukaan hyödyntää opetuksessa systemaattisesti ja opettaa oppilaille taitoja hyödyntää palautetta osana omaa opiskelua. Palautteen merkitys korostuu myös kieltenopettajien kompetenssimalleissa, sillä niissä mainitaan usein palaute (Hilden 2020). Niissä tosin kuvataan melko pintapuolisesti, miten kieltenopettajien pitäisi osata hyödyntää palautetta opetuksessa. Tunnetut palauteosaamisen viitekehykset, jotka pohjautuvat eri alojen yliopisto-opettajien haastatteluihin Australiassa (Boud & Dawson 2023) ja aiempaan palautekirjallisuuteen (Carless & Winstone 2023), eivät perustu kieltenopetukseen, joten niidenkään avulla ei saada kontekstispesifiä tietoa siitä, mitä palautekompetensseja kieltenopettajat tarvitsevat työssään.

Jotta saadaan tutkimusperäistä tietoa kieltenopettajien palautekompetensseista, on olennaista tarkastella, miten heidän opetuksensa ilmentää palauteosaamisen eri ulottuvuuksia. Niinpä tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää laadullisen kyselyn avulla ruotsinopettajien palauteosaamista. Palautetta on tutkittu paljon toisen kielen oppimisessa, mutta aiempi tutkimus on käsitellyt enimmäkseen korjaavaa palautetta (*corrective feedback*). Viime vuosina myös palauteosaamista on alettu tutkia enemmän, mutta siitä kaivataan yhä lisää tutkimustietoa. Tässä tutkimuksessa keskitytään toisen kielen opetukseen ja haetaan vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen: miten ruotsinopettajien kuvaukset palautteesta ilmentävät palauteosaamisen makro-, meso- ja mikrotasoa? Makrotaso tarkoittaa palauteprosessien suunnittelua ja kehittämistä. Mesotaso viittaa opettajan käyttämiin palautekäytänteisiin. Mikrotaso puolestaan viittaa oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimiseen palautteessa. (Boud & Dawson 2023.)

Artikkelin alussa esittelemme teoreettisen viitekehyksen. Lisäksi esittelemme ruotsin oppimistavoitteet suomalaisessa koulujärjestelmässä sekä aiempia tutkimuksia ruotsin formatiivisen arvioinnin käytänteistä. Tämän jälkeen kuvaamme aineiston ja sen analyysitavat sekä esittelemme tulokset. Lopuksi pohdimme, mitä tutkimustulokset kertovat palauteosaamisesta kieltenopetuksen kontekstissa ja muuttuvassa maailmassa. Tässä artikkelissa käytämme sanaa *oppilas* viittaamaan sekä perus- että toisen asteen opiskelijoihin, mutta aineiston esimerkeissä käytetään sanoja *oppilas* ja *opiskelija*. Esimerkeissä sana *oppilas* viittaa pääsääntöisesti perusasteeseen ja *opiskelija* toiseen asteeseen.

2 Teoreettinen viitekehys

Teoreettisen viitekehyksen alussa määrittelemme palautteen ja opettajan palauteosaamisen. Lopuksi käsittelemme ruotsia toisena kotimaisena kielenä Suomen kouluissa.

2.1 Palaute

Näkemyks opettajan palautteen luonteesta on hiljattain muuttunut. Aiempien määritelmien mukaan palaute oli opettajan lahja, jonka oppilas vastaanottaa passiivisesti (Carless 2022). Siksi ei ole yllättävää, että opettajan palaute oli pitkään sangen yksiuotteista (Nieminen & Carless 2023). Käytännössä opettaja vain korjasi suorituksen virheet ja antoi arvosanan ilman varsinaisia kommentteja esimerkiksi työn sisällöstä (Dochy ym. 2023). Tämä käsitys palautteesta kuvastaa opettajakeskeistä opetusta (Boud & Dawson 2023; Nieminen & Carless 2023). Viime vuosina palautekirjallisuudessa on kuitenkin tapahtunut selkeä paradigman muutos, sillä nykyisissä palautemäärittelyissä korostuu oppilaan aktiivisuus palauteprosessissa (Molloy ym. 2020; Nieminen & Carless 2023). Oppilas on aktiivinen osallistuja, joka hyödyntää eri lähteistä, kuten opettajalta tai vertaiselta, saamaansa tietoa ja käyttää sitä oman oppimisensa edistämiseen (Lam & Yong 2023).

Palauteprosessissa sekä oppilas että opettaja ovat aktiivisia (Boud & Dawson 2023; To ym. 2024). Tämä käsitys palautteesta ilmentää oppilaskeskeistä opetusta, jossa palaute nähdään dialogina opettajan ja oppilaan välillä (Carless 2022; Dochy ym. 2023). Kieltenopetuksessa palautteen tiedetään kuitenkin olevan usein korjaavaa (Lightbown & Spada 2013). Korjaava palaute keskittyy erityisesti kielioppivirheisiin ja on varsin opettajakeskeistä (Lightbown & Spada 2013). Siksi korjaava palaute lähtökohtaisesti edustaa vanhaa palauteparadigmaa (Nieminen & Carless 2023).

Yksi tunnetuimpia palautealleja on Hattien ja Timperleyn (2007) syklinen malli, jonka mukaan tehokas palaute vastaa kolmeen kysymykseen: mitkä ovat oppilaan tavoitteet, miten oppilaat etenevät tavoitteisiin nähden ja mitä oppilaan pitäisi tehdä tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettaja voi soveltaa oppilaskeskeistä pedagogiikkaa opetuksessaan tämän mallin avulla (To ym. 2024). Oppilaskeskeisen pedagogiikan soveltaminen onnistuu esimerkiksi siten, että oppilas asettaa itselleen tavoitteita, kun opettaja esittelee opintojakson arviointikriteerit ja -käytänteet. Opintojakson aikana opettaja voi sisällyttää opetukseen esimerkiksi itsearviointia ja vertaispalautetta, jolloin oppilas harjoittelee reflektointia sekä palautteen antamista ja vastaanottamista. Oppilas voi myös vertailla opettajan palautetta vertaispalautteeseen ja itsearviointiin. Syklin lopussa oppilas pohtii eri lähteistä tulleen tiedon avulla, mitä hänen pitäisi tehdä, jotta hän voisi saavuttaa tavoitteensa. Opettaja voi tukea oppilasta esimerkiksi kannustamalla tätä tekemään suunnitelman muutoksista. (To ym. 2024.)

2.2 Opettajan palauteosaaminen

Jotta opettaja voi tukea oppilaiden palauteosaamisen kehittymistä, hänen tulee olla palauteasiantunteva. Opettajan palauteosaaminen (*teacher feedback literacy*) on tietoa, ammattitaitoa ja valmiutta, joita opettaja tarvitsee suunnitellakseen palauteprosesseja siten, että oppilaat hyötyvät palautteesta ja kehittyvät palauteosaamisessa (Carless

& Winstone 2023). Tuore Xun ja kumppaneiden (2024) viitekehys on luotu toisen kielen kirjoittamisen kontekstissa yliopistossa. He tunnistivat tutkimuksessaan kuusi osataittoa, joista kieltenopettajan palauteosaaminen kirjoittamisen opetuksessa muodostuu. Osataidot ryhmiteltiin kahteen ulottuvuuteen: autonominen (*autonomous*) ja helpottava (*facilitative*). Autonominen palauteosaamisen osataidot liittyvät siihen, että opettaja hyödyntää eri palautelähteitä ja resursseja oppilaslähtöisesti, tarkkailee ja pohtii oppilaiden toimintaa palautteen saamisen jälkeen ja muokkaa palautekäytänteitään esille tulevien ongelmien perusteella. Helpottavan palauteosaamisen osataidot puolestaan koskevat sitä, miten opettaja helpottaa eri palautekäytänteiden välistä synergiaa, reflektoi palautteenkäsittelyä ja palautteen pitkäaikaista vaikutusta oppimiseen. (Xu ym. 2024.)

Vaikka Xun ja kumppaneiden (2024) viitekehys perustuu kieltenopetukseen, se koskee ainoastaan kirjoittamisen opettamista. Siksi sitä ei valittu tämän tutkimuksen viitekehyykseksi, sillä tässä tutkimuksessa tarkastellaan palauteosaamista kirjoittamista laajemmasta näkökulmasta. Opettajan palauteosaamista on mallinnettu eri viitekehyyksissä, joiden aineistot perustuvat palautekirjallisuuteen ja eri tieteenalojen yliopisto-opetukseen. Esimerkiksi Carless ja Winstone (2023) kuvaavat opettajan palauteosaamista kolmella ulottuvuudella: suunnittelullinen (*design*), relationaalinen (*relational*) ja pragmaattinen (*pragmatic*). Heidän mukaansa palauteasiantunteva opettaja rakentaa opetuksensa siten, että se tukee oppilaan palauteosaamisen kehittymistä (suunnittelullinen ulottuvuus). Hän antaa rehellisiä ja rakentavia palautekommentteja (relationaalinen ulottuvuus) ja käyttää palautetta oppimisen edistämiseen (pragmaattinen ulottuvuus). (Carless & Winstone 2023.)

Toinen tunnettu opettajan palauteosaamisen malli on Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehys, joka perustuu 19 kompetenssiin. Kyseistä viitekehystä käytetään tämän tutkimuksen aineiston analyysissä, sillä viitekehyyksessä huomioidaan monipuolisesti opettajan palauteosaamisen eri ulottuvuudet, vaikka viitekehys ei perustu kieltenopetukseen. Boud ja Dawson (2023) ovat operationalisoineet palauteasiantuntevan opettajan kompetenssit kolmelle tasolle: makrotaso (suunnittelu ja kehittäminen), mesotaso (käytäntö) ja mikrotaso (eriyttäminen). Esimerkkejä kompetensseista kuvataan taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Palauteasiantuntevan opettajan 19 kompetenssia Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehyksen mukaan. (Käännökset artikkelin kirjoittajien tekemiä).

Makrotaso	Mesotaso	Mikrotaso
Opettaja suunnittelee palautteen.	Opettaja käyttää palautetta tehokkaasti ja silloin, kun sille on suurin tarve.	Opettaja eriyttää palautekommentit jokaiselle oppilaalle.
Opettaja hyödyntää saatavilla olevia resursseja.	Opettaja järjestää palautteen ajoituksen.	Opettaja tuo esiin, mitä oppilaan tulee muokata.
Opettaja luo palautetta tarjoavan ympäristön.	Opettaja luo palaute-dialogeja.	Opettaja osallistaa vaikeasti tavoitettavia tai syrjäytyneitä oppilaita.
Opettaja kehittää oppilaan palauteosaamista.	Opettaja tukee oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä.	
Opettaja kehittää kollegoiden palauteosaamista.	Opettaja hyödyntää palautteessa kriteerejä.	
Opettaja hallitsee palautteeseen liittyvän työmäärän.	Opettaja erottaa palautteen ja arvosanoista puhumisen toisistaan.	
Opettaja kehittää palauteprosesseja.	Opettaja hyödyntää teknologiaa palautteessa.	
	Opettaja kannustaa oppilaita hyödyntämään palautekommentteja.	
	Opettaja hyödyntää vertaisarviointia.	

Kuten taulukossa 1 kuvataan, opettajan palauteosaaminen voidaan jakaa moneen osataitoon. Niihin kuuluvat muun muassa palautteen tarkka suunnitteleminen, palauteprosessien kehittäminen itsenäisesti ja kollegoiden kanssa, itse- ja vertaisarvioinnin hyödyntäminen sekä oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen.

Lukuisissa suomalaisissa kieltenopetuksen tutkimuksissa (esim. Härmälä ym. 2016; Mäkipää 2021, 2024; Pollari 2017; Virkkunen & Toivola 2023) on todettu, että palauteprosesseissa on ongelmia. Tutkimuksissa on tarkasteltu perusopetusta (Härmälä ym. 2016) ja lukiota (Mäkipää 2021, 2024; Pollari 2017; Virkkunen & Toivola 2023) ja hyödynnetty laadullista (Mäkipää 2021, 2024), määrällistä (Härmälä ym. 2016) ja monimenetelmällistä (Pollari 2017; Virkkunen & Toivola 2023) tutkimusotetta. Vaikka niissä ei ole aina tutkittu opettajia, heidän palauteosaamisestaan on saatu välillisesti tietoa oppilaiden näkökulmasta. Kyseisten tutkimusten mukaan esimerkiksi prosessi-

kirjoittaminen osana palauteprosesseja on vähäistä, palautekommenteissa ei ole aina huomioitu kielitaidon moninaisuutta (kuten ääntäminen) tai oppilaiden yksilöllisiä oppimistarpeita, opettajan tuki itsearviointi- ja vertaispalautetaitoihin on puutteellista ja kyseisten käytänteiden hyödyntäminen on opetuksessa vähäistä (Härmälä ym. 2016; Mäkipää 2021, 2024; Pollari 2017; Virkkunen & Toivola 2023). Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu samankaltaisia ongelmia palauteprosesseissa (esim. Butler 2024; Wang 2014).

Puutteelliset palauteprosessit kytkeytyvät myös laajemmin koulun kasvatustehävään, kuten kestävyyskasvatukseen. Esimerkiksi vertaispalautteella on olennainen sosiaalinen funktio kieltenopetuksessa, sillä sen avulla tuetaan oppilaiden osallistumista koulussa ja yhteiskunnassa, mikä on osa kestävyyskasvatusta (Laine ym. 2023). Mikäli vertaispalautetta ei hyödynnetä opetuksessa, kestävyyskasvatuksen edistäminen hankaloituu. Itsearviointitaitojen kehittäminen palauteprosesseissa puolestaan auttaa oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja lisää oppilaan itseohjautuvuutta (Mäkipää & Salo 2023), mikä heijastaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitystä oppilaasta aktiivisena toimijana (Opetushallitus 2014).

2.3 Ruotsi toisena kotimaisena kielenä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa toinen kotimainen kieli -oppiaineeseen kuuluu kuusi oppimäärää: ruotsin ja suomen pitkä eli A-oppimäärä, ruotsin ja suomen keskipitkä eli B1-oppimäärä sekä äidinkielenomainen ruotsi ja suomi (Opetushallitus 2014). Lukion opetussuunnitelman perusteissa on lisäksi tarjolla ruotsin ja suomen lyhyt eli B3-oppimäärä niille oppilaille, jotka on vapautettu toisen kotimaisen kielen opiskelusta (Opetushallitus 2019). Tässä tarkastelun kohteena ovat ruotsin pitkä ja keskipitkä oppimäärä, sillä ne ovat kaikkein yleisimmin opiskeltuja ruotsin kielen oppimääriä (Vipunen 2024a, 2024b, 2024c). Esimerkiksi lukuvuonna 2023–2024 ruotsin B1-oppimäärää opiskeli 213 900 oppilasta ja A2-oppimäärää 20 967 oppilasta (Vipunen 2024a). Toinen kotimainen kieli on osa kielikasvatusta, jonka yleisiä tavoitteita ovat muun muassa oppilaan monikielisen kompetenssin kehittäminen elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti, kielitietoisuuden vahvistaminen ja monilukutaidon kehittäminen sekä taito käyttää kieltä eri tilanteissa (Opetushallitus 2014). Ruotsin kielen opetuksen yleiset tavoitteet koostuvat sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2019) tavoitealueista, jotka liittyvät kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kielenopiskelutaitoihin ja kehittyvään kielitaitoon (vuorovaikutustaidot, tekstin tuottamis- ja tulkintataidot). Ammatillisessa koulutuksessa puolestaan toinen kotimainen kieli kuuluu yhteisiin tutkinnonosiin kuuluvaan viestintä- ja vuorovaikutusosaamiseen (Opetushallitus 2025a). Toisen kotimaisen kielen ruotsin osaamistavoitteet ovat sidoksissa kielen käyttämiseen työhön liittyvissä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Pakollisina osaamistavoitteina on selvittää rutiininomaisista päivittäiseen elämään liittyvistä vuorovaikutustilanteista, osata tulkita omaan alaan liittyviä suppeita tekstejä ja tuottaa lyhyitä viestejä alan sanastoa käyttäen (Opetushallitus 2025b).

Ruotsin kielen A- ja B1-oppimäärissä vuosiluokilla 3–6 arviointi ja palaute on luonteeltaan oppimista ohjaavaa ja kannustavaa, ja se antaa oppilaalle mahdollisuuden tulla tietoisiksi omista taidoistaan ja kehittää niitä (Opetushallitus 2014). Arvioinnin apuvälineenä voidaan käyttää eurooppalaista kielisalkkua. Vuosiluokilla 7–9 korostuvat lisäksi arvioinnin monipuolisuus sekä itse- ja vertaisarviointi. (Opetushallitus 2014.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) määritellään arvioinnin tehtäväksi ruotsin kielessä oppilaan kehittymisen tukeminen ruotsin kielellä toimimisessa. Lisäksi onnistuneen, kannustavan palautteen nähdään tukevan oppilaan minäpystyvyyttä ja vahvistavan opiskelumotivaatiota. Itse- ja vertaisarviointia käytetään ja niiden välineenä hyödynnetään soveltuvin osin eurooppalaiseen viitekehykseen perustuva kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko. (Opetushallitus 2019.) Lukio-opintojen aikana oppilas kokoaa myös osana ruotsin opintojaan kieliprofilia, joka luo pohjaa elinikäiselle kieltenoppimiselle ja jonka avulla oppilas tulee paremmin tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan (Opetushallitus 2019). Ammatillisessa koulutuksessa yksi Viestintä ja vuorovaikutus toisella kotimaisella kielellä, ruotsi-osa-alueen arviointikriteereistä on, että oppilas arvioi suoriutumistaan ja tunnistaa vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan (Opetushallitus 2025b), joten itsearviointia harjoitellaan myös ammatillisen koulutuksen ruotsin opinnoissa.

Useissa perusopetuksen tutkimuksissa (Hahl & Mäkipää 2022; Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b) on todettu, että oppilaiden ruotsin osaaminen on sangen heikkoa. Monilla oppilailla on vaikeuksia esimerkiksi peruskieliopin hallinnassa ja kirjallisessa viestinnässä. Lisäksi monen oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on alhainen. (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b.) Oppilaan alhaisella motivaatiolla saattaa olla vaikutuksia opettajan palautekäytänteisiin ruotsinopetuksessa, sillä palaute on tärkeä motivaation lähde (Dörnyei & Ushioda 2021; Wisniewski ym. 2020), vaikka palaute vaikuttaa vahvemmin oppimisen kognitiivisiin aspekteihin kuin motivaatioon (Wisniewski ym. 2020).

Kansallisten A- ja B1-ruotsin oppimistuloksia koskevien raporttien (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b) opettajakyselyn tulosten mukaan yleisimmät palautekäytännöt olivat molemmissa oppimäärissä suullinen palaute oppitunneilla tai heti niiden jälkeen, Wilma-viestit ja kirjallinen palaute. B-ruotsissa palautteessa käytetään usein kannustavia elementtejä, kuten hymynaamoja ja tarroja. A-ruotsissa yleisimmät palautekäytännöt tehtävissä ja kokeissa olivat suullinen palaute yksittäiselle oppilaalle, tieto tehtävän tavoitteesta ja yksittäinen pistemäärä tai arvosana. Myös mallisuorituksia tai -vastauksia annettiin usein, samoin erilaisia ohjeita asian oppimiseksi ja omien oppimistapojen kehittämiseksi. (Härmälä & Marjanen 2023b.) B-ruotsissa puolestaan kaikkein yleisimmät palautekäytännöt tehtävissä ja kokeissa olivat erilaiset mallisuoritukset ja seuraavaksi yleisimmät tavat pistemäärä tai arvosana, tieto tehtävien

tavoitteesta ja suullinen palaute yksittäiselle oppilaalle (Härmälä & Marjanen 2023a). Molemmissa oppimäärissä suurin osa opettajista merkitsee oppilaiden vastauksissa olevat virheet. Opettajat raportoivat, että heidän palautteensa on monipuolista, ja suurin osa opettajista antaa niin A- kuin B-ruotsissa palautekommentteja oppimisprosessin aikana viikoittain tai jopa päivittäin. Oppilaat puolestaan arvioivat opettajakyselyiden mukaan omaa osaamistaan ainakin joskus. Nämä tulokset palautteesta ovatkin hieman myönteisempiä kuin luvussa 2.2 esitetyissä tutkimuksissa.

Molempien oppimäärien kyselyiden tuloksista käy ilmi, että opettajat ohjaavat oppilaita suunnittelemaan omaa työskentelyään vain harvoin, eikä esimerkiksi kielisalkua ja oppimispäiväkirjaa käytetä juurikaan (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b). Myös vertaispalautetta esimerkiksi puhetehtävissä hyödynnettiin vaihtelevasti molemmissa oppimäärissä (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b). Tulosten pohjalta näyttäisi siltä, että käytänteet eivät itse- ja vertaisarvioinnin osalta täysin vastaa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus 2014) kuvauksia, ja oppilaiden osallisuutta ruotsin opetuksen palautekäytänteissä on syytä lisätä.

Aiempi tutkimus palauteosaamisesta toisen kielen oppimisessa on vähäistä, sillä tutkimus on painottunut pitkään korjaavaan palautteeseen. Tämän tutkimuksen uutuusarvo liittyy palauteosaamisen eri tasojen tarkasteluun ruotsi toisena kotimaisena kielenä -opetuksessa. Niinpä tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten ruotsinopettajien kuvaukset palautteesta ilmentävät palauteosaamisen makro-, meso- ja mikrotasoja.

3 Aineisto ja menetelmät

Tämän luvun alussa kuvaamme tutkimuksen aineiston ja sen analyysin. Tämän jälkeen esittelemme osallistujien taustatiedot.

3.1 Aineisto

Aineisto koostuu kyselyvastauksista, jotka kerättiin sähköisesti maaliskuussa 2024. Tutkimus on osa Svenska kulturfondenin rahoittamaa hanketta *Ruotsinopettajien palauteosaaminen*, jonka konteksti on keskipitkän ja pitkän ruotsin opetus. Hankkeessa on kerätty 15 ruotsinopettajan haastattelut ja 24 ruotsinopettajan vastaukset laadulliseen kyselyyn. Tässä artikkelissa keskitytään kyselyaineistoon.

Kysely jaettiin Facebookin kieltenopetusryhmissä ja Suomen ruotsinopettajat -yhdistyksen sähköpostilistalla. Laadullisen kyselyn avulla tarkasteltiin, miten palauteosaamisen makro-, meso- ja mikrotasot ilmentyivät palauteprosesseissa ruotsinopetuksessa. Kyselyssä (liite 1) oli kuusi taustakysymystä ja seitsemän kysymystä varsinaisesta tutkimusaiheesta, palautteesta. Lisäksi opettajat saivat kyselyn lopussa halutessaan tarkentaa vastauksiaan tai lisätä muita kommentteja. Kysely perustui

Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehukseen, jossa palauteasiantuntevan opettajan 19 kompetenssia on jaettu makro-, meso- ja mikrotasoille. Kyselyssä oli kysymyksiä jokaisesta tasosta. On syytä huomata, että tasoissa ja kompetensseissa on päällekkäisyyttä, joten kysymykset saattoivat ilmentää samanaikaisesti useampaa viitekehysten tasoa tai kompetenssia. Esimerkiksi kysymys neljä sopi samanaikaisesti kaikille tasoille, sillä opettajan antama konkreettinen esimerkki voi liittyä makro-, meso- tai mikrotasolle.

Laadullinen kysely valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se mahdollistaa syvällisen ja vivahteikkaan aineiston keräämisen (Braun ym. 2021). Lisäksi laadullinen kysely tarjoaa erilaisen näkökulman palauteosaamiseen haastattelujen lisäksi, mikä lisää koko projektin validiutta (Savin-Baden & Major 2013). Kyselyn palautekysymyksistä kuuteen vastasi 24 opettajaa ja seitsemään 20 opettajaa. Toisin sanoen 20 opettajaa vastasi kaikkiin seitsemään kysymykseen. Neljä opettajaa jätti vastaamatta kysymykseen, jossa pyydettiin konkreettista esimerkkiä siitä, miten hänen opetuksensa tukee oppilaiden palautetaitojen kehittymistä. Kyselyn lopussa 13 opettajaa lisäsi tarkentavan kommentin palautteesta ruotsinopetuksessa. Koko aineistossa oli 2 149 sanaa, ja vastausten pituus vaihteli yhden ja 84 sanan välillä.

3.2 Aineiston analyysi

Laadullisen kyselyn vastaukset analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysiä (Savin-Baden & Major 2013), joka perustui Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehukseen. Vastaukset analysoitiin kokonaisuutena: esimerkiksi analysoitaessa, miten ruotsinopettajat huomioivat yksilöllisiä oppimistarpeita palautteessa, käytiin läpi opettajien vastaukset kaikkiin kysymyksiin eikä pelkästään kyseiseen kysymykseen annetut vastaukset. Laadullisen kyselyaineiston analyysi saattaa jäädä pintapuoliseksi ja puutteelliseksi, mikäli se rajoittuu yksittäiseen kysymykseen annettujen vastausten tarkasteluksi (Braun ym. 2021). Siksi aineistoa tarkasteltiin yhtenäisesti analyysin aikana.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja luki kaikki vastaukset läpi kaksi kertaa, minkä jälkeen hän koodasi aineiston teorialähtöisesti Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehysten mukaisesti. Koodi perustui esimerkiksi yhteen tai useampaan sanaan, jossa välittyi olennaista tietoa palautteesta (esimerkiksi vertaispalautteen käyttäminen). Koodauksen jälkeen ensimmäinen kirjoittaja etsi aineistosta Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehysten mukaisia teemoja, jotka ryhmiteltiin palauteosaamisen makro-, meso- ja mikrotasoille. Teemoja tarkasteltiin myös frekvenssien avulla. Analyysin luotettavuuden edistämiseksi artikkelin toinen kirjoittaja analysoi itsenäisesti kolmen opettajan vastaukset käyttäen samaa viitekehystä. Tämän jälkeen kirjoittajat keskustelivat analyysistä, minkä pohjalta todettiin, että molempien kirjoittajien analyysit olivat samankaltaiset.

3.3 Osallistujat

Kyselyyn vastasi 24 ruotsinopettajaa: 23 naista ja yksi mies. Kyselyssä ei pyydetty täsmentämään, opettaako vastaaja keskipitkää vai pitkää ruotsia, sillä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus vertailla niitä. Tyypillinen opetusryhmä koostui vähintään 20 oppilaasta (n=15). Muiden yhdeksän opettajan tyypillinen opetusryhmä vaihteli 14 ja 19 oppilaan välillä. Enemmistö opettajista oli varsin kokeneita, sillä 15 opettajan työkokemus oli yli kymmenen vuotta. Loput yhdeksän olivat opettaneet 2–10 vuotta. Lisäksi suurimmalla osalla oli koulussa vähintään yksi kollega, sillä vain viisi opettajaa työskenteli koulun ainoana ruotsinopettajana. Yleisin ruotsinopettajakollegoiden määrä koulussa oli neljä (n=6).

Pyysimme opettajia vastaamaan kysymyksiin yhden tyypillisen ruotsinryhmän näkökulmasta. Pyysimme heitä myös tarkentamaan, millä asteella opetusryhmä on. Opettajat vastasivat erityisesti yläkoulun (n=14) ja lukion (n=7) näkökulmista. Alakoulun (n=1) ja ammatillisen koulutuksen (n=2) näkökulmista vastattiin melko vähän, mikä on hyvä huomioda tulkittaessa tuloksia. Tutkimuksessa noudatettiin tarkasti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK 2019). Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, ja opettajille jaettiin yleisen tietosuojasetuksen (GDPR) mukainen tietosuojaseloste.

4 Tulokset

Tulokset esitetään käyttäen Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehyksen kolmea tasoa. Niiden limittäisyyden vuoksi on huomattava, että sama tulos voi ilmentää useampaa viitekehyksen tasoa riippuen näkökulmasta. Tähän artikkeliin on valittu taso, joka mielestämme kuvaa parhaiten kyseistä palautekäytännettä. Tuloksia havainnollistetaan suorilla sitaateilla, jotka ovat alkuperäisessä kirjoitusasussa. Opettajiin viitataan kirjaimella O ja numerolla 1–24.

4.1 Makrotaso

Makrotason käytänteet viittaavat palauteprosessien suunnitteluun ja kehittämiseen. Enemmistö opettajista (n=14) totesi, että palautekäytänteitä on hyvä suunnitella muiden kieltenopettajien kanssa aineryhmätasolla. Tällöin kieltenopettajat voivat jakaa toisilleen toimivia käytänteitä. Tämä myös lisää yhdenvertaisuutta opetuksessa, sillä eri ryhmissä on samankaltaisia käytänteitä. Vastausten perusteella on selvää, että joissakin kouluissa palautekäytänteitä on jo suunniteltu yhdessä. Huolta herätti tosin aineryhmän pieni koko. Viidessä koulussa oli vain yksi ruotsinopettaja, mikä vaikeutti kollegiaalista yhteistyötä.

Muutaman opettajan (n=4) mielestä laajaa yhteistyötä ei tarvita. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että koulussa oli jo tarpeeksi yhteistyötä opettajien välillä. Lisäksi erään opettajan mielestä palautekäytänteet ovat henkilökohtainen asia (lukio, O10). Eräs opettaja totesi myös, että hänen koulussaan oli jo sovittu palautekäytännöistä eikä hän nähnyt tarvetta tätä laajemmalle yhteistyölle (yläkoulu, O7). Opettajat pohtivat yhteistyötä muun muassa näin (esimerkit 1 ja 2):

- (1) Varmaan pitäisi. Se vaatii aineryhmää, joka on kiinnostunut yhteistyöstä. Tällä hetkellä sellaista ei ole. (lukio, O9)
- (2) Jossain määrin kyllä. Kaikille voisi olla hyvä tietää edes suurin piirtein, miten muut tekevät ja voisi jakaa hyviä käytänteitä. (yläkoulu, O12)

Lukio-opettajan vastauksessa korostuu kiinnostus yhteistyöhön, jota kaikissa aineryhmissä ei välttämättä ole. Palauteasiantunteva opettaja osaa hyödyntää monipuolisia resursseja palauteprosesseissa, mutta useat opettajat (n=10) painottivat vastauksissa resurssin puutetta. Yleisimmät huolet liittyivät aikaan ja oppilasmäärään. Opintojaksot olivat lyhyitä, ja niissä oli paljon oppilaita, minkä vuoksi palautteelle ei ollut aina aikaa. Myös joidenkin opettajien teknologinen osaaminen oli riittämätön. Esimerkeissä (3) ja (4) kaksi opettajaa pohtii resurssien niukkuutta:

- (3) Meillä on niin lyhyet kurssit että oppilaan kehityksen seuraamiseen ei ole oikein aikaa. Eikä siis myös palautteen antamiseen. (amatillinen koulutus, O6)
- (4) Tuntimäärien ollessa vähäiset, ei mitään toivetta antaa analyysoivaa ja syvälistä palautetta henk.koht. keskusteluissa esimerkiksi jokaisen kokeen jälkeen. (yläkoulu, O2)

Ammatillisen koulutuksen opettajan vastauksessa korostuu kurssien lyhyt kesto, mikä hankaloittaa palautekäytänteitä. Opettajat pohtivat myös, mitä tukea he kaipaavat palautekäytänteiden kehittämiseen. He toivoivat enemmän aikaa palautteelle, lisäkoulutusta aiheesta, esimerkkimalleja toimivista käytännöistä ja kollegiaalista yhteistyötä. Suurin osa opettajista (n=17) ei maininnut, mistä palautekäytännöistä he kaipaavat erityisesti lisätietoa. Muutamissa vastauksissa mainittiin vertaispalaute ja tekoälyn käyttäminen, kuten esimerkeissä (5) ja (6) todetaan:

- (5) Haluaisin kyllä yleisesti ottaen opetella hyödyntämään tekoälyä myös arvioinnissa ja palautteenannossa. (yläkoulu, O12)
- (6) Käytännön malleja lomakkeista, arviointiin sopivista kysymyksistä jne. Sekä itse- että vertaisarviointiin. (yläkoulu, O14)

Esimerkistä (5) voi päätellä, että opettajalla on mielenkiintoa oppia käyttämään tekoälyä laajemmin opetuksessa arvioinnin ja palautteen lisäksi. Tuen lisäksi opettajat (n=18) pohtivat vastauksissaan, mitä he kertovat palautteen merkityksestä oppilaille kehit-

tääkseen näiden palauteosaamista. Vastauksissa korostuivat useat seikat. Opettajat kertoivat opettavansa palautteen ohjaavasta, motivoivasta ja oppimista tukevasta merkityksestä. Opettajat myös painottivat opetuksessaan niin oppilaan aktiivista työskentelyä kuin vastuuta palauteprosessin aikana. Lisäksi vastauksissa mainittiin tavoitteet, eli opettajat kertoivat oppilaille, miten palaute auttaa heitä saavuttamaan tavoitteensa. Myös virheet mainittiin. Palautteen avulla oppilaan pitäisi oppia virheistään, jotta hän ei toistaisi niitä jatkossa. Kuitenkin muutama opettaja (n=6) totesi, etteivät he opeta palautteen merkityksestä mitään oppilaille. Esimerkeissä (7) ja (8) kaksi opettajaa kertoo, miten he käsitteellistivät palautteen merkitystä:

- (7) Palautteen avulla voit suunnata omaa oppimistasi, muuttaa toimintatapoja ja tehdä valintoja. (alakoulu, O16)
- (8) Koetan selvittää, mikä kaikki on palautetta ja miten sitä voi hyödyntää esim. omien tehtävien korjaaminen on myös palautetta itselle. (yläkoulu, O8)

Molemmat opettajat painottivat oppilaan omaa aktiivisuutta palauteprosesseissa. Sen lisäksi, että monet opettajat sanallistivat palautteen tärkeyttä oppilaille, aineiston perusteella näyttää siltä, että opettajat pitivät palautetta olennaisena osana kielenopetusta. Esimerkiksi monet opettajat toivat esiin vastauksissaan, kuinka he rakensivat palautetta tarjoavan ympäristön. Heille oli tärkeää, että palaute oli luontainen osa opetusta (esimerkit 9 ja 10):

- (9) Tehdään ryhmätyö. Oppilas joutuu arvioimaan toisen ryhmän työn. Saa palautetta toisilta oppilailta ja opettajalta. (yläkoulu, O4)
- (10) Annan usein suoraa palautetta tehtävistä tunti-ilanteessa oppilaalle itselleen sekä kirjoitan kokeisiin henkilökohtaista palautetta ja teen omia merkintöjäni oppilaan itsearviointiin. (alakoulu, O16)

Edeltävissä esimerkeissä palaute nivoutuu osaksi kielenopetusta muun muassa ryhmätöiden, tuntitehtävien ja summatiivisen arvioinnin avulla. Palaute on olennainen osa motivaatiota, ja motivaation ja kannustamisen merkitys korostuikin vastauksissa (esimerkit 11 ja 12):

- (11) Yritän pitää palautteessa positiivisen ja rakentavan sävyn, jotta ruotsin opiskelun motivaatio pysyisi mahdollisimman usealla edes jollakin tasolla. Aivan liian moni lukiolainen kokee ruotsin turhana eikä usko oppivansa saati osaavansa sitä. Antamani palaute tai myöskään itsearviointi ei näitä matalan motivaation omaavia hetkauta suuntaan eikä toiseen. (lukio, O17)
- (12) Oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on olennainen osa vastaanotto-kykyä. (yläkoulu, O5)

Esimerkit (11) ja (12) ilmentävät motivaation tärkeää roolia ruotsinopetuksessa, mikä kytkeytyy vääjäämättä palautteeseen. Tulosten perusteella voidaan todeta, että

makrotasolla suurin osa opettajista suhtautui myönteisesti palautteeseen liittyvään yhteistyöhön ja halusi kehittää palautekäytänteitään. Palaute nähtiin olennaisena osana kieltenopetusta.

4.2 Mesotaso

Mesotasolla kuvaillaan opettajan konkreettisesti käyttämiä palautekäytänteitä. Lähes kaikki opettajat (n=23) mainitsivat yhtenä palautekäytänteenään opettajan palautteen. Se liittyi muun muassa tuntitehtäviin, kirjoitelmiin tai kokeen läpikäyntiin. Sanasto, lukeminen ja ääntäminen mainittiin vain harvoissa vastauksissa. Jotkut opettajat käyttivät palautetta kehumiseen ja kannustamiseen. Palautekommentit olivat sekä kirjallisia että suullisia. Dialogisuus mainittiin muutamissa vastauksissa, eli opettaja keskusteli oppilaan kanssa kahdestaan.

Suurin osa opettajista mainitsi käyttävänsä itsearviointeja (n=21) opetuksessa. Niitä tehtiin esimerkiksi kokeiden yhteydessä tai tehtäessä oppikirjan tehtäviä. Jotkut käyttivät myös kahdenkeskisiä keskusteluja oman oppimisen pohtimiseen. Lisäksi oppilaat pohtivat itsearvioinnin avulla omaa ääntämistään ja käyttämiään kielenoppimistapoja.

Vertaispalautetta hyödynnettiin vähemmän kuin opettajan palautetta ja itsearviointia. Opettajat (n=13) kertoivat hyödyntävänsä vertaispalautetta erityisesti suullisten tehtävien yhteydessä ja ryhmätöissä. Tällöin harjoiteltiin sekä palautekommenttien antamista että niiden vastaanottamista. Vertaispalautteen vähäisempää käyttöä ei perusteltu syvällisesti, mutta muutamissa vastauksissa mainittiin muun muassa oppilaiden ilkeä suhtautuminen toisiinsa, oppilaiden sosiaalisten suhteiden vaikutus ja opettajan tarve saada lisätukea vertaispalautteen opetuskäyttöön.

Opettajat eivät perustelleet syvällisesti, miksi he käyttivät valitsemiaan palautekäytänteitä. Perusteluina mainittiin esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden velvoittava luonne, oppilaiden toivomus saada kommentteja opettajalta, opettajan halu hyödyntää monipuolisia palautekäytänteitä, muutoksen aikaansaaminen oppilaassa ja oppilaiden aktivoiminen. Seuraavassa on esimerkkejä (13 ja 14) opettajien vastauksista:

- (13) Itsearviointia kokeen yhteydessä, opettajan palaute suullisista tehtävistä, esseisiin yritin kirjoittaa parin lauseen palautteen. Nämä olivat helppoja toteuttaa isolle oppilasmassalle. (yläkoulu, O2)
- (14) Opettajan palaute ja itsearviointi. Käytän koska ne ovat mielestäni selkeimmät siltä kannalta, että palaute saisi myös aikaan oppimistoimintaa/toiminnan muutosta. Itsearvioinnissa toivon, että oppilas huomaa, mihin asioihin tulee kiinnittää huomiota ja miettii itse, kuinka on toiminut minkäkin tavoitteen suhteen. Vertaispalaute on yleensä liikaa sidoksissa luokan sosiaalisiin suhteisiin, joten käytän sitä harvemmin. (yläkoulu, O8)

Esimerkeissä (13) ja (14) korostuvat vähäinen aika palautteelle, palaute dialogina, oppilaan aktivoiminen ja muiden oppilaiden vaikutus vertaispalautteeseen. Kukaan opettajista ei turvautunut tekoölyyn palautekäytänteissään. Yleisin perustelu tälle oli, etteivät opettajat tienneet, miten tekoölyä voisi käyttää palauteprosessin tukena (n=8). Myös opettajien skeptinen suhtautuminen tekoölyn käyttöön tietoturvan näkökulmasta nousi esiin vastauksissa. Huolena mainittiin myös se, ettei tekoöly tuo lisäarvoa opetukseen. Toisaalta muutama opettaja (n=5) totesi haluavansa perehtyä tekoölyn soveltamiseen opetuksessa enemmän. Esimerkeissä (15) ja (16) kaksi opettajaa pohtii tekoölyn käyttöä palautteessa:

- (15) En koe, että tekoölystä olisi mitään apua tähän. (yläkoulu, O7)
- (16) En. En ole perehtynyt siihen vielä tarpeeksi. (lukio, O9)

Vaikka kyseiset opettajat eivät hyödynnä tekoölyä palautteessa, erityisesti lukio-opettajan vastauksesta heijastuu mielenkiinto perehtyä tekoölyyn tarkemmin. Tosin yläkouluopettajan mielestä tekoölyn mahdollinen hyöty palautekommenttien antamisessa on heikko.

Suorituksen kommentointi oppimisprosessin aikana nousi myös esiin joissakin vastauksissa. Oppilaat käyttivät opettajan tai vertaisen kommentteja muokatessaan suoritusta ennen lopullisen version palauttamista. Eräs opettaja huomautti, että palautetta ja itsearviointia käytetään säännöllisesti opetuksessa, minkä vuoksi oppilaan palautetaitoja kehitetään systemaattisesti yläkoulun aikana (yläkoulu, O20). Palautetaitojen kehittämistä kuvattiin muun muassa näin (esimerkit 17 ja 18):

- (17) Pyydän yleensä korjaamaan siten, ettei käytä kumia, jolloin alkuperäinen ajatus näkyy ja parannus siihen päälle, jolloin voi palata asiaan, että mikä ensin meni pieleen ja miten nyt kannattaa käyttää oikeaa versiota mallina. Korostan sitä, että korjaaminen opettaa eniten ja pyrin esim. kirjoitustehtävissä tekemään niin, että merkitsen vain virhepaikat ja oppilas koettaa vielä itse korjata asioita, ennen lopullista palauttamista. (yläkoulu, O8)
- (18) Opiskelija lukee minulle tekstiä ja annan palautteen ääntämisestä. Opiskelija harjoittelee lukemista korjaten mahdollisia puutteita ja lukee ”korjatun” version ja annan uuden palautteen. Mietimme yhdessä, miten usein toistuvia ääntämisvirheitä voisi välttää. (lukio, O17)

Yläkouluopettajan esimerkissä (17) havainnollistetaan, miten omien virheiden korjaaminen on integroitu kirjoitustehtävään. Lukio-opettajan esimerkki (18) kuvastaa dialogisuuden ja itsearvioinnin sisällyttämistä opetukseen. Monenlaisista palautekäytänteistä huolimatta työmäärän vaikutus palautekäytänteisiin nousi esiin opettajien vastauksissa. Koska aikaa oli käytettävissä rajallisesti, opettajat käyttivät palautetta tarkasti silloin, kun siihen oli suurin tarve. Seuraavassa on kaksi esimerkkiä (19 ja 20) tästä:

220 "OPPILAAN MOTIVAATIO RUOTSIN OPISKELUA KOHTAAN ON OLENNAINEN OSA VASTAANOTTOKYKYÄ" – LAADULLINEN TUTKIMUS RUOTSINOPETTAJIEN PALAUTEOSAAMISESTA

- (19) Ruotsin valtakunnallisen yritin käydä läpi jokaisen oppilaan kanssa koetta palauttaessa. (yläkoulu, O2)
- (20) Jos huomaan, että käsitys itsestä vääristynyt, kirjoitan pidemmän palautteen ja taas jos hommat sujuu ja käsitys realistinen, niin säästän työaikaani ja itseäni. (yläkoulu, O11)

Molemmat esimerkkien (19) ja (20) opettajat pyrkivät hyödyntämään palautetta silloin, kun siitä on eniten hyötyä, kuten laajan kokeen tai oppilaan epärealistisen itsekäsityksen yhteydessä. Analyysin perusteella voidaan todeta, että mesotason vastauksissa korostuivat monipuoliset palautemenetelmät, eikä tekoälyä käytetty osana palautetta.

4.3 Mikrotaso

Opettajat (n=20) pohtivat kyselyssä, miten he huomioivat palautteessa oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet, mikä sijoittuu viitekehyksen mikrotasolle. He mainitsivat muun muassa oppilaan kehumisen, henkilökohtaiset kommentit ja jatkuvan palautteen oppitunneilla. Lisäksi palautekommentit suhteutettiin oppilaan omaan tasoon ja tavoitteisiin, jotka olivat erilaisia oppilaiden välillä. Muutama opettaja (n=3) totesi, etteivät he huomioi yksilöllisiä oppimistarpeita palautteessa. Esimerkeissä (21) ja (22) kaksi opettajaa kertoo käytänteistään:

- (21) Yksilöllistetyn oppimäärän oppilaat teki eri tehtäviä, ja saivat niistä sen mukaan palautetta. Esimerkiksi suullisissa eri tehtävät, ja arviointi + palaute suhteutettiin siihen. (yläkoulu, O2)
- (22) Jos opiskelija on erittäin heikko, annan helpompia tehtäviä ja kannustan ja kehun pienistäkin onnistumisista. Osaavia kannustan haastamaan itsensä. (ammattillinen koulutus, O1)

Kuten esimerkkien (21) ja (22) opettajat kertovat, opetuksen eriyttäminen vaikuttaa palautteenannon tapoihin ja muotoihin. Opettajat mainitsivat kommentoivansa oppilaiden yksilöllisiä oppimistarpeita sekä yksilöllisesti että koko luokan tasolla, kuten esimerkeissä (23) ja (24) todetaan:

- (23) Luokassa en koskaan yksilöi ketään, vaan puhun yleisesti esim. aika monella oli ongelmia tuon ä:n kanssa ääntämisnäytteessä, joten toistetaanpa vielä tämä uudestaan kaikki yhdessä. (yläkoulu, O8)
- (24) Annan jokaiselle henkilökohtaisen palautteen sekä numeraalisena että sanallisenä. Kerron, missä opiskelija on onnistunut ja missä on vielä kehitettävää ja annan vinkkejä, mitä voisi tehdä toisin jatkossa. (lukio, O17)

Jotkut opettajat (n=8) mainitsivat painottavansa palautteessaan asioita, joita oppilaan tulee muokata. Tällöin oppilas sai niistä välittömästi tiedon. Tässä hyödynnettiin

esimerkiksi tarkkoja sananvalintoja ja palautteen palastelua erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla. Vastauksissa tuotiin erityisesti esiin oppilaiden heikko osaaminen ruotsissa. Mikäli oppilaan taso oli hyvin heikko, jotkut opettajat kokivat hankalaksi huomioida yksilölliset oppimistarpeet palautteessa, kuten seuraavat esimerkit (25) ja (26) osoittavat:

- (25) Monen oppilaan taso on niin tuskastuttavan alhainen vielä ysluokallakin, että on vaikea saada keksittyä mitään positiivista palautetta. (yläkoulu, O2)
- (26) Oppilaiden taitotaso on todella heikko, hyvätkään oppilaat eivät osaa ihan perusasioita. (yläkoulu, O7)

Kuten yläkouluopettajat kuvaavat esimerkeissä (25) ja (26), oppilaan heikko taso ruotsissa tuo lisähaasteita palautteeseen. Tästä huolimatta mikrotason vastaukset osoittavat, että opettajat yrittävät huomioida yksilöllisiä oppimistarpeita palautteessa eri tavoin.

5 Pohdinta

Tämä tutkimus valaisee ruotsinopettajien palauteosaamista Suomessa ja täydentää aiempaa tutkimusta tarkastelemalla palauteosaamisen eri tasoja. Kyselyyn vastanneiden ruotsinopettajien kuvaukset palautteestaan ilmentävät Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehyksen makro-, meso- ja mikrotasoja laajasti. Tulokset osoittavat, että opettajat hyödynsivät monipuolisia käytänteitä palauteprosesseissa, kuten itsearviointia, vertaispalautetta ja opettajan palautetta. Enemmistö opettajista käsitteli palautteen merkitystä oppilaiden kanssa ja käytti palautetta silloin, kun siitä oli suurin hyöty. Lisäksi suurin osa opettajista suhtautui myönteisesti aineryhmätason yhteistyöhön palautteessa. Nämä seikat ovat olennaisia palauteasiantuntevan opettajan piirteitä (Boud & Dawson 2023; Carless & Winstone 2023; Xu ym. 2024).

Aiempiin tutkimuksiin verrattuna tulokset ovat melko yhteneväisiä. Esimerkiksi ääntämisen huomioiminen osana palautetta oli vähäistä, ja muun muassa Virkkunen ja Toivola (2023) ovat saaneet samanlaisia tuloksia. Vaikka ääntäminen mainittiin eksplisiittisesti vain harvoissa vastauksissa, opettajat kertoivat esimerkkejä tilanteista, joissa he keskustelevat kahdestaan oppilaiden kanssa ja kommentoivat heidän suullista työskentelyänsä. On mahdollista, että näissä tilanteissa on kommentoitu myös ääntämistä, vaikka opettajat eivät maininneet tätä vastauksissaan. Virhekeskeisyys oli läsnä joissakin vastauksissa, mikä kytkeytyy korjaavan palautteen pitkään historiaan kielenopetuksessa (Lightbown & Spada 2013). Myös muutamia eroja on havaittavissa. Aiemman tutkimuksen mukaan itsearviointia ja vertaispalautetta hyödynnetään varsin vähän kielenopetuksessa (Härmälä ym. 2016; Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b; Mäkipää 2021, 2024), mutta tämän tutkimuksen opettajat käyttävät kyseisiä käytänteitä melko paljon. Tosin he myönsivät käyttävänsä enemmän itsearviointia

kuin vertaispalautetta. On mahdollista, että kyselyyn ovat vastanneet opettajat, jotka ovat ainakin jossain määrin kiinnostuneita pohtimaan palautekäytänteitään ja hyödyntävät palautetta monipuolisesti opetuksessaan. Lisäksi aiemman tutkimuksen mukaan ruotsinopettajat hyödyntävät palautteessa erityisesti Wilmaa, hymynaamoja ja tarroja (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b), mutta tämän tutkimuksen tulokset poikkeavat niistä.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden heikon kielitaidon ruotsissa (Hahl & Mäkipää 2022; Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b). Myös tämän tutkimuksen opettajat olivat huolissaan heikosta kielitaidosta. Elokuusta 2024 lähtien perusopetuksessa opiskellaan yhden vuosiviikkotunnin verran enemmän B1-kieltä eli toista kotimaista kieltä. Tämä muutos oletettavasti edistää oppilaiden ruotsin kielen taitojen kehittymistä. Opetusmäärän lisäys mahdollisesti auttaa opettajia hyödyntämään opetuksessa enemmän palautetta. Joidenkin opettajien kokemusten mukaan palautteessa on hankala huomioida oppilaan oppimistarpeet, mikäli tämän kielitaito on hyvin heikko. Lisäksi monet opettajat mainitsivat resurssipulan osana palautteen ongelmia. He viittasivat erityisesti tuntimääriin ja lyhyisiin kursseihin. Palautteen merkittävän oppimista edistävän vaikutuksen (Dochy ym. 2023) vuoksi on toivottavaa, että kyseinen tuntimäärän lisääminen tukee ruotsinopettajien palauteosaamista ja auttaa heitä hyödyntämään palautetta entistä monipuolisemmin opetuksessa.

On kuitenkin hyvä huomioida, että pelkkä tuntimäärän lisääminen ei itsessään takaa palautetaitojen kehittymistä. Toinen tärkeä seikka, joka liittyy siihen, on motivaatio. Motivaatio oppiainetta kohtaan vaikuttaa palautteenantoon ja vastaanottamiseen, kuten eräs opettaja totesi: ”Oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on olennainen osa vastaanottokykyä.” Tämä todetaan myös tutkimuskirjallisuudessa (Dörnyei & Ushioda 2021; Wisniewski ym. 2020). Ruotsinopettajien on syytä kiinnittää huomiota motivoivaan palautteeseen tukiessaan oppilaiden oppimista.

Tutkimuksemme avaa näkymiä kielen oppimiseen ja oppimisen arviointiin palautteen näkökulmasta. Tuloksista käy ilmi, ettei nopeasti kehittyvää teknologiaa (mm. tekoälyä) haluta vielä hyödyntää palauteprosesseissa. Tekoälystä voisi kuitenkin olla hyötyä kielitaidon arvioinnin ja palauteprosessien monipuolistamisessa. Monipuolinen ja oppimista tukeva palaute on avainasemassa oppilaiden kielitaidon kehittymisessä, ja kielitaito puolestaan toimii avaimena muuttuvaan maailmaan. Esimerkiksi työelämän kielitaitotarpeet ja vuorovaikutuksen tavat muuttuvat muun muassa teknologian kehittyessä ja ihmisten liikkuvuuden lisääntyessä, jolloin itseohjautuvuus ja tietoisuus omista kielellisistä osaamis- ja kehittymistarpeista on olennainen osa tulevaisuuden työelämää. Jotta oppilaat osaavat kehittää omaa palauteosaamistaan ja siten kielitaitoaan, tarvitsee opettaja taitoja tämän opettamiseen.

Palauteosaamisen näkökulmasta on olennaista pohtia opetusasteen merkitystä. Peruskoulussa kielenopettaja voi opettaa samoja oppilaita useita vuosia, mutta luki-ossa tai ammatillisessa koulutuksessa kielenopettaja voi opettaa samaa oppilasta vain yhdessä opintojaksossa. On selvää, että opettajan on helpompi tukea oppilaiden

palauteosaamista ja huomioida yksilölliset oppimistarpeet, mikäli hän on opettanut samoja oppilaita pitkään. Siitä huolimatta lyhyilläkin opintojaksoilla on mahdollista tukea oppilaiden palauteosaamista. Opettaja voi esimerkiksi käsitellä palautteen ja palautetaitojen tärkeää merkitystä oppimiselle, hyödyntää monipuolisia palautekäytänteitä ja opettaa oppilaita käsittelemään palautetta osana oppimista. Näillä tavoilla opettaja voi aloittaa oppilaiden palauteosaamisen kehittämisen, jota muiden opintojaksojen opettajat voivat syventää.

Tämän tutkimuksen perusteella suosittelemme, että kieltenopettajille ja kieltenopettajaksi opiskeleville tarjotaan koulutusta palautteesta. Koulutuksessa on syytä pohtia erityisesti, miten opettajat voisivat huomioida paremmin oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet. Koska tekoälyä ei hyödynnetä palautteessa, opettajille tulisi tarjota tietoa tekoälyn käytöstä palautteen rikastamisessa turvallisesti ja eettisesti. Tämä voisi tarjota ratkaisuja myös opettajien kokemaan ajanpuutteeseen ja suuriin oppilasmääriin, jotka joidenkin mukaan toimivat esteenä monipuoliselle ja säännölliselle palautteelle. Lisäksi koulutuksen avulla voitaisiin edistää opettajien välistä yhteistyötä tarjoamalla konkreettisia työkaluja ja toimintamalleja koulujen sisäiseen yhteistyöhön.

Tutkimuksen rajoitteita tarkasteltaessa on otettava huomioon, että kyselyn vastaajamäärä oli melko vähäinen ja että vastausten pituus vaihteli. Toisin sanoen tämä tutkimus antaa tapaustyyllisen katsauksen opettajien käsityksiin palauteosaamisestaan erityisesti yläkoulun ja lukion kontekstissa. Pienestä vastaajamäärästä huolimatta vastaukset antavat monipuolisesti tietoa palauteosaamisesta. Laadullisen kyselyn aineisto koostui opettajien kirjallisista vastauksista, mitä voidaan pitää myös tutkimuksen rajoitteena. Esimerkiksi ajanpuutteen vuoksi jotkut opettajat saattoivat vastata kysymyksiin niukasti.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijoiden omat tulkinnat ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat tutkimustuloksiin (Kiviniemi 2018). Tutkimuksen luotettavuutta paransi tutkijatriangulaatio, sillä molemmat kirjoittajat osallistuivat aineiston analyysiin ja tulosten tulkintaan. Analyysivaiheessa vastausten sijoittaminen Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehyksen eri tasoille ei aina ollut yksiselitteistä. Yksittäiset vastaukset olisivat sopineet useammallekin tasolle, sillä viitekehysessä on päällekkäisyyttä.

Koska tämän tutkimuksen aineisto on sangen pieni, jatkotutkimuksissa on syytä tarkastella kieltenopettajien palauteosaamista laajojen aineistojen avulla. Esimerkiksi laajan kyselytutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, mitä opettajaprofileja on havaittavissa palauteosaamisessa. Lisäksi olisi kiintoisaa tarkastella havainnointien avulla, miten kieltenopettajat ja oppilaat tukevat palauteosaamisen kehittymistä luokassa. Monet palauteosaamisen tutkimukset ovat keskittyneet opettajiin ja oppilaisiin, mutta esimerkiksi oppikirjojen roolia palauteosaamisen tukena ei ole juurikaan tarkasteltu. Siksi suosittelemme, että jatkotutkimuksissa perehdytään myös kielten oppikirjoihin palauteosaamisen näkökulmasta.

Kirjallisuus

- Boud, D. & P. Dawson 2023. What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Braun, V., V. Clarke, E. Boulton, L. Davey & C. McEvoy 2021. The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24 (6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Butler, Y. G. 2024. Self-assessment in second language learning. *Language Teaching*, 57, 42–56. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000489>
- Carless, D. 2022. From teacher transmission of information to student feedback literacy: activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23 (2), 143–153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D. & N. Winstone 2023. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28 (1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Dochy, F., M. Segers & S. Arikan 2023. *Dialogic feedback for high impact learning: Key to PCP-coaching and assessment-as-learning*. Abingdon: Routledge.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2021. *Teaching and researching motivation* (3. p.) New York: Routledge.
- Hahl, K. & T. Mäkipää 2022. Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetusmäärien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) *Kieli muutos ja yhteiskunta – Language Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 44–60. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114595>
- Hattie, J. & H. Timperley 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hilden, R. 2020. Kielididaktiikka ja kieltenopettajan osaaminen muutosten edessä. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 5–30. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Härmälä, M., R. Hilden & D. Leontjev 2016. Yhdeksäsluokkalaisten opiskelukäytänteet englannin, ruotsin ja ranskan oppitunneilla ja vapaa-ajalla. Teoksessa A. Huhta & R. Hilden (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/n:o 9*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 142–166. <https://journal.fi/afinla/article/view/60852>
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2023a. *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2023b. *A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. p.). Jyväskylä: PS-kustannus, 62–74.
- Laine, P., M. Maijala & K. Mäntylä 2023. Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi. AFinLA-teema n:o 15*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 162–183. <https://doi.org/10.30660/afinla.124924>
- Lam, K., & T. H. Yong 2023. From discrete feedback practices to a coherent feedback pedagogy. Teoksessa A. A. Lipnevich, J. To & K. T. H. Kiat (toim.) *Unpacking students' engagement with feedback*. Abingdon: Routledge, 59–84.

- Lightbown, P. M. & N. Spada 2013. *How languages are learned* (4. p.). Oxford: Oxford University Press.
- Molloy, E., D. Boud & M. Henderson 2020. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Mäkipää, T. 2021. Students' and teachers' perceptions of self-assessment and teacher feedback in foreign language teaching in general upper secondary education – A case study in Finland. *Cogent Education*, 8 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1978622>
- Mäkipää, T. 2024. Upper secondary students' perceptions of feedback literacy in second language learning in Finland – A qualitative case study. *Teaching and Teacher Education*, 143, 104554. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104554>
- Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. *Kielenoppimista tukeva arviointi*. AFInLA-teema n:o 15. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Mäkipää, T. & O.-P. Salo 2023. Using self-assessment to enhance self-regulated learning – an intervention study in a Finnish lower secondary school. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 19–39. <https://doi.org/10.30660/afinla.125030>
- Nieminen, J. H. & D. Carless 2023. Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85, 1381–1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2025a. *Ammatillisten perustutkintojen yhteiset tutkinnon osat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillisten-perustutkintojen-yhteiset-tutkinnon-osat> [luettu 23.5.2025].
- Opetushallitus 2025b. *EPerusteet. Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Ammatillinen koulutus*. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/yhteinentutkinnonosa/tutkinnonosat_106727 [luettu 23.5.2025].
- Pollari, P. 2017. To feed back or to feed forward? Students' experiences of and responses to feedback in a Finnish EFL classroom. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11 (4), 11–33. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708073429>
- Savin-Baden, M. & C. H. Major 2013. *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa* (2. p.). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- To, J., K. T. H. Kiat & M. Lim 2024. Student-centered feedback pedagogy and implications for feedback partnerships. Teoksessa A. A. Lipnevich, J. To & K. T. H. Kiat (toim.) *Unpacking students' engagement with feedback*. Abingdon: Routledge, 125–143.
- Vipunen 2024a. *Perusopetuksen kielivalinnat, lukuvuosi 2023–2024*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb [luettu 29.11.2024].
- Vipunen 2024b. *Lukion oppimäärän suorittaneiden B2/B3-kielivalinnat (alle 6 kurssia), tilastovuosi 2023*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20ainevalinnat%20-%20suorittaneet%20-%20B2%20tai%20B3%20kieli%20max%205.xlsb [luettu 29.11.2024].

- Vipunen 2024c. *Lukion oppimäärän suorittaneiden B2/B3-kielivalinnat (väh. 6 kurssia), tilastovuosi 2023*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20ainevalinnat%20-%20suorittaneet%20-%20B2%20tai%20B3%20kieli%20min%206.xlsb [luettu 29.11.2024].
- Virkkunen, P. & M. Toivola 2023. Lukio-opiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen ääntämisen opetuksessa saadusta palautteesta. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi*. AFinLA-teema n:o 15. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 40–59. <https://doi.org/10.30660/afinla.121255>
- Wang, W. 2014. Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: a longitudinal inquiry. *Assessing Writing*, 19, 80–96. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.008>
- Wisniewski, B., K. Zierer & J. Hattie 2020. The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Xu, L., J. Hu, Y. Su & X. Chen 2024. Symphony with noises and keynotes: effective feedback process in L2 postgraduate academic writing from a teacher feedback literacy perspective. *System*, 126, 103464. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103464>

Liite 1. Kysely

1. Sukupuoli

- nainen
- mies
- muu
- en halua sanoa

2. Minkä kokoinen on tyypillinen opetusryhmäsi?

3. Mikä on opetuskokemuksesi vuosina?

- 0–1
- 2–5
- 6–10
- 11–20
- yli 20

4. Mitä kieliä opetat tällä hetkellä?

5. Kuinka monta ruotsinopettajaa koulussasi on sinun lisäksesi?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 tai enemmän

6. Pyydän sinua vastaamaan kysymyksiin yhden tyypillisen opettamasi ruotsinryhmän näkökulmasta. Kerro, millä asteella tämä opetusryhmä on.

- alakoulu
- yläkoulu
- lukio
- ammattikoulu

Pyydän sinua vastaamaan kysymyksiin yhden tyypillisen opettamasi ruotsinryhmän näkökulmasta. Sopiva vastaus on noin 20–80 sanaa / kysymys. Kysymyksiä on seitsemän. Kysymyksissä käytetään sanaa oppilas viittamaan sekä oppilaisiin että opiskelijoihin. Tässä tutkimuksessa palaute viittaa prosessiin, jonka aikana oppilas tulkitsee ja työstää muista lähteistä tullutta tietoa ja käyttää sitä oman oppimisen tai strategioiden muokkaamiseen.

1. Mitä palautekäytänteitä käytät opetuksessasi (esim. opettajan palaute, itsearviointi, vertaispalaute)? Miksi olet valinnut juuri ne käytännöt opetukseesi?
2. Kuinka otat huomioon oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet palautteessa?

3. Mitä kerrot oppilaille siitä, mikä on palautteen merkitys oppimiselle?
4. Kuvaile tarkasti yksi konkreettinen esimerkki siitä, miten opetuksesi tukee oppilaan palautetaitojen (esimerkiksi palautteen hyödyntämisen) kehittymistä.
5. Hyödynnätkö tekoälyä palautekäytänteissäsi? Millä tavoin? Jos et, miksi et?
6. Pitäisikö palautekäytänteitä suunnitella enemmän koulussa aineryhmittäin? Perustelee.
7. Mitä tukea tarvitsisit omien palautekäytänteidesi kehittämiseen?
8. Kiitos vastauksistasi. Jos haluat vielä kertoa jotain liittyen palautteeseen ruotsinopetuksessa, voit lisätä kommenttisi tähän.

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 82. Jyväskylä. s. 229–253.

Päivi Laine

Turun yliopisto

Maarit Mutta

Turun yliopisto

Millainen kirjoittaja olen? Kielten yliopisto- opiskelijoiden näkemyksiä kirjoittajuudesta

Nostot

- Kirjoittajuus on dynaamista ja koko elämän ajan kehittyvää.
- Reflektointi auttaa kirjoittajaa tiedostumaan kirjoittamiseen liittyvistä kokemuksista ja odotuksista.
- Teknologisoituminen on muuttanut kirjoittamista, mutta opiskelijat pitävät käsin kirjoittamista edelleen tärkeänä.
- Vieraskieli, erityisesti englanti, voi olla opiskelijan tärkein ja sujuvin kirjoituskieli.

Abstract

The article explores 131 university students' self-perceptions as multilingual writers. Data was gathered from Master's level language students (2021–2024), who wrote reflective descriptions of themselves as writers freely but with the help of guiding questions. Reflective writing was used to help students articulate their beliefs about writing and writer agency. NVivo was employed to analyse the data and create thematic categories that emerged from it. Findings indicate that language students are experienced writers, often writing in languages other than Finnish. The writer agency of many participants is linked to the identity they have developed at school. Students' writing routines vary, and many still consider handwriting as a creative way of expressing themselves. The choice of writing device varies depending on the writer. Moreover, for some students, English often replaces Finnish as their primary writing language in their everyday life, influenced by academic demands and leisure activities.

Keywords: writer agency, multilingual writing, self-reflection, writing device

Asiasanat: kirjoittajuus, monikielinen kirjoittaminen, reflektointi, välinehallinta

1 Johdanto

Nykypäivän kielten yliopisto-opiskelijat elävät teknologisesti nopeasti muuttuvassa maailmassa. Opittavan kielen kirjoitustaito on opinnoissa keskeinen akateeminen taito, ja yhä useammin vaaditaan sujuvaa kirjoittamista ja erilaisten rekisterien hallintaa eri kielillä (Huhtala 2014). Kielten yliopisto-opiskelijat ovat koulupolkunsa kautta jo kokeneita kirjoittajia, ja kirjoittaminen on useimmilla opintojen lisäksi osa arkea ja vapaa-aikaa. Käsitukset itsestä kirjoittajana pohjautuvat usein kokemukseen ensikielellä kirjoittamisesta muussa kuin akateemisessa kontekstissa, ja siksi yliopistokirjoittamisen ja eri kielten käytön pohtiminen eli reflektointi voi tuoda opiskelijoille uudenlaista näkökulmaa omaan kirjoittajuuteen. (Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024.)

Kielten opiskelijat oppivat opintojen aikana monenlaisia akateemisia tekstitaitoja tieteellisestä kirjoittamisesta oppimispäiväkirjojen kirjoittamiseen, ja näistä tiedostuminen edistää oppimista ja itsetuntemusta (Huhtala 2014). Kirjoittamisen kokemusta ja kirjoittajaidentiteettiä voidaan tarkastella objektiivisesti esimerkiksi analysoimalla kirjoittajaprofiileja kirjoitusprosessista mitattavien tietojen, kuten sanamäärien, taukojen ja poistojen avulla (Van Waes 1992; Van Waes & Schellens 2003; Bowen & Van Waes 2020; Mutta 2020; Ivaska ym. 2025; Mutta ym. tulossa) tai haastatteleamalla kirjoittajaa esimerkiksi tallennetun kirjoitusprosessin ja ääneen ajattelemisen menetelmällä (*think aloud*, Hayes & Flower 1980; ks. esim. Laine & Mutta 2022). Kirjoittajuutta on tutkittu myös subjektiivisesti esimerkiksi lukiolaisten ja ammattikorkeakoululaisten reflektiivisten narratiivien avulla (esim. Karjalainen 2012; Erra 2020a, 2020b). Hyödynämme vastaavaa reflektiivistä viitekehystä artikkelin yliopisto-opiskelijoiden pohdintojen

analysissä. Aiemmin tutkimusta on tehty myös tohtoriopiskelijoiden reflektioista (de Magalhães ym. 2019) muttei perustutkinto-opiskelijoiden kirjoittamisesta.¹

Tutkimus on osa KISUVI-hanketta², jossa olemme olleet kiinnostuneita prosessikeskeisestä monikielisestä kirjoittamisen tutkimuksesta sekä esimerkiksi taukojen, korjausten ja tuottamisen kautta hahmottuvista kirjoitusprofileista eri kielissä, eri taitotasoilla ja ensi- ja toisen kielen välillä. Tässä artikkelissa tarkastelemme kirjoittajuutta toisenlaisesta näkökulmasta eli opiskelijoiden itsensä sanoittamina. Lähestymistapa yhdistyy Norman Segalowitzin (2010, 2016) kolmijakoon sujuvuudesta: vaivattomaan prosessointiin eli kognitiiviseen sujuvuuteen, tuotoksen sujuvuuteen ja koettuun sujuvuuteen. Yksilön näkemys itsestään kirjoittajana vaikuttaa kirjoittajuuteen ja siihen, miten hän lähestyy kirjoittamista prosessina (Archer 2000, 2012; Ryan ym. 2021, 2022). Tässä artikkelissa kirjoittajat tarkastelevat koettua sujuvuutta tuotoksissaan myös eri kielillä ja eri välinein. Kirjoittajuutta on tutkittu Suomessa pääasiassa ensikielessä ja koululaisten keskuudessa (ks. esim. Erra 2020a, 2020b), kun taas tässä tutkimuksessa keskitytään monikielisiin yliopisto-opiskelijoihin.

Tarkastelemme artikkelissamme 131 eri kirjoittajan vastauksista koottua aineistoa, joka on kerätty kurssitehtävänä maisterivaiheen kielten opiskelijoilta vuosina 2021–2024. Aineistoa on neljältä vuodelta, ja vertailemme opiskelijoiden kirjoittajuuden reflektioissa vuositason tasolla tässä aineistoissa näkyviä muutoksia. Tehtävän tekstilajina on vapaa refleктоiva kuvaus itsestä kirjoittajana ohjaavien kysymysten avulla (ks. tarkemmin luku 3). Tarkastelemme kirjoittajaidentiteettiä yliopistokontekstissa, koska konteksti vaikuttaa siihen, millaisia kirjoittamisen puolia opiskelijat nostavat reflektioissa esiin ja millaista kirjoittamista he kuvaavat (ks. myös Erra 2020a, 2020b). Tarkastelemme siis, miten yliopisto-opiskelijat refleктоivat omaa kirjoittajuuttaan niin ensikielessä kuin vieraissa kielissä.

Vaikka kirjoittaminen on teknologisoitunut, muutos ei ole vielä korvannut käsin kirjoittamista kokonaan, vaan käsin kirjoittaminen on monelle opiskelijalle edelleen olennainen oppimisstrategia (esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024). Olemme kiinnostuneita siitä, miten kirjoittamisen teknologisoituminen ja monikielisyys vaikuttavat opiskelijoiden opintojen ja vapaa-ajan kirjoittamiskäytäntöihin ja kielen tuottamisen tapoihin ja millaista kirjoittajuutta tällaisessa tarkastelussa rakentuu. Näin näkökulmamme yhdistyy vuosikirjan ja syysseminariumin teemaan Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan.

1 Koska tarkastelemme reflektiivisiä kuvauksia omasta kirjoittajuudesta, jätämme artikkelin ulkopuolelle tutkimukset, jotka koskevat muun muassa vertaispalautetta, yhteiskirjoittamista ja akateemista kirjoittamista (ks. esim. von Boehm ym. 2017).

2 KISUVI eli Monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosessit: sanastokeskittymien ja sujuvuuden visualisointi graafiteorian avulla on Koneen Säätiön vuosina 2022–2026 rahoittama hanke (<https://sites.utu.fi/kisuvi/>).

Artikkelin tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten yliopistotasoiset opiskelijat luonnehtivat itseään kirjoittajina?
2. Miten opiskelijat kuvaavat teknologian käyttöä osana kirjoittajuutta?
3. Miten opiskelijat näkevät monikielisen kirjoittajuuden?

Hyödynnämme analyysissä ajatusta reflektiivisestä kirjoittamisesta välineenä saada opiskelijat kuvaamaan omin sanoin käsityksiään ja uskomuksiaan kirjoittamisesta ja itsestään kirjoittajina (ks. esim. Archer 2000, 2012; Karjalainen 2012; Erra 2020a, 2020b; Ryan ym. 2021, 2022). Teemme reflektioista laadullista analyysiä ja luokittelemme aineistoa temaattisesti.

Ennen tutkimusaineiston tarkempaa esittelyä taustoitamme tutkimustamme esittelemällä kirjoittamista ja kirjoittajuutta. Aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin jälkeen päätämme artikkelin pohdintaan tuloksista ja niiden merkityksestä monikieliseen kirjoittamiseen ja kirjoittajuuden muutoksiin tässä ajassa.

2 Kirjoittaminen ja kirjoittajuuden kehittyminen

Kirjoittajuuden kehittymistä voidaan lähestyä kirjoittajaidentiteetin näkökulmasta. Yksilön näkemys itsestään kirjoittajana vaikuttaa siihen, miten hän päättää osallistua kirjoittamisprosessiin eli miten hän suunnittelee ja muokkaa tekstiään ja mitä hän tuottaa (Archer 2000, 2012; Ryan ym. 2021, 2022). Tapa, jolla kirjoittaja lähestyy tekstiään, kertoo kirjoittajan itseluottamuksesta, kielellisistä ja tekstitaidoista sekä halusta miellyttää kielen kautta lukijaa, joko kirjoittajaa itseään tai jotakuta muuta (Ryan ym. 2022: 1). Kirjoittaminen ei ole irrallista toimintaa, vaan siinä näkyvät erilaiset yhteiskunnalliset vaikutteet: sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset, institutionaaliset ja historialliset (Ryan ym. 2021). Kirjoittaminen on kognitiivisesti kuormittavaa niin ensi- kuin vieraalla kielellä, koska siinä yhdistyvät muun muassa erilaiset yksilölliset ja sosiaaliset elementit ja myös itsetarkkailu (Hayes & Flower 1980; Fisher 2012; Wischgoll 2016; Mutta 2020). Onnistuneeseen lopputuotokseen vaikuttavat kirjoitusprosessin aikana tehdyt kielelliset ja rakenteelliset valinnat, joiden tekeminen riippuu kirjoitus-kontekstista, kuten teemasta, päämäärästä, lukijakunnasta ja välineestä (Fisher 2012; Myhill ym. 2016; Ryan ym. 2021: 418).

Kirjoittaminen on taito, joka kehittyy vuosien varrella. Kirjoittaminen itsessään on dynaaminen prosessi, josta saadaan palautetta eri muodoissa, yleensä kylläkin lähinnä kirjoituksen lopputuotoksesta. Koululuokassa palautetta antavat tavallisesti opettajat mutta joskus myös muut oppijat – nykyisin tekoälyn luoma automaattisesti generoitu palautekin on mahdollista (Luo & Liu 2017). Kouluaikainen palaute ja odotukset kirjoittamisesta vaikuttavat tapaan kirjoittaa myöhemmin, mutta kirjoitta-

mista ja kirjoittajuutta voi kehittää myös itsenäisesti. Kirjoittajuus kehittyy lukemalla, kirjoittamalla ja tutustumalla eri tekstilajeihin sekä pohtimalla kirjoitusprosessia ja siinä tapahtuvia toimintoja. Archerin (2000) mukaan kirjoittajat käyvät itsensä kanssa sisäisiä keskusteluja, joissa he arvioivat monenlaisia mahdollisia vaihtoehtoja kontekstiin sopiviksi. Näihin pohdintoihin vaikuttavat omat ja opettajilta välittyvät yhteisön vaatimukset ja odotukset (ks. myös Ryan ym. 2021: 421–422).³ Hayesin ja Flowerin (1980: 39) mukaan suuri osa kirjoitustaidosta onkin kykyä tarkkailla ja ohjata omaa kirjoittamistaan. Kirjoittamisen pohdinta lisää myös metakielellistä ymmärrystä kirjoittamisesta, varsinkin opetuksen aikana (Myhill & Newman 2016; Myhill ym. 2016; ks. myös Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024).

Kirjoittajaidentiteetistä tiedostuminen näyttäisi edistävän oppimista sekä itse-tuntemusta (Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024). Tutkiessaan lukiolaisten kirjoittajaidentiteettiä reflektiivisen kirjoittamisen avulla Erra (2020a, 2020b: 25–26) määritteli kolme elementtiä, joista kirjoittajaidentiteetti koostuu. Kirjoittajaidentiteetti voi viitata ihmisen elämänkaareen liittyvään identiteettiin, joka muotoutuu ja muuttuu eri aikoina koko elämän aikana. Tämän tutkimuksen aineistossa pääosin nuorten opiskelijoiden kirjoittajaelämänkaari on vielä kesken. Kirjoittajaidentiteetillä voidaan viitata myös koulussa saavutettuun tietämykseen kirjoittamisesta oppiaineena ja sen näkymisenä osana kirjoittajuutta. Tällöin voidaan analysoida muun muassa, mistä eri osista teksti rakentuu ja mitä asioita tulee huomioida esimerkiksi prosessikirjoittamisessa (ks. kirjoittamisesta mentaalisenä ja käytännöllisenä prosessina opetuksen tukena Ivanič 2004). Kolmantena elementtinä Erra (2020b) mainitsee vapaa-ajalla tapahtuvan kirjoittamisen ja sen merkityksen omaan kirjoittajuuteen. Tarkastelemme kirjoittajaidentiteettiä näiden elementtien avulla aineiston sallimissa rajoissa.

Viimeisen 15 vuoden aikana kirjoittajuutta on tutkittu muun muassa eri-ikäisten koululaisten kirjoittamistaidon kehittymisen näkökulmasta (esim. Fisher 2012; Myhill ym. 2016; Erra 2020a, 2020b; Ryan ym. 2021, 2022). Lisäksi on tutkittu korkeakouluopiskelijoiden (Karjalainen 2012; Wischgoll 2016; Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024) ja tohtoriopiskelijoiden kirjoittajuutta (de Magalhães ym. 2019). Kansainvälisessä tutkimuksessa aihetta on tutkittu useimmiten ensikielellä. Fisherin (2012) kaksivuotisen pitkittäistutkimuksen kohderyhmänä olivat 5–7-vuotiaat lapset, joiden ensikielen kirjoittamisen kehittymistä tutkittiin kirjoitelmien, fokushaastatteluiden, luokkahuoneobservointien ja opettajahaastattelujen avulla. Saadut tulokset korostavat, että oppijoiden omat oppimiskäsitykset näkyvät kaiken toiminnan pohjalla ja vaikuttavat päämäärien saavuttamiseen. Myhill ym. (2016) puolestaan tutkivat 10–11-vuotiaita lapsia kirjoittamispedagogisessa kokeilussa, jossa observoitiin luokkahuonekeskusteluja

3 Archerin (2000, 2012) teoriassa kirjoittamisesta opettajat nähdään aktiivisina päätöksentekijöinä, jotka välittävät henkilökohtaisia näkemyksiään (esim. kiinnostuksen kohteita, uskomuksia, prioriteetteja, kulttuurisia resursseja ja kykyjä) ja sosiaalista ja kulttuurista kontekstia (esim. opetus-suunnitelman ja arvioinnin vaatimuksia, koulun rakenteita, oppilassuhteita).

kirjoittamisen tukena useammassa englantilaisessa koulussa. Heidän tuloksensa ovat samansuuntaisia kuin Fisherin (2012), eli metalingvistinen pohdinta tukee päätöksentekoa ja kirjoittamisprosessin ymmärtämistä sekä korostaa opettajan roolia tämän tuen antamisessa (ks. Ryan ym. 2021, 2022; ks. palautteenannosta myös Luo & Liu 2017).

Suomessa Erra (2020a, 2020b) on tutkinut 50 lukiolaisen ensikielellä kirjoittamia tekstejä ja sitä, miten reflektio näkyy heidän omaa kirjoittamista pohtivissa teksteissään. Hän tarkasteli reflektioista kirjoittajaidentiteettiä, jonka kehittymiseen vaikuttavat esimerkiksi omat valinnat, ympäristön vaikutus ja potentiaalisen lukijan odotukset (ks. myös Ryan ym. 2021). Kirjoittamisen ongelmat liitettiin vähäiseen sosiaalisuuteen, kirjoitusprosesseihin ja arviointiin, ja lukiolaiset pyrkivätkin reflektioissaan jonkinlaiseen vuorovaikutukseen potentiaalisen lukijan kanssa. Toisin sanoen he käsittelivät omaa kirjoittamistaan suhteessa kirjoittamisen ympäristöön ja toisiin kirjoittajiin (Erra 2020a: 37). Karjalainen (2012) puolestaan tutki väitöskirjassaan ammattikorkeakoululaisten ensikielellä kirjoittamista tarkastellen kirjoittamisprosessia pedagogisen tavoitteen kautta sosiaalialan ammatillisen kasvun tukena. Tutkimus oli noin kolmivuotinen pitkäikäistutkimus, ja kirjoittajina oli alkuvaiheessa 37 sosiaalialan opiskelijaa. Tulokset osoittavat, että kouluympäristössä lopputulosorientoituminen on vahvassa asemassa, mutta omaelämäkerrallinen kirjoittaminen eli omasta elämästä kertominen ja omien tekstien kriittinen reflektointi mahdollistavat tiedostumisen ja itsetuntemuksen kasvun.

Kirjoittajuutta voidaan tutkia myös muissa elämänvaiheissa, sillä se on, kuten yllä mainittiin, koko elämänmittainen prosessi. Wischgoll (2016) tutki 60:n ensikielenä saksaa kirjoittavan opiskelijan akateemisten kirjoitustaitojen kehittymistä erilaisten strategioiden harjoittelun avulla. Hän havaitsi, että itseohjautuvuusstrategian (*self-monitoring strategy*) käyttö hyödytti opiskelijoita akateemisten kirjoitustaitojen oppimisessa. Tulokset korostavat siis kirjoittajan omien valvontastrategioiden merkitystä.

Yliopistotasolla tutkimuksen kohteena voi olla myös vieraalla kielellä kirjoittaminen. Tohtoriopiskelijoiden oman äänen löytymistä ja kirjoittajuutta tutkittiin de Magalhãesin ym. (2019) tutkimuksessa, tällä kertaa vieraalla kielellä kirjoitettaessa. Heidän tapaustutkimuksensa tulokset osoittivat, että vieraalla kielellä kirjoittamisessa haasteena on oman äänen vahvistuminen tutkimusta tehdessä, sillä tekstiä työstettiin vuorovaikutuksessa tohtoriopiskelijakollegoiden, kokeneempien kollegoiden ja ohjaajien kanssa. de Magalhãesin ym. (2019) tutkimuksessa korostuu siis myös kirjoitusprosessin sosiaalinen vuorovaikutus, kuten yllä olevissa tutkimuksissa (Karjalainen 2012; Wischgoll 2016; Erra 2020a, 2020b; ks. myös Ryan 2021).

KISUVI-hankkeessa olemme tutkineet (Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024) yliopisto-opiskelijoiden argumentatiivisen tekstin kirjoittamista ensi- ja vieraalla kielellä ja tämän prosessin tallentamista näppäilyntallennuksen avulla. Osa kirjoittajista myös kielensi kirjoittamistaan jälkikäteen haastattelussa ja kommentoi muun muassa prosessista tallentuneita kirjoittamiseen liittyviä ongelmakohtia tai taukojen aikana tapahtuvaa kognitiivista toimintaa. Tutkimustulokset osoittivat, että kirjoittajaidentiteetti perustuu usein ensikieleen ja kirjoituksen lopputuotoksesta tehtyihin

havaintoihin, mutta monikielinen prosessikeskeinen analyysi toi kirjoittajuuteen uuden näkökulman. Opiskelijat huomasivat eroja ja samankaltaisuuksia ensikielillä ja vieraalla kielellä kirjoittamisessaan ja oppivat myös toistensa havainnoista niistä keskustellessaan.

Välineenhallinta vaikuttaa olennaisesti kirjoitusprosessiin ja sen suunnitteluun. Tutkiessaan akateemisen tekstin kirjoitusprosessia näppäilyntallennuksen avulla Bowen ja Van Waes (2020) tunnistivat kaksi äärimmäisen erilaista kirjoittamistapaa tai kirjoittajaprofilia: kontrolloiva suunnittelija (*planner/high self-monitor*) ja vapaa kirjoittaja (*free writer/low self-monitor*)⁴. Välineenhallinta puolestaan tarkoittaa kirjoittajille esimerkiksi sujuvaa näppäimistön käyttöä (Van Waes ym. 2021). Nykyisin yhä useampi opiskelija kirjoittaa tekstinsä digitaalisesti, joko tietokoneella tai kännykällä, mutta kynän ja paperin käyttäminen ei silti ole täysin kadonnut (ks. esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024). Toisaalta generatiivisten kielimallien ja konekääntimien käyttäminen kirjoittamisen apuna on tullut osaksi opintoja (ks. esim. Holopainen & Salmi 2025), ja tutkimusta sen osuudesta kirjoittamisprosessissa tarvitaan.

Kirjoittamiseen vieraalla kielellä vaikuttaa myös kielitaidon taso. Samalla kirjoittajalla voi olla eri kielillä erilaisia kirjoittajaprofileja, ja yksilön profiili voi olla erilainen tekstin tuottamisessa ja puheessa (Van Waes 1992; Van Waes & Schellens 2003; Bowen & Van Waes 2020; Mutta 2020; Mutta ym. 2025). Suomessa englannin kielen taito on usein melko korkea johtuen englannin kielen keskeisestä asemasta arjessa, ja siksi englantia vieraana kielenä kirjoittavien tulokset poikkeavatkin usein muilla kielillä kirjoittamisesta (ks. esim. Palviainen ym. 2012; Mutta ym. tulossa).⁵

Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä ovat yliopisto-opiskelijat ja heidän reflektionsa omasta kirjoittajuudestaan tiettyä ajankohtana yliopisto-opintojen aikana. He pohtivat siis omaa kirjoittajuuttaan sillä hetkellä tiettyjen reunaehtojen vallitessa, toisin sanoen vastaamalla vapaasti tehtävänantoon ohjaavien kysymysten avulla.

3 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Aineisto koostuu 131 eri kirjoittajan vastauksista, jotka kerättiin erään suomalaisen yliopiston maisterivaiheen kielen oppimista käsittelevältä kurssilta vuosina 2021–2024. Tehtävä oli kirjoittamisen tutkimuksen luentokerran ennakkotehtävä. Ennakkotehtävä palautettiin päivää ennen luentoa Moodle-alustalle, ja opiskelijat kirjoittivat siinä

4 Perrin (2021) on käyttänyt toimittajien kirjoittamisen tutkimuksessa termejä *focused writing* ja *writing-by-the-way*.

5 Toisaalta eri kielikontektissa, kuten Iranissa, tulokset saattavat olla toisenlaisia, koska englannin kielen taito ei ole koululaisilla yhtä itsestään selvää (Avarzamani & Farahian 2019).

suomeksi refleктоivan kuvauksen itsestään kirjoittajina vapaasti mutta seuraavien ohjaavien kysymysten avulla:

- a. Kerro, millainen tekstin kirjoittaja olet.
- b. Kirjoitatko samalla tavalla eri kielillä tai esimerkiksi eri välineellä?⁶

Kurssi oli kaikille kielten opiskelijoille yhteinen ja monikielinen. Kurssi oli monikielinen: opetus ja luettava kirjallisuus oli sekä suomeksi että englanniksi, ja luennoitsijat antoivat esimerkkejä myös muunkielisistä tutkimusaineistoista. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa noudatettiin EU:n yleistä tietosuojasetusta (GDPR), ja osallistujilta pyydettiin tietoinen suostumus. Ennakkotehtävä oli pakollinen, mutta tutkimusluvan antaminen oli vapaaehtoista. Kirjoittajilta ei kysytty mitään taustatietoja eli esimerkiksi ikää tai sukupuolta, emmekä ole tallentaneet kurssialustalta vastaajien nimiä tai pääaineita. Aineisto anonymisoitiin ja pseudonymisoitiin tunnistenumeroilla, joita ei voi yhdistää alkuperäisiin osallistujiin. Kaikki tekstit ja analyysit säilytetään suojatussa yliopiston pilvipalvelussa. Opiskelijoiden koodinumerot näkyvät tutkimusaineistoa kuvaavassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston keräysvuodet, osallistujamäärät, sanamäärät ja anonyymit koodit.

Keräysvuodet	Osallistujamäärät (N=131)	Tekstien sanamäärän keskiarvo (minimi–maksimi)	Koodit
2021	37	166 (59–506)	ID2101–ID2137
2022	35	143 (65–433)	ID2201–ID2235
2023	30	144 (50–286)	ID2301–ID2330
2024	29	129 (58–270)	ID2401–ID2429

Taulukosta 1 näkyy, että tekstien pituudet vaihtelevat siten, että tekstien sanamäärät pienenevät vuosittain; vaikka minimisanamäärät ovat melkein samat, maksimimäärät pienenevät huomattavasti samasta tehtävänannosta huolimatta. Valmiit vastauksitekstit tallennettiin NVivoon, joka on laadullisen tutkimuksen analyysiohjelmisto (Adu 2019). Tekstien temaattinen luokittelu tehtiin tehtävänannossa annettujen ohjaavien kysymysten pohjalta. Analyysi on siis aineistolähtöinen mutta pohjaa teorialuvun taustateorioihin ja aiemmassa tutkimuksessa tehtyihin havaintoihin kontekstin ja kir-

6 Kolmas ohjaava kysymys (Pohditko etukäteen ja teet suunnitelman, teetkö tukilistoja vai suunnitteletko sitä mukaa kuin kirjoitat?) jää tämän artikkelin ulkopuolelle; käsittelemme sitä systemaattisesti toisessa artikkelissa (Laine & Mutta 2025).

joittajan asennoitumisen vaikutuksesta kirjoittajuuden reflektointiin (ks. esim. Archer 2000, 2012; Erra 2020a, 2020b; Ryan ym. 2021, 2022). Opiskelijoiden kuvauksista siitä, millaisia kirjoittajia he ovat, luokiteltiin teksteissä mainitut adjektiivit, joilla kirjoittajat luonnehtivat itseään (ks. taulukko 2). Adjektiivianalyysi valittiin yleiskuvaksi opiskelijoiden näkemyksistä korostamaan kirjoittamistapaa tai kirjoittajaprofilia (Bowen & Van Waes 2020; Perrin 2021). Adjektiivit korostavat kirjoittajan omaa luonnehdintaa esimerkiksi adverbeja suuremmin (vrt. esim. *olen nopea – kirjoitan nopeasti*)⁷. Lisäksi tarkastelemme tässä artikkelissa kuvauksia eri kielillä ja välineillä kirjoittamisesta. Artikkelin kirjoittajat tekivät aineiston luokittelun erikseen ja sen jälkeen keskustelivat yhdessä siten, että luokittelukategorioista oltiin samaa mieltä. Luokittelun jälkeen tarkastelimme reflektioista esiin nousevia toistuvia temaattisia tiivistymiä (ks. Karjalainen 2012: 62). Esittelemme tiivistymät tarkemmin tulosten esittelyn yhteydessä luvussa 4.

Luokittelun kategoriat ja niihin NVivossa koodatut maininnat näkyvät taulukossa 2. Kategorioiden frekvenssit eivät vastaa kirjoittajien määriä: vastaukset olivat vapaamuotoisia, eivätkä kaikki siksi esimerkiksi kuvaa itseään kirjoittajina adjektiivein tai samalla kirjoittajalla voi olla useita kategoriaan luokiteltuja eri kohdissa tekstiä olevia mainintoja.

TAULUKKO 2. Aineiston luokittelukategoriat ja frekvenssit.

Luokittelun kategoria	2021 (n=37)	2022 (n=35)	2023 (n=30)	2024 (n=29)	Maininnat yhteensä
Kirjoittajaminää kuvaavat adjektiivit	19	21	15	23	78
Eri välineillä kirjoittaminen	40	37	34	30	141
Eri kielillä kirjoittaminen	35	40	31	37	143

Koska kaikki eivät kuvanneet itseään adjektiivein, näiden frekvenssit ovat alemmat kuin välineillä tai kielillä kirjoittamisen osumat. Eri vuosien välillä ei ole suurta eroa, ja on huomioitava, että kirjoittajien välillä on yksilöllisiä eroja. Esimerkissä (1) havainnollistetaan NVivoon tehtyä koodausta. Punainen väri osoittaa tekstiä, joka sisältää kirjoittajaminää kuvaavia adjektiiveja, sininen eri kielistä tehtyjä mainintoja ja vihreä eri välineiden käyttöä.

- (1) Olen tekstin kirjoittajana melko suunnitelmallinen, ainakin kun kirjoitan jotain muodollisempaa tekstiä, kuten esseetä. Kielten välillä en oikeastaan ole havainnut eroja tekstin kirjoittamisen suhteen, esimerkiksi kirjoitan suomeksi ja

7 Sekä adjektiiveja että adverbeja voidaan luonnehtia modaliteetin tunnusmerkeiksi, mutta adjektiivit kuvaavat substantiiveja ja adverbit verbejä tai toisia adverbeja. Tässä tutkimuksessa keskityimme minää kuvaaviin adjektiiveihin.

englanniksi melko samalla tavalla. Kuitenkin, englanniksi tieteellisen kirjoittamisen taitoni ovat hieman harjaantuneemmat, vaikka suomi onkin äidinkieleni. Välillä tuntuu, että osaan kirjoittaa englanniksi paremmin ja ”fiksummin” kuin suomeksi.

Eri välineillä kirjoittaminen vaikuttaa melko paljonkin siihen, millä tavalla kirjoitan tekstiä. Kynällä ja paperilla kirjoitettaessa suunnittelen tekstiä hyvin tarkkaan ennen kuin alan kirjoittaa. Teen suunnittelua kuitenkin myös tietokoneella kirjoitettaessa, esimerkiksi listoja ja tekstin rakenteen suunnittelua, mutta en ihan niin tarkkaan kuin kynän ja paperin kanssa. Kännykällä kirjoitettaessa kirjoittamistyyli riippuu siitä, mitä kirjoitan ja kenelle. Tekstiviesteissä en ole niin muodollinen, mutta kieliopista (yhdyssanat, pilkutus) en osaa siltikään poiketa, riippumatta siitä kuinka epäformaali teksti olisikaan kyseessä. (ID2402)

Tarkastelemme oman itsensä kuvausta adjektiiviesimerkkien kautta siten, että adjektiiveista on otettu mukaan ainoastaan minää kuvaavat adjektiivit, kuten esimerkissä (1) *olen tekstin kirjoittajana melko suunnitelmallinen*, mutta esimerkiksi kirjoittamista luonnehtivat tapaukset on jätetty esimerkinomaisen analyysimme ulkopuolelle, kuten *kirjoittamisen taitoni ovat hieman harjaantuneemmat*. Tästä syystä olemme jättäneet myös adverbit, kuten *nopeasti*, analyysin ulkopuolelle. Narratiiveja tai reflektioita voitaisiin lähestyä adjektiivien lisäksi toki eri tavoin esimerkiksi verbien tai näiden yhdistelmien avulla (Erra 2020a; Simina-Suciu 2023).

4 Tulokset

4.1 Adjektiivit luonnehtimassa yliopisto-opiskelijoiden kirjoittajaidentiteettiä

NVivoon tekemämme luokittelun perusteella 131 kirjoittajan aineistossa on 78 eri kirjoittajaminää luonnehtivaa adjektiivia (ks. myös taulukko 2). Adjektiivit voivat luonnehtia joko adjektiivin kuvaamaa ominaisuutta tai sen puuttumista (esim. *olen hyvä – en ole hyvä*). Taulukosta 3 näkyy, että aineiston kolme yleisintä adjektiivia ovat *nopea* (9), *hyvä* (6) ja *suunnitelmallinen* (5). Aineistossa on kuitenkin eniten adjektiiveja, jotka esiintyvät vain yhdellä kirjoittajalla (31 mainintaa). Lisäksi muutamia esiintymiä on adjektiiveilla *analyyttinen*, *epävarma*, *erilainen*, *huono*, *rönsyilevä*, *samanlainen*, *spontaani*, *sujuva*, *suunnitteleva*, *tehokas*, *tuottelias* ja *vaihteleva*.

TAULUKKO 3. Aineiston kirjoittajaminää kuvaavat adjektiivit frekvensseinä.

Sanan perusmuoto ja esiintyneet taivutusmuodot	n
nopea: nopea (8), nopeampi (1)	9
hyvä: hyvä (6)	6
suunnitelmallinen: suunnitelmallinen (4), suunnitelmallisempi (1)	5
epävarma: epävarma (3), epävarmaksi (1)	4
sujuva: sujuva (2), sujuvammaksi (1)	3
analyyttinen: analyyttinen (2)	2
erilainen: erilainen (2)	2
rönsyilevä: rönsyilevä (2)	2
samanlainen: samanlainen (2)	2
spontaani: spontaani (2)	2
suunnitteleva: suunnitteleva (2)	2
vaihteleva: vaihteleva (2)	2
huono: huono (1), huonona (1)	2
tehokas: tehokas (1), tehokkaaksi (1)	2
tuottelias: tuottelias (1), tuotteliaaksi (1)	2
Vain kerran aineistossa esiintyvät muodot: aikaansaava, empivä, epätasainen, epätavallinen, harjaantunut, hidas, huolellinen, hutiloiva, impulsiivinen, kaoottinen, katkonainen, kriittinen, laskelmoiva, luova, maanläheinen, malttamaton, omaperäinen, pohdiskeleva, reipas, riittävä, rohkea, tarkka, tietoinen, tottunut, täydellinen, vaativa, vanhanaikainen, vapaamuotoisempi, vapaana, varovaisempi, välinpitämätön	31
Yhteensä	78

Osa opiskelijoista näkee itsensä kirjoittajina positiivisesti hyväksi ja nopeiksi kirjoittajiksi, ja yliopistokontekstissa he pitävät positiivisina tai tavoiteltavina ominaisuuksina suunnitelmallisuutta, analyttisyyttä ja sujuvuutta. Maininnat voivat olla myös kielteisiä, esimerkiksi *epävarma*, *rönsyilevä*, *nopea ja hutiloiva* (ks. esimerkki 9). *Rönsyilevän* voisi tulkita myös luovuutta korostavaksi, mutta opiskelijat luonnehtivat ominaisuuden kielteiseksi (ks. esimerkki 2):

- (2) Kun kirjoitan suomeksi, olen helposti **melko rönsyilevä** kirjoittaja. Tarkoitän tällä sitä, että käytän mielelläni **pitkiä ja monimutkaisia virkkeitä** ja siirryn välillä nopeasti aiheesta toiseen. Yliopistomaailmassa olen kuitenkin **joutunut**

**tietoisesti totuttelemaan hieman yksinkertaisempaan itseilmaisuu-
n,**
jotta kirjoitusteni sisältö avautuisi helposti mahdollisimman monelle lukijalle.
(ID2408) ⁸

Opiskelijoiden mainitsemat adjektiivit asettuvat tulkintamme mukaan jonkinlaisiksi vastakohdiksi: *suunnitelmallinen – spontaani, hyvä – epävarma, sujuva – hidas*. Yksittäinen opiskelija toki luonnehtii itseään jommaksikumaksi (ks. myös Bowen & Van Waes 2020; Perrin 2021). Seuraavat esimerkit (3–9) havainnollistavat opiskelijoiden tapaa kuvata itseään myönteisesti tai kielteisesti:

- (3) Olen **melko nopea** ja **tehokas** kirjoittaja. (ID2137)
- (4) Olen **melko suunnitelmallinen** kirjoittaja, etenkin pidempää akateemista tekstiä kirjoittaessani. (ID2122)
- (5) Olen mielestäni **aika hyvä** kirjoittaja, **en kovin suunnitelmallinen** mutta saan kyllä tekstiä tuotettua kunhan alan kirjoittaa. (ID2210)
- (6) Olen kirjoittajana ehkä **hieman kaoottinen**. (ID2322)
- (7) Nautin kirjoittamisesta, mutten **ole kovin rohkea**, joka antaisi luovuuden näkyä koulutöissä ja joka uskaltaisi leikkiä sanoilla. (ID2329)
- (8) Ajattelen olevani kielestä riippumatta **ihan hyvä** kirjoittaja. (ID2405)
- (9) Olen **hutiloiva** ja **nopea** kirjoittaja. (ID2410)

Erityisesti vastauksissa kiinnittää huomiota se, että monet pitävät suunnittelua tekstin kirjoittamisen lähtöoletuksena ja vertaavat omaa kirjoittajuuttaan vasten tätä oletusta myönteisesti tai kielteisesti (esimerkit 4 ja 5). Näyttää siltä, että opiskelijat tulkitsivat tehtävänannon siten, että suunnitelmallisuus on vastaus, jota yliopiston opettajat odottavat tai johon tehtävän ohjaavat kysymykset kirjoittamisen suunnitelmallisesta johdattavat. Samanlaista opettajan tai muiden lukijoiden huomioimista näkyi myös aiemmissa tutkimuksissa (Archer 2012; Ryan ym. 2021, 2022; Erra 2020a: 37). Tekstin suunnittelua ja prosessikirjoittamista on opetettu aineiston opiskelijoille todennäköisesti koulussa (käsite esiintyy edelleen esim. lukion opetussuunnitelmassa, Opetushallitus 2019). Myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Wischgoll 2016; Ryan ym. 2022) näkyvät odotukset siitä, että tekstiä kuuluu suunnitella ja että kirjoittamisessa pitäisi olla itseohjautuva.

Pääasiallisesti adjektiiveista välittyy kuva kielten opiskelijoista, jotka kokevat hallitsevansa kirjoittamisessa vaadittavia tekstitaitoja ja joilla on riittävästi kielitaitoa hyvään ja suunnitelmalliseen kirjoittamiseen (Ryan ym. 2022: 1). Tavassa kuvata korostuu oppilaitoskonteksti, akateemisen kirjoittamisen harjoittelu sekä totutus

8 Esimerkkien kirjoitusasut ovat alkuperäisiä, ja niihin on jätetty myös mahdolliset kirjoitusvirheet. Olemme muokanneet niitä vain lisäämällä havainnollistavia lihavoitteja ja mahdollisesti lyhentämällä (merkitty – –).

ja itsevarmuus kirjoittaa. Kirjoittajaidentiteettiä hallitsevat näissä teksteissä Erran (2020a, 2020b: 24–25) tutkimuksen tavoin koulusta saatu tietämys. Suunnitelmallisuus puolestaan heijastaa Bowenin ja Van Waesin (2020) kontrolloivaa suunnittelijaa, kun taas suunnittelemattomuus vapaata kirjoittajaa (ks. myös Perrin 2021). Kokemus ei kuitenkaan ole kaikille samanlainen, vaan osa kokee olevansa kirjoittajana epävarma tai tekstin suunnittelijana huono. Seuraavassa luvussa pyrimme monipuolistamaan kuvaa kirjoittamisesta analysoimalla kirjoitusvälineen käytön vaikutusta opiskelijoiden kirjoittajuuteen.

4.2 Teknologian käytön näkyminen yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisessa

Aineiston 131 kirjoittajaa on maininnut eri välineitä teksteissään 141 kertaa (ks. myös taulukko 2). Reflektioista nousee esiin seuraavia **temaattisia tiivistymiä: tietokoneella kirjoittamisen tehokkuus, kirjoittamisen sujuvuus ja oikeinkirjoitus, käsin kirjoittaminen, eri rekisterit sekä apuvälineet, kuten sanakirjat**. Eri välineiden käytössä eri vuosina ei aineistossa ole havaittavissa erityisiä eroja: aineiston kielten opiskelijat käyttävät kirjoittamiseen enimmäkseen tietokonetta mutta monet myös edelleen paperia ja kynää.

Aineistosta näkyy, että opiskelijat ovat tottuneet käyttämään tietokonetta pääasiallisena kirjoittamisvälineenä, ja siksi he mieltävät tietokoneella kirjoittamisen yleensä nopeaksi, tehokkaaksi ja selkeäksi ja käsin kirjoittamisen vastaavasti hitaaksi ja vaivalloiseksi (esimerkit 10 ja 11):

- (10) Olen henkilökohtaisesti todella iloinen siitä, että nykyään teen lähes kaiken kirjoittamisen tietokoneella. **Tietokoneella kirjoittaminen on niin paljon nopeampaa ja kevyempää**, ja tekstin suunnittelu ja muokkaaminen on helppoa. (ID2206)
- (11) Kirjoitan nykyään lähes kaiken yksinomaan **tietokoneella, koska se on nopeampaa** ja käsialasta saa paremmin selvää. (ID2301)

Tähänkin vaikuttavat yhteisön vaatimukset (Ryan ym. 2021): monet kirjoittavat paljon opintoihin liittyviä tekstejä, eikä niitä enää juurikaan kirjoiteta käsin. Kuitenkin vain yksittäiset kirjoittajat kuvaavat, että tietokone on heillä syrjäyttänyt käsin kirjoittamisen kokonaan ja siksi käsin kirjoittaminen on erityisen vaivalloista ja vierasta.

Osa opiskelijoista ei kuitenkaan koe tietokonetta itselleen kaikkein mieluisimmaksi kirjoittamisvälineeksi vaan suosii kynää ja paperia, jos se on mahdollista (esimerkit 12 ja 13):

- (12) **Paperille kirjoitan kaikkein vapaimmin ja nopeimmin**, ja se onkin minulle luontevin tapa kirjoittaa. (ID2137)

- (13) Vaikka jo melko pitkään on ollut mahdollista kirjoittaa mitä kätevimmillä ohjelmilla ja alustoilla pikavauhtia näppäimistöä naputtaen, **pidän silti käsin kirjoittamisesta**, vaikka käsialani onkin todella suttuista. (ID2313)

Näillä kirjoittajilla käsin kirjoittamiseen on todennäköisesti syntynyt sellainen rutiini, ettei tietokone ole ehtinyt syrjäyttää sitä. Väline vaikuttaa suunnitteluun, kirjoittamisen sujuvuuteen (Van Waes ym. 2021) ja oikeinkirjoitukseen. Tietokoneella näppäilyvirheitä tulee helposti paljon, ja tämä vaikuttaa kirjoittamisen tehokkuuteen, vaikka tekstin tuottaminen ja muokkaaminen onkin helppoa (esimerkit 14–16):

- (14) Kirjoitusvälineellä on kieltä enemmän vaikutusta kirjoitustapoihini, sillä koen **paperille kirjoitettaessa suuremman tarpeen suunnitella** tekstiä enemmän ennen kirjoittamista. **Tietokoneella tekstiä on helppo muokata**, ja kirjoitankin huolettomasti tekstistäni ensin raakaversioiden, jota lähdän muokkailemaan paremmaksi suunnitellen tekstiä samalla kun kirjoitan sitä. (ID2204)
- (15) Käytän näppäimistöä yleensä vain kahdella sormella, en ole koskaan harjoitellut tehokkaampaa järjestelmää. **Teen myös paljon lyöntivirheitä. Käsin kirjoittaessa en juuri tee kirjoitusvirheitä** – – (ID2427)
- (16) Paperin täytyy olla puhdas valkoinen paperi esim. tulostuspaperi, johon voi tehdä muistiinpanoja. – – Tekstiä muokatessani yliviivaan epäsopivat ilmaukset, lauseet ja sanat. Lisään puuttuvia tai sopivia ilmaisuja ja sanoja tekstiin puhekuplatyyppisesti. Lauseita siirtelen ympyröimällä ja nuolella uuteen sopivampaan paikkaan. – – Vasta sen jälkeen, **kun olen saanut tekstin jokseenkin hyväksyttävään muotoon, ja asiat ovat kohdallaan aloitan kirjoittamaan sitä puhtaaksi tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla**. (ID2327)

Esimerkin (16) kirjoittaja suunnittelee tekstiä käsin poikkeuksellisen pitkälle, ennen kuin kirjoittaa sen tietokoneelle. Hän on varsin tietoinen omasta kirjoittamisstrategiastaan (ks. myös Laine & Mutta 2022; Mutta & Laine 2024).

Osa opiskelijoista analysoi tietokoneen ja käsin kirjoittamisen lisäksi puhelimella kirjoittamista. Suurimmalle osalle puhelin onkin kolmas arkipäiväinen kirjoitusväline (esimerkki 17):

- (17) **Puhelimella** puolestaan kirjoitan usein **vain ystäväilleni viestejä**, jolloin kirjoitan asiani sen **enempää suunnittelemana**. Kirjoitan monesti monta viestiä peräkkäin **enkä välttämättä korjaa kirjoitusvirheitäni**, jos ne eivät vaikuta viestin ymmärtämiseen. Jos minun kuitenkin on lähetettävä jokin **tärkeä tekstiviesti, luonnostelen sen ensin muistilehtiöni** ja kopioin tekstin sieltä viestikenttään lähetettäväksi. (ID2122)

Esimerkin (17) opiskelijan tapa käyttää puhelinta epäviralliseen viestintään on vastajille tyypillinen (kielten rekistereistä ks. myös esimerkit 37 ja 38 luvussa 4.3). Uusista välineistä huolimatta käsin kirjoittamisella on useimmille aineiston kirjoittajille edelleen omat tehtävänsä. Käsin kirjoitetaan muistilistoja ja -lappuja (esimerkki 18), ja osa

kirjoittaa myös luentomuistiinpanot käsin (esimerkit 18 ja 19). Muutama kirjoittaja mainitsee erikseen, että käsin kirjoittaminen on heille hyvä ja tehokas oppimisstrategia (esimerkki 20):

- (18) Kirjoitan lähestulkoon kaiken tietokoneella, koska se on väistämätöntä niin opintojen kuin harrastusten kannalta, mutta tiiviiden **muistiinpanojen ja muistilappujen kirjoittaminen on mieluisempaa paperilla ja kynällä.** (ID2201)
- (19) Suosin esimerkiksi **muistiinpanojen kirjoittamisessa paperia ja kynää.** Koen sen paljon mielekkäämmäksi ja se myös on silmille mukavampi. (ID2306)
- (20) **Käsin kirjoittaminen** on aina ollut minulle tärkeää ja koen, että siten myös **opin parhaiten.** (ID2414)

Käsin kirjoittaminen kuuluu monelle nykyopiskelijalle myös itseilmaisemiseen, vapaa-ajan kirjoittamiseen ja luovuuteen, joka Errankin (2020a, 2020b: 24–25) tutkimuksessa hahmottuu erilliseksi koulussa kirjoittamisesta saadusta tietämyksestä ja sen avulla omaksutusta kirjoittajaidentiteetistä. Aineiston opiskelijat mainitsevat kirjoittavansa esimerkiksi päiväkirjaa (esimerkki 21) tai omia ajatuksiaan käsin (esimerkit 22 ja 23):

- (21) Lisäksi kirjoitan päiväkirjaa käsin. Koen, että **päiväkirjan ideasta katoaisi jotain olennaista, jos kirjoittaisin sen näppäimistön avulla.** (ID2313)
- (22) Kirjoitan päivittäin paperille asioita, joita pitää muistaa. Aina kun suunnittelen tai mieleeni tulee jokin idea, kirjoitan sen ylös, sillä muuten unohdan sen helposti. Kirjoittaminen on minulle myös **tapa ilmaista itseäni ja tunteitani, ja koen varsinkin paperille kirjoittamisen helpottavan asioiden järjestämistä ja aikatauluttamista.** (ID2412)
- (23) Vapaa-ajalla kirjoitan aina käsin, koska koen sen myös **terapeuttiseksi ja rauhoittavaksi.** (ID2103)

Kirjoittajuuden ja viimeaikaisen muutoksen näkökulmista tarkastelimme opiskelijoiden teksteistä myös eri apuvälineiden, kuten sanakirjojen ja tekoälyn käyttöä. Varsinkin tekoälyn kielimallien nopea kehitys näkyy kirjoittamisessa tapahtuneissa muutoksissa. Tekoäly haastaa kirjoittajan kokemusta omasta kirjoittajuudestaan uudella tavalla varsinkin, kun opiskelijat kirjoittavat muulla kuin ensikielellä. Seuraavat esimerkit (24–26) havainnollistavat konekäntimien, automaattisen korjauksen ja sähköisten sanakirjojen käyttöä tuottamisen tukena:

- (24) Itselleni heikommissa kielissä **hyödynnän enemmän kääntäjää** kirjoitusprosessissa. (ID2204)
- (25) – – olen alkanut käyttää **automaattista korjausta näppäimistöissä.** Tällöin edes näppäilyvirheet eivät haittaa, eikä niitä tarvitse korjata, koska puhelin korjaa ne itse automaattisesti. Toisaalta käytän tätä toimintoa myös **oppiakseni oikeinkirjoitusta ja sanastoa** vieraisissa kielissä. Esimerkiksi norjaksi, suhteellisen uudella kielellä, kirjoitellessa en ole aina ihan varma oikeasta

kirjoitusasusta ja sekoitan joitain sanoja ruotsiin. Tällöin automaattinen korjaus on eduksi kielen käytön oppimisessa. (ID2206)

- (26) – – vierailta kielillä saatan pysähtyä ja tarkistella kielioppia ja kirjoitusasua jo lauseen sisällä, varsinkin jos tarkoitus on saada aikaan palautettavaa tekstiä. Eli minulla on **auki nettisanakirja**, ja verbien taivutussivu, ja **tarkistan niistä kirjoitusasua**. (ID2233)

Vuoden 2021 ja 2022 aineistossa on yksittäisiä mainintoja kääntimien käytöstä (esimerkki 24), kun taas vuoden 2022 ja 2023 aineistoissa mainitaan automaattisen korjauksen (esimerkki 25) sekä sähköisten sanakirjojen käyttäminen kielen oppimisen ja kirjoittamisen apuna (esimerkki 26). Vaikka konekääntimien ja tekoälyn käyttö on lisääntynyt osana prosessikirjoittamista (ks. esim. Holopainen & Salmi 2025), esimerkkien kirjoittajat kuvaavat niitä työkaluina osana oppimisprosessia eivätkä oman kirjoittamisen korvaajina. Opiskelijat siis refleктоivat kirjoittavansa itse ja hyödyntävänsä tarpeen mukaan apuvälineitä. Esimerkistä (24) ei pysty päättelemään, miten suuri rooli kääntimellä on. Ainoastaan yhdellä kirjoittajalla koko vieraalla kielellä kirjoittamisen prosessi tapahtuu kääntämisen kautta. Vastauksesta ei kuitenkaan käy ilmi, miten kääntäminen tapahtuu, mutta tällaisella kirjoittajalla ainakin houkutus käyttää kääntimiä voi olla suuri. Epäselväksi siis jää, onko oma kirjoittajuus vain suomenkielistä (esimerkki 27):

- (27) Olen huomannut, että kirjoitan mielelläni ensin suomeksi. Olen espanjan opiskelija, joten kirjoitan yleensä ensin tekstit suomeksi ja sitten **käänän tekstin espanjan kielelle**. (ID2413)

Opiskelijat refleктоivat eri välineiden käyttöä, koska kysyimme siitä ohjaavissa kysymyksissä. Välineiden kautta opiskelijat analysoivat kuitenkin kiinnostavasti koulusta periytyvän akateemisen kirjoittamisympäristön ja epävirallisempien vapaa-ajan kirjoittamisympäristöjen välisiä eroja (ks. myös Erra 2020a, 2020b). Monella tietokone yhdistyy ensimmäiseen ja puhelin tai käsin kirjoittaminen jälkimmäiseen, vaikka käsin kirjoittamisella onkin monelle edelleen paikkansa myös oppimisstrategiana (ks. esim. Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024). Tässä aineistossa teknologian kehittyminen vaikuttaa kirjoittajuuteen ja kirjoittajan tekemiin valintoihinsa lähinnä välineen kautta, ei vielä merkittävästi esimerkiksi konekääntimien tai kielimallien hyödyntämisenä kirjoittamisessa – tai ainakaan opiskelijat eivät ole halunneet tuoda näitä esille luennoitsijalle palautettavassa kirjoittajuutta pohtivassa tekstissä (kirjoittajan valinnoista ja tekstin suuntaamisesta lukijalle ks. myös Archer 2000, 2012; Ryan ym. 2021, 2022).

4.3 Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia monikielisestä kirjoittajuudesta

Aineiston 131 kirjoittajaa on maininnut eri kielillä kirjoittamisen 143 kertaa (NVivo, ks. myös taulukko 2). Reflektioista nousee esiin seuraavia **temaattisia tiivistymiä: ensikielellä kirjoittaminen, englannin kielellä kirjoittaminen verrattuna muihin kieliin, taitotason vaikutus, eri rekisterit** sekä **oikeinkirjoitus ja kieliopillisuus**. Kaikki vastaajat kirjoittavat muillakin kielillä kuin ensikielellä. Osa vastaajista kokee, ettei kirjoittamisen tavoissa eri kielillä ole eroja (esimerkki 28):

- (28) Sanoisin, **etten kirjoita eri kielillä kovin eri tavalla** - suunnittelen yhtä paljon, käytän samoja välineitä, yritän käyttää kaikilla kielillä monipuolista sanastoa ja pyrin järjestelmälliseen lopputulokseen. (ID2125)

Osa taas kokee kirjoittamisen ensikielellä (suurimmalla osalla vastaajista suomi) hyvin erilaiseksi kuin muilla kielillä kirjoittamisen (esimerkit 29 ja 30):

- (29) **Suomen kielellä** kirjoittaminen on **luontevinta ja helpointa**, sillä sanavaraston muilla kielillä on niin paljon suppeampi ja varmuuteni kirjoittamisen suhteen vähäisempi. (ID2103)
- (30) Koen kuitenkin olevani **omaperäinen kirjoittaja suomeksi**, koska olen tottunut käyttämään paljon murteellisia ilmauksia sekä sanantoja. Tämän takia kirjoitankin eri tavalla eri kielillä, koska en osaa käyttää sanantoja muilla kielillä. (ID2418)

Näillä kirjoittajilla kirjoittajaidentiteetti rakentuu vahvasti ensikielestä (ks. myös Mutta & Laine 2024). Osa vastaajista kuitenkin analysoi ilmaisevansa itseään vapaammin ja luovemmin muulla kuin ensikielellä (esimerkki 31):

- (31) Olen muutenkin huomannut, että **vierailla kielillä kirjoittaessani käytän entistä luovempaa kieltä** ja välillä saatan jopa kirjoittaakin enemmän, kuin miten kirjoittaisin saman asian suomeksi. Tämä saattaa kieliä siitä, että satun pitämään vieraista kielistä ja **nautin jokaisesta mahdollisuudesta ilmaista itseäni oppimillani taidoilla**. (ID2301)

Esimerkissä (31) korostuu myös nautinto kielen oppimisesta ja mahdollisuudesta ilmaista itseään vierailla kielillä. Vastaajien monikielisyys näkyy myös kirjoittamisessa eri tavoilla: osalle kielet ovat tasa-arvoisia ja niiden osaaminen on niin sujuvaa, että kirjoittaminen on helppoa kaikilla kielillä, osalla taitotaso tai esimerkiksi ortografia vaikuttavat kirjoittamisen sujuvuuteen huomattavasti (esimerkit 32–35):

- (32) **Ajatuskarttani ja tekstieni suunnitelmat saattavat sisältää eri kieliä**, millä asia saattaa sitten tulla ensimmäisenä mieleen suunnitellessani tekstiä. Ajatuskartoissani yhdistyy ruotsi, venäjä, englanti ja suomi. (ID2316)

- (33) Muilla kuin äidinkielellä kirjoittaessani **kirjoitusprosessi on erilainen, koska kielentuntemus ei ole samalla tasolla**: sanoja ja ilmaisuja täytyy etsiä mielestä ja sanakirjoista, ja oikeinkirjoitukseen täytyy kiinnittää enemmän huomiota. Lisäksi suomen kielen rakenne tukee tietynlaista tekstiä, joka ei välttämättä toimi esimerkiksi espanjaksi. Eri kielellä kirjoitettaessa on siis mielestäni **hyvä pyrkiä myös ajattelemaan tekstin sisältöä kirjoituskielellä**, suomeksi kirjoitettu teksti kun ei sujuvasti käänny nyansseineen toiselle kielelle. (ID2232)
- (34) Yleisesti ottaen olen sujuva kirjoittaja, mutta suomea kirjoittaessani kaikista sujuvin. Vaikka saksani ja englantini ovat **samalla taitotasolla, joudun saksaa kirjoittaessa keskittymään enemmän**, sillä siinä on monimutkaisempia kirjainyhdistelmiä. (ID2403)
- (35) Kirjoitan aika lailla **samalla tavalla suomeksi ja englanniksi**, mutta olen huomannut olevani huomattavasti varovaisempi kirjoittaja kielillä, joita osaan heikommin. Esimerkiksi **esseemuotoiset vastaukset, jotka kirjoitan ruotsiksi, suunnittelen ensin englanniksi ja sitten käänän vastaukseni ruotsiksi**. (ID2234)

Esimerkin (32) opiskelija hyödyntää ajatuskarttojen tekemisessä kielipääomaansa, ja esimerkin (33) kirjoittaja pyrkii ajattelemaan kirjoittamallaan kielellä, mikä tukee kirjoittamista. Esimerkki (34) osoittaa samalla taitotasolla eri kielissä olevan kirjoittajan ortografisia haasteita. Esimerkissä (35) puolestaan näkyy, että Englanti on opiskelijan apukieli: vaikka suomi on oletettavasti hänen ensikielensä, hän käyttää englantia ruotsinkielisen tekstinsä suunnitteluun (ks. myös Palviainen ym. 2012). Englannilla on samanlainen asema joidenkin muidenkin opiskelijoiden kirjoittamisessa (esimerkki 36):

- (36) Espanjaa ja ruotsia joudun vielä suunnittelemaan, etsimään sanoja ja tekemään tukilistoja, sillä kielet eivät ole minulla niin hyvin hallussa. Näissä suunnittelen tekstiä ja **pohdin usein ensiksi miten sanoisin asiat englanniksi**. (ID2224)

Opiskelijat käyttävät eri kieliä myös eri konteksteissa, eikä erilaisten rekisterien hallinta ole kaikissa kielissä samanlaista, koska opiskelija on esimerkiksi tottunut käyttämään kieltä akateemisissa kontekstissa tai kielitaito rajoittaa erilaisten rekisterien hallintaa (esimerkit 37 ja 38):

- (37) – – **suomeksi** on jotenkin helpompaa kirjoittaa **muodollisempaa tekstiä**. **Ruotsiksi ja englanniksi** kirjoittamani teksti saattaa helpommin olla **puhekielellisempää**, sillä niissä en ole yhtä hyvä erottamaan mikä on akateemista tekstiä ja mikä ei. (ID2214)
- (38) Silloin, kun kirjoitan muulla kielellä kuin suomeksi, eri rekisterien tuntemus nousee paljon vahvemmin esille. **Englanniksi ja ruotsiksi osaan kirjoittaa sekä formaalisti että informaalisti**, mutta jo esimerkiksi erittäin hyvin osaan kielellä eli **saksaksi** epämuodollisen kielen tuntemattomuus aiheuttaa sen, että **kirjoitan aina hyvin asiallisesti**. **Unkariksi ja venäjäksi** sanaston kapeus ja idiomien tuntemattomuus aiheuttaa myös sitä, että **joudun ohjaamaan sanomisiani myös sen mukaan, mitä osaan sanoa**. (ID2426)

Vastauksista heijastuu, että opiskelijat ovat tietoisia rekisterien eroista, mikä vastaa aiempien tutkimusten tuloksia akateemisista tekstitaidoista (Huhtala 2014). Vastauksissa myös korostuu, että toisilla vahvin kirjoittamiskieli on ensikielen sijaan englanti, eikä tällaista asemaa ole muilla vierailla kielillä. Englannin asemaan vaikuttavat esimerkiksi vapaa-ajan harrastukset ja kirjallisuuden lukeminen englanniksi sekä ylipäättään englannin keskeinen asema opiskelijan arjessa (esimerkit 39 ja 40):

- (39) – – kun kirjoitan **englannin kielellä**, teksti on ainakin **sanastollisesti paljon räväkämpää kuin suomeksi** kirjoittaessani. Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että luen ja kulutan muutoinkin paljon **fiktiivistä materiaalia englannin kielellä**, niin elokuvia, pelejä, musiikkia kuin kirjojakin (ID2120)
- (40) **Vaikka suomi on äidinkieleni, olen silti paljon parempi kirjoittamaan englanniksi.** Teen **70% asioista elämässäni englanniksi** joten siitä on tullut minulle ajan myötä sujuvampi työkieli. (ID2424)

Esimerkit (39) ja (40) kuvaavat hyvin englantia vieraana kielenä opiskelevien kirjoittamiskokemuksia nyky-Suomessa. Havainnot ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa, joissa opiskelijoiden englannin kielen sujuvuus läheni ensikielen sujuvuutta ja erosi muista vieraista kielistä (ks. esim. Mutta ym. tulossa). Monet kirjoittajat ovatkin englanniksi omaäänisiä ja luottavat omiin taitoihinsa, toisin kuin de Magalhãesin ym. (2019) tutkimuksessa, jossa kirjoittajilla oli vaikeuksia tuottaa omaäänistä tekstiä vieraalla kielellä. Vain muutama kirjoittaja kokee englanniksi kirjoittamisen vaikeaksi, koska heillä on ollut opinnoissa vain vähän mahdollisuuksia kirjoittaa tekstejä englanniksi (esimerkki 41):

- (41) Suomeksi kirjoittaminen on minulle selvästi helpointa – – opintojen aikana on tullut kirjoitettua aika paljon ruotsiksi kaikenlaisia tekstejä. – – **Englanniksi** en puolestaan ole kirjoittanut pitkään aikaan mitään kunnollista tekstiä, ja huomaankin, että **kirjoitustaitoni ovat heikentyneet** huomattavasti. (ID2216)

Harjoittelun puute luo epävarmuutta omista kyvyistä ja saattaa johtaa kokemukseen taitojen heikkenemisestä. Samankaltaisia tuloksia on esitetty Avarzamanin ja Farahianin tutkimuksessa (2019). Esimerkit osoittavat Archerin (2000, 2012) ja Ryanin ym. (2021, 2022) tapaan, että kielten käyttöön ja kirjoittamisen sujuvuuteen vaikuttavat myös opiskelijoiden oletukset ja uskomukset oikeakielisyyden tai kieliopillisuuden vaatimuksista eli akateeminen konteksti, jossa he tekstejään tavallisesti kirjoittavat (ks. Huhtala 2014). Yleensä opiskelijat kokevat vieraalla kielellä kirjoittamisen hitaaksi, koska rakenteita ja sanoja pitää hakea ja korjata ja tekstillä on enemmän oikeakielisyyksivaatimuksia (esimerkki 42). Toisaalta vieraan kielen opiskelijat saattavat ajatella, ettei suomen kielen oikeakielisyydestä tarvitse kirjoittaessa välittää (esimerkki 43). Kokemuksiin vaikuttaa varmasti se, arvioidaanko vastaajien kirjoittamaa kieltä osana opintoja.

- (42) Kirjoittaessani omalla äidinkielellä en suunnittele yhtä paljon kuin vieraalla kielellä kirjoittaessani. Vieraalla kielellä kirjoittaminen on minulle aika hidasta, **koska aina ei ole varma edes ovatko lauseet kielipillisesti järkeviä.** Äidinkielellä kirjoittaessani käytän ehdottomasti enemmän monimutkaisempia kielen rakenteita. (ID2207)
- (43) **Suomen kielellä kirjoittaessani olen aika välinpitämätön välillä oikein-kirjoituksen kanssa,** koska ajattelen että:”kai tuon tekstin nyt jokainen ymmärtää”. (ID2415)

Vaikka osa opiskelijoista ei teksteissään juurikaan pohtinut eri kielillä kirjoittamisessa havaitsemiaan eroja tai vain totesi, ettei eroja ole, suurin osa vastaajista analysoi myös eri kielillä kirjoittamisen eri puolia. Ajallisesti aineistossa ei näy muutosta, mutta huomattavaa on, että osalla varsinkin englanniksi kirjoittaminen on niin hallitsevaa, että joillain kirjoittajaidentiteettikin on muuttunut englanninkieliseksi. Tämä kertoo ajastamme, mutta on luonnollista varsinkin englannin kielen ammattilaisiksi ja asiantuntijoiksi opiskeleville. Kyse on kuitenkin myös valinnoista, ja esimerkiksi vapaa-ajan harrastukset ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat kirjoittajuuden ja kielitaidon kehittymiseen, kuten Ryanin ym. (2022) tutkimus aiemmin osoitti. Eri kielillä kirjoittamisessa voi siksi nähdä piirteitä myös Erran (2020a, 202b) elämänkaareen yhdistyvästä kirjoittajaidentiteetistä.

5 Lopuksi

Olemme analysoineet tässä artikkelissa neljältä vuodelta ja 131 yliopistotasoiselta kielten opiskelijalta kerättyjä reflektioita kolmesta eri näkökulmasta: kirjoittajaminää kuvaavien adjektiivien kautta, eri kirjoittamisvälineistä tehtyjen havaintojen pohjalta sekä eri kielillä kirjoittamisesta tehdyistä huomioista. NVivon luokitteluista teimme analyysiin vielä temaattiset reflektiiviset tiivistymät (Karjalainen 2012). Aiheiden käsittely oli tehtävänannossa vapaata, eivätkä kaikki opiskelijat luonnehtineet itseään adjektiivein tai kirjoittaneet eri välineistä tai kielistä. Aineiston analyysin kannalta tätä voitaisiin pitää tutkimuksellisenä rajoituksena, sillä täysin vapaissa reflektioissa voisi aineistosta nousta esiin toisenlaisia tiivistymiä. Suurin osa opiskelijoista tarttui tehtävänannon ohjaaviin kysymyksiin ja kirjoitti reflektionsa niistä. Reflektioiden sanamäärät kuitenkin vaihtelevat, ja vuositasolla keskimääräiset sanamäärät vähenevät, minkä syytä vastaukset eivät kerro.

Kun opiskelijoiden kuvaa itsestä kirjoittajina tarkastellaan adjektiiveina, korostuvat adjektiivit *hyvä*, *nopea* ja *suunnitelmallinen* sekä myönteisissä että kielteisissä konteksteissa. Heillä näyttää olevan vahva oletus, että lukija arvostaa tietynlaista tapaa kirjoittaa. Kielten opiskelijat ovat kokeneita kirjoittajia ja tottuneita kirjoittamaan myös muilla kielillä kuin suomeksi. Heidän reflektionsa kytkeytyvät Erran (2020a,

2020b) koulusta saatuun tietämykseen pohjautuvaan kirjoittajaidentiteettiin, jonka rakentumisessa varsinkin opettajan palautteella on voinut olla keskeinen rooli (Luo & Liu 2017). Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että palautteen avulla opitaan myös tarkkailemaan ja ohjaamaan omaa kirjoittamista ja kehittämään metakielellistä ymmärrystä (Hayes & Flower 1980; Myhill & Newman 2016; Myhill ym. 2016). Tutkimuksemme vastauksissa tämä voi näkyä esimerkiksi opiskelijoiden käyttämissä adjektiiveissa heidän kuvatessaan itseään kirjoittajina, esimerkiksi *hutiloiva*, *malttamaton*, *rönsyilevä*, *tuottelias*. Adjektiivit eivät kuitenkaan suoraan kytkeydy pelkästään lopputuotokseen (vrt. lopputuotosorientaatio, Karjalainen 2012), vaan suunnitelmallisuuden ja nopeuden odotukset liittyvät myös prosessiin, sen tehokkuuteen ja kirjoittamisen koettuun sujuvuuteen (Segalowitz 2010, 2016; vrt. myös kontrolloiva suunnittelija, Bowen & Van Waes 2020). Opiskelijat ovat ehkä aiemmin saaneet prosessista tai suunnittelun puutteesta myös palautetta, joka on ohjannut kokemuksia tai uskomuksia tehokkaasta kirjoittamisesta (Luo & Liu 2017; Mutta & Laine 2024). Eri vuosina kerätyt reflektiot liittyvät kirjoittajien tämänhetkiseen elämänkaareen (Erra 2020a, 2020b), ja niihin vaikuttaa etenkin kontekstina ollut akateeminen ympäristö (Ryan ym. 2021, 2022). Opiskelijoiden kuva itsestä kirjoittajana saattaisi kuitenkin muuttua ja tarkentua, jos kirjoitusprosessia tarkasteltaisiin tarkemmin esimerkiksi näppäilyntallennuksen avulla (Mutta & Laine 2024).

Myös kirjoittamisvälineiden käytössä opiskelijoiden reflektiot liittyvät heidän elämänkaareensa. Kuten aiemmissa yliopisto-opiskelijoiden teknologian käyttöön liittyvissä tutkimuksissa (Lintunen ym. 2017; Laukkanen 2024) on todettu, monella nykyopiskelijalla on paljon kokemusta käsin kirjoittamisesta, mutta nykyinen kirjoittamismaailma on teknologisoitunut, ja tietokone ja puhelin ovat syrjäyttäneet käsin kirjoittamista. Merkittävää omassa tutkimuksessamme kuitenkin on, että opiskelijoiden kirjoitusrutiinit ovat vaihtelevia. Osalle käsin kirjoittaminen on edelleen luova tapa ilmaista itseä ja kirjoittaa esimerkiksi muistiinpanoja ja suunnitelmia, jotta asioiden muistaminen ja jäsentäminen helpottuisivat, vaikka muut opiskelun tekstit kirjoitetaan lähinnä tietokoneella, koska se on sujuvaa. Käsin kirjoittamiseen saattaa vaikuttaa myös maisterivaiheen opiskelijoiden ikäjakama: osa on esimerkiksi saattanut opiskella lukiossa ennen sähköisiä ylioppilaskokeita ja suorittaa yliopisto-opintojakin usean vuoden ajan, toisilla taas lukiosta on vain vähän aikaa ja yliopisto-opinnot ovat edenneet nopeasti. Myös Van Waesin ym. (2021) tutkimuksessa tietokoneella kirjoittaminen liitettiin sujuvuuteen. Opiskelijat tiedostavat hyvin formaalin ja informaalin kirjoittamisen eron ja kontekstin vaikutuksen kirjoittamiseen, kuten aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu (Archer 2000, 2012; Erra 2020a, 2020b; Ryan ym. 2021, 2022). Toisaalta ajallinen muutos näkyy välinettä kuvaavissa reflektiossa satunnaisesti apuvälineiden käytön kautta: vuosien 2021 ja 2022 vastauksissa mainitaan enemmän sähköisiä sanakirjoja kuin vuosien 2023 ja 2024 teksteissä, mutta mahdollista konekääntämistä tai tekoälyä mainitaan kaiken kaikkiaan vain hyvin vähän. Opiskelijat ovat ehkä tietoisesti välttäneet mainitsemasta tekoälyä tai konekääntimiä palauttavien töiden tukena.

de Magalhãesin (2019) tutkimuksessa vieraalla kielellä kirjoitettaessa oma äänen löytäminen oli hankalaa. Tässä aineistossa opiskelijat kuvasivat kirjoittajuuttaan omaääniseksi myös vierailla kielillä. Koska kielten opiskelijat ovat rutinoituneita kirjoittamaan ainakin pääaineensa kielellä, heidän reflektioissaan ensikielen rooli kirjoittajaidentiteetin rakentumisessa ei korostu aivan yhtä vahvasti kuin aiemmassa tutkimuksessamme olemme todenneet (Mutta & Laine 2024). Monelle – varsinkin englannin – opiskelijalle englanti on syrjäyttänyt kirjoittamiskielenä suomen. Tähän vaikuttavat sekä opintojen vaatimukset että vapaa-ajan tekstimaailma, joka osalla on merkittävästi englannin-kielistä. Tässäkin muutos näkyy näiden kirjoittajien tämänhetkisessä elämänkaaressa: suomeksi kirjoittaminen on etenkin yliopisto-opintojen myötä jäänyt vähälle, ja tämä on voinut vaikuttaa myös omaan tapaan ilmaista itseään, esimerkiksi suomeksi niukkasanaisestä tai asiallisesta kirjoittajasta on voinut tulla sanastollisesti ja ilmaisultaan värikäs ja runsas. Samanlaisia kokemuksia ei tässä aineistossa kuitenkaan ole muiden kielten pääaineopiskelijoilla. Heillä vahvimmat tekstitaidot ovat reflektion perusteella edelleen suomessa, koska opiskeltavan kielen taitotaso ei ole vielä niin korkea (ks. myös Palviainen ym. 2012; Ryan ym. 2022).

Vaikka aineisto kerättiin neljältä eri vuodelta, niiden aikana muutokset reflektioissa olivat vähäisiä ja liittyivät opiskelijoiden akateemiseen kirjoittamiskontekstiin orientoitumiseen ja kehittymiseen monikielisiksi ammattilaisiksi. Tekoälyn tuomat mahdollisuudet ja haasteet kirjoittajuudelle näkyvät tässä aineistossa eksplisiittisesti vielä varsin vähän. Siksi olisi kiinnostavaa tarkastella vastaavaa aineistoa joidenkin vuosien kuluttua. Silloin opiskelijat todennäköisesti pystyisivät tietoisesti refleктоimaan omaa kirjoittajuuttaan suhteessa kielimallien ja konekääntimien käyttöön. Tulevaisuudessa on mielenkiintoista nähdä, miten kirjoittajuus, kriittinen ajattelu, kirjoittajaidentiteetti ja oma ääni tulevat esille muuttuvassa maailmassa.

Kirjallisuus

- Adu, P. 2019. *A step-by-step guide to qualitative data coding*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Archer, M. 2000. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488733>
- Archer, M. 2012. *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139108058>
- Avarzamani, F. & M. Farahian 2019. An investigation into EFL learners' reflection in writing and the inhibitors to their reflection. *Cogent Psychology*, 6 (1), 1690817. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1690817>
- Bowen, N. & L. Van Waes 2020. Exploring revisions in academic text: closing the gap between process and product approaches in digital writing. *Written Communication*, 37 (3), 322–364. <https://doi.org/10.1177/0741088320916508>
- de Magalhães, M. B., S. Cotterall & D. Mideros 2019. Identity, voice and agency in two EAL doctoral writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 43, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.001>
- Erra, S. 2020a. Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi: reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. *Ainedidaktiikka*, 4 (2), 25–43. <https://doi.org/10.23988/ad.84774>
- Erra, S. 2020b. *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71533>
- Fisher, R. 2012. Teaching writing: A situated dynamic. *British Educational Research Journal*, 38 (2), 299–317. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.544711>
- Holopainen, T. & L. Salmi 2025. Konekääntimet ja konekäännöslukutaito kielten opetuksessa. Teoksessa O. Veivo & S. Mäkinen (toim.) *Teknologiapedagogiikka kielten opetukseen*. Turku: Turun yliopisto, kieli- ja käännöstieteiden laitos, 90–95. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-02-0083-1>
- Huhtala, A. 2014. Tieteellinen kirjoittaminen vieraalla kielellä – diskursiivinen näkökulma. *Puhe ja kieli*, 34 (1), 5–20. <https://journal.fi/pk/article/view/45204>
- Hayes, J. R. & L. S. Flower 1980. Identifying the organisation of the writing process. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 3–30.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18 (3), 220–245.
- Ivaska, I., O. Toropainen & S. Lahtinen 2025. Pauses during a writing process in two typologically different languages. *Journal of Writing Research*, 16 (3), 407–433. <https://www.jowr.org/jowr/article/view/1276>
- Karjalainen, A. L. 2012. *Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa*. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-174-8>
- Laine, P. & M. Mutta 2022. Kirjoitusprosessin kielentäminen pedagogisena välineenä. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa: laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 22, 91–116. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/353562>
- Laine, P. & M. Mutta 2025. Yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisstrategiat kirjoittamista pohtivissa teksteissä: prosessi- ja luovuusdiskurssien vaihtelua. *Sananjalka* 67, 149–170.

- Laukkanen, M. 2024. *Digital learner types: a quantitative study on preservice teachers' differences between technology use and attitudes*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024052737908>
- Lintunen, P., M. Mutta & S. Peltari 2017. Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review*, 25 (1) 61–75. <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7145>
- Luo, Y. & Y. Liu 2017. Comparison between peer feedback and automated feedback in college English writing: a case study. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 197–215. <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.74015>
- Mutta, M. 2020. L2 fluency and writer profiles. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 63–80.
- Mutta, M. & P. Laine 2022. Tapaustutkimus monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosesseista: näppäilyntallennus apuna sanastokeskittymien tunnistamisessa. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 32, 120–149. <https://doi.org/10.5128/LV32.04>
- Mutta, M. & P. Laine 2024. Mitä kirjoitusprosessi kertoo minusta kirjoittajana? Kielten yliopisto-opiskelijoiden monikielisen kirjoittajatietoisuuden tukeminen. Teoksessa M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching*. AFinLA-teema / n:o 18, 229–250. <https://journal.fi/afinla/issue/view/116627>
- Mutta, M., P. Laine, S. Lahtinen, M. Mäkilä, A.-M. Åberg & P. Lintunen tulossa. Writers' fluency in L1 and L2: Impact of proficiency level on the use of multiword sequences at the initial writing phase. Teoksessa B. G. Skar, P. M. Rogers & J. M. Marine (toim.) *The WRAB Trondheim conference book*. The WAC Clearinghouse.
- Mutta, M., P. Peltonen, P. Laine & P. Lintunen 2025. Fluency across modes: an exploratory study of L1 and L2 spoken and written fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1–30. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0187>
- Myhill, D., S. Jones & A. Wilson 2016. Writing conversations. *Research Papers in Education*, 31 (1), 23–44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D. & R. Newman 2016. Metatalk: Metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> [Luettu 22.8.2025.]
- Palviainen, Å., P. Kalaja & K. Mäntylä 2012. Development of L2 writing fluency and proficiency. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 4*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 47–59. <https://journal.fi/afinla/article/view/7037>
- Perrin, D. 2021. "Somehow I'm Always Writing". On the meaning of transdisciplinary analyses of text production in media change. Teoksessa J. Declercq, G. Jacobs, F. Macgilchrist & A. Vandendaele (toim.) *Participation, Engagement and Collaboration in Newsmaking: a postfoundational perspective*. Discourse Approaches to Politics, Society and Culture 94. John Benjamins, 99–128. <https://doi.org/10.1075/dapsac.94.c5>
- Ryan, M., M. Khosronejad, G. Barton, L. Kervin & D. Myhill 2021. A reflexive approach to teaching writing: enablements and constraints in primary school classrooms. *Written Communication*, 38 (3), 417–446. <https://doi.org/10.1177/07410883211005558>

- Ryan, M., M. Khosronejad, G. Barton, D. Myhill & L. Kervin 2022. Reflexive writing dialogues: elementary students' perceptions and performances as writers during classroom experiences. *Assessing Writing*, 51, 100592. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100592>
- Segalowitz, N. 2010. *The cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Segalowitz, N. 2016. Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *IRAL*, 54 (2), 79–95.
- Simina-Suciu, M. 2023. A narrative analysis on vlogs. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3 (12), 2453–2458. <https://doi.org/10.55677/ijssers/V03I12Y2023-21>
- Van Waes, L. 1992. The influence of the computer on writer profiles. Teoksessa H. Pander Maat & M. Steehouder (toim.) *Studies of Functional Text Quality*. Amsterdam: Editions Rodopi B.V., 173–186.
- Van Waes, L., M. Leijten, J. Roeser, T. Olive & J. Grabowski 2021. Measuring and assessing typing skills in writing research. *Journal of Writing Research*, 13 (1), 107–153. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.01.04>
- Van Waes, L. & P. J. Schellens 2003. Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers. *Journal of Pragmatics*, 35 (6), 829–853. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00121-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00121-2)
- von Boehm, S., M. Suojala & K. Veikkolainen 2017. Opiskelijoiden kokemuksia vertaispalautetyöskentelystä kielen ja kirjoittamisen opiskelussa. *Aikuiskasvatus*, 37 (2), 108–121. <https://doi.org/10.33336/aik.88411>
- Wischgoll, A. 2016. Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. *Frontiers in Psychology*, 7 (187), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00187>

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 82. Jyväskylä. s. 254–281.

Katja Peltola

Svenska handelshögskolan

Minna Intke-Hernandez

Helsingin yliopisto

Osallisuuden kokemus verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa: mahdollisuuksia, haasteita ja tasa-arvon näkökulmia

Nostot

- Verkkovälitteinen opetus voi tukea osallisuuden kokemusta ja luoda tasa-arvoisempia osallistumismahdollisuuksia.
- Oppimisympäristön mukauttaminen teknologian avulla voi palvella erityistarpeisia kielenopiskelijoita.
- Osallisuuden kokemuksen tukeminen vaatii tietoista pedagogista siltojenrakentamista erityisesti hybridimuotoisessa kielenopetuksessa.



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

Abstract

This study explores the factors influencing students' sense of belonging in online language learning environments, focusing on how technology both enables and constrains participation and agency. The research question is: What factors shape the experience of belonging in an online learning environment? The data consists of 11 thematic interviews analysed through data-driven content analysis. The findings highlight the multifaceted nature of belonging in online language education, showing that flexible participation modes and the possibility to control one's visibility significantly affect students' sense of belonging. Additionally, the study points to challenges such as technical issues and feelings of isolation, emphasizing the importance of thoughtful pedagogical design and inclusive practices. The experiences of students with special needs illustrate how online environments can promote equity by accommodating individual differences and reducing participation barriers. These results underscore the critical role of adaptive and inclusive teaching strategies in fostering meaningful belonging in technology-mediated language learning.

Keywords: sense of belonging, language teaching, higher education

Asiasanat: osallisuuden kokemus, kieltenopetus, korkeakouluopetus

1 Johdanto

Verkkovälitteisestä opetuksesta on tullut pysyvä osa korkeakoulujen arkea. Tämä on muuttanut olennaisesti tapoja, joilla opiskelijat osallistuvat opetukseen ja kokevat osallisuutta oppimisympäristöissä. Erityisesti kieltenopetuksessa, jossa vuorovaikutus ja sosiaalinen yhteys ovat keskeisiä oppimisen edellytyksiä, verkkovälitteisyyden yleistymisen herättää tarpeen tarkastella osallisuuden kokemusta uudessa valossa. Tässä tutkimuksessa keskitymme siihen, millaiset tekijät muokkaavat opiskelijoiden osallisuuden kokemusta verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa.

Korkeakoulujen oppimisympäristöjen ja oppimistilojen nopea muutos ja monipuolistuminen on vaikuttanut siihen, miten opiskelijat kokevat opintonsa (Peltola ym. 2022). Muutos näkyy erityisesti yliopistojen kielikeskusten tarjoamilla kielikursseilla, joilla verkkovälitteisen opetuksen määrä on kasvanut merkittävästi viime vuosina. Verkko-opetuksen suosio oli nousussa jo ennen covid-19-pandemiaa (Korhonen ym. 2023), mutta pandemia kiihdytti kehitystä siirtämällä suuren osan opetuksesta äkillisesti verkkoon. Pandemian jälkeen verkkovälitteisestä opetuksesta on tullut osa korkeakoulujen opetuksen monimuotoistumista ja arkea (Korhonen ym. 2023).

Myös verkko-opetukseen liittyvä käsitteistö on elänyt jatkuvassa muutoksessa. Mikkola ja Veijola (2025) huomauttavat, että digitaalisesta oppimisesta, e-learningistä ja verkko-oppimisesta puhutaan usein rinnakkain tai toistensa synonyymeina, vaikka ne voivat viitata osin eri ilmiöihin. Käsitteiden muuttumisesta huolimatta oppiminen itsessään perustuu edelleen vuorovaikutukseen ja yhteiseen merkitysten rakentamiseen – riippumatta siitä, toteutuuko opetus lähi- vai verkkoympäristössä (Mikkola & Veijola 2025).

Monimuotoistunut ja monipaikkaistunut opetus voi luoda fyysistä ja joskus myös sosiaalista etäisyyttä opettajan ja opiskelijoiden välille, mikä on nostanut osallisuuden kokemuksen entistä keskeisempään asemaan korkeakoulujen kielenopetuksessa. Kielikursseilla osallisuus liittyy olennaisesti vuorovaikutukseen, joka on kielen oppimisen perusta (Philp & Duchesne 2016). Tämä vuorovaikutus sisältää sekä sanallisia että kehollisia elementtejä ja tapahtuu sekä lähi- että verkkovälitteisessä opetuksessa. Lilja ym. (2023) mukaan kielenoppiminen kytkeytyy merkityksien jäsentymiseen vuorovaikutuksessa, jossa hyödynnetään erilaisia modaliteetteja, kuten sanallista ilmaisua, kehollisia eleitä ja liikkeitä. Vaikka verkkoympäristö tarjoaa uusia mahdollisuuksia näiden modaliteettien hyödyntämiseen, se asettaa myös rajoitteita niiden monipuolisuudelle.

Osallisuuden kokemuksella tarkoitamme tässä tutkimuksessa sitä, että yksilö tuntee itsensä tärkeäksi ja arvostetuksi yhteisön jäseneksi (Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2021; Maslow 1943). Intke-Hernandezin (2020) mukaan kielenoppijan osallisuuden kokemus rakentuu silloin, kun oppija saa sosiaalista, emotionaalista ja kielellistä tukea yhteisön muilta toimijoilta. Sosiaalinen tuki tarkoittaa sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta, joka vahvistaa yhteenkuuluvuutta (Albrecht & Goldsmith 2003), kun taas emotionaalinen tuki auttaa yksilöä kokemaan itsensä tärkeäksi ja arvostetuksi (Cobb 1976). Saadessaan tällaista tukea oppija uskaltaa osallistua kielenkäyttötilanteisiin, mikä puolestaan mahdollistaa kielellisen tuen saamisen kokeneemmilta kielenkäyttäjiltä (Intke-Hernandez 2020). Kielikursseilla osallisuuden merkitys korostuu, koska opiskelijat rakentavat samanaikaisesti sekä kielellistä että sosiaalista toimijuuttaan suhteessa opiskeltavaan kieleen ja sen käyttäjäyhteisöön. Kun opiskelija kokee kuuluvansa ryhmään, hänelle syntyy vahvempi tunneyhteys muihin ja turvallisuuden tunne kasvaa. Tämä turvallisuuden tunne rohkaisee osallistumaan aktiivisemmin ja tuomaan oman panoksensa yhteiseen toimintaan (Toivanen ym. 2023).

Tutkimuksemme kontekstina on yliopiston kielikeskus, jossa opetusta toteutetaan monimuotoisesti vaihdellen lähiopetuksesta etä- ja hybridiopetukseen. Kielikeskusopetus muodostaa näin kontekstin, jossa teknologian vaikutus osallisuuden kokemukseen on ajankohtainen ja käytännön opetustyötä koskettava kysymys. Nykyisessä muuttuneessa ja monimuotoistuneessa oppimiskontekstissa osallisuuden kokemus on ilmiö, joka nousee usein esiin puutediskurssin kautta (Korhonen ym. 2023; Kosonen & Intke-Hernandez 2024; Salmela-Aro ym. 2023). Tästä näkökulmasta syntyy tarve tarkastella, miten teknologian mahdollistama vuorovaikutus rakentuu ja miten se vaikuttaa osallisuuden kokemukseen.

Tässä tutkimuksessa käytämme termiä *verkkovälitteinen kielenopetus* viittaamaan kaikkiin kielenopetuksen muotoihin, joissa vuorovaikutus tapahtuu kokonaan tai osittain digitaalisiin välinein. Tähän sisältyvät esimerkiksi täysin etäopetuksena toteutettavat kurssit, joissa opettaja ja opiskelijat osallistuvat samanaikaisesti eri paikoista etäyhteyden välityksellä, hybridikurssit, joissa osa opiskelijoista on fyysisesti läsnä luokahuoneessa ja osa osallistuu etäyhteydellä, sekä asynkroniset verkkokurssit,

jotka suoritetaan itsenäisesti ilman reaaliaikaista vuorovaikutusta. Termi verkkovälitteinen opetus kattaa tässä tutkimuksessa myös sellaiset kurssitoteutukset, joissa yhdistetään joustavasti erilaisia oppimistiloja ja eri tapoja osallistua, jolloin opiskelijat voivat hyödyntää sekä itsenäistä työskentelyä että erilaisia kohtaamisen muotoja. Aineistoesimerkeissämme erittelemme tapauskohtaisesti, millaisesta kurssista on kyse silloin, kun se on analyysin ja tulkinnan kannalta merkittävää.

Tutkimuksen aineisto koostuu 11 yliopistotason kielikeskusopiskelijan teema-haastattelusta. Haastatteluisissa keskityimme opiskelijoiden osallisuuden kokemuksiin erilaisissa opetusmuodoissa. Vastauksista nousi kuitenkin vahvasti esiin osallisuuden tunteeseen vaikuttavia teknologiaan liittyviä tekijöitä, minkä pohjalta tutkimuskysymyksemme muotoutui. Tutkimuksessa etsimme vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen: Millaiset tekijät muokkaavat osallisuuden kokemusta verkkovälitteisessä kielenopetuksessa korkeakoulujen kielikeskuskontekstissa?

2 Osallisuus ja osallisuuden kokemus

Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan monitieteisen viitekehyksen pohjalta, ja se yhdistetään sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan, sosiaalipsykologiseen ymmärrykseen ryhmään kuulumisesta sekä yhteiskuntatieteelliseen näkökulmaan hyvinvoinnista. Lähtökohtana on ajatus, että yksilön oppiminen ja kielellinen kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksessa sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuneessa ympäristössä, jossa kieli on keskeinen väline (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006). Osallisuutta voidaan tässä viitekehyksessä tarkastella suhteessa toisiin ihmisiin, jaettuihin merkityksiin ja historiallisiin käytänteisiin.

Sosiokulttuurisen oppimisteorian keskeinen ajatus on, että kielenoppiminen tapahtuu aina tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa vuorovaikutus ja kielellinen altistuminen muodostavat oppimisen perustan. Tähän liittyy Vygotskyn (1978) käsite lähikehityksen vyöhykkeestä (*Zone of Proximal Development, ZPD*), joka kuvaa oppijan potentiaalista kehitystasoa: etäisyyttä sen välillä, mitä hän pystyy tekemään itsenäisesti ja mitä hän voi saavuttaa toisen tuella. Käytännössä tämä tarkoittaa tilannetta, jossa oppija pystyy ratkaisemaan tehtäviä tai osallistumaan toimintaan muiden avulla – ei vielä yksin, mutta sosiaalisesti ohjattuna. Vyöhykkeen käsite havainnollistaa oppimisen sosiaalista luonnetta: oppiminen etenee parhaiten, kun oppija saa tukea ja ohjausta, joka auttaa häntä kehittymään kohti itsenäisempää osaamista (Vygotsky 1978; van Lier 1996).

Raivion ja Karjalaisen (2013) mallin mukaan osallisuus koostuu kolmesta ulottuvuudesta: aineellisista resursseista (*having*), toimijuudesta (*acting*) ja kuulumisen kokemuksesta (*belonging*). Mielestämme tämä jaottelu on käyttökelpoinen myös verkkovälitteisen kielikeskusopetuksen osallisuuden tarkastelussa, koska se auttaa

ymmärtämään osallisuuden moniulotteisuutta muuttuneessa ja teknologisoituneessa opetuskontekstissa. Verkkovälitteisessä kielenopetuksessa aineelliset resurssit eivät näin ollen tarkoita pelkästään fyysisiä välineitä, kuten toimivaa laitetta tai verkko-yhteyttä, vaan myös digitaalisia taitoja ja pedagogisen tuen saatavuutta, jotka ovat edellytyksiä mielekkäälle oppimiselle. Toimijuus korostuu opiskelijan valmiuksissa osallistua teknologian välittämään vuorovaikutukseen, ja kuulumisen kokemus liittyy siihen, kokeeko opiskelija kuuluvansa yhteisöön myös virtuaaliympäristössä. Näin ymmärrettynä osallisuus tarkoittaa sitä, että opiskelija kokee itsensä hyväksytyksi, tunnustetuksi ja oikeutetuksi jäseneksi yhteisössä sekä omaa tarvittavat valmiudet ja mahdollisuuden osallistua aktiivisesti kielen oppimiseen liittyvään vuorovaikutukseen.

On tärkeää erottaa osallisuuden käsite sen subjektiivisesta ulottuvuudesta, osallisuuden kokemuksesta. Osallisuus viittaa laajaan rakenteelliseen ja vuorovaikutukselliseen prosessiin, kun taas osallisuuden kokemus kuvaa yksilön tunnetta siitä, että hän kuuluu yhteisöön ja on siinä merkityksellinen toimija (Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2017). Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta osallisuuden kokemus liittyy vahvasti ihmisen perustarpeeseen kuulua ryhmään ja muodostaa pysyviä, myönteisiä sosiaalisia siteitä (Baumeister & Leary 1995). Kun yksilö kokee tulevaisuuden hyväksytyksi ja nähdyn yhteisössään, hänen psyykinen hyvinvointinsa vahvistuu, ja hän sitoutuu aktiivisemmin yhteiseen toimintaan (Baumeister & Leary 1995). Kuulumisen tunne on siten keskeinen osatekijä myös oppimisessa ja kielellisessä kehityksessä.

Vaikka osallisuuden kokemus on subjektiivinen, se ei synny tyhjiössä: siihen vaikuttavat muun muassa mahdollisuus osallistua mielekkääseen vuorovaikutukseen, yhteisön hyväksyntä sekä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden rakenteet, kuten kielipolitiikka ja valtasuhteet (Darling 2022; Kuteeva 2023). Osallisuuden kokemus on toisin sanoen aina yhteydessä toisiin ihmisiin ja yhteisöihin, ja se muovautuu jatkuvasti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Männistö & Laajalahti 2020). Korkeakoulukontekstissa osallisuuden kokemuksen on havaittu parantavan opiskelijoiden akateemista sitoutumista, motivaatiota, hyvinvointia sekä opintomenestystä (Allen ym. 2021; Dost & Mazzoli Smith 2023; Pedler ym. 2022). Osallisuuden kokemuksen on myös todettu vähentävän stressiä ja riskiä keskeyttää opinnot (Peacock & Cowan 2019).

Osallisuuden rakentumisen näkökulmasta teknologian ja verkkoympäristöjen rooli on monitahoinen: teknologia tarjoaa monipuolisia tapoja vuorovaikutukseen, mutta se voi myös vahvistaa eristyneisyyttä, jos yhteisöllisyyttä ei aktiivisesti tueta (Peacock ym. 2020; DiGiacomo ym. 2023). Perinteisissä luokahuoneissa teknologia on osa oppimista muun muassa oppimisen tukena käytettävien sovellusten, oppimislustojen ja sosiaalisen median muodossa. Verkkovälitteinen opetus nojaa täysin teknologiaan, kuten videopuheluihin (esim. Zoom, Teams) ja verkko-oppimislustoihin (esim. Moodle), ja teknologian onnistunut hyödyntäminen on avainosassa osallisuuden rakentumisessa.

Kosonen ja Intke-Hernandez (2024) ovat todenneet, että etäympäristöt voivat tarjota opiskelijoille uusia mahdollisuuksia rakentaa identiteettiä ja vahvistaa osalli-

suuden kokemusta. Esimerkiksi videopuheluteknologioita hyödyntävissä virtuaalisissa oppimistiloissa opiskelijat voivat jakaa henkilökohtaisia näkökulmiaan visuaalisten elementtien – taustakuvien, lippujen tai pronomiinien – avulla. Tällaiset semioottiset vihjeet voivat lisätä tunnetta yhteisöllisyydestä ja rohkaista vuorovaikutukseen, mikä puolestaan tukee sekä kielenkäyttöä että osallisuuden kokemusta. (Kosonen & Intke-Hernandez 2024.) Toisaalta haasteena on opiskelijoiden kokema vieraantuminen ja yhteisöllisyyden puute (Kara ym. 2019; Salmela-Aro ym. 2023). Jos teknologisia ratkaisuja ei suunnitella osallisuutta tukeviksi, ne voivat johtaa opiskelijoiden passiivisuuteen ja heikkoon sitoutumiseen (Rovai & Downey 2010).

Teknologian tarjoamat mahdollisuudet ovat riippuvaisia opetuksen rakenteista, kuten opetussuunnitelman joustavuudesta ja oppilaitoksen pedagogisista käytänteistä, sekä siitä, kuinka hyvin nämä rakenteet tukevat opiskelijoiden yhteisöllisyyttä. Vaikka osallisuuden merkitys oppimisessa ja opiskelijoiden hyvinvoinnissa on tunnistettu aiemmassa tutkimuksessa (Dost & Mazzoli Smith 2023), verkkovälitteisen kielikeskusopetuksen erityispiirteitä osallisuuden kokemuksen näkökulmasta on tutkittu toistaiseksi vähän. Kielikeskukset voivat kuitenkin tarjota oivallisen ympäristön eri alojen opiskelijoiden kohtaamiselle, uusien suhteiden solmimiselle ja tieteenalat ylittävän osallisuuden ja yhteistyön rakentumiselle. Tämä tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä siitä, millaiset tekijät vaikuttavat osallisuuden kokemukseen verkkovälitteisessä kielenopetuksessa ja erityisesti kielikeskusopetuksessa.

3 Aineisto ja menetelmät

Luvussa 3 kuvaamme tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin. Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme tutkimukseen osallistuneet opiskelijat sekä haastatteluaineiston keruuprosessin. Toisessa alaluvussa avaamme aineiston analyysimenetelmät ja perustelemme valitun teoriaohjaavan sisällönanalyysin tutkimuskysymyksen ja teoreettisen viitekehyksen näkökulmista. Luvussa selvennämme myös analyysin kulkua käytännössä ja kuvaamme, miten lähestyimme osallisuuden kokemusta aineistossa.

3.1 Osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui 11 yliopiston kielikeskusopiskelijaa. Aineistonkeruusta ja siihen liittyvästä tutkimuksesta lähetettiin tietoa kielikeskuksen opettajille, jotka välittivät tiedot omille opiskelijoilleen. Osallistuminen aineistonkeruuseen oli opiskelijoille täysin vapaaehtoista. Haastattelusta kiinnostuneet opiskelijat ottivat yhteyttä artikkelin kirjoittajiin haastatteluajan sopimiseksi. Ennen haastattelua opiskelijat saivat tietoa aineiston tallentamisesta ja säilyttämisestä, ja he antoivat kirjallisen suostumuksensa haastatteluaineiston käyttämisestä tutkimustarkoitukseen.

Kaikki osallistujat olivat suomen- tai ruotsinkielisiä. Haastattelujen toteuttamisen aikaan he opiskelivat eri kieliä, kuten espanjaa, italiaa, japania ja saksaa, alkeis-, jatko- ja edistyneen tason kursseilla. Osallistujista kolme opiskeli kandidaatin tutkintoa ja neljä maisterin tutkintoa. Avoimen yliopiston opiskelijoita osallistujista oli neljä. Osallistujien identiteetin suojaamiseksi heistä käytetään artikkelissa pseudonyymejä.

Aineisto kerättiin teemahaastatteluina kesällä 2024. Koska osa haastatelluista oli ulkomailla ja osa asui kauempana, haastattelut päätettiin toteuttaa ja tallentaa videohaastatteluina. Kuhunkin haastatteluun osallistui haastateltava ja toinen kirjoittaja. Toinen kirjoittajista haastatteli neljää ja toinen seitsemää opiskelijaa. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 381 minuuttia. Haastattelurunko (liite 1) suunniteltiin ja toteutettiin kirjoittajien yhteistyönä ennen haastattelujen aloittamista. Kysymyksissä keskityttiin opiskelijoiden osallisuuden kokemukseen nimenomaan kielikeskus-kontekstissa.

3.2 Aineiston analyysi

Videomateriaali litteroitiin Microsoft Wordin automaattisella litterointitoiminnolla, minkä jälkeen litteroinnit käytiin läpi ja korjattiin manuaalisesti. Seuraavaksi aineisto käytiin alustavasti läpi ja jäseneltiin värikoodauksen avulla, mikä auttoi tunnistamaan aineistosta esiin nousevia keskeisiä teemoja.

Analyysin tavoitteena oli tunnistaa ja tulkita sellaisia ilmiöitä ja merkityksiä, jotka syventävät ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Dörnyei 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009) eli osallisuuden kokemuksesta verkkovälitteisessä kielenopetuksessa. Tätä tavoitetta palvelemaan valittiin teoriaohjaava laadullinen sisällönanalyysi, joka sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen analyysin välimaastoon. Menetelmässä tutkija tekee tulkinnallista päättelyä aineiston ja olemassa olevan teorian välillä (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Analyysia ohjasivat ennalta määritellyt käsitteet ja teoreettiset näkökulmat, jotka liittyivät osallisuuden ilmenemiseen etä- ja verkko-oppimisympäristöissä. Osallisuutta tarkasteltiin sekä yksilön subjektiivisena kokemuksena että sosiaalisena vuorovaikutuksena (Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2017). Lisäksi analyysia ohjasi sosiokulttuurinen teoria (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006), jonka kautta huomio kohdistui siihen, miten vuorovaikutus, kielelliset resurssit ja kulttuurisesti jäsenytyneet käytänteet mahdollistivat tai rajoittivat opiskelijoiden osallisuutta verkkoympäristössä. Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa kielen ja toiminnan yhteisöllistä luonnetta sekä oppimisen sijoittumista sosiaaliseen kontekstiin, mikä tarjosi meille välineitä ymmärtää osallisuutta kielellisenä, vuorovaikutteisena ja tilannesidonnaisena ilmiönä. Hyödynsimme myös Raivion ja Karjalaisen (2013) osallisuusmallia, jossa osallisuus rakentuu osallistumisen, vaikuttamisen ja kuulluksi tuleminen mahdollisuuksista. Aineisto itsessään oli keskeisessä roolissa havaintojen muodostumisessa, ja se mahdollisti analyysin suuntautumisen myös aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aloitimme aineiston varsinaisen analysoinnin lukemalla haastattelumateriaalin läpi useaan otteeseen, jotta saisimme kokonaiskuvan ja aineisto tulisi meille tutuksi. Paikoin palasimme myös alkuperäiseen videoaineistoon tarkentaaksemme muistikuva haastattelutilanteen kontekstista ja vuorovaikutuksen sävyistä. Tämän jälkeen siirryimme aineiston koodaamiseen. Aineistosta tunnistettiin osallisuuden kannalta olennaisia ilmauksia ja käsitteellisiä kokonaisuuksia, joita ryhmiteltiin tutkimuskysymyksen näkökulmasta keskeisiin teemoihin. Keskeiset teemat liittyivät opiskelijoiden kokemuksiin osallisuudesta verkkovälitteisessä kielikeskusopetuksessa sekä teknologian rooliin osallisuuden mahdollistajana ja haasteena.

Pelkistämisvaiheessa hyödynsimme erityisesti yhtä haastattelurungon ydinkysymystä: Milloin ja missä tilanteissa olet kokenut osallisuutta kielikeskuksen kursseilla? Lisäksi etsimme systemaattisesti osallisuuden kokemukseen viittaavia ilmauksia myös niistä kohdista, joissa haastateltavat eivät eksplisiittisesti käyttäneet sanoja *osallisuus* tai *osallisuuden kokemus*. Esimerkiksi kuvaukset *tunsin kuuluvani porukkaan, ei tarvinnut jäädä yksin tai toimittiin yhdessä* tulkittiin osallisuuden kokemuksesta ilmentäväksi. Tässä vaiheessa aineistosta karsittiin analyysin kannalta epäolennaista tietoa ja yksittäisistä havainnoista muodostettiin laajempia kokonaisuuksia (ks. Alasuutari 2011). Samankaltaisten merkityssisältöjen yhdistämisen myötä yksittäiset esimerkit alkoivat hahmottua osaksi yhteistä ilmiötä.

Etsimme siis analyysiyksiköitä, jotka joko suoraan tai välillisesti liittyivät tutkimuskysymykseemme ja keskeiseen teoreettiseen käsitteeseemme eli osallisuuden kokemukseen. Analyysin edetessä muodostimme aineistosta kolme pääteemaa, joiden kautta tarkastelimme osallisuuden kokemuksesta etä- ja verkko-oppimisympäristöissä. Ensimmäinen luokka käsitti osallisuuden kokemuksen mahdollisuudet, toinen haasteet ja esteet ja kolmas erityistarpeita omaavien opiskelijoiden näkökulmat.

4 Tulokset ja pohdinta

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme kolmea keskeistä teemaa, jotka nousivat aineistosta osallisuuden kokemuksen muokkaajina verkkovälitteisessä oppimisympäristössä. Ensimmäiseksi kuvaamme osallisuuden kokemuksen mahdollisuuksia, joita teknologia ja joustavat osallistumistavat tarjoavat. Toiseksi käsittelemme osallisuuden kokemuksen haasteita, erityisesti hybridiopetuksen tuomia epätasa-arvon tunteita ja vuorovaikutuksen rajoituksia. Kolmantena teemana tarkastelemme erityistarpeita omaavien opiskelijoiden näkökulmia, joissa korostuvat etäopetuksen tarjoamat mukautumismahdollisuudet ja turvallisuuden kokemukset.

Esimerkeissä "[...]" symbolia käytetään kuvaamaan sitä, että alkuperäisestä aineistokatkelmasta on poistettu tekstiä.

4.1 Mahdollisuudet kokea osallisuutta verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa

Tässä luvussa tarkastelemme, millaisia mahdollisuuksia verkkovälitteinen ja hybridi kieltenopetus tarjoaa osallisuuden kokemukselle. Analysoimme kielikeskusopiskelijoiden haastatteluja ja kerrontaa tilanteista, joissa osallistumisen ehdot ja osallisuuden kokemukset ovat rakentuneet teknologian tukemana.

Ritvan kertomus (esimerkki 1) havainnollistaa, kuinka verkkovälitteinen opetus mahdollistaa osallistumisen myös fyysisistä rajoitteista huolimatta. Hän kuvailee, miten Zoom antaa mahdollisuuden olla mukana kurssiyhteisössä, vaikkei olisi parhaimmillaan tai ei haluaisi tulla nähdyksi:

- (1) Se on musta hyvä, kun mäkin joskus, **kun mä olin ihan räjähtänyt kun tota oli joku allerginen reaktio. Mulla oli kasvot ihan turvoksissa ja flunssa** niinku siinä samalla mutta sitten mä niinku sanoin että mä en nyt, **mä oon ihan kauhean näköinen, että en laita kameraa.** Että niinku mä ymmärrän sen, koska silloinhan jos olisi niinku niin kipeänä, sä että tulisi tunnillekaan mutta se että **zoom niinku mahdollistaa sen, että sä kuitenkin voit osallistua vaikka sä olisit niinku ihan vuodepotilas suunnilleen**, niin se on niinku eri asia.
(Kielikeskusopiskelija Ritva)

Vaikka esimerkin (1) Ritva ei suoraan käytä sanaa osallisuus, hänen halunsa olla mukana sairaana kuvastaa vahvaa kiinnittymistä ja kuulumisen tarvetta yhteisöön. Etäosallistuminen tukee tätä osallisuuden tunnetta, sillä se mahdollistaa läsnäolon ja yhteyden säilyttämisen omista rajoitteista huolimatta. Ritvan tapaus havainnollistaa, miten teknologian tarjoama valinnanvapaus – kuten kameran sulkeminen – voi lisätä osallistumismahdollisuuksia myös haastavissa tilanteissa. Osallistuminen ei ole sidottu fyysiseen tilaan tai toimintakykyyn, vaan jokainen voi valita itselleen sopivan tavan olla mukana. Ritvan halu osallistua sairaanakin kertoo osallisuuden voimasta: hän valitsi osallistumisen poisjäännin sijaan.

Ritva oli etäyhteyden kautta fyysisesti näkymätön, mutta hänen kokemuksensa osoittaa, että mahdollisuus säädellä omaa osallistumista voi mahdollistaa osallistumisen ja luoda edellytyksiä yhteyden ja kuulumisen tunteelle. Osallisuus ei rajoitu pelkästään ulkoiseen näkyvyyteen tai aktiiviseen vuorovaikutukseen, vaan se on myös subjektiivinen tunne hyväksytyksi tulemisesta omilla ehdoilla (vrt. Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2017). Etäopetuksessa osallistuja voi olla mukana keskusteluissa ilman pelkoa muiden arvioivista katseista tai häpeän tunteista. Tämä tukee Intke-Hernandezin (2023) ajatusta, jonka mukaan oman näkyvyyden säätelymahdollisuus vähentää jännitystä ja antaa mahdollisuuden osallistua omilla ehdoilla.

Ritvan kertomus voidaan tulkita myös sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta: etäosallistuminen laajentaa oppimisympäristöä ja mahdollistaa vuorovaikutuksen sekä kielenkäyttötilanteisiin osallistumisen tilanteissa, joissa fyysiset olosuhteet estäisivät

lähiopetukseen osallistumisen. Näin voidaan ylläpitää lähikehityksen vyöhykettä, jossa oppija etenee itsenäisestä osaamisesta kohti uusia taitoja muiden osallistujien tuella (Vygotsky 1978; van Lier 1996).

Verkkovälitteisessä opetuksessa opiskelijoilla on mahdollisuus säädellä osallistumistaan monin tavoin: osallistua ilman videokuvaa, kuunnella, puhua mikrofonin kautta tai käyttää chat-toimintoa. Tämä vapaus osallistua omalla tavallaan ja omasta ympäristöstä käsin koetaan usein vapauttavana (Intke-Hernandez 2023). Erityisesti mahdollisuus säädellä omaa näkyvyyttä – esimerkiksi valita kameran sulkeminen – luo monille turvallisuuden ja hallinnan tunteen. Tämä poistaa tunteen siitä, että on jatkuvasti muiden tarkkailtavana, mikä poikkeaa perinteisestä luokkahuoneopetuksesta, jossa eleet ja ilmeet ovat jatkuvasti näkyvissä (Intke-Hernandez 2023; Intke-Hernandez & Kosonen 2024). Tämä ”osittainen näkymättömyys” tarjoaa suojaa. Turvallisuuden ja kontrollin tunteen lisääntyminen luo pohjan sille, että opiskelija voi kokea osallisuutta kurssiyhteisöönsä.

Verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa osallisuuden kokemukseen vaikuttaa merkittävästi opiskelijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Esimerkissä (2) Sanna kuvaa, kuinka hän sekä asynkronisella verkkokurssilla että verkkovälitteisessä etäopetuksessa ollessaan osallistuu esimerkiksi ottamalla aktiivisesti yhteyttä opettajaan, esittämällä kysymyksiä ja valmistautumalla tunneille huolellisesti:

- (2) **Mä oon aktiivisesti aina niinku itse yhteydessä** siihen opettajaan, että **mä kysyn, laitan** heti vaan jonkun kysymyksen [...] **Mä yritän osallistua**, että se varmaan semmoinen niinku itse **itsekin aktiivisesti osallistuu** ja kuuntelee ja keskittyy siihen. (Kielikeskusopiskelija Sanna)

Esimerkin (2) Sannan kertomus korostaa opiskelijan aktiivista ja itseohjautuvaa toimijuutta verkkoympäristössä: hän ottaa itse yhteyttä opettajaan, esittää kysymyksiä ja osallistuu keskittyneesti ja tietoisesti. Tämä vastaa van Lierin (2010) määritelmää toimijuudesta, jossa yksilön suuntautuminen – aktiivinen osallistuminen ja oman oppimisen ohjaaminen – on keskeistä. Mercerin (2011) mukaan toimijuuteen kuuluu myös tunne oman toiminnan vaikuttavuudesta, mikä näkyy Sannan haluna vaikuttaa oppimisprosessiin. Sannan esimerkki havainnollistaa myös Raivion ja Karjalaisen (2013) osallisuuden mallin toimijuuden (*acting*) keskeistä roolia verkkoympäristössä. Lisäksi se korostaa mallin aineellisten resurssien (*having*) merkitystä: riittävät digitaaliset taidot ja teknologian hallinta ovat välttämättömiä toimijuuden ja sitä kautta osallisuuden toteutumiseksi.

Verkkoympäristössä osallisuuden kokeminen ei ole itsestäänselvyys vaan vaatii tietoista panostusta ja itseohjautuvuutta. Opettajan ja ryhmän jäsenten on vaikeampi havaita ei-kielellisiä signaaleja, kuten kehon kieltä tai ilmeitä, jotka lähiopetuksessa tukevat vuorovaikutusta. Esimerkiksi epävarmuus tai tarve lisäselvitykselle voi jäädä huomaamatta, ellei opiskelija itse aktiivisesti ilmaise sitä. Tämä lisää vuorovaikutuk-

sen viiveellisyttä ja vaatii opiskelijalta oma-aloitteisuutta oman osallistumisensa säätelyssä ja kommunikoinnissa. Oppijan on tunnistettava omat tarpeensa, kysyttävä apua ja otettava aktiivinen rooli vuorovaikutuksessa, jotta osallisuuden tunne ja yhteys ryhmään syntyvät ja säilyvät. Näin itseohjautuvuus ja toimijuus muodostuvat keskeisiksi osallisuuden edellytyksiksi, sillä osallisuus vaatii tietoista osallistumista ja oman oppimisprosessin hallintaa.

Osallisuuden kokemus verkkovälitteisessä kielenopetuksessa voi myös kehittyä ajan ja vuorovaikutuksen myötä. Esimerkissä (3) Paula kuvaa, kuinka tunne kuulumisesta ryhmään vahvistuu erityisesti pienryhmissä, joissa tutustutaan muihin osallistujiin paremmin:

- (3) Mä luulen että se **kehittyy se osallisuuden tunne** niinku se **kasvaa loppua kohti**, koska sitten on jo **useamman kerran tavannut niitä ihmisiä pienryhmissä [...]** se ei ole staattinen tila, vaan se on **kehittyvä** että se alkaa pienestä ja **kasvaa koko ajan isommaksi**. (Kielikeskusopiskelija Paula)

Esimerkki (3) tuo esiin osallisuuden kerrostuvan ja kehittyvän luonteen: opiskelija kuvaa, miten osallisuuden tunne kasvaa vähitellen, kun hän tapaa toistuvasti samoja ihmisiä pienryhmissä. Tämä havainnollistaa, ettei osallisuus ole kurssin alussa itsestäänselvyys vaan että se rakentuu vuorovaikutuksen ja toistuvien kohtaamisten myötä. Opiskelijan maininta siitä, että osallisuuden kokemus *ei ole staattinen tila*, vaan se *alkaa pienestä ja kasvaa koko ajan isommaksi*, osoittaa, että keskinäinen tuttuus ja luottamus kehittyvät ajan kuluessa ja ovat osallisuuden kokemuksen perusta.

Pienryhmätyöskentely näyttäytyy tässä keskeisenä osallisuuden rakentumisen tukena. Esimerkin pohjalta voidaan päätellä, että pienryhmissä syntyy sosiaalisesti ja emotionaalisesti turvallinen tila, jossa opiskelijat voivat rohkeasti käyttää kohdekieltä ja harjoitella vuorovaikutustaitoja. Tämä puolestaan madaltaa kielellisen osallistumisen kynnystä isossa ryhmässä ja tukee oppijoiden kielellistä toimijuutta. Näin vuorovaikutus ja kielenkäyttö kietoutuvat toisiinsa osallisuuden rakentumisessa: osallisuuden tunne lisää rohkeutta kielen käyttöön, ja aktiivinen kielenkäyttö vahvistaa osallisuutta sekä tukee toimijuuden kehittymistä, mikä on linjassa Intke-Hernandezin (2020) havaintojen kanssa.

Verkkovälitteisessä opetuksessa osallisuuden kerrostuvan ja kehittyvän luonteen merkitys korostuu entisestään. Toistuvat, pienryhmissä tapahtuvat kohtaamiset ovat tärkeitä, koska verkkoympäristössä yhteisöllisyyden ja luottamuksen rakentaminen on haastavampaa kuin kasvokkain tapahtuvassa opetuksessa. Etäopetuksessa esimerkiksi nonverbaalinen viestintä, kuten ilmeet, eleet ja kehon kieli, jäävät usein vähäisemmiksi tai vaikeasti tulkittaviksi, mikä voi hidastaa yhteisön muodostumista ja osallisuuden syntyä. Pienryhmätyöskentely toimii tässä keskeisenä tukena, sillä se luo suhteellisen rajatun ja turvallisen ympäristön, jossa opiskelijat voivat rohkeasti kokeilla kielenkäyttöä ja harjoitella vuorovaikutusta ilman suurta yleisöä.

Verkko-oppimisympäristöt voivat siis toimia paikkoina, joissa opiskelijat pystyvät tarvittaessa hallitsemaan omaa näkyvyyttään, kuuluvuuttaan ja osallistumisensa muotoa. Kieltenopetuksen kontekstissa tämä tarkoittaa, että verkko-oppimisympäristöt tarjoavat opiskelijoille joustavuutta osallistua kielenoppimiseen oman tilanteensa ja tarpeidensa mukaan. Tällainen hallinnan kokemus on merkityksellinen osallisuuden kannalta, sillä se mahdollistaa kokemuksen siitä, että opiskelijalla on oikeus olla läsnä yhteisössä omalla tavallaan, ilman painetta täyttää perinteisiä osallistumisen normeja. Kun opiskelija voi itse säädellä, milloin ja miten hän on vuorovaikutuksessa muiden kanssa, hänen autonomiansa, turvallisuuden tunteensa ja toimijuutensa voivat vahvistua – ja juuri nämä elementit ovat keskeisiä osallisuuden kokemuksen rakentumisessa.

Verkkovälitteisessä opetuksessa osallisuus rakentuu erityisesti vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden asteittaisen kasvun kautta, mikä vaatii suunnitelmallisuutta ja pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat toistuvia kohtaamisia ja turvallisen ilmapiirin syntymistä myös digitaalisissa ympäristöissä. Osallisuus ei rakennu pelkästään opetuksen rakenteiden tarjoamien puitteiden (esim. pienryhmien) kautta, vaan myös opiskelijan oma aktiivinen toimijuus on keskeistä, kuten Paulan ja Sannan esimerkit (2 ja 3) osoittavat. Vuorovaikutukseen osallistuminen, oman panoksen jakaminen ja kielenkäyttö edellyttävät halua, rohkeutta ja valintoja, jotka vahvistavat osallisuuden kokemusta. Osallisuus on näin sosiaalisesti rakentuva prosessi, jossa opiskelija ei ole vain vuorovaikutuksen kohde vaan myös sen rakentaja. Tämä ilmentää sosiokulttuurisen teorian mukaista ajatusta siitä, että toimijuus ja osallistuminen rakentuvat opiskelijan ja sosiaalisen ympäristön välisessä suhteessa (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006).

Paulan esimerkki (3) eroaa aiemmin käsitellystä Sannan esimerkistä (2), jossa osallisuus näyttäytyy ensisijaisesti itseohjautuvana yksilöllisenä toimintana: aktiivisena yhteydenottona opettajaan, kysymysten esittämisenä ja keskittyneenä valmistautumisena. Sannan tapauksessa osallisuus rakentuu nimenomaan tietoisten, itsenäisten valintojen kautta, kun taas Paulan esimerkissä se rakentuu vuorovaikutuksen kautta osana ryhmän yhteistä dynamiikkaa mutta silti edellyttäen opiskelijan omaa aktiivista panosta. Näin osallisuus ilmenee erilaisissa muodoissa: yksilön itseohjautuvuutena ja aktiivisuutena mutta myös suhteessa ryhmään ja vuorovaikutussuhteisiin rakentuvana yhteisöllisenä kokemuksena, jossa opiskelijan toimijuus on edelleen keskeistä. Nämä kaksi näkökulmaa täydentävät toisiaan ja osoittavat, että verkkoympäristössä sekä yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus ovat keskeisiä osallisuuden rakentumisessa.

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ja kielellinen kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksessa kulttuurisesti rakentuneissa ympäristöissä (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006). Tämä näkemys korostaa, ettei yksilö opi tyhjiössä, vaan oppiminen on sidoksissa yhteisön tarjoamiin osallistumisen mahdollisuuksiin ja siihen, miten yksilö voi kiinnittyä näihin tilanteisiin oman kokemusmaailmansa kautta. Tuloksemme vahvistavat tämän näkemyksen, sillä opiskelijoiden kokemuksissa osallisuuden syntyminen liittyi sekä yksilölliseen hallinnan tunteeseen (esimerkit 1 ja 2) että ryhmävuorovaikutukseen (esimerkki 3). Kaikissa tapauksissa toimijuus näyt-

täytyi keskeisenä osallisuutta rakentavana tekijänä, mikä vastaa aiempia havaintoja kielellisen sosialisoinnin teoriassa (Ochs & Schieffelin 1984; Burdelski & Howard 2020) ja toimijuuden merkityksestä kielenoppimisessa (Aro 2015; Duff & Doherty 2014).

Opiskelijan mahdollisuus säädellä omaa osallistumistaan ei ole pelkästään emotionaalinen mukavuustekijä vaan keskeinen osa sitä, miten hän asemoi itsensä osaksi kielenkäyttäjyhteisöä ja oppimiskulttuuria. Tämä näkökulma kytkeytyy laajempaan keskusteluun osallisuudesta ja toimijuudesta koulutuksessa, jossa osallistuminen on sidoksissa niin sosiaalisiin valtarakenteisiin kuin institutionaalisiin rooleihin (Burdelski & Howard 2020). Toimijuuden vahvistaminen mahdollistaa aktiivisen osallistumisen, jolloin opiskelija kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan.

4.2 Osallisuuden kokemuksen haasteet ja esteet verkkovälitteisessä kielenopetuksessa

Tässä alaluvussa tarkastelemme tilanteita, joissa osallisuuden kokemus ei rakentunut verkkovälitteisessä etäopetuksessa tai hybridimuotoisessa opetuksessa tasavertaisesti. Aineistossa korostuvat erityisesti hybriditilanteiden haasteet, joissa teknologian ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välinen epätasapaino aiheutti kokemuksia ulkopuolisuudesta ja epätasa-arvosta.

Hybriditoteutuksella tarkoitamme opetustapaa, jossa osa opiskelijoista on läsnä fyysisesti luokahuoneessa ja osa osallistuu etäyhteyden kautta. Esimerkissä (4) Satu kuvaa tilannetta, jossa hän osallistui hybridikurssille etäyhteydellä. Alun perin kurssia ei ollut tarkoitettu hybridikurssiksi vaan se oli tarkoitus järjestää kontaktiopetuksena luokassa. Kesken kurssin Satu joutui muuttamaan toiselle paikkakunnalle, ja opettaja päätti tarjota hänelle mahdollisuuden osallistua opetukseen etäyhteyksin. Sen vuoksi käytössä ei ollut hybridiopetukseen suunniteltua luokkaa vaan opettaja toi mukanaan kannettavan tietokoneen, jonka kautta otti yhteyden Satuun. Tietokone oli siis luokassa ikään kuin Sadun paikalla, ja esimerkiksi keskusteluharjoituksissa tietokone oli asetettu pöytäryhmään sille paikalle, jossa Satu olisi muuten istunut. Huolimatta opettajan hyvästä tahdosta ja yrittämisestä, Satu koki vuorovaikutuksen luokahuoneessa olevien kanssa haastavaksi (esimerkki 4):

- (4) No luonnollisesti on, koska ethän sä, tota jos mä oon opettajan tietokoneessa opettajan pöydällä niin mä kuulen hyvin mitä opettaja sanoo, mutta sitten **en mä kuullut esimerkiksi muiden opiskelijoiden vastauksia**, mihin hän niinku viittasi siellä ja sitten **kaikki vaan alkoi nauraa** niinku sieltä kuului vaan jotain hohotusta ja **mä olin et what's happening nyt**, että täällä täällä jotain jotain niinku vitsejä ja muuta, tai siis opettaja, vastasi johonkin kysymykseen, johon joku muu vasta- **en mä tiennyt mikä se** tai silleen, että sitten **mä olin vähän pudonnut siitä**. (Kielikeskusopiskelija Satu)

Esimerkin (4) Sadun kertomus havainnollistaa, kuinka sekä teknologiset että pedagogiset ratkaisut vaikuttavat opiskelijan osallisuuden ja toimijuuden toteutumiseen hybridiopetuksessa. Koska kurssia ei järjestetty hybridiopetukseen suunnitellussa tilassa, opettaja joutui improvisoimaan teknisten välineiden puuttuessa. Satu osallistui opetukseen etäyhteydellä opettajan tietokoneen kautta muttei kuullut selvästi muiden opiskelijoiden puheenvuoroja. Jo fyysinen oppimisympäristö muodosti esteen hänen täysipainoiselle osallistumiselleen. Tämä havainnollistaa, kuinka hybridiopetus vaatii korkeaa teknologista infrastruktuuria ja pedagogista suunnittelua, jotta kaikki opiskelijat voivat osallistua tasavertaisesti (Raes ym. 2020).

Sosiokulttuurisen oppimisteorian näkökulmasta aineistoesimerkki tuo esiin sen, kuinka kielellinen toiminta ja oppiminen ovat yhteydessä sosiaaliseen kontekstiin (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006), jossa fyysiset, teknologiset ja vuorovaikutukselliset resurssit säätelevät osallisuuden mahdollisuuksia. Sadun kokemus osoittaa, kuinka oppijan mahdollisuus osallistua merkitykselliseen vuorovaikutukseen voi kaventua, jos oppimisympäristön rakenteet eivät tue hänen kielellistä toimijuuttaan.

Teknologisten rajoitteiden ohella Sadun kokemuksessa korostuvat myös sosiaaliset tilanteet, joissa yhteisöllisyyttä rakennetaan esimerkiksi huumorin ja jaettujen merkitysten avulla. Kun hän jäi ulkopuolelle näistä hetkistä, osattomuuden tunne vahvistui. Hänen toteamuksensa *mä olin vähän pudonnut siitä* kiteyttää emotionaalisen kokemuksen siitä, ettei ymmärtänyt, mille muut nauroivat. Tämä osoittaa, että hybridiopetuksessa osallisuus ei synny vain teknologian avulla vaan se edellyttää myös opettajan pedagogista sensitiivisyyttä – kykyä ohjata vuorovaikutusta niin, että kaikki opiskelijat tulevat nähdyiksi, kuulluiksi ja kielellisesti osallisiksi. Sadun kokemus heijastaa ennen kaikkea osallisuuden kokemuksen puutetta – tunnetta siitä, ettei kuulu yhteisöön eikä ole siinä merkityksellinen toimija (Baumeister & Leary 1995). Vaikka hän oli muodollisesti läsnä, hänen kuulumisen kokemuksensa ja toimijuutensa eivät toteutuneet.

Tässä tilanteessa konkretisoituu myös Cohenin ja kumppaneiden (2020) esiin nostama hybridiopetuksen kompleksinen luonne: kyse ei ole vain kahden osallistumistavan – etä- ja lähiopetuksen – teknisestä yhdistämisestä vaan moniulotteisesta siirtymisestä opetuksen tiloissa, rytmeissä ja suhteissa. Hybridiopetuksessa opiskelijan osallistuminen voi muodostua katkonaiseksi tai fragmentoituneeksi, jos vuorovaikutus ei kanna saumattomasti digitaalisten ja fyysisten tilojen yli. Sadun kokemuksessa tämä näkyy siinä, ettei hän päässyt osalliseksi spontaaneista, yhteisöllisyyttä rakentavista hetkistä, jotka syntyvät usein juuri epämuodollisessa vuorovaikutuksessa. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että hybridiopetuksen onnistuminen edellyttää tietoista vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden rakentamista kaikilla tasoilla – ei vain sisällön saavutettavuutta vaan myös emotionaalista ja sosiaalista läsnäoloa, joka mahdollistaa ryhmään kuulumisen ja merkitykselliseen vuorovaikutukseen osallistumisen. Jos nämä tasot eivät toteudu, opiskelija voi jäädä muodollisesti läsnä olevaksi mutta sosiaalisesti näkymättömäksi.

Kieltenopetuksen kontekstissa tilanne on erityisen haastava, sillä kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Kielellinen toimijuus – eli mahdollisuus käyttää ja kehittää omaa kielirepertoaria merkityksellisessä kontekstissa – on oppimisprosessin ytimessä. Jos opiskelija ei pysty edes seuraamaan keskustelua, hänen toimijuutensa ei pääse toteutumaan. Tämä johtaa eriarvoiseen asemaan, jossa etäosallistujat jäävät paitsi mahdollisuudesta osallistua vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyden rakentamiseen. Tämä ilmiö heijastaa aiemman tutkimuksen havaintoja siitä, kuinka hybridiopetus voi aiheuttaa irrallisuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksia sekä opiskelijoissa että opettajissa erityisesti silloin, kun tekniset tai sosiaaliset yhteydet katkeavat (Hensley ym. 2022).

Sadun kertomus tuo esiin hybridiopetuksen keskeisen haasteen: osallisuus ei riipu vain teknologian toimivuudesta vaan myös siitä, miten opettaja tietoisesti rakentaa vuorovaikutusta ja oppimisympäristöä. Teknologian tehtävä ei ole vain mahdollistaa opiskelijoiden läsnäolo vaan ylläpitää vuorovaikutuksen jatkuvuutta ja tasa-arvoisuutta. Etäosallistujille tulee tarjota samat mahdollisuudet osallistua vuorovaikutukseen kuin lähiosallistujille. Hybridiopetuksessa tarvitaan siis uudenlaista pedagogista osaamista, joka yhdistää teknisen, didaktisen ja sosiaalisen ulottuvuuden hallinnan (Ashraf ym. 2021; Aluko ym. 2023).

Sadun tapaus haastaa pohtimaan, miten hybridiopetuksessa voidaan ylläpitää oppijan lähikehityksen vyöhykettä (Vygotsky 1978), kun oppimisympäristö jakautuu fyysisen ja virtuaalisen tilan välillä. Tämä edellyttää paitsi pedagogista sensitiivisyyttä myös rakenteellista järjestelyä: miten opettaja ja vertaiset voivat tukea virtuaalista osallistujaa, kun fyysisessä luokassa tapahtuva vuorovaikutus voi jäädä etäosallistujalle näkymättömäksi tai äänettömäksi? Osallisuus ei siis ole pelkästään yksilön vastuulla, vaan kyse on myös koko yhteisön rakenteellisesta ja kulttuurisesta vastuusta. Tämä tarkoittaa sitä, että hybridiopetuksessa täytyy luoda sellaisia pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat kaikkien oppijoiden aidon osallistumisen – riippumatta siitä, missä he fyysisesti sijaitsevat tai millaiset resurssit heillä on käytössään.

Esimerkissä (5) Patrick kertoo kokemuksistaan etäopetuksena järjestetyistä kursseista, joissa kaikki osallistuivat opetukseen synkronisesti etäyhteyksien kautta. Hän kuvailee tuntemuksiaan, jotka liittyvät kameran sulkemisen aiheuttamaan epäluottamukseen ja turhautumiseen:

- (5) Että mua häiritsee itseäni se, että että jos joutuu keskustelemaan henkilön kanssa joka ei avaa sitä kameraansa, oli se syy sitten mikä tahansa. Mutta musta vaan tuntuu että ne on **aina ne samat tyypit joilla se kamera ei jostain syystä aukea** niin **mä koen sen epätasa-arvoiseksi sen keskustelutilanteen että että siellä joku pimennosta juttelee** ja sitten kun **ei näe mitään ilmeitä eikä eleitä** ei näe että onko se niinku keskittykö se siihen juttuun ollenkaan vai lähtikö se täyttää tiskikonetta tai miksi se on hiljaa? (Kielikeskusopiskelija Patrick)

Patrickin näkökulmasta kuuluminen yhteisöön rakentuu myös sosiaalisen läsnäolon kautta – eli sen kokemuksen, että toiset ovat aidosti paikalla vuorovaikutuksessa. Tämä heijastaa sosiaalipsykologista ymmärrystä kuulumisesta, jossa osallisuus ei synny pelkästään osallistumisesta vaan siitä, että yksilö kokee tulevaisuutensa nähdä, kuulla ja hyväksyä (Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2017). Esimerkin (5) Patrickin kertomuksessa toistuu kokemus epätasapainosta ja epävarmuudesta, joka syntyy, kun opiskelijat eivät ole visuaalisesti läsnä. *Ne on aina ne samat tyyppit* viittaa toistuviin rooleihin, jotka ylläpitävät eriarvoisuutta vuorovaikutustilanteessa. Kun osa opiskelijoista ei ole visuaalisesti läsnä, syntyy epäsymmetria, joka voi vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja osallisuuden tasapuolisuuteen. Monelle kynnyksellä käyttäviä kohdekieltä voi olla korkea, etenkin alemmilla tasoilla, ja jos harjoittelukaveria ei näe, tämä kynnys vuorovaikutukseen voi nousta entisestään, mikä saattaa hidastaa kielen oppimista. Näin ollen kyse ei ole vain yksilöllisestä preferenssistä vaan yhteisestä ymmärryksestä siitä, miten vuorovaikutuksen normit rakentuvat. Patrick kokee tilanteen epätasapainoiseksi, koska kameran sulkeminen estää mahdollisuuden nähdä toisen osapuolen ilmeitä ja eleitä, jotka ovat keskeisiä kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Kieltenoppimisen näkökulmasta tämä on merkittävä havainto: kielen käyttö ei rajoitu sanoihin, vaan ilmeet, eleet ja kehollinen viestintä ovat keskeinen osa vuorovaikutusta ja merkityksen rakentamista (Gullberg 2014). Patrickin kertomuksessa tämä ulottuvuus puuttuu, mikä voi kaventaa hänen mahdollisuuksiaan osallistua merkitykselliseen, kielitaitoa kehittäväan vuorovaikutukseen.

Patrickin kuvaama epätasapaino ja epäsymmetria vuorovaikutuksessa heijastuvat laajempiin haasteisiin, joita etä- ja hybridiopetuksessa kohtaamme: opiskelijoiden osallistumismahdollisuudet eivät aina ole yhdenvertaiset. Osallistumisen puute ei välttämättä johdu pelkästään motivaatiosta tai haluttomuudesta vaan voi olla myös tietoinen keino suojella omaa yksityisyyttä tai turvata oma tila (Intke-Hernandez 2023). Vetäytyminen voi kuitenkin heikentää koko ryhmän vuorovaikutuksen laatua ja yhteisöllisyyden rakentumista, sillä vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa kaikkien jäsenten aktiivinen osallistuminen. Kieltenopetuksessa tämä ilmiö korostuu entisestään, koska kielen oppiminen perustuu nimenomaan yhteiseen vuorovaikutukseen ja aktiiviseen kielenkäyttöön. Kun osa opiskelijoista vetäytyy tai jää näkymättömiin, heidän kielellinen toimijuutensa kaventuu.

Patrickin ohella myös Ritva (esimerkki 6) toi esiin haasteita etäopetuksena toteutusta kurssista, jossa toisten osallistujien toimintatapa aiheutti hämmennystä ja jännitteitä ryhmässä:

- (6) Että miksi osa ihmisistä on niin tiukasti, että kun ollaan tällä lailla, että tässä niin **miksi sen saa sen ruudun laittaa kokonaan pimeäksi** kun ethän sä niinku oikealla oppitunnillakaan mitä sakkia päähäsi lait? [...] Joku mies oli silleen vähän niinku, et aina ruutu pimeenä, että sitten se yksi vanhempi nainen sanoi, että "mä en haluaisi keskustella sen kanssa tai olla siinä samassa

ryhmässä”, kun niin tulee semmoinen, vähän niinku silleen **epävarma tai semmoinen olo**. (Kielikeskusopiskelija Ritva)

Tässä tilanteessa Ritva ei niinkään kuvaa omaa osallisuuskokemustaan vaan ryhmän sisäistä jännitettä, joka syntyy, kun yhteisön odotukset osallistumisesta eivät täyty. Toisten poikkeava osallistumistapa herättää epävarmuutta ja haluttomuutta ryhmätyöhön. Tämä kuvastaa epäluottamusta ja epätasa-arvon kokemusta, jotka syntyvät, kun ryhmä ei koe kaikkien osallistuvan samalla tavalla tai samalla intensiteetillä.

Epäluottamus ja epätasa-arvon tunne eivät ole suoraan osallisuuden vastakohtia, mutta ne vaikuttavat olennaisesti siihen, miten osallisuus ryhmässä rakentuu. Osallisuus edellyttää, että yksilö ei vain osallistu muodollisesti, vaan että hänet myös hyväksytään aidosti osaksi yhteistä tilannetta ja toimintaan. Kun hyväksyntä puuttuu, yksilö voi jäädä hiljaisesti marginaaliin, vaikka olisi fyysisesti läsnä. Ritvan kuvaamassa tilanteessa kameran sulkeminen ja sitä seurannut ryhmän torjunta vahvistavat tätä dynamiikkaa, jossa epävarmuus ja epäluottamus heikentävät ryhmän yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutuksen sujuvuutta.

Osallisuus ei ole pelkästään yhdessä mahdollistettua osallistumista, vaan se on myös jaettu sosiaalinen sopimus. Se syntyy ryhmän kollektiivisena tilana, jossa osallistuminen koetaan oikeutetuksi ja merkitykselliseksi – ei pelkästään yksilön subjektiivisena tunteena (Männistö & Laajalahti 2020). Jos yhteisössä vallitsevat käsitykset osallistumisen normeista rikkoutuvat, seurauksena voi olla luottamuksen horjuminen, mikä heikentää osallisuuden toteutumista.

Sosiaalisen läsnäolon näkökulmasta merkityksellinen vuorovaikutus ei koostu pelkästään sanallisesta sisällöstä vaan myös toisen aidon läsnäolon ja vastavuoroisuuden kokemuksesta (Sederevičiūtė-Pačiauskienė ym. 2022). Tällaiset epäluottamusta ja epätasa-arvoa ylläpitävät tilanteet vaikeuttavat yhteisön rakentumista ja voivat rajoittaa yksilön mahdollisuuksia osallistua täysipainoisesti. Esimerkin (6) Ritvan kuvaama tilanne, jossa osa opiskelijoista pitää ruutua kokonaan pimeänä, ja tästä seuraava epävarmuus sekä torjuvat kommentit heijastavat juuri tällaisia haasteita osallisuuden ja yhteisöllisyyden rakentumisessa kielenopetuksen etäympäristössä. Koska kielen oppiminen edellyttää aktiivista vuorovaikutusta, myös sanatonta viestintää – kuten ilmeitä ja eleitä – sisältävää toimijuutta (Gullberg 2014), visuaalisen läsnäolon puute voi kaventaa opiskelijan kielellisiä mahdollisuuksia. Tämä puolestaan voi johtaa kokemukseen hyväksymättömyydestä ja marginalisoitumisesta, vaikka opiskelija olisi muodollisesti läsnä ja osallistuisikin.

4.3 Erityistarpeita omaavien opiskelijoiden kokemus osallisuudesta verkkovälitteisessä kielenopetuksessa

Tässä aluvussa tarkastelemme erityistarpeita omaavien opiskelijoiden kokemuksia osallisuudesta verkkovälitteisessä kielenopetuksessa. Vaikka haastatteluihin ei

erikseen valittu erityistarpeita omaavia opiskelijoita, kaksi haastateltavaa toi omat erityistarpeensa esiin kertoessaan kielten oppimis- ja opiskelukokemuksistaan. Näiden kertomusten avulla valotamme, miten teknologia voi toimia osallisuuden mahdollistajana erityistarpeita omaaville opiskelijoille sekä miten se vaikuttaa heidän oppimiskokemuksiinsa ja toimijuuteensa oppimisyhteisössä.

Esimerkissä (7) Tanja, jolla on näkövamma, kuvaa kokemustaan teknologian mahdollistamasta osallistumisesta:

- (7) No vähän taustalla semmoinen, että mähän oon siis näkövammaisen. Mulle on siis annettu se läppäri käteen niinku siitä asti kun mä oon ollut kolme ja **mä oon siis joutunut tekemään niinku jo ala-asteelta kaikki mun koulutyöt niinku koneella ja yläasteella niinku aivan kaikki**, että ne kaikki kirjat oli niinku sähköisenä niin mulle se ei ole hirveästi ollut niinku mikään shokki että öö no nyt tulee tietokoneet ja sähköiset oppimisympäristöt koska mulla ne on anyway ollut niinku sähköisenä että sehän on vaan kiva että nyt kaikki muutkin tulee nyt tänne internetiin **ettei tarvitse olla siellä tota yksin**.
(Kielikeskusopiskelija Tanja)

Esimerkissä (7) Tanja kuvaa, kuinka verkkovälitteinen oppiminen ei ole hänelle uusi eikä vieras toimintaympäristö vaan osa hänen pitkäaikaista oppimishistoriaansa. Tanja kertoo tehneensä ala-asteelta saakka koulutehtävänsä koneella: teknologia ei siis näyttäydä hänelle välineenä, johon täytyisi sopeutua, vaan tuttuna toimintatapana, joka on ollut osa hänen opiskelutarkeaan jo kauan. Teknologian varhainen ja jatkuva läsnäolo Tanjan oppimispolulla rakentaa hänen puheeseensa asiantuntijuuden ja toimijuuden sävyjä. Hän ei ole saavutettavuuden kohde vaan esimerkki siitä, kuinka erityistarpeita omaavat voivat myös olla kehityksen edelläkävijöitä.

Tanja myös nostaa esiin, kuinka verkko-opetuksen yleistymisen on muuttanut hänen asemaansa suhteessa muihin opiskelijoihin, kun hänen ei tarvitse enää olla yksin verkossa. Tanjan kokemus osallisuudesta ei perustu erityisjärjestelyihin vaan siihen, että hänen aiemmin poikkeavasta opiskelutavastaan on tullut osa yhteistä normia koko oppimisympäristössä. Verkko-opetuksessa hänen opiskelu- ja läsnäolotapansa eivät enää poikkea valtavirrasta – tämä kokemus voi purkaa erillisyyden tunnetta ja vahvistaa kuulumisen ja osallisuuden kokemusta. Tanjan kokemus havainnollistaa, kuinka osallisuus voi rakentua myös oppimisympäristön rakenteellisesta yhdenvertaisuudesta, ei vain yksilöllisistä mukautuksista. Verkko-opetus toimii tässä kontekstissa tasa-arvoistavana käytäntönä – ei kohdentamalla tukea yksilöllisiin tarpeisiin, vaan rakentamalla oppimisympäristö, jossa teknologiset ratkaisut palvelevat kaikkia yhdenvertaisesti.

Tutkimusaineistossamme oli myös toinen erityistarpeita omaava opiskelija, Paula, joka haastattelun kuluessa kuvasi useaan otteeseen autistisia piirteitään sekä niiden vaikutusta hänen arkeensa ja opiskeluunsa. Paula kuvailee itseään introvertiksi ja neuroepätyypilliseksi oppijaksi, jolle teknologia tarjoaa tärkeitä välineitä oppimi-

sen mukauttamiseen omien tarpeiden mukaiseksi. Seuraavassa esimerkissä (8) hän kuvailee sitä, kuinka verkkovälitteinen opetus helpottaa hänen olemistaan osana kurssiyhteisön vuorovaikutusta:

- (8) Siis sekin riippuu persoonasta, että jos on introvertti niin niin tällöinen etäyhteys on paljon parempi kuin että niin **olla introverttina toisten ison massan keskellä että se olisi mulle ehkä hankalampi kokemus.** [...] No se voi mennä ehkä näihin **mun autistisiin piirteisiin, että mä voin olla täällä niinku rauhassa.** Mun ei tarvitse niinku kiinnittää huomiota siihen tällöisen **sosiaalisen kanssakäymisen sääntöihin,** että mä voin **keskittyä siihen itse substanssiin** ja ja niin ja siis tietysti kun kamera on täällä, mä mä en katso sitä, että mä katson toista silmiin täällä, mutta se jo että normaalisti kun on ihmisten kanssa tekemisissä niin jos mä katson niitä silmiä, niin en mä pysty ajattelemaan samaan aikaan että mun on pakko katsoa tonne tai tonne mutta ei silmiin. Jos mä niinku ajattelen samalla, niin nyten että voi olla että niin että joku ulkopuolinen ei edes huomaisi sitä, mutta mulle tää on sata kertaa parempi tällä tavalla. (Kielikeskusopiskelija Paula)

Paula vertailee etäopetusta perinteisiin luokkahuoneympäristöihin ja kokee, että etäyhteydet tuovat huomattavasti vähemmän stressiä ja kuormitusta. Hän kuvailee, kuinka etäyhteys poistaa sosiaalisen paineen noudattaen perinteisiä kasvokkaisen vuorovaikutuksen sääntöjä, kuten toisen silmiin katsomista. Verkkotunneilla hän voi keskittyä opiskeltavaan aineistoon ilman huolta tästä sosiaalisesta normista. Vaikka osallistujat pitävät kamerat päällä, todellinen katsekontakti ei teknisesti ole mahdollista: kun katsoo toisen kasvoja ruudulla, katse ei suuntaudu suoraan kameraan, ja jos katsoo kameraan, ei näe toisen kasvoja. Tämä poistaa katsekontaktin aiheuttaman paineen, mikä tekee vuorovaikutuksesta Paulalle helpompaa ja vähemmän kuormittavaa.

Paulan esimerkki (8) tuo esiin, miten teknologia mahdollistaa osallistumisen ilman perinteisten luokkahuoneiden sosiaalisten sääntöjen, kuten katsekontaktin, noudattamista. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa länsimaisessa kulttuurissa katsekontakti on yleinen sosiaalinen normi, mutta autismikirjon henkilöille sen ylläpitäminen voi olla haastavaa (Dawson ym. 2005; Falck-Ytter 2015). Tämä johtuu osin siitä, etteivät he välttämättä motivoitu toisten ihmisten katsomisesta samalla tavalla, mikä vähentää katsekontaktin määrää (Dawson ym. 2005). Lisäksi autismikirjon henkilöt voivat kokea vaikeuksia tulkita toisten kasvojen ilmeitä ja niistä välittyviä tunteita (Zhao ym. 2017), mikä tekee perinteisistä sosiaalisista normeista kuormittavia. Tämän vuoksi etäyhteys ja teknologian tarjoamat joustavat osallistumisen muodot voivat vähentää sosiaalista painetta ja tukea osallisuutta.

Samankaltaisia kokemuksia on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa on korostettu verkkoympäristön joustavuutta ja kykyä tukea yksilöllisiä osallistumismahdollisuuksia (Peacock & Cowan 2019; Thomas ym. 2014). Tämä voi olla erityisen merkityksellistä opiskelijoille, joilla on autistisia piirteitä, sillä monet heistä saattavat kokea perinteisen vuorovaikutuksen sääntöjen noudattamisen kuormittavaksi ja

vaikeaksi. Verkkoympäristössä opiskelijat voivat osallistua keskusteluihin ja olla läsnä yhteisössä omilla ehdoillaan, mikä lisää osallisuuden kokemusta ja vähentää jännitystä.

Osallistumisen muodot eivät siten ole neutraaleja tai kaikille yhdenvertaisia, vaan ne voivat tukea tai rajoittaa yksilön mahdollisuuksia tulla nähdyksi ja kuulluksi osana oppimisyhteisöä. Kieltenopetuksessa tällainen osallistumisen joustavuus voi olla erityisen arvokasta, koska kielellinen toimijuus edellyttää usein emotionaalista turvaa ja luottamusta siihen, että oma ääni saa tilaa. Kun opiskelija voi itse säädellä omaa vuorovaikutuksen intensiteettiään ja osallistumisen muotoaan, se voi madaltaa kielellisen osallistumisen kynnystä ja vahvistaa toimijuuden kokemusta. Näin ollen verkkoympäristön tarjoamat vaihtoehdot osallistumistavat voivat auttaa rakentamaan turvallisia tiloja kielenkäytölle, jolloin opiskelijat uskaltavat käyttää kieltä omista lähtökohdistaan ja kehittää kielitaitoaan suhteessa omaan identiteettiinsä ja tarpeisiinsa.

Paulan kertomuksessa korostuu, että kysymys kameran käytöstä ei ole yksiselitteinen, vaan se riippuu henkilökohtaisista tarpeista, persoonallisuudesta ja mahdollisista erityistarpeista. Tämä näkökulma liittyy Paulan kokemuksen osaksi keskustelua siitä, kuinka teknologia mahdollistaa mukautettujen osallistumismahdollisuuksien tarjoamisen opiskelijoille, joilla on erityisiä sosiaalisen vuorovaikutuksen tarpeita. Etäopetus ympäristönä mahdollistaa osallisuuden, joka ei ole kiinni pelkästään fyysisestä läsnäolosta ja jossa opiskelija voi itse hallita vuorovaikutusta ja päättää, milloin ja miten olla osa yhteisöä.

5 Johtopäätökset

Tutkimuksessa etsimme vastausta kysymykseen, minkälaiset tekijät vaikuttavat osallisuuden kokemukseen verkkovälitteisessä kielenopetuksessa. Verkkovälitteisen oppimisympäristön rooli osallisuuden mahdollistajana ja rajoittajana ilmenee eri tavoin riippuen käytetyistä välineistä ja opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista. Teknologia voi parhaimmillaan luoda tasa-arvoisempia osallistumismahdollisuuksia ja tukea osallisuutta, mutta sen mukana tulee myös merkittäviä haasteita, jotka voivat rajoittaa osallisuuden kokemusta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että osallisuuden kokemuksen rakentuminen verkkovälitteisessä kielenopetuksessa on moniulotteinen ilmiö, jossa teknologia sekä mahdollistaa että asettaa rajoja opiskelijoiden osallistumiselle ja toimijuudelle. HavaitSIMME, että verkkoympäristö voi lisätä osallisuutta tarjoamalla joustavia osallistumisen tapoja ja tukemalla opiskelijoiden aktiivista läsnäoloa. Osallistuminen ei ole pelkästään fyysistä paikallaoloa vaan myös vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, joita verkkoteknologiat voivat monipuolistaa. Verkkovälitteinen opetus voi tukea oppimista ja osallisuutta erityisesti, kun opiskelijat saavat tilaa vaikuttaa omaan vuorovaikutuksensa intensiteettiin ja muotoon, mikä vahvistaa heidän toimijuuden kokemustaan.

Verkkovälitteisen opetuksen haasteisiin lukeutuvat muun muassa erilaiset tottumukset ja näkemykset siitä, kuka saa olla ”piilossa” yhteisen verkkokeskustelun aikana, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka opiskelijat kokevat osallisuuden. Kameran käytöstä käyty keskustelu osoittaa, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa olla osa yhteisöä. Erilaiset henkilökohtaiset mieltymykset, tunteet ja tottumukset muovaavat suhtautumista kameraan ja näkyvyyteen oppimisympäristössä. Kameran pitäminen päällä mahdollistaa sanallisten ja sanattomien viestien jakamisen, mikä edistää vuorovaikutusta ja yhteyden tunteen syntymistä ryhmän sisällä. Toisaalta kameran sulkeminen voi tarjota turvallisuuden tunteen joillekin, mutta samalla heikentää osallisuuden kokemusta toisilla ja luoda tunteen epätasa-arvoisesta oppimistilanteesta. Tämä haaste korostaa sitä, kuinka tärkeää on tunnistaa ja arvostaa erilaisia osallistumisen tapoja kieltenopetuksessa, sillä osallisuuden kokemus ja kielellinen osallistuminen eivät välttämättä ole kaikilla yhdenmukaisia.

Nostimme esiin myös haasteita, joita teknologia ja verkko-opetus voivat tuoda, kuten teknisten ongelmien, yksinäisyyden tunteen ja sosiaalisen etäisyyden kokemukset, jotka voivat heikentää osallisuutta. Haasteet korostavat tarvetta huolelliselle pedagogiselle suunnittelulle ja tukitoimille, jotta teknologian positiiviset vaikutukset osallisuuteen voidaan maksimoida ja kielteiset vaikutukset minimoida kieltenopetuksessa.

Myöskään kokemus siitä, minkälainen läsnäolo on ”näkyvää” tai ”näkymätöntä” ei ole samanlainen kaikille opiskelijoille, sillä kaikkien maailma ei ole näkevä – esimerkiksi yksi haastatelluista oli näkövammaisen. Etäopetuksessa onkin olennaista, että vuorovaikutuksen toinen osapuoli voidaan jollain tavoin identifoida – olipa se sitten kasvojen tai vaikkapa äänen perusteella. Yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemus ei ole pelkästään visuaalista, vaan ääni voi tarjota tärkeän tavan tunnistaa toinen ja osallistua vuorovaikutukseen, erityisesti, jos visuaaliset viestit eivät ole kaikille saatavilla.

Tarkastelimme myös erityistarpeita omaavien opiskelijoiden kokemuksia. Tulokset osoittavat, että verkkovälitteinen opetus voi olla merkittävä tasa-arvoa lisäävä tekijä. Esimerkiksi näkövammaisen opiskelija koki teknologian arjen ja oppimisen luonnolliseksi osaksi, mikä vähensi erillisyyden tunnetta ja vahvisti osallisuuden kokemusta. Autistisia piirteitä omaava opiskelija puolestaan korosti verkkoympäristön joustavia vuorovaikutuksen muotoja, jotka mahdollistavat osallistumisen ilman perinteisten sosiaalisten normien, kuten katsekontaktin, aiheuttamaa kuormitusta. Näin teknologia voi tukea yksilöllisiä tarpeita ja madaltaa kielellisen osallistumisen kynnystä vahvistaen toimijuutta ja osallisuutta.

Aineiston suhteellisen pienen koko ja sen keräämisen keskittyminen yhden yliopiston kielikeskukseen ja suomalaisiin opiskelijoihin voidaan nähdä tutkimuksen rajoitteina. Tutkimuksemme tulokset voivat tästä huolimatta toimia osiittana tulevalle tutkimukselle sekä apuna verkkovälitteisen kieltenopetuksen parissa toimiville opettajille. Tulevassa tutkimuksessa suurempi aineisto useamman korkeakoulun kielikeskuksista voisi luoda kattavampaa kuvaa osallisuuden kokemuksen rakentumisesta

verkkovälitteisessä opetuksessa. Lisäksi ulkomaalaisten opiskelijoiden ja erilaisten erityistarpeita omaavien opiskelijoiden osallistuminen tutkimukseen mahdollistaisi monipuolisemman käsityksen rakentamisen verkkovälitteisen opetuksen mahdollisuuksista ja haasteista kielikeskuskontekstissa.

Tutkimuksemme perusteella toteamme, että kielenopetuksessa on syytä korostaa joustavan ja monimuotoisen osallistumisen mahdollistamista sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Opetuksen pedagogisen suunnittelun ja vuorovaikutuksen ohjauksen tulee tukea erilaisia osallistumistapoja, esimerkiksi sallien sekä näkyvän läsnäolon että hiljaisemman, ”piilossa olevan” osallistumisen. Tämä edellyttää opettajilta herkkyyttä tunnistaa ja sallia opiskelijoiden erilaisia tapoja osallistua, mikä voi lisätä osallisuuden tunnetta ja sitoutumista oppimiseen.

Opettajien rooli korostuu myös teknisten haasteiden ja sosiaalisen eristäytyneisyyden ehkäisyssä. Pedagogiset tukitoimet ja yhteisöllisyyden rakentaminen ovat tärkeitä, jotta verkkovälitteinen kielenopetus ei jää yksinpuheluksi tai eristä opiskelijoita. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi selkeitä osallistumisohjeita, yhteistä keskustelua ja sopimista vuorovaikutuksen säännöistä, tukimahdollisuuksia teknisiin ongelmiin ja yhteisöllisyyttä vahvistavia oppimistehtäviä. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että verkkovälitteinen kielenopetus voi tarjota merkittäviä mahdollisuuksia osallisuuden ja toimijuuden vahvistamiseen, kunhan opetuksessa otetaan huomioon teknologian asettamat puitteet ja opiskelijoiden moninaiset tarpeet. Tämä edellyttää jatkuvaa reflektointia, joustavuutta ja inklusiivisen pedagogiikan kehittämistä kielenopetuksen kontekstissa.

Kirjallisuus

- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Albrecht, T. L. & D. J. Goldsmith 2003. Social support, social networks and health. Teoksessa T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrot (toim.) *Handbook of health communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 263–284.
- Allen, K.-A., M. L. Kern, C. S. Rozek, D. M. McInerney & G. M. Slavich 2021. Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73 (1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Aluko, F. R., T. J. Mays, H. Kruger & M. Ooko 2023. An empirical review of a hybrid teacher education programme: Lessons from South Africa. *South African Journal of Education*, 43 (3), 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n3a2152>
- 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*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 48–65.
- Ashraf, M. A., M. Yang, Y. Zhang, M. Denden, A. Tlili, J. Liu, R. Huang & D. Burgos 2021. A Systematic Review of Systematic Reviews on Blended Learning: Trends, Gaps and Future Directions. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1525–1541. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S331741>
- Baumeister, R. F. & M. R. Leary 1995. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117 (3), 497–529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- 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. <https://doi.org/10.1017/9781316946237>
- Cobb, S. 1976. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, A., R. T. Nørgård & Y. Mor 2020. Hybrid learning spaces—Design, data, didactics. *Br J Educ Technol*, 51, 1039–1044. <https://doi.org/10.1111/bjet.12964>
- Darling, D. C. 2022. *Un/seen languages in a multilingual university: a case for a plurilingual approach in Finnish higher education*. Helsinki: University of Helsinki. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8567-9>
- Dawson, G., S. J. Webb & J. McPartland 2005. Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental Neuropsychology*, 27 (3), 403–424. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_6
- DiGiacomo, D. K., E. L. Usher, J. Han, J. M. Abney, A. E. Cole & J. T. Patterson 2023. The benefits of belonging: Students' perceptions of their online learning experiences. *Distance Education*, 44 (1), 24–39. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2155615>
- Dost, G. & L. Mazzoli Smith 2023. Understanding higher education students' sense of belonging: a qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of further and higher education*, 47 (6), 822–849. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176>
- 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. <https://doi.org/10.21832/9781783092901-006>

- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Falck-Ytter, T. 2015. Gaze performance during face-to-face communication: A live eye tracking study of typical children and children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 78–85. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.06.007>
- Gullberg, M. 2014. Gestures and second language acquisition. Teoksessa C. Müller (toim.) *Body - Language - Communication. Volume 2: an international handbook on multimodality in human interaction*. Ensimmäinen painos. Berlin: Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1515/9783110302028>
- Hensley, L. C., R. Iaconelli & C. A. Wolters 2022. "This weird time we're in": How a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54 (1), 203–218. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>
- Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: Etnografisen tutkimuksen kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>
- Intke-Hernandez, M. 2023. Embodiment and a sense of belonging in online language learning contexts. *Taikomoji Kalbotyra*, 20, 104–125. <https://doi.org/10.15388/Taikalbot.2023.20.8>
- Intke-Hernandez, M. & H. M. I. Kosonen 2024. "Mä tiään et mä kuulun kielikurssille!" Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyiden näkökulmasta. Teoksessa M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, & J. Moate, K. Märd-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. *Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisesta ja opettamisesta. Perspectives on diversity in language learning and teaching*. AFinLA-teema. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 18. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 72–98. <https://doi.org/10.30660/afinla.143950>
- Isola, A.-M., H. Kaartinen, L. Leemann, R. Lääperi, T. Schneider, S. Valtari & A. Keto-Tokoi 2017. *Mitä osallisuus on?: osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Isola, A.-M., L. Virrankari & H. Hiilamo 2021. On social and psychological consequences of prolonged poverty – a longitudinal narrative study from Finland. *Journal of Social and Political Psychology*, 9 (2), 654–670. <https://doi.org/10.5964/jspp.7615>
- Kara, M., F. Erdoğdu, M. Kokoç & K. Cagiltay 2019. Challenges faced by adult learners in online distance education: a literature review. *Open Praxis*, 11 (1), 5–22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Korhonen, V., H. Pesonen, E. E. Ketonen, S. Hangelin, M. Inkinen & A. Toom 2023. Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etäopiskelussa. *Yliopistopedagogiikka*, 30 (1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/07/31/korkeakouluopiskelijoiden-opintoihin-kiinnittymisen-ja-hyvinvoinnin-haasteet-pandemia-ajan-etaopiskelussa/>
- Kosonen, H. M. I. & M. Intke-Hernandez 2024. Näkymättömyysviitta ja tuntoisuus kysymys – kielenomistajuus, kehollisuus ja tila kielikeskusopiskelijoiden kertomina. Teoksessa Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa*. AFinLAN vuosikirja 2024 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 81). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 157–185. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.143252>
- Kuteeva, M. 2023. Tension-Filled English at the Multilingual University: A Bakhtinian Perspective. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.48.349>

- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. Lontoo: Longman.
- van Lier, L. 2010. The ecology of language learning and sociocultural theory: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 2–6. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>
- Lilja, N., L. Eilola, A.-K. Jokipohja & A. Piirainen-Marsh 2023. Aikuisten kielenoppijoiden vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 104–123. <https://doi.org/10.30660/afinla.126061>
- Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- Mercer, S. 2011. Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39, 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Mikkola, S. & A. Veijola 2025. Historia ja digitaalisuus: miten tukea oppimista yliopistollisella verkkokursseilla? *Ennen ja nyt. Historian tietosanomat* 2. <https://journal.fi/ennenjanyt/article/view/153452/104996>
- Männistö, M. & A. Laajalahti 2020. ”Haluan asua Suomessa” – ulkomaalaistaustaisten korkeasti kouluttautuneiden osallisuutta rakentavat tekijät työelämäjaksolla. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja*, 16 (1), 26–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.92198>
- 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.
- Peacock, S. & J. Cowan 2019. Promoting Sense of Belonging in Online Learning Communities of Inquiry in Accredited Courses. *Online Learning*, 23 (2), 67–81. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218391>
- Peacock, S., J. Cowan, L. Irvine & J. Williams 2020. An Exploration Into the Importance of a Sense of Belonging for Online Learners. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21 (2), 18–35. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539>
- Pedler, M.L., R. Willis & J. E. Nieuwoudt 2022. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46 (3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Peltola, M., T. Suorsa & J. Silvonen 2022. Opinnot ikään kuin leijuvat olohuoneessamme: Etäopiskelijan arki oppimisen ja kehityksen ympäristönä ja neuvottelun paikkana. *Aikuiskasvatus*, 42 (3), 184–197. <https://doi.org/10.33336/aik.122021>
- Philp, J. & S. Duchesne 2016. Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Raes, A., L. Detienne, I. Windey & F. Depaepe 2020. A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23, 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- 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?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 12–34.

- Rovai, A. P. & J. R. Downey 2010. Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment? *The Internet and Higher Education*, 13 (3), 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001>
- Salmela-Aro, K., K. Upadyaya, I. A. Ronkainen & L. Hietajärvi 2023. Yliopisto-opiskelijoiden opiskelu-uupumus ja -into koronapandemian aikana. Teoksessa A. Mäkikangas, & P. Pyöriä (toim.) *Koronapandemia, työ ja yhteiskunta. Muuttuiko Suomi?* Helsinki: Gaudeamus, 186–203.
- Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž., I. Valentinaite & V. Asakavičiūtė 2022. 'Should I Turn on My Video Camera?' The Students' Perceptions of the Use of Video Cameras in Synchronous Distant Learning. *Electronics*, 11 (5), 813–813. <https://doi.org/10.3390/electronics11050813>
- Thomas, L., J. Herbert & M. Teras 2014. A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5 (2), 69–80. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.233>
- Toivanen, M., K. Gluschkoff, K. Yli-Kaitala & I. Koskela 2023. Osallistumisaktiivisuus ja vuorovaikutukseen osallistuminen Verkko-Oppimisyhteisössä. *Prologi*, 19 (2), 27–48. <https://doi.org/10.33352/prlg.116526>
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi. <https://doi.org/10.33352/prlg.116526>
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zhao, S., S. Uono, S. Yoshimura, Y. Kubota & M. Toichi 2017. Atypical gaze cueing pattern in a complex environment in individuals with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (7), 1978–1986. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3116-2>

LIITE 1. Haastattelurunko

TAUSTAKYSYMYKSET:

Mistä olet kotoisin?

Mitä opiskelet?

Mitä kieliä opiskelet / olet opiskellut / puhut?

HAASTATTELUKYSYMYKSET:

1. Mitä "osallisuuden kokemus" merkitsee sinulle?
2. Kun opiskelet / käytät kieltä, mihin/missä tunnet osallisuutta? Esim. pienryhmissä, suhteessa toisiin kurssilaisiin, koko kurssin kesken, kielenkäyttäjyhteisöön (x kielen puhujat), muihin yhteisöihin, kulttuuriin, alakulttuureihin, harrastusryhmiin, muuhun?
3. Onko osallisuuden kokemus tai yhteisöllisyys jotain, mitä ajattelet kieliopintojen yhteydessä / jotain, jolla on merkitystä sinulle opiskellessasi kieliä?
4. Miten määrittelet tai ymmärrät käsitteen "yhteisö" kielikeskuksen kurssien ja niihin liittyvien aktiviteettien yhteydessä?
5. Mitkä asiat kieliopinnoissa ovat saaneet / saavat sinut kokemaan osallisuutta / yhteisöllisyyttä?
6. Kerro tilanteista, joissa olet kokenut osallisuutta kielikeskuksen yhteisössä? Mikä teki näistä kokemuksista mieleenpainuvia tai merkityksellisiä?
7. Mitkä kieliopintojen osatekijät ovat olleet mahdollisia haasteita tai esteitä, jotka ovat vähentäneet osallisuuden kokemusta opinnoissasi? (Jos on)
8. Vaikuttiko opetusmuoto (läsnäolo-opetus, hybridimalli jne.) osallisuuden kokemukseesi? Perustelee.
9. Jos olet ollut hybridikursseilla, millainen kokemuksesi niistä on? Mitä hyvää hybridiopetuksessa oli? Mitä haasteita? Osallistuitko luokasta käsin vai etänä vai sekä että? Kuvaile vapaasti kokemustasi. Entä osallisuuden kokemus hybridikursseilla? Kuvailisitko sitä?
10. Voiko opettaja vaikuttaa osallisuuden kokemukseen? Jos voi, miten?
11. Millä tavoin osallisuuden kokemus tai sen puute on vaikuttanut kielitaitoosi, motivaatioosi ja oppimiskokemuksiisi ja haluusi/rohkeutesi käyttää kieltä?
12. Kun pohdit kokemuksiasi, miten osallisuuden kokemus (tai sen puute) vaikutti päätöksisi liittyen kieliopintoihin ja kielen käyttöön (kurssilla pysyminen tai sen keskeyttäminen, kielikerhoihin meneminen jne.)?

281 OSALLISUUDEN KOKEMUS VERKKOVÄLITTEISESSÄ KIELTENOPETUKSESSA:
MAHDOLLISUUKSIA, HAASTEITA JA TASA-ARVON NÄKÖKULMIA

13. Miten osallisuuden kokemus (tai sen puute) vaikuttaa osallistumiseesi/toimintaasi kurssilla?
14. Tuntuuko sinusta, että osallisuuden kokemus liittyy erityisesti oman yliopistosi kielikeskukseen vai muihin tahoihin? Vaikuttaako tämä päätöksiisi siitä, missä opiskelet tai mille kursseille ilmoittaudut? Esim. voisitko tai haluaisitko opiskella kieliä muissa instituutiossa myös? Perustele.
15. Mikä voisi mielestäsi parantaa osallisuuden kokemusta opiskelijoiden keskuudessa kielikeskuksen kursseilla?
16. Muita terveisiä ja ajatuksia.