

Toimittaneet

**Marja Kivilehto, Laura Lahti, Taina Pitkänen,
Eliisa Pitkäsalo ja Maija Tervola**

TUTKIMUKSELLISIA SILTOJA RAKENTAMASSA

VETENSKAPLIGA BROBYGGEN

BUILDING BRIDGES THROUGH RESEARCH

AFinLAn vuosikirja 2024

ISBN: 978-951-9388-79-3
ISSN: 2343-2608

AFinLAn vuosikirja 2024

Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa

Vetenskapliga brobyggen

Building bridges through research

Toimittaneet

Marja Kivilehto, Laura Lahti, Taina Pitkänen, Eliisa Pitkäsalo ja Maija Tervola



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2024
© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Sisältö

Esipuhe
Förord
Preface

- *Maija Tervola, Marja Kivilehto, Taina Pitkänen, Laura Lahti & Eliisa Pitkäsalo*
Soveltava kielitiede tutkimuksellisia siltoja rakentamassa..... 1
[Applied linguistics building bridges through research]
- *Mari Hankala, Päivi Torvelainen, Eija Aalto, Merja Kauppinen, Sanna Mustonen & Mirja Tarnanen*
Luokanopettajaopiskelijat kielellisiä havaintojaan selittämässä 17
[Student teachers explaining their linguistic observations]
- *Annikki Hyppönen & Eveliina Salmela*
Tietoturvan ja sisällöllisen saavutettavuuden diskurssit pankkialalla..... 45
[Discourses of information security and content accessibility in the banking industry]
- *Henna Jousmäki, Liisa-Maria Lehto, Hanna-Mari Pienimäki & Päivi Iikkanen*
Language and spatiality in the study of migrants' integration into Finnish working life: Building bridges between applied linguistics and geography 78
- *Mira Kainulainen*
Käyttäjakeskeisyys osallisuuden mahdollistajana *Valvotun tapaamisen säännöt* -sarjakuva-asiakirjassa 104
[Enabling social inclusion with user-centredness in a social welfare comic document]
- *Johanna Koivisto & Zea Kingelin-Orrenmaa*
Vaativaa vai vahingollista valmentamista – missä menee raja? Suomalaisten päivälehtien uutisointi valmentajien epäasiallisesta käytöksestä ja negatiivisesta palautediskurssista urheiluvalmennuksessa 133
[Demanding or damaging coaching - where do you draw the line? Finnish daily newspapers' coverage of coaches' inappropriate behaviour and negative feedback discourse in sports coaching]
- *Hanna Kosonen & Minna Intke-Hernández*
Näkymättömyysviitta ja tuntoisuus kysymys – kielenomistajuus, kehollisuus ja tila kielikeskusopiskelijoiden kertomina 157
[Multidisciplinary perspective on the embodied and spatial dimensions of language learning and ownership]

- *Dmitri Leontjev, Ari Huhta & Kristina Koskela*
 "I could learn more words": Involving stakeholders in defining L2 English reading constructs in diagnostic and dynamic assessment 186
- *Marja Rautajoki*
 Contrasting discourses: Digital precariat or flexible entrepreneurship? A corpus-assisted discourse analysis of platform work in German and Finnish business newspapers 211
- *Elisa Räsänen*
 Scaffolding learning through reflection: Finnish language students recycling, negotiating, and reinterpreting instructions in a portfolio assignment 234
- *Mia Scotson*
 Luonteenvahvuuksien hyödyntäminen aikuisten suomen kielen oppimisessa 256
 [Utilizing character strengths in adult Finnish language learning]
- *Riitta Suominen*
 Laki niin kuin se luetaan – säädöskielen käytettävyyttä tutkimassa 281
 [How to read the letter of the law: Examining the usability of the statutory texts]
- *Mari Vainikka & Simo Määttä*
 "Kieli oli tässä kohtaa vain väline" – kulttuuritulkkien, opettajien ja kuraattoreiden näkemyksiä kielestä ja kulttuuritulkkien roolista 317
 ["In this case, language was just an instrument" – Intercultural mediators', teachers' and school social workers' views on language and the intercultural mediators' role]
- *Ella Väätäinen & Jenni Marjokorpi*
 Vastasaapuneiden oppilaiden tiedonalakohtaisten lukutaitojen arviointi: Kielididaktinen näkökulma oppimisen tukeen 344
 [Assessing and supporting newly arrived pupils' disciplinary literacy skills: A language didactic perspective]

Esipuhe

Vuoden 2023 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN syysseminarium järjestettiin Tampereen yliopistossa 9.–11.11.2023. Seminaariumin teema *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa* kutsui tarkastelemaan uudenlaisia yhteyksiä eri tutkimusmenetelmien, aineistotyyppien, teoriasuuntausten, paradigmojen, kielikäsitteiden ja tieteenalojen välillä. Seminaariumin järjestivät Marja Kivilehto (pj.), Miia Santalahti (siht.), Tuija Kinnunen, Laura Lahti, Taina Pitkänen, Eliisa Pitkäsalo, Maija Surakka, Maija Tervola ja Johanna Vaattovaara. Seminaariumin järjestämistä tuki Tampereen yliopisto ja AFinLAN vuosikirjan julkaisemista Tieteellisten seurain valtuuskunta.

Seminaariumin kutsutut puhujat olivat Mona Blåsjö (Tukholman yliopisto), Mirja Tarnanen (Jyväskylän yliopisto) ja Daria Dayter (Tampereen yliopisto). Mona Blåsjö tarkasteli plenaariesitelmässään, miten monikielinen toimistotyö ja digitaalisten välineiden käyttö nivoutuvat toisiinsa. Mirja Tarnanen esitelmän keskiössä olivat puolestaan soveltavan kielitutkimuksen tutkijoiden kokemukset ja käsitykset tutkimuksen tekemisestä ja yhteistyöstä tieteiden rajapinnoilla. Daria Dayter lähestyi seminaariumin teemaa nostamalla esiin, miten monimenetelmäisyyttä voidaan hyödyntää diskurssi-analyttisessä tutkimuksessa.

Vuosikirjassa on teeman esittelevä johdantoartikkeli ja 13 tutkimusartikkelia. Artikkeleissa käsitellään tutkimuksellisten siltojen rakentamista erilaisten viitekehysten kautta ja johdatellaan lukijaa pohtimaan, millä tavoin soveltava kielitiede voi edistää uudenlaisia yhteyksiä esimerkiksi eri tutkimusmenetelmien, paradigmojen ja tieteenalojen välillä. Vuosikirjan johdantoartikkeli ja tutkimusartikkelit ovat käyneet läpi vertaisarvioinnin. Toimittajat esittävät kirjoittajille, vertaisarvioijille ja AFinLAN toimitusneuvostolle lämpimät kiitokset vuosikirjan eteen tehdystä työstä!

Inspiroivia lukuhetkiä!

Tampereella elokuussa 2024

Marja Kivilehto, Laura Lahti, Taina Pitkänen, Eliisa Pitkäsalo ja Maija Tervola

Förord

Höstsymposiet för Finländska föreningen för tillämpad språkvetenskap AFinLA 2023 hölls vid Tammerfors universitet den 9–11 november 2023. Med symposiets tema, *Vetenskapliga brobyggen*, ville arrangörerna uppmuntra språkforskare att se möjligheterna hos nya typer av kopplingar mellan olika forskningsmetoder, typer av data, teoretiska inriktningar, paradig, språkuppfattningar och discipliner. Symposiet arrangerades av Marja Kivilehto (ordförande), Miia Santalahti (sekreterare), Tuija Kinnunen, Laura Lahti, Taina Pitkänen, Eliisa Pitkäsalo, Maija Surakka, Maija Tervola och Johanna Vaattovaara. Symposiet fick stöd av Tammerfors universitet och utgivningen av AFinLA:s årsbok stöddes av Vetenskapliga samfundens delegation.

De inbjudna talarna var Mona Blåsjö (Stockholms universitet), Mirja Tarnanen (Jyväskylä universitet) och Daria Dayter (Tammerfors universitet). I sitt plenarföredrag betraktade Mona Blåsjö samspelet mellan flerspråkigt kontorsarbete och användningen av digitala verktyg. Mirja Tarnanens föredrag fokuserade på de erfarenheter och uppfattningar som forskare inom tillämpad lingvistik har om forskning och samarbete i gränssnittet mellan discipliner. Daria Dayter närmade sig symposiets tema genom att belysa hur blandade metoder kan användas i diskursanalytisk forskning.

Årsboken innehåller en introducerande inledningsartikel och 13 forskningsartiklar. Artiklarna handlar om hur vetenskapliga broar byggs utifrån olika referensramar och vill väcka tankar om hur tillämpad språkvetenskap kan främja nya typer av kopplingar mellan till exempel olika forskningsmetoder, paradig och discipliner. Inledningsartikeln och forskningsartiklarna i årsboken har genomgått en anonym referentgranskning. Redaktionen vill rikta ett stort tack till författarna, granskarna och AFinLA:s redaktionsråd för deras arbete med årsboken!

Vi önskar inspirerande lässtunder med årsboken!

Tammerfors i augusti 2024

Marja Kivilehto, Laura Lahti, Taina Pitkänen, Eliisa Pitkäsalo och Maija Tervola

Preface

The 2023 Autumn Symposium of the Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA was held at Tampere University on 9–11 November 2023. The theme of the symposium, *Building bridges through research*, invited applied linguists to explore new kinds of connections between different research methods, data types, theoretical approaches, paradigms, language conceptions and disciplines. The symposium's organizing committee comprised Marja Kivilehto (chair), Miia Santalahti (secretary), Tuija Kinnunen, Laura Lahti, Taina Pitkänen, Eliisa Pitkäsalo, Maija Surakka, Maija Tervola and Johanna Vaattovaara. The symposium was supported by Tampere University and the publication of the yearbook received financial support from the Federation of Finnish Learned Societies.

The invited speakers were Mona Blåsjö (Stockholm University), Mirja Tarnanen (University of Jyväskylä) and Daria Dayter (Tampere University). Mona Blåsjö's plenary speech explored the interplay between multilingual office work and the use of digital tools. Mirja Tarnanen's speech focused on applied linguistics scholars' experiences and perceptions of doing research and collaboration in the interface between disciplines. Daria Dayter approached the symposium theme by highlighting how mixed methods can be used in discourse analysis.

This yearbook includes an introductory article and 13 research articles. The articles discuss how to build bridges through research from multiple perspectives and lead the reader to consider how applied linguistics can contribute to new kinds of connections between different research methods, paradigms and disciplines. The introductory article and the research articles in the yearbook have been peer-reviewed. The editors would like to express their sincere thanks to the authors, external reviewers and the AFinLA editorial board for their work on the yearbook!

We hope you enjoy it!

Tampere, August 2024

Marja Kivilehto, Laura Lahti, Taina Pitkänen, Eliisa Pitkäsalo and Maija Tervola

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 1–16.

**Maija Tervola, Marja Kivilehto, Taina Pitkänen,
Laura Lahti & Eliisa Pitkäsalo**
Tampereen yliopisto

Soveltava kielitiede tutkimuksellisia silloja rakentamassa

Nostot

- Tämän vuosikirjan teema on *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa*, joka nostaa esiin soveltavan kielentutkimuksen monitahoisuutta.
- Vuosikirjaan valitut artikkelit rakentavat siltoja muun muassa tieteenalojen, tutkimussuuntien, toimintaympäristöjen ja aineistotyyppien välille.
- Kielenoppiminen ja -opettaminen ovat edelleen perustellusti soveltavan kielitieteen vahvinta aluetta.
- Soveltava kielitiede hyötty monipuolisemmasta kielikäsitysten kirjosta.



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

Abstract

From time to time, the question arises as to the nature of applied linguistics. Whatever the answers are, applied linguistics is positioned between research and different contexts of action, which allows for a wide range of research topics and settings, as well as cooperation between different actors. The theme of the annual AFinLA Autumn Symposium 2023 and the yearbook 2024 is Building bridges through research. Building bridges through research points to a variety of connections at all levels of research, be it research methods, data types, theoretical approaches, paradigms, language conceptions and disciplines. In this introductory article, the theme will be discussed on the basis of the articles selected for publication. The purpose of this yearbook is to contribute to the debate on the nature of applied linguistics. It aims to broaden and diversify research in applied linguistics and to encourage new and creative approaches to the interaction between language and the social environment.

Keywords: applied linguistics, research methods, context

Tiivistelmä

Aika ajoin herää keskustelu soveltavan kielentutkimuksen luonteesta. Yksimielisyyttä asiasta ei luonnollisesti ole, mutta tutkimusalan ytimessä on asemoituminen kielentutkimuksen ja eri toimintaympäristöjen väliin, mikä mahdollistaa monenlaisia tutkimuskohteita ja -asetelmia sekä yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Vuoden 2023 AFinLAN syyssymposiumin ja 2024 vuosikirjan teemaksi valittiin Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Tutkimuksellisilla silloilla tarkoitamme erilaisia yhteyksiä kaikilla tutkimuksen tasoilla, olipa kyse tutkimusmenetelmistä, aineistotyypeistä, teoriasuuntauksista, paradigmoista, kielikäsitteistä tai tieteenaloista. Tässä johdantoartikkelissa perustelemme teeman valintaa ja esittelemme julkaisuun valittuja artikkeleita, jotka tuovat esiin erilaisia tutkimuksellisia siltoja. Artikkeleissa käsitellään niin soveltavan kielentutkimuksen vankkaa ydinaluetta, kielikasvatusta, kuin kurotetaan muihinkin toimintaympäristöihin, joissa kieli ja kielenkäyttö ovat merkityksellinen osa ammatillista toimintaa. Tämä julkaisu osallistuu keskusteluun soveltavan kielentutkimuksen tutkimuskohteesta ja merkityksestä kielentutkimukselle. Julkaisun tavoitteena on laajentaa ja monipuolistaa soveltavan kielentutkimuksen piirissä tehtävää tutkimusta ja kannustaa pohtimaan uusia ja luovia ratkaisuja kielen ja sosiaalisen kontekstin vuorovaikutuksen tarkasteluun.

Asiasanat: soveltava kielentutkimus, tutkimusmenetelmät, konteksti

1 Johdanto

Vuoden 2023 AFinLAn syysseminariumin teemaksi valittiin tutkimuksellisten siltojen rakentaminen. Aikaisempina vuosina syysseminariumien teemat ovat koonneet kielentutkijoita pohtimaan yhtä keskeistä käsitettä tai aihepiiriä, mutta nyt tarkoituksenamme oli nostaa näkyviin tutkimuksen piirissä muodostettavia erilaisia yhteyksiä. Soveltava kielentutkimus on jo perusajatuksestaan siltoja rakentavaa, sillä siinä yhdistyvät kielentutkimuksen ja muiden alojen intressit (Sánchez 2007). Näin seminaariumin teema sopii luontevasti myös taustaksi soveltavan kielentutkimuksen luonteen tarkasteluun.

Soveltavan kielentutkimuksen synnystä ei vallitse yksimielisyyttä, mutta sen katsotaan vakiintuneen tutkimusalana toisen maailmansodan jälkeen. Erityisesti 1960-luvulla alettiin kiinnittää huomiota kieleen käytännön näkökulmasta teoreettisten tarkastelujen ohessa, mistä voidaan mainita esimerkkinä Dell Hymesin (1964) näkemys kielestä osana sosiaalista kontekstia.

Soveltavan kielentutkimuksen teoreettisesta perustasta ja metodologisista suuntauksista käydään aika ajoin keskustelua muun muassa julkaisussa *Applied Linguistics*. Vuonna 2015 ilmestyneen teemanumeron johdantoartikkelissa tarkasteltiin lehdessä ilmestyneiden artikkelien aiheita kahden ajanjakson aikana. Tarkastelusta kävi ilmi, että kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät aiheet vähenivät 2010-luvulle tultaessa, kun taas sosiaaliseen teoriakehykseen perustuvat artikkelit lisääntyivät (Hellermann 2015). Kyseisen julkaisun vuoden 2016 teemanumerossa pohdittiin soveltavan kielentutkimuksen metodologista pohjaa. Sen todettiin käyneen läpi vastaavia vaiheita kuin muidenkin tutkimusalojen. Metodologisten paradigmakiistojen ratkaisuksi esitettiin monimenetelmäistä lähestymistapaa (*mixed methods*), tutkimuksen vaikuttavuuden nähtiin korostavan soveltavien alojen tärkeyttä ja teknologisen kehityksen nähtiin parantavan ja laajentavan tutkimuksen menetelmävalikoimaa. (Choi & Richards 2016.)

Soveltavalla kielentutkimuksella on periaatteessa yhteys hyvin moniin aloihin, mutta kaikki alat eivät ole saaneet yhtä paljon huomiota (Schmitt & Celce-Murcia 2020). Samaan aikaan soveltavalla kielentutkimuksella on ollut vaihtelevia yhteyksiä myös kielitieteen perustutkimukseen. Soveltava kielentutkimus on toiminut ikään kuin puskurina perustutkimuksen ja muiden alojen välillä (Sánchez 2007). Toisinaan soveltava kielentutkimus on nähty teoreettisen tutkimuksen vastaparina, jolloin kaikki empiirinen tutkimus voidaan lukea soveltavaksi kielentutkimukseksi. Näin soveltavaan kielentutkimukseen kuuluisivat esimerkiksi psykolingvistiikka ja sociolinguistiikka. Toisinaan taas soveltava kielentutkimus on rajattu käsittämään tutkimus, jossa kurotetaan yhteistyöhön toisen tieteenalan tai toimintaympäristön kanssa. Väljästi määriteltynä soveltavan kielentutkimuksen piiriin katsotaan kuuluvan kaikki tutkimus, joka liittyy jollakin tavalla kieleen (Sajavaara 2000: 15).

Soveltavan kielitieteen rinnalla kielenkäytön sosiaaliseen kontekstiin linkittyviä tutkimusaiheita on tarkasteltu myös käännöstutkimuksessa, jota monet tutkijat

pitävätkin yhtenä soveltavan kielentutkimuksen alana. Sekä käännöstutkimusta että soveltavaa kielentutkimusta esittelevissä teoksissa mainitaan tulkkaus ja/tai kääntäminen soveltavan kielentutkimuksen aloina (ks. Aronoff ym. 2017; Wei 2014), mutta alojen välinen suhde ei ole täysin ongelmaton, sillä kaikki käännöstutkijat eivät asemoi tutkimustaan kielentutkimukseksi.

Idea symposiumin ja vuosikirjan teemaan juontaa juurensa soveltavan kielentutkimuksen monitieteisestä perusajatuksista, jossa kielentutkimus nähdään välineenä monien muiden tieteenalojen kysymysten selvittämisessä. Taustalla voidaan nähdä viime vuosisadan alkupuolella yhteiskuntatieteissä tapahtunut kielellinen käänne (*linguistic turn*, ks. esim. Hirschkop 2019), joka sai monet tutkimusalat kiinnittämään huomiota tutkimuskohteensa lisäksi siihen, miten kieli muovaa käsityksiämme maailmasta ja ilmiöistä ja miten tällaista muovaamista tehdään myös enemmän tai vähemmän tietoisesti. Toisaalta on myös nähtävissä, etteivät kaikki alat ole kiinnittäneet yhtä paljon huomiota kielen rooliin; kieli on keskeisessä asemassa joillakin aloilla, kun taas monilta aloilta puuttuu kokonaan kosketus kielentutkimukseen.

Kielentutkimuksen ja muiden alojen yhteyksiä tarkasteltaessa on hyvä pohtia sitä, kumpi soveltaa kumpaa ja mitä soveltaminen käytännössä tarkoittaa. Kielen- ja käännöstutkimuksen julkaisuissa viitataan usein kieltä yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteleviin tutkijoihin, esimerkiksi Norman Faircloughiin. Sen sijaan voidaan kysyä, missä määrin yhteiskuntatieteilijät viittaavat kielentutkimukseen ja minkälainen merkitys kielellä on heidän tutkimuksessaan: onko se tutkimuksen väline vai kohde. Kielentutkimusta ja yhteiskuntatieteiden tutkimusta yhdistävä piirre voi pikemminkin olla käsitys kielen ja todellisuuden suhteesta kuin se, miten kieli- tai tekstiaineistoja analysoidaan. Kielen-/tekstintutkimuksen ja muiden alojen tutkimuksen yhteyksiä ja suhteita ovat pohtineet Vesa Heikkinen ja Pirjo Hiidenmaa jo vuonna 1999 (Heikkinen & Hiidenmaa 1999).

Soveltavassa kielentutkimuksessa on vuosien varrella käsitelty eri aihealueita, mutta yksi alue on ollut ylitse muiden: kielen oppiminen ja opettaminen, erityisesti toisen ja vieraan kielen. Tämän ovat todenneet kansainvälisessä kontekstissa esimerkiksi Schmitt ja Celce-Murcia (2020), ja Suomessakin soveltava kielentutkimus on ottanut alan omakseen. Myös tässä julkaisussa kielen oppiminen ja opettaminen ovat vahvasti edustettuina; puolet tämän vuosikirjan artikkeleista koskee koulumaailmaa ja kielten opetusta. Mukana on soveltavan kielentutkimuksen vahvaa aluetta, toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimusta, sekä yleisemmin monikielisyyden tarkastelua koulukontekstissa ja äidinkielen opetukseen kohdistuvaa tutkimusta.

Kielenoppimisen alan keskeisyys soveltavan kielentutkimuksen piirissä on ymmärrettävä sen vahvan yhteiskunnallisen merkityksen kautta mutta myös historiallisesti. Näyttää siltä, että kielen oppimisen tutkimus on ollut pohjana yleisemmän soveltavan kielentutkimuksen synnylle (Schmitt & Celce-Murcia 2020: 3). Suomessa kielenoppimisen tutkimus on ollut alusta alkaen vahvaa ja vahvistunut entisestään kielitaitokäsityksen muuttuessa formalistisesta kommunikatiiviseen ja toiminnalliseen

suuntaan (Dufva ym. 2011; Dufva 2019). Sosiaalista kielikäsitystä voidaan pitää kuluvan ja edellisten vuosikymmenten valtavirtaisena näkemyksenä kielenoppimisesta (Dufva 2019: 75). On huomattava, että tässä suhteessa ensikielen ja toisen kielen oppimisen tutkimusperinteet eroavat toisistaan: ensikielen, etenkin varhaisen kielenoppimisen tutkimus on sijoittunut perinteisesti melko tiiviisti psykolingvistiikan alueelle, mutta toisen kielen oppimista on tarkasteltu ennen kaikkea soveltavan kielentutkimuksen alalla, jossa puolestaan vallitsee sosiaalinen tutkimuskehys (Dörnyei 2008).

Sosiaalisen ja toiminnallisen kielikäsitteen valtaistuminen kielenoppimisen tutkimuksessa on osin kansainvälinen ilmiö ja juontaa juurensa 1990-luvulta tutkimusalalla aiemmin vallinneeseen kognitivismiin kohdistuneesta vastaiskusta, jota esimerkiksi Eurooppalaisen viitekehyksen toiminnallinen kuvaustapa on vahvistanut ja auttanut vakiinnuttamaan (ks. kooste keskustelusta Larsen-Freeman 2007; Little 2008). Kyseessä on radikaali muutos yhdestä paradigmasta toiseen, mitä toisinaan tapahtuu eri tieteenaloilla (Dufva 2019: 75). Tällöin ongelmaksi muodostuu usein se, että yksipuolinen kuva tutkimuksen kohteesta vaihtuu toiseen, lähes yhtä yksipuoliseen kuvaan. Käsitteellinen muutos on tapahtunut myös ilman, että aiemmin tärkeiden kognitiivisen paradigman käsitteiden suhdetta uudempiin sosiaalisen paradigman käsitteisiin olisi tarkasteltu, mikä vaikeuttaa niiden käyttöä paradigmojen väliseen vuoropuheluun (Long 1997: 322). Vaikka tavoite on perusteltu: nähdä kieli ilmiönä entistä laajempaan, monimuotoisempaan ja paremmin todellisuutta vastaavaan, se uhkaa jäädä toteutumatta yhden käsityksen ottaessa vallan alan tutkimuksissa.

Viime vuosikymmenten aikana myös tekninen kehitys, erityisesti korpuset ja niiden automaattinen analysointi, on tuonut paljon uutta kielentutkimukseen. Voisi jopa sanoa, että tekniikka on osin mullistanut tavan tuottaa tietoa kielestä ja tuonut sen myötä paljon uudenlaista tietoa kielestä. Korpusaineistojen käyttö muodostaa ainutlaatuisen linkin kielentutkimuksen ja muiden alojen välille, mutta korpusaineistoja on käsitelty verrattain vähän soveltavan kielentutkimuksen alalla. Vuoden 2023 syysseminaarissa oli kuitenkin esimerkiksi korpusaineistoja käsittelevä työpaja, jossa esiteltiin, minkälaista tietoa korpusmenetelmillä saadaan parlamenttiaineistoista, eduskuntapuheista ja budjettikeskusteluista (Sandberg ym. 2023). Siltoja rakennettiin myös ihmisen ja koneen välille työpajassa, jonka aiheena olivat toisaalta vuorovaikutuksen, toisaalta digitaalisen diskurssin analyysimenetelmät (Marsden & Lindholm 2023). Työpajassa esiteltiin muun muassa vuorovaikutusta ja kielenoppimista sosiaalisen robotin kanssa.

Tässä johdannossa esittelemme erilaisia tutkimuksellisia siltoja, joita vuoden 2023 AFinLAN syysseminaarissa esitelmissä ja tämän julkaisun artikkeleissa rakennetaan. Soveltavan kielentutkimuksen perinteiseen alaan, kielenoppimiseen ja opettamiseen liittyvät tutkimukset ovat vahvasti edustettuina tässäkin julkaisussa, mutta valitut artikkelit tuovat joitakin uusia avauksia tai ulottuvuuksia tutkimukseen. Loput artikkelit kurottavat sen sijaan muille yhteiskunnan aloille, joilla kielentutkimuksen

näkökulma ei ole niin vakiintunut. Nämä artikkelit avaavat osin uusia polkuja soveltavalle kielentutkimukselle.

2 Siltojen rakentaminen tutkimuksellisena metaforana

Soveltava kielentutkimus käsittelee usein aiheita, joissa on läsnä erilaisia ihmisryhmiä ja konteksteja, joten on luontaista, että sellainen tutkimus rakentuu useiden aineistojen ja menetelmien varaan. Monitieteisyys on soveltavassa kielentutkimuksessa luontevaa juuri siksi, että kieli on vain yksi taso tutkittavassa ilmiössä. Koska kieli välittää ja luo merkityksiä, merkitykset liittyvät aina myös johonkin kielen itsensä ulkopuolella olevaan, jossa vaikuttavat muutkin kuin kielen säännönmukaisuudet: ihmistä, ihmisryhmiä, organisaatioita ja fyysistä todellisuutta koskevat lainalaisuudet. Tässä luvussa kuvailemme tarkemmin, miten erilaisia tutkimuksen elementtejä yhdistetään soveltavan kielentutkimuksen tutkimusasetelmissa.

Käytämme tässä artikkelikokoelmassa apuna silta-metaforaa, joka on jokseenkin vakiintunut tutkimuskirjallisuudessa. Englanninkielisessä kirjallisuudessa metaforaa *"building bridges"* käytetään usein eri tutkimusaloilla kuvaamaan tutkimuselementtien yhdistämistä, tyypillisesti etenkin teorian ja käytännön yhdistämistä. Laajemmin tarkasteltuna silta-metafora nostaa esiin ensinnäkin kehotuksen etsiä ja nähdä yhteensopivia elementtejä kahden näennäisesti erilaisen tutkimusalan, paradigman tai perinteen välillä. Toiseksi se innostaa katsomaan samaa ilmiötä useamman aineiston tai menetelmän avulla, mikä on olennaista kompleksisia ilmiöitä tarkasteltaessa. Lisäksi silta-metafora tuo esiin kaksisuuntaisuuden – siltaa voi kulkea molempiin suuntiin. Soveltavan kielentutkimuksen kannalta tämä tarkoittaa nähdäksemme, että siinä missä kielentutkimus tuo uutta tietoa ja oivalluksia toiselle tieteenalalle tai toiseen toimintaympäristöön, myös toisen tieteenalan tai toimintaympäristön tieto ja oivallukset tuovat uutta kielentutkimukseen. Soveltamissuhde voi myös kulkea toiseen suuntaan: kielentutkimuksessa voidaan käyttää toiselta tieteenalalta omaksuttua menetelmää.

Kun yhdistetään erityyppisiä aineistoja tai menetelmiä, erilaisia tutkimusperinteitä ja tieteenaloja, joudutaan usein tekemään sillanrakennustyötä. Erilaiset elementit eivät välttämättä ole sellaisinaan yhteensopivia, vaan ne ovat vakiintuneet palvelemaan tietynlaista tutkimusasetelmaa ja sisältävät ääneenlausumatonta tietoa esimerkiksi käsitteiden välisistä suhteista ja tutkimuskohteen luonteesta. Tällaisten vakiintuneiden käsitteiden avulla saman alan tutkijat pystyvät helposti käymään vuoropuhelua ja edistämään alan tietorakennelmaa.

Pitkällä aikavälillä tutkimusalan käsitteistö ja sen kuvaama tutkimusparadigma saattavat myös urautua niin, että käsitteet alkavat kantaa mukanaan sivu- ja piilomerkityksiä, jotka liittyvät alalla vallitseviin käsityksiin (Bal 2002). Esimerkiksi Mustanoja ym. (2017) ovat tarkastelleet resurssi-käsitteen käyttöä ja sen sisältämiä konnotaati-

oita ja sivumerkityksiä kielenoppimisen alalla. Puhuminen kielestä resurssina nostaa kielenoppimisesta esiin jakamisen ja käyttämisen merkitykset, kun taas jotkin toiset merkitykset, kuten oppimisen ja taidon, se jättää piiloon (mts. 176). Käsitteiden käyttö runsaine sivu- ja piilomerkityksineen voi vaikeuttaa eri tutkimusalojen ja -suuntausten yhteistyönä tehtävää tutkimustyötä, kun kaikki sivumerkitykset eivät solahda ongelmitta toisen tutkimusalan tai -suuntauksen tietorakennelmaan. Soveltava kielentutkimus ja sille ominainen siltojen rakentaminen siis edellyttävät tutkijalta luovuutta ja laaja-alaista ymmärrystä erilaisista tutkimussuuntauksista.

Vuoden 2023 AFinLAN syysseminaarissa rakennettiin tutkimuksellisia siltoja useista näkökulmista. Julkaisuun valittujen artikkeleiden lisäksi silta-teema oli keskiössä myös kutsuttujen puhujien esitelmissä.

Tukholman yliopiston pohjoismaisten kielten professori **Mona Blåsjö** tarkasteli esitelmässään kansainvälisen yrityksen sisäistä viestintää valtasuhteiden ja historiallisten rakenteiden näkökulmasta. Keskeisinä teemoina olivat valta, toimijuus, vastustaminen, poissulkeminen ja osallistaminen sekä kielivalinnat ja muut diskurssistrategiat. Diskurssianalyysin ja erityisesti neksusanalyysin avulla Blåsjö osoitti, minkälaisia diskurssistrategioita esihenkilöt käyttävät johtotehtävässään ja miten työntekijät osoittavat vastarintaa esihenkilöiden johtamistapaa kohtaan. Esihenkilöt voivat osallistaa työntekijöitä kutsumalla heitä digitaalisiin kalentereihinsa mutta toisaalta tuntee oman toimijuutensa vähenevän yhteisten kalentereiden myötä. Lopuksi Blåsjö totesi valtasuhteiden olevan kytköksissä perinteisiin työpaikan rooleihin ja historiallisiin rakenteisiin. Näin siltoja rakennettiin nykyisen ja menneen välille.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja kielikasvatuksen professori **Mirja Tarnanen** puhui esitelmässään soveltavan kielentutkimuksen moninaisuudesta erityisesti tutkijan identiteetin kannalta. Kun tutkija työskentelee eri tieteenalojen rajapinnoilla, voi myös tutkijan identiteetti muotoutua jonkin tieteenalojen välille. Tällainen välimaastoon muodostuva tutkijaidentiteetti voi olla haasteellinen, mutta Tarnanen nosti esiin myös sen, miten monitahoisempi ymmärrys voi lisätä tutkijan osaamista.

Tampereen yliopiston englannin kielen apulaisprofessori **Daria Dayter** nosti esitelmässään esiin diskurssianalyysin keskeisen aseman soveltavassa kielentutkimuksessa. Koska kieltä käytetään kaikilla elämäalueilla, diskurssianalyysin avulla päästään käsiksi hyvin laajalle yhteiskunnan eri alueille, politiikan, talouden ja kulttuurin piiriin sekä yksilön psykologisiin ja sosiaalisiin ilmiöihin. Dayter rakensi esitelmässään siltaa erityisesti diskurssianalyysin ja korpuslingvistiikan välille. Laajat verkkokeskusteluista kerätyt digitaaliset aineistot mahdollistavat pureutumisen kielellä vaikuttamisen tapoihin kulttuurisesti polttavissa aiheissa, joita ovat esimerkiksi sukupuolittava kieli ja misogynia.

Myös julkaisuun valitut artikkelit rakentavat monenlaisia tutkimuksellisia siltoja. Soveltavan kielentutkimuksen perinteiselle ydinalueelle eli kielenoppimisen ja opettamisen alueelle asemoituvat artikkelit rakentuvat usean tutkimuselementin tai

näkökulman yhdistämiseksi. Kosonen ja Intke-Hernandez rakentavat siltaa sosiaalisen ja kognitiivisen paradigman välille tarkastellessaan kieltä yhtä aikaa kehollisena ja kognitiivisena ilmiönä. Scotson puolestaan yhdistää artikkelissaan kielenoppimista ja positiivisen psykologian viitekehystä aikuisten kielenoppimiseen.

Sen lisäksi että kielenoppimisen ja -opettamisen alueelle sijoittuvat artikkelit rakentavat siltaa eri viitekehysten välille, siltaa rakennetaan myös erilaisten oppimiskontekstien sekä kielenoppimisen ja arviointikäytänteiden välille. Esimerkiksi Räsänen käsittelee artikkelissaan kahta oppimiskontekstia, luokkahuonetta ja sen ulkopuolista, *"in the wild"*-kontekstia ja yhdistää tutkimusta ja pedagogisia käytänteitä. Väättäinen ja Marjokorpi yhdistävät tutkimuksessaan ainedidaktiikan ja arviointitutkimuksen näkökulmia sekä perusopetuksen valmistavan ja yleisopetuksen konteksteja vastaavien maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Leontjev, Huhta ja Koskela yhdistävät tutkimuksessaan puolestaan diagnostista ja dynaamista arviointikehystä. Lisäksi tutkimuksessa yhdistyy niin ikään kaksi eri kontekstia: lukion englannin kielen opetus ja ylioppilaskirjoitusten lukutaitovaatimukset.

Kaikki koulukontekstiin sijoittuvat artikkelitkaan eivät käsittele oppimista tai opettamista vaan saattavat tuottaa erilaista tietoa eri tarkoituksiin, esimerkiksi Vainikan ja Määtäin artikkelin keskiössä on koulussa työskentelevän kulttuuritulkinnan toimijuus. Samantyyppinen aineisto ja menetelmä voivat myös johtaa erilaiseen tutkimusasetelmaan, esimerkiksi sekä Koiviston ja Kingelin-Orrenmaan että Rautajoen tutkimusaineistoina ovat journalistiset tekstit ja analyysimenetelmänä kriittinen diskurssianalyysi, mutta tutkimusten menetelmälliset lähestymistavat ovat erilaisia. Siinä missä Koivisto ja Kingelin-Orrenmaa tarkastelevat aineistoaan laadullisesti, Rautajoen tutkimus on pääasiassa määrällinen.

Muuhun kuin kielenoppimisen kontekstiin sijoittuvissa artikkeleissa ovat vahvasti edustettuina osallisuus ja saavutettavuus. Osallisuus tulee esiin erityisesti Jousmäen, Lehdon, Pienimäen ja Ikkasen artikkeleissa, jossa tarkastellaan työtä etsivien maahanmuuttajien työllistymistä paikkatutkimuksen näkökulmasta ja korostetaan toisaalta työpaikkojen vastuuta kielitaidon kehittämisessä ja toisaalta aikuisten maahanmuuttajien omaa aktiivisuutta. Palvelujen saavutettavuus erityisryhmien näkökulmasta on puolestaan aiheena Hyppösen ja Salmelan sekä Kainulaisen artikkeleissa. Hyppönen ja Salmela tarkastelevat pankkipalvelujen ja Kainulainen sosiaalihuollon valvotun tapaamisen palvelun saavutettavuutta. Kielellinen saavutettavuus on esillä myös Suominen artikkelissa, jossa tutkitaan lakitekstien ymmärrettävyyttä ja käytettävyyttä.

Saavutettavuus onkin viime vuosina noussut selkokielen kehitystyön ja tutkimuksen myötä uudeksi alueeksi, jossa kaivataan niin eri tutkimusalojen välisiä yhteyksiä kuin eri toimintaympäristöjen yhteistyötä. Saavutettavuuden suosio tutkimusaiheena kuvastaa omalta osaltaan soveltavassa kielentutkimuksessa jo pitkään vallinnutta suuntausta: yhteiskunnan marginaalisten väestöryhmien huomioimista. Esimerkiksi edellisen AFinLAN syyssymposiumin ja vuosikirjan teema osallisuus nosti esiin juuri tätä suuntausta.

Saavutettavuuteen liittyvät tutkimusaiheet ovat entistä tärkeämpiä yhteiskunnan ja kulttuurin monimuotoistuesssa. Marginaalisiin väestöryhmiin kohdistuva tutkimus voi kuitenkin myös lokeroida tiettyjä väestöryhmiä, jolloin ryhmät eivät koe olevansa tasavertaisia eikä heihin suhtauduta tasavertaisina yhteiskunnan ja kieliyhteisön jäseninä, mikä voi haitata osallisuuden tosiasiallista toteutumista. Vaarana on, että esimerkiksi maahanmuuttotaustaiset nähdään kielitaidon ja työllistymisen näkökulmasta yhtenäisenä ryhmänä ja yleisesti autettavien roolissa. Maahanmuuttotaustaiset ovat kuitenkin heterogeeninen ryhmä, josta vain osa alun perinkään hyötyy autettavan roolista. Lisäksi maahan muuttaneiden tavoite on tulla ajan myötä yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi, jolloin autettavan rooli voi jopa haitata tätä kehitystä. Tässä vuosikirjassa Jousmäen ym. artikkeli korostaa maahanmuuttotaustaisten oman aktiivisuuden ja vastuun merkitystä kotoutumisprosessissa.

Kielikäsitteiden suhteen artikkeleissa on nähtävissä toisaalta soveltavan kielitutkimuksen valtavirtaa edustavaa lähestymistapaa, jossa kieli nähdään ennen kaikkea sosiaalisena toimintana (esim. Väätäinen & Marjokorpi; Räsänen). Toisaalta osa artikkeleiden tutkimuksista tarkastelee kieltä yksilön psykologisena ilmiönä (esim. Suominen). Useissa artikkeleissa, joissa tutkimuksen fokus on yksilön kielitaidossa tai -tiedossa, tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan kuitenkin laajemmassa sosiaalisessa kielenkäyttökontekstissa (Hyppönen & Salmela; Hankala ym.; Jousmäki ym.). Eri kielikäsitteitä myös yhdistellään, esimerkiksi Leontjevin, Huhdan ja Koskelan artikkelissa yhdistetään erilaisista kielikäsitteistä ammentavia arviointikehyksiä.

Syysseminariumin ja vuosikirjan teema, siltojen rakentaminen, toteutuu tavalla tai toisella kaikissa julkaisuun valituissa artikkeleissa, vaikka kirjoittajat eivät välttämättä eksplikoi, miten siltoja rakennetaan heidän artikkeleissaan. Joissakin käsikirjoituksissa siltojen rakentamista kuitenkin eksplikoidaan. Esimerkiksi Kosonen ja Intke-Hernandez toteavat laajentavansa empirian avulla ”ymmärrystä sosiolingvivistisistä käsitteistä kognitioon liittyvän mallin avulla. Tässä mielessä tutkimuksemme voi ajatella paitsi rakentavan siltaa sosiolingvistiikan, kognitiotieteen ja ruumiinfenomenologian välille, myös kurottavan sosiolingvistiikasta kohti kognitiivista kielentutkimusta”.

3 Artikkelien esittely

Olemme valinneet tähän vuosikirjaan 13 artikkelia, jotka jollakin tavalla rakentuvat usean tutkimuselementin yhdistämiselle. Samalla ne tuottavat uutta tietoa kielen roolista erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa. Artikkeleista seitsemän sijoittuu kielenoppimisen alueelle: edustettuina ovat niin perusopetus, lukio-opetus, korkeakoulun kielikeskusopetus, ulkomailla tapahtuva suomen kielen opetus kuin opettajankoulutuskin. Kuusi artikkelia puolestaan sijoittuu muuhun kuin kielenop-

pimisen kontekstiin, esimerkiksi pankkialalle, sosiaalihuoltoon sekä journalistisiin ja lakiteksteihin. Kaikki artikkelit ovat käyneet läpi vertaisarvioinnin.

Mari Hankala, Päivi Torvelainen, Eija Aalto, Merja Kauppinen, Sanna Mustonen ja Mirja Tarnanen tarkastelevat luokanopettajaopiskelijoiden kielen analysointikykyä ja käsitteiden käyttöä osana kielitiedon opintojakson diagnostista testiä. Kirjoittajat esittelevät monitulkintaisia ja merkitykseltään epämääräisiä virkkeitä, joita opettajaopiskelijat ovat kuvailleet ja analysoineet oman kielitietonsa perusteella. Kirjoittajat osoittavat, että opiskelijat analysoivat kielen merkityksiä melko monipuolisesti mutta lähestyvät merkitysten tulkintaa myös normatiivisesti oikein-väärin-asteikolla. Kirjoittajat peräänkuuluttavat opettajankoulutukseen ja äidinkielenopetukseen laajempaa ja monitahoisempaa keskustelua kielen mahdollisuuksista ja tavoista välittää merkityksiä.

Annikki Hyppönen ja Eveliina Salmela raportoivat toteuttamastaan tutkimuksesta, jossa tarkastellaan pankkialan saavutettavuutta ja sen suhdetta tietoturvaan pankkialan toimijoiden haastattelupuheessa. Kirjoittajat tutkivat pankin asiakaspalvelijoiden ja saavutettavuusasiantuntijoiden käsityksiä sisällöllisestä saavutettavuudesta ja sen toteutumisesta pankkipalveluissa. Haastatteluista käy ilmi, että sisällöllinen saavutettavuus nähdään olennaisena osana pankkien palvelustrategiaa ja pankkipalvelut merkityksellisinä kaikille käyttäjille, olivatpa heidän kykynsä millaisia tahansa. Kirjoittajat huomauttavat, että potentiaalisia tietoturvaasteita pidetään kuitenkin ensisijaisesti käyttäjän kognitiivisiin kykyihin liittyvänä ongelmana eikä niinkään palvelujen muotoilun ongelmana.

Henna Jousmäki, Liisa-Maria Lehto, Hanna-Mari Pienimäki ja Päivi Iikkanen tarkastelevat artikkelissaan kielitaidon ja maantieteellisen paikan yhteyttä maahanmuuttajien työllistymiseen. Heidän mukaansa yleinen käsitys siitä, että kielitaito on avain työelämään, ei välttämättä pidä paikkaansa, ja ainakin kielitaidon merkitys on erilainen eri puolilla Suomea. Työllistyminen on monimutkainen prosessi, jossa paikallisilla verkostoilla voi olla ratkaiseva rooli. Kirjoittajat myös muistuttavat, että kielitaitoa ei tulisi arvioida pelkästään työhönoton yhteydessä, sillä kielen oppiminen jatkuu työssä ja on siten koko työyhteisön vastuulla.

Mira Kainulainen käsittelee artikkelissaan Valvotun tapaamisen säännöt -sarjakuva-asiakirjaa. Keskeinen kysymys koskee viestintätilanteiden saavutettavuutta ja sarjakuva-asiakirjan käytettävyyttä, kun palvelua käyttävät asiakkaat ovat vaikeissa elämäntilanteissa. Kainulainen hyödyntää tutkimuksessaan käänntieteestä peräisin olevaa menetelmää, funktionaalista tekstianalyysia. Tulokset osoittavat, että sarjakuva-asiakirja on monella tapaa käyttäjakeskeinen. Kainulainen toteaa, että asiakirjan käyttäjakeskeiset ominaisuudet voivat tukea käyttäjän osallisuutta sosiaalihuollon palvelutilanteissa.

Johanna Koiviston ja Zea Kingelin-Orrenmaan aiheena on urheilu-uutisissa raportoitu valmentajien epäasiallinen käyttäytyminen ja sen ilmeneminen negatiivisena palautediskurssina. Tutkimuksen aineistona toimivat päivälehtien urheilu-uutiset ja menetelmänä kriittinen diskurssianalyysi. Analyysinsä perusteella Koivisto ja

Kingelin-Orrenmaa toteavat, että vaikka uutisten välittämä tieto ei vastaa todellisia valmennustilanteita, urheilu-uutiset antavat kuitenkin viitteitä kyseisestä ilmiöstä ja vahvistavat ja uusintavat käsityksiä urheilumaailmassa vallitsevista käytännöistä.

Hanna Kosonen ja Minna Intke-Hernandez tutkivat haastatteluaineiston avulla, miten yliopiston kielikeskuksen opiskelijat hahmottavat kielen oppimista ja käyttöä suhteessa tilaan ja kehoonsa. Lisäksi he selvittävät kielen omistajuuden rakentumista opiskelijoiden kertomuksissa. Aineistosta nousee esiin opiskelijoiden kokemuksia nähdä ja kuulla tulemisesta, kehollisesta olotilasta sekä materiaalisesta ja sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta niin verkko- kuin lähiopetuksessakin. Aineiston perusteella kielen omistajuus rakentuu kehon ja tilan vuorovaikutuksessa ja on jatkuvassa liikkeessä. Kirjoittajat toteavat, että kehollisuuden huomioiminen ei ole pelkästään pedagoginen lisä vaan olennainen osa oppimisprosessia.

Dmitri Leontjev, Ari Huhta ja Kristina Koskela selvittävät vieraan kielen lukutaitoa englannin lukio-opetuksessa. He tarkastelevat englannin kielen lukutaidon osatekijöitä ja niiden arviointia sekä operationalisointia eri ryhmien näkemysten kautta. Artikkelissa pohditaan, mitä englannin opettajat, lukiolaiset ja ylioppilaskirjoitusten sensorit hahmottavat lukutaidon osatekijöiksi ja miten nämä käsitykset suhteutuvat diagnostisen ja dynaamisen arvioinnin kehyksiin. Artikkelista käy ilmi, että erityisesti opiskelijoiden parempi ymmärrys lukutaidon osatekijöistä, esimerkiksi metakognitiosta tai sanojen päättelytaidosta, helpottaisi myös arvioinnista saatavan palautteen hyödyntämistä oppimisessa.

Marja Rautajoen artikkeli käsittelee alustatalouden representaatioita saksalaisessa ja suomalaisessa talouslehdessä vuosina 2017–2021. Lähestymistapoina toimivat kriittinen diskurssianalyysi ja korpuslingvistiikka. Analyysinsä perusteella Rautajoki toteaa, että saksalainen ja suomalainen lehti tuovat esiin erilaisia näkökulmia. Saksalainen lehti keskittyy alustatyön saksalaiselle yhteiskunnalle ja Saksan työmarkkinoille asettamiin haasteisiin, kun taas suomalainen lehti ottaa sallivamman kannan ja korostaa alustatyön yrittäjähänkeä ja sen mahdollisuuksia. Saksalaisessa lehdessä esitetyt representaatiot edustavat laajempaa tarvetta osallistua alustatyötä koskevaan keskusteluun ja tarkastella sitä kriittisesti.

Ella Räsänen tarkastelee artikkelissaan amerikkalaisten yliopisto-opiskelijoiden suomen kielen oppimista luokkahuoneen ulkopuolella, *”in the wild”*. Neksusanalyysia ja diskurssianalyysia käyttäen hän osoittaa, millainen vaikutus portfoliotehtävän tehtävänannoilla on opiskelijoiden tuottamien pohdintojen sisältöön. Tulokset osoittavat opiskelijoiden kierrättävän ja uudelleentulkitsevan tehtävänannon sanamuotoja osana omaa pohdintaansa. Räsänen mukaan opettaja voisi tehtävänantoja kehittämällä tukea opiskelijoiden valmiuksia hyödyntää luokan ulkopuolisia kielenkäyttökokemuksiaan kielen oppimisen resurssina.

Mia Scotson lähestyy artikkelissaan aikuisten S2-oppilaiden suomen kielen oppimista positiivisen psykologian näkökulmasta. Hän tarkastelee yksilölle ominaisimpien luontevahvuuksien eli ydinvahvuuksien vaikutusta kielenoppimiseen.

Tutkimus osoittaa, että ydinvahvuudet edistävät hyvinvointia, ja siksi niiden käyttämisestä kielenoppimisessa on laajempikin hyöty, koska valtakielen oppiminen lisää S2-oppijoiden yhteiskunnallista osallisuutta. Vahvuuksien käyttämistä tulee kuitenkin säädellä, koska toisaalta liian vähäinen ja toisaalta myös liiallinen käyttö voivat haitata oppijan toimijuutta ja hyvinvointia.

Riitta Suominen tarkastelee artikkelissaan lakitekstien käytettävyyttä ääneenajattelumenetelmän avulla. Tutkimuksen koehenkilöinä ovat juristit, päätösvalmistelijat ja maallikot, jotka kokeellisessa tilanteessa lukevat lakitekstiä ja osoittavat, mitkä tekstipiirteet vaikeuttavat tai edistävät lukemista. Tämänkaltaisilla käytettävyyksysteillä saadaan yksilöityä tietoa tekstien käytettävyydestä. Suominen ehdottaakin, että kielen ymmärrettävyyden arviointi voitaisiin liittää osaksi lainvalmistelua erityisesti niissä laeissa, jotka koskevat laajasti kansalaisia.

Mari Vainikka ja Simo Määttä pohtivat artikkelissaan niin kutsutun kulttuuritulkin roolia ja vertaavat sitä asioimistulkin roolin. Kirjoittajat käyttävät aineistoinaan puolistrukturoituja haastatteluja ja soveltavat aineiston analyysissä sosiologian ja kulttuuriantropologian käsitteitä: roolia, toimijuutta ja affektiivista kasvotyötä. Analyysi osoittaa, että kulttuuritulkkien laajaan toimijuuteen perustuva affektiivinen työ on olennaista maahanmuuttajaperheiden ja koulun välisen luottamuksen rakentamisessa. Kulttuuritulkin rooli eroaa asioimistulkin roolista, jossa referentiaalisten kieli-ideologioiden koetaan usein heikentävän osallistujien keskinäistä ymmärrystä.

Ella Väätäinen ja Jenni Marjokorpi tarkastelevat artikkelissaan vastasaapuneiden oppilaiden tiedonalakohtaisten lukutaitojen ja suomen kielen arviointiin kehitetyn työkalun pilotointikierroksen tuloksia. Tutkimuksen aineisto koostuu arviointityökalun tuottamista raporteista, joista voidaan tarkastella oppilaan toimintaa työkalun parissa. Väätäinen ja Marjokorpi selvittävät, mitä työkalun tehtävät kertovat vastasaapuneiden oppilaiden suomen kielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan lukutaidoista ja minkälaista dynaamisen arvioinnin periaatteisiin pohjautuvaa tukea työkalu tarjoaa oppilaille. Pilotoinnin mukaan alakouluikäiset oppilaat hyödynsivät työkalun tarjoamaa tukea ja onnistuivat tuen avulla tiedonalakohtaisia lukutaitoja vaativissa tehtävissä.

4 Päätelmiä

Yleensä ajatellaan, että yhteiskunnan muuttuessa muuttuvat niin tutkimusaiheet kuin niiden teoria- ja metodipohjakin. Näin varmaan onkin, mutta jotkin aihealueista säilyttävät merkittävyytensä vuodesta toiseen. Verrattaessa tämän julkaisun artikkeleiden aiheita johdannossa mainittuihin *Applied Linguistics* -julkaisussa olleisiin aiheisiin molemmista välittyy monitieteisyys, mutta myös yksi aihealue ja lähestymistapa ovat vahvasti edustettuina: kielenoppiminen ja -opettaminen sekä sosiaalinen käsitys kielestä. Kyseisessä julkaisussa mainittu monimenetelmäisyys ilmenee tämän

julkaisun artikkeleissa toisaalta tutkimusmenetelmien, toisaalta analyysimenetelmien yhdistämisenä. Myös teknologian kehitys ja sen hyödyntäminen sekä soveltavan kielentutkimuksen vanha rinnakkaisalue, käänntiede, ovat edustettuina. Artikkeleista voidaan nähdä, että soveltavassa kielentutkimuksessa hyödynnetään eri tieteenalojen käsitteitä ja menetelmiä monipuolisesti. Varsinkin kasvatustiede ja yhteiskuntatieteet ovat hyvin edustettuina.

Soveltavan kielentutkimuksen piirissä on toisinaan ollut havaittavissa pyrkimystä yhdenmukaiseen kielikäsitteeseen ja kielenoppimiskäsitteeseen, mutta nähdäksemme yhdenmukaisuuden tavoite ei palvele soveltavaa kielentutkimusta eikä kieleen liittyviä tiedontarpeita. Kieli on jo itsessään niin moninainen ilmiö, ettei mikään yksittäinen käsitys tai paradigma tavoita sen olemusta. Tarkasteltaessa kielen yhteyksiä muihin inhimillisiin ja todellisuuden ilmiöihin on selvää, että tarvitaan useita lähestymistapoja ja näkökulmia. Yksittäiset tutkijat tai tutkimusryhmät eivät myöskään pysty tavoittamaan kielen koko olemusta omassa työssään, vaan joudumme valitsemaan aina rajatun tarkastelukulman. Tutkijan on tärkeää valita ja perustella omaan tutkimustehtäväänsä sopiva kielikäsitteeseen ja paradigma.

Tästä ei tule tehdä sellaista johtopäätöstä, että jokin tietty tarkastelukulma olisi sinällään parempi kuin toinen vaan että eri tutkimuksen tulokset valottavat kielestä ja siihen kytkeytyvistä ilmiöistä vain yhtä puolta. Keskustelu soveltavan kielentutkimuksen laajoista teoreettisista ja tutkimuskohteen luonteeseen liittyvistä kysymyksistä edellyttää, että luovumme oikean paradigman noudattamisen vaatimuksesta (ks. Hamunen 2019: 10). Tutkimusalan kehittäminen ei tarkoita oikeamman kielikäsitteeseen vakiinnuttamista vaan laajemman ja monipuolisemman käsitysten kirjoituksen näkemistä ja eri käsitysten vuoropuhelun edistämistä. Tämä on nähdäksemme tärkeää, jotta soveltava kielentutkimus pystyisi tulevaisuudessa vastaamaan yhä vaikeampiin kieleen liittyviin kysymyksiin monimutkaisessa yhteiskunnassamme. Tähän julkaisuun valitut artikkelit osoittavat, että soveltavassa kielentutkimuksessa on tilaa erilaisille kielikäsitteille ja että myös niiden yhdistäminen on monimutkaisten kieleen liittyvien ilmiöiden tutkimuksessa hyödyllistä.

Tämänkertainen teema AFinLAN syysseminaarissa ja vuosikirjassa poikkeaa merkittävästi tavalla aiemmista teemoista. Kun valitsimme teemaksi tutkimuksellisia suhteita kuvaavan metaforan sisältökäsitteen sijaan, otimme pienen riskin ja asetimme seminaarin vieraille ja artikkelien kirjoittajille hieman epätavallisen haasteen: pyysimme kiinnittämään huomiota pikemminkin tutkimuksen abstrakteihin rakenteellisiin seikkoihin jonkin tietyn aihepiirin sijaan. Teeman valintaa voi pitää onnistuneena sikäli, että monet AFinLAN tutkijoista tarttuivat teemaan ja nostivat tutkimuksessaan esiin rohkeasti uusia yhdistelmiä, joita heidän tutkimuksestaan löytyi, tai jopa rakensivat varta vasten uusia ulottuvuuksia. Nähdäksemme vieläkin rohkeampiin ja perusteellisempiin yhdistelmiin olisi soveltavan kielentutkimuksen alalla edellytyksiä, ja toivomme, että niin kirjoittajat kuin muutkin soveltavan

kielentutkimuksen tutkijat jatkaisivat siltojen rakentamista. Erityisesti käsitteistöjen ja paradigmojen vuoropuhelun edistäminen edelleen olisi alalla tärkeää.

Tämä vuosikirjan numero voi vain hieman laajentaa soveltavan kielentutkimuksen alaa ja osoittaa sille muutamia uusia suuntia. Me toimittajat kannustamme tämän julkaisun myötä pohtimaan edelleen uusia laajennuksia uusiin suuntiin siltä pohjalta, missä kaikissa kysymyksissä yhteiskunnassa tarvitaan kielen osuuden tarkastelua.

Kirjallisuus

- Aronoff, M. & J. Rees-Miller (toim.) 2017. *The Handbook of Linguistics*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bal, M. 2002. *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bläsjö, M. 2023. Text, språk och digitala medier på jobbet. Tillämpad språkvetenskap i ett komplext samhälle (Text, language and digital media at work. Applied linguistics in a complex society). Plenaariesitelmä AFinLAN syysseminariumissa 9.–11.11.2023, Tampereen yliopisto.
- Choi, S. & K. Richards 2016. Introduction to the Special Issue: Innovation in Research Methods in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 37 (1), 1–16.
- Dayter, D. 2023. Triangulation in discourse analysis: building bridges between methods and data types. Plenaariesitelmä AFinLAN syysseminariumissa 9.–11.11.2023, Tampereen yliopisto.
- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 22–34.
- Dufva, H. 2019. Kielten oppimisen tutkimuksesta. Käänteitä ja virtauksia. Teoksessa M. Hamunen, T. Nieminen, T. Kelomäki & H. Dufva (toim.) *Käänteitä ja käsitteitä. Näkökulmia kielitieteelliseen keskusteluun*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 61–86.
- Dörnyei, Z. 2008. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Hamunen, M. 2019. Johdanto. Käänteitä ja kääntämissiä, käsitteitä ja käsittämisiä. Teoksessa M. Hamunen, T. Nieminen, T. Kelomäki & H. Dufva (toim.) *Käänteitä ja käsitteitä. Näkökulmia kielitieteelliseen keskusteluun*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–30.
- Heikkinen, V. & P. Hiidenmaa 1999. Me ja muut tekstintutkijat. *Virittäjä*, 103, 84–92.
- Hellermann, J. 2015. Three Contexts for My Work as Co-Editor: Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics*, 36 (4), 419–424. <https://doi.org/10.1093/applin/amv043>
- Hirschkop, K. 2019. Introduction: Linguistic turns as social theory. Teoksessa K. Hirschkop (toim.) *Linguistic Turns, 1890–1950: Writing on Language as Social Theory*. Oxford University Press. <http://www.doi.org/10.1093/oso/9780198745778.003.0001>
- House, J. 2006. Text and Context in Translation. *Journal of Pragmatics*, 38 (3), 338–358.
- Hymes, D. (toim.) 1964. *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Larsen-Freeman, D. 2007. Reflecting the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91 (1). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x>
- Little, D. 2008. *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants*. <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc0b1> [luettu 19.6.2024]
- Long, M. H. 1997. Construct Validity in SLA Research: A Response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 318–323. <https://doi.org/10.2307/329306>
- Mardsen, E. & L. Lindholm 2023. Q&A Workshop: Research Methods and Challenges. Digital Discourse and Interaction Group Thematic Workshop. Työpaja AFinLAN syysseminariumissa 9.–11.11.2023, Tampereen yliopisto.

- Mustanoja, L., M. Tervola, K. Sandberg & M. O'Dell 2017. Kielen resurssit ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 161–180.
- Sajavaara, K. 2000. Soveltava kielentutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–30.
- Sánchez, W. 2007. On the nature of applied linguistics: Theory and practice relationships from a critical perspective. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 1, 98–114.
- Sandberg, K. ym. 2023. Monitieteinen työpaja laskennallisten menetelmien käytöstä parlamenttiaineistoissa. Työpaja AFinLAN syysseminaarissa 9.–11.11.2023, Tampereen yliopisto.
- Schmitt, N. & M. Celce-Murcia 2020. An overview of applied linguistics. Teoksessa N. Schmitt & M. P. H. Rodgers (toim.) *An introduction to applied linguistics*. Oxon / New York: Routledge.
- Tarnanen, M. 2023. Soveltavasta kielentutkimuksesta ja identiteetin luomisesta tieteiden rajapinnoilla. Plenaariesitelmä AFinLAN syysseminaarissa 9.–11.11.2023, Tampereen yliopisto.
- Wei, L. (toim.) 2014. *Applied Linguistics*. Malden, MA: Wiley Blackwell.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAn vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. 17–44.

**Mari Hankala, Päivi Torvelainen, Eija Aalto, Merja Kauppinen,
Sanna Mustonen & Mirja Tarnanen**
Jyväskylän yliopisto

Luokanopettajaopiskelijat kielellisiä havaintojaan selittämässä

Nostot

- Useat luokanopettajaopiskelijat osaavat havainnoida ja käsitteellistää hyvin kielen ilmiöitä, kuten monimerkityksisyyttä.
- Osalla opiskelijoista on kuitenkin puutteita käsitteiden hallinnassa ja normatiivinen lähestymistapa kielen ilmiöiden havainnointiin.
- Opintojakson alussa toteutettavista, kielitiedon osaamista kartoittavista tehtävistä saadaan tukea opintojen yksilöllistämiseen, kuten sisältöjen eriyttämiseen.



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

Abstract

In light of previous research, it is important to examine class teachers' perceptions of language so that we can develop pedagogical practices to evoke pupils' interest and enthusiasm towards the language. In this article, we study what student teachers perceive about language and how they conceptualise their perceptions. We examined 264 student teachers' interpretations of two sentences with different ambiguities and a nonsense sentence. The data were analysed using both theory- and data-driven qualitative content analysis. The results showed that many students already had a high level of metalinguistic competence: they perceived the ambiguity of the sentences, approached the nonsense sentence with relevant concepts and were able to explicate their linguistic deduction. However, some of the students had challenges, for example in using metalanguage, or they perceived the sentences mainly from a normative perspective. The results can be utilized in developing teaching practices in teacher education and in enhancing the language awareness of student teachers.

Keywords: language awareness, student teachers, metalinguistic knowledge, pedagogical notions

Asiasanat: kielitietoisuus, luokanopettajaopiskelija, metakielen hallinta, kielelliset havainnot

1 Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon osaamista suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaa käsittelevän opintojakson alussa. Luokanopettajan asiantuntijuudessa yhdistyvät kasvatustieteellinen tietämys ja eri tieteenaloihin pohjautuvien oppiaineiden hallinta pedagogiseksi sisältötiedoksi (Shulman 1987; Grossman 1990). Pedagogisen sisältötiedon ytimenä voidaan pitää tietoa siitä, miten kutakin oppiainetta opetetaan (Rättyä 2017: 20). Tätä osaamistaan hyödyntäen luokanopettajan tulisi osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida eri oppiaineiden opetusta ottaen huomioon oppilaiden ikä ja moninaiset lähtökohdat sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) asetetut tavoitteet.

On huomattava, että luokanopettajaopinnoissa eri oppiaineiden sisältöihin ja niiden pedagogiikkaan keskittyviä monialaisia opintoja on yhteensä 60 opintopisteen verran. Tällöin yksittäiseen oppiaineeseen paneutumiseen saattaa jäädä vain muutamia opintopisteitä. Luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa ei siis ole mahdollista rakentaa yhtä syvällistä yksittäisen oppiaineen sisältöosaamista kuin aineenopettajien koulutuksessa. Toisaalta luokanopettajien opinnoissa saavutettava vahva kasvatustieteellinen osaaminen voi auttaa oppimista tukevan pedagogiikan, kuten tutkivan ja vuorovaikutteisen oppimisen, luomisessa eri oppiaineisiin. Nämä lähtökohdat huomioiden yksittäisen oppiaineen opinnot on opettajankoulutuksessa kohdennettava järkevästi suhteessa resursseihin. On siis pedagogisesti mielekästä arvioida opiskelijoiden osaamista opintojen alussa ja rakentaa opinnot opiskelijoiden aiemmalle osaamiselle yksittäisten opiskelijoiden erilaiset lähtötasot huomioiden.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014: 92, 250) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kielitiedon opetuksen tehtäväksi alakoulussa määritellään oppilaan kielitietoisuuden ja kielen havainnoinnin taitojen tukeminen ja kehittäminen. Siinä myös edellytetään, että oppilaat oppivat alakoulun aikana käyttämään kielitiedon käsitteitä havaintojensa ja tulkintojensa yhteydessä (Opetushallitus 2014: 250). Kielitietoisuuden heräämistä ja kielen käyttötaitojen kehittymistä pidetään kielitiedon opetuksen keskeisenä tavoitteena, ja opetuksessa olisikin edettävä oppilaiden tekemistä havainnoista ja tulkinnoista käsitteellistämiseen, joten kieliopillisten kategorioiden nimeämiseen ja tunnistamiseen harjaantuminen on vasta toissijainen opetuksen tavoite (Kalliokoski ym. 2015).

Kielitiedon ja kielitietoisuuden käsitteet ovat osin lomittaiset. Tässä artikkelissa hahmotamme kielitiedon tiedoksi kielen rakenteista, merkityksistä ja käytöstä eri konteksteissa sekä käsitteistä, joilla kielestä puhutaan; kielitietoon liittyy myös tieto kielen suhteesta kulttuureihin ja identiteetteihin (Kalliokoski ym. 2015: 43) sekä tieto kielistä suhteessa toisiinsa (Honko & Mustonen 2018). Kielitietoisuus taas määritellään usein laajempaan ymmärryksenä kielestä, kuten kielen sosiaalisista ja tilanteisista käyttöyhteyksistä, kielen oppimisprosesseista, kieleen liittyvistä asenteista ja identiteettinäkökulmista (ks. esim. Svalberg 2016). Nähdäksemme kielitietoisuus on ennen kaikkea utelias ja avoin asenne kieleen sekä kyky kiinnittää huomiota siihen, miten kielellä toimitaan. Kielitietoa tarvitaan kielitietoisuuden kehittymiseksi.

Opetuksessa kielitietoisuus voi toteutua monin eri tavoin. Se voi tulla esille esimerkiksi huomion tietoisena kiinnittämisenä kielelliseen muotoon, kielellisenä luovuutena, kuten leikinä muodon ja merkityksen välisellä suhteella, tai metakielellisenä tietona ja pohdintana (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Metakielellisellä tiedolla tarkoitetaan tietoa kielen järjestelmästä ja niiden käsitteellistämistä. Esimerkiksi kielioppitermien *päälause* ja *sanaluokka* avulla jäsennetään kielen toimintoja ja sääntöjä. Metakielen voi ymmärtää myös kielioppitermien käyttöä laajemmin kieleksi, jota käytetään kuvattaessa ja analysoitaessa kieltä sekä tarkasteltaessa kielen muotoja, merkityksiä ja käyttöä (Rättyä 2017; ks. myös Dufva 2000). Metakielellistä pohdintaa puolestaan voivat olla esimerkiksi kieleen liittyvä järkeily tai päättely sekä keskustelut kielisiin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019).

Opetussuunnitelma siis kannustaa kielen monipuoliseen havainnointiin ja tarkasteluun: kieli nähdään siinä ensisijaisesti vaihtelevana ja tilanteeseen sidoksissa olevana ilmiönä eikä vain systemaattisena rakennejärjestelmänä siihen liittyvine käsitteineen. Opetussuunnitelma vastaakin osaltaan tutkijoiden ja opettajankouluttajien jo pitkään – peräti yli sadan vuoden ajan – esittämiin toiveisiin kielitiedon opettamisen uudistamisesta. Kielitiedon opetuksen on aiemmin nähty perinteisesti keskittyvän pitkälti vain yhteen kielitiedon osa-alueeseen, kielioppiin, ja sen tarkastelussa nimeämiseen sekä käsitteiden ulkoa opetteluun (ks. esim. Raitio & Niemi 1899; Kieli ja sen kieliopit 1998; Leiwo 2003; Korhonen & Alho 2006; Kulju 2010, 2012, 2014; Alho & Korhonen 2014; Rättyä 2015, 2017; Tainio & Tarnanen 2014; Marjokorpi 2023b).

Nykykoulussa kielitiedon oppiminen ei rajaudu pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen eikä muihin koulussa opetettaviin kieliin, sillä laaja-alaiseksi osaamisalueeksi opetussuunnitelman perusteissa luokiteltu monilukutaito edellyttää myös kielitiedon osaamista (esim. Luukka 2013; Kalliokoski ym. 2015). Ylipäätään koko opetussuunnitelma korostaa kielitietoisuuden merkitystä perusopetuksessa, sillä kielitietoisuus mainitaan kulttuurisen moninaisuuden kanssa yhtenä perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena: ”Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (Opetushallitus 2014: 19). Koska luokanopettajat opettavat äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi myös muita oppiaineita, heillä on mahdollisuus huomioida kieltä jatkuvasti opetuksessaan ja tuoda esille sen merkitystä ja näin opastaa oppilaita ymmärtämään eri oppiaineiden tapaa käyttää kieltä ja luoda merkityksiä (Harmanen 2013).

Kielitiedon osaaminen on siis merkittävä osa luokanopettajan asiantuntijuutta. Se voidaan tiivistää kyvyksi tehdä havaintoja kielestä erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa sekä metakielelliseksi tiedoksi. Kalliokosken ym. (2015) mukaan opettajalla tulee olla tietoa eli kokonaisvaltainen ymmärrys opettamansa kielen rakenteesta ja ominaispiirteistä sekä tarpeeksi tietoa kielen ilmiöistä ja rakenteista ja niihin liittyvistä käsitteistä tai ainakin kykyä löytää lisätietoa näistä asioista. Opettajan tulisi pystyä soveltamaan tietoaan pedagogisesti eli ohjaamaan oppilaita metakielelliseen pohdintaan, samoin kuin ongelmanratkaisuun ja kokeilemiseen sekä asioiden oppimiseen vuorovaikutuksessa. Ohjauksen onnistumiselle on olennaista se, että opettaja pystyy oman tietopohjansa perusteella ymmärtämään oppilaiden havaintoja ja niiden kielentämistä.

Opettajaopiskelijan omasta kielitiedosta ja sen pedagogisesta soveltamisesta muodostuu vähitellen pedagoginen sisältötieto kielenopetuksen tarpeisiin. Aiemman tutkimuksen pohjalta tiedetään kuitenkin esimerkiksi se, että opettajaopiskelijoilla on puutteita kielitiedossa – josta tosin on tutkittu lähinnä kieliopin osaamista – ja siihen liittyvien käsitteiden hallinnassa (esim. Alderson & Hudson 2013; Svalberg 2016; Rättyä 2017; Brøseth & Nygård 2023), mikä puolestaan voi näkyä haasteina opetuksessa.

Olemme opettajankoulutuksessa pyrkineet kehittämään opetustamme tutkimusperustaisesti (ks. Kauppinen ym. 2023; Tarnanen ym. 2023) siten, että saisimme mahdollisimman monipuolista tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kielellisestä osaamisesta äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikan opintojakson alussa. Opiskelijoiden kielitiedon sekä tekstien tulkinnan ja tuottamisen osaamista on arvioitu diagnostisella alkutestillä sekä opiskelijoiden tekemillä itsearvioinneilla, joissa he arvioivat alkutestin osa-alueiden lisäksi myös pedagogista osaamistaan. Aiemmassa tutkimuksessamme (Kauppinen ym. 2023) luokanopettajaopiskelijoiden (n=127) arvio omasta kielitiedon osaamisestaan yhdistettiin heidän kielitiedon osaamiseensa opintojakson alussa toteutetussa diagnostisessa testissä. Kielitieto osoittautui alkutesteissä suhteellisesti heikoimmaksi osaamisalueeksi verrattuna tulkinta- ja tuottamistaitoihin, ja myös opiskelijat itse arvioivat sen heikoimmaksi sisältöalueekseen, mikä osoittaa, että he pystyivät tunnistamaan omaa osaamistaan (vrt. Brøseth & Nygård 2023). Tutkimus

osoitti myös kielitiedon osalta tilastollisesti merkitsevän yhteyden luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen ja kirjallisuuden lukion päättöarvosanan ja ylioppilasarvosanan ja alkutestiosaamisen välillä.

Tässä artikkelissa syvennämme laadullisen tutkimuksen menetelmin määrällisestä tutkimuksestamme (Kauppinen ym. 2023) saatua kuvaa luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon osaamisesta. Aineisto on laajentunut yhden vuosikurssin (n=127) sijaan kahden vuosikurssin opiskelijoiden (n=264) vastauksiksi. Keskitymme diagnostisen vaiheen kielitiedon osuuden kolmeen tehtävään, joista kahdessa opiskelijoiden tuli tarkastella monimerkityksisiä virkkeitä ja yhdessä epäsanonja sisältävää virkettä. Näin laajennamme tarkastelua kieliopin ja sen käsitteiden hallinnasta kielen muotojen ja merkitysten havainnointiin ja niiden selittämiseen. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Mihin opiskelijat kohdentavat huomionsa monimerkityksisissä virkkeissä sekä epäsanonja sisältävissä virkkeessä?
- 2) Miten he selittävät havaintonsa?

2 Luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon ja sen pedagogiikan osaaminen

Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoa koskevaa osaamista on kotimaassa tutkittu useimmiten opintojen alkuvaiheessa ja tarkastelun kohteena on pääasiassa ollut heidän kieliopin osaamisensa ja siihen liittyvien käsitteiden hallinta. Kieliopista on tarkasteltu esimerkiksi sanaluokkien ja keskeisten lauseenjäsenten tunnistamista ja nimeämistä (esim. Tainio & Routarinne 2012; Marjokorpi ym. 2022; ks. myös Alisaari ym. 2022) ja näiden tunnistamiseen liittyviä päättelystrategioita (Tainio & Routarinne 2012; Marjokorpi ym. 2022) sekä käsitteellistämistä kielentämällä tai visuaalisesti (esim. Rättyä 2011, 2013c, 2017). Käsitteiden hallintaa on hedelmällistä tutkia, sillä opiskelijoiden kyky selittää ja perustella kieliopin havaintojaan kertoo siitä, miten hyvin he ovat ymmärtäneet kieliopin (van Rijt ym. 2021). Esimerkiksi Tainio ja Routarinne (2012) kutsuvat opiskelijoiden päättelystrategioita miniteorioiksi, jotka jossain tilanteessa toimivat hyvin mutta toisessa tilanteessa saattavat johtaa vääriin tulkintoihin.

Tutkimuksissa on poikkeuksetta havaittu, että opettajaopiskelijoilla on haasteita kieliopin ilmiöiden tunnistamisessa ja käsitteellistämässä (esim. Rättyä 2011; Alisaari ym. 2022; Marjokorpi ym. 2022). Käsitteiden hallinta on monella tapaa puutteellista: esimerkiksi käsitteiden käyttö on epävarmaa, käsitteet sekoittuvat keskenään tai niitä käytetään vain osittain, esimerkiksi lauseenjäsenistä mainitaan vain subjekti, predikaatti ja objekti (Rättyä 2011, 2013c, 2017). Opettajaopiskelijoiden ja myös opettajien heikko tieto kieliopista ja kieliopillisista käsitteistä ei ole vain kotimainen ilmiö, vaan

sama asia on havaittu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Elsner 2021; ks. myös Brøseth & Nygård 2023).

On myös havaittu, että opiskelijoilla kielioppi ja kielenhuolto eivät hahmotu erillisinä käsitteinä (Rättyä 2017: 27). Kulju (2010: 17) pitää tähän syynä koulun kieliopin opetuksen vahvaa normatiivista perinnettä, johon opettajaopiskelijat ovat sosiaalis-tuneet, ja luokanopettajien suppeaa koulutusta kielitieteen osalta. Tämän suuntaisia havaintoja kävi ilmi myös Kauppisen ym. (2014) tutkimuksessa, jossa selvitettiin luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia äidinkielen taitojen integroimisesta ympäristö- ja luonnontieto-oppiaineeseen. Yhdessä keskeisimmistä integroinnin muodoista painottui kielioppi, joka nähtiin staattisena systeeminä, ja siinä lähinnä tunnistettiin ja nimettiin asioita. Vastauksista kävi ilmi kielen normatiivinen näkökulma ja käsite-erittelyn tasolle jääminen sen sijaan, että olisi tarkasteltu esimerkiksi kielenkäyttöä tai kielen ilmiöiden merkityksiä. Kielitiedon osaamisen näkökulmasta tätä voi pitää suppeana osaamisena, koska opiskelijat eivät nähneet kielitietoisen opetuksen periaatteen mukaisesti kielitä merkitysten rakentajana oppiaineelle ominaisella tavalla vaan liittivät sen tarkasteluun kielen ilmiöitä luokittelevan tai normatiivisen kieliopin näkökulman.

Luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon osaamista koskevassa tutkimuksessa on siis painottunut kieliopin osaaminen ja pedagogisesta osaamisesta tehtyä tutkimusta on vähän. Yksittäisissä tutkimuksissa on kuitenkin esimerkiksi havaittu, että opiskelijoilla on taitoa tukea oppilaita kielellisesti matematiikan tehtävissä (Alisaari ym. 2022). Opettajaopiskelijoilta on kysytty myös käsityksiä omasta osaamisesta ja asenteita kielitiedon opettamista kohtaan. Esimerkiksi kieliopin opetusta pidetään tärkeänä (Tarnanen ym. 2013; ks. myös esim. Brøseth & Nygård 2023) ja arvostetaan (Myhill & Watson 2014) mutta omasta osaamisesta ollaan epävarmoja (Kauppinen ym. 2014; Myhill & Watson 2014). Kielitietoa opettaessa koetaan usein heikkoa itseluottamusta, jopa ahdistusta (Giovanelli 2015). Itseluottamuksen puutetta osoittanee myös tutkimustilanteessa kielen analysointitehtävässä luovuttaminen (Rättyä 2013c: 25, 31).

3 Kielitiedon opetuksen pedagogiset käytänteet

Koulun kielitiedon opetuksen käytänteet näyttävät muuttuvan hitaasti. Kielioppi on edelleen opetuksen keskiössä ja näyttäytyy esimerkiksi Marjokorven (2023b) tutkimuksen mukaan oppilaille käsitteinä ja ulkoa opeteltavina listoina, joita ei kuitenkaan opita. Kaiken kaikkiaan oppilaiden taidot perusopetuksen päättövaiheessa esimerkiksi kielellisessä päättelyssä vaihtelevat suuresti ja tytöt ovat taidoiltaan parempia kuin pojat (Kauppinen & Marjanen 2020). Yhtenä syynä opetuksen hitaaseen muutokseen on pidetty juuri puutteita opettajan oppiaineen sisältötiedossa eli kielitiedon osaamisessa (esim. Rättyä 2017). Kielitiedon ja siihen liittyvien käsitteiden heikko osaaminen (ks. esim. Alderson & Hudson 2013; Brøseth & Nygård 2023) saattaa johtaa siihen, että

opetustyössä on helppo pitäytyä niissä opetussisällöissä ja pedagogiikassa, joita on itse aikoinaan opittu (van Rijt ym. 2019; ks. myös Phipps & Borg 2009). Esimerkiksi Myhillin ym. (2013: 87) mukaan metakielellisiä käsitteitä koskevan keskustelun ohjaaminen on haasteellista etenkin niille opettajille, joiden kielitieteellinen käsitteistö ja metakielellinen sisältötieto on suppeaa tai huonosti sisäistettyä. Myös Rättyän (2014) mukaan metakielellisen sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon puutteet saavat opettajia välttämään keskustelua kielestä ja pitäytymään oppikirjojen tehtävissä ja niiden valmiissa vastauksissa. Opetus voi olla tällöin pitkälti normatiivista ja sääntöihin keskittyvää, jolloin pyritään oikean vastauksen tai säännönmukaisen luokittelun tuottamiseen tutkivan oppimisen sijaan.

Luokanopettajat nojaavat työssään vahvasti oppikirjoihin, jotka ovat edelleen keskeinen materiaalilähde ja työkalu (Tainio ym. 2015; Leino ym. 2017; Tarnanen ym. 2021). Oppikirjoista ei kuitenkaan näytä olevan opettajille tarpeeksi tukea pedagogisten käytänteiden uudistamisessa ja oppilaiden kielitietoisuuden kehittämisessä. Kirjoissa ei juuri ole funktionaalista ja kieltä kontekstissaan tarkastelevaa näkökulmaa (Marjokorpi 2023a): esimerkiksi semantiikka ja pragmatiikka jäävät käsittelemättä, ja kielen tarkastelu keskittyy kielioppiin ja niissä lähinnä lauseenjäseniin ja sanaluokkiin (Varis 2012). Alakoulun oppikirjojen lauseenjäsenitehtävissä keskitytään Marjokorven (2023; ks. myös esim. Rättyä & Kulju 2018) mukaan edelleen lähinnä lauseenjäsenien tunnistamiseen ja tuottamiseen soveltavien ja analyysoivien tehtävien sijaan. Tällaisissa tehtävissä ei myöskään ohjata havaintojen käsitteellistämiseen (Rättyä & Kulju 2018). Kaiken kaikkiaan oppikirjojen antama kuva kielestä jää pirstaleiseksi, vaikka niissä pyritäänkin kohtaamaan oppilaita esimerkiksi huumoria käyttämällä (Varis 2012).

Kielitiedon pedagogiikan uudistamiseksi on kuitenkin tehty useita opetuskokeiluja. Kielitiedon opettamista kielen rakenteiden tai ilmiöiden ja niihin liittyvien käsitteiden näkökulmasta on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä kytketty koulussa esimerkiksi kirjoittamiseen (esim. Luukka 2004; Kulju 2010; Myhill ym. 2012, 2013; Murtorinne 2005), kriittiseen lukutaitoon (Paukkunen 2011), uutisotsikoiden analyysoimiseen (Marjokorpi 2022) ja kirjallisuuden opetukseen (Kulju 2010) sekä toiminnallisuuteen pelien, leikkien ja draaman avulla (Maunu & Airaksinen 2020). Lisäksi kielitiedon opettamista tiedonalojen kielen näkökulmasta on opettajankoulutuksessa integroitu matematiikkaan (Hähkiöniemi ym. 2015; Alisaari ym. 2022).

Yhdeksi keskeiseksi kielitiedon sisältöjen ymmärtämistä ja soveltamista tukevaksi opetusmenetelmäksi on nostettu kielen tarkastelu ja kielestä oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällaisia vuorovaikutteisia menetelmiä ovat kielentäminen (Rättyä 2013a, 2013b, 2013c, 2017; ks. myös Joutsenlahti 2003, 2009; Joutsenlahti & Kulju 2015) ja visualisointi (Rättyä 2013, 2013b, 2017). Molemmissa menetelmissä oppilaat purkavat ajatteluprosessiaan itselleen ja muille, jolloin sekä oppilas että opettaja saavat reaaliaikaisesti tietoa oppilaan oppimisprosessista ja opettajan on mahdollista hahmottaa oppilaan tiedon ja sen prosessoinnin tasoa ja mahdollisia väärinymmärryksiä (Rättyä 2017: 106–110; ks. Kulju 2014). Molemmat menetelmät

sopivat niin kielitiedon opetukseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kuin laajemminkin kielitietoiseen opetukseen eri oppiaineissa.

Vuorovaikutustilanteissa voidaan käydä merkitysneuvotteluita, jotka tukevat oppilaiden kielitietoisuuden vahvistamista. Bell ja Pomerantz (2014) tarkastelevat näitä merkitysneuvotteluita huumorin ja kielellä leikkittelyn näkökulmasta. Oppilaiden kielitietoisuutta sekä kommunikatiivista ja tulkinnallista repertuaaria voidaan kehittää esimerkiksi vitsien, sarjakuvien ja kielikukkasten avulla. Tarkastelu voidaan suunnata muun muassa kielen vaihteluun, dynaamisuuteen, dialogisuuteen ja kontekstisidonnaisuuteen oppilaiden omia kielellisiä resursseja hyödyntäen (Bell & Pomerantz 2014). Oppilaat saattavat tunnistaa huumoria esimerkiksi jotakin normia rikkovassa ilmaisutavassa, ja opetuksessa on tärkeää ohjata heitä paikantamaan kielitajunsa avulla humoristisen vaikutelman syy. Verbaalisen huumorin ymmärtäminen vaatii vastaanottajaltaan paitsi kielellistä myös kulttuurista ymmärrystä, esimerkiksi tietoa maailmasta, sosiaalisista konventioista ja kulttuurisista oletuksista (esim. Ritchie 2010).

4 Tutkimuksen konteksti, aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme kontekstina on suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaa käsittelevä monialaisten opintojen opintojakso (5 op). Luokanopettajan monialaisissa opinnoissa on kullekin perusopetuksessa opiskeltavalle oppiaineelle oma opintojaksosensa, jossa keskitytään oppiaineen erityisiin teemoihin, sisältöihin ja ilmiöihin (Jyväskylän yliopisto 2024). Suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan opintojaksoon on rakennettu pedagoginen polku, joka tuottaa tietoa opiskelijoiden osaamisesta ja kehittymisestä niin heille itselleen kuin opettajillekin. Opintojaksoon sisältyy muun muassa diagnostinen vaihe alkutesteineen ja itsearviointeineen, syventävä vaihe pienryhmätapaamisineen ja formatiivisine arviointeineen, kokoava vaihe summatiivisine arviointeineen sekä opiskelijan loppurefleksiovaihe opintojakson päättyessä (ks. tarkemmin Kauppinen ym. 2023; Tarnanen ym. 2023). Diagnostisen vaiheen alkutestin ja itsearvioinnin tuloksia tarkastellaan ja eritellään syventävän vaiheen pienryhmätapaamisissa. Opiskelijat myös reflektivat diagnostisen vaiheen osaamistaan ja oppimistaan opintojakson loppurefleksiossa.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin opintojakson alun diagnostisessa vaiheessa tehdystä alkutestistä. Kaiken kaikkiaan alkutestillä mitattiin laajasti opiskelijoiden kielitiedon osaamista sekä tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Kielitiedosta opiskelijoiden tuli tarkastella ja selittää kuutta monimerkityksistä virkettä ja yhtä epäsanavirkettä. Tulkintatehtävissä piti muun muassa analysoida novelli ja uutinen sekä tuottamistehtävissä laatia vanhemmille Wilma-viesti ja kolmasluokkalaisille oppilaille Pedanet-ympäristön käyttöohje. Kielitiedon osaamista tarkasteltiin myös osana tulkintaa ja tuottamista, ja esimerkiksi Pedanet-tehtävässä opiskelijoiden piti käyttöohjeen

laatimisen lisäksi perustella tilannekohtaiset kielelliset valintansa ja niiden sopivuus vastaanottajille. Vastauksissa monet opiskelijat muun muassa kuvasivat, miten kolmasluokkalaisten ikätason mukaisesti he käyttivät ohjeissa lyhyitä ja yksinkertaisia, luettelomuotoisia käskylyuseita.

Alkutesti toteutettiin digitaalisesti Pedanet-ympäristössä. Testi oli melko työläs, ja sen tekemiseen meni opiskelijoilta noin kaksi tuntia. Osa opiskelijaryhmistä teki testin pienryhmätapaamisissa, osa kokonaan tai osin kotona. Koska alkutesti oli olennainen osa opintojakson sisältöä, siihen osallistuminen oli pakollista, mutta tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Opiskelijoilta kysyttiin tutkimuslupa ja heille esiteltiin tietosuojailmoitus. Opiskelija sai opettajan pisteittämät alkutestin tulokset oman itsearviointinsa tueksi riippumatta siitä, osallistuiko hän tutkimukseen vai ei. Kahden vuosikurssin kyselyyn vastanneista opiskelijoista 264 osallistui tutkimukseen; 20 opiskelijaa ei halunnut osallistua.

Tässä tutkimuksessa halusimme tarkastella, millaista kielitietoa opiskelijoilla on ja miten he sitä hyödyntävät tehtävissä, joita he voisivat käsitellä myös alakouluikäisten oppilaiden kanssa. Valitsimme tutkimusaineistoksi alkutestin kielitietotehtävien kuudesta virkkeestä kolme: kaksi monimerkityksistä virkettä ja yhden epäsanavirkkeen. Niissä kaikissa on kielellä leikittelyä ja huumoria. Näin ollen opiskelijoiden kielitiedosta tarkasteltiin heidän kykyään havainnoida kielen rakenteita ja ilmiöitä virkkeen kontekstissa ja kykyä käsitteellistää havaintojaan.

Tehtävänannot olivat seuraavanlaisia:

- a) Miksi seuraavat ilmaukset ovat monitulkintaisia tai virheellisiä? Millä kielen käsitteillä selittäisit niitä?

*Kentällä pelaa Patrik Laine, joka on juuri jäädytetty.
Arkkitehdille sattui vahinko: oli käytävä vessassa.*

- b) Mitä ja miksi tiedät virkkeen perusteella?

Älkköinen hörmöskörkkeli lempautteli piirpäisessä lasmottimessa.

Olimme ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, miten opiskelijat erittelevät virkkeitä: mihin heidän huomionsa kohdistuu ja miten he selittävät havaintojaan. Esimerkkivirkkeet kuitenkin valittiin edustamaan jossakin määrin erilaisia kielen ilmiöitä – kaikki kuitenkin sellaisia, joita voidaan käsitellä jo alakoulussa. Seuraavassa kuvaamme kunkin virkkeen monimerkityksisyyttä sekä näkökulmia ja kieliopin käsitteitä, joilla virkkeitä on mahdollista lähestyä.

A-kohdan ensimmäinen virke eli Laine-virke koostuu pää- ja sivulauseesta. Päälauseen lopussa mainitaan Patrik Laine, johon viitataan sivulauseen relatiivipronominilla. Koska joka-pronominin viittaa edeltävään sanaan (VISK § 735), syntyy mielleyhtymä siitä, että Patrik Laine olisi juuri jäädytetty, vaikka virkkeessä on oletettavasti

tarkoitus kertoa, että kenttä on juuri jäädytetty ja Patrik Laine pelaa tällä kentällä. Viittaussuhteella on siis kaksi merkitystä: intentionaalinen merkitys eli *kenttä oli jäädytetty* ja ei-intentionaalinen merkitys eli *Laine oli jäädytetty*. Viittaussuhteen havaitseminen vaatii tietoa relatiivipronominien viittaussuhteista ja ymmärrystä esimerkiksi sanajärjestyksestä. Virkkeen tulkintaan lisänsä tuo myös se, että jäädytetty-sanalla on jääkiekkokokontekstissa oma merkityksensä ”pelinumeron jäädyttäminen”.

Toinen esimerkkivirke eli Arkkitehti-virke on internetissä kiertävä vitsi, sanaleikki, jossa käydä-verbin VA-partisiippi (VISK § 122) ja partisiippimuodosta leksikaalistunut (nominatiivimuotoinen) käytävä-substantiivi (VISK § 297) lankeavat yhteen. Sanoja voidaan pitää polysemian ja homonymian rajatapauksena. Joka tapauksessa sana on monimerkityksinen – tarkemmin määriteltynä kaksitulkinainen (ks. Leino 2008). Verbiin liittyvän tulkinnan mukaan vessassa käyminen tarkoittaa ”paikasta toiseen siirtymistä, jhk (paikkaan) menemistä ja sieltä poistumista” (Kielitoimiston sanakirja i.a.a), koska oli tapahtunut vahinko. Vahinko voi viitata esimerkiksi vahingossa virtsaamiseen, ns. pissavahinkoon, tai muunlaiseen vaatteiden tahriintumiseen. Substantiiviin liittyvässä tulkinnassa puolestaan käytävä ymmärretään merkityksessä ”kapeahko pitkänomainen kulkutila t. -väylä” (Kielitoimiston sanakirja i.a.b), jolloin virke viittaa tapahtumaan, jossa arkkitehti olisi piirtänyt käytävän vessaan. Tähän tulkintaan tarvitaan kontekstuaalista tietoa arkkitehdin ammatista.

Älkköinen hörmöskörkkeli lempautteli piirpäisessä lasmottimessa eli Hörmöskörkkeli-virke on epäsanavirke, joka on suomen kieliopin mukainen kielellä leikittely. Virkkeestä voidaan fonologian tasolla tarkastella esimerkiksi diftongeja, kaksoiskonsonantteja tai vokaaliharmoniaa ja sanojen merkityksiä voidaan tulkita esimerkiksi äänteiden tuottamia mielleyhtymiä pohtimalla. Morfologian tasolla merkityksiä voidaan tarkastella esimerkiksi sanaluokkia, sijamuotoja tai verbin aika- ja persoonamuotoja havainnoimalla. Syntaksin osalta merkityksiä voidaan tutkia tunnistamalla vaikkapa lauseenjäseniä, semanttisia rooleja ja lausetyyppejä. Vaikka epäsanavirke on kontekstista irrallinen yksittäinen virke, voidaan pragmatiikan näkökulmasta pohtia myös sen mahdollisia käyttöyhteyksiä – virkkeen loppuväli-merkin perusteella esimerkiksi tiedetään, että se on toteava käskävän tai kysyvän sijaan. Virkkeestä voi tehdä semanttisia tulkintoja myös sen kuvittelusta merkityksestä.

Opiskelijoiden vastaukset analysoitiin sekä teoria- että aineistolähtöisen sisällön-analyysin keinoin (esim. DeCuir-Gunby ym. 2011). Koska virkkeet oli laadittu testiin edustamaan jossakin määrin erilaisia kielen ilmiöitä, nämä ilmiöt ohjasivat myös niiden analyysia. Opiskelijoiden vastauksia ei verrattu kuitenkaan suoraan mihinkään vastaustaksonomiaan vaan pyrittiin hahmottamaan, millaisista tulokulmista opiskelijat virkkeitä erittelivät. Näiden merkitysten analyysi oli siis aineistolähtöistä. Analyysissa hyödynnettiin myös kvantifiointia, eli laskimme opiskelijoiden havaintojen määriä. Kvantifointi rikastaa menetelmällisesti sisällönanalyysia (esim. Hsieh & Shannon 2005).

Jokaisen tehtävän vastaukset analysoi kaksi tutkijaa, ja analyyseistä neuvoteltiin yhdessä kaikkien kuuden tutkijan kesken. Opiskelijoiden havaintojen kohteena olleet

kolme virkettä olivat kukin keskenään erilaisia, ja näin ollen vastauksista tarkasteltiin hieman eri asioita ja vastausten analyysit eivät ole yhteismitallisia. Kunkin aineistovirkkeen analysoinnin tuloksena syntyneet pääkategoriat esitellään tarkemmin tulosten yhteydessä.

Laine-virkettä koskeva analyysi tehtiin pronominin viittaussuhdetta tarkastelemalla: havainnoiko opiskelija viittaussuhteen vastauksessaan, mitä pronominiviitauksesta syntyviä merkityksiä hän havaitsee ja miten hän selittää havaitsemansa merkitykset. Viittaussuhteen havaitsemisen mukaan aineisto jaoteltiin ensin kolmeen luokkaan: ei-intentionaalisen merkityksen havaitseminen, ei-intentionaalisen merkityksen havaitsematta jättäminen ja viittaussuhteen kannalta epärelevantti havainto. Tämän jälkeen vastaukset, joissa oli kohdistettu huomio ei-intentionaalisiin merkityksiin, luokiteltiin selitysten laadun perusteella. Arkkitehti-virkkeen analyysissä aineisto jaoteltiin sen mukaan, havaitsiko vastaaja monimerkityksisyyden, ja jos hän havaitsi sen, miten hän selitti havaintonsa. Havaintojen selittämiseen liittyvää kielioppikäsitteiden käyttöä tarkasteltiin kaikista vastauksista riippumatta siitä, oliko vastaajaa havainnut monimerkityksisyyden. Hörmöskörkkeli-virkkeen vastauksista katsottiin aineistolähtöisesti, millä kielen tasolla (fonologia, morfologia, syntaksi, pragmatiikka, semantiikka) virkettä havainnoitiin. Aineistosta muodostui kolme yläluokkaa, jotka nimettiin sanan, lauseen ja virkkeen kokonaismerkityksen tasoiksi. Fonologiset ja morfologiset huomiot olivat hyvin vähäisiä ja sirpaleisia, joten holistisempi luokitus vaikutti tekevän paremmin oikeutta aineiston luonteen esittelylle. Sanatason huomioksi luokitettiin siten kaikki sanojen muotoon ja äänneasuun liittyvät havainnot. Myös Hörmöskörkkeli-virkkeestä tarkasteltiin opiskelijoiden tapoja selittää havaintojaan ja käyttää kieliopillisia käsitteitä.

5 Tulokset

5.1 Laine-virke

Suurin osa opiskelijoista (83 %) havaitsi Laine-virkkeen ei-intentionaalisen merkityksen eli huomasi, että esimerkissä puhuttiin Laineen jäädyttämisestä, vaikka tarkoitettiin kenttää (taulukko 1). Noin 10 % opiskelijoista ei havainnut virkkeessä olevan merkitykseen liittyvää huomioitavaa.

Taulukko 1. Laine-virke

		n=248	%
Kohdentaa huomion ei-intentionaaliseen merkitykseen 83 %	Kohdentaa huomion ja selittää kieliopillisten käsitteiden avulla tai muutoin merkitystä avaavasti	114	46
	Kohdentaa huomion mutta ei selitä kieliopillisin käsittein tai muutoin merkitystä avaavasti	32	13
	Kohdentaa huomion mutta selittää esimerkkiin nähden epätarkoituksenmukaisesti	60	24
Ei kohdenna huomiota ei-intentionaaliseen merkitykseen 10 %		24	10
Muu		18	7

Lähes puolet vastaajista (46 %) sekä kohdensi huomionsa virkkeen ei-intentionaalisen merkitykseen että tarjosi siihen tässä kontekstissa tarkoituksenmukaisen selityksen kieliopillisten käsitteiden avulla. Selityksissä viitattiin usein virheelliseen sanajärjestykseen, pronominin viittaussuhteeseen ja/tai siihen, että relatiivilauseen pronomini viittaa edelliseen sanaan, kuten esimerkit 1 ja 2 osoittavat:

- (1) Lauseesta voi ymmärtää, että Patrik Laine on jäädetty, vaikka todennäköisesti tarkoitetaan kenttää. En muista oikeita termejä, mutta 'joka' sana ei sovi tähän väliin tai lauseen järjestys on väärä.
- (2) Lauseesta saa käsityksen, että Patrik Laine on jäädytetty, koska siinä on käytetty relatiivipronominia joka. Joka viittaa edelliseen sanaan, joten tuollaisena lauseesta saa virheellisen kuvan.

Opiskelijoista 13 % kohdensi huomionsa joko joka-sanaan tai kuvasi vastauksessaan lauseen ei-intentionaalisen merkityksen, mutta ei selittänyt vastaustaan.

- (3) Tämä viittaa siihen, että Patrik Laine on jäädytetty. (Tavoitteena varmaan se, että kenttä on juuri jäädytetty.)

Opiskelijoista 24 % kohdensi huomionsa virkkeen ei-intentionaalisen merkitykseen mutta selitti sen esimerkkiin nähden epätarkoituksenmukaisin kielioppitermein tai esimerkkilauseen alkuperäistä merkitystä ohitulkiten. Merkitystä selitettiin jäädyttää-verbin homonymialla eli pelipaidan tai pelinumeron jäädyttämisellä (esimerkit 4 ja 5). Pelipaidan tai -numeron jäädyttäminen on jääkiekkoseurojen käytäntö. Tämän lisäksi viitattiin esimerkiksi virheelliseen relatiivipronomiiniin, jonka olisi vastaajien

mukaan pitänyt olla joka-pronominin sijasta mikä. Myös pilkun käyttöä, sen paikkaa lauseita erottamassa, pidettiin selittävänä tekijänä (esimerkki 6).

- (4) Tässä lauseessa saadaan kuva siitä, että itse Laine olisi jäädytetty, vaikka tarkoituksena on varmasti se, että hänen pelipaitansa on jäädytetty halliin. Lauseen relatiivi-pronominin ”joka” johdattaa lukijan.
- (5) Koska sana ”jäädytetty” tarkoittaa useampaa eri asiaa ja voidaan ymmärtää tässä lauseessa eri tavoin. Kyseessä on homonyymi (?).”
- (6) Pilku on väärässä kohtaa. Tämä takia lukija saa sen käsityksen, että Patrik Laine on jäädytetty, vaikka yritetään sanoa, että kenttä on juuri jäädytetty.

Opiskelijoista 10 % ei havainnut virkkeessä olevaa pronominin viittaussuhteen aiheuttamaa ei-intentionaalista merkitystä. He kuitenkin pyrkivät selittämään virkettä kieliopillisia termejä käyttämällä, kuten mainitsemalla yleisnimen ja erisnimen eron (esimerkki 7). Lisäksi selitystä haettiin kiinnittämällä huomio virkkeen sisällölliseen puutteellisuuteen (esimerkki 8).

- (7) Laine sukunimenä on myös yleisnimi, joka helposti voi aiheuttaa hämmennystä.
- (8) Ei kerrota mitä lajia pelataan ja jäädytetty-termi on virheellinen.

Osassa vastauksia (luokka muu) selitykset olivat niin niukkoja (esimerkki 9) tai epätarkkoja ja kohdentamattomia (esimerkki 10), että niitä ei voinut luokitella aiemmin mainittuihin kategorioihin. Selitys saattoi olla myös monipolvinen siten, että sen olisi voinut luokitella osin huomionsa ei-intentionaaliseen merkitykseen kohdentaneisiin ja osin ei-kohdentaneisiin selitysten moninaisuuden vuoksi (esimerkki 10).

- (9) Pronominien väärinkäyttö.
- (10) Joka viittaa yleensä viimeiseen asiaan, joka päälauseessa mainitaan. Tässä lauseessa siis Patrik Laine on jäädytetty. Toisaalta jäädytetyllä voidaan tarkoittaa ehkä jäähyä, jolloin kyse on lajispesifistä sanastosta, joka tekee asiasta monitulkintaisen. Jos Patrik Laine olisi jäädytetty, pelaisiko hän kentällä? Toisaalta moni voi olettaa kentän olevan juuri jäädytetty. Lisäksi tämä vaatii tietoa siitä, kuka on Patrik Laine. Lajia ei tekstissä mainita.

5.2 Arkkitehti-virke

Suurin osa vastaajista (87 %) kohdensi huomionsa siihen, että Arkkitehti-virke oli monimerkityksinen, ja selitti huomiotaan (ks. taulukko 2). Vastaajista 13 % ei kiinnittänyt huomiota Arkkitehti-virkkeen monimerkityksisyyteen.

Taulukko 2. Arkkitehti-virke

		n=246	%
Kohdentaa huomionsa monimerkityksisyyteen 87 %	Selittää molemmat merkitykset, ymmärtää sanaleikkinä	111	45
	Selittää monimerkityksisyyttä, "oikean" tulkinnan hakeminen, normatiivinen	44	18
	Selittää yhden merkityksen, epätarkka selitys	60	24
Ei kohdenna huomiotaan monimerkityksisyyteen 13 %		31	13

Monimerkityksisyyteen huomionsa kiinnittäneiden vastaajien orientaatio oli kahtalainen: 45 % opiskelijoista suhtautui monimerkityksisyyteen leikillisyyden tai huumorin kautta ja selitti virkkeen sanaleikkinä:

- (11) Vanha vitsi. Voidaan ymmärtää arkkitehdin tehneen virheen työssään, jonka seurauksena vessassa oli käytävä. Toisaalta arkkitehti saattoi laskea allensa, jonka vuoksi hänen on päästävä saniteettitiloihin.
- (12) Virkkeen voi tulkita ainakin kahdella tavalla: 1. Arkkitehdille sattui vahinko: oli käytävä vessassa (arkkitehdillä oli vessahätä ja hänen täytyi mennä vessaan) 2. Arkkitehdille sattui vahinko: oli käytävä vessassa (arkkitehti oli vahingossa suunnitellut käytävän vessaan). Virkkeessä on hauskaa vitsikästä sanaleikkiä, johon törmää monesti esim. iltapäivälehtien otsikoissa ja vitseissä. Virke on joko virheellinen tai onnistunut riipuen siitä, mitä kirjoittaja on halunnut sillä ilmaista.

Esimerkissä 12 kirjoittaja pitää virkettä hauskana ja vitsikkäänä sanaleikkinä ja osoittaa ymmärtäneensä molemmat merkitykset. Hän toteaa myös analyttisesti, että virke voidaan tulkita virheelliseksi, jos monimerkityksisyys ei ole tarkoituksellista.

Opiskelijoista 18 % selittikin monimerkityksisyyden yksinomaan normatiivisesti. Osa heistä piti toisen merkityksen syntymistä jollain tapaa vahinkona tai kielellisenä virheenä tai haki "oikeaa" tulkintaa jonkin yleiskielen pohjautuvan oikeinkirjoitussäännön perusteella. Osa yhdisti vastauksessaan nämä molemmat selitykset. Esimerkistä 13 voi havaita, että vastaajan mielestä kaksoispisteen virheellinen käyttö (eikä käytävä-sanon monimerkityksisyys) aiheuttaa monimerkityksisyyttä.

- (13) Tästä en ole aivan varma. Nyt kaksoispisteen virheellinen käyttäminen aiheuttaa sen, että virke kirjaimellisesti tarkoittaa, että arkkitehdin vahinko on vessassa käyminen. Oikeasti virke pitäisi tulkita niin, että arkkitehdille sattui vahinko, jonka seurauksena hänen oli käytävä vessassa.

Kaksoispisteen avulla selittäminen oli hyvin yleistä: kaksoispiste mainittiin selityksissä 66 kertaa. Opiskelijat turvautuivat todennäköisesti oikeinkirjoitussääntöön ”Kaksoispiste osoittaa, että sen jäljessä tuleva tekstin osa täydentää, täsmentää tai perustelee edellä esitettyä” (Kielitoimiston ohjepankki 2023). Kaksoispistesääntö vaikuttaa ulkoa opitulta sikäli, että sen soveltaminen ei tässä yhteydessä toimi merkitysten tulkinnassa ja selittämisessä. Kaksoispisteselityksiä voikin pitää miniteorioina eli päättelystrategioina, jotka toimivat joissakin konteksteissa, mutta johtavat toisissa harhaan (ks. Tainio & Routarinne 2012; Tainio & Marjokorpi, 2014).

Monimerkityksisyyden syntymistä selitettiin myös sanajärjestyksellä:

- (14) Lause on monitulkinainen sen sanajärjestyksen vuoksi. Vahinko voisi kyseisellä sanajärjestyksellä viitata arkkitehdin pissavahinkoon tai suunnitteluvahinkoon.

Huomion kohdentaminen sanajärjestykseen osoittaa analyttisyyttä. ”Käytävä oli vessassa” olisi sanajärjestykseltään epätodennäköinen ilmaus muussa kuin käytävän sijaintiin liittyvässä merkityksessä.

Opiskelijoista 24 % kohdensi huomionsa tehtävässä vain yhteen merkitykseen (esimerkki 15) tai eri merkityksiin ja selitti niitä niin epätarkasti tai suppeasti (esimerkki 16), että vastausta ei voinut luokitella merkityksen sisällön perusteella:

- (15) Lauseesta saa käsityksen, että arkkitehti olisi tehnyt tarpeensa housuunsa.
(16) Sana ”vahinko” on jälleen monitulkinainen ja sen voi ymmärtää eri tavoin.

Esimerkki 17 osoittaa, että opiskelija kohdentaa huomionsa varsin tarkasti käytävä-sanana monimerkityksisyyteen ja käsittelee sitä tilana (huoneena) ja verbin muotona, mutta hän ei tässä vastauksessa selitä havaintoaan substantiivi-käsitteen avulla, vaikka käsite verbi on käytössä. Toisaalta voidaan ajatella, että käytävän määrittely tilaksi (huone) spesifioi tulkintaa läpinäkyvämmiin kuin pelkkä laveampi kategorisointi substantiiviksi tekisi.

- (17) Sana ”käytävä” voidaan ymmärtää kontekstissa joko käytävä -huoneena tai käydä -verbin muotona.

Kaikkiaan Arkkitehti-virkkeestä tehtyjen havaintojen selityksissä käsite verbi mainittiin 27 kertaa, substantiivi 18 ja partisiippi 2 kertaa. Käytävä-partisiippiä luonnehdittiin myös ilmauksilla *käydä-verbin taivutusmuoto*, *taipuva verbi* tai *synonyymi sanoille 'pakko käydä'*. Lisäksi yksittäiset vastaajat käyttivät käsitteitä subjekti, pronomini, lauseyhteys, passiivi, verbin konjugaatio ja homonyymi. Kuten edellä olevista esimerkeistäkin käy ilmi, analyttinen ajattelu välittyy, vaikka kieliopillisia käsitteitä käytettiinkin vähänlaisesti.

5.3 Hörmöskörkkeli-virke

Älkköinen hörmöskörkkeli lempautteli piirpäisessä lasmottimessa -epäsanavirkettä tarkastelleet opiskelijat (ks. taulukko 3) havainnoivat virkettä useimmin kieliopin näkökulmista eli kielen rakenteista (65,7 %) mutta myös sen kokonaismerkityksestä (34,3 %) käsin. Nämä havainnointinäkökulmat näyttäytyivät aineistossa hyvin erillisinä, sillä virkkeen kokonaismerkitykseen keskittyneet vastaajat tulkitsivat virkettä esimerkiksi sanojen äänneasun herättämien mielikuvien näkökulmasta eivätkä selittäneet huomioitaan kieliopin käsittein.

Taulukko 3. Hörmöskörkkeli-virke

Havainnointinäkökulma	n=245	%
Kohdentaa huomionsa kielen rakenteisiin Sana- ja lausetasolla 110 vastaajaa Vain sanatasolla (sanaluokat ja sananmuodot) 45 vastaajaa Vain lausetasolla 13 vastaajaa	168	68,6
Kohdentaa huomionsa virkkeen kokonaismerkitykseen ilman kieliopillista selitystä	77	31,4

Kielen rakenteisiin keskittyvissä vastauksissa (68,6 %) esimerkkivirkettä tarkasteltiin tyypillisesti sanan ja lauseen tasolla (vrt. Marjokorpi ym. 2022, syntaktinen, morfologinen ja semanttinen strategia). Useimmat opiskelijoista (110) tekivät havainnoita näistä molemmista, ja 45 tarkasteli ainoastaan sanatasoa ja 13 lausetasoa. Sanatasolla tarkasteltiin yleisimmin sanaluokkia ja sijamuotoja sekä jonkin verran myös verbien aikamuotoja. Sanatasoiseksi havainnointi luokiteltiin sillä perusteella, että opiskelija eksplikoi esimerkiksi sanaluokan päättelyn perustuvan sanojen päätteisiin tai niiden ”loppuihin”. Vaikka päättelyprosessi oikeasti edellyttää myös sanan lauseaseman erittelyä, nämä opiskelijat eivät vastauksessaan viitanneet sanojen keskinäisiin suhteisiin. Analyysi keskittyi siis siihen, miten laajasti opiskelija kykeni avaamaan ajatteluaan, ei siihen, millaista kielellistä prosessointia opiskelijan vastauksen takana todennäköisesti on. Jako sana- ja lausetason erittelyyn ei nähdäksemme sisällä arvoasetelmaa, että lausetason erittely olisi sanatasoa edistyksempää. Kategorioita ei ole tarpeen arvottaa suhteessa toisiinsa. Ne ovat vain aineiston kuvauksen välineitä.

Seuraavassa sanatason esimerkissä (18) opiskelijan huomio kohdentuu sanojen päätteisiin, joiden perusteella hän ilmaisee määrittävänsä sanojen sanaluokat. Sanaluokkia määrittäessä tulkitaan toki myös sanojen keskinäisiä suhteita.

- (18) En ymmärrä sanojen merkitystä, mutta voin päätellä sanojen päätteistä, mitä sanat voisivat olla.

Älkköinen = millainen (adjektiivi)

hörmöskökkeli=kuka (substantiivi)
lempautteli=mitä teki (verbi imperfektissä)
piirpäisessä lasmottimessa=millaisessa ja missä (adjektiivi ja inessiivi).

Esimerkissä 19 opiskelija erittelee niin sanaluokkia, aikamuotoa kuin sijamuotojakin ja tekee myös harvinaisemman huomion tekijän yksikkömuodosta. Esimerkki ilmentää kielen rakenteisiin kytkeytyvää merkityspohdintaa, kun opiskelija nimeää sanaluokkien ja sijamuotojen sekä sanojen lauseenjäsenaseman välittämiä merkityksiä virkkeessä. Opiskelija viittaa vain sanatason käsitteisiin, mutta päätelmien tekemiseen hän on tarvinnut myös ymmärrystä sanojen suhteista toisiinsa.

- (19) Sanoista pystyy päätellä, että lauseessa on adjektiivi - substantiivi - verbi - adjektiivi - substantiivi. Tekijöitä on yksi ja tapahtunut on mennyttä, koska verbi on imperfektissä. Sijamuodot kertovat, että viimeiset sanat viittaavat olemiseen jossain paikassa/jonkin sisällä.

Harvemmin huomiota kiinnitettiin sanojen äänteisiin, johtimiin, yksikkö- vs. monikko-muotoihin, yleis- ja erisnimiin ja yhdyssanoihin. Esimerkiksi vain yksittäiset vastaajat mainitsivat vastauksissaan, että hörmöskökkeli voidaan tulkita yhdyssanaksi.

Lausetason havaintoja tehtiin eniten virkkeen lauseenjäsenistä. Esimerkissä 20 lausetason erittelyn lisäksi tarkastellaan sanatasoa, ja tämänkaltainen lause- ja sanatason yhdistäminen oli tavanomaista.

- (20) Lauseen subjekti on hörmöskökkeli, jota sana "älköinen" kuvailee. Lauseen predikaatti on "lempautteli". Sanan "lempautteli" tunnistaa verbiksi sen aikamuototaivutuksen vuoksi. Virkkeen loppu "piirpäisessä lasmottimessa" kuvastaa paikkaa, koska sanat on taivutettu sijamuodossa (inessiivi). Nämä tulkinnat on tehty suomen kielen kieliopin mukaan, mutta jos kieli on jotain muuta kieltä, voi tulkinta muuttua.

Esimerkissä 20 opiskelija myös perustelee tehneensä päätelmänsä suomen kieliopin pohjalta ja tiedostaen sen, että jossakin muussa kielessä rakenteet voivat välittää erilaisia merkityksiä.

Lausetason ilmiöistä opiskelijat kiinnittivät virkerakenteen hahmottamisessa huomionsa eksplisiittisesti myös sanajärjestykseen. Lisäksi yksittäisiä lausetason havaintoja tehtiin myös esimerkiksi lausetyypeistä, subjektin ja predikaatin kongruenssista sekä lauseen lopetusmerkeistä, joista esimerkissä 21 todetaan näin:

- (21) Virke alkaa isolla alkukirjaimella ja loppuu pisteeseen. Muuta en ymmärrä tästä.

Virkkeen kokonaismerkitystä ilman eksplisiittisiä, kieliopillisia selityksiä pohti 31,4 % opiskelijoista. Moni ilmaisi havainnon, että sanat ovat epäsanoja, ja joidenkin ensimmäinen huomio oli, ettei virkkeessä ole järkeä eikä siitä voi ymmärtää mitään.

Osa vastaajista keksi virkkeelle selityksiä mielikuviuksensa pohjalta. Muutamalle tuli mieleen jonkinlainen taruolento:

- (22) Ensimmäinen ajatukseni on, etten tiedä mitään, sillä virkkeessä ei ole järkeä. Hetken tuumailtuani mielessäni alkaa muodostua kuva karvaisesta hirviöstä, joka keinuu jalastaan kiinnitetyllä köydellä puun oksasta. Sanat ovat ainakin tietääkseni puhtaasti keksittyjä ja luulen, että jokaisen omat ennakoasenteet, sen hetkiset tiedot ja tunteet sekä kokemusmaailma ohjaavat ajattelua tiettyyn suuntaan.
- (23) Minulle lauseesta tulee mieleen jokin olento, joka on sekoillut päihtyneenä. Älkköinen hörmöskörkkeli= jokin ällöttävä olento/mörkö; Lempautteli= sekoillut; Piirpäisessä= piiripäinen; Lasmottimessa= humalassa

Sanojen äänneasu saattoi myös luoda visuaalisia ja affektiivisiä mielikuvia, kuten inhotavuutta, ällöttävyyttä tai pelottavuutta. Vokaaleista ö:tä pidetäänkin affektiivisena ja sen sisältäviä sanoja usein negatiivisesti tunnelatautuneina, esimerkiksi *pölhö, jörö, jököttää* (Suomi ym. 2006: 154).

Peräti 50 opiskelijaa kohdisti huomionsa virkkeen kokonaismerkitykseen toteamalla lyhyesti seuraavanlaisesti: *What? Jonkunlainen joku teki jotain jonkinlaisessa jossain* (24) tai *joku lempautteli piirpäisessä lasmottimessa* (25). He myös saattoivat hahmottaa virkettä kysymyssanojen avulla: *Tiedän kuka tekee, missä tekee ja mitä tekee, koska ne mainitaan* (26). Osa myös perusteli havaintojaan viitaten, että virke noudattaa suomen kielen kielioppia: *Sanat noudattavat suomen kielen kielioppisääntöjä, vaikka niiden merkitys ei minulle avaudukaan* (27) ja *Sanat eivät tarkoita mitään, mutta niiden tilalle voitaisiin laittaa oikeita suomen kielen sanoja ja lause pysyisi kielen puolesta oikeaoppisena* (28). Nämä havainnot osoittavat selvästi, että opiskelijoilla on vähintäänkin intuitiivista kykyä ja halua tehdä tulkintoja ja analysoida kieltä, vaikka he eivät selitäkään huomioitaan kieliopillisin käsittein. Opiskelijoilla on kielitietoisuutta, jonka turvin he pystyvät erittelemään virkkeen sanojen tehtäviä suhteessa toisiinsa. Tällainen kielitietoisuus lienee usein opiskelijoille itselleenkin tiedostamaton resurssi, jota voitaisiin hyödyntää myös kouluopetuksessa kielen tarkastelun lähtökohtana.

Joukko opiskelijoita (11) koki haastavaksi eritellä virkettä, koska sanojen merkitys ei ollut selvä. Virke tulkittiin esimerkiksi murteeksi (esimerkki 29), kielellä leikitteeksi (30) tai kielen sopimusluonteen vastaiseksi (31). Osa myös ilmoitti, että virke ei ole ymmärrettävä tai että se on täyttä siansaksaa eikä siitä voi tietää mitään.

- (29) En ymmärrä lausetta, koska se sisältää minulle tuntemattomia murre sanoja.
- (30) En oikein tiedä mitä virkkeellä tarkoitetaan, sillä jokainen lauseen sana on itselleni vieras. Uskon että virkkeellä halutaan leikitellä sanoilla ja lorutella.
- (31) Virkettä on vaikea käyttää tiedonlähteenä, sillä sanat eivät tietääkseni vastaa mitään olemassa olevaa kieltä tai sanoja. Kieli perustuu yhteisiin sopimuksiin, joten ilman

mitään sovittuja merkityksiä kieltä on vaikea tulkita. Mitään varmaa en siis voi virkkeen perusteella tietää.

Tarkastelimme lisäksi, miten kielen rakenteista havaintoja tehneet opiskelijat (168) käyttivät kieliopillisia käsitteitä ja perustelivat havaintojaan. Opiskelijoista suurin osa käytti käsitteitä oikein. Käsitteiden käyttö rajoittui kuitenkin usein tavallisimpiin käsitteisiin, kuten substantiiviin, adjektiiviin ja verbiin sekä subjektiin ja predikaattiin. Adverbiaalin käsitettä ei käyttänyt juuri kukaan, vaan sen tehtävä virkkeessä tunnistettiin usein paikaksi (ks. esimerkit 19 ja 20). Toisaalta adverbiaali *piirpäisessä lasmottimessa* saatettiin nimetä myös objektiksi, joka näytti aineiston valossa haasteelliselta käsitteeltä opiskelijoille. Noin 30 opiskelijaa käyttikin kielitiedon käsitteitä virheellisesti joko nimeämällä lauseenjäsenen tai sanaluokan väärin tai kutsumalla esimerkiksi objektia objektiiviksi. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kielensivät havaintojaan monin tavoin myös erilaisilla käsitteillä esimerkiksi kutsumalla subjektia tekijäksi, predikaattia tekemiseksi ja adverbiaalia paikaksi.

Kieliopin järjestelmätason luonne vaikutti kuitenkin olevan epäselvä monille opiskelijoille. Noin 40 vastauksessa käsittekatgorioita käytettiin sekaisin, yleensä rinnastamalla sanaluokkia ja lauseenjäseniä. Tyyppisesti sanaluokkien keskelle sijoitettiin lauseenjäsenen subjekti mutta substantiivi jätettiin mainitsematta:

- (32) Älkköinen (millainen/adjektiivi) hörmöskökkeli (kuka/mikä/subjekti) lempautteli (verbi) piirpäisessä (millainen/millaisessa) laskottimessa (paikka).

Kielen rakenteista havaintoja tehneistä 168 opiskelijasta valtaosa, 116, osasi kuitenkin perustella havaintonsa johdonmukaisesti, vaikka käsitteiden käyttö ei aina ollut täysin tarkkaa. Kielellistä päättelyä tehtiin eksplisiittisesti näkyväksi hyödyntämällä tietämystä sanatyypeistä, sanajärjestyksestä, aikamuotojen tunnuksista ja erilaisista sijapäätteistä:

- (33) Älkköinen on adjektiivi, koska se päättyy nen. Se myös määrittää seuraavaa sanaa, joka on todennäköisesti substantiivi. Lempautteli on verbi menneessä aikamuodossa, koska usein substantiivina seuraa verbi ja mennyt aikamuoto koska i- päätte. Piirpäisessä ja lasmottimessa viittaavat -ssä ja ssa- päätteiden vuoksi lokaatiota, missä asiat tapahtuu. Lasmotin todennäköisesti itse paikka ja piirpäinen sitä kuvaileva. Nämä perustuvat myös sanajärjestykseen, joka useimmiten on SVO.

Osa opiskelijoista selitti sanojen tehtäviä virkkeessä käyttämättä tarkkoja kielitiedon käsitteitä:

- (34) Virkkeessä on jokin hahmo. Hän oli jonkilainen. Hän teki jotain. Hänellä oli jonkinlainen olotila. Hän oli jossain paikassa. Vaikka sanoissa ei ole mitään järkeä, voi niiden tyylistä tajuta, mitä ne tarkoittavat.

6 Tulosten synteesi ja pohdinta

Tarkastelimme tässä artikkelissa, mihin luokanopettajaopiskelijat kiinnittivät huomionsa kahdessa monimerkityksisessä virkkeessä ja yhdessä epäsanavirkkeessä ja miten he selittivät havaintonsa. Tulostemme perusteella luokanopettajaopiskelijoilla vaikuttaa olevan jo paljon kielitietoon liittyvää osaamista sekä resursseja kielen ja sen ilmiöiden analysointiin, mitä voidaan pitää hyvänä pohjana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin (Opetushallitus 2014) edellyttämälle kielenkäytön tutkimiselle ja tarkastelulle erilaisissa tilanteissa.

Tutkimuksessamme valtaosa, noin 80 % opiskelijoista, havaitsi virkkeen ei-intentionaalisen merkityksen Laine-virkkeessä ja Arkkitehti-virkkeen monimerkityksisyyden. Hieman alle puolet opiskelijoista (46 %) myös selitti Laine-virkkeestä tekemäänsä havaintoa tarkoituksenmukaisten käsitteiden avulla. Arkkitehti-virkkeessä käsitteitä käytettiin melko vähän (lähinnä verbi ja substantiivi), mutta havaintojaan käsitteellistäneet opiskelijat käyttivät kaksoismerkityksen tulkinnan kannalta pääosin relevantteja käsitteitä. Hörmöskörkkeli-virkkeestä noin kaksi kolmasosaa opiskelijoista teki virkkeen rakenteesta ja merkityksestä relevantteja huomioita käsitteitä hyödyntäen, ja useimmat heistä osasivat perustellusti esplikoida, millä tavalla päätyivät lopputulokseensa. Runsas kolmasosa vastaajista tarkasteli virkettä sen kokonaismerkityksestä käsin. Useimmat vastaajat lähtivätkin jollain tapaa yrittämään epäsanavirkkeen avaamista luovuttamisen sijaan (vrt. Rättyä 2013c: 25, 31). Myös Laine- ja Arkkitehti-virkkeissä enemmistö opiskelijoista yritti havainnoida ja käsitteellistää tekemiään havaintoja. Suurimmalla osalla opiskelijoista on siis sekä kykyä kielen havainnointiin että metakielen osaamista (vrt. esim. Svalberg 2016; van Rijt ym. 2019), jonka turvin he pystyivät erittelemään Arkkitehti- ja Laine-virkkeiden monimerkityksisyyttä sekä epäsanavirkkeessä sanojen äänneasun herättämiä mielikuvia, taivutusmuotojen ilmaisemia merkityksiä sekä sanojen tehtäviä suhteessa toisiinsa.

Tulokset osoittavat kuitenkin myös sellaisia osaamisen haasteita, jotka vaikuttavat kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen luokassa. Haasteet liittyvät kielen ilmiöiden havainnointiin ja havaintojen selittämiseen kaikilla kielen rakennetasoilla. Kieliopillisten käsitteiden käytössä oli osalla opiskelijoista jonkin verran horjuntaa ja virheitä. Osa heistä ei käsitteellistänyt havaintojaan lainkaan Laine- ja Arkkitehti-virkkeissä. Hörmöskörkkeli-virkkeessä useat opiskelijat käyttivät vain yleisimpiä kieliopin käsitteitä ja käsitteitä myös jonkin verran sekoitettiin keskenään ja nimettiin väärin. Osa ei myöskään tiennyt, miten lähtisi avaamaan epäsanavirkettä. Käsitteiden käytön haasteiden osalta tuloksissa onkin jonkin verran yhtäläisyyksiä aiempien tutkimustulosten (esim. Rättyä 2011, 2013c, 2017) kanssa. Nämä opiskelijoiden haasteet saattavat näkyä myös opetustyössä, sillä Myhill ym. (2013: 87) mukaan metakielellisiä käsitteitä koskevan keskustelun ohjaaminen on haasteellista etenkin niille opettajille,

joiden kielitieteellinen käsitteistö ja metakielellinen sisältötieto on suppeaa tai huonosti sisäistettyä.

Opetussuunnitelma edellyttää, että kielen ja sen ilmiöiden tarkastelussa oppilaiden kanssa on käytettävä tarpeellisia käsitteitä. Näin ollen on tarpeen vahvistaa myös kieliopin käsitteekategorioiden hallintaa. Toisaalta voidaan pohtia, millä tarkkuudella opettajan ja oppilaan tulee hallita käsitteitä alakoulussa. Esimerkiksi Hörmöskörkkeli-virkkeessä luokanopettajaopiskelijat puhuivat usein tekijästä subjektin sijaan ja paikasta adverbiaalin sijaan. Voisivatko tekijä ja paikka riittää oppilaiden käsitteiksi – entä opettajaopiskelijoiden? Toisaalta opettajalla tulee kuitenkin olla laajempi tieto aiheesta kuin oppilailla. Käsitteiden tarpeellisuuden lisäksi olisi vähintään yhtä tärkeää miettiä, miten saataisiin ohjattua oppilaita pohtimaan kieltä käyttökonteksteissaan: miten osattaisiin tarkastella kieltä käytön ja merkityksen kautta ja sitten vasta hahmottaa, millaisin muodoin merkityksiä ilmaistaan ja miten näitä muotoja kenties nimetään.

Opiskelijoiden lähestymis- ja selitystavoissa oli eroja siinä, miten suhtauduttiin normatiivisuuteen. Useat opiskelijat tarkastelivat kieltä tutkivalla otteella ja havaitsivat myös huumoria ja kielellä leikittelyä. Kuitenkin noin neljäsosa opiskelijoista tarkasteli Laine- ja Arkkitehti-virkkeitä lähinnä normatiivisesta näkökulmasta: esimerkiksi Arkkitehti-virkettä käsiteltiin virheellisenä ja vedottiin tilanteeseen sopimattomaan oikeinkirjoitussääntöön. Normatiivinen ja sääntöihin keskittyvä tarkastelu voi olla ongelmallista tutkivan ja vertailevan kielipedagogiikan kehittymisen kannalta, jos se ohjaa havainnointia myös sellaisissa konteksteissa ja tilanteissa, joissa esimerkiksi oikeinkirjoitussääntöjen noudattaminen ei ole tarpeen. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoita onkin syytä tiedostuttaa normatiivisesta oikein–väärin-orientaatiosta sekä erilaisten (oikeinkirjoitus)sääntöjen teksti- ja tilannesidonnaisuudesta, jotta kielitiedon opettamista tyypillisesti leimannut kapea orientaatio ei kierräty edelleen. Voisikin olla tarpeen huolehtia siitä, että opiskelijat ymmärtäisivät sisäisen, deskriptiivisen ja normatiivisen kieliopin erot (ks. luokittelusta esim. Vilkuna 2006; opiskelijoiden kielioppikäsitteiden ymmärryksestä Kulju 2012). Erojen ymmärtäminen voisi tuoda kielen havainnointiinkin monipuolisuutta.

Tiedostuminen omasta kielellisestä orientaatiosta, kielitiedosta ja metakielellisestä osaamisesta on kielitietoisuuden kehittymisen edellytys, ja kehittymistä voidaan opettajankoulutuksessa tukea alkukartoituksen ja itsearviointin avulla. Pienryhmätapaamisissa oppimista voidaan edistää vertaisten kanssa, kun luokanopettajaopiskelijat saavat mahdollisuuden keskustella omista kielellisistä havainnoistaan. Omassa opetuksessamme olemmekin käyneet alkukartoituksen tehtäviä läpi yhdessä. Esimerkiksi Hörmöskörkkeli-virkkeestä keskusteltaessa monet opiskelijat ovat kertoneet koulussa tottuneensa tarkastelemaan kielen rakennekategorioita toisistaan täysin erillisinä kokonaisuuksina. Vaikka monet tekivät alkutestissä virkkeistä joitain sekä sana- että lausetason havaintoja, usea ei ollut tullut ajatelleeksi, että vaikkapa lempautteli-sanasta voi tehdä monenlaisia havaintoja fonologiasta semantiikkaan. Siitä voi päätellä esimerkiksi sanaluokan ja lauseenjäsenaseman lisäksi aikamuodon,

moduksen ja persoonamuodon. Yhdessä opiskelijaryhmässä taasen syntyi pitkä väittely *piirpäisestä*, joka osalla opiskelijoista assosioitui vahvasti *piripäiseen* (huumausaineen vaikutuksen alaisena olemiseen), osalla ei, ja keskustelussa pohdittiin, mistä mielleyhtymät syntyvät. Näin yksittäisen virkkeen tutkiminen voi parhaimmillaan auttaa hahmottamaan eri kielioppikategorioiden ja -käsitteiden välisiä suhteita tai sanojen merkitysvivahteita.

Kieltä ja sen ilmiöitä sekä niihin liittyviä käsitteitä koskevissa keskusteluissa opiskelijat saavatkin mahdollisuuden harjoitella kielellistä päättelyä, johon heillä on saattanut olla harvoin tilaisuuksia omana kouluaikanaan (ks. esim. Marjokorpi 2023b). Luokanopettajaopiskelijoiden omista erilaisista havainnoista on helppo syventää ja laajentaa kielitietoista keskustelua. Heitä voidaan auttaa näkemään myös monikieliset oppilaat kaikkien kielitietoa ja kielitietoisuutta laajentavana ryhmänä: keskustelu eri kielistä ja kielimuodoista, erilaisista kulttuurista tietoa sisältävistä ilmauksista ja konteksteista (kuten näissä esimerkeissä jääkiekko-kontekstista tai arkkitehdin ammatista) lisäävät ymmärrystä kielistä ja kielenkäytön tavoista eri kielissä ja kulttuureissa; samoin tekee kielten rakenteiden vertailu – esimerkiksi millaisia ovat eri kielten äännejärjestelmät ja millaisia äänneitä pidetään erityisen kauniina tai rumina ja miksi; taipuvatko sanat tai millainen on tyypillinen sanajärjestys (Honko & Mustonen 2019; Aalto & Mustonen 2024). Opiskelijoiden on tärkeää ymmärtää, että myös suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden tekstimaailma ja kulttuurisen ymmärryksen konteksti voivat poiketa paljonkin opettajan tulkintaviitekehystä. Esimerkiksi huumoria voidaan ymmärtää ja tulkita hyvin eri tavoin.

Jos kieltä ja sen ilmiöitä koskevia havainnointi- ja keskustelumahdollisuuksia ei ole osana opettajaopintoja, voi olla, että kieli hahmotetaan sääntökokoelmina ja ennakkoluulotonta ja jopa ilottelevaa kielellistä päättelyä ei omaksuta puhumattakaan siitä, että se siirtyisi osaksi omaa opettajuutta (ks. myös Aalto ym. 2014).

Keskusteluttamiselle on hyvä antaa malleja käytännön tilanteissa eri oppiaineiden kielenkäyttöä ja tekstejä sekä vuorovaikutustilanteita tarkastellen (ks. dialogi kielitietoisessa matematiikan opiskelussa Hähkiöniemi ym. 2015), ja näin vahvistaa luokanopettajaopiskelijoiden pedagogista sisältötietoa. Havainnointien ja keskustelujen kohteiksi kannattaa tuoda myös mediatekstejä ja muita opettajaopiskelijoille merkityksellisiä tekstejä koulun ulkopuolisista tekstiympäristöistä. Lisäksi keskustelemalla oppiminen voisi ohjata opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti oppikirjojen tarjoamaa lähestymistapaa kielitiedon opetukseen ja rohkaista kirjojen tehtävien muokkaamiseen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. myös Aalto ym. 2014; Rättyä 2017). Koska oppikirja pysynee edelleen opettajien keskeisenä työkaluna, toiveena on myös nykyisten oppikirjojen saattaminen vahvemmin nykyisiä kielikäsitteiksi tukeviksi.

On tärkeä huomata, että tässä tutkimuksessa opiskelijoiden osaamista tarkasteltiin yhtenä joukkona esimerkkivirkkeittäin eikä opiskelijoittain. Näin ollen emme tiedä, kasaantuivatko toisaalta osaaminen ja toisaalta myös haasteet samoille opiskelijoille.

Jatkossa opiskelijakohtainen analyysi antaisi tietoa opiskelijoiden osaamiseroista ja mahdollistaisi opintojen eriyttämisen ja painottamisen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Jo tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan sanoa, että kaikilla luokanopettajaopiskelijoilla ei ole tarvetta kohdennettuun kielen ilmiöiden ja niihin liittyvien käsitteiden opiskeluun. Toki kaikki opiskelijat hyötyvät sen mallintamisesta, miten kielen ilmiötä pedagogisoidaan ja miten niistä keskustellaan oppilaiden kanssa. Kuitenkin oman osaamisensa vankistamista tarvitsevat ne opiskelijat, joilla oli haasteita tehtävissä. Kun opiskelijat ja heidän opettajansa saavat opintojakson alussa ja sen aikana tietoa osaamisesta esimerkiksi alkutestin ja vertaisten kanssa käytyjen keskustelujen avulla, voidaan joitakin opiskelijoista ohjata syventämään kielitiedon osaamistaan itsenäisesti jo opintojakson aikana. Omassa opetuksessamme olemme ratkaisseet tämän siten, että opiskelijat voivat valita opintojakson keskeisistä teemoista tehtäviä, joita he tekevät itsenäisesti joko yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä opintojakson aikana. Näin osa opintojakson sisällöistä muotoutuu opiskelijan yksilöllisen lähtötilanteen mukaisesti.

Tutkimuksessamme on joitain rajoituksia. Aineistossa havainnointi kohdistui kolmeen esimerkkipirkkeeseen sen sijaan, että ne olisivat olleet osa tekstiä ja niitä suhteutettaisiin tilanteisiin ja tekstilajeihin. Ylipäätään tarkastelun kohteena oli varsin rajallinen joukko kielenkäytön piirteitä. Lisäksi opiskelijoiden tekemä alkukartoitus oli kokonaisuudessaan melko työläs, ja voi olla, että opiskelijat eivät ole jaksaneet panostaa siihen täysillä huolimatta siitä, että sen tärkeyttä korostettiin ja sen kerrottiin olevan yksi opintojakson tehtävistä. Tämä saattaa selittää sitä, että osa vastauksista oli niukkoja tai yleisluontoisia. Osa opiskelijoista vastasi osittain tai kokonaan itsenäisesti kotona ja on näin ollen voinut saada apua vastauksiin läheisiltään tai internetistä. Laine- ja Arkkitehti-virkkeissä tehtävänannon pyyntö tarkastella virkkeiden monimerkityksisyyden lisäksi virheellisyyttä on saattanut johtaa opiskelijoita normatiiviseen tarkasteluun, vaikka tähän tutkimukseen valituissa tehtävän esimerkeissä keskiössä olikin monimerkityksisyys. Hörmöskörkkeli-virkkeessä puolestaan tehtävätyyppi saattoi olla vieras verrattuna niihin tehtäviin, joihin opettajaopiskelijat ovat kouluaikoinaan tottuneet.

Tutkimustuloksemme toivat tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kielitiedon osaamisesta. Ne antavat osviittaa kielitiedon ja sen pedagogiikan käsittelyyn opettajankoulutuksessa ja opetusresurssien suuntaamiseen äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikan opinnoissa. Opetuksessa on mahdollisuus lähteä liikkeelle opiskelijoita voimaannuttavasta ja kannustavasta näkökulmasta, sillä osaamista on jo paljon ja opiskelijat vaikuttavat melko rohkeilta kielen havainnointiin ja tutkimiseen, vaikka aiemmassa tutkimuksessa ovat korostuneet osaamisen puutteet ja jopa ahdistus. Opettajan pedagogisissa opinnoissa onkin yritettävä vankistaa opiskelijoiden luottamusta omaan kielitietoisuuteensa ja tehdä myös sitä näkyväksi, koska kielitiedon opettamisessa koettu epävarmuus ja ahdistus eivät tue tutkivaa ja keskustelevaa otetta vaan voivat johtaa jopa kapeaan ja normatiiviseen näkökulmaan. Opiskelijoille on myös mallinnettava tutkivaa ja keskustelevaa otetta kielen ilmiöiden tarkasteluun oppilaiden kanssa: miten eritellään kieltä ja tehdään siitä päätelmiä yhdessä pohtien ja ihmetellen.

Lähteet

- Aalto, E., M. Kauppinen & M. Tarnanen 2014. Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena>
- Aalto, E. & S. Mustonen 2024. Monikielisten oppilaiden havainnointi ja tukeminen koulun arjessa. Teoksessa A. Roiha & J. Polso (toim.), *Tunne oppilaasi. Oppilaantuntemus opetuksen kulmakivenä*. Jyväskylä: Santalahti, s. 123–144.
- Alderson, J. C. & R. Hudson 2013. The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness*, 22 (4) (2013), 320–337. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.722644>
- Alho, I. & R. Korhonen 2014. *Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta*. Kieliverkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta/>
- Alisaari, J., L. M. Heikkola & R. Harju-Autti 2022. ”Tää pitäisi piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille.” Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktikka*, 6 (1), 47–69. <https://doi.org/10.23988/ad.109885>
- Andersen, L. K. & M. Ruohotie-Lyhty 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Bell, N. & A. Pomerantz 2014. Reconsidering language teaching through a focus on humor. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1 (1), 31–47. <https://doi.org/10.21283/2376905X.1.15>
- Brøseth, H. & M. Nygård 2023. Norwegian first-year student teachers’ knowledge of L1 grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23 (1), 130. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.411>
- DeCuir-Gunby, J. T., P. L. Marshall & A. W. McCulloch 2011. Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field Methods*, 23 (2), 136–155. <https://doi.org/10.1177/1525822X10388468>
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), 2000. *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58, 71–93.
- Elsner, D. 2021. Knowledge about grammar and the role of epistemological beliefs. *Pedagogical Linguistics*, 2 (2), 107–128. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pl.21003.el>
- Giovanelli, M. 2015. Becoming an English language teacher: linguistic knowledge, anxieties and the shifting sense of identity. *Teacher and Teacher Education*, 29 (5), 416–429. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1031677>
- Grossman, P. 1990. *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Harmanen, M. 2013. Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus>
- Honko, M. & S. Mustonen 2018. Vertailusta voimaa. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen: *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 42–161.

- Hsieh, H.-F. & S. E. Shannon 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hähkiöniemi, M., M. Kauppinen & M. Tarnanen 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuus matematiikan päättelyketjujen tulkinnassa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014*. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Ainedidaktisia tutkimuksia, 8, 81–95. <http://hdl.handle.net/10138/153212> Open Access.
- Joutsenlahti, J. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:72, 188–196.
- Joutsenlahti, J. 2009. Matematiikan kielentäminen kirjallisessa työskentelyssä. Teoksessa R. Kaasila (toim.) *Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Rovaniemellä 7.–8.2008*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 71–86.
- Joutsenlahti, J. & P. Kulju 2015. Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisessä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*, 57–76. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509302322>
- Jyväskylän yliopisto, i.a. *Opinto-opas 2024–28. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutus. Luokanopettajan kandidaattiohjelma*. <https://opinto-opas.jyu.fi/2024/fi/tutkintoohjelma/luoka2024/> [luettu 4.5.2024]
- Kalliokoski, J., J. Kumenius, M.-R. Luukka, A.-K. Mustaparta, L. Nissilä & M. Tuomi 2015. Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä: näkökulmia kielikasvatukseen* (Oppaat ja käsikirjat; Vuosikerta 2015, Nro 15). Helsinki: Opetusministeriö, Opetushallitus. https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Kauppinen, M. & J. Marjanen 2020. *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 13:2020. <https://karvi.fi/publication/millaista-on-yhdeksäsluokkalaisten-kielellinen-osaaminen-suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019/>
- Kauppinen, M., M. Tarnanen & E. Aalto 2014. "Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit" – luokanopettajaopiskelija kielitietoisuuden aineenoppimisen ohjaajana. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, (7), 81–100. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/48161/13962> Open Access
- Kauppinen, M., M. Tarnanen, R. Neittaanmäki, E. Aalto, M. Hankala, J. Kainulainen, S. Mustonen & P. Torvelainen 2023. Diagnostinen arviointi suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan opintojakson opiskelua ja opetusta ohjaamassa. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden, & A. Huhta (Toim.), *Kielenoppimista tukeva arviointi*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFInLA-teema, 15, 184–201. <https://doi.org/10.30660/afinla.126158> Open Access.
- Kieli ja sen kieliopit*. Opetuksen suuntaviivoja. 1994. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kielitoimiston ohjepankki 2023. *Kaksoispiste*. <https://kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/kaksoispiste> [luettu 4.5.2024]

- Kielitoimiston sanakirja i.a.a) *Käytävä*. Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> [luettu 4.5.2024]
- Kielitoimiston sanakirja i.a.b) *Käydä*. Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> [luettu 4.5.2024]
- Korhonen, R. & I. Alho 2006. Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 71–93.
- Kulju, P. 2010. Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnauksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 143–158.
- Kulju, P. 2012. Äidinkielen kieliopin kielentäminen. Teoksessa M. van den Berg ym. (toim.) *Tutki, kokeile ja kehitä*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012. Helsinki: Helsingin yliopisto, 10–22.
- Kulju, P. 2014. *Oman ajattelun ilmaisua kielitiedon opetukseen*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/oman-ajattelun-ilmaisua-kielitiedon-opetukseen>
- Leino, K., K. Nissinen, E. Puhakka & J. Rautopuro 2017. *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9>
- Leino, P. 2008. Merkilliset merkit ja merkitykset. Teoksessa T. Onikki-Rantajääskö & M. Siirainen (toim.), *Kieltä kohti*. Helsinki: Otava, 145–163.
- Leiwo, M. 2003. *Addenda errata: kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta*. Jyväskylän yliopisto: kielten laitos.
- Luukka, M.-R. 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja, XLVIII, 9–24.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>
- Marjokorpi, J. 2022. Kieltä lukemassa. Miten yhdeksäsluokkalaiset tarkastelevat uutisotsikon merkityksiä ja muotoja? Teoksessa U. Karvonen & P. Heinonen (toim.), *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 207–240.
- Marjokorpi, J. 2023a. Lauseenjäsenet suomen kielen ja kirjallisuuden perusopetuksen oppikirjoissa. *Ainedidaktikka*, 6 (3), 3–30. <https://doi.org/10.23988/ad.111064>
- Marjokorpi, J. 2023b. *Merkityksellinen ja vaikuttava kieliopillinen tieto perusopetuksessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 161. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8963-9>
- Marjokorpi, J., L. Tainio & S. Routarinne 2022. Opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa. *Virittäjä*, 126 (3), 399–427. <https://doi.org/10.23982/vir.101940>
- Maunu, N. & R. Airaksinen 2020. *Toiminnallinen kielenoppiminen*. Helsinki: Otava.
- Murtorinne, A.-M. 2005. *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä Studies in Humanities 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2258-8>

- Myhill, D., S. M. Jones, H. Lines & A. Watson 2012. Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139–166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., S. Jones & A. Watson 2013. Grammar matters: How teacher's grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teacher and Teacher Education* (36), 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myhill, D. & A. Watson 2014. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (1), 41–62.
<https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Opetushallitus, 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paukkunen, U.-M. 2011. *Lauseiden virrassa: peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lauseiden tulkitsijoina*. Acta Universitatis Ouluensis. B97, Humaniora. Oulun yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789514295362>
- Phipps, S. & S. Borg 2009. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37 (3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Raitio, K. & H. Niemi 1899. *Äidinkielen opetusoppi kansakoulu- ym. alkeisopetuksen tarpeeksi*. Helsinki: WSOY.
- Ritchie, G. 2010. Linguistic factors of humour. Teoksessa D. Chiaro (toim.) *Translation, Humour and Literature: Translation and Humour*, Volume 1. Lontoo: Continuum, 33–48.
- Rättyä, K. 2011. Lauseenjäsenen opetus kielentämismenetelmällä. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 40, 7–29.
- Rättyä, K. 2013a. Kielentäminen ja käsitteiden oppiminen äidinkielen opetuksessa. Teoksessa E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.) *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa*. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011. Turku: Turun yliopisto. Suomen ainedidaktinen seura, 18–28.
- Rättyä, K. 2013b. Languaging and visualisation method for grammar teaching: A conceptual change theory perspective. *English Teaching Practice and Critique* 12 (3), 87–101.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017144.pdf>
- Rättyä, K. 2013c. Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielennys- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg, & E. Kouki (toim.) *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktisia tutkimuksia 7*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 19–34. <http://hdl.handle.net/10138/42530>
- Rättyä, K. 2014. Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/opettajan-pedagoginen-sisaltotieto-kielitiedon-opetuksen-nakokulmasta>
- Rättyä, K. 2015. Kielitiedon opetuksen uudet suunnat. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73, 187–207. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49401>
- Rättyä, K. 2017. Kielitiedon didaktiikkaa: *Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenen opetusmenetelmänä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 1. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2861-4>
- Rättyä, K. & P. Kulju 2018. Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävyyppien kehittäminen. *Ainedidaktiikka*, 2 (1), 59–74. <https://doi.org/10.23988/ad.68750>
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1>

- Suomi, K., J. Toivanen & R. Ylitalo 2006. *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Svalberg, A. 2016. Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25 (1–2), 4–16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>
- Tainio, L. & J. Marjokorpi 2014. Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/luokanopettajaopiskelijat-ja-kielioppi>
- Tainio, L. & S. Routarinne 2012. Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatustieteessä: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina*. Kasvatustieteen tutkimuksia No. 61. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 249–263.
- Tainio, L. & M. Tarnanen 2014. Kielitiedon opetus ja oppiminen – älyllistä seikkailua etsimässä? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6.5.2014 <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielitiedon-opetus-ja-oppiminen-alyllista-seikkailua-etsimassa/> Open Access.
- Tainio, L., U. Karvonen & S. Routarinne 2015. Käsitteet oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Tarnanen, M. Kauppinen & M. Rautiainen (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista*, 189–206. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Tarnanen, M., E. Aalto, M. Kauppinen & R. Neittaanmäki 2013. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Sironmaa (toim.) *Afinla-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 163–180.
- Tarnanen, M., J. Ruotsalainen, M.-K. Lerkkanen, S. Sulkunen, K. Leino, M. Aro & M.-R. Luukka 2021. Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalinnat eri opettajaryhmien kuvaamina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin*, 31 (4), 10–28. <https://bulletin.nmi.fi/2022/01/26/luku-ja-kirjoitustaidon-opetuksen-tekstivalinnat-eri-opettajaryhmien-kuvaamina/>
- Tarnanen, M., M. Kauppinen, J. Kainulainen, M. Hankala & E. Aalto 2023. Enhancing professional learning of primary teacher students of L1 and L2 through a hybrid learning environment. Teoksessa K. Sadeghi, & M. Thomas (toim.), *Second Language Teacher Professional Development: Technological Innovations for Post-Emergency Teacher Education*. Palgrave Macmillan. Digital Education and Learning, 209–227. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12070-1_11
- van Rijt, J., P. de Swart & P. A. Coppen 2019. Linguistic concepts in L1 grammar education: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 34 (5), 621–648. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1493742>
- van Rijt, J., H. Hulshof & P.-A. Coppen 2021. 'X is the odd one out, because the other two are more about the farmland' – Dutch L1 student teachers' struggles to reason about grammar in odd one out tasks. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101007>
- Varis, M. 2012. *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Acta Universitatis Ouluensis E 217. Oulu: Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789514299728>
- Vilkuna, M. 2006. Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. Teoksessa M. Harmanen ja M. Siironen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, 11–24. Helsinki: ÄOL.
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 45–77.

Annikki Hyppönen & Eveliina Salmela
Vaasan yliopisto

Tietoturvan ja sisällöllisen saavutettavuuden diskurssit pankkialalla

Nostot

- Pankkiala ymmärtää sisällöllisesti saavutettavien verkkopalvelujen yhteyden palvelujen turvalliseen käyttöön.
- Saavutettavuusongelmien syynä nähdään kuitenkin asiakkaan toimintarajoitteet eikä esimerkiksi palvelussa käytettyä kieltä.
- Pankkien tulisi palveluntarjoajana lisätä humanistista, asiakaslähtöistä suunnittelua teknisen kompetenssin yhteyteen.

Abstract

The aim of the study is to find out how banks' accessibility experts and customer service staff talk about the accessibility and information security of online banking services. The focus is on content accessibility, in which the content of the communication is understandable and easy to adopt. Research material was collected from accessibility experts and customer service representatives through interviews and a survey. Discourse analysis is used as a method of analysis. The results of the study show that content accessibility and information security are approached through equality, the bank's reputation, and the security of services. As a conclusion of the study, it can be stated that information security offers a concrete perspective on content accessibility and emphasizes that it is an advantage for the bank to meet more than the minimum accessibility requirements in its online banking services, whereby the meaning of the language used in the content of the services is emphasized.

Keywords: accessibility, discourse, information security, online banking service

Asiasanat: diskurssi, sisällöllinen saavutettavuus, tietoturva, verkkopankkipalvelu

1 Johdanto

Digitalisaation edetessä on tunnistettu, että verkkopalvelujen tulisi olla saavutettavia kaikille (EU 2016/2102). Saavutettavuus tarkoittaa, että mahdollisimman moni voisi käyttää verkkopalveluja mahdollisimman helposti (mm. Mäkipää 2022). Saavutettavuus vaikuttaa ratkaisevasti ihmisten yhdenvertaisuuteen, osallistumisen mahdollisuuksiin ja luottamukseen (Raevaara 2022). Saavutettavuuden lähikäsiteellä, *esteettömyydellä*, viitataan usein rakennettuun elinympäristöön, jossa olennaista on ihmisten erilaisten tarpeiden huomiointi. Liikkumisen, asumisen, elämisen ja toimimisen lisäksi esteettömyys kattaa myös aisteihin ja hahmottamiseen liittyvät haasteet (mm. Leskelä 2019: 48–49). Saavutettavuuden lähikäsite on myös *käytettävyys*, joka verkkopalvelujen yhteydessä viittaa siihen, että palvelu on teknisesti toimiva, helppokäyttöinen sekä virheettömästi ohjelmoitu, ja että sen erilaiset käyttötarpeet on huomioitu palvelun suunnittelussa (Suojanen ym. 2012: 18; 116; Övermark 2019: 67).

Tärkeä saavutettavuuden osa-alue, sisällöllinen saavutettavuus, tuo esiin viestinnän näkökulman (Suojanen ym. 2012: 8, 25). Sisällöllinen saavutettavuus toteutuu, kun erilaisista lähtökohdista tulevat käyttäjät pystyvät havaitsemaan, ymmärtämään, muistamaan ja hyväksymään verkkopalvelun sisällön (Hirvonen ym. 2020: 3; Maaß 2020: 20). Tämän mahdollistamiseksi palvelun suunnittelu- ja kehitystyössä tulee huomioida käyttäjien erilaiset tiedonkäsittelytaidot, toteuttaa toiminnot selkeinä, loogisesti etenevinä ja esittää palvelun tarjoama tieto tekstin lisäksi myös kuvina, videoina tai äänenä (mm. Maaß 2020: 22–30).

Erityisen tärkeää sisällöllinen saavutettavuus on niille, joille uuden tiedon omaksuminen kielen välityksellä tuottaa vaikeuksia (ks. esim. Leskelä 2022: 14–15; 40; Leskelä 2019: 49, 57, 69). Kaikki palvelun tekstit, kuten otsikot, ohjeet ja muut kielelliset

elementit vaikuttavat siihen, miten palvelun käyttäjä ymmärtää, mitä hän voi palvelussa tehdä ja miten hänen tulee toimia, ja myös, haluaako hän kokeilla asioimista ja luottaako hän sen onnistumiseen (Raevaara 2022). Kun käyttäjä osaa etsiä tarvitsemansa informaation, esimerkiksi verkkopalvelun sisäänkirjautumissivun, muistaa oman käyttäjätunnuksen ja salasanan, ymmärtää sisäänkirjautumiseen liittyvät vaiheet ja toteuttaa ne vaaditulla tavalla, hän pääsee käyttämään palvelua (Suojanen 2012: 18).

Sisällölliseen saavutettavuuteen liittyvä kognitiivinen saavutettavuus on merkitykseltään hyvin lähellä tiedon saavutettavuutta ja tarkoittaa, että verkkosovelluksen tekstisisällöissä ja yleisemmin viestinnässä käytetty kieli on ymmärrettävää ja helposti omaksuttavaa (mm. Moreno ym. 2023; Hirvonen ym. 2020: 13; Leskelä & Uotila 2020: 231–233). Suojasen ym. (2012: 34–35) mukaan tekstin ymmärrettävyys liittyy tekstin viestinnällisen funktion kautta palvelun käytettävyyteen. Kognitiivisen saavutettavuuden haasteita voivat aiheuttaa esimerkiksi palvelun käyttämiseen liittyvät käsitteet, jotka ovat käyttäjälle vieraita, tai sen tekstisisällöissä käytetty erikoiskieli ja terminologia, joiden merkitystä käyttäjä ei tunne, tai jos käyttäjältä puuttuu tekstisisältöön liittyvä asiantuntijuus (Maaß 2020: 26–29).

Verkkopalvelujen saavutettavuuden kannalta pankkiala on yhteiskunnallisesti merkittävä. Pankkitunnukset ja oma pankkitili ovat yhteiskunnallisen osallisuuden keskeinen edellytys lähes kaikissa sähköistä tunnistautumista vaativissa verkkopalveluissa. Digitalisaation myötä on havaittu, että palveluiden perinteisemmät toimintatavat voidaan muuttaa teknologisen kehityksen mahdollistamina verkkopalveluiksi. Tämä edellyttää kansalaisilta tarvittavien digitaalisten oppimista, jotta heidän yhteiskunnallinen osallisuutensa toteutuu (Digi- ja väestötietovirasto 2022). Pankkisektorilla muutos näkyy ydintoimintojen murroksena (Hakkarainen 2022), jolloin asiakas voi hoitaa raha-asioitaan verkko- ja mobiilipankin kautta ajasta ja paikasta riippumatta. Kun esimerkiksi asuntolainahakemus on aiemmin tehty paperilomakkeella, se voidaan nykyisin tehdä myös verkkopalvelussa, ja käsittelyprosessin digitalisoinnin ansiosta asian käsittely voi tapahtua automaattisesti (Ilmarinen & Koskela 2015: 23–25).

Verkkopalveluiden yleistyessä on tietoturvan merkitys korostunut, sillä verkkorikollisuus on lisääntynyt voimakkaasti niin Suomessa kuin kansainvälisesti (mm. Finanssiala ry 2023; Muammar ym. 2023). Digitaalisten palvelujen saavutettavuusvalvonta kuuluu Suomessa Liikenne- ja viestintävirasto Traficomille, jonka mukaan tietoturvarikokset, esimerkiksi tietojenkalastelu-yritykset kohdistuvat erityisesti iäkkäämpiin palvelujen käyttäjiin (Traficom 2021). Aiempi tietoturvaan liittyvä tutkimus on osoittanut, että ikääntyneillä saattaa olla nuorempia heikompi kyky tunnistaa epäuskottavaa tietoa (mm. Castle ym. 2012) ja että heillä saattaa olla vaikeuksia tunnistaa huijausyritykset aidoista viesteistä (Grilli ym. 2020). Esimerkkejä tietoturvan vaarantumisesta ovat sähköpostilla tai tekstiviesteinä lähetetyt huijausviestit, joiden avulla rikolliset pyrkivät pääsemään käsiksi uhrin pankkitiliin (Traficom 2024a).

Saavutettavien palvelujen toteutumista ohjataan lainsäädännöllä. Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) perusteella käyttäjä voi vaatia palveluntarjoajaa tarjoamaan

kohtuullisia mukautuksia järjestelmiin, jotta esimerkiksi vammaisen henkilön olisi mahdollista käyttää niitä. Digipalvelulaki (306/2019) asettaa minimivaatimukset saavutettavuudelle ja velvoittaa palveluntarjoajia noudattamaan WCAG-saavutettavuusohjeistusta (englanniksi *Web Content Accessibility Guidelines*, ks. WCAG 2019). Ohjeistus määrittelee mm. verkkosivuston hallittavuuteen liittyen, että käyttäjällä tulee olla mahdollisuus muuttaa tekstisisällön esitystapaa esimerkiksi puheeksi tai pistekirjoitukseksi (WCAG 2019).

Monikanavaiset verkkopankkisovellukset vaativat jatkuvaa kehitys- ja päivitystyötä. Asiakkaalle palvelujen monikanavaisuus antaa mahdollisuuden valita itselleen mieluisin asiointikanava pankin kanssa. Verkkopankkipalvelujen saavutettavuushaasteet liittyvät de la Cuesta-Gonzalésin ym. (2021) mukaan muutokseen, jossa aiemmasta pankin ja asiakkaan välisestä palvelusuhteesta on siirrytty pankkiautomaatteihin ja verkkoalustoihin perustuvaan rahansiirtoon, jolloin vastuu on siirtynyt palvelujen käyttäjälle, kuluttajalle. Tämän myötä pankit kannustavat asiakkaita uuden teknologian käyttöön ja riittävän talousosaamisen hankkimiseen. Monet pankkien asiakkaat ymmärtävät verkkopankkipalvelujen hyödyt, eikä niiden käyttö tuota heille ongelmia. Kuitenkin tiedetään myös, että osalle asiakkaista verkkopankkipalveluiden käyttö on haasteellista tai jopa mahdotonta (mm. Renaud & Coles-Kemp 2022). Syynä tähän voi olla, ettei verkkopankkipalveluja ole suunniteltu ja toteutettu sisällöllisesti saavutettaviksi, jolloin asiakas ei osaa käyttää niitä. Tässä tilanteessa asiakas tarvitsee ulkopuolista tukea ja ohjeistusta, jolloin pankin asiakaspalvelun rooli ja tavoitettavuus korostuu (ks. Hyppönen ym. 2023).

Aikaisemmassa saavutettavuustutkimuksessa tarkastellaan usein verkkopalvelujen teknisen saavutettavuuden näkökulmaa (mm. Mäkipää 2022; Renaud & Coles-Kemp 2022). Digipalvelulain mukaan viranomaisen on varmistettava digitaalisten palveluiden tietoturva, tietosuoja, löydettävyys ja helppokäyttöisyys (Mattila 2022; Kuusisto ym. 2022). Tietoturvan ymmärtäminen auttaa käyttäjää toimimaan oikein esimerkiksi huijausviestien suhteen (Rannikko 2023). Pankeille tietoturvan ja asiakkaiden varojen ja tietojen säilyttäminen on äärimmäisen tärkeää (Yli-Huttula 2022; Carè ym. 2024). Tietoturvasta onkin muodostunut keskeinen pankkipalvelujen saavutettavuuteen vaikuttava tekijä.

Tavoitteenamme on selvittää, miten pankkien saavutettavuusasiantuntijat ja asiakaspalveluhenkilöstö ymmärtävät verkkopankkipalveluiden sisällöllisen saavutettavuuden ja miten he puhuvat siitä erityisesti tietoturvan toteutumiseen liittyen. Tutkimusottemme on laadullinen ja mielenkiintomme kohdistuu saavutettavuusasiantuntijoiden ja asiakaspalveluhenkilöstön käyttämiin diskursseihin, joilla he rakentavat kuvaa verkkopankkipalvelujen saavutettavuuden ja tietoturvan välisestä yhteydestä (ks. Jokinen 2021).

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä on sosiaalinen konstruktionismi, joka Pietikäisen ja Mäntysen (2019: luku 5.4) mukaan ilmentää kielen sosiaalista todellisuutta rakentavaa luonnetta sekä kielen ja sosiaalisen toiminnan yhteen kietoutunutta

luonnetta. Kielenkäytössä näkyvät sekä yksittäisen kielenkäyttäjän että ympäröivän ajan, kulttuurin, yhteiskunnan ja sen instituutioiden arvot ja normit. Kielenkäyttäjällä on mahdollisuus valita, mitä ilmauksia hän käyttää ja mistä näkökulmasta puhuu. Valintoja rajoittavat kuitenkin kielenkäyttötilanteen ja jopa koko yhteiskunnan normit, arvot, institutionaaliset rutiinit ja muut kielenkäyttäjät. Valinnoilla on myös seurauksia. Esimerkiksi työpaikkansa edustajana pankin työntekijän on mietittävä, miten on sopivaa puhua työnantajastaan. Jokainen kielenkäyttötapahtuma on myös omalta osaltaan mukana rakentamassa kuvaa puheena olevasta ilmiöstä, puhujista ja laajemmin ympäröivästä yhteiskunnasta (Pietikäinen & Mäntynen 2019: luku 2.4).

Tutkimusaineistomme muodostuu pankkialan työntekijöiden haastattelupuheesta ja kyselyn avointen kysymysten kirjallisista vastauksista. Käytimme aineiston analysointiin sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia. Pällin ja Lillqvistin (2020: luku 6) mukaan diskurssianalyysia luonnehtii kiinnostus siihen, mitä kielellä tehdään ja miten kieli ja sen käyttö yhdistyvät muihin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Ensisijaisena tulkinnan kohteena on se, miten asiat sanotaan, eikä niinkään se, mitä sanotaan. Pietikäinen ja Mäntynen (2019: luku 1.1) toteavat, että diskurssitutkimuksessa tarkastellaan, minkälaisia merkityksiä kieli, sen sanat ja ilmaisut tuottavat eri tilanteissa, mitkä merkitykset ovat vallalla, marginaaleissa tai puuttuvia ja miksi.

Aiempi tutkimus on osoittanut, että organisaatioiden toimijoiden asenteilla ja näkemyksillä on merkitystä saavutettavuuden käytännön toteutumisen kannalta (ks. esim. Huffaker ym. 2014; Jones ym. 2014). Verkkopankkipalvelujen sisällölliseen saavutettavuuteen ja tietoturvaan liittyvät ongelmat voivat aiheuttaa haasteita kaikille palvelujen käyttäjille. Huomionarvoista on, että sisällöllisen saavutettavuuden tutkimus, joka kohdistuu erityisesti ymmärrettävän kielen merkitykseen käyttäjän tietoturvan kontekstissa, ei ole saanut merkittävää huomiota. Kuitenkin sisällöllinen saavutettavuus ja sen edistäminen tulisi nähdä tärkeänä osana verkkopalvelujen tietoturvan toteutumista (ks. esim. Renaud & Coles-Kemp 2022). Tarkastelemme tässä artikkelissa aineistosta nousevia tietoturvaan ja saavutettavuuteen liittyviä diskursseja, jotka rakentuvat verkkopankkipalvelujen ympärille. Tutkimuskysymyksenämme on, miten pankkien saavutettavuusasiantuntijat ja asiakaspalveluhenkilöstö puhuvat verkkopankkipalvelujen sisällöllisestä saavutettavuudesta ja niiden tietoturvasta, erityisesti iäkkäämpien asiakkaiden näkökulmasta.

2 Verkkopalvelujen tietoturva ja saavutettavuus

Digitalisaation edetessä *tietoturvan* (englanniksi *information security* tai *data security*, ks. esim. NIST 2024a; NIST 2024b) merkitys on korostunut. Tietoturvalla tarkoitetaan järjestelyjä, joilla pyritään varmistamaan tiedon luottamuksellisuus, eheys ja saatavuus (Tieteen termipankki 2023). Tietoturvan toteutuminen on edellytyksenä *tietosuojan*

toteutumiselle, joka tarkoittaa kaikkien henkilöiden lakisääteistä perusoikeutta suojata omia henkilötietojaan. Tietosuojan toteutuminen edellyttää organisaatiolta tietoturvallisuuskäytäntöjen asianmukaista noudattamista (Tietosuojalaki 5.12.2018/1050).

Kun yhä useampi palvelu on siirretty verkkoon, haasteeksi on muodostunut turvallisen infrastruktuurin ja tietojärjestelmien kehittäminen. Lisääntynyt verkkorikollisuus, esimerkiksi erilaiset hyökkäykset järjestelmiä vastaan aiheuttavat häiriöitä, toiminnan katkoksia ja tietojen katoamisia (Murtomäki 2022). *Kyberturva*-käsitteellä (englanniksi *cyber security*, ks. esim. NIST 2024c) viitataan tietoverkkoon, -järjestelmään tai päätelaitteeseen kohdistuvaan uhkaan tai vahingontekoon. Kyberturvaan liittyviä rikoksia ovat mm. kiristyshaittaohjelmat, huijaukset sekä tietojen kalastelut (Lehto ym. 2017).

Digipalvelulain voimaantulon jälkeen verkkopalvelujen saavutettavuutta on tarkasteltu lähinnä WCAG-ohjeistuksen kriteereillä. Ohjeistus painottuu teknisen saavutettavuuden toteutumiseen palvelujen käytettävyyden näkökulmasta, mutta ei niinkään huomioi kielellisiä ja kognitiivisia saavutettavuusongelmia (mm. Leskelä & Uotila 2020: 231). Suojasen ym. (2012: 15) mukaan käytettävyys on tuotteen soveltumista tarkoitukseensa niin, että sitä voidaan käyttää tuloksellisesti, tehokkaasti ja miellyttävästi. Hyvä käytettävyys on digitaalisen saavutettavuuden toteutumisen välttämätön edellytys (Övermark 2019: 67), mutta ei riittävä ehto. Saavutettavuustutkimuksessa onkin nähty tarpeelliseksi yhdistää tietotekniikan, kielentutkimuksen sekä teknisen viestinnän näkökulmat, jolloin palvelun suunnittelussa painottuvat käyttäjien tarpeet (esim. Hansen-Schirra & Maaß 2020: 17–19; Filipe ym. 2023; Vollenwyder ym. 2023; Salmela & Isohella 2021: 1–99).

Toteutuessaan *digitaalinen saavutettavuus* tarkoittaa, että laitteet ja sovellukset ovat paitsi fyysisesti saavutettavissa myös käytettävissä erilaisissa käyttötilanteissa kaikille käyttäjille, myös erilaisten apuvälineiden avulla (esim. Kulkarni 2019). Digitaalisen saavutettavuuden osa-alueiksi tutkimus tunnistaa teknisen ja sisällöllisen saavutettavuuden lisäksi fyysisen, tilannekohtaisen, aistinvaraisen ja sosiaalisen saavutettavuuden (mm. Hyppönen ym. 2023).

Tutkijoiden mukaan verkkopalvelujen saavutettavuus on erityisen tärkeää niille väestöryhmille, jotka ovat alttiita verkkohuijauksille ja -hyökkäyksille (mm. Castle ym. 2012; Grilli ym. 2020). Tietoverkkorikosten yleistyminen on lisännyt tutkimusta iän vaikutuksesta alttiuteen joutua rikoksen kohteeksi. Morrisonin ym. (2021) mukaan tähän käyttäjäryhmään kohdistuneet tietoturvarikokset onnistuvat usein siksi, että iäkkäillä käyttäjillä on rajallisten tietotekniikkataitojen lisäksi heikko digitaalinen lukutaito, jolloin heidän on vaikeaa erottaa huijausviestejä aidoista viesteistä. Heillä voi olla myös vähemmän tietoa turvallisuusriskeistä ja niiden suojauskäytännöistä, esimerkiksi verkkopalvelujen tunnistautumismenetelmistä ja salasanojen hallintaohjelmista. Myös Grilli ym. (2020) toteavat, että käyttäjän ikä saattaa lisätä hänen herkkyyttään uskoa huijausviestien sisältöä ja joutua erilaisten verkkopetosten uhriksi.

On sanottu, että tietoturvallisuusketjun heikoin lenkki on tietokoneen ja verkkopalvelun käyttäjä (mm. Darwish ym. 2012). Tietoturvaan liittyvien tutkimusten mukaan

naiset pitävät miehiä todennäköisemmin tietojenkalasteluviestejä aitoina, avaavat sähköpostiviestien epäilyttäviä linkkejä ja luovuttavat tietoja tietojenkalastelusivustoille miehiä useammin (Darwish ym. 2012; Halevi ym. 2015; Lin ym. 2019). Darwishin ym. (2012) mukaan syynä voi olla, että naiset käyttävät verkkopalveluja miehiä enemmän, jolloin heidän tietonsa voivat joutua helpommin verkkorikollisten käsiin esimerkiksi verkkokauppaostosten yhteydessä.

Renaud ja Coles-Kemp (2022) toteavat, että saavutettavuuden tulisi olla olennainen ominaisuus palvelujen turvallisuuden ja käytettävyyden ohella. Heidän mukaansa usein oletetaan, että käyttäjät osaavat käyttää verkkopalveluja. Tutkijat kyseenalaistavat voivatko esimerkiksi ne, joilla on kognitiivisia haasteita, luoda, säilyttää ja muistaa palveluissa tarvittavia salasanoja. Käyttäjän tietoturva saattaa vaarantua myös tilanteissa, joissa hän käyttää verkkopalveluja apuvälineiden avulla. Esimerkiksi näkövammaisten käyttämät apuvälineet saattavat aiheuttaa tietoturvariskin (ks. Wentz ym. 2017; Hayes ym. 2019).

3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

3.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on hankittu haastatteluilla ja kyselyllä (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto, keräysajankohta, menetelmä sekä osallistujat.

Aineisto	Menetelmä	Osallistujat
1. osa (2022)	Haastattelu	Saavutettavuusasiantuntijat <ul style="list-style-type: none"> • 7 osallistujaa kolmesta eri pankista • haastattelujen kestot 36 min, 56 min ja 53 min
2. osa (2023)	Webropol-kysely	Asiakaspalveluhenkilöstö <ul style="list-style-type: none"> • 10 osallistujaa neljästä eri pankista
3. osa (2023)	Haastattelu	Asiakaspalveluhenkilöstö <ul style="list-style-type: none"> • 2 osallistujaa kahdesta eri pankista • haastattelujen kestot 45 min ja 49 min

Aineiston ensimmäinen osa muodostuu verkkopankkipalvelujen saavutettavuusasiantuntijoiden Zoom-haastatteluista, jotka toteutettiin syksyllä 2022. Niihin osallistui seitsemän saavutettavuusasiantuntijaa kolmesta pankista. Aineistossa tulee esille osallistujien tietotekninen asiantuntijuus.

Aineiston toinen osa on kerätty pankin asiakaspalveluhenkilöstölle suunnatulla Webropol-kyselyllä, joka toteutettiin syksyllä 2023. Kyselyyn vastasi kymmenen asiakaspalvelijaa neljästä eri pankista. Kyselyn yhteydessä vastaajia pyydettiin osallistumaan Teams/Zoom-haastatteluun, jonka tavoitteena oli syventää ymmärrystä esille tulevista saavutettavuusongelmista. Nämä haastattelut muodostavat aineiston kolmannen osan. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2023, ja niihin osallistui kaksi asiakaspalvelijaa kahdesta eri pankista. Myös asiakaspalvelijoilta kerätyssä aineistossa tulee esille osallistujien tietotekninen asiantuntijuus, mutta lisäksi asiakaspalvelutilanteiden kautta ilmentyvä ymmärrys asiakaskokemuksesta.

3.2 Aineistonkeruumenetelmät

Saavutettavuusasiantuntijoiden haastatteluissa (aineiston osa 1) tarkastelun kohteena oli saavutettavuuden merkitys pankkialalla erityisesti palvelujen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmista. Haastattelu oli tyypiltään puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka teemoina olivat *saavutettavuus käsitteenä, arvot ja etiikka, saavutettavuuden osa-alueet, verkkopankkipalvelujen sisällöllinen saavutettavuus, arviointi ja menetelmät ja saavutettavuus ja tietoturva*. Teemoihin liittyvillä kysymyksillä halusimme saada tietoa siitä, miten verkkopankkipalvelujen saavutettavuudesta vastuussa olevat asiantuntijat ymmärtävät erityisesti sisällöllisen saavutettavuuden ja siitä huolehtimisen, minkälainen arvopohja ohjaa saavutettavuustyötä sekä miten sisällöllisen saavutettavuuden ja tietoturvan välinen yhteys ymmärretään. Haastattelukysymykset ovat liitteessä 1. Haastattelu rajattiin henkilöasiakkaiden käyttämiin verkkopankkipalveluihin.

Myös asiakaspalvelutyö vaatii saavutettavuuteen liittyvää tietoteknistä asiantuntijuutta. Webropol-kyselyssä (aineiston osa 2) hyödynnettiin strukturoituja monivalintakysymyksiä, joiden avulla kerättiin tietoa asiakkaan kohtaamista ongelmatilanteista palvelujen käytössä. Puolistrukturoitujen avointen kysymysten avulla kartoitettiin tietoutta saavutettavuuden osa-alueista ja kokemuksia tyypillisistä asiakaspalvelutilanteista, jotka liittyvät verkkopankkipalvelujen saavutettavuushaasteisiin. Avoimet kysymykset ovat liitteessä 2.

Asiakaspalvelijoiden haastatteluissa (aineiston osa 3) tarkasteltiin ruohonjuuritason asiakaspalvelutilanteita. Haastattelu oli tyypiltään puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa teemoja olivat *saavutettavuus käsitteenä, verkkopankkipalvelujen saavutettavuuden merkitys, selkeän kielen ja selkokielen merkitys palvelutilanteissa, asiakaspalvelun tulevaisuus ja tietoturva*. Haastattelukysymykset ovat liitteessä 3.

Saimme tutkimukseen suostumuksen pankkiorganisaatioiden edustajilta, jotka kysyvät saavutettavuusasiantuntijoiden ja asiakaspalveluhenkilöstön halukkuutta osallistua tutkimukseen. Osallistujat antoivat tutkimussuostumuksensa ilmoittamalla halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Saatuaamme osallistujien yhteystiedot heitä informoitiin sähköpostitse aineiston käyttötarkoituksesta, säilytyksestä ja muista

tutkimuksen yksityiskohdista. Lisäksi selitettiin, että osallistujien tiedot anonymisoidaan, koska tarkastelun kohteena on yksittäisten pankkien sijaan pankkisektori. Tiedostamme, että tutkimusaineiston keräys haastatteluilla ja kyselyllä on voinut ohjata osallistujien puhetta (ks. Vuori 2021a). Kaikki tutkimuksessa tehdyt päätökset, valinnat ja arviointi ovat tutkijoiden tekemiä, joita tiedostamattomat oletukset ja subjektiivisuus ovat voineet ohjata. Haastatteluissa reagoimme osallistujien puheeseen neutraalisti, tarkensimme vastauksia lisäkysymyksillä ja varasimme aikaa vastausten lisäkommentointiin. Käytimme kyselyn teksteissä selkeää kieltä, mutta tiedostamme mahdollisuuden, että vastaajat eivät ole tienneet käyttämiemme saavuttavuuteen liittyvien käsitteiden merkitystä. Lisäksi Webropol-kyselysovellus on voinut olla vastaajille menetelmänä vieras, jolloin esimerkiksi kyselyn sivuilla liikkuminen on voinut vaikuttaa vastausten antamiseen.

3.3 Analyysimenetelmät

Aineistoa analysoitiin ensin sisällöllisesti, jotta siitä saatiin kokonaiskuva. Sisällönanalyysissa keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo: mistä haastateltavat puhuvat ja mitä asioita tekstissä käsitellään (Günther ym. 2021). Sisällönanalyysi on menetelmänä lähellä teemoittelua (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4), mutta Vuoren (2021b) mukaan sisällönanalyysissa aihe on konkreettisempi ja viittaa suuremmin siihen, mistä asioista aineistossa puhutaan suoraan, kun taas teema sisältää jo tutkijan tulkintaa siitä, mistä on kyse ja mikä on tutkimusongelman näkökulmasta oleellista.

Haastatteluaineistot purettiin litteroimalla. Saavutettavuusasiiantuntijoiden haastatteluista kertyi 55 litteroitua A4-sivua ja asiakaspalvelijoiden haastatteluista 21 sivua. Webropol-kyselyn vastausraportti (20 sivua) sisälsi osallistujien taustatietojen lisäksi strukturoitujen monivalintakysymysten avulla kerättyä tietoa mm. käyttäjien kokemista saavutettavuusongelmista ja niiden ratkaisukäytänteistä. Avointen kysymysten tekstimuotoiset vastaukset sisälsivät tietoa osallistujien tunnistamista saavutettavuuden osa-alueista ja tyypillisistä asiakaspalvelutilanteista, joissa käyttäjä tarvitsee apua verkkopankkipalvelun käyttöön.

Analyysi aloitettiin tarkastelemalla litteroituja haastatteluaineistoja laadullista sisällönanalyysia käyttäen, pyrkimyksenä löytää aineistoista johtoajatuksina keskeisiä ja usein esiintyviä tyypillisiä sisältöjä. Aineistoja käytiin läpi huolellisesti useaan kertaan, jolloin oli mahdollista tunnistaa kohdat, joissa osallistajat kuvasivat verkkopankkipalvelujen saavutettavuuteen ja turvalliseen käyttöön liittyviä näkökulmia. Analyysia ohjasi tutkimuskysymys, jonka perusteella aineistoa jäsenneltiin ja pelkistettiin merkisemällä tekstikoodeilla haastateltavien puheessa toistuvia yhteneväisiä ilmaisuja. Ne ryhmiteltiin, yhdistettiin luokiksi ja nimettiin niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Myös asiakaspalveluhenkilöstölle suunnatun Webropol-kyselyaineiston tekstivastauksia

analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Strukturoitujen monivalintakysymysten vastauksia tarkasteltiin Webropolin Kysely ja Raportointi -sovelluksen avulla.

Haastatteluaineiston ja kyselyvastausten analyysia jatkettiin diskurssianalyysin avulla, tarkoituksena löytää aineistosta teemoja. Teemoilla tarkoitamme aineistossa toistuvia aiheita, asiakokonaisuuksia tai näkökulmia, joista puhutaan, kun taas diskurssilla tarkoitamme sitä tapaa, jolla asiasta, eli teemasta, puhutaan. Diskurssilla viittaamme tässä artikkelissa tunnistettavaan tapaan käyttää kieltä tai vakiintuneeseen merkityksellistämisen tapaan eli tapaan, jolla asiasta puhutaan (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019: luku 1.4). Diskurssianalyysin taustalla on oletus siitä, että diskurssi osoittaa toistuvia kaavoja, jotka voivat olla tietoisesti ja tiedostamattomasti tuotettuja, ja joiden tunnistaminen on diskurssianalyysin tavoitteena (Goffman 1959).

Analyysin avulla tunnistimme teemoja ja diskursseja, joita osallistujat nostivat esiin vastauksissaan palvelujen sisällöllisen saavutettavuuden ja tietoturvan välisestä yhteydestä.

4 Tietoturvan ja sisällöllisen saavutettavuuden diskursiivinen rakentuminen

Analyysin tuloksena aineistoista rakentui osallistujien yhteneväinen näkemys kolmesta teemasta, jotka he näkivät tärkeiksi. Haastateltavien puhe painottui näihin teemoihin, joihin he palasivat toistuvasti tarkentamalla aiemmin sanottua ja kuvaamalla omien työtehtävien kautta saatuja yksityiskohtia. Myös asiakaspalvelijoiden kyselyvastauksissa toistui näiden teemojen tärkeys käytännön asiakaspalvelutilanteissa.

Ensimmäinen teema, *oikeudenmukaisuus*, ilmentää yhdenvertaisten pankkipalvelujen tärkeyttä ja palveluntarjoajan ymmärrystä siitä, että asiakkailta on sisällölliseen saavutettavuuteen liittyviä tarpeita, jotka on huomioitava verkkopankkipalveluiden suunnittelu-, kehitys- ja toteutustyössä. Toinen teema, *pankin maine*, ilmentää yhtäältä sisällöllisesti saavutettavien verkkopankkipalvelujen tuottamaa positiivista mainetta ja toisaalta mainehaittoja, joita saavutettavuus- ja tietoturvaongelmat aiheuttavat. Kolmas teema, *palvelujen turvallisuus*, tuo esille tietoturvan ja sisällöllisen saavutettavuuden välisen yhteyden, kun esimerkiksi iäkkäillä asiakkailta on vaikeuksia ymmärtää palveluissa käytettyä kieltä. Aineistossa havaitut teemat eivät sulje toisiaan pois, vaan ne esiintyivät myös limittäin esille tulleissa puheenvuoroissa. Kuviossa 1 näkyvät teemat ja niihin liittyviä diskurssit.



KUVIO 1. Teemat ja niihin liittyvät diskurssit.

Koska aineistomme koostuu pankin saavutettavuusasiantuntijoiden haastatteluista, asiakaspalvelijoille suunnatusta kyselystä sekä asiakaspalvelijoiden haastatteluista, olemme luettavuuden helpottamiseksi merkinneet analyysissa aineistosta litteroidun esimerkin lähteen suuraakkosilla ja numeroilla seuraavasti: saavutettavuusasiantuntijat (S1- S7), kyselyvastaukset (K) ja asiakaspalvelijoiden haastattelut (A1, A2). Esimerkit näkyvät tekstissä sisennettyinä ja numeroituina. Diskurssia ilmentävät sanat näkyvät lihavoituina.

4.1 Oikeudenmukaisuus

Pankkipalvelujen oikeudenmukaisuusteema ilmenee yhdenvertaisuusdiskurssissa puheena sisällöllisen saavutettavuuden toteutumisen tärkeydestä. Esimerkin 1 puhe osoittaa, että teemaan liittyvät haasteet tunnistetaan, ja että saavutettavuustyön tavoitteena on tuottaa yhdenvertaiset palvelut oikeudenmukaisesti pankin kaikille asiakkaille kaikilla digitaalisilla kanavilla.

- (1) **Mahdollisimman monet** voisi käyttää meidän mobiilisovellusta tai verkkosivua mahdollisimman hyvin, riippumatta siitä, mikä rajoite kullakin on; **iäkkäät, punavihersokeat, näkövammaiset, maahanmuuttajat, asiakkaat, joilla kognitiivisia rajoitteita;** lukeminen, ymmärtäminen, ohjeiden noudattaminen, **asiakkaat, joilla väliaikaisia rajoitteita.** (S5)

Puhe yhdenvertaisuudesta rakentui ymmärryksenä palvelujen käyttäjien erilaisista toimintarajoitteista ja tarpeista sekä tavoitteena, että kaikilla asiakkailla tulisi olla tasapuolinen samanarvoisuus palvelujen käytössä riippumatta heidän iästään tai toimintarajoitteistaan. Yksi tapa rakentaa yhdenvertaisuusdiskurssia on erilaisten toimintarajoitteiden tai ihmisryhmien luokittelu. Käyttäjryhminä mainittiin *iäkkäät, punavihersokeat, näkövammaiset, maahanmuuttajat, asiakkaat, joilla kognitiivisia rajoitteita ja asiakkaat, joilla väliaikaisia rajoitteita*. Toisaalta puhe rakentaa tiedostamattomaa diskurssia, joka ylläpitää ja toistaa totuttua saavutettavuuteen liittyvää puhetta ja toiseuttaa mainittuja ihmisryhmiä (ks. esim. Löytty 2005: 161–189).

Pankkialan velvollisuuksiin liittyvä puhe tuli esille lainvaatimusdiskurssissa ja merkityksellisyi puheena pankki- ja finanssialan regulaatiosta (esimerkki 2).

- (2) Tuotteiden sisällön ymmärrettävyyteen liittyen, niin pankki- ja finanssiala jos ajatellaan ihan sopimuksiakin, että minkälaisia ne on ja minkälaisia ehtoja **vaaditaan**, joita on **pakko olla** käytännössä **regulaation** takia asiakkaan oman turvallisuuden takia, niin se yksistään on ison **haasteen** edessä kognitiivisessa puolessa, että miten palveluja voidaan rakentaa helpoiksi ja ymmärrettäväksi, mutta kuitenkin, että ne turvaa ja takaa sopimukset ja ehdot, mitä taustalla on, niin se on **erittäin haasteellista**. (S6)

Diskurssi voidaan tunnistaa käytetyn sanaston kautta, joka viittaa lain *vaatimukseen* ja *pakkoon* asiakkaan oikeudellisten sopimusehtojen turvaamiseksi. Diskurssi tuo esille, että oikeudenmukaisuuden näkökulmasta lain asettamat vaatimukset ovat samat kaikille asiakkaille. Puhe ilmentää myös haasteellisuusdiskurssia. Dokumentaatiossa käytetyn kielen ja käsitteistön tiedetään olevan asiakkaalle usein vaikeasti ymmärrettävää, mutta asiakirjojen mukauttaminen yksinkertaiseen muotoon nähdään haasteellisena. Esimerkin 3 puhe osoittaa, ettei rajanveto saavutettavuusvaatimusten soveltamiskohteista ole vielä selvillä.

- (3) Onko järkevää saada **kaikki palvelut** saavutettaviksi vai vaan **olennainen**? Ne [saavutettaviksi tehdyt kaikki palvelut] voi jäädä hyvin vaikeasti ymmärrettäviksi, vaikkakin saavutettaviksi. (S6)

Saavutettavuuden ulottaminen *kaikkiin palveluihin* nähdään huonontavan niiden ymmärrettävyyttä, jolloin asiakas voi kokea niiden käytön entistäkin vaikeampana. Puheessa peruspankkipalveluihin viitataan käsitteellä *olennainen*, joka tuo esille jaon, että peruspankkipalvelujen lisäksi pankki tarjoaa myös muita rahoitus- ja finanssialan palveluja. Vaade, että kaikki asiakkaat voisivat rajoitteistaan huolimatta käyttää verkopankkipalveluja, on ydinkysymys, jolla palvelujen saavutettavuutta yleisellä tasolla perustellaan. Puheenvuoro havainnollistaa ajankohtaista keskustelua siitä, että sisällöllisesti saavutettavien palvelujen suunnittelu- ja kehitystyö on vielä aikaisessa vaiheessa, eikä selkeitä ratkaisuja tai rajanvetoja ole vielä päätetty (ks. myös Kaarlela 2024).

Oikeudenmukaisuusteemaan liittyvä sisällöllisen saavutettavuuden vaikeus merkityksellistyi selkeän kielen diskurssissa puheena pankkisovelluksen sisällöissä käytetystä kielestä (esimerkki 4).

- (4) **Selkeän kielen käytön edistäminen** sisältyy saavutettavuuden terminologiaan. **Painike** tai **tuotekuvaus** tulee kirjoittaa **selkeällä kielellä**, mahdollisimman **yksinkertaisesti**. (S2)

Diskurssissa pankin rooli tuotiin esille *selkeän kielen edistäjänä*. Esimerkkeinä sisällöllisestä saavutettavuudesta mainittiin palvelujen *selkeä, yksinkertaistettu* kielellinen tekstisisältö sekä sovelluksen *painikkeiden* ja *tuotekuvausten* ymmärrettävyys. Diskurssiin sisältyvä tietoturvan näkökulma merkityksellistyi puheena palvelujen ymmärrettävästä sisällöstä, jolloin asiakas osaa käyttää palvelua ja ymmärtää oman toimintansa myös tietoturvan kannalta (esimerkki 5).

- (5) Kun palvelu on saavutettava ja ymmärrettävä, **käyttäjä** tietää miten sitä käyttää, miten palvelun käytön voi lopettaa ja miten poistaa tietonsa, etteivät jää muiden nähtäville. (S7)

Puheessa toimijasta käytettiin etäännyttävää nimitystä *käyttäjä*, sen sijaan että olisi puhuttu asiakkaasta. Tämä synnyttää vaikutelman, että palvelujen käyttäjää ei tunnusteta tai mielletä pankin asiakkaaksi. Osaltaan tämä voi ilmentää pankkipalveluissa tapahtunutta muutosta, jonka seurauksena pankin asiakas vain harvoin tai ei lainkaan asioi pankin kivijalkakonttorissa, jolloin hänen asiakassuhteensa jää etäiseksi pankin henkilöstölle.

Kuten esimerkit 6 ja 7 osoittavat, selkeän kielen diskurssi tulee esille erityisesti asiakaspalvelijoiden puheenvuoroissa.

- (6) Sovelluksessa käytetään paljon englantiin perustuvaa **tietotekniikkasanastoa**, joka on pitkälti käännöstä. **Vanhemmilla ihmisillä** ei ole, työtehtävästään tai työelämästään riippuen, **tekniikkakieltä**. (A1)
- (7) Kun ajattelee sovelluksen ulkonäköä, niin puhutaan ikkunoista. Miten he hahmottavat, mikä **ikkuna** tai **ruutu** on? Mikä on käyttäjätunnus? **Avain**? Yksi pankki puhuu avaimesta, sitten on salasana, tunnusluku, pin-koodi. (A1)

Esimerkkeinä asiakkaiden kohtaamista saavutettavuushaasteista mainittiin verkopankkisovellusten englantiin perustuva *tietotekniikkasanasto* ja käsitteet, jotka toisaalta olivat tuttuja monille asiakkaille (*ikkuna, ruutu, avain*), mutta joiden merkitys on muuttunut, ja joiden nimitykset vaihtelevat eri pankeissa. Diskurssissa asiakkaisiin viitataan *vanhempina ihmisinä*, joka tuo esiin oletuksen, etteivät iäkkäät asiakkaat hallitse *tietotekniikkasanastoa* tai *tekniikkakieltä*. Puhe ilmentää näkökulmaa, että

osalla pankkien asiakkaista ei ole taitoja ja kykyjä asiakaspalvelun ohjeista huolimatta käyttää verkkopankkipalveluja.

Keinot, joilla asiakaspalvelutilanteessa voidaan tehostaa neuvomista, tulivat esille asiakaspalveludiskurssin kautta, kuten esimerkki 8 osoittaa.

- (8) **Puheenparsi hidastuu** ja yritän mahdollisimman lähellä neuvoa asiakasta, että hän **näkee** ja **kuulee**, ja pystyn **osoittamaan** ruudulta, missä kohtaa mennään. Yritän hakea sanan, mikä on mahdollisimman **yksinkertainen** kuvaamaan kohdetta. (A1)

Diskurssissa *hidastuneella puheenparrella* tarkoitettiin tietoisesti hidastettua puherytmiä. Neuvominen oli tehokkaampaa, jos asiakas *näki* ja *kuuli* ohjeet ja jos hänelle pystyttiin *osoittamaan* toiminnot, joita tämän piti tehdä. Puheessa korostui *yksinkertaisten* käsitteiden käytön merkitys, jonka tavoitteena oli helpottaa asiakasta ymmärtämään saamansa ohjeet. Diskurssi tuo esiin asiakkaiden pankkiasiointiin liittyvien saavutettavuusongelmien tilannesidonaisuuden, joihin ratkaisu on löydettävä kulloisessakin asiointitilanteessa.

Asiakaspalvelu merkityksellistyi puheessa ratkaisukeskeisyytenä ja ymmärryksenä asiakkaan kohtaamista ongelmista ja avusta, jota hän tarvitsee. Asiakaspalvelun lähestymistapa näihin ongelmiin näyttäytyy myönteisenä ja käytännönläheisenä työskentelytapana, jossa korostuvat kulloisenkin tilanteen vaatima asiantuntijuus, vuorovaikutusosaaminen ja pitkäjänteisyys.

Oikeudenmukaisuusteema merkityksellistyy siis yhdenvertaisuus-, lainvaatimus-, haasteellisuus-, selkeän kielen ja asiakaspalveludiskurssin kautta. Oikeudenmukaisuus näyttäytyy perustana, jolle verkkopankkipalvelun nähdään rakentuvan. Lainsäädäntö velvoittaa pankkia huomioimaan palvelustrategiassaan saavutettavuusvaatimukset. Palvelustrategian voi nähdä ohjaavan myös pankin saavutettavuusasiantuntijoiden ja asiakaspalvelijoiden puhetta. Diskurssissa puhe kohdentuu verkkopankkipalvelujen käyttäjiin ja vaikeuksiin, joita he kohtaavat palveluja käyttäessään. Osallistujat tunnistavat sisällöllisen saavutettavuuden ongelmat, joita palveluissa käytetty vaikea kieli aiheuttaa. Palvelun sisältöjen mukauttaminen yksinkertaiseen muotoon mainitaan haasteena. Oikeudenmukaisuusteema tuo esiin myös käyttäjät, joille verkkopankkipalvelujen käyttö onnistuu vain avustettuna.

4.2 Pankin maine

4.2.1 Positiivinen maine ja saavutettavuuden hyödyt

Maineteema nostaa esille pankin saaman positiivisen maineen sen tuottamista saavutettavista ja turvallisista palveluista. Puhe palvelujen saavutettavuuden ja tietoturvallisuuden tuottamasta hyödystä merkityksellistyi vastuullisuusdiskurssissa, jonka perustana tuotiin esille pankin eettiset arvot, kuten vastuullisuus, asiakaslähtöisyys,

luotettavuus, osaaminen, yhteistyö ja hyvän palvelukokemuksen luominen. Esimerkki 9 osoittaa, että verkkopankkipalvelujen saavutettavuus ja tietoturva merkityksellistyivät puheessa pankin mainetta ylläpitäväksi voimaksi, jonka nähtiin rakentavan kuvaa *yhteiskunnallisesta vastuullisuudesta*, esimerkiksi *iäkkäiden* asiakkaiden huomiointina palvelutarjonnassa.

- (9) Huomioimme **ikäihmisten tarpeet** paremmin kuin ehkä keskimäärin, tämä tulee vastuullisuuteen myös hyvin vahvasti, **yhteiskunnalliseen vastuullisuuteen**. (S6)

Diskurssissa strategiapuhe (ks. Hyppönen ym. 2023) tuli esille pankkialan organisaatio-kielessä. Esimerkki 10 havainnollistaa, että puheessa korostui pankin palvelustrategia saavutettavien ja turvallisten verkkopankkipalvelujen ohjaajana.

- (10) Strategian ydin on aina **tyytyväinen asiakas** ja silloin **saavutettavuus** on tosi tärkeätä. (S3)

Pankin maineen ytimessä nähtiin yhteys *tyytyväisen asiakkaan* ja verkkopalvelujen *saavutettavuuden* välillä. Asiakkaiden arvostus saavutettavasta, vastuullisesta ja luotettavasta palvelusta nähtiin myös motivoivan pankin henkilökuntaa sitoutumaan työhön niin asiakaspalvelussa kuin palvelujen suunnittelussa ja toteutuksessa. Mainediskurssi rakentui puheessa retorisen *me*-konsensuksen (ks. Jokinen 2002: 126–159) kautta, jolla luotiin kuvaa, että organisaation tapa toimia on perusta, jolle saavutettavia ja turvallisia verkkopalveluja rakennetaan. Puheessa viitattiin ajanmukaisten ratkaisujen kehitys- ja toteutustyöhön käsitteillä sisäiset prosessit ja kehitysmallit. Puheen voi nähdä korostavan organisaation toimintatapojen asiantuntijuutta palvelujen suunnittelu-, kehitys- ja toteutustyössä, joiden kautta välittyy yhteiskunnallinen pankkisektorin IT-saavutettavuusosaaminen.

Pankin tarjoama kasvokkainen asiakaspalvelu tuli esille liiketoimintadiskurssissa, jossa henkilökohtainen asiakaspalvelu nähtiin kilpailukeinona muihin pankkipalveluja tarjoaviin organisaatioihin nähden. Viittaus *yhä vahvaan asiakaspalveluun* esimerkissä 11 tuo esiin vaihtoehtoisen asiakaspalvelutavan, jonka pankki haluaa tarjota asiakkaille. *Suora* asiakaspalvelu merkityksellistää palvelun asiantuntemusta, tarjolla oloa, apua ja mahdollisuutta hoitaa raha-asiat kasvokkaisessa asiakaspalvelussa.

- (11) Meiltä saa myös **yhä vahvaa suoraa asiakaspalvelua**, kun sitä tarvitaan. (S6)

Henkilökohtainen asiakaspalvelu tuli esille myös asiakaspalvelijoiden kyselyvastauksissa ja haastatteluissa puheena siitä, että kasvokkaisen asiakaspalvelun tarjoaminen lisää asiakkaiden arvostusta pankkia kohtaan. Keinoina mainittiin pankin palvelupisteiden lukumäärän lisäys esimerkiksi kauppakeskuksissa. Lisäksi liiketoimintadiskurssi tuli esille puheena palveluautokonseptista, jolla pankkipalvelut viedään asiakkaan luokse,

jolloin tämä saa henkilökohtaista neuvontaa verkkopankkipalvelujen käytössä. Kuten esimerkki 12 osoittaa, diskurssissa *tarve* palveluautokonseptille tuli selkeästi esille. Mobiilin palveluautoneuvonnan lisäksi asiakasneuvontaa annetaan pankin palvelupisteiden läheisyydessä kauppakeskuksissa ja kivijalkakonttorissa.

- (12) **Me** palveluneuvojat, jotka tehdään työtä palveluautossa, voidaan sanoa, että meille on **tarve**. Olemme **oikeasti** liikenteessä **siellä missä asiakkaatkin**. (A1)

Myös edellä olevassa puheessa esiintyi *me*-konsensuksen käyttö retorisenä keinona (ks. Jokinen 2002: 126–159), jolla luodaan kuvaa oman pankkiorganisaation tavasta toimia, erotuksena muihin pankkialan palveluja tarjoaviin organisaatioihin. Lisäksi näkemystä vahvistettiin käyttämällä puheessa tehosteena ilmaisua *oikeasti*, joka rakentaa kuvaa ymmärryksestä tarjota palveluautokonsepti toimivana vaihtoehtona niille, jotka esimerkiksi asuvat kaukana kauppakeskuksista. Tähän viitattiin puheella *siellä missä asiakkaatkin*, joka ilmentää liiketoimintamallia tuoda pankkipalvelut asiakkaiden luokse, joko kauppakeskusten palvelupisteisiin tai laajemmin sinne, missä asiakkaat asuvat.

Käyttäjien mahdollisuus asioida pankissa pankkisovelluksen chat-palvelun kautta tuli esiin tehokkuus-/hyötydiskurssissa. Kuten esimerkki 13 osoittaa, chat-palvelun nähtiin hyödyttävän pankkia vähentyneenä asiakaspalvelutarpeena.

- (13) Selkeä **hyöty** on **nopeus** ja 24/7 **tunne**, että vaikka chattipotti vastaisi yöllä, niin joku vastasi kumminkin. Asiakkaalle tulee **olo**, että joku vastaa ja pystyn hoitamaan asioita. (A2)

Diskurssi havainnollistaa teknologian mahdollistamaa automaattista asiakaspalvelua, jonka *hyötynä* mainittiin *nopeus*. Puheessa viittaus asiakkaan *oloon* ilmentää palvelun synnyttämää onnistunutta asiakaskokemusta. Se näkyy *tunteena*, jonka nähtiin vahvistavan asiakkaan luottamusta palveluntarjoajaan ja palvelujen toimivuuteen sekä asiakkaan taitoon käyttää verkkopankkipalvelua ja sen mahdollistamaa automaattista asiakaspalvelua.

Maineteema rakentuu puheesta, joka liittyy pankin saavutettaviin ja tietoturvalisiin palveluihin. Se merkityksellistyy vastuullisuus-, liiketoiminta- ja tehokkuus/hyötydiskurssissa positiivisena, pankin eettisiin arvoihin perustuvana ja palvelustrategian ohjaamana toimintana. Puhe ilmentää pankin ajanmukaisten digitaalisten palvelujen tarjontaa mutta myös vaihtoehtoista tapaa tarjota pankkipalvelu palveluautokonseptin avulla, jolloin asiakaslähtöisyys tosiasiallisesti toteutuu. Vaihtoehtoiset asiointitavat voidaan nähdä pankkia hyödyttävänä kilpailuetuna muihin verkkopankkipalvelujen tarjoajiin nähden.

4.2.2 Negatiivinen julkisuus ja saavutettavuusongelmien tuottamat haitat

Saavutettavuusasiantuntijoiden ja asiakaspalvelijoiden puhe verkkopankkipalvelujen tuottamista saavutettavuus- ja tietoturvaongelmista oli negatiivissävytteistä. Puhe toi mainehaittadiskursseissa esille pankin mainetta huonontavia seikkoja, kuten esimerkki 14 osoittaa.

- (14) **Jos ei olla saavutettavia, varsinkaan jos ei olla säännösten, regulaation vaatimusten mukaisesti saavutettavia, niin sehän nousee helposti hyvinkin nopeasti negatiiviseksi julkisuudeksi, pahimmassa tapauksessa.** (S6)

Puhe ilmentää lisäksi lainvaatimuskurssia viittauksena kritiikkiin esimerkiksi verkkopankkipalvelujen *säännösten ja regulaation* laiminlyömisestä ja lainsäädäntöä rikkovista saavutettavuusongelmista, jolloin turhautuneen asiakkaan mielipide voi levitä nopeasti suuren yleisön ulottuville. Puhe edustaa myös huolidiskurssia, jossa verkkopankkipalvelujen saavutettavuus- ja tietoturvaongelmien synnyttämä haitta nähtiin *helposti ja nopeasti* kehittyvänä *negatiivisena julkisuutena*. Puheessa tämä mahdollisuus mainitaan *pahimpana tapauksena*. Diskursseissa sen voi nähdä ilmentävän mainehaitan tuottamaa liiketaloudellista tappiota pankille. Toteamus *jos ei olla saavutettavia* ilmaisee kielteisyyttä, joka tehostuu vielä vahvistuspartikkelin *varsinkaan* käytöllä.

Esimerkki 15 osoittaa, että huolidiskursseissa pankin kokemien mainevaurioiden syynä nähtiin myös pankkien konttoriverkoston harventuminen, jonka seurauksena henkilökohtainen asiakaspalvelu on vähentynyt.

- (15) **Henkilökohtaisuuden häviäminen. Ehkä saavutettavat palvelut tulee olemaan kilpailuvaltti? Ja miten pystyt tekemään sen vähän laadukkaammin? Ehkä konttoreista luovutaan kokonaan ja meille tulee verkkopankki ainoastaan, lanseerattuna.** (A2)

Puheessa haitta konkretisoitui toisaalta *henkilökohtaisen* asiakaspalvelun häviämisenä, mutta toisaalta puheessa saavutettavat pankkipalvelut mielletään pankin *kilpailuvaltiksi*, jolla voidaan osoittaa palvelun *laatua*. Puhe *konttoreista luopumisesta* ilmentää pankkisektorin murrosta, kun tulevaisuudessa tarjottavia palveluratkaisuja ei vielä varmuudella tiedetä.

Kyselyyn vastanneiden asiakaspalvelijoiden puheessa mainehaittaan liittyvä huolidiskurssi kohdistui asiakkaaseen ja tämän kokemaan turhautumiseen, jota saavuttamattomat verkkopankkipalvelut aiheuttavat. Esimerkkinä mainittiin asiakkaan epäonnistunut tai vaikeaksi kokema palvelujen käyttötilanne. Diskursseissa nämä näkyivät syinä, jotka osaltaan vaikuttavat asiakkaiden halukkuuteen opetella verkkopankin tai mobiilipankin käyttöä sekä epäilyksinä verkkopankkipalvelujen luotettavuutta kohtaan. Esimerkki 16 osoittaa, että puhe toi lisäksi verhotusti esille asiakaspalvelijoiden kokemaa turhautuneisuutta.

- (16) Autamme asiakasta ”**kädestä pitäen**”. Tämä vie palvelumyyjien **työaikaa** valtavasti. Ongelmat liittyvät nimenomaan **osaamisen tasoon**. (K)

Puheessa viitattiin asiakkaiden *osaamisen tasoon*, kun asiakasta on neuvottava ”*kädestä pitäen*”. Puhe ilmentää pitkäkestoisia, toistuvia asiakaskontakteja, jotka vievät paljon asiakaspalvelijan *työaikaa*. Jos asiakas ei osaa käyttää palvelua, hän voi vierittää syyn osaamattomuudesta käyttämälleen pankille sen tarjoamasta vaikeakäyttöisestä verkkopalvelusta ja purkaa turhautumistaan laajasti suuremmalle yleisölle esimerkiksi perusteluna päätökseen siirtyä toiseen pankkiin. Esimerkki 17 osoittaa, että huolidiskurssissa puhe ilmentää myös asiakkaiden pankkihuijauksiin liittyvää pelkoa, kun asiakas kokee, että hänen tietoturvasa voi vaarantua.

- (17) Pankkihuijauksista uutisoidaan **negatiiviseen sävyyn**. Se herättää **pelkoa**, että ihmisillä menee isoja rahoja ja saako niitä takaisin. **Epävarmuus** on lisännyt **varovaisuutta** ja halua hoitaa raha-asiat **kasvokkain**. (A1)

Puhe tuo esille huomioita *pelon, epävarmuuden ja varovaisuuden* tunteista, joita *negatiivissävytteisinä* nähty pankkihuijauksen uutisointi herättää. Tämän nähtiin lisäävän *kasvokkaisen* asiakaspalvelun tarvetta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että pankin kohtaamat mainehaitat tulevat esille vastuullisuus-, liiketoiminta-, tehokkuus-/hyöty-, mainehaitta- ja huolidiskurssissa ja syntyvät verkkopankkipalveluissa ilmenneiden saavutettavuus- ja tietoturvaongelmien vuoksi. Puhe ilmentää myös, että verkkopankkipalvelut tuottavat monille asiakkaille saavutettavuusongelmia, joihin ei vielä ole ratkaisuja. Verkkopalvelujen yleistymisen myötä tietoturvarikollisuuden keinot ovat yhä vaikeammin havaittavia, jolloin asiakas voi joutua rikoksen kohteeksi. Puheessa tämä ymmärretään vakavana mainehaittana pankille ja vahinkona asiakkaalle. Epävarmuutta aiheuttaa lisäksi se, miten pankin ja asiakkaan vastuut vahinkotapauksessa määritellään. Diskurssissa tulee esille myös pankkikonttoriverkoston harveneminen ja henkilökohtaisen asiakaspalvelun väheneminen. Kun osalla asiakkaista ei ole taitoja käyttää verkkopankkipalveluja, synnyttää se helposti tunnereaktioita pankkipalvelujen muutoksesta ja raha-asioiden hoitamisen vaikeudesta sekä epäilyksiä palvelujen luotettavuudesta.

4.3 Palvelujen turvallisuus

Palvelujen tietoturvan toteutumiseen liittyvät puheenvuorot esimerkeissä 18 ja 19 rakentavat riskidiskurssia, joka edustaa myös lainvaatimusdiskurssia.

- (18) Meillä **palvelujen tietoturva** otetaan hyvin vakavasti ja **kaikissa kanavissa**. Meille **asiakkaan** tiedot ja turvallisuus on **pankkina** todella tärkeä. (S6)
- (19) Meidän pitää ymmärtää, **ettemme voi tehdä kaikkea helpoksi**. (A2)

Puheenvuorot tuovat esille *palvelujen tietoturvan* toteutumiselvoitteen pankin *kaikissa kanavissa* sekä *asiakkaan* että *pankin* näkökulmasta. Toisaalta tietoturvaominaisuuksien lisäämisen nähtiin *vaikuttavan* palvelujen käyttöä. Esimerkkinä puheessa mainitaan palveluun *tunnistaminen* (esimerkki 20).

- (20) Sähköinen **tunnistaminen, kun se on kiinni henkilöstä, joka tunnistautuu**, siinä on **riski. Henkilö voi antaa tietoja, vaikka kalastelijalle**. Tyypillisesti rikolliset pystyvät **kopioimaan verkkosivustoitamme**. Toki **henkilö**, jolla on haasteet saavutettavuuden kanssa, niin mahdollisesti menee helpommin vipuun. Tunnistautuminen, niin kauan kun siinä on **inhimillinen elementti**, on ongelmallista. (S4)

Riskidiskurssissa puhe asiakkaasta kohdistuu tunnistautumispalvelua käyttävään *henkilöön*, jonka toiminta mainitaan *riskinä*. Puhe havainnollistaa sisällöllisen saavutettavuuden haasteita, jotka voivat vaarantaa asiakkaan tietoturvan asioinnin yhteydessä, jos asiakas ei ymmärrä toimiansa merkitystä palvelua käyttäessään. Puheessa tietoturvariskin aiheuttajana nähtiin asiakas *henkilönä, joka voi antaa tietoja, vaikka kalastelijalle*. Tähän viitattiin epäsuorasti maininnalla *kun se on kiinni henkilöstä, joka tunnistautuu*. Jättämällä asiakkaan tunnistautumistapahtumassa kohtaamat sisällöllisen saavutettavuuden ongelmat tarkemmin mainitsematta, puhe ilmentää näkökulmaa, että tietoturvaongelma syntyy nimenomaan asiakkaan toiminnasta. Esimerkkinä tyypillisestä tietoturvarikoksesta tuli esille pankin *verkkosivujen kopioiminen*. Puheessa ei kuitenkaan tuoda esille mahdollisuutta kehittää ratkaisu, joka estäisi häntä etenemästä kopioidulle sivustolle. Puheenvuoron lopussa tietoturvan vaarantumiseen liittyvä ongelma tarkentui edelleen *inhimilliseen elementtiin*, jolla viitataan epäsuorasti asiakkaaseen, jolla ei ole kykyä esimerkiksi erottaa aitoa ja kopioitua verkkosivua toisistaan. Diskurssin näkökulmana on, että esimerkkinä mainitussa tunnistautumistapahtumassa syynä asiakkaan kohtaamaan ongelmaan on asiakas itse. Puhe osoittaa, että asiakkaan toiminnasta johtuvia sisällölliseen saavutettavuuteen ja tietoturvaan liittyviä ongelmia on tunnistettu, mutta niitä ei vielä ole pystytty ratkaisemaan.

Riskidiskurssissa pankkiorganisaatio merkityksellistyy verkkopankkipalvelujen kehittäjänä, jonka tavoitteena on löytää uusia varmistuskeinoja tietoturvan toteutumiseen (esimerkki 21).

- (21) Pankit ovat **varautuneet** ja vanhoja järjestelmiä on vaihdettu **uusiin, ketterämpiin** ratkaisuihin ja **tilkitty** aiempia **tietoturva-aukkoja**. (A2)

Puhe havainnollistaa tapoja, joilla tietoturvaa varmistetaan, kuten *varautuminen* ja *uudet ketterät ratkaisut*, joilla tietoturvaa on parannettu. Esimerkkeinä kehitystyöstä tuotiin esille turvallisuuden parempi huomiointi järjestelmissä ja aiempien *tietoturva-aukkojen tilkitseminen*. Puhe osoittaa, että verkkopankkipalvelujen tarjoaminen vaatii pankilta jatkuvaa kehitys- ja seurantatyötä, jonka vaikutus näkyy verkkopankkisovellusten

päivitystiheydessä. Samalla se merkityksellistää pankin vastuuta palveluntarjoajana, ja tuo esille vastuullisuusdiskurssin keinoista, joilla tietoturva pyritään varmistamaan. Puhe osoittaa lisäksi, että sovellusten tietoturva mielletään teknisen saavutettavuuden osa-alueeksi. Esimerkin 22 puhe osoittaa, että kaikissa verkkopankkipalvelujen kehittämiskäytännöissä on huomioitava niiden tietoturallinen käyttö, vaikka se tekisi palveluista vaikeampia käyttää.

(22) Jotta palvelu voi olla **turvallinen**, niin yleensä aina syö saavutettavuutta. (A2)

Tietoturvan toteutumiseen kehitettyjen *turvallisten* ratkaisujen nähtiin vaikeuttavan verkkopalvelujen käyttöä. Puhe osoittaa, että ratkaisuja pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja vaihtoehdottomina, sillä verkkopankkisovelluksissa tietoturvan toteutuminen on välttämätöntä.

Asiakaspalvelijoiden puheessa riskidiskurssi merkityksellistyi asiakkaiden tarpeena tietää verkkopankkipalvelujen tietoturvaan liittyvistä uhkista. Esimerkkeinä mainittiin mm. asiakkaalle annettu ohjeistus verkkosivun turvallisesta esille hakemisesta, mainossivujen tunnistamisesta ja symboleista, joilla turvallinen palvelu ilmaistaan.

Yhteenvetona palvelujen turvallisuus -teemaan liittyvissä riski-, lainvaatimus- ja vastuullisuusdiskurssissa verkkopankkipalvelujen tietoturvan toteutuminen merkityksellistyi ymmärryksenä siitä, että esimerkiksi asiakkaan muistamiseen tai ymmärtämiseen liittyvät haasteet voivat olla vaikuttamassa hänen tietoturvansa vaarantumiseen palvelujen käytössä. Diskursseissa pankin saavutettavien ja tietoturvallisten palvelujen kehitystyö nähtiin välttämättöminä tietoturvaratkaisuinä yhä kehittyneempien tietoturvarikosten torjumiseksi.

Seuraavassa luvussa kokoamme tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tunnistimme aineistosta oikeudenmukaisuus-, pankin maine- sekä palvelujen turvallisuus -teemat ja niihin liittyvät diskurssit.

5 Tietoturva sisällöllisen saavutettavuuden osa-alueena

5.1 Oikeudenmukaisuuden toteutuminen

Taustana yhdenvertaisille verkkopankkipalveluille on lainsäädäntö, joka velvoittaa palveluntarjoajaa huomioimaan palvelustrategiassaan saavutettavuusvaatimukset ja toteuttamaan palvelut yhdenvertaisina ja saavutettavina. WCAG-ohjeistus määrittää hyvinkin yksityiskohtaisesti minimivaatimukset sille, millaisia asioita verkkopalvelujen suunnittelu- ja toteutustyössä on huomioitava. Painopisteenä on kuitenkin lähinnä tekninen saavutettavuus, sillä sisällöllisen saavutettavuuden vaatimukset jäävät ohjeistuksessa vähälle huomiolle (WCAG 2019; Leskelä & Uotila 2020: 233). Kuitenkin

juuri niitä tarvitaan, että käyttäjät, joilla on esimerkiksi oppimisen ja ymmärtämisen ongelmia tai muita kognitiivisia rajoitteita, voisivat helpommin käyttää verkkopalveluja.

Pankin palvelustrategia määrittelee palvelukonseptin ja viestintästrategian, eli valinnat, joilla se tuottaa asiakaslähtöisesti sisältöjä ja palveluja asiakkailleen. Palvelustrategian voi nähdä ohjaavan myös pankin saavutettavuusasiantuntijoiden ja asiakaspalvelijoiden puhetta, jonka ympärille oikeudenmukaisuusteema rakentuu. Tavoite oikeudenmukaisen pankkipalvelujen toteutumisesta pankin kaikilla kanavilla tulee esille pankin tahtona palvella asiakasta ja ymmärryksenä asiakkaiden erilaisista toimintarajoitteista ja tarpeista. Osaltaan puhe viittaa pankin ulkoisiin ja sisäisiin motiiveihin täyttää yhdenvertaisuus- ja saavutettavuuslainsäädännön vaatimukset sekä jo käytössä oleviin WCAG-ohjeistuksen ratkaisuihin, joiden avulla esimerkiksi näkövammaiset voivat käyttää verkkopankkipalveluja.

Lisäksi oikeudenmukaisuusteemaan sisältyy puhe pankki- ja finanssialan regulaatiosta, jonka nähtiin vaikeuttavan sisällöllisen saavutettavuuden toteutumista. Asiakkaalle regulaatio näkyy usein monimutkaisena kielenä pankkialan erilaisissa asiakirjoissa. Oikeudellisten asiakirjojen mukauttaminen nähdään ongelmallisena, eikä se ole myöskään lainsäädännön mukaan mahdollista (Finanssiala ry 2022). Näissä tilanteissa pankin on tarjottava asiakkaalle vaihtoehtoinen toimintatapa ja tehtävä tarvittaessa arviointi, jonka perusteella soveltuva asiointitapa asiakkaalle tarjotaan.

Oikeudenmukaisuusteema tuo esille verkkopankkipalvelujen erilaiset käyttäjät osana ryhmiä, jotka määrittyvät ”rajoitteensa” kautta (esim. sokeus, muistisairaus, jne.) ja joiden kautta sisällöllisen saavutettavuuden haasteet tulevat esille. Käyttäjryhmien luokittelu merkityksellistää näkökulmaa, jossa saavutettavuusongelmien syynä nähdään asiakkaat erilaisine toimintarajoitteineen. Esimerkkeinä palvelujen käyttöön liittyvistä ongelmista puheessa tuotiin esille iäkkäämpien asiakkaiden tietoteknisten taitojen puutteiden lisäksi verkkopankkisivun löytämiseen ja palveluun kirjautumiseen liittyvät haasteet, epäluottamus verkkopankkipalveluihin ja vaikeudet verkkopankin perustoimintojen käytössä. Havainnot tulevat esille puheena ongelmista, joiden syynä nähdään asiakkaan ”rajoitteet” eikä niinkään esimerkiksi palvelussa käytetty kieli. Puhe ilmentää, että palvelujen suunnittelijoille ja toteuttajille tekninen kieli ja sen käyttö ovat itsestäänselvyys, jonka he ovat omaksuneet kouluttautuessaan tietotekniselle alalle. Siten verkkopankkisovellusten kieli toistaa opittua sanastoa, mutta myös arkielämästä liitettyjä käsitteitä, joiden merkitys on muuttunut. Kuten diskurssi osoittaa, erityisesti iäkkäämmille asiakkaille vaikea kieli hankaloittaa sovelluksen käyttöä, sen toimintojen ymmärtämistä ja muistamista. On ymmärrettävää, että asiakkaiden erilaiset toimintarajoitteet nähdään ongelmina, ovathan ne yksilöllisiä ja vaativat uutta lähestymistapaa. Teknologisten ratkaisujen historiassa tämä ei ole uutta, sillä tietoteknisten palvelujen kehitystyö on pitkälti ollut uusien toimintamallien luomista (ks. esim. Lendel ym. 2015).

5.2 Pankin maine ja sen haasteet

Maineesta on tullut tärkeä tekijä pankin menestyksen kannalta, koska se vaikuttaa luottamukseen, uskottavuuteen ja sidosryhmien käsityksiin (mm. Carè ym. 2024). Tutkimuksessamme maineteema tuo esille pankin eettiset arvot perustana, johon myös pankkiorganisaation imago ja asiakastyytyväisyys nojaavat. Niiden mukaan tyytyväinen asiakas luottaa ja sitoutuu palveluntarjoajan palveluun ja suosittelee sitä jopa muille. Verkkopalvelujen tarjontaan liittyvät eettiset periaatteet voivat olla myös jännitteisiä keskenään ja vaatia kompromissien huolellista arviointia, kun kysymyksessä on esimerkiksi turvallisuuden lisääminen palveluun jonkin muun ominaisuuden kustannuksella (ks. Jones ym. 2014). Maineteemaan sisältyvä puhe tuo esille tämän jännitteisyyden näkökulman, sillä palvelun tietoturvaominaisuuksien lisäämisen tiedetään vaikeuttavan palvelun käyttöä.

Maineteemaan liittyvässä puheessa tulee esille pankin liiketoimintaan liittyvä ajanmukainen palvelutarjonta, josta esimerkkeinä mainitaan monikanavaiset ja nopeat yhteydenpitotavat sekä joidenkin pankkien tarjoama palveluautokonsepti. Vaihtoehtoisten asiointitapojen nähdään lisäävän asiakkaan arvostusta pankkia kohtaan ja tuovan pankille kilpailuetuja muihin pankkipalvelujen tarjoajiin nähden. Lisäksi pankin maineen rakentuminen tulee esille puheena lisääntyneestä henkilökohtaisesta asiakaspalvelutarpeesta, joka epäsuorasti viittaa asiakkaiden kokemuksiin sisällöllisen saavutettavuuden haasteisiin verkkopalvelujen käytössä. Näihin haasteisiin pankki on vastannut lisäämällä palvelupisteitä esimerkiksi kauppakeskuksiin ja tarjoamalla mahdollisuuden henkilökohtaiseen asiakaspalveluun.

Maineteemaan liittyä myös puhe tietoturvallisen ja saavutettavan pankkipalvelun tosiasiallisesta toteutumisesta, kun asiakas saa tarvittaessa henkilökohtaista ohjeistusta verkkopankkipalvelun käytössä. Asiakaspalveluhenkilöstön työ tulee esille asiakasrajapinnassa keinona lisätä asiakastyytyväisyyttä, jolloin asiakkaita neuvotaan tarvittaessa ”kädestä pitäen”. Lisäksi asiakaspalvelu merkityksellistyy tärkeänä tiedonsaannin väylänä, jonka kautta asiakkaan toivomukset, arvot ja asenteet välittyvät pankille, sekä keinona rakentaa asiakkaan luottamusta pankkia ja sen palveluja kohtaan. Diskursseissa ei kuitenkaan ilmene se, että pankkialan murroksen myötä monilla paikkakunnilla pankit ovat supistaneet konttoriverkkoaan ja tarjoavat kasvokkaista asiakaspalvelua vain ajanvarausperiaatteella (Hakkarainen 2022). Erityisesti haja-asutusalueilla asuvien asiakkaiden osalta tämä voi hankaloittaa asiakaspalvelun tavoitettavuutta kivijalkakonttoreissa.

Verkkopankkipalvelujen saavutettavuus- ja tietoturvaongelmien tuottamien mainehaittojen nähdään aiheuttavan palveluntarjoajaa kohtaan epäluottamusta, joka tulee esille puheena pankin kyvystä pitää asiakkaita ja hankkia uusia asiakkaita. Mainehaitan voi synnyttää myös asiakkaan pankkituotteeseen tai palveluun liittyvä ongelma, joka voi aiheuttaa negatiivista julkisuutta median ja asiakkaiden verkosto-

jen kautta. Lisäksi mainehaitat voivat vaikuttaa pankin imagoon tai brändiin, sillä ne voivat olla vaikeasti korjattavia ja ne yleensä muistetaan hyvää palvelua paremmin.

5.3 Turvalliset pankkipalvelut

Palvelujen turvallisuus -teeman puhe korostaa pankin lakisääteisiä velvollisuuksia tarjota verkkopalvelut hyvän pankkitavan mukaisesti (ks. Finanssiala ry 2021). Puhe korostaa myös palvelujen tietoturvan ehdotonta toteutumisvelvoitetta sekä pankin vastuuta verkkopankkipalvelujen palveluntarjoajana. Esimerkkeinä vastuusta mainitaan mm. verkkopankkisovellusten minimiversiot, joita ei voida enää käyttää asiakkaiden vanhemmilla laitteilla niiden huonontuneen tietoturvan vuoksi.

Teemaan liittyvä puhe tuo esille sisällöllisen saavutettavuuden näkökulman havaintoina, ettei kaikilla asiakkailla ole kykyä ymmärtää asiointitilanteessa toimiensa vaikutusta, jolloin he voivat joutua esimerkiksi tietojenkalasteluyrityksen kohteeksi. Näkökulma on tärkeä, mutta ongelmallinen, koska tässäkin tietoturvan vaarantumisen syy asemoidaan palvelua käyttävään ihmiseen. Diskurssi heijastelee sitä, ettei pankeilla ehkä ole oma-aloitteista valmiutta verkkopalvelujen saavutettavuuden parantamiseen. Puhe pankin vastuullisesta toiminnasta on konkretisoitunut julkisuudessa käytävään keskusteluun tietoturvarikosten korvausvelvollisuuksista, missä määrin pankki on velvollinen korvaamaan asiakkaan virheen, epähuomion tai ymmärtämättömyyden seurauksena syntyneen varojen menetyksen. Tässä asiassa rajanveto ei vielä ole selvää (ks. esim. Traficom 2024b).

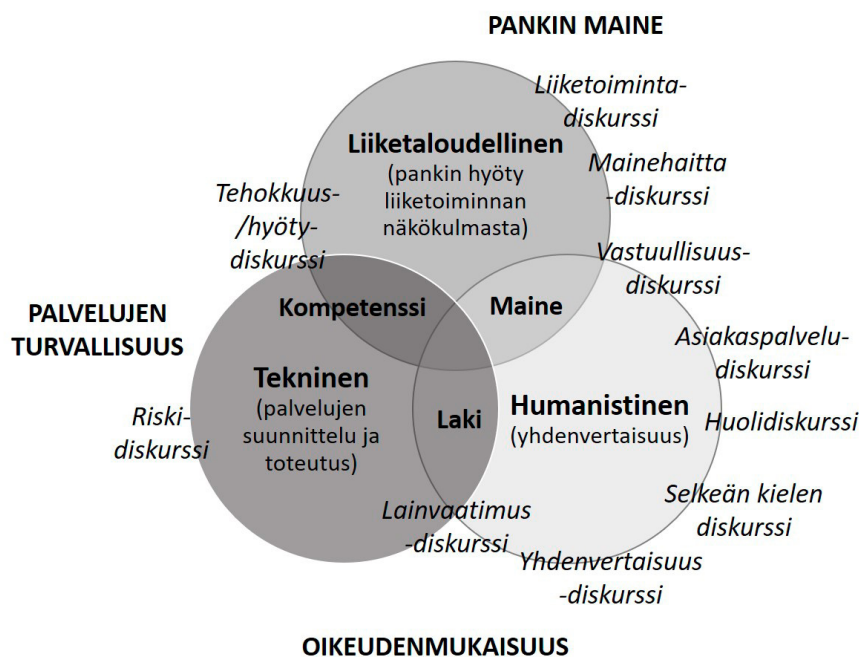
6 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten pankkien saavutettavuusasiantuntijat ja asiakaspalveluhenkilöstö ymmärtävät verkkopankkipalveluiden sisällöllisen saavutettavuuden ja tietoturvan välisen yhteyden, ja miten palvelujen saavutettavuuteen ja tietoturvaan liittyvät ongelmat näkyvät ruohonjuuritason asiakaspalvelutilanteissa.

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että tietoturva tarjoaa konkreettisen näkökulman verkkopankkipalvelujen sisällölliseen saavutettavuuteen. Tämä tulee esille pankin saavutettavuusasiantuntijoiden ja asiakaspalvelijoiden ymmärryksenä siitä, että yhä kehittyneemmät tietoturvarikokset voivat aiheuttaa tietoturvariskin asiakkaalle, erityisesti jos hänellä on esimerkiksi ymmärtämiseen tai muistamiseen liittyvä toimintarajoite. Tulos on yhteneväinen Finanssiala ry:n (2023) ja Traficom (2021) havaintojen kanssa. Lisäksi tuloksena ovat havainnot selkeän kielen ja tietoturvan välisestä yhteydestä. Tutkimuksessa tämä ilmenee esimerkiksi tarpeena käyttää asiakaspalvelutilanteissa selkeää ja yksinkertaistettua kieltä. Asiakaspalvelun tarve

on lisääntynyt, sillä monille asiakkaille verkkopankki- ja mobiilipalvelujen käyttö on vaikeaa tai jopa mahdotonta ilman asiakaspalvelun tukea.

Diskursseissa tulee esille saavutettaviin ja tietoturvallisiin pankkipalveluihin liittyviä näkökulmia (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Tietoturvaan ja saavutettavuuteen liittyvät teemat, diskurssit ja näkökulmat.

Tekninen lähestymistapa valottaa yhtäältä palvelujen suunnittelu- ja kehitystyötä, joka rakentuu IT-alan teknisen sanaston ja käsitteiden perustalle. Tekninen näkökulma ilmentää myös pankin vahvaa kompetenssia ja saavutettavuusosaamista monikana-vaisten verkkopankkipalvelujen tarjoajana. Toisaalta humanistinen lähestymistapa ilmentää ymmärrystä esimerkiksi asiakaspalvelutilanteissa, kun asiakas ei osaa käyttää sovellusta tai ratkaista siihen liittyvää saavutettavuusongelmaa. Diskursseista rakentuvat havainnot osoittavat, miten puhe asiakkaasta ja hänen osaamattomuudestaan tulevat esille saavutettavuusongelmien aiheuttajina, sen sijaan, että puhuttaisiin verkkopankkipalvelun kehitystarpeista.

Tutkimuksemme korostaa pankin tarvetta palveluntarjoajana laajentaa ja syventää ymmärrystään asiakkaista ja lisätä humanistista, asiakaslähtöistä suunnittelua teknisen kompetenssin yhteyteen. Tämä mahdollistaa asiakkaan tarpeiden ja asiakaskokemuksen syvällisemmän ymmärryksen palvelujen käyttötilanteissa ja luo edellytyksiä

verkkopankkipalvelujen kehittämiseksi siten, että asiakkaiden erilaiset tarpeet tulevat huomioiduksi. Ehdotamme myös, että pankkialan saavutettavuusosaamiseen lisättäisiin selkeän kielen ja selkokielen opetusta, jolloin verkkopankkisovelluksissa käytetyn teknisen kielen käsitteille voidaan löytää ymmärrettävämpiä vaihtoehtoja. Sovellusten kehittämisen lähtökohtana tulisi olla teknisen viestinnän periaatteiden mukaisesti kohderyhmä ja sen tarpeet (ks. esim. Salmela & Isohella 2021).

Diskursseissa tulee esille yhtäältä pankin saavuttama ”kova” liiketaloudellinen hyöty, joka synnyttää sille positiivista mainetta saavutettavien ja turvallisten pankkipalvelujen tarjoajana. Toisaalta asiakaspalveluhenkilöstön puhe havainnollistaa verkkopalvelujen käyttöön liittyvää tuen tarvetta ja ymmärrystä siitä, että asiakaspalvelutilanteissa selkopuhe ja muut konkreettiset keinot, esimerkiksi toiminnon näyttäminen, auttavat asiakasta toimimaan saamansa ohjeen mukaan. Tämän ”pehmeämmän” lähestymistavan voi nähdä palveluntarjoajan keinona täyttää oikeudenmukaisesti yhdenvertaisten pankkipalvelujen vaatimus. Liikkeenjohdon näkökulmasta tutkimuksemme korostaa, että saavutettavien verkkopankkipalvelujen toteutus hyödyttää sekä pankkia että asiakasta: verkkopankkipalvelujen turvallisuus ja helppokäyttöisyys vähentävät kasvokkaisen asiakaspalvelun tarvetta, minkä kautta pankki saa liiketaloudellista hyötyä. Asiakkaille myönteinen asiakaskokemus herättää tunteita osaamisesta, asioinnin helppoudesta ja turvallisuudesta, mikä osaltaan vahvistaa sitoutumista pankkiin ja sen palveluihin.

Viime vuosina turvallisten verkkopankkipalvelujen merkitys on korostunut yhä kehittyneempien tietoturvarikosten vuoksi. Kun palvelujen erilaisia käyttäjäryhmiä ja heidän tarpeitaan on tunnistettu, tarkastelun kohteeksi on noussut palvelujen sisällöllinen saavutettavuus erityisesti tietoturvaan liittyvänä osa-alueena. Tietoturva asettaa kasvavia vaatimuksia verkkopankkisovelluksille, sillä esimerkiksi kaksivaiheinen tunnistautuminen parantaa käyttäjän tietoturvaa, mutta vaatii, että käyttäjä opettelee uuden toiminnon. Palveluntarjoajalle tämä aiheuttaa haasteen, miten priorisoida näiden tärkeys tarjoamissaan palveluissa. Pankeille tietoturvan ja asiakkaiden varojen ja tietojen säilyttäminen on tärkeää (ks. Yli-Huttula 2022). Tietoturvaominaisuuksien lisääminen verkkopankkipalveluihin osoittaa asiakkaalle, että pankki huolehtii tietoturvasta, vaikka osalle asiakkaista uudet ominaisuudet vaikeuttavat palvelujen käyttöä.

Sisällöllisen saavutettavuuden tarve on huomioitu uudistetussa WCAG-ohjeistuksessa, jonka tavoitteina mainitaan verkkosivujen parempi luettavuus, käytettävyys ja navigoitavuus niille, joilla on kognitiivisia haasteita, oppimisvaikeuksia tai ongelmia mobiililaitteiden käytössä (WAI 2023). Päivitetyn ohjeistuksen voi nähdä kehitysaskelena, joka teknisen saavutettavuuden ohella parantaa myös palvelujen sisällöllistä saavutettavuutta.

Tutkimuksemme aineiston valossa on pääteltävissä, että pankkiala ymmärtää sisällöllisesti saavutettavien verkkopankkipalvelujen yhteyden palvelujen turvalliseen käyttöön. Tutkimuksessamme nousee esille pankin saama hyöty saavutettavista ja tietoturvallisista verkkopankkipalveluista. Pankin edun mukaista ei ole tyytyä pelkkään lainsäädännön minimivaatimusten täyttämiseen, joihin WCAG-ohjeistus velvoittaa,

vaan pyrkiä rakentamaan verkkopankkipalveluja siten, että niiden käyttö on mahdollista kaikille käyttäjille. Esimerkkeinä tästä ovat henkilökohtaisen asiakaspalvelun tarjoaminen sekä palveluautokonsepti, jolla pankkipalvelut viedään asiakkaan luokse. Tämä tuo pankille liiketaloudellisen hyötyä ja hyvää mainetta sekä kilpailuetuja muihin pankki- ja rahoitusalan palveluntarjoajiin nähden.

Tiedossa on, että verkkopankkipalvelun käyttäjän toimet voivat aiheuttaa hänen tietoturvasa vaarantumisen asioinnin yhteydessä. Tutkimuksemme osoittaa kuitenkin, että diskurssissa tietoturvaongelmiin liittyvä puhe kohdistuu asiakkaaseen ”inhimillisenä tekijänä”, eikä verkkopankkisovelluksen tietoturvaominaisuuksiin, jotka estäisivät asiakasta joutumasta tietoverkkorikoksen kohteeksi. Lähtökohtaisesti ideaalinen tilanne olisi, että verkkopankkipalvelu suunniteltaisiin siten, että kaikki osaisivat sitä turvallisesti käyttää. Korostamme, että tarkastelun tulisi kohdistua verkkopankkisovelluksen ominaisuuksiin ja kehitystarpeisiin, jolloin jakoa erilaisiin käyttäjäryhmiin ja asiakkaiden toimintarajotteisiin ei tarvittaisi. Nähtävissä on, että verkkopankkipalveluja kehitetään tietoturvahkien torjumiseksi teknisen saavutettavuuden näkökulmasta, jolloin asiakas joutuu opettelemaan yhä uusia käytänteitä päästäkseen käyttämään palvelua. Esimerkkinä tästä ovat tunnistautumiskäytännöt, joista vahva tunnistautuminen on viimeisin kehitysaskel. Kun kyseessä ovat tietoturvaan liittyvät ratkaisut, on helppoa todentaa niiden tarpeellisuus asiakkaalle, onhan kysymyksessä hänen tietoturvasa. Ehdotammekin jatkotutkimusta, jossa tätä tarkasteltaisiin lähemmin.

Vaikka tutkimuksemme tuo uutta ymmärrystä verkkopankkipalvelujen sisällöllisen saavutettavuuden ja tietoturvan väliseen yhteyteen, siinä on myös rajoitteita. Ensinnäkin aineisto on hankittu haastatteluilla ja kyselyllä, jolloin vastaajien määrä on rajallinen. Laajemman aineiston avulla olisi mahdollista tunnistaa lisää saavutettavuuden ja tietoturvan väliseen yhteyteen liittyviä osa-alueita. Kuitenkin haastateltavamme edustavat tutkimuskohteemme kannalta olennaisia asiantuntijoita.

Toiseksi tutkimuksemme keskittyy lähinnä peruspankkipalveluihin eikä ota huomioon pankkien ulkopuolisia palveluntarjoajia, esimerkiksi kulutusluotonantajia. Jatkossa verkkopankkipalveluja tulisi tarkastella laajemmin huomioimalla myös ulkopuoliset palveluntarjoajat. Kolmanneksi aineistomme tuo esille erityisesti iäkkäiden asiakkaiden kohtaamia saavutettavuusongelmia. Jatkotutkimus voisi kohdistua monipuolisemmin myös muihin ikäryhmiin verkkopankkipalvelujen käyttäjinä.

Sisällöllinen saavutettavuustutkimus tietoturvan näkökulmasta on ajankohtainen. EU:n esteettömyysdirektiivin velvoitteet tulevat voimaan 2025. Ne kohdistuvat kuluttajapankkipalveluihin ja liittyvät muun muassa maksupalveluihin ja perusmaksutiliin. Myös tekoälyä hyödyntävien tietoverkkorikosten odotetaan lisääntyvän. Yhteiskunnallisesti verkkopankkipalvelut ovat merkittäviä, sillä pankkitili ja siihen liittyvät käyttäjätunnukset ovat keskeinen osallisuuden edellytys lähes kaikissa yhteiskunnan sähköisissä palveluissa. Tästäkin syystä sisällöllisen saavutettavuuden tutkimus hyödyttää kaikkia palvelujen käyttäjiä ja vahvistaa heidän turvallista osallisuuttaan ja toimijuuttaan yhteiskunnassa.

Kirjallisuus

- Carè, R., R. Fatima & N. Lèvy 2024. Assessing the evolution of banking reputation literature: a bibliometric analysis. *International Journal of Bank Marketing*, Vol. 42 No. 5, pp. 1059–1091. <https://doi.org/10.1108/IJBM-07-2023-0417>
- Castle, E., N. Eisenberger, T. Seeman, W. Moons, I. Boggero, M. Grinblatt & S. Taylor 2012. Neural and behavioural bases of age differences in perceptions of trust. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109 (51), 20848–20852. <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1218518109>
- de la Cuesta-González, M., J. Paredes-Gazquez, C. Ruza & B. Fernández-Olit 2021. The relationship between vulnerable financial consumers and banking institutions. A qualitative study in Spain. *Geoforum*, 119, 163–176. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2021.01.006>
- Darwish, A., A. El Zarka & F. Aloul 2012. Towards understanding phishing victims' profiles. *International Conference on Computer Systems and Industrial Informatics*, Sharjah, UAE, 1–5. <https://doi.org/10.1109/ICCSII.2012.6454454>
- Digi- ja väestötietovirasto 2022. *Digihumaus-raportti 2022: Neljä skenaariota digitalisaation tulevaisuudesta*. <https://dvv.fi/digihumausraportti2022>
- Digipalvelulaki 306/2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190306>
- (EU) 2016/2102. Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta. <https://eur-lex.europa.eu/Fl/legal-content/summary/accessibility-of-public-sector-websites-and-mobile-apps.html>
- Filipe, F., I. M. Pires & A. J. Gouveia 2023. Why web accessibility is important for your institution. *Procedia Computer Science*, 219, 20–27. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.259>
- Finanssiala ry 2023. *Lähes puolet suomalaisista joutunut nettihuijausten kohteeksi – huijarit vaanivat kaikkia riippumatta iästä, sukupuolesta tai asemasta*. <https://www.finanssiala.fi/uutiset/lahes-puolet-suomalaisista-joutunut-nettihuiausten-kohteeksi-huijarit-vaanivat-kaikkia-riippumatta-iasta-sukupuolesta-tai-aseasta/> [Luettu 5.2.2024.]
- Finanssiala ry 2022. VN/11443/2021. *Lausuntopyyntö luonnoksesta hallituksen esitykseksi eduskunnalle tuotteiden ja palvelujen esteettömyysvaatimuksista annetun direktiivin täytäntöönpanoa koskevaksi lainsäädännöksi*. https://www.finanssiala.fi/wp-content/uploads/2022/02/FA_lausunto_01022022_STM_Esteettomyysdirektiivin_implemointi.pdf
- Finanssiala ry 2021. *Hyvä pankkitapa*. <https://www.finanssiala.fi/aiheet/hyva-pankkitapa/> [Luettu 7.4.2024.]
- Goffman, E. 1959. *Presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Anchor.
- Grilli, M., K. McVeigh, Z. Hakim, A. Wank, S. Getz & B. Levin 2020. Is this phishing? Older age is associated with greater difficulty discriminating between safe and malicious emails. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76 (9), 1711–1715. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa228>
- Günther, K., K. Hasanen & K. Juhila 2021. Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> [Luettu 7.1.2024.]
- Hakkarainen, P. 2022. Pankkimaailman murroksia. Teoksessa J. Pehkonen, H. Länsisalmi & P. Puustinen (toim.) *Liikkeessä, kirjoituksia yhteiskunnan ja yrityselämän muutoksesta*. Helsinki: OP Ryhmä ja Kustannusosakeyhtiö AtlasArt 2022. <https://www.op-media.fi/talous/pankkimaailman-murroksia/>

- Halevi, T., N. Memon & O. Nov 2015. Spear-phishing in the wild: A real-world study of personality, phishing self-efficacy and vulnerability to spear-phishing attacks. *SSRN Electronic Journal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2544742>
- Hansen-Schirra, S. & C. Maaß 2020. Easy Language, Plain Language, Easy Language Plus: Perspectives on Comprehensibility and Stigmatisation. Teoksessa S. Hansen-Schirra & C. Maaß (toim.) *Easy language research: Text and user perspectives*. Berlin: Frank & Timme GmbH. <https://hilpub.uni-hildesheim.de/handle/ubhi/15655>, 17–19.
- Hayes, J., S. Kaushik, C. E. Price & Y. Wang 2019. *Cooperative privacy and security: Learning from people with visual impairments and their allies*. Presentation in 28th Usenix Security Symposium, 11.8.-13.8.2019, Santa Clara, USA. <https://www.usenix.org/conference/soups2019/presentation/hayes>
- Hirvonen, M., T. Kinnunen & L. Tiittula 2020. Viestinnän saavutettavuuden lähtökohtia. Teoksessa M. Hirvonen & T. Kinnunen (toim.) *Saavutettava viestintä: Yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja, 9–22.
- Huffaker, R., L. M. Bascones & R. Rubio. 2014. Determining costs and benefits of website accessibility in Ireland: results from an empirical approach. *Journal of Accessibility and Design for All*, 4 (1), 14–29. <https://doi.org/10.17411/jacces.v4i1.56>
- Hyppönen, A., M. Koskela & M.-M. Jaskari 2023. Verkkopankkipalveluiden saavutettavuus: emotionaalisen ulottuvuuden huomioiminen asiakaskokemuksen kehittämisessä. *Kulutustutkimus.Nyt*, 17 (1–2), 122–148. <https://doi.org/10.54333/kulutustutkimus.128096>
- Ilmarinen, V. & K. Koskela 2015. *Digitalisaatio. Yritysjohdon käsikirja*. E-kirja. Helsinki: AlmaTalent, 23–25.
- Jokinen, A. 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> [Luettu 5.3.2024.]
- Jokinen, A. 2002. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskursianalyysi liikkeessä*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 126–159.
- Jones, S., S. Hara & J. C. Augusto 2014. eFRIEND: an ethical framework for intelligent environments development. *Ethics Inf Technol* 17, 11–25 (2015). <https://doi.org/10.1007/s10676-014-9358-1>
- Kaarlela, T. 2024. *Pankkien maksamat korvaukset ovat laastaria avohaavaan*. <https://www.finanssiala.fi/kolumni/pankkien-maksamat-korvaukset-ovat-laastaria-avohaavaan/>
- Kulkarni, M. 2019. Digital accessibility: Challenges and opportunities. *IIMB Management Review*, 31 (1), 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2018.05.009>
- Kuusisto, O., M. Merisalo, J. Kääriäinen, R. Hänninen, J. Karhinen, V. Korpela, L. Pajula, O. Pihlajamaa, S. Taipale & T.-A. Wilska 2022. Digiosallisuus Suomessa. Digiosallisuus Suomessa -hankkeen loppuraportti. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja* 10/2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-182-7>
- Lehto, M., J. Limnell, E. Innola, J. Pöyhönen, T. Rus & M. Salminen 2017. Suomen kyberturvallisuuden nykytila, tavoitetila ja tarvittavat toimenpiteet tavoitetilan saavuttamiseksi. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja* 30/2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-368-2>
- Lendel, V., S. Hittmár & M. Latka 2015. Application of management of innovation processes in enterprise management approach, problem and recommendations, *Procedia Economics and Finance*, 34, 410–416. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01648-2](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01648-2)
- Leskelä, L. 2022. Selkopuhetta! : puhuttu selkokieli kehitysvammaisten henkilöiden ja ammattilaisten vuorovaikutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8764-2>

- Leskelä, L. & E. H. Uotila 2020. Selkokieli saavutettavan viestinnän välineenä. Teoksessa M. Hirvonen & T. Kinnunen (toim.) *Saavutettava viestintä: Yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus, 231–233.
- Leskelä, L. 2019. *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 48–49; 57; 66; 69.
- Lin, T., D. Capecchi, D. Ellis, H. Rocha, S. Dommaraju, D. Oliveira & N. Ebner, N. 2019. Susceptibility to spear-phishing emails: Effects of internet user demographics and email content. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 26 (5), 32:1–32:28. <https://doi.org/10.1145%2F3336141>
- Löytty, O. 2005. Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta?* Vastapaino, 161–189.
- Maaß, C. 2020. Easy language – Plain language – Easy language plus. Balancing comprehensibility and acceptability. Teoksessa S. Hansen-Schirra & C. Maaß (toim.) *Easy – Plain – Accessible*, 3, 17–19; 20; 22–30. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/42088>
- Mattila, A.-L. 2022. *Digitaalinen saavutettavuus on paitsi vaatimus, myös kilpailutekijä*. <https://www.saavutettavuusvaatimukset.fi/digitaalinen-saavutettavuus-on-paitsi-vaatimus-myos-kilpailutekija/> [Luettu 3.2.2024.]
- Moreno, L., H. Petrie, P. Martinez & R. Alarcon 2023. Designing user interfaces for content simplification aimed at people with cognitive impairments. *Universal Access in the Information Society*, 23, 99–117. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00986-z>
- Morrison, B., L. Coventry & P. Briggs 2021. How do older adults feel about engaging with cyber-security? *Human Behavior and Emerging Tehcnologies*, 3, 1033–1049. <https://doi.org/10.1002/hbe2.291>
- Muammar, S., D. Shehada & W. Mansoor 2023. Digital risk assessment framework for individuals: Analysis and recommendations. *IEEE Access*, 11, 85561–85570. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3293062>
- Murtomäki, P. 2022. *Kyberturvallisuus – miten se koskee meitä kaikkia?* <https://blogs.tuni.fi/tamkblogi/tyoelama/kyberturvallisuus-miten-se-koskee-kaikkia-meita/> [Luettu 2.2.2024.]
- Mäkipää, J.-P. 2022. *Towards design theory for accessible artefacts*. Acta Wasaensia 497. Vaasa: Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-395-046-7>
- NIST 2024a. *Information Security*. National Institute of Standards and Technology. https://csrc.nist.gov/glossary/term/information_security# [Luettu 2.3.2024.]
- NIST 2024b. *Data Security*. National Institute of Standards and Technology. <https://www.nccoe.nist.gov/data-security> [Luettu 2.3.2024.]
- NIST 2024c. *Cyber Security*. National Institute of Standards and Technology. https://csrc.nist.gov/glossary/term/cyber_security [Luettu 2.3.2024.]
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- 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. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Raevaara, L. 2022. Verkkopalvelun saavutettavuus on tiedon ja toiminnan ymmärrettävyyttä. *Virallinen lehti*, 6–9. <https://www.virallinenlehti.fi/fi/sahkoinenlehti/2022-025.pdf>
- Rannikko, R. 2023. Teknologinen vallankäyttö pirstaloituntemamme internetin. Teoksessa P. Similä (toim.) *Digi 2023. Verkon uusia välineitä ja menetelmiä*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja. Mikrokirjat n:o 50, 39–45.

- Renaud, K. & L. Coles-Kemp 2022. Accessible and inclusive cyber security: A nuanced and complex challenge. *SN Computer Science*, 3, 346.
<https://doi.org/10.1007/s42979-022-01239-1>
- Salmela, E. & S. Isohella 2021. YouTube-videoista helppokäyttöisiin verkkosivuihin – käyttäjän ymmärtäminen teknisen viestinnän ytimenä. Teoksessa T. Waaramaa, L. Kääntä, M. Koskela & S. Isohella (toim.) *Monialainen viestintä: puheesta peleihin*. Vaasa: Vaasan yliopisto, 1–99.
- Suojanen, T., K. Koskinen & T. Tuominen 2012. *Käyttäjakeskeinen kääntäminen*. Tampere Studies in Language, Translation and Literature, Series B1. Tampere: Tampereen yliopisto, 8; 18; 25. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8839-9>
- Tieteen termipankki 2023. <https://tieteentermipankki.fi>
- Tietosuojalaki 5.12.2018/1050. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Traficom 2024a. *Kyberturvallisuuskeskuksen viikkokatsaus - 06/2024*. <https://www.kyberturvallisuuskeskus.fi/fi/ajankohtaista/kyberturvallisuuskeskuksen-viikkokatsaus-062024> [Luettu 12.2.2024.]
- Traficom 2024b. *Tietoturvasääntely*. <https://www.kyberturvallisuuskeskus.fi/fi/toimintamme/saantely-ja-valvonta/tietoturvasaantely> [Luettu 8.5.2024.]
- Traficom 2021. *Etenkin iäkkäät menettävät nyt rahojaan verkkorikillisille - menetykset yhteensä jo 2,1 miljoonaa*. <https://www.kyberturvallisuuskeskus.fi/fi/ajankohtaista/etenkin-iakkaat-menettavat-nyt-rahojaan-verkkorikillisille-menetykset-yhteensa-jo-21> [Luettu 5.2.2024.]
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Vollenwyder, B., S. Petralito, G. H. Iten, F. Brühlmann, K. Opwis & E. D. Mekler 2023. *International Journal of Human-Computer Studies*, 170, 102956.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102956>
- Vuori, J. 2021a. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Yleiset analyysitavat. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Luettu 7.5.2024.]
- Vuori, J. 2021b. Yleiset analyysitavat. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Luettu 7.5.2024.]
- Wentz, B., D. Pham & K. Tressler 2017. Exploring the accessibility of banking and finance systems for blind users. *First Monday*, 22 (3), 7036. <https://doi.org/10.5210/fm.v22i3.7036>
- WAI 2023. *Web Accessibility Initiative*. What's New in WCAG 2.2.
<https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/new-in-22/> [Luettu 7.3.2024.]
- WCAG 2019. *Web Content Accessibility Guidelines*. *Verkkosisällön saavutettavuusohjeet* (WCAG) 2.1. Virallinen suomenkielinen käännös. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
<https://www.w3.org/Translations/WCAG21-fi/> [Luettu 17.1.2024.]
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Yli-Huttula, T. 2022. *Suomalaisten pankkien tietoturva on kansainvälisesti korkeatasoista*. <https://www.finanssiala.fi/kolumni/suomalaisten-pankkien-tietoturva-on-kansainvalisesti-korkeatasoista/> [Luettu 17.1.2024.]
- Övermark, T. 2019. Saavutettavuus ei ole pelkkää tekniikkaa. Teoksessa L. Leskelä (toim.) *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 67.

Liitteet

LIITE 1: Saavutettavuusasiantuntijoiden haastattelu. Teemat ja kysymykset.

1. Saavutettavuus käsitteenä

- Mitä saavutettavuus pankissa ja pankille tarkoittaa, kenelle se on tarpeen ja miten siitä huolehditaan?
- Miten kuvailisit saavutettavuuden merkitystä pankkiorganisaation ja pankki-toiminnan kannalta?
- Millä tavalla teidän edustamanne/edustamasi pankki huolehtii siitä, että sen tarjoamat pankki- ja verkkopalvelut ovat saavutettavia?

2. Arvot ja etiikka

- Usein sanotaan, että saavutettavuudessa on kyse arvoista ja eettisistä valinnoista. Miten edustamasi pankkiorganisaation strategiat, arvot ja eettiset periaatteet tukevat palveluiden saavutettavuuden eteen tehtyä työtä?

3. Saavutettavuuden osa-alueet

- Mitä erilaisia näkökulmia saavutettavuus pankkipalvelujen kannalta kattaa?

4. Verkkopalvelujen kognitiivinen saavutettavuus, arviointi ja menetelmät

- Miten pankissanne verkkopalvelujen saavutettavuus käytännössä varmistetaan?
- Millainen rooli palvelujen käyttäjillä on saavutettavuuden varmistamisessa?
- Minkälaisia menetelmiä teillä käytetään verkkopalvelujen saavutettavuuden varmistamiseen?

5. Tietoturva

- Millainen yhteys saavutettavuusongelmilla on tietoturvaan?
- Minkälaisissa tilanteissa asiakkaan tietoturva pankkiasioinnissa on mielestäsi ollut vaarassa/on vaarantunut saavutettavuuteen liittyvien ongelmien vuoksi?
- Millä tavalla mielestäsi kognitiivinen saavutettavuus liittyy tietoturvaan?

LIITE 2: Asiakaspalveluhenkilöstölle suunnatun Webropol-kyselyn avoimet kysymykset.

1. Verkkopankin ja mobiilipankin käyttöön liittyy useita saavutettavuuden osa-alueita. Mitä seuraavista vaihtoehtoista tulee sinulle mieleen? Kirjoita tekstikenttään esimerkki, mitä valitsemasi saavutettavuuden osa-alue mielestäsi tarkoittaa.

Fyysinen saavutettavuus

Tekninen saavutettavuus

Aistinvarainen saavutettavuus

Tilannekohtainen saavutettavuus

Sisällöllinen saavutettavuus

Sosiaalinen saavutettavuus

2. Kerro tyypillinen tai mielestäsi kiinnostava asiakaspalvelun työtehtävissä esille tullut tilanne, joka liittyy johonkin asiakkaan kohtaamaan verkkopankin tai mobiilipankin käyttöön liittyvään kysymykseen tai ongelmaan.

Mitä asiakasryhmää asiakas edusti?

Liittyikö kysymys tai tilanne asiakkaan kohtaamiin teknisiin ongelmiin vai oliko syynä verkkopankkipalvelujen sisällöissä käytetty kieli?

Miten ongelma ratkaistiin?

LIITE 3: Asiakaspalveluhenkilöstön haastattelu. Teemat ja kysymykset.

1. Saavutettavuus käsitteenä

- Miten kuvailisit saavutettavuuden merkitystä pankkiorganisaation ja pankki-toiminnan kannalta?
- Millä tavalla edustamasi pankki huolehtii/on huolehtinut siitä, että sen tarjoamat pankkipalvelut ja verkkopalvelut ovat saavutettavia?

2. Verkkopankkipalvelujen saavutettavuuden merkitys

- Mitä kieliä käytät asiakaspalvelun työtehtävissä?
- Mitkä ovat mielestäsi syitä, joista johtuu, että asiakas ei ymmärrä jotakin verkkopalvelun käytössä esiintyvää ohjetta tai ei osaa käyttää verkkopankkia/mobiilipankkia?
- Minkälaisiin asioihin asiakkaat hakevat ohjeita ja neuvoja asiakaspalvelusta?

3. Selkeän kielen/selkokielen merkitys puhuttuna/kirjoitettuna

- Mitä ajattelet käytännön asiakaspalvelutyössä, tarvitaanko työtehtävissä selkeää kieltä/selkokieltä?
- Kun hoidat asiakaspalvelutilannetta kirjoittamalla ja ohjeistamalla asiakasta hänen yhteydenotossaan, mitä keinoja käytät, että asiakas ymmärtäisi ohjeesi paremmin?

4. Asiakaspalvelun tulevaisuus; chatbot/tekoäly

- Toimiiko pankissanne kasvokkaisen asiakaspalvelun ohessa chat-viestipalvelu tai jokin muu asiakaspalvelujärjestelmä?
- Millä tavalla chat-viestipalvelu/asiakaspalvelujärjestelmä helpottaa omaa työtäsi?
- Mitä ajattelet asiakaspalvelun tulevaisuudesta? Tarvitaanko kasvokkaista asiakaspalvelua? Yleistyvätkö chatbot-viestipalvelut/asiakaspalvelujärjestelmät?

5. Tietoturva

- Mitä ajattelet, millainen yhteys saavutettavuusongelmilla on tietoturvaan?
- Minkälaisissa tilanteissa asiakkaan tietoturva pankkiasioinnissa on mielestäsi ollut vaarassa/on vaarantunut saavutettavuuteen liittyvien ongelmien vuoksi?
- Miten ohjeistat asiakasta tietoturvaan liittyvissä kysymyksissä?

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 78–103.

Henna Jousmäki

Tampere University

Liisa-Maria Lehto

University of Oulu

Hanna-Mari Pienimäki

Tampere University

Päivi Iikkanen

University of Jyväskylä

Language and spatiality in the study of migrants' integration into Finnish working life: Building bridges between applied linguistics and geography

Highlights

- The study of the relationship between language and place produces new understanding of migrants' work-life integration.
- Building bridges between applied language study and geography helps to analyze language learning in relation to work and spatiality.
- Spatiality is examined through geographical space and experiential place heuristics to reveal interconnections.



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

Abstract

While several studies have addressed migrants' status at the Finnish job market as well as multicultural and multilingual workplace interaction, there is a lack of research that ties these more closely with questions of spatiality. Through discourse analysis, this article examines the interrelationships of language, work, and place in three data sets collected around Finland. The purpose is to better understand how experiential place and geographical space matter in the discourses construed of and by migrants working or seeking employment in Finland. The findings show that different understandings of spatiality feed into one another and affect employment opportunities, requirements for language skills in the workplace and how the relationship between language competence and professional skills is challenged and negotiated.

Keywords: language learning, migration, spatiality, working life

1 Introduction

Global talent attraction is an increasing practice for many Finnish companies today. Similarly to other Nordic countries (Heleniak 2018), Finland is faced with a diminishing population rate due to aging and declining birth rates and a consequent lack of workers in many branches, which is why both company and state representatives promote work- and competence-based immigration. Meanwhile, the adult population with an immigrant background already living in the country finds it harder than Finns on average to find a job, especially one that matches with their competence and educational degree (e.g. Larja & Luukko 2018; Pitkänen et al. 2022).

There is considerable regional difference in how easily migrants find employment in Finland (e.g. Rauhut 2023). Furthermore, language plays a crucial role in migrants' job opportunities (e.g. Komppa 2015). To understand the interconnections between these we explore how work, language and place are discursively combined in accounts produced by both people of migrant origin and those who speak Finnish as their first language in interviews conducted in different parts of Finland.

Contrary to popular belief, we argue that language as such is not **the** key for gaining access to working life. Rather, finding employment is a complex process where a certificate or degree is often not enough even for native speakers of the local language. The meaning of local networks may, first, be decisive (e.g. Rauhut 2023: 8) in the case of migrant job seekers, and it is this which marks a difference among job-seeking local peers. Second, language skills are dynamic, and they improve in authentic interaction (e.g. Männistö 2020), which suggests that the level of language skills should not be assessed only based on the job seeker's starting level. Third, once employed, language competence remains important for all: as Strömmer et al. (2023: 354) point out, language skills and other competences may be decisive factors in how tasks are allocated, as well as how well integration to the work community is achieved. Fourth, all of these factors potentially have different local and regional manifestations.

These local and regional manifestations in how languages, places and work interconnect are the foci of our article. We will shed light on how places can create as well as inhibit possibilities for migrant employment through and due to language. In line with Vaattovaara (2012), we conceptually distinguish between space and place to illustrate how discourses tying spatiality with language and work operate simultaneously on two distinct discursive levels. Understanding how both levels are at play in migrant employment would be beneficial for both regional studies and applied linguistics.

In this paper, we zoom in on the issue through a complementary framework of theories and data. We wish to join geographers' discussion about this time as one of migration (e.g. de Haas et al. 2019) and language scholars' tradition, in a similar spirit, of sociolinguistics of mobility (Blommaert 2010). Following Blommaert (2005), we recognize the potential of analyzing discourse to address social scientific questions. Such a framework provides us with a possibility to investigate migrants' integration and employment in relation to language and place at different levels professionally and regionally.

Through the analysis, we address the following research questions:

1. How do interviewees construct the interrelations between language, work and place?
2. What kinds of meanings do interviewees assign to different languages in the working life in different regions?

2 Language learning, immigrant workforce and the study of place

2.1 Problematizing language requirements for migrant job seekers

According to Sutela (2023), although the employment rate of workers with a foreign background is higher in Finland than in the EU on average, their status at the labor market is weaker than that of those born in Finland. They are more typically employed in precarious forms of work (short-term, part-time, and platform work) than the Finnish-born to the extent that Ojala et al. (2024) see reason to describe the prevailing conditions as structural discrimination. Additionally, job seekers with a migrant background also experience personal-level discrimination in working life more often based on their ethnicity (Ahmad 2020), gender (Lehtovaara & Jyrkinen 2021), or the intersection of these (Liebkind et. al. 2016; Castaneda & Kuusio 2023). Typically, migrants are also underemployed, that is, they are engaged in work that does not correspond to their qualifications. It has even been argued that there already is a structurally produced migrant underclass of highly educated migrants working in low-status jobs at the peripheries of the Finnish labor market (Ndomo 2024).

Despite these alarming findings on ethnic inequality at the Finnish labor market, the focus of ongoing public discussion remains what is claimed to be the key reason for migrants' poor professional status: their assumedly insufficient competence in the local language, Finnish or Swedish. Even many migrant job seekers themselves agree on this: Finnish language learners in Scotson's study (2018), for example, believed that Finnish language skills are connected to possibilities for finding employment. In a similar vein, Baumgartner (2023) shows how most migrant job seekers feel the work they do in Finland demands less knowledge and skills from them than their previous work abroad. They also believe their lack of skills in, or poor knowledge of the local language may often hinder them from becoming employed at a more demanding level. Especially for skilled migrants, the lack of (professional) language skills may indeed prevent them from finding employment (Komppa 2015). If migrants end up having difficulties with job seeking in their own field and with integrating to working life, they might not only end up changing careers but may also need to further develop their language skills (Leskinen 2023: 150).

However, a categorical view on the necessity of workers to know the local language begs to be problematized. What is meant by "sufficient" language skills? Is the language skills requirement level the same for all types of tasks everywhere in Finland? Further, are there any support measures available at the workplace to compensate for the assumed "lack" of language skills? Research shows there are plenty (Lehtimaja et al. 2021; Seilonen & Suni 2023; Strömmer et al. 2023), and a general awareness of this needs to be evoked to minimize fear, misunderstanding, and potential prejudice among often monolingual employers (see e.g. Jousmäki et al. 2024).

Requirements for language skills needed at the workplace are molded by different work tasks and employers' idiosyncratic tastes, that is, they vary greatly across contexts. This means language requirements should be critically evaluated as not all work tasks demand the same level of linguistic competence. Language competence and professional skills cannot be easily separated, which makes the assessment of language skills independent of the actual work tasks very difficult to measure. (Strömmer et al. 2023.)

Moreover, even though proficiency in the local language can facilitate inclusion by easing access to education, employment, and services, it does not automatically solve the problems of inclusion and integration (Bijvoet & Östman 2023: 156). Other way around, placement in workplace (programme) is not a guarantee of language learning and socialization to a society (Flubacher et al. 2016) and having an employment status is not necessarily enough but obtaining a placement that is in balance with migrants' expertise and expectations (Major et al. 2014: 259).

2.2 Spatiality as geography and experience

In setting out to build bridges across disciplines, our toolkit is complemented by lessons from geography, human geography in particular (e.g. Massey 2005; Mavroundi 2017). The field is essential in helping us to conceptualize language learning and migration in relation to place physically, socially, and even economically. In sociolinguistics and its subfields, the interest in place already has a long tradition, for example in variationist studies and ethnolinguistics. Earlier sociolinguistic research has also been criticized: Blommaert and Dong (2013), for example, posited that there has been superficial conceptual development of space and time as the focus in earlier sociolinguistic studies has either been on temporal generational transmission or the spatial distribution of languages (or variables) in a given locality. In dialectology, there have been similar concerns, discussed in terms of the undertheorization of spatiality in variationist and folk linguistic research (Vaattovaara 2012: 119). What these concerns share is a reluctance to view space on essentialist terms, to perceive space as merely a backdrop for the studied phenomena. Instead, both traditions adopt a perspective of space that is historical, constantly evolving and permeated by struggle and diverging interests.

Dong (2021), however, notes that spatiotemporality has received more attention in a field called linguistic landscape studies (LLS). Especially interesting for us here are the recent developments where increasing attention has been paid to how languages, their uses and users shape the landscape and the way it is experienced (e.g. Stroud & Jegels 2014; Pennycook & Otsuji 2015). In the Finnish context, Pienimäki et al. (2024) analyze the spatiotemporal construction of linguistic landscapes at three linguistically diverse neighborhoods in Helsinki to show how people discursively construe their relationship and affective stances toward these places, languages and the people that inhabit them. This kind of approach brings to fore space as a site of struggle where both the histories of the people and the landscape combine in the meanings assigned to these neighborhoods (ibid.). This study as well as recent research in migration studies draws on a biographical and experiential understanding of place that perceives it as constantly unfolding interaction that brings together the histories of people, places, and processes in an unpredictable manner (Massey 2005; see also Mavroundi 2017). We will utilize this tradition in our analysis to show how our interviewees discursively construe places through their biographical experiences (see also Johnstone 2011: 215) and juxtapose this with an understanding of space that is constructed through geographical stereotypification. This latter construction of space, we argue, draws on established meanings assigned to places, i.e. discourses of place that produce and reinforce the widely shared interconnections between place, work, and language (Johnstone 2011: 211).

In this article we employ two separate yet interconnected conceptualizations of spatiality: space as essentialized, representational and holding the potential to denote widely shared understandings of regionality and its entanglement with languages

and work. This is an understanding of space we label as **geographical space**. For us, the former resembles how Vaattovaara (2012: 138) understands “mental maps” as “maps of cultural knowledge, overt and tacit, and based on shared social and indexical systems”. The other understanding that arises from the analysis is a view of place as experiential, subjective and constantly under negotiation. This we have conceptualized as **experiential place**. For us, this points to an understanding of spatiality that is constantly transforming, individual and can directly contradict the widely circulating shared understandings (Massey 2005; Johnstone 2011). We treat these categories as separate (cf. Massey 2005: 6), although we acknowledge their interconnections. We utilize these categories as heuristics with which we can address the distinct ways in which discourses tie spatiality with language and work on two discursive levels.

3 Data and method

The data analyzed in this paper come from three data sets collected for different research projects in three regions around Finland in the early 2020s (see Table 1). Such mixing of data is conscious for the purposes of this paper; as such, the data are not uniform as they were collected for unique research aims by scholars independent of each other. Thus, the aim is not to produce an all-encompassing analysis of the contents of these data. Rather, the interest lies in the similarity found between different sets of data. In addition to sharing the national and time-specific context of collection, the data sets were produced in research settings explicitly focusing on language, multilingualism, and immigration, and, partially, on working life. Most data were collected through semi-structured interviews. Such similarities are enough to embark on a study to address questions more broadly and to reuse data to yield new understandings without impelling vulnerable groups further.

All research participants were informed about the purposes of the research and asked to voluntarily consent to participate in the studies. We do not provide background information of our participants as in one study such information was not collected to adhere to the GDPR minimization principle. All directly identifying personal data has been anonymized and participants have been given pseudonyms to protect their identity.

TABLE 1. Description of the datasets used.

Data set number	Project name, host institution	Site and time of data collection	Collection method	Type and amount of data
1	Linguistic and bodily involvement in multicultural interaction (Academy of Finland 2019–2023, Eudaimonia institute 2023–2025), University of Oulu	Northern Ostrobothnia 2019–2020 with supplements by students 2020–2021	Video recordings of pair conversations on experiences on everyday interactions and language choice and possible problems in the interaction	900 minutes of recordings <ul style="list-style-type: none"> • 11 pair conversations with 22 participants • 17 women, 5 men • 16 different first languages
2	Career mentoring as a gateway to working life in Finland, University of Jyväskylä	Ostrobothnia and Helsinki metropolitan area 2022–2024	Participatory observation in career mentoring groups Group discussions Semi-structured interviews Participant feedback forms Documents	14 9 (á 10–15 mins) 18 (á 30–70 mins) 20 20
3	Mapping the linguistic landscape of the Helsinki Metropolitan Area (Emil Aaltonen Foundation 2020–2023), University of Helsinki	Three distinct field sites in the Helsinki region 2021–2022	Go-along semi-structured walking interviews with one or two interviewees simultaneously on interviewees' relationship to the place, the languages they have seen, heard, and used themselves in the area	404 minutes of recordings 27 interviews with 30 adults 18 women, 12 men

The regions where the data were collected share some similarities but also differ from one another in certain ways (see Table 2). To start with, the most striking difference between the Uusimaa region, of which the Helsinki Metropolitan Area (HMA) is a part of, and the two regions in Ostrobothnia is that, firstly, the total population, including the migrant population, is bigger in Uusimaa. At the end of 2023, there were 674 500 inhabitants in the city of Helsinki alone. Also, as Table 2 shows, the population of the Uusimaa region is much more diverse in comparison to Ostrobothnia or Northern Ostrobothnia. Secondly, the number of inhabitants with a migrant background follows this division. (Statistics Finland 2023a.) Language-wise, thirdly, it is possible to handle one's daily life in English in the Helsinki city center, but not necessarily in other parts of the city (Pienimäki et al. 2024), let alone in the more rural areas in Ostrobothnia or

Northern Ostrobothnia where the number of foreign language speakers is still small in contrast with the Uusimaa region (Statistics Finland 2023b). The use of English in business life is most frequent in HMA compared to the other parts of the country, and the need for customer service in English is emphasized in the big cities (Laitinen et al. 2023: 46, 60).

TABLE 2. Description of the population in the three regions studied (31 December 2023).

Region	Total number of inhabitants	Number of inhabitants with a foreign background ¹	Number of foreign language speakers	The overall percentage of foreign language speakers and inhabitants with a foreign background (%)
Uusimaa	1 759 537	321 084	316 358	18
Northern Ostrobothnia	418 205	18 240	17 873	4
Ostrobothnia	177 602	18 213	17 207	10
Finland in total	5 603 851	571 268	558 294	10

Fourth, the degree of urbanization in the three geographical areas differs: In Helsinki, most interviewees lived in highly urban areas whereas in the two Ostrobothnian regions, the interviewees included individuals from both urban and more rural areas. As to industry, fifth, it is notable that the size of companies is bigger around the Helsinki region whereas Ostrobothnia and Northern Ostrobothnia have a more substantial representation of small and medium-sized companies.

Methodologically, the analysis draws on discourse analysis of interviews and pair discussions which are both semi-structured and thematic by nature (on semi-structured theme interviews, see Tiittula & Ruusuvaori 2005: 11) as well as go-along walking interviews (Kusenbach 2003; Carpiano 2009). We use discourse analysis as a “linguistic technique to answer social-scientific questions” (Blommaert 2005: 237), in our case as means to identify and analyze the construed interconnections between space, work and language. Our analysis draws on two discourse analytical traditions: the first on the study of established, regimented and historically enduring discourses that have power over the ways in which phenomena are understood in the Foucauldian

1 The category of foreign background involves persons whose both parents, or the only known parent, have been born outside of Finland. Hence, it involves both persons born outside of Finland and born in Finland. (Statistics Finland 2024, https://stat.fi/meta/kas/ulkomaalaistaus_en.html.)

sense (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 33) that we address through the heuristic of geographical space. At the same time, we engage in the discourse analytical tradition that approaches the construction of meaning through particular positions, individual histories, i.e. through layers of contextuality (Blommaert 2005: 153). Although spatiality carries with it certain shared and enduring connotations, these can also be called into question or disregarded completely. As Blommaert (2005: 131) notes, “[t]he different layers of historicity to which people can orient, and from which they can speak, create enormous amounts of tension between continuity and discontinuity in meanings, between coherence and incoherence in discourses.” We observe how the experiential place is open to negotiation and contestation, and how individual biographies can play as significant a role as the more established meanings assigned to particular nexuses of place, work and language. Throughout our analysis, we consider discourse as a context-bound social and linguistic practice (Fairclough 2003), understanding that language use is never neutral but connected to the values and conventions of the language user as well as societal norms more widely (Kalliokoski 1995: 13–14). People use language as a resource to create meanings and in doing so, make sense of reality and (re)shape the social world (Fairclough 2003; Foucault 2005).

We are using discourse as a theoretical and methodological concept to analyze the meanings that the interviewees construct in connection to our research topic (Pietikäinen & Mäntynen 2019). In order to do so, a rough selection of relevant extracts of our data was made, that is, the parts in which our interviewees referred to the themes of language, work and place. Preliminary analysis of these extracts suggested that our interviewees utilized two distinct orientations to how the interconnections between place, work and language were construed, and these orientations represent our conceptual categorizations that distinguish between geographical space and experiential place. Using these categories, we analyzed the meanings the interviewees construe on (un)employment and their interconnectedness with language and place: especially various combinations of languages, work(places) and regions emerged in the descriptions by our interviewees. Finally, we selected examples that represent the ways in which interviewees construed experiential place and geographical space to make sense of the entanglements of place, work, and language. As Stokowski (2002) points out, place and sense of place can be seen as discursively created: rather than geographical sites, they are socially constructed, dynamic contexts of social interaction. Our aim in the analysis is to better understand how the notion of place features in migrants’ (un)employment and if and what kind of insight the concept may offer to applied language study.

4 Analysis: language, work, and place

Across the data, interrelations are introduced between language, work, and place. While language and work are negotiated in a rather similar manner in all three data sets, the case is somewhat different with the notion of place. The structure of this chapter follows from this – although the distinction between the two is at times artificial as we will point out. The first analytical category, denoting the construction of the more widely shared meanings assigned to regions, is geographical space; the second, forefronting individual experience, is experiential place.

4.1 Geographical space

In this section, our interviewees construct spatiality in stereotypic, abstract and essentialist terms that draw on shared understandings of regionality and its interconnectedness with work and languages in Finland. In analyzing language and work geographically in this section, we do not detach ourselves fully from the notion of experiential place. Rather, we bear in mind the essentially social nature of language and integration while recognizing in the data references to geographical settings through place names. In the analysis, we focus on the kinds of meanings the interviewees assign to different languages in working life in different areas. We first examine the two national languages Finnish and Swedish and then move on to English, the so-called third national language in Finland (on the role of English in Finland see Leppänen & Nikula 2008; Leppänen et al. 2011; Laitinen et al. 2023: 124).

Example 1 (from data set 2)² below features an interviewee who recalls participating in a work trial at a distinctly monolingual Finnish school, a basic education institution in Northern Ostrobothnia. Here, the potentially diverse language resources Zarifa, the interviewee, had accumulated became irrelevant at the face of the necessity to use Finnish with the students.

(1) Zarifa: *Joo on joo mä olin [koulussa] ja minun työtehtävät olivat työtehtävät olivat, mä suunnittelin opi oppituntia ja sitten mä esittelin ne esitin esitystä. Joo se oli hauskaa. Oli 500 opiskelijaa ja 55 opettajaa*

Interviewer: Tosi iso koulu

Zarifa: *Joo iso koulu ja se oli vähän outo olla maahanmuuttaja siellä kaikki there was a lot of staring joo*

Interviewer: Okei

Zarifa: *Ja heillä oli niin paljon kysymyksiä minulle mutta se oli hyvä koska silloin mä harjoittelin minun suomen kieltä ja nyt mä olen kehittänyt paljon joo*

2 All the data extracts were originally produced in Finnish and have been translated into English collaboratively by the authors.

- Zarifa: Yeah, I was [at school]³ and my work tasks, my work tasks were, I planned les-lessons and then I presented them, presented a presentation. eah it was fun. There were 500 pupils and 55 teachers.
- Interviewer: A really big school
- Zarifa: Yeah, a big school and it was a little strange being an immigrant there, everyone, there was a lot of staring, yeah
- Interviewer: Ok
- Zarifa: And they had so many questions for me, but that was good, because then practiced my Finnish language, and now I have developed a lot, yeah

Example 1 illustrates what was apparently a novel type of encounter at a school in Northern Finland. In the example, Zarifa admits *it was a little strange being an immigrant there*. It seems that, despite the school's relatively big size, the students perceived the new staff member as visibly different from everyone else and thus an object of an othering gaze (*there was a lot of staring*). The meaning of the geographical space in this example is more than the demographic and ethnic reality, however. The interviewee praises the students for asking her a lot of questions and states, *then I practiced my Finnish language, and now I have developed a lot*. This language use initiated by people in Zarifa's workplace helped her to build a form of capital she now finds highly valuable in the Finnish job market. Here, Zarifa construes a discourse where knowing Finnish is a "must" in working life in Northern Ostrobothnia, thus echoing the official Finnish integration policy discourse – yet negotiating her own role and agency as a language learner and a language user (see also Grasz 2023: 176–177, 189).

Example 1 demonstrates a necessity to master the local language to be able to continue working in the context described above. The workplace may and should indeed provide staff with opportunities for language learning and use as well as wider possibilities for integration in and outside of work. Zarifa's experiences illustrate the situation in a small municipality, while the next example 2 (from data set 1), situated in a city, lends more understanding towards how interviewees assign meaning and importance to Finland's other national language, Swedish.

- (2) Justyna: *Mun, kokemuksesta mä en osaa ruotsia ollenkaan, ja mä tiedän että töissä jos mun pitää hoitaa jotakin (ruotsin kielellä), mulla aina pitää pyytää apua, työkaverilta näin [...] ja sitten mä, ku mä opiskelin täällä, [kaupunki]:ssa, [ammattiin], ja sitten, sitte tuli vähän puheita että, no entä sitten kun tulee joku asiakas, pitää puhua ruotsia, tai se asiakas ossaa vain ruotsia sitten mun opettaja aina sanoi joo mutta, sä voit aina, sovita työkaverin kanssa ja vaihtaa vuorot, tai sitten toinen, voit periaatteessa aina, kysyä asiakkaalta että osaako hän englantia ja näin että ainakin täällä [kaupunki]:ssa, ei oo, ei oo mitään iso*

3 The use of square brackets [at school] denotes anonymized information.

Claudia: Joo

Justyna: *painoa että, pitää osata ruotsia. Mä luulen että jos mä asuisin sielä, länsi tai, no, alueella ehkä, vielä enemmän mutta.*

Justyna: my, from my experience I don't know Swedish at all, and I know that at work if I have to do something (in Swedish)⁴ I always need to ask for help, from colleagues [...]⁵ and then I, when I studied here [city] for my profession and then, then we started talking about what happens when a customer comes, I have to speak Swedish, or the customer only knows Swedish, then my teacher always said, yeah, but you can always settle things with a colleague and take turns, and then the other, you can practically always ask the customer if they speak English, and so at least here in [city] it's not, not a big

Claudia: yeah

Justyna: thing that you must know Swedish, I think that if I lived on there on the west side, or, well area maybe, even more but

In example 2, Justyna construes an understanding of geographical space by adopting a stereotypical understanding of the connection between language skills, work and the region in question, Northern Ostrobothnia. She describes her lack of sufficient competence in Swedish as an issue in the field she works in (*I don't know Swedish at all [...] if I have to do something [in Swedish] I always need to ask for help, from colleagues*). Here, she assesses the Swedish skills she learnt in vocational school as insufficient – which Suurniemi (2019) observes is a recurring discourse on school language learning. From the perspective of her current employment, the interviewee reflects on the information on language needs she gained in the vocational school as conflicting with her work life reality. On the one hand, the need for language skills was emphasized in education (*I have to speak Swedish*) and here the discourse is constructed around the notion that language learning is something that individuals can control and choose to do and hence, recognizing one's responsibility in the matter and obligation to act (Miller 2010). On the other hand, the teacher advised that there will be room for flexibility in the working practices (*you can always settle things with a colleague and take turns*) or language practices (*you can practically always ask the customer if they know English*). In her experience, flexibility holds more true than strict language policies and she can rely on her colleagues' help with Swedish.

Justyna notes, however, the impact of the geographical region she works in. Swedish is not essential in her current area but might be a requirement in other places; here, she refers to Swedish-dominated areas in the west part of Finland. In the same way, across different data sets, Swedish-speaking areas are referred to by

4 The use of brackets (in Swedish) denotes interpretation or explanation by the researchers.

5 The marking convention [...] means the extract has been shortened.

mentioning names of regions, cities, towns, and less precise geographical locations by connecting them with the need of knowing Swedish to act in working life. Example 2 demonstrates how the interviewees are aware of different geographical areas and their linguistic situations. It illustrates well the evidence in the data on the currency of Swedish skills in working life in the bilingual, Swedish-dominated Western Finland.

The previous examples 1 and 2 constructed a discourse on the need to learn and use the local language for working life purposes in certain areas using Swedish language and for enhanced integration using Finnish language. By contrast, in example 3 (from data set 3) from the Helsinki Metropolitan Area (HMA) the language with the most capital is (said to be) English. However, also Swedish and Finnish prove themselves valuable.

(3) *Interviewer: Oot sä huomannu et minkälaisii kieliä tai kuuluuko paljon erilaisia kieliä ja näkyykö kieliä?*

Raita: No kuuluu töissä ainakin. Mä oon siis töissä semmoses paikassa missä käy hyvinkin paljon erikielisiä ihmisiä mut pääasiallisesti englannin kielellä hoituu asiat.

Interviewer: Ja tuntuuko et on helppo heidänkin kommunikoida englanniks sillä kielellä vai kaivattaisko jotain muita kieliä sit siinä? Onks mitään ollu koskaan sellasta tuntumaa siihen?

Raita: Ei oikeestaan. Englanti mun mielestä tuntuu soljuvan kaikilta enemmän tai vähemmän ja sitten ne ulkomaalaiset jotka on asunu ehkä vähän pidemmän aikaa täällä nii ne opettelee suomea ja just haluuki puhuu sit suomeks. Mut sitten ehkä taas mä koen että ruotsin kieli on semmonen mitä pitää ehkä enemmän olla. Tai monilla on sit ne jotka tulee Ahvenanmaalta tänne tai rannikolta nii heillähän on vahva ruotsi ja he ei välttämättä taas puhu suomee mut haluis puhuu ruotsia. Täällä sit taas kaikki ei puhu ruotsia. Mut he puhuu englantia ja me nii se englanti yhdistää jotenki mä oon kokenu.

[...]

Interviewer: Ooks sä huomannu siellä et minkälaista ihmisryhmää käy? Kuuleeko siellä muita kieliä tai

Raita: Kuulee. Kyl mun mielestä jatkuvasti kuulee englannin kieltä. Helsinki on sellanen paikka mis on mun mielestä enemmän. Siis jos menee Turku tai mikä tahansa muu kaupunki nii eihän siel oo sellasta massaa jotka puhuu jatkuvasti englantia. Varmaan kaikki jotka on jotenki töissä tai monien ystävien työpaikoilla kans eihän se oo vaan niin että on vaan suomenkielisiä vaan et siel on monesta paikasta ihmisiä. Sen takia se englanti on semmonen

Interviewer: Have you noticed what kind of languages or do you hear a lot of different languages and do you see languages?

Raita: Well at work I hear them. Because I work in a place where a lot of people who speak different languages come but mostly we handle things in English.

Interviewer: And does it feel like it's easy for them to communicate in English with that language or do you think other languages would be needed there? Have you ever had that kind of feeling about it?

Raita: Not really. I think everyone is more or less fluent in English and then those foreigners who have lived here for maybe a bit longer they are learning Finnish and want to speak Finnish. But then I maybe feel like the Swedish language is something that is needed more. Or many people have those who come here from Åland or the coast they speak Swedish and they don't necessarily speak Finnish but would like to speak Swedish. And here not everyone speaks Swedish. But they speak English and we do too so the English sort of unites us, that's how I feel about it.

[...]

Interviewer: Have you noticed which kinds of groups of people come there? Do you hear other languages or

Raita: Yes. I think you always hear English. I think Helsinki is the kind of place where there is more. I mean that if you go to Turku for example or to any other city, there is not such a mass of people who speak English all the time. I'm pretty sure that everyone who's somehow working or in the workplaces of many of my friends as well it's not like there are only Finnish speakers there but there are people from many different places. That's why English is something like

In the extract, HMA is pictured as a special setting in terms of the currency that English has in working life. Here geographical space is constructed via comparison between different areas with respect to population and language. Raita describes HMA as the only place in Finland with a large *mass of people who speak English* even when compared to other larger cities in Finland, such as Turku. English is, after Finnish, the second most used language in public administration, business and industry, higher education and science. It is worth noting, however, that Swedish is also needed, especially in public administration. In business, English mostly serves the needs of the industry and the service sector and is used in large and medium sized businesses, particularly in the Helsinki-Uusimaa region. (Laitinen et al. 2023: 125.)

In example 3, people's diverse linguistic backgrounds are constructed as a motivation for using English as a shared language at work, even between Finnish-speaking and Swedish-speaking Finns. Raita does also recognize the value of knowing Swedish to facilitate interaction with the Swedish-speaking *from Åland or the coast* who she construes as not knowing Finnish. Raita also acknowledges some migrants' desire to practice the linguistic capital they are building, Finnish. Yet, Raita construes a discourse on English as being "enough" – on English as a lingua franca and as a normal and regularly employed resource. According to Raita, English is not just occasionally used, but a part of everyday practice (*all the time*) in HMA.

4.2 Experiential place

In this section, we concentrate on the social and negotiable aspect of place; the examples here represent individuals' experience of place rather than a geographical, essentialized entity. Experiential place is derived from an understanding of space as social in a bottom-up sense, i.e. in a way that derives meaning from an individual's subjective and biographical social experience. Here, interviewees renegotiate the professional status of themselves and of others as well the social aspects and networks through which migrants gain access to work and society.

However trendy remote work may be in the 2020s, in this context of migrant job seekers especially it cannot be overemphasized that the concept of work is situated at the nexus of industries and social networks. To access work, the applicant needs therefore to access and become accepted in their immediate surroundings – in the contemporaneous co-existence of others, in Massey's (2005: 10) relational terms. This entails that the "stories-so-far" used to constitute the place and its power dynamics are subjected to renegotiation that could enable the existence of difference and heterogeneity (ibid.: 9–10). This negotiation of difference and evaluation of others' linguistic resources is apparent in the account below, example 4 (from data set 3), by one of our interviewees. Here the interviewee constructs a delegitimization of the authority of his doctor and their medical advice on the basis of the doctor's linguistic competence. The interviewee constructs an experiential place where the traditional roles can be disregarded if the interlocutor cannot display a stereotypical medical personae through their linguistic performance.

- (4) *Mauri: No tossa on sitte toi terveysaseman [...] Nii siellä on kyllä on hoitsussa ja lääkäriässä siellä on kyllä niin aikamoinen sekamelska. Niitä on joka puolelta.*
Interviewer: Taustoiltaan siis?
 [...]
 Mauri: On.
Interviewer: Mut et siellä kans sitten ainaki itse voit asioida ihan kaikkien kans suomeks vai
Mauri: No siinä kato onhan niillä sen verran et niitten on pakko pystyä puhumaan suomee. Mutta muutamia on jotka se on aika siinä ja siinä.
Interviewer: Ahaa. Okei.
Mauri: Nii. Ja tässä kun mä kerran menin sinne sattuu semmonen varmaan suomalaisen kanssa naimisissa mutta vähän iäkkäämpi naislääkäri. Joku [vieraskielinen etunimi] olikohan se nyt [suomalaiselta kuulostava sukunimi] vai mikä niin aika onnetonta se kyllä oli jo taito. Se mulle puhu esimerkiks jostain ruokailutottumuksista. Sinä ei syö sikaliha. Kala on hyvää ja kana on hyvää mutta sikaliha ei ole hyvä. Täällasta.
Interviewer: Nii justiiinsa.
Mauri: Nii nii mut että siinä tuli jo siinä pieniä (virheitä). Se anto mulle vähä väävät lääkkeet mutta ei se mitään. Mä menin [kaupunginosaan] ja sain oikeet lääkkeet.

Mauri: Well there's the health care center [...] So there's quite a mix of nurses and doctors. They're from everywhere.

Interviewer: You mean their backgrounds?

[...]

Mauri: Yeah.

Interviewer: But you can use Finnish with everyone when you visit it or

Mauri: Well, they have to be able to speak Finnish. But for some, they're not quite there yet.

Interviewer: I see, ok.

Mauri: Yeah. And once when I went there I had a doctor who was an older woman probably married to a Finn. Like [foreign-sounding first name] maybe [a Finnish-sounding surname] or something and her skills were pretty bad. She talked to me about eating habits or something like that. You not eat pig meat. Fish is good and chicken is good but pig meat is no good. Like this.

Interviewer: Right.

Mauri: Yeah yeah so there were already small (mistakes). She gave me medicine that was slightly incorrect but that's ok. I went to [a part of the city] and got the right ones.

The health care center represents an interesting mix of expectations for interaction. Health is a sensitive topic in general and medical treatment is often based on the interaction that takes place between the doctor or nurse and the patient. Moreover, the understanding developed of the patient's condition could literally be a matter of life and death. This understanding develops through the unfolding of the medical interaction through linguistic means. Here, in the interviewee's account, the medical staff's competence in Finnish does not evoke such trust, which the patient construes frightening or frustrating (*There were already small (mistakes). She gave me medicine that was slightly incorrect*). Neither does the linguistically simple manifestation of the doctor's nutrition advice (*You not eat pig meat. [...] Pig meat is no good.*) evoke appreciation or trust in the patient that the doctor could be able to provide eligible advice.

Mauri construes the doctor's lack of linguistic (Finnish) competence to denote their insufficient medical competence at seeing to his health needs. Here the traditional asymmetrical relationship between the patient and the doctor during the service encounter – the traditional power dynamics assigned to healthcare stations as places – is juxtaposed with the asymmetry of the interlocutors' linguistic competence. Because of their linguistic asymmetry, Mauri challenges the stereotypical power imbalance, i.e. the traditional hierarchy between the doctor and the patient typical of the health care setting. In other words, Mauri constructs his local healthcare center as an experiential place where he can renegotiate the traditional power hierarchies that come with the roles of doctors and patients due to linguistic sovereignty. The interaction between Mauri and his doctor brings together the histories of and meanings assigned to the health care station as an institution, power relations between migrants and the local population, the legitimation of authority through linguistic means, and opens them up for renegotiation.

While example 4 represents a professionally asymmetrical relationship between the users of different languages, example 5 (from data set 1) involves a discussion between two peers. Here, the interviewees Katja and Marju evoke a notion of experiential place in relation to Katja's previous working environment from the perspective of language and integration.

- (5) Katja: [...] paikalliset (kollegat) oli suurin osa kans ruotsinkielisiä mutta oli jokunen suomenkielinen, mutta ne [...] tietysti osas molempia. mut siellä oli semmonen mukava yhteisö. [...] oltiin töissä yhdessä vapaalla ajalla yhdessä ja
- Marju: tää antaa
- Katja: semmosta
- Marju: mä uskon niin ku mielettömän paljon sinne kielen kehitykseen että tavaltaan sut otetaan mukkaan ihan sama millä kielellä, mutta se että otetaan mukaan
- [...]
- Katja: niin se oli varmasti, niin ku se [työpaikan pomo] [...] nii hän järjesti, omassa niin kui, suomenruotsalainen nii, kaunis talo, [kaupunki]:n keskustassa nii hän järjesti grillijuhlat pelkästään ulkomaalaisille (työntekijöille) [...] että saada, ihmisiä pysymään
- Marju: elikkä hän tosiaan
- Katja: yhdessä
- Marju: yritti niin ku integroida
- [...]
- Marju: työyhteisöä
- Katja: se tarjosi niin ku kouluttamismahdollisuuksia ja ku sä menit syömään jos hän tuli syömään näki et sä syöt nii hän istui viereen miten sä viihdyt ootko sä tyytyväinen
- Marju: vitsit ku tää on tärkeää muuten
- Katja: voinko mä vielä tehdä jotain, se on niinku äärettömän tärkeä
- [...]
- Katja: sitten meidän kautta tuli seuraavat, että minutki toi virolainen [kollega] että [...] se rekrytoi minua, se puhui että tää on niin kaikki mahtava hyvä hyvä hyvä, ja tule tänne, ja, järjesti mulle kaikki ja, paremman palkan kuin [kaupunki]:ssa ja paremmat olot ja kaikki
- [...]
- Marju: se verkosto on kyllä tosi tosi tärkeä se verkostoituminen
- Katja: joo, joo
- Katja: [...] most of the local (colleagues) were also, Swedish-speaking but there were some who were Finnish-speaking, but they [...] naturally could speak both, but there we had such a nice community [...] we were together at work, and together during our free time and
- Marju: that gives
- Katja: such

- Marju: I believe so much to the development of language skills that you're kind of included whatever the language, but that you are included
- [...]
- Katja: yeah it really was, like the [manager] [...] they organized, in their own like Finnish-Swedish yeah, beautiful house in the center of [town] they organized a barbecue only for foreign employees [...] to make people stay
- Marju: so they really
- Katja: together
- Marju: sort of tried to integrate
- [...]
- Marju: the work community
- Katja: they offered like opportunities for retraining and, when you went to eat, if they came as well, they sat next to you, how are you doing, are you happy
- Marju: oh boy, this is really important by the way
- Katja: is there anything else I can do, it's like so incredibly important
- [...]
- Katja: and then the next ones came through us, even I was recruited by that Estonian colleague, they said that everything is so wonderful here, good good good and come here and organized everything for me, and a better salary than in [city] and better conditions and everything
- [...]
- Marju: the network is really important, the networking
- Katja: yeah, yeah

Central to Katja's way of constructing an experiential place, a specific working environment, is the co-constitution of the integration process where the immigrant worker does not simply adjust to the workplace. Instead, the process was bi-directional from the beginning: Katja was recruited by a countrywoman who told the organization is a good place to work in, and the employer was told that Katja is worth recruiting. Secondly, Katja emphasizes the role of other employees in offering one-on-one support (*there we had such a nice community*) and together with Marju they conclude that the boss's way to create togetherness was special and beneficial for the community (*really tried to integrate*). Katja told how the management takes extensive measures to familiarize the newcomer with the others and with local surroundings (*they organized barbecue for foreign employees [...] to make people stay*). Personal engagement with employees as well as interest in their well-being and training needs is constructed here as contributing to enhancing the integration of international employees to the organization. These measures may be a conscious act to try to strengthen the "pull" quality of the organization and to increase employees' feeling of place attachment.

According to Katja, multiple languages intertwine with everyday work encounters between colleagues in a place (*most of the local (colleagues) were also, Swedish-speaking, but there were some who were Finnish-speaking, but they naturally could speak both*). The interviewees construct together the ways how inclusivity in general along

with accepting (linguistic) diversity at a workplace creates a favorable atmosphere for language learning (*that gives [...] so much to the development of language skills*), which they seem to connect with wider inclusion and integration coming from the direction of the work community (see also Laitinen et al. 2023: 124; Leskinen 2023: 153, 159). The most essential thing is that the migrants feel included and what the linguistic resources utilized to create this sense of belonging are is trivial (*you're kind of included whatever the language*). The working community is bilingual in Finnish and Swedish to start with and the interviewees construct this place as open to negotiating one's other linguistic resources, as well.

Integration is closely intertwined with language and building networks in place, as interviewees affirm in the example 5 (*network is really important, the networking*). In example 6 (from data set 2), the interviewee, Adaya is highly committed to learning Finnish and thus becoming integrated, fulfilling both her own personal as well as societal expectations (see e.g. Miller 2010; Ronkainen & Suni 2019). Here, the interviewee's path to working life is somewhat more complicated, however. Example 6 is extracted from an interview conducted with a highly educated migrant who started networking during stay-at-home parenting.

- (6) Adaya: *Joo tai kun olin kotona lasten kanssa minulla oli tämä pitkä aika melkein kuusi vuotta silloin minä menen erilainen paikkaan että esimerkiksi kun menin leikkipuistoon siellä on ryhmä äitille menin sinne sieltä tutustuin joku naisia suomalainen vähän puhun koska kun olin koulussa jotain oppinut minä sinä ja ihan mitä kuuluu minä menen sillä tavalla minä (yritin) puhua heidän kanssaan*

Interviewer: *Joo tosi kiva*

Adaya: *Joo se sitten tuli pikkuhiljaa minulle verkostoa että kun en ole koko ajan kotona koska lasten kanssa ajattelin pakko mennä ulkona [...]. Sitten menin ja kun menin yksi paikan sieltä sain tietoa että tässä on kielikahvila okei menen sinne sieltä luki tässä on Luetaan yhdessä okei menen sinne eli kun menee yksi paikka sitten avautuu pikkuhiljaa että mitä tämä on sitten yksi kerta sanoi joku että okei maahanmuuttajaisille oli tämä Mannerheimin lastensuojelu heistä saa ystäväksi maahanmuuttaja äidille. Olen hakenut sitä sitten okei tuli yks ystävä hyvä sitten kun muutin sieltä taas olin hakenut kun muutin sieltä sitten sain toinen ystävä ja hän oli vähän kiinnostanut aasialainen kulttuurista tai jollain tavalla [...] hänen kanssa puhunut minun tutkinnosta mutta joka kun minä menin joku tutustunut aina vähän puhunut että miten millainen työelämä on Suomessa tämä [ammattiala] tai liittyviä asioista sitten hän sanoi yksi päivä että hän puhui hänen naapurin kanssa minun koska minä kysyin että minä haluan työskennellä sama ala mutta minä miten minä pääsen se oli tosi epäselvää että mitä minä teen on kun joku (hyötyä) minun tutkinnosta tai meneekö kaikki pois se*

[...]

Adaya: *Joo sitten sieltä yksi opettaja sanoi hei meillä on yksi ryhmä tulossa ja tämä [verkosto] ja siellä autetaan tämä työelämän liittyviä se ei vain kieli. Sitten sieltä tulin tänne eli yksi paikasta sain tietoa sitten toinen*

Adaya: Yeah or when I was at home with the children I had this long time, almost 6 years, then I went to a different place that for example when I went to the playground there was a group for mothers, I went there and got to know some Finnish women I speak little because I had learned something at school, I, you, and like how are you, I go like that, I (tried) to talk with them

Interviewer: yeah, very nice

Adaya: Yeah, then I build a network little by little so that when I'm not at home with the children all the time I thought I must go outside. [...] Then I went and when I went some place I got information that there is a language café here, ok I will go there, there it said this is Let's read together (a language learning group for beginners), ok I went there, so when you go some place then it opens little by little that what this is, then one time one person said they had for migrant women this Mannerheim league for child welfare (an NGO that promotes the wellbeing of families with children) who provides friends for migrant mothers. I have applied for that then and ok one good friend came, when I moved from there I applied again and when I moved I got another friend and she was a little interested in Asian culture or in some way [...] I talked with her about my degree, but when I went and learned to know someone I always talked with them a little about what working life is like in Finland and this [field] or related things then she said one day that she talked with her neighbor about me, because I asked that I want to work in the same field but how do I get, it was really unclear what do I do, if I (benefit) from my degree or does it all go away [...]

Adaya: Yeah then one teacher from there said hey, we have a group starting and this [network] and they help with things about working life not only language. Then I came here from there, so I got information from one place and then another

Example 6 portrays how one's journey to working life may involve multiple, consecutive or simultaneous, trails for navigating the complexity of services and local networks distributed across various kinds of places. The interviewee talks about these places and people in them as a chain of experiences (*so when you go some place then it opens little by little what is this; I got information from one place then another*), and work is constructed as a part of it. Adaya describes her way through a biographical path of different social relations which are connected to language use: gaining access first to a group of parents in a playground with her limited Finnish skills (*I tried to talk with them*). Later, seeking to engage actively in places for language learning works as a tool to proceed in the chain of places and social relations. In this way, Adaya grows her networks starting from language cafes and joint reading groups to peer support

groups for migrant mothers and, interestingly for us here, finally to a mentoring group introducing migrants to working life in Finland. To introduce a spatial metaphor, the people Adaya meets, and who then guide her along the way, can be characterized as bridges carrying her to the next person in the chain of experiential places. She collects language skills, social relations, and knowledge on her winding pathway, working actively towards reaching her ultimate goals regarding working life in Finland.

Examples 5 and 6 demonstrate our interviewees' spatial understanding as relational; as fused with meanings which they assign to their own and others' participation, and with the linguistic resources used to integrate into these places. They show how the process of becoming integrated and finding one's place in working life is not merely about learning the local language but pre-necessitate a much more complex path of navigating between social relations and places. The interviewees explicitly mention support networks for integration, networks and reaching out to different groups in various kinds of places, which highlights the importance of these aspects as part of their experience. While doing this, they are also reproducing a discourse on the good migrant as an active promoter of their own integration (see also Henry 2015; Lehto 2023).

5 Discussion and conclusion

In this article, we have described various types of interrelations between language, work, and place around Finland. The analysis proceeds on the two, non-categorical levels of experiential place and geographical space. Experiential place, first, is subjective and negotiable and does not follow pre-established discursive worlds. Here, place is created in relation to personal biographies. Geographical space, second, is essentialized and representational of shared discourses on language and work. According to these discourses, people are placed in specific contexts that necessitate the deployment of specific language resources. This fixed understanding of geographical space can be challenged and contradicted at the level of experiential place.

It is here that the distinction between the two conceptualizations of spatiality comes to show. The essentializations constructed of the interconnections of places, languages, and work in examples 1–3 are a combination of our interviewees' personal, biographical experiences and shared meanings circulated to make sense of place-language-work relations. The wide sharedness of these discourses gives them validity, power to turn stereotypical understandings into reality. The wide circulation of such discourses does not make them universally true, however, as our analysis of Examples 4–6 suggests. There are always exceptions, surprising turns of events, people who can bridge competences and resources as well as people and places in unexpected ways.

In this article, we set off to build bridges between disciplines and data. The analysis shows advantages in doing this: the discourse analytical findings valorized in terms of experiential place and geographical space put forth a new understanding in the context of language and work. Geography and place still matter for socio-/applied linguistics, especially in the study of second language learning as well as the study of language and work. Particularly interesting for applied language study is the notion of experiential place where language users talk against conventional discourses on place. It is in such instances where they become empowered to challenge the traditional, stereotypical ways of speaking about a place and claim at least a part of it as their own, as part of their histories.

Spatiality can further be examined against the backdrop of Darvin and Norton's (2015) notion of investment in language learning. While learners make individual choices on whether they deem it worthwhile to engage in complex and time-consuming language learning processes, the material contexts where they make these decisions play an important role. Therefore, finding resonance between data from around the country is relevant for future studies as well as for practitioners. A yet more nuanced picture can be painted on whether cities and regions can utilize migrant job seekers' skills and competences, and if there is any difference between their capabilities to do so. For those in need of labor, understanding how to attract and retain talented workers and implementing that knowledge into company practices may be essential to boost their business. It is also essential for working towards more sustainable and equal working life in Finland. From individual workers and job applicants' perspective, this should be the minimum requirement.

Literature

- Ahmad, A. 2020. When the name matters: an experimental investigation of ethnic discrimination in the Finnish labor market. *Sociological Inquiry*, 90 (3), 468–496. <https://doi.org/10.1111/soin.12276>
- Baumgartner, T. 2023. *Maahanmuuttajien osaamista jää käyttämättä työmarkkinoilla* ('The competence of migrants remains unused at the job market'). Tilastokeskus: Tieto ja trendit. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2023/maahanmuuttajien-osaamista-jaa-kayttamatta-tyomarkkinoilla/> [accessed 1 Sep. 2024]
- Bijvoet, E. & J.-O. Östman 2023. Talkin' 'bout my integration: views on language, identity, and integration among Dutch and Finnish migrants to the Swedish countryside. In M. Frick, T. Räisänen & J. Ylikoski (eds) *Language contacts and discourses in the far north*. Arctic Encounters. Cham: Palgrave Macmillan, 125–161. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42979-8_5
- Blommaert, J. 2005. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & J. K. Dong 2013. Language and movement in space. In N. Coupland (ed.) *The handbook of language and globalization*. Oxford: Wiley-Blackwell, 366–385.
- Carpiano, R. 2009. Come take a walk with me: the “go-along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15 (1), 263–272. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.003>
- Castaneda, A. & H. Kuusio 2023. *Syrjintäkokemukset ('Experiences on discrimination')*. MoniSuomi2022 ilmiöraportti ('Report based on National survey on health, well-being and service use among foreign-born population'). The Finnish Institute of Health and Welfare. <https://repo.thl.fi/sites/monisuomi/monisuomi22/ilmiot/syrjintakokemukset.html> [accessed 1 Sep. 2024]
- Darvin, R. & B. Norton 2015. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Dong, J. 2021. 'Labor is the most glorious': chronotopic linguistic landscaping and the making of working class identities. *Language and Communication*, 80, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.05.005>
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Flubacher, M.-C., R. Coray & A. Duchêne 2016. Language, integration, and investment: The regulation of diversity in the context of unemployment. *Multilingua*, 35 (6), 675–696.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia ('archeology of knowledge')* (transl. Tapani Kilpeläinen). Tampere: Vastapaino. (Original from 1969.)
- Grasz, S. 2023. Finnish, the most difficult language to learn? Four German-speaking migrants' ways of getting access to the Finnish language in the north of Finland. In M. Frick, T. Räisänen & J. Ylikoski (eds) *Language contacts and discourses in the far north*. Arctic Encounters. Cham: Palgrave Macmillan, 163–194. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42979-8_6
- de Haas, H., S. Castles & M. J. Miller 2019. *The age of migration: international population movements in the modern world*. London: Bloomsbury.
- Heleniak, T. 2018. *From migrants to workers: international migration trends in the Nordic countries*. Nordregio Working paper (1). Stockholm: Nordregio. <http://doi.org/10.30689/WP2018:1.1403-2511> [accessed 1 Sep. 2024]
- Henry, A. 2015. Swedish or English? Migrants' experiences of the exchangeability of language resources. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 19 (4), 442–463. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1008979>

- Johnstone, B. 2011. Language and place. In R. Mesthrie (ed.) *The Cambridge handbook of sociolinguistics*. Cambridge handbooks in language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 203–217.
- Jousmäki, H., P. Iikkanen & M. Enbuska 2024. Katsaus monikielistyvään työelämään ('A perspective into the multilingualizing working life'). *Migration-Muuttoliike*, 50 (1), 32–39. <https://siirtolaisuus-migration.journal.fi/article/view/145745>
- Kalliokoski, J. 1995. Johdanto ('Introduction'). In J. Kalliokoski (ed.) *Teksti ja ideologia. Kirjoituksia kielestä ja vallasta julkisessa kielenkäytössä* ('Text and ideology. Essays on language and power in public language use'). Department of Finnish. Helsinki: University of Helsinki, 8–36.
- Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen ('Employer's expectations, employee's responsibility, and support from the working community'). In J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (eds) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* ('Language as a resource in education: perspectives of L2 and FL learning and teaching'). AFInLA-e. Jyväskylä: AFInLA, 168–185.
- Kusenbach, M. 2003. Street phenomenology: the go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4 (3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Laitinen, M., S. Leppänen, P. Rautionaho & S. Backman 2023. *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla. Kohti joustavaa monikielisyyttä* ('English alongside Finnish national languages. Towards flexible multilingualism'). Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 59. Helsinki: Prime Minister's Office. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-055-4> [accessed 1 Sep. 2024]
- Larja, L. & J. Luukko 2018. Koulutuksen ja työn vastaavuus ('The correspondence of education and work'). In M. Toivanen, A. Väänänen, A.-L. Kurki, B. Bergholm & A. Airila (eds) *Moni osaa! Työpaikkaosaaminen monikulttuurisilla työpaikoilla* ('Many can! Work competence in multicultural working communities'). Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, 23–45. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-803-0>
- Lehtimaja, I., A. Virtanen & M. Suni 2021. Finnish L2 proficiency for working life: towards research-based language education and supervision practices. *Nordand*, 16 (1), 57–76. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-04>
- Lehto, L.-M. 2023. Englanti kielivalintana Suomessa asuvien ulkomaalaistaustaisten henkilöiden diskursseissa ('English as a linguistic choice in discourses by persons with a foreign background living in Finland'). *Virittäjä*, 127 (3), 368–392. <https://doi.org/10.23982/vir.107906>
- Lehtovaara, H. & M. Jyrkinen 2021. Skilled migrant women's experiences of the job search process. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 11 (7), 11–30. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202201191427>
- Leppänen, S. & T. Nikula 2008. Johdanto ('Introduction'). In S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (eds) *Kolmas kotimainen: lähikuvia englannin käytöstä Suomessa* ('The third domestic language: close-ups on the use of English in Finland'). Helsinki: Finnish Literature Society, 9–40.
- Leppänen S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Räisänen, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousmäki 2011. National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. *Studies in Variation, Contacts and Change in English*, 5. <https://varieng.helsinki.fi/series/volumes/05/> [accessed 1 Sep. 2024]

- Leskinen, K. 2023. Monikieliseksi osaajaksi: korkeakoulutaustaisten maahanmuuttaneiden koulutus- ja työelämäpolkuja ja kokemuksia kielestä ('Becoming a multilingual professional: paths into education and working life and experiences on language among highly educated immigrants'). In N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (eds) *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation. AFinLA Yearbook 2023*. Jyväskylä: AFinLA, 138–165. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127131>
- Liebkind, K., L. Larja & A. Brylka 2016. Ethnic and gender discrimination in recruitment: experimental evidence from Finland. *Journal of Social and Political Psychology*, 4 (1), 403–426. <https://doi.org/10.5964/jspp.v4i1.433>
- Major, G., A. Terraschke, E. Major & C. Setijadi 2014. Working it out: migrants' perspectives of social inclusion in the workplace. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37 (3), 249–261. <https://doi.org/10.1075/aral.37.3.04maj>
- Massey, D. 2005. *For Space*. London: SAGE.
- Mavroudi, E. 2017. The timespace of identity and belonging: Female migrants in Greece. In E. Mavroudi, B. Page, & A. Christou (eds) *Timespace and international migration*. Cheltenham: Edward Elgar, 119–131.
- Miller, E. R. 2010. Agency in the making: Adult immigrants' accounts of language learning and work. *Tesol Quarterly*, 44 (3), 465–487. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.226854>
- Männistö, M. 2020. "Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä" – viestintätaidot, autonomia ja valta osallisuuskokemuksen rakentajina työelämäjaksolla ("I was happy too but I didn't say yes immediately" – communication skills, autonomy and power as constructing experience of participation during a working life period'). In S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (eds) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa ('Methodological turns in applied language study')*. AFinLA Yearbook 2020. Jyväskylä: AFinLA, 198–214. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Ndomo, Q. 2024. *The working underclass: highly educated migrants on the fringes of the Finnish labour market*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9906-3>
- Ojala, S., P. Pyöriä & M. Jakonen 2024. Maahanmuuttajat prekaarina työvoimana ('Immigrants as precarious work force'). In T. A. Renvik & M. Säävälä (eds) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2023: näkökulmana väestösuhteet ('A comprehensive review on integration 2023: the perspective of intergroup relations')*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2024:1. Helsinki: Ministry of Economic Affairs and Employment of Finland, 41–54. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-703-8>
- Pennycook, A. & E. Otsuji 2015. *Metrolingualism: Language in the city*. Oxon: Routledge.
- Pienimäki, H.-M., T. Väisänen & T. Hiippala 2024. Making sense of linguistic diversity in Helsinki, Finland: The timespace of affects in the linguistic landscape. *Journal of Sociolinguistics*, 28 (2), 3–21. <https://doi.org/10.1111/josl.12633>
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia ('A new course towards discourse')*. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen, V., M. Välimäki & M. K. Niemi 2022. *Ulkomaalaiset osaajat Suomessa: työelämä, arki ja osallisuus ('Foreign professionals in Finland: working life, every day, and participation')*. E2 Research. https://www.e2.fi/media/julkaisut-ja-alustukset/kv-osaajien-suomi/raportti_ulkomaalaiset-osaajat-suomessa.pdf [accessed 1 Sep. 2024]
- Rauhut, D. 2023. Methodological and theoretical perspectives on immigrant integration in rural and remote areas: an introduction. In D. Rauhut (ed.) *New methods and theory on immigrant integration*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 1–12. <https://doi.org/10.4337/9781803929828.00006>

- Ronkainen, R. & M. Suni 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus ('Integration training as language training: development paths and working life focus'). In V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (eds) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta* ('A comprehensive review on integration 2019: research articles on integration'). TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Ministry of Economic Affairs and Employment of Finland, 79–91. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Scotson, M. 2018. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielivalinnat vuorovaikutuksessa ('The language choices of highly educated immigrants in interaction'). *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja* ('The yearbook of spoken interaction'), 44–59. <https://doi.org/10.33352/prlg.95929>
- Seilonen, M. & M. Suni 2023. Assessing and analysing health care Finnish: test performance and lived experiences. In J. Angouri, J. Kerekes & M. Suni (eds) *Language, Migration and In/Exclusion in the Workplace*. Bristol: Multilingual Matters, 95–121. <https://doi.org/10.21832/9781800416956-007>
- Statistics Finland 2023a. *Väestörakenne* ('Population structure'). https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vaerak/ [accessed 1 Sep. 2024]
- Statistics Finland 2023b. *Väestö. Syntyperä ja taustamaa ikäryhmän ja sukupuolen mukaan maakunnittain* ('Population. Origin and background country according to age group and sex by region'). https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rt.px/ [accessed 1 Sep. 2024]
- Stokowski, P. A. 2002. Languages of place and discourses of power: Constructing new senses of place. *Journal of Leisure Research*, 34 (4), 368–382. <https://doi.org/10.1080/00222216.2002.11949977>
- Stroud, C. & D. Jegels 2014. Semiotic landscapes and mobile narrations of place: Performing the local. *International Journal of the Sociology of Language*, 2014 (228), 179–199. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0010>
- Strömmer, M., M. Suni, K. Ruuska & P. Ikkänen 2023. Kielikoulutus valmistamassa monikieliseen työelämään ('Language education prepares one for multilingual working life'). In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (eds) *Kielikoulutus mukana muutoksessa* ('Language education follows change'). *AFinLA Theme*, 16. Jyväskylä: AFinLA, 353–375. <https://doi.org/10.30660/afinla.126727>
- Sutela, H. 2023. *Maahanmuuttajien työllisyys Suomessa yli EU-keskitason – työmarkkina-asema heikempi kuin suomalaistaustaisilla* ('The employment rate of immigrants is above the EU average in Finland – the job market status remains weaker than for those born in Finland'). Statistics Finland: Tieto ja trendit. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2023/maahanmuuttajien-tyollisyys-suomessa-yli-eu-keskitason-tyomarkkina-asema-heikempi-kuin-suomalaistaustaisilla/> [accessed 1 Sep 2024]
- Suurniemi, S.-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa ('The concept of linguistic awareness and language ideologies in the discourses of basic education curriculum in Helsinki schools'). In M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (eds) *Pidetään kielet elävinä* ('Let's keep languages alive'). *AFinLA Yearbook 2019*. Jyväskylä: AFinLA, 42–59. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>
- Tiittula, L. & J. Ruusuvaara 2005. Johdanto ('Introduction'). In L. Tiittula & J. Ruusuvaara (eds) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* ('Interview. Research, situations, and interaction'). Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Vaattovaara, J. 2012. Making sense of space – on dialect production and perception at the Finland-Sweden border. In S. Hansen, C. Schwarz, P. Stoeckle & T. Streck (eds) *Dialectological and folk dialectological concepts of space: Current methods and perspectives in sociolinguistic research on dialect change*. Berlin: de Gruyter, 119–141.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 104–132.

Mira Kainulainen
Tampereen yliopisto

Käyttäjakeskeisyys osallisuuden mahdollistajana *Valvotun tapaamisen säännöt* -sarjakuva-asiakirjassa

Nostot

- Käyttäjakeskeisellä viestinnällä voidaan mahdollistaa osallisuutta sosiaalihuollon viestintätilanteissa.
- Sarjakuva-asiakirjan käyttäjakeskeisyys muodostuu mm. kognitiivisesta saavutettavuudesta ja viestinnän kohdistamisesta käyttäjälle.
- Sarjakuvan ilmaisukieli voi tehdä tekstistä kutsuvamman lukea, mikä kannustaa tiedon omaksumiseen.
- Funktionaalinen tekstianalyysi sopii myös sarjakuvien analysoimiseen.

Abstract

In this study, I conducted a functional text analysis on the *Valvotun tapaamisen säännöt* comic document which presents the rules of supervised visitation. After exploring theory of comic documents, user-centred communication and social inclusion, I analyse the user's role extratextually and as a character in the text. I examine the user-centredness of the document and how it can enable social inclusion. The results indicate that both the comic document and its communicative context are in many ways user-centred. User-centredness is constructed through multimodal, cognitively accessible communication and intratextual representation of the user as an active participant in the visitation process. The comic format supports social inclusion through cognitive accessibility and by making the user an active participant in the communicative situation. The visual language of comics can motivate closer reading of the document, enabling the user to better understand the rules and follow them, if they so choose.

Keywords: accessible communication, comic documents, social inclusion, user-centredness

Asiasanat: käyttäjäkeskeisyys, osallisuus, saavutettava viestintä, sarjakuva-asiakirjat

1 Johdanto

Ihmiset päätyvät sosiaalihuollon palveluiden piiriin usein vaikeissa elämäntilanteissa (Isola ym. 2017: 28; Kalliomaa-Puha ym. 2023: 229). Valvottu tapaaminen on sosiaalihuollon palvelu, johon päädytään lastenvalvojan vahvistamalla sopimuksella tai tuomioistuimen päätöksellä, jos lapsen ei ole turvallista tavata toista vanhempansa kahden kesken esimerkiksi tämän päihde- tai mielenterveysongelman vuoksi. Palvelun tarkoitus on toteuttaa lapsen etua mahdollistamalla suhteen rakentaminen ja ylläpitäminen myös vanhempaan, jonka kanssa lapsi ei asu. (Laki lapsen huollosta ja tapaamisesta [361/1983] 9 b §; Sosiaalihuoltolaki [1301/2014] 27 §; THL 2024b.) Tapaamistoiminnassa on neljä osapuolta: (1) lapsi; (2) tapaamispaikan työntekijä eli ohjaaja; (3) lapsen kanssa asuva lähivanhempi ja (4) tapaava vanhempi, jota lapsi voi tavata vain valvotusti. Valvotut tapaamiset järjestetään tapaamispaikoissa, joita Suomessa ylläpitää muiden muassa Ensi- ja turvakotien liitto -järjestö (ETKL).

Tapaamiset alkavat tutustumiskäynnillä, jonka aikana uudelle asiakkaalle kerrotaan tapaamisten kulusta ja säännöistä verbaalisen asiakirjan avulla. Sääntöjen noudattaminen on edellytys tapaamisten toteutumiselle, joten viestinnällä on suuri merkitys tapaamisten onnistumisessa. Asiakkailla voi olla monenlaisia viestinnällisiä tarpeita, joten viestinnän tulisi olla kognitiivisesti saavutettavaa eli mahdollisimman ymmärrettävää monenlaisille ihmisille (Leskelä 2019: 49; Kalliomaa-Puha ym. 2023: 229). Viestinnän lisäksi tapaamisten tavoitteen toteutumiseen vaikuttaa asiakkaan osallisuuden kokemus, jolla tässä artikkelissa tarkoitan sitä, kuinka paljon asiakas kokee pystyvänsä vaikuttamaan omaan tilanteeseensa ja kuinka itsenäisesti hän pystyy toimimaan palvelun asiakkaana (Isola ym. 2017: 3, 25). Viestinnän saavutettavuus on keskeinen tekijä asiakkaan osallisuuden mahdollistamisessa (Pitkäsalo & Kalliomaa-Puha

2019: 40). Jos asiakas eli sääntöasiakirjan käyttäjä ei ymmärrä, mitä häneltä odotetaan, hänen on vaikeaa toimia vaaditulla tavalla (Ketola ym. 2023: 79). Jotta viesti välittyy käyttäjän tarpeisiin vastaavassa muodossa, tarvitaan viestintään käyttäjäkeskeinen eli käyttäjän viestinnälliset tarpeet etusijalle asettava lähestymistapa (Suojanen ym. 2012: 131). Käyttäjäkeskeisyys on kognitiivisesti saavutettavan viestinnän lähtökohta.

Yksi saavutettavan viestinnän muoto on tiedon esittäminen sarjakuvana, sillä multimodaalinen eli useita merkkijärjestelmiä hyödyntävä teksti on usein kognitiivisesti saavutettavampi kuin pelkkä verbaalinen asiakirja (esim. Kalliomaa-Puha ym. 2023: 232). Sarjakuvamuotoisessa viestinnässä sisältö välitetään sarjakuvan ilmaisukielen eli esimerkiksi hahmojen, ruutujen ja puhekuplien avulla. Sarjakuvan avulla välitetään enenevässä määrin tietoa esimerkiksi terveydenhoidon, oikeuden ja koulutuksen aloilla (Herkman 1998: 63; Botes 2017: 162; Alemany-Pagès ym. 2022; ks. myös esim. Green & Myers 2010; Giddens 2015; Yu 2017). Tällaisten informatiivisten sarjakuvien kasvava suosio johtuu osittain siitä, että sarjakuva on immersiiivinen, viihdyttävä, monipuolinen ja joustava viestintäväline, jota ei yleensä koeta uhkaavana (Herkman 1998: 12; Botes 2017: 186).

Tässä artikkelissa viitataan sarjakuvamuotoisiin asiakirjoihin käsitteellä sarjakuva-asiakirjat. Niissä sarjakuvan päähenkilö edustaa käyttäjän näkökulmaa. Vaikka kyseessä on melko uusi viestinnän muoto, sarjakuva-asiakirjoja on jo tutkittu jonkin verran (ks. esim. Botes 2017; Giancaspro 2020; Pitkäsalo 2020; Kalliomaa-Puha ym. 2023; Ketola ym. 2023). Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että tiedon esittäminen visuaalisessa muodossa houkuttelee lukijaa perehtymään siihen tarkemmin kuin perinteisten asiakirjojen pelkkä, usein vaikeaselkoinen, teksti (Botes 2017; Giancaspro 2020: 7; Kalliomaa-Puha ym. 2023: 240). Sarjakuva-asiakirja voi myös auttaa ymmärtämään asiasisältöä etenkin silloin, kun käyttäjällä on vaikeuksia ymmärtää kirjoitettua kieltä (Botes 2017: 219; Pitkäsalo 2020). Lisäksi kuvat jäävät paremmin mieleen kuin sanat (esim. Ally ym. 2009: 595; Botes 2017: 162–163).

Tämä tutkimus on osa väitöskirjaani, jota teen Sarjis-tutkimusryhmän hankkeissa Sanasta kuvaksi ja Graphic Justice¹. Tutkimuksen aineisto, *Valvotun tapaamisen säännöt* -sarjakuva-asiakirja, on laadittu intersemioottisena eli merkkijärjestelmien välisenä käännöksenä (Pitkäsalo 2020: 6; Sütiste 2021) verbaalisen tekstin pohjalta. Sarjakuva-asiakirja on tehty yhteistyössä ETKL:n kanssa, ja sitä on testattu erilaisilla käyttäjäryhmillä fokusryhmähaastatteluisissa. Asiakirja on tehty todelliseen tarpeeseen – helpottamaan viestintää tutustumiskäynnillä, joka on asiakkaalle usein emotionaalisesti ja kognitiivisesti haastava tilanne.

Valvotun tapaamisen säännöt -asiakirjan avulla ei pelkästään välitetä tietoa valvotuista tapaamisista, vaan myös aktiivisesti tuotetaan merkityksiä niistä (Pietikäinen &

1 Sanasta kuvaksi -hankkeen (2020–2023) rahoitti Koneen Säätiö. Graphic Justice (2020–2024) on Suomen Akatemian rahoittama hanke (hankenumero 333367).

Mäntynen 2019: 16–17; Günther & Oja 2023: 18). Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli havainto siitä, että asiakirjan käyttäjällä on kaksoisrooli sarjakuva-asiakirjavälitteisessä viestintätilanteessa: hän on sekä asiakirjan vastaanottaja (tekstinulkoinen rooli) että hahmo sarjakuvassa (tekstinsisäinen rooli). Molemmat roolit ovat merkityksellisiä käyttäjän osallisuuden kannalta.

Artikkelissa pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millä tavoin käyttäjäkeskeisyys ilmenee *Valvotun tapaamisen säännöt* -sarjakuva-asiakirjassa?
2. Miten *Valvotun tapaamisen säännöt* -sarjakuva-asiakirjan käyttäjäkeskeisyys voi tukea käyttäjän osallisuutta valvotuissa tapaamisissa?

Menetelmällisesti tämän artikkelin keskiössä on funktionaalinen tekstianalyysi (Nord 2005 [1991]). Funktionaalisessa kääntämisessä keskeistä on käännöksen funktio eli käyttötarkoitus, joka määräytyy muun muassa käyttäjän viestinnällisten tarpeiden ja odotusten perusteella (Nord 2005 [1991]: 77; Nord 2018: 27–28). Näin ollen funktionaalinen käännösteoria tarjoaa käyttäjäkeskeisen viitekehyksen käännettävien tekstien ja käännösten tarkasteluun.

Tämä artikkeli koostuu johdannon lisäksi neljästä luvusta. Teorialuvussa käsittelen sarjakuvien ilmaisukieltä sarjakuva-asiakirjoissa sekä käyttäjäkeskeistä viestintää ja osallisuutta. Sen jälkeen esittelen aineiston ja tutkimusmenetelmän. Analyysiluvussa tarkastelen sarjakuva-asiakirjan käyttäjäkeskeisyyttä ensin käyttäjän tekstinulkoisen ja sitten tekstinsisäisen roolin kautta. Päätelmissä kokoan yhteen havainnot sarjakuva-asiakirjan käyttäjäkeskeisistä ominaisuuksista ja siitä, millä tavoin ne voivat tukea käyttäjän osallisuutta valvotuissa tapaamisissa.

2 Sarjakuva-asiakirjat, käyttäjäkeskeisyys ja osallisuus

2.1 Sarjakuva-asiakirjat multimodaalisena viestintävälineenä

McCloudin (1994: 9) tunnetun määritelmän mukaan sarjakuva on harkitussa järjestyksessä olevia, rinnakkaisia kuvallisia ja muita ilmaisuja, joilla välitetään tietoa tai pyritään herättämään lukijassa esteettinen vaikutelma. Sarjakuvat olivat pitkään pääosin fiktiivisiä, mutta nykyään niitä käytetään myös tiedon välittämiseen. Sarjakuva on multimodaalinen teksti, eli se välittää merkityksiä ainakin kahden merkkijärjestelmän avulla (Kress & van Leeuwen 2006: 177). Teksti tulee tässä yhteydessä ymmärtää viestinnällisenä kokonaisuutena, joka voidaan toteuttaa yhdistelemällä erilaisia verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja, esimerkiksi sanoja ja kuvia (Nord 2005 [1991]: 16). Multimodaalisen tekstin vastakohta on monomodaalinen eli yhden moodin avulla välitetty teksti. Käännöstieteessä multimodaalisuutta tarkastellaan siitä näkökulmasta,

miten erilaisten merkkijärjestelmien eli moodien yhdistelmistä muodostuu uudenlaisia merkityksiä (Pérez-González 2019: 346). Moodit noudattavat tiettyjä lainalaisuuksia ja totuttuja tapoja, joissa on keskinäisiä eroja (Tuominen ym. 2016: 11; ks. myös Kress & van Leeuwen 2006).

Sarjakuvissa moodeja ovat ainakin visuaalinen ja verbaalinen ilmaisu eli kuvat ja sanat, ja ne ovat esillä yhtä aikaa (Pérez González 2014: 127; Tuominen ym. 2016: 11; Pitkäsalo 2020: 4). Vaikka moodeja voi analyttisesti erotella toisistaan, teksteissä ne sekoittuvat ja muodostavat uuden merkityskokonaisuuden, jossa viestin lopullinen merkitys rakentuu eri moodien vuorovaikutuksessa, ja siksi niitä tulee tarkastella myös kokonaisuutena (Kress & van Leeuwen 2006: 177; Tuominen ym. 2016: 11; Pitkäsalon 2020: 4 mukaan Kaindl 1999). Kuvan ja sanan suhde vaihtelee sarjakuvien välillä ja sisälläkin (Herkman 1998: 54). Esimerkiksi kuva tai sana voi kantaa pääpainon viestin välittämisestä, sanat voivat täydentää kuvia tai toisinpäin, tai eri moodit voivat kertoa saman asian eri merkkijärjestelmän avulla (McCloud 1994: 153–154).

Sarjakuvan perusrakenneyksiköt ovat sivu ja kehystetty kuva eli ruutu (Herkman 1998: 27). Monissa sarjakuvissa ruudukkoasetelmilla ja ruutujen muodoilla luodaan sarjakuvaan visuaalista vaihtelua, ja ruutujen ja puhekuplien muodot voivat myös välittää merkityksiä (McCloud 1994: 99). Esimerkiksi pilvenmuotoinen puhekupla, jonka puhujaan osoittava väkänä muodostuu irrallisista palloista, merkitsee ajatusta. Ruutujen piirroskuvat ovat aina jonkinasteisia pelkistettyjä representaatioita, ikonisia uudelleenesityksiä todellisuudesta (Herkman 1998: 35). Keskeinen osa visuaalista moodia ovat sarjakuvahahmot, joiden ulkonäössä on yksinkertaisia, nopeasti tunnistettavia piirteitä (Herkman 1998: 127). Hahmot ovat tyyliltään joko jollain asteella realistisia tai kärjistettyjä karikatyyreja (Herkman 1998: 33). Hahmo voi olla tarinan kertoja tai tarina voidaan kertoa – ja näyttää – sen näkökulmasta (Herkman 1998: 138, 140). Sarjakuvien verbaalinen aines puolestaan vaihtelee sarjakuvan genren ja aihepiirin mukaan, mutta se on yleensä sijoitettu puhekupliin ja tekstilaatikoihin (Herkman 1998: 41, 42).

Squier (2015: 43, 46) toteaa, että viestintävälineenä sarjakuvan teho perustuu sen kykyyn samaan aikaan täsmentää ja yleistää esitettyä asiaa. Esimerkiksi sana *kissa* edustaa yleistä ideaa kertomatta sen tarkemmin, minkälaisesta kissasta on kyse. Kuva kissasta voi edustaa kissan yleistä ideaa, mutta samaan aikaan se esittää jonkinäköistä kissaa tekemässä jotain tiettyä asiaa. Usein kuvat ovat myös monitulkintaisempia kuin kirjoitettu kieli (Herkman 1998: 73; Giancaspro 2020: 9). Osittain tähän liittyy myös Herkmanin (1998: 12) mainitsema sarjakuvan ”paljastava” vaikutus: kun asiat esitetään yksinkertaistaen, joudutaan miettimään tarkkaan, mitä esitetään ja miten. Nämä ja muut sarjakuvien ilmaisutavat vaihtelevat erityyppisissä sarjakuvissa, ja sarjakuva-asiakirjoissa niitä käytetään selkeyttämään ja elävöittämään viestintää.

Sarjakuva-asiakirja on asiateksti, jossa tieto esitetään sarjakuvan ilmaisukielen avulla. Viestintäväline syntyi eteläafrikkalaisen juristin Robert de Rooyin kehittämistä sarjakuvamuotoisista työsopimuksista (*comic contract*, ks. Creative Contracts 2023).

Sarjakuva-asiakirjat kehitettiin tekemään tiedosta saavutettavampaa erityisesti haavoittuville käyttäjäryhmille eli ihmisille, joilla ei ole samoja mahdollisuuksia kuin parempiosaisilla väestöryhmillä johtuen oman vaikutusvaltansa ulkopuolella olevista tekijöistä. Tällaisia ryhmiä voivat olla esimerkiksi ihmiset, joilla on heikko lukutaito tai kognitiivisia vaikeuksia. (Ketola ym. 2023: 78; THL 2024a.) Tarkoituksena on edistää käyttäjien pääsyä oikeuksiinsa (Ketola ym. 2023: 78) ja sitä kautta heidän osallisuuttaan. Esimerkiksi sarjakuvamuotoisten työsopimusten avulla voidaan kertoa työntekijöille heidän oikeuksistaan, mikä vähentää hyväksikäytetyksi tulemisen riskiä (Ketola ym. 2023: 80, 89). Tiedon välittämisen eli informatiivisen funktion lisäksi sarjakuva-asiakirjoille on ominaista operatiivinen funktio, sillä kuvien ja sanojen avulla pyritään ohjaamaan käyttäjän toimintaa haluttuun suuntaan (Günther & Oja 2023: 21). Ennakoivan oikeusajattelun periaatteiden mukaisesti sarjakuva-asiakirjojen perustehtävä on helpottaa yhteistyötä ja mahdollistaa osapuolten onnistuminen sopimuksen noudattamisessa (Haapio ym. 2016: 377, Haapio ym. 2017: 413).

Sarjakuva-asiakirjoissa tilanteiden osapuolet kuvataan sarjakuvahahmoina ja sisältö esitetään kuvien, kaavioiden ja selkeän kielen avulla (Haapio ym. 2016: 376; Ketola ym. 2023: 78). Sarjakuva-asiakirjoissa selkeys on taiteellisuutta tärkeämpää (Pitkäsalo & Ketola 2022: 19), joten kuvissa on yleensä mahdollisimman vähän yksityiskohtia. Sarjakuva-asiakirjoissa täytyy olla myös verbaalisia osia, koska pelkät kuvat ovat usein liian monitulkintaisia ja esimerkiksi abstraktit käsitteet ovat selkeämpiä sanoin kuin kuvin esitettynä (Giancaspro 2020: 9; Kaatra & Ketola 2023: 27; Ketola ym. 2023: 85). Verbaalinen aines esitetään yleensä puhekuplissa ja tekstilaatikoissa, ja se pyritään pitämään (selkeyden vaatimissa rajoissa) mahdollisimman vähäisenä (Giancaspro 2020: 4).

Aiemmin mainittu sarjakuvien paljastava ominaisuus on sarjakuva-asiakirjoissa sekä vahvuus että heikkous. Verbaalisen asiakirjan tai aineettoman prosessin esittäminen sarjakuvana pakottaa laatijat tekemään valintoja monien sellaisten yksityiskohtien suhteen, joihin ei monomodaalisessa, verbaalisessa tekstissä oteta kantaa: Miltä hahmot näyttävät? Miten he käyttäytyvät, mitä he tekevät? Missä ympäristössä ollaan? (Kalliomaa-Puha ym. 2023: 234.) Toisaalta siitä on myös etua, sillä kuten Andersen (2016, oma käännös) toteaa: ”Verbaaliseen sopimukseen ei kirjoiteta, että osapuolten pitää puhua toisilleen ystävällisesti.” Sarjakuva-asiakirjan visuaalisuus antaakin tilaa esimerkiksi tunnetilojen ja tunnelman kuvaamiseen, millä voi olla merkittävä vaikutus käyttäjän mielikuviin ja odotuksiin ja sitä kautta toimintaan².

Sarjakuva-asiakirjan ja käyttäjän välinen suhde on keskeisessä asemassa asiakirjan viestin välittymisessä ja viestinnän tavoitteiden toteutumisessa. Herkman (1998: 14–15, 71) korostaa toistuvasti sitä, että sarjakuvan merkitys muodostuu dialogisesti kussakin vastaanottotilanteessa, kun lukija muodostaa oman tulkintansa sarjakuvasta

2 Kuvien käytöstä ja tunneviesteistä selkoviestinnässä ks. Kaatra & Ketola 2023.

peilaamalla sen sisältöä käsityksiinsä, kokemuksiinsa ja odotuksiinsa. Giancaspro (2020: 9) arvelee, että tämä saattaa olla yksi sarjakuva-asiakirjojen heikkous. Kieltämättä tämä tekee sarjakuva-asiakirjojen laatimisesta haastavaa, sillä usein esimerkiksi yhdellä hahmolla representoidaan moninaista käyttäjäjoukkoa. Jos sisältö ei vastaa käyttäjän kokemuksia tai minäkuva, se voi vaikeuttaa viestinnällisten tavoitteiden saavuttamista.

Sarjakuva-asiakirjojen ymmärtäminen vaatii sitä tukevan viestintäkontekstin (Günther & Oja 2023: 24), koska asiakirjat liittyvät vahvasti niiden – usein instituutio-naaliseen – käyttökontekstiin. Esimerkiksi sosiaalihuollon sarjakuva-asiakirjat käydään yhdessä läpi työntekijän kanssa (Günther & Oja 2023: 41). Botesin (2017: 185) mukaan sarjakuvamuotoinen asiakirja aktivoi käyttäjää, mikä edistää syvempää tiedon omaksumista. Sarjakuvamuotoinen viestintä voi siis muuttaa viestintätilanteen luonteen. Esimerkiksi sosiaalihuollon asiakas, joka käy asiakirjaa läpi työntekijän kanssa, voi muuttua passiivisesta yksikanavaisen (puhutun/kuullun) tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi tekstin käyttäjäksi, kun hän tulkitsee sarjakuvan multimodaalista sisältöä suhteessa itseensä ja omaan tilanteeseensa.

2.2 Käyttäjäkeskeinen viestintä ja osallisuus

Sarjakuva-asiakirjan käännoösprosessi on lähestymistavaltaan funktionaalinen, sillä sitä ohjaa aina käännoöksen käyttötarkoitus (Pitkäsalo & Kalliomaa-Puha 2019: 36–37). Funktionaalinen kääntäminen on lähtökohtaisesti käyttäjäkeskeistä, sillä siinä kääntäjän valinnat ja käännoöksen lopullinen muoto määräytyvät käyttäjien viestinnällisten tarpeiden ja käännoöksen funktioiden mukaan (Nord 2005 [1991]: 79; Suojanen ym. 2012: 8, 32; Nord 2013: 206; Nord 2018: 12, 28). Tekstin funktio viittaa sen viestinnälliseen tarkoitukseen ja riippuu muun muassa siitä, miten käyttäjän oletetaan käyttävän käännoöstä (Nord 2005 [1991]: 60, 77). Käytän tässä artikkelissa Reissin (2014 [1971]: 25–26) funktioiden kolmijaottelua, joka pohjautuu Bühlerin (2011 [1965]) luokitteluun. Reissin (2014 [1971]: 26) jaottelussa tekstin funktio voi olla informatiivinen, ekspressiivinen tai operatiivinen. Informatiivisessa tekstissä tärkeintä on sisältö, ekspressiivisessä muoto ja operatiivisessa käyttäjään vetoaminen eli tekstin vaikutus. Reiss (2014 [1971]: 25) huomauttaa, että usein tekstillä on yhtä aikaa useita funktioita, mutta tavallisesti jokin niistä on muita tärkeämpi.

Käyttäjäkeskeisessä tekstissä käyttäjien tarpeet ja tekstin käyttökonteksti heijastuvat tekstin sisällössä ja esitystavassa niin, että käyttäjät voivat tekstin avulla saavuttaa viestinnälliset tavoitteensa mahdollisimman hyvin (Passera & Haapio 2013: 43). Käyttäjäkeskeisyys on myös saavutettavuuden edellytys, ja käyttäjäkeskeinen viestintä tukeekin käyttäjän osallisuuden mahdollistamista. Osallisuus voi eri näkökulmista tarkasteltuna kattaa hyvin monenlaisia asioita yksilön elämän, paikallisen yhteisön ja yhteiskunnan alueilla. Yhteiskunnalliseen alueeseen kuuluu muun muassa osallisuus palveluissa. (Isola ym. 2017: 23.)

Tässä artikkelissa tarkoitan osallisuudella tapaamispaikan asiakkaan kokemusta siitä, kuinka paljon hän pystyy vaikuttamaan omaa tilanteeseensa ja kuinka itsenäisesti hän pystyy toimimaan palvelun asiakkaana. Tästä näkökulmasta olennaisia osallisuuden rakenneseosia ovat muiden muassa yhdenvertaiset palvelut, yksilön sisäinen motivaatio ja mahdollisuus itsenäiseen toimintaan (Deci & Ryan 2014 [1985]: 39–40; Isola ym. 2017: 3, 15). Osallisuus näkyy muun muassa vastuunkantona omista asioista, vaikutusmahdollisuuksina ja ennakoitavuutena oman elämän kulussa. Osallisuutta palveluissa lisäävät muun muassa niiden ymmärrettävyys ja tarpeenmukaisuus. (Kiilakoski ym. 2012: 15; Isola ym. 2017: 5, 25.) Kun palvelut ovat ymmärrettäviä, se vahvistaa ihmisten kykyä toimia itsenäisesti, mistä taas syntyy kokemus pystyvyydestä ja siitä, että kykenee vaikuttamaan omaan elämäänsä (Isolan ym. 2017: 25 mukaan Antonovsky 1987). Julkisissa palveluissa tärkeä osa asiakkaan osallisuuden kokemusta on kohdatuksi tuleminen (Kiilakoski ym. 2012: 17), jonka toteutuminen viestintätilanteissa vaatii käyttäjakeskeistä lähestymistapaa.

Osallisuutta on mallinnettu lukuisilla eri tavoilla, mutta yhteistä erilaisille malleille on tieto-osallisuus eli tiedon saatavuus ja saavutettavuus (Kivinen ym. 2020: 272, 274). Tieto-osallisuus on edellytys muiden osallisuuden osa-alueiden toteutumiseksi (Kivinen ym. 2020: 274). Ilman pääsyä ymmärrettävään tietoon ihmisten on vaikea toimia yhteiskunnassa itsenäisesti ja esimerkiksi tehdä tietoon perustuvia päätöksiä omasta elämästään. Keskeinen edellytys tieto-osallisuuden toteutumiseksi on saavutettava viestintä eli erilaisten viestintätarpeiden huomioiminen esimerkiksi käyttämällä monenlaisia viestintävälineitä, kuten sarjakuva-asiakirjoja (Hirvonen ym. 2020: 9, 12; Kinnunen & Hirvonen 2020: 231). Saavutettava viestintä on käytännössä aina käyttäjakeskeistä, koska se täytyy suunnitella käyttäjien lähtökohdista käsin.

Saavutettavaa viestintää voidaan lähestyä monista näkökulmista, aina viestintävälineiden teknisestä saavutettavuudesta viestinnässä käytettyihin kieliin. Tässä artikkelissa keskityn kognitiiviseen saavutettavuuteen, jolla viitataan tiedon, palveluiden ja järjestelmien selkeyteen, helppokäyttöisyyteen ja ymmärrettävyyteen (Steel & Janeslätt 2016: 386; Leskelä 2019: 49; Hirvonen ym. 2020: 13). Keskeinen osa kognitiivista saavutettavuutta on saavutettava kieli (Leskelä 2019: 47). Sen helpoin muoto on selkokieli, jossa on kolme eri vaikeustaso (Leskelä 2019: 114). Selkokielellä ja selkeällä kielellä on monia samoja periaatteita, esimerkiksi tarpeettoman vaikean sanaston ja vaikeaselkoisten lauserakenteiden välttäminen (Leskelä 2019: 87; Selkomittari 2022: 11, 13; Saavutettavan kielen työkalupakki -sivusto s.a.).

Kognitiivisesti saavutettava teksti on helppo hahmottaa visuaalisesti ja sisällöllisesti, ja aihetta käsitellään käyttäjälle oleellisesta näkökulmasta mahdollisimman konkreettisesti ja yleistajuisesti (Leskelä 2019: 58; Selkomittari 2022: 8; Selkeästi meille -sivusto s.a.). Teksti etenee johdonmukaisesti, ja visuaalinen rakenne (esim. otsikkojen muotoilut ja luettelot) auttaa hahmottamaan kokonaisuuden (Selkomittari 2022: 9; Selkeästi meille -sivusto s.a.). Multimodaalisessa, kognitiivisesti saavutettavassa

tekstissä kuvat ovat selkeitä, miellyttäviä ja kiinnostavia ja auttavat ymmärtämään tekstin viestin (Selkomittari 2022: 16; Kaatra & Ketola 2023: 41).

3 Aineisto ja menetelmä

3.1 Aineisto

Tutkimuksen aineistona toimii *Valvotun tapaamisen säännöt* -sarjakuva-asiakirja. Se on laadittu lähdetekstien ja työntekijöiden haastattelujen pohjalta yhteistyössä ETKL:n kanssa. Intersemioottisen käännökseen lähdeteksti oli Sanasta kuvaksi -hankkeessa laadittu tiivistelmä viiden eri tapaamispaikan sääntöasiakirjojen keskeisistä sisällöistä. Sarjakuva luotiin sekä todelliseen tarpeeseen – helpottamaan viestintää tutustumiskäynnillä – että tutkimuskäyttöön, sillä hankkeen aikana sarjakuva-asiakirjaa muokattiin vastaanottotutkimuksissa saadun palautteen perusteella. Tässä tutkimuksessa käytin palautteen perusteella muokattua versiota.

Valvotun tapaamisen säännöt on 10-sivuinen, fyysinen painotuote. Se on A4-kokoinen värisarjakuva, joka sisältää sääntöjä ja tietoa tapaamispaikkatoiminnasta. Asiakirja sisältää myös avoimia kohtia, joihin täytetään asiakaskohtaiset tiedot, kuten tapaamispaikan yhteystiedot, osapuolten nimet sekä sovitut aikataulut. Sarjakuva on jaettu kahdeksaan osioon, jotka on esitelty alla olevassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1. *Valvotun tapaamisen säännöt* -sarjakuva-asiakirjan osat ja niiden sisältö.

Sivu(t)	Osion otsikko	Osan sisältö
Etukansi	-	Otsikko "VALVOTUN TAPAAMISEN SÄÄNNÖT" ja kolme ruutua sarjakuvasta
1	Sisällysluettelo	Osioiden otsikot ja sivunumerot
2	Sarjakuvassa mukana	Sarjakuvan hahmot, kuva sarjakuvan tapaamispaikasta ja laatikko, johon kirjataan tapaamispaikan yhteystiedot
3–4	Tervetuloa!	Valvottujen tapaamisten oikeudellinen perusta, kulku ja ohjaajan rooli
5	Lähivanhempi huolehtii	Lähivanhemman rooli ja velvollisuudet (esim. peruutuksista ja myöhästymisistä ilmoittaminen)
6	Tapaava vanhempi huolehtii	Tapaavan vanhemman rooli ja velvollisuudet; asiat, joista käyttäjän pitää sopia tai ilmoittaa etukäteen (esim. myöhästyminen, vieraiden tuominen tapaamiseen ja tulkin käyttö)

Sivu(t)	Osion otsikko	Osan sisältö
7	Tapaava vanhempi suunnittelee	Tapaavan vanhemman vastuu tapaamisten sisällöstä; esimerkkejä siitä, mitä tapaamisissa voi tehdä
8	Saapuminen ja lähteminen	Tapaamisten alku ja loppu – vanhemmat eivät tapaa toisiaan tapaamispaikassa, vaan lapsi siirtyy porrastetusti vanhemmalta toiselle ohjaajan kautta
9	Muita sääntöjä	Tapaamispaikassa kielletyt asiat (esim. päihtyneisyys, uhkaava käyttäytyminen ja muiden asioiden eteenpäin kertominen), muita velvollisuuksia (esim. tapaamisen jäljet pitää siivota ja rikkoutuneet tavarat korvata)
10	Allekirjoitukset	Kolme kuvaa hymyilevästä lapsesta, sana "Kiitos!" sekä paikat ohjaajan ja käyttäjän allekirjoituksille
Takakansi	-	Tutkimusryhmän, affiliaation, tutkimuksen rahoittajan ja ETKL:n logot sekä tutkimusryhmän verkkosivujen osoite

Kuten taulukosta käy ilmi, kaikki osiot paitsi *Tervetuloa!* ovat yhden sivun pituisia. Takakannen tekijätiedot eivät ole käyttäjän kannalta oleellisia, joten niitä ei käsitellä tässä analyysissä.

Sarjakuva-asiakirjan lisäksi tekstianalysissa on hyödynnetty Sanasta kuvaksi -hankkeessa kerättyjä taustatietoja eli tapaamispaikkojen työntekijöiden haastatteluja ja heidän kanssaan sarjakuva-asiakirjan laatimisprosessin aikana käytyjä keskusteluja. Vuonna 2020 tehtyjä taustahaastatteluja on viisi. Ne on tehty puhelimitse, ja yhtä haastattelua on täydennetty myöhemmin sähköpostitse. Haastattelija on tehnyt keskusteluista kirjalliset yhteenvedot, joita olen hyödyntänyt tässä tutkimuksessa. Yksi haastatteluista on myös äänitetty, ja äänitteen pituus on noin kaksi tuntia. ETKL:n työntekijät ovat antaneet suostumuksensa hankkeessa kerätyn aineiston käyttämiseen Sarjiksien tutkimuksissa.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Käytin tässä tutkimuksessa Nordin (2005 [1991]) laatimaa funktionaalista tekstianalysimallia. Malli kehitettiin alun perin kääntäjien ja kääntäjäkoulutuksen työkaluksi, mutta se soveltuu myös monenlaiseen tekstien syväanalyysiin (ks. esim. Kainulainen 2022, 2023). Nord (2005 [1991]: 1–3) kokosi yhteen tekstianalysiaineksia eri lähteistä ja täydensi ja sovelsi niitä funktionaalisen kääntämisen tarpeisiin. Tuloksena syntyi yksityiskohtainen malli, joka koostuu kolmesta osasta: tekstinulkoisista ja sisäisistä piirteistä sekä tekstin vaikutuksesta. Näistä viimeistä en käsittele tässä artikkelissa, sillä sitä voi tarkastella vain tekstin vastaanottoa tutkimalla.

Tekstinulkoiset piirteet koskevat tekstin julkaisukontekstia, viestintätilannetta sekä lähettäjää eli viestin välittäjää ja tekstin tekijää. Aina nämä kaksi eivät ole sama taho (Nord 2005 [1991]: 47), mutta tässä aineistossa ovat. Sarjakuva-asiakirja laadittiin sekä Sarjis-tutkimusryhmän että ETKL:n aloitteesta ja luotiin tiiviissä yhteistyössä, joten puhun pelkästään tekstin lähettäjistä viitaten molempiin toimijoihin. Olen aiemmassa tutkimuksessani (Kainulainen 2022) kehittänyt mallia lisäämällä tekstinulkoisiin piirteisiin genren sekä yhdistämällä viestintäajan ja paikan, koska ne kietoutuvat oleellisesti tavalla yhteen. 2000-luvun Suomi on hyvin erilainen viestintäympäristö kuin 1960-luvun Suomi, joten ajan ja paikan tarkastelu on mielestäni hedelmällisempää yhdessä kuin erillään. Tekstinulkoiset piirteet määritelmien on koottu taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Funktionaalinen tekstianalyysi Nordin (2005 [1991]) mallia soveltaen: tekstinulkoiset piirteet.

Piirre	Määritelmä
Lähettäjä	Henkilö tai instituutio, joka välittää viestin ja luo jonkin vaikutuksen sen avulla
Lähettäjän intentio	Lähettäjän tarkoittama tekstin funktio tai hänen tekstillä tavoittelemansa vaikutus
Käyttäjät	Vastaanottajat, joille viesti on osoitettu
Viestintäväline	Keino tai väline, jonka avulla viesti välitetään käyttäjille
Viestintäpaikka ja aika	Tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen maantieteellinen, historiallinen, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti
Viestinnän motivaatio	Syy tai tilanne, joka on johtanut tekstin kirjoittamiseen
Genre	Tiettyyn sosiaaliseen tilanteeseen liittyvät konventionaaliset tekstimuodot
Tekstin funktio	Tekstin tarkoitus, joka määritellään kaikkien tilannekohtaisten tekijöiden, kuten tekijän intention ja käyttäjien odotusten, perusteella, ennen kuin käyttäjät lukevat tekstiä

Nimensä mukaisesti tekstinulkoisista piirteistä löytyy tietoa tekstisisällön ulkopuolelta, kuten kirjan kansista ja Internetistä. Tässä tutkimuksessa tiedot tekstinulkoisista piirteistä ovat peräisin hankkeessa kerätyistä taustatiedoista.

Myös tiedot tekstin käyttäjistä ovat osa tekstinulkoisia piirteitä. Laajemmin tarkasteltuna myös tapaamispaikan työntekijät ja lapsen lähivanhempi ovat asiakirjan käyttäjiä, mutta tässä artikkelissa olen rajannut käyttäjän viittaamaan tapaavaan vanhempaan, sillä suuri osa sarjakuva-asiakirjan sisällöstä keskittyy häneen kohdistuviin odotuksiin. Lisäksi valvottujen tapaamisten onnistuminen riippuu merkittävästi

tapaavan vanhemman toiminnasta. Analyysiluvussa viitataan häneen käyttäjänä ja tapaavana vanhempana.

Tekstinsisäiset piirteet koskevat itse tekstiä, ja ne on koottu taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Funktionaalinen tekstianalyysi Nordin (2005 [1991]) mallia soveltaen: tekstinsisäiset piirteet.

Piirre	Määritelmä
Aihe	Teema, jota teksti käsittelee
Sisältö	Tekstin sisältämät viittaukset kielenulkoiseen todellisuuteen
Yhteiseksi oletettu tieto	Implisiittiset käsitykset tai tieto, jonka lähettäjä olettaa myös käyttäjillä olevan
Tekstin rakenne	Tekstin muodollinen ja semanttinen koostumus, joka muodostuu makro- ja mikrotason yksiköistä (esim. kappaleista, asiajärjestyksestä ja virkkeistä)
Nonverbaaliset osat	Ei-kielillisistä semanttisista järjestelmistä otetut merkit, joilla täydennetään, selvennetään tai voimistetaan viestiä
Sanasto	Tekstissä käytetyt sanat ja niiden semanttiset, tyyllilliset ja muodolliset ulottuvuudet
Lauserakenteet	Tekstin virkkeiden ja lauseiden muodolliset, funktionaaliset ja tyyllilliset ulottuvuudet
Suprasegmentaalit	Tekstin kokonaissävyn määrittävät, kielellisten yksikköjen rajat ylittävät fonologiset piirteet (esim. puheen intonaatio ja riimit)

Koska tämän tutkimuksen aineisto on multimodaalinen teksti, keskeinen tekstinsisäinen piirre ovat nonverbaaliset osat, joihin Nord (2005 [1991]: 118) lukee myös kuvat. Piirteen määritelmässä korostetaan nonverbaalisten osien funktiota verbaalisen tekstin täydentäjinä. Sarjakuvissa kuvat eivät kuitenkaan pelkästään täydennä, selvennä ja voimista verbaalista tekstiä, vaan niillä voi olla myös itsenäinen tai pääasiallinen rooli merkitysten muodostumisessa (McCloud 1994: 153–155). Tästä syystä sarjakuvia analysoidessani tarkastelen kuvia osana tekstin sisältöä. Nonverbaalisia osia sarjakuvissa voivat olla esimerkiksi fontit ja värit, joiden saavutettavuutta on käsitelty ansiokkaasti muualla (ks. esim. Leskelä 2019; Kaatra & Ketola 2023). Niillä on saavutettavuuden lisäämisen kautta osansa aineiston käyttäjakeskeisyydessä, mutta niiden analyysin tulokset eivät mahtuneet tähän artikkeliin.

En käsittele analyysiluvussa myöskään yhteiseksi oletettua tietoa, joka voi näkyä tekstissä esimerkiksi niin, että jotain käsitettä ei ole selitetty. Esimerkiksi käsitettä valvottu tapaaminen ei ole selitetty eksplisiittisesti sarjakuvassa. Toisaalta koko asiakirja on selitys käsitteelle. Käyttäjän luultavasti oletetaan tuntevan käsitteen merkitys,

mutta analyysin perusteella ei kuitenkaan voi luotettavasti päätellä, onko tiedon pois jättäminen ollut lähettäjän tietoinen päätös vai ei. Muita sisällöllisiä aukkoja eli puuttuvaa tietoa, jonka käyttäjä tarvitsee viestin ymmärtääkseen (Leskelä 2019: 119), on hankalaa tunnistaa ilman käyttäjätestausta.

Kolmas piirre, jota en käsittele analyysiluvussa, on suprasegmentaalit. Nordin (2005 [1991]: 132, 136) määritelmä niille pätee enimmäkseen kaunokirjallisuuteen. Kirjoitetuissa teksteissä suprasegmentaaleja ovat esimerkiksi muotoilujen, kuten lihavoinnin tai suuraakkosten, käyttö sekä riimit ja onomatopoeettiset ilmaisut. Monissa fiktiivisissä sarjakuvissa tällaisia piirteitä on runsaastikin (esimerkiksi pienikokoisen fontin käyttö merkinä kuiskaamisesta), mutta tässä aineistossa näitä piirteitä ei juuri esiinny.

Aiemmassa tutkimuksessani (Kainulainen 2022) olen todennut, että funktionaalinen tekstianalyysimalli sopii hyvin sarjakuvien analysoimiseen. Suurin ero monomodaalisiin, verbaalisiin teksteihin on tekstin rakenne. Sarjakuva koostuu sivu kerrallaan suunnitelluista ruudukoista ja ruuduista niiden sisällä. Jokaisella ruudulla on lisäksi sisäinen rakenne, joka koostuu esimerkiksi kuvan sommittelusta ja verbaalisesta aineksesta. Näin ollen ruutujen verbaaliset osat ovat osa sarjakuvan mikrorakennetta, mutta analysoin niiden sisäisen rakenteen mallin kohdassa lauserakenteet.

Aloitin analyysiprosessin tarkastelemalla aineistoa funktionaalisen analyysimallin avulla taulukoissa 2 ja 3 esitetystä järjestyksestä. Sen jälkeen tarkastelin, liittyvätkö tekemäni havainnot tekstin käyttäjään tutkimuskysymysten kannalta olennaisilla tavoilla. Jaoin tulokset käyttäjän tekstinulkoista ja sisäistä roolia koskeviin löydöksiin. Analyysiluvussa tuloksia ei kuitenkaan ollut mielekästä esittää alkuperäisessä järjestyksessä, koska tekstinulkoiset piirteet vaikuttavat käyttäjän tekstinsisäiseen rooliin ja toisinpäin, ja eri piirteet ovat myös yhteydessä keskenään. Seuraavassa luvussa esitetyt tulokset onkin jäsennellyt sen perusteella, liittyvätkö piirteet tutkimuskysymysten kontekstissa enemmän sarjakuva-asiakirjan käyttäjään elävänä henkilönä vai hänen representaatioonsa sarjakuvahahmona. Käyttäjän tekstinulkoiseen rooliin liittyvissä löydöksissä hahmottui myös alateemoja: monet piirteet liittyvät tekstin saavutettavuuteen, toiset taas sarjakuvan ilmaisukieleen ja sen funktioon osallisuuden mahdollistamisessa. Myös nämä teemat näkyvät analyysiluvun rakenteessa. Tekstianalyysi tuotti niin runsaasti tuloksia, että seuraavassa on ollut mahdollista esitellä vain tutkimuskysymysten kannalta keskeisimpiä havaintoja.

4 Funktionaalisen tekstianalyysin keskeiset tulokset

Käyttäjällä on sarjakuva-asiakirjassa kaksinainen rooli. Tekstinulkoisesti tarkasteltuna hän on tekstin vastaanottaja, jonka odotetaan toimivan sarjakuva-asiakirjan välittämien sääntöjen mukaisesti. Tekstinsisäisesti häntä edustaa tapaavan vanhemman

hahmo sarjakuva-asiakirjassa. Tässä luvussa esittelen analyysin keskeisimpiä tuloksia kummankin roolin kannalta.

4.1 Käyttäjä sarjakuva-asiakirjan vastaanottajana

Aloitin käyttäjän tekstinulkoisen roolin käsittelyn viestintätilanteeseen ja viestinnän tavoitteisiin liittyvistä tuloksista. Sitten siirryn tarkastelemaan kootusti viestinnän saavutettavuuteen liittyviä havaintoja, ja ensimmäisen alaluvun lopuksi esittelen sarjakuvan ilmaisukielen käyttöä asiakirjassa.

4.1.1 Viestintätilanne

Tarkasteltava viestintätilanne on tapaavan vanhemman tutustumiskäynti. Viestintäpaikka ja aika on ETKL:n tapaamispaikka 2020-luvun Suomessa. Viestinnän keskiössä ovat sen osapuolet, tapaamispaikan työntekijä ja tapaava vanhempi eli sarjakuva-asiakirjan käyttäjä. Työntekijä edustaa viestin toista lähettäjä, ETKL-järjestöä. Kyseessä on epäsymmetrinen viestintätilanne, jossa tekstin lähettäjä on käyttäjään nähden valta-asemassa (Leskelä 2019: 220–221).

Käyttäjän ominaisuudet vaikuttavat hänen viestinnällisiin tarpeisiinsa ja odo-
tuksiinsa (Nord 2005 [1991]: 59, 60). ETKL:n työntekijöiden haastatteluissa kävi ilmi, että tapaavilla vanhemmilla voi olla esimerkiksi päihde- tai mielenterveysongelma tai väkivaltaisen käytöksen historia. Työntekijät kertoivat myös, että osa käyttäjistä on suomenoppijoita ja että suurin osa heistä on miehiä.

Käyttäjän kannalta olennainen osa viestintätilannetta on myös viestintävä-
line, joka tässä tilanteessa on sarjakuva-asiakirja *Valvotun tapaamisen säännöt*. Tutustumiskäynnillä käyttäjä saa selata sarjakuvaa samalla, kun työntekijä käy sen sisällön suullisesti läpi. Viestintätilanteen multimodaalisuus voi tehostaa viestin välittymistä, kun käyttäjä voi lukea ja kuunnella viestin verbaalista sisältöä ja samalla tarkastella sarjakuva-asiakirjan visuaalisia osia. Tekstin rakenteen analyysi paljasti, että sarjakuva-asiakirjassa on avoimia kohtia. Käyttäjakohtaisten tietojen täyttäminen sarjakuva-asiakirjaan tekee viestintävälineestä joustavan, ja jokaiselle käyttäjälle jää ainutlaatuinen kappale, joka kertoo juuri hänen tilanteestaan. Lähtiessään tapaamis-
paikasta käyttäjä saa asiakirjan mukaansa, jolloin hän voi halutessaan myöhemmin palata sen sisältöihin itsenäisesti. Se tukee itsenäistä oppimista.

4.1.2 Viestinnän tavoite

Edellä mainittujen tekijöiden ohella viestinnän käyttäjäkeskeisyyteen vaikuttaa myös viestinnän tavoite, johon liittyviä piirteitä Nordin (2005 [1991]) analyysimallissa ovat lähettäjän intentio, viestinnän motivaatio sekä tekstin funktiot ja genret. Nämä piirteet kertovat siitä, mihin viestinnällä pyritään, ja vaikuttavat tavoitteiden saavuttamiseen.

ETKL:n työntekijöiden taustahaastatteluista lähettäjän intentioksi paljastui välittää valvotun tapaamisen säännöt käyttäjälle siksi, että tämä noudattaisi niitä ja että lapsi pystyisi viettämään aikaa vanhempansa kanssa haastavasta tilanteesta huolimatta. Viestinnän tarkoituksena on antaa tietoa ja murtaa ennakkoluuloja valvottuja tapaamisia kohtaan. Tämä intentio näkyy tekstin funktioissa ja siinä, että sarjakuva-asiakirjan sisällössä kognitiivinen saavutettavuus on tärkeämpää kuin sarjakuvan ilmaisukielen käyttö. Esimerkiksi kuvien taustat ovat varsin yksinkertaisia, mikä tekee niistä selkeitä (ks. kuvat alempana).

Lähettäjän intentio on yhdenmukainen viestinnän motivaation kanssa, joka on ohjeistaa tapaamispaikkojen uusia asiakkaita palvelun käytöstä. Työntekijät kertoivat haastatteluissa, että tapaamispalvelun käyttö edellyttää sääntöjen noudattamista ja että palvelun tarkoitus on toteuttaa lapsen etua. Tästä näkökulmasta käyttäjän rooli ei näyttyä kovin aktiivisena, sillä hän ei ole tullut palvelun asiakkaaksi omasta halustaan, eikä hänellä ole juurikaan neuvotteluvaraa sääntöjen sisällöstä. Viestinnän motivaatio korostaa kognitiivisen saavutettavuuden merkitystä, koska tapaamiset (ja lapsen etu) voivat toteutua vain, jos käyttäjä ymmärtää säännöt ja voi siten noudattaa niitä. Tästä näkökulmasta tapaava vanhempi onkin aktiivinen tekstin käyttäjä, sillä hänen vastuullaan on oppia säännöt ja käyttäytyä niiden mukaan. Se mahdollistaa valvottujen tapaamisten kautta suhteen rakentamisen ja ylläpitämisen lapsen kanssa.

Sarjakuva-asiakirjan funktioista viitteitä antoivat edellä käsitellyt lähettäjän intentio ja viestinnän motivaatio sekä tekstin genret. Sarjakuva-asiakirja on useiden genrejen sekoitus: se on ohjeteksti, yksipuolisesti sitova sopimus, lomake ja informatiivinen sarjakuva. Edellä mainitut piirteet osoittavat, että sarjakuva-asiakirjalla on informatiivinen ja operatiivinen funktio. Sen avulla on tarkoitus välittää tietoa tapaamispaikan säännöistä sekä pyrkiä ohjailemaan käyttäjän käyttäytymistä tarjoamalla toimintamalleja (vrt. Günther & Oja 2023: 21). Lisäksi tapaamispaikan työntekijöiden mukaan tietoa välittämällä pyritään lievittämään käyttäjän jännitystä ja mahdollisia ennakkoluuloja palvelusta. Tekstinsisäisten piirteiden analyysi vahvisti havainnot funktioista. Esimerkiksi ohjeita ja toimintamalleja välitetään niin verbaalisen kuin visuaalisenkin moodin kautta, kuten edempänä käy ilmi.

4.1.3 Kognitiivinen saavutettavuus

Viestinnän tavoitteiden toteuttamiseksi sarjakuva-asiakirjassa on pyritty kognitiiviseen saavutettavuuteen. Siihen liittyviä, keskeisiä tekstinsisäisiä piirteitä funktionaalisessa tekstianalyysimallissa ovat sisältö, rakenne, sanasto ja lauserakenteet (ks. myös Kainulainen 2023). Kognitiivinen saavutettavuus vaikuttaa tekstin molempien funktioiden toteutumiseen: tekstin ymmärrettävyys helpottaa viestin vastaanottamista, ja ymmärrettävää sisältöä on motivoivampaa lukea kuin vaikeaa tekstiä (Maaß 2020: 24).

Käyttäjäkeskeisyyden kannalta verbaalisen moodin, jonka analysoin kohdassa lauserakenteet, keskeisin tekijä on käyttäjän puhuttelu. Se vaikuttaa olennaisesti

siihen, että käyttäjä kokee tekstin olevan suunnattu juuri hänelle (Leskelä 2019: 117). Usein kielellisten valintojen johdonmukaisuus auttaa tekemään tekstistä saavutettavamman (Leskelä 2019: 137; Selkomittari 2022: 11; Saavutettavan kielen työkalupakki -sivusto s.a.). Myös puhuttelun on hyvä olla mahdollisimman johdonmukaista, sillä jos käyttäjään viitataan useilla eri puhuttelumuodoilla, hänelle osoitettujen kohtien hahmottaminen voi vaikeutua.

Täysi johdonmukaisuus käyttäjän puhuttelussa ei kuitenkaan ole viestinnän tavoitteiden kannalta mahdollista, vaan eri puhuttelumuodot ovat välillä tarpeen. Esimerkiksi monissa tekstilaatikoissa ja puhekuplissa käyttäjään viitataan yksikön tai monikon kolmannessa persoonassa, koska monet viittauksista koskevat molempia vanhempia ja asiakirja on tarkoitettu myös lapsen lähivanhemmalle. Sarjakuva-asiakirjassa käytetään useita muitakin puhuttelumuotoja, muiden muassa monikon ensimmäistä persoonaa, sinuttelua, imperatiivia ja nollapersoonaa. Eri puhuttelumuodoilla on erilaisia tehtäviä tekstissä. Esimerkiksi monikon ensimmäistä persoonaa käytetään *Tervetulo!*-osiossa sivulla 4: ”Sovimme yhdessä tapaamisten ajankohdat [tyhjä viiva] kerrallaan.” Muotoilu korostaa käyttäjän osallisuutta tapaamisten kellonajoista sopimisessa. Tämä on tärkeää, koska muissa kohdissa neuvotteluvaraa ei juuri ole.

Sinuttelu on selkein tapa osoittaa, että virke on osoitettu juuri lukijalle, mutta se on myös suorasukainen puhuttelumuoto ja voi siksi tuntua epäkohteliaalta joissakin yhteyksissä (Leskelä 2019: 117, 122). Epäsymmetrisissä viestintätilanteissa tyyppillistä on käskeminen tai neuvominen sinuttelun kautta (Brown & Levinson 1987: 78–81). Esimerkiksi *Tapaava vanhempi huolehtii* -osion verbaalisessa moodissa käytetään imperatiivia ja sinuttelua, kuten seuraavassa virkkeessä, joka on jaettu puhekupliin kolmeen eri ruutuun: ”Ilmoita mahdollisimman pian ennen tapaamista, jos tapaaminen pitää perua tai jos olet myöhässä.” Käskemisen lisäksi imperatiivilla voidaan myös esimerkiksi kehottaa tai pyytää (VISK § 889). Tässä esimerkissä *ilmoita*-sanan sävy on jossakin kehotuksen ja käskyn välimaastossa. Sana on velvoittava, sillä ilmoittamatta jättämisestä seuraa tapaamisen peruutus, ja useiden tällaisten peruuntumisten seurauksena tapaamiset voivat jopa loppua kokonaan (STM 2017: 81). Muu tekstiympäristö, kuten visuaalinen moodi, kuitenkin lieventää imperatiiviverbin sävyä. Kuvissa tapaava vanhempi on sairaana sängyssä ja jumissa liikenneuuhkassa. Kuvat implikoivat, että tapaamisen peruminen tai siitä myöhästyminen voi ymmärrettävästi johtua käyttäjästä riippumattomista syistä.

Nollapersoonaa käytetään erityisesti *Muita sääntöjä* -osiossa, esimerkiksi sivun 9 tekstilaatikossa: ”Tapaamispaikalla ei saa käyttäytyä uhkaavasti” (kuva 1).



KUVA 1. Ruutu *Muita sääntöjä* -osioista. © Sarjis-tutkimusryhmä ja Jan Pitkäsalo.

Nollapersoonalla ilmaistaan pakkoa, velvollisuutta tai mahdollisuutta, ja sitä käytetään viittamaan useisiin henkilöihin kerralla. Selkokielessä nollapersoonaa tulisi käyttää vain, jos suorasta käskystä tai kehotuksesta tulee tekstiin holhoava tai leimaava sävy, sillä se hämärtää virkkeen toimijan ja vaikeuttaa siten tekstin ymmärtämistä. (Leskelä 2019: 122–124.) Yllä olevassa esimerkissä kyse lienee sekä kohteliaisuusstrategiasta että useaan henkilöön viittaamisesta, sillä kaikkien tapaamisten osapuolten odotetaan käyttäytyvän asiallisesti, ja sinuttelu voisi tuntua syyttävältä. Kuitenkin samaan aikaan ruudun visuaalisessa moodissa juuri tapaava vanhempi esitetään lyömässä nyrkkejä pöytään raivostunut ilme kasvoillaan, jolloin verbaalisen moodin yleistävä nollapersoonaa on ristiriidassa visuaalisen moodin täsmällisen toimijan kanssa. Tämä on esimerkki sarjakuvan ”paljastavuudesta” (Herkman 1998: 12), joka johtuu siitä, että kuvassa yleisetkin ideat joudutaan esittämään täsmällisen esimerkin kautta (Squier 2015: 43, 46). Koska kuva laimentaa nollapersoonan etäännyttävän kohteliaisuusvaiikutuksen, sen käyttö on tarpeetonta. Selkeämpi muotoilu olisi esimerkiksi: ”Kukaan ei saa käyttäytyä uhkaavasti tapaamispaikalla.”

Myös muilta osin lauserakenteilla pyritään kognitiiviseen saavutettavuuteen. Verbaaliset osat ovat selkeää yleiskieltä ja paikoin selkokieleistä ilmaisua. Esimerkiksi *Tervetuloa!*-osiossa on tekstilaatikossa selitetty sana *kirjata*: ”Ohjaaja kirjaa eli kirjoittaa

tapahtumat ja yhteydenotot tapaamispaikan tietojärjestelmään.” Lisäksi virkkeet ovat pääosin lyhyitä, sillä ne sisältävät 3–15 sanaa. Tämä on osin saavutettavuuskysymys, osin viestintävälineen vaatimus, sillä sarjakuvassa on rajallisesti tilaa sanoille. Joidenkin virkkeiden hahmottamista voi hankaloittaa se, että ne on jaettu useaan puhekuplaan tai tekstilaatikkoon (esim. kuvan 3 viimeinen ruutu). Toisaalta virkkeen jakaminen osiin mahdollistaa sekä pidemmät virkkeet rajallisessa tilassa että useamman kuvan käytön yhden virkkeen tukena.

Lyhyt virke ei kuitenkaan aina ole pitkää helpompi. Esimerkiksi *Tervetuloa!*-osiossa, sivulla 4, on tekstilaatikko: ”Sekä vanhemmat että lapset vierailevat tapaamispaikassa ennen ensimmäistä tapaamista.” Tässä virkkeessä on yhdeksän sanaa, mutta sanat ovat arkisia ja virke käsittelee konkreettista asiaa. Sivulla 3 puolestaan on tekstilaatikko, jossa lukee: ”Ohjaajilla on tehtävään soveltuva koulutus” (kuva 2).



KUVA 2. Sivun 3 alaosa (*Tervetuloa!*-osio). © Sarjis-tutkimusryhmä ja Jan Pitkäsalo.

Tämä virke on lyhyempi mutta abstraktimpi ja siksi mahdollisesti vaikeampi ymmärtää. Jos käyttäjä ei ymmärrä kontekstin ja kielitaitonsa perusteella, mistä *tehtävästä* virkkeessä on kysymys ja mitä *soveltuva* tarkoittaa, virkkeen merkitys ei välttämättä välity hänelle, koska verbaalista moodia selittävää kuvaa ei ole. Virkkeestä tekee edellä tarkasteltua vaikeamman myös se, että sanat *tehtävä* ja *soveltuva* näyttävät olevan

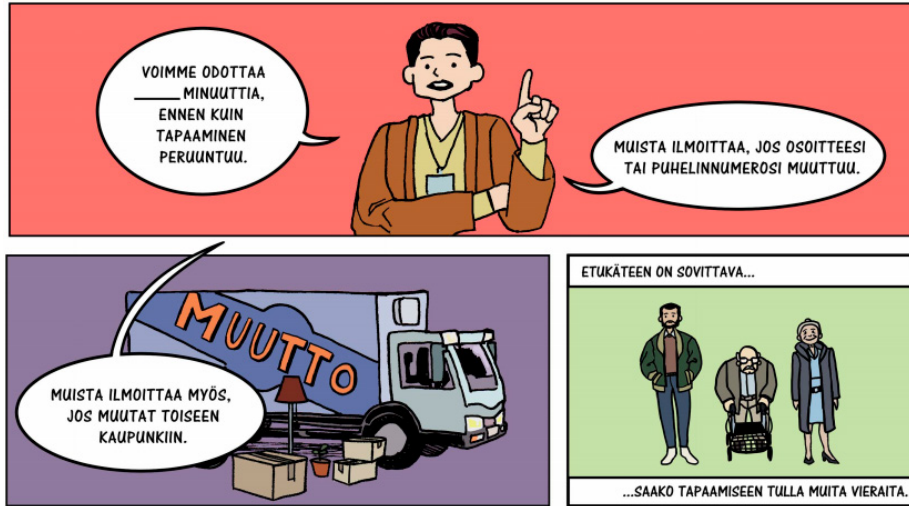
samassa partisiippimuodossa, vaikka tässä asiayhteydessä monimerkityksinen *tehtävä* onkin substantiivi eikä partisiippimuotoinen verbi niin kuin *soveltuva*.

Myös tekstin rakenne vaikuttaa sarjakuva-asiakirjan kognitiiviseen saavutettavuuteen. Rakenteen analyysi paljasti, että tekstin makrorakenne koostuu aineistonkuvauksessa esitellyistä osioista (ks. taulukko 1). Tiedon jakamisessa osiin hyödynnetään sarjakuvan rakenteen toista perusyksikköä, sivua – sarjakuvan sivut ovat samalla tekstin osioita. Sivut on numeroitu, mikä yhdessä väliotsikoiden ja sisällysluettelon kanssa mahdollistaa tiedonhaun asiakirjasta. Sivunumerointi voi myös auttaa sääntöjen läpikäymisessä. Viittaamalla sivunumeroon sekä ohjaaja että käyttäjä voivat nostaa keskusteluun tietyn kohdan.

Myös asiajärjestys on osa tekstin rakennetta. Sekä osiot että niissä käsitellyt asiat esitetään kronologisessa järjestyksessä siinä määrin, kuin se selkeyden kannalta on mahdollista. Esimerkiksi tapaamisten suunnittelua koskeva osio on sijoitettu ennen tapaamisen kulkua käsitteleviä osioita. Toisissa kohdissa temaattinen järjestys on selkeämpi kuin kronologinen. Esimerkiksi ohjaajan rooli tapaamisten aikana liittyy useimpiin tapaamisten vaiheisiin, mutta pääasiat siitä on kerätty *Tervetuloa!*-osioon.

Sarjakuva-asiakirjassa pyritään kognitiiviseen saavutettavuuteen myös sanaston osalta. Sanasto on pääosin varsin arkista ja luultavasti myös kielenoppijoille tuttua varhaisesta vaiheesta saakka, esimerkiksi *tavara*, *isoisä*, *kertoa* ja *kiitos* (vrt. Selkomittari 2022: 11). Joukossa on myös mahdollisesti hankalampia verbejä, verbimuotoja ja substantiiveja, kuten *sitoutua*, *tarvittaessa* ja *ruokarajoite*. Huomionarvoista on, että sarjakuva-asiakirjassa käytetystä noin 140 sanasta vain 11 on sosiaalihuollon erikoissanastoa, joka tavallisesti on varsin tyypillistä sosiaalihuollon asiakirjoissa (ks. esim. Kainulainen 2023). Sosiaalihuoltoon liittyvät sanat poikkeavatkin asiakirjan muusta sanastosta rekisteriltään ja haastavuudeltaan. Esimerkiksi sarjakuvassa esiintyvistä noin 20 yhdyssanasta seitsemän on sosiaalihuollon erikoissanastoa (esim. *lastensuojelulaki* ja *tuomioistuin*). Näitä sanoja on selitetty visuaalisella moodilla. Esimerkiksi sivulla 3, jolla edellä mainitut esimerkit esiintyvät, on tuomarin nuijan kuva tukemassa verbaalisen moodin tulkintaa (ks. kuva 2).

Yksittäisten sanojen lisäksi sanaston ymmärrettävyyteen vaikuttavat muodoltaan samankaltaiset mutta merkitykseltään erilaiset verbit (Selkeästi meille -sivusto s.a.), esimerkiksi *muuttaa* ja *muuttua* (kuva 3).



KUVA 3. Kolme ruutua *Tapaava vanhempi huolehtii* -osiosta. © Sarjis-tutkimusryhmä ja Jan Pitkäsalo.

Sanojen lähempi tarkastelu havainnollistaa sitä, miten multimodaalisuus voi tukea kognitiivista saavutettavuutta. Sivulla 6 sanat esiintyvät peräkkäisissä ruuduissa. Visuaalinen moodi ei tue ohjaajan puhekuplassa esiintyvän sanan *muuttua* ymmärtämistä, sillä kuvassa on vain ohjaaja. *Muuttaa*-verbi sen sijaan esiintyy ruudussa, jossa kuva tukee sanan tulkintaa. Ruudun kuvassa on muuttoauto, jonka kyljessä on sana *muutto* ja jonka viereen kasatut tavarat antavat vihjeen sanan merkityksestä. Sanojen eroa voisi selkeyttää esimerkiksi korvaamalla verbin *muuttua* verbillä *vaihtua*.

4.1.4 Sarjakuvan ilmaisukieli motivoi lukemaan

Tekstin kognitiivisen saavutettavuuden lisäksi myös sen houkuttelevuus vaikuttaa käyttäjän motivoimiseen tekstin lukemisessa ja sen välittämän tiedon vastaanottamisessa (esim. Botes 2017: 240). Ymmärrettävyyden lisäksi sarjakuva-asiakirjan keskeinen etu viestintävälineenä onkin sen visuaalisuus käyttäjän mielenkiinnon herättäjänä. Tekstinsisäisten piirteiden analyysissä paljastui monia tällaisia piirteitä. Useimmat niistä liittyvät tekstin rakenteeseen, kuten ruudukkoasetelmiin ja sarjakuvan ilmaisukielellä leikkelyyn. Esimerkiksi *Tervetuloa!*-osiosta hyödynnetään sarjakuvan ilmaisukeinoja esittämällä ohjaajan kertomat tiedot kolmessa tekstilaatikossa, joista ensimmäinen on samalla ohjaajan puhekupla (kuva 2). Näin pelkkää verbaalista ainesta sisältävistä ruuduista saadaan kiinnostavampia.

Sivujen ruudukot rakentuvat 6–10 erikokoisesta ja muotoisesta ruudusta. Erilaiset ruudukkoasetelmat ja ruudut voivat saada käyttäjän tarkastelemaan kuvia tarkemmin



KUVA 4. *Tapaava vanhempi suunnittelee* -osion yläosa. © Sarjis-tutkimusryhmä ja Jan Pitkäsalo.

Ensimmäinen, rajaton ruutu muodostaa taustan koko sivulle. Siinä tapaava vanhempi kuvittelee tapaamisten sisältöä. Sivulla on kaksi tekstilaatikkoa ja viisi eri tasoille sijoitettua, soikeaa ruutua, jotka ovat samalla tapaavan vanhemman ajatuskuplia. Osion soikeat ruudut ovat myös hyvä esimerkki yksittäisten ruutujen vaihtelusta (vrt. kuvien 1 ja 2 neliskulmisiin ruutuihin).

4.2 Tapaava vanhempi sarjakuvahahmona

Käyttäjän tekstinsisäisen roolin kannalta tekstin olennaisimpia tekstinsisäisiä piirteitä ovat sisältö, sanasto ja lauserakenteet. Kuten edellä kävi ilmi, tapaava vanhempi esiintyy verbaalisessa moodissa sinuttelun kautta ja sanatasolla (esim. *Sarjakuvassa mukana* -osiossa lapsi sanoo: "Minulla on oikeus tavata vanhempiani."). Keskeinen käyttäjäkeskeisyyden rakennusosa sarjakuva-asiakirjan sisällössä taas on käyttäjää representoiva hahmo, joka on muita hahmoja hieman tummempi-ihoinen ja nimetty *Sarjakuvassa mukana* -osiossa "tapaavaksi vanhemmaksi". Hänellä on tumma tukka, jykevä leuka ja muita hahmoja paksumpi kaula, mistä syntyy vaikutelma siitä, että hän on mies (ks. kuvat 1, 3 ja 4). Tämä vastaa tapaamispaikan työntekijöiden kertomia tietoja käyttäjäryhmästä.

Tapaavalla vanhemmalla on konkreettisesti näkyvä osa useimmissa sarjakuva-asiakirjan osioissa, sillä hahmo esiintyy visuaalisesti yhteensä 27 kuvassa. Ainoastaan *Lähi vanhempi huolehtii* -osiossa hän ei esiinny lainkaan. Tapaavan vanhemman kes-

keinen rooli sarjakuvassa käykin ilmi jo kannesta. Sarjakuva-asiakirjan etukanteen on aseteltu kolme ruutua sarjakuvasta niin, että ne muodostavat uuden merkityskokonaisuuden. Ajatuskuplien avulla näytetään, kuinka tapaamispaikkaan tutustuva lapsi kuvittelee saapuvansa sinne lähivanhempansa kanssa ja sitten katsovansa televisiota tapaavan vanhemman kanssa. Kannen viestin voi tulkita olevan: valvottujen tapaamisten avulla sinulla voi olla tällainen suhde lapseesi. Se palvelee tekstin operatiivista funktiota kannustamalla käyttäjää hyväksymään säännöt.

Sarjakuvassa tapaava vanhempi esitetään aktiivisena toimijana tapaamispalvelussa. Ainoastaan asiakirjan institutionaalisimmassa *Tervetuloa!*-osiossa hänet esitetään kolmessa ruudussa vastaanottamassa tietoa passiivisesti (esim. kuva 2). Muissa osioissa (yhteensä 17 ruudussa) tapaava vanhempi osallistuu toimintaan aktiivisesti ja tekee omia – sääntöjen kannalta oikeita ja väriä – valintojaan. Hän esimerkiksi saapuu tapaamispaikkaan kahdessa ruudussa, yhdessä selvin päin (*Tervetuloa!*-osio, sivu 3) ja yhdessä humalassa (*Muita sääntöjä* -osio), suunnittelee tapaamisia (kuva 4) sekä leikkii lapsensa kanssa viidessä ruudussa. Hänen toimintansa on sääntöjen mukaista tai neutraalia yhteensä 11 ruudussa. Sääntöjen vastaista käytöstä näytetään *Muita sääntöjä* -osion kuudessa ruudussa: tapaava vanhempi esimerkiksi käyttäytyy uhkaavasti (kuva 1) ja kertoo eteenpäin muiden asioita. *Tapaava vanhempi suunnittelee* -osiossa (kuva 4) tapaava vanhempi esiintyy erityisen keskeisessä, aktiivisessa roolissa, ja osiossa korostuu hänen suhteensa lapseensa. Osiossa on esimerkkejä siitä, mitä käyttäjä voi tehdä tapaamisissa lapsensa kanssa. Niiden esittäminen tapaavan vanhemman ajatuskuplina välittää viestin hänestä aktiivisena toimijana.

5 Päätelmät

5.1 Tulosten yhteenveto

Käyttäjällä on sarjakuva-asiakirjassa kaksinainen rooli. Tekstinulkoisesti tarkasteltuna hän on tekstin vastaanottaja, jonka odotetaan toimivan asiakirjan välittämien sääntöjen ja ohjeiden mukaisesti. Tekstinsisäisesti tarkasteltuna tapaava vanhempi on hahmo sarjakuva-asiakirjassa. Pääosin sarjakuva-asiakirja esittää ihannetilanteen, jossa tapaava vanhempi toimii vaaditulla tavalla ja tapaamisten tarkoitus toteutuu. Esitystapa ja käyttäjän aktiivisen toimijuuden esittäminen ovat kiinteästi kytköksissä asiakirjan operatiiviseen funktioon. Käyttäjää ohjataan toivotunlaiseen käyttäytymiseen tarjoamalla myönteinen roolimalli, mikä on tyypillistä informatiivisissa sarjakuvissa (Alemany-Pagès ym. 2022: 7). Sen vastinpari, kielteinen roolimalli (mp.), esiintyy sarjakuva-asiakirjan viimeisessä osiossa. Yleensä roolimalleja edustaa kaksi erillistä hahmoa (mp.), mutta *Valvotun tapaamisen säännöissä* myös ei-toivottu käyttäytyminen esitetään tapaavan vanhemman hahmon kautta.

Funktionaalinen tekstianalyysi tuotti runsaasti tuloksia, joista tässä artikkelissa olen esitellyt keskeisimmät. Tulosten perusteella *Valvotun tapaamisen säännöt* -sarjakuva-asiakirjalla on informatiivinen ja operatiivinen funktio. Sarjakuva-asiakirja on monin tavoin käyttäjäkeskeinen, millä pyritään mahdollistamaan käyttäjän osallisuutta. Tekstinulkoisten piirteiden analyysi antoi tietoa viestintätilanteesta ja sen käyttäjäkeskeisyyteen vaikuttavista tekijöistä. Käyttäjä saa yksilöllisen ohjeasiakirjan, johon täytetyt tiedot koskevat juuri hänen tilannettaan ja josta hän voi myöhemmin kerrata sääntöjä tai tutustumiskäynnillä käytyä keskustelua. Viestintätilanteessa asiakirjan multimodaalinen, sosiaalinen lukeminen voi tukea itsenäistä tiedon omaksumista ja sitä kautta käyttäjän osallisuutta haastavassa tilanteessa, jossa hänellä on rajallisesti valtaa päättää tapahtumien etenemisestä (vrt. Kivinen ym. 2020: 284; Vanjusov 2022: 349).

Tekstinsisäisten piirteiden analyysi toi esiin olennaisia huomioita siitä, miten kognitiivista saavutettavuutta ja käyttäjän osallisuutta on rakennettu aineistossa. Analyysin perusteella sarjakuva-asiakirjasta tekevät kognitiivisesti saavutettavan erityisesti sisällön multimodaalisuus, sanasto, lauserakenteet ja tekstin rakenne. Sarjakuva-asiakirjan kognitiivinen saavutettavuus on tärkeää osallisuuden tukemisessa. Jos käyttäjä pystyy ymmärtämään asiakirjan sisällön, viestinnällisesti se mahdollistaa sääntöjen mukaan toimimisen (Kivinen ym. 2020: 284). Se voi osaltaan edesauttaa sitä, että käyttäjä kokee pystyvänsä huolehtimaan omista asioistaan (vrt. Isola ym. 2017: 15, 19). Sarjakuva-asiakirjalla voidaan siis edesauttaa tieto-osallisuuden toteutumista. Asiakirjan antama tieto ja toimintamallit myös tekevät tapaamisista ennakoitavia, minkä on todettu vaikuttavan osallisuuden kokemukseen (Isola ym. 2017: 25).

Koska tekstin ensisijainen funktio on informatiivinen, selkeys on asiakirjassa tärkeämpää kuin sarjakuvan ilmaisukieli. Tekstin rakenteen analyysi osoitti, että esimerkiksi erimuotoisia ruutuja ja puhekuplia on käytetty, mutta se on tehty harkiten. Sarjakuva viestintävälineenä yhtäältä luo haasteita kognitiiviselle saavutettavuudelle, toisaalta edesauttaa sitä. Tilan rajallisuus pakottaa tiivistämään tekstejä ja voi estää hankalien sanojen verbaalisen selittämisen. Toisaalta multimodaalisuus korvaa tilan puutetta, koska sanoja voidaan selittää visuaalisesti. Pitkiä virkkeitä joudutaan välillä jakamaan useaan puhekuplaan tai tekstilaatikkoon, mikä yhtäältä vaikeuttaa kokonaisuuden lukemista, mutta toisaalta sallii useamman kuvan käyttämisen yhden virkkeen tukena.

Lauserakenteiden analyysi paljasti kiinnostavia seikkoja käyttäjän puhuttelesta. Tekstinsisäisesti käyttäjän vaikutusmahdollisuuksia ja sitä kautta osallisuutta korostetaan esimerkiksi käyttämällä monikon ensimmäistä persoonaa ja avoimia kohtia tapaamisajoista sopimisessa. Verbaalisessa moodissa käytetään sinuttelua ja nollapersoonaa kohteliaisuusstrategiana, mutta visuaalisessa moodissa viesti on osoitettu suoraan käyttäjälle esittämällä se tapaavan vanhemman hahmon kautta. Tämä havainnollistaa sitä, kuinka verbaalisella ilmaisulla on helpompaa esittää asioita yleisellä tasolla kuin visuaalisella ilmaisulla. Johdonmukaisuuden lisääminen voisi kenties vahvistaa asiakirjan kognitiivista saavutettavuutta (Günther & Oja 2023: 30), mutta toisaalta multimodaalisuus ja sosiaalinen viestintätilanne tukevat viestin välittymistä.

Käyttäjakeskeisyydellä pyritään edistämään asiakirjan molempia funktioita. Käyttäjälle olennainen tieto esitetään hänen näkökulmastaan, ja sääntöjen noudattamisen hyödyt esitetään sarjakuvassa. Erityisen käyttäjakeskeinen on *Tapaava vanhempi suunnittelee* -osio, jossa tapaava vanhempi kuvataan vahvasti osallisena valvotuissa tapaamisissa. Hän itse suunnittelee, mitä tekee lapsensa kanssa. Tapaavan vanhemman keskeinen rooli aktiivisena toimijana viestii käyttäjälle, että sarjakuvassa esitetty tapaavan vanhemman ja lapsen välinen suhde on mahdollista myös hänelle. Osallisuuden kannalta merkityksellistä on myös se, että loppujen lopuksi päätösvalta ja sitä kautta vastuu sääntöjen noudattamisesta jää käyttäjälle itselleen (Kiilakoski ym. 2012: 15).

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi käyttäjän osallisuutta pyritään mahdollistamaan representaatiolla tapaavan vanhemman hahmon kautta. Hahmo on sarjakuville tyypilliseen tapaan samaan aikaan sekä täsmällinen piirros tietynnäköisestä ihmisestä että yleisluontoinen representaatio tekstin käyttäjästä. Jos käyttäjä on erinäköinen kuin sarjakuvan tapaava vanhempi, se voi vaikeuttaa hahmoon samastumista. Käyttäjää ei kuitenkaan representoida pelkästään hahmon ulkonäön vaan myös tapaavan vanhemman tilanteen kautta. Tilanne luultavasti tuntuu jossain määrin tutulta riippumatta siitä, minkä näköinen käyttäjä sarjakuva-asiakirjaa lukee. Sama koskee periaatteessa ympäristöä. Jos esimerkiksi tunnelma tapaamispaikassa on samankaltainen kuin sarjakuvassa, se lisää osaltaan tapaamisten ennakoitavuutta ja voi auttaa luottamuksen rakentamisessa. Koska jokainen käyttäjä ei voi nähdä juuri itsensä näköistä hahmoa tässä sarjakuva-asiakirjassa, tunnelman ja hahmojen toiminnan tunnistettavuus on entistä tärkeämpää osallisuuden mahdollistamisessa.

Analyysin perusteella osallisuutta pyritään rakentamaan aineistossa kognitiivisen saavutettavuuden lisäksi motivoimalla käyttäjää lukemaan ja omaksumaan tietoa. Tähän sarjakuvan ilmaisukieli antaa runsaasti välineitä. Esimerkiksi multimodaalisuus, erilaiset ruudukkoasetelmat ja ruudut sekä verbaalisen tiedon esittäminen puhekuplissa tekevät tekstistä kiinnostavamman lukea. Sarjakuvailmaisulla pyritään toteuttamaan myös asiakirjan operatiivista funktiota: visuaalisen moodin avulla käyttäjää motivoidaan toimimaan halutulla tavalla luomalla mielikuvia siitä, mitä sääntöjä noudattamalla voi saada. Kaiken kaikkiaan analyysin tulokset viittaavat siihen, että käyttäjakeskeisellä, multimodaalisella viestinnällä voidaan mahdollistaa osallisuutta sosiaalihuollon palvelutilanteissa.

5.2 Tutkimusasetelman ja tulosten arviointi

Sovellettu funktionaalinen tekstianalyysimalli sopii sekä sarjakuva-asiakirjojen analysointiin että tekstin tarkasteluun rajatusta näkökulmasta. Funktionaalisen tekstianalyysin lähtökohtana ovat viestinnän suunnittelu käyttäjän tarpeiden mukaiseksi, joten se on hyödyllinen, joskin aikaa vievä, työkalu saavutettavan viestinnän suunnittelussa.

Mallissa on kuitenkin myös heikkouksia. Kognitiivisen saavutettavuuden tutkimusmenetelmänä tekstianalyysin olennaisin heikkous on käyttäjäpalautteen puute. Tekstin merkitykset syntyvät vasta yksilöllisessä vastaanottotilanteessa (Herkman 1998: 71; Nord 2005 [1991]: 17; Nord 2018: 30), joten käyttäjien kuuleminen on edellytys tekstin vaikutuksen ja funktioiden toteutumisen tarkastelulle. Sarjakuva-asiakirjojen käyttäjät pääsevätkin ääneen väitöskirjani viimeisessä osatutkimuksessa, joka on vastaanottotutkimus. Toinen analyysimallin keskeinen haaste on tulosten runsas määrä ja niiden esittäminen yksittäisessä tutkimusartikkelissa. Myös yhteiseksi oletettuun tietoon kiinni pääseminen tekstianalyysin kautta on osoittautunut haastavaksi, ja tämän ongelman pohtiminen olisikin hedelmällinen tapa kehittää mallia tulevaisuudessa.

Tutkimusasetelman heikkouksista huolimatta tämän tutkimuksen tulokset tukevat ja täydentävät aiemmassa tutkimuksessa tehtyjä havaintoja sarjakuva-asiakirjoista, kuten että tekstin visuaalisuus houkuttelee lukijaa perehtymään tekstiin (Giancaspro 2020: 7; Kalliomaa-Puha ym. 2023: 240). Tämä tutkimus vahvistaa aiempia havaintoja siitä, että sarjakuvan ilmaisukielellä voidaan pyrkiä motivoimaan käyttäjää lukemaan, ja siitä, että sarjakuva-asiakirja viestintävälineenä voi auttaa ymmärtämään asiasisältöjä (Botes 2017: 219; Pitkäsalo 2020).

Lisää tietoa tarvitaan kuitenkin runsaasti, ja kiinnostavia suuntia jatkotutkimukselle on monia. Osallisuuden kokemus riippuu aina yksilöstä, ja siihen vaikuttavat käyttäjän ja viestinnän lisäksi esimerkiksi muiden osapuolten toiminta – kohdatuksi tuleminen on sosiaalinen tapahtuma (Kivinen ym. 2020: 269). Jatkossa olisikin hyödyllistä tutkia käyttäjien kokemuksia osallisuudesta sosiaalihuollon viestintätilanteissa. Tiedontarve osallisuuden toteutumisesta sosiaalihuollossa on tunnistettu myös aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (esim. mts. 287).

Lopuksi on tärkeää muistaa, että osallisuuteen liittyy aina valtarakenteita, joita tässä artikkelissa ei valitettavasti ollut juuri tilaa käsitellä. Palveluiden yhdenvertaisuutta ja ihmisoikeuksien kokonaisvaltaista toteutumista arvioidessa tulisi aina huomioida myös valtasuhteet työntekijän ja asiakkaan sekä asiakkaan ja instituution välillä (Kivinen ym. 2020: 287; Vanjusov 2022: 160, 345). Aineiston tarkastelu tästä näkökulmasta laajentaisi ja täydentäisi tämän tutkimuksen tuloksia oleellisesti.

Tutkimusaineisto

Sarjis-tutkimusryhmä & Ensi- ja turvakotien liitto 2023. *Valvotun tapaamisen säännöt*. Versio 2, elokuu 2023. Piirtänyt Jan Pitkäsalo. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kirjallisuus

- Aleman-Pagès, M., A. M. Azul & J. Ramalho-Santos 2022. The use of comics to promote health awareness: a template using nonalcoholic fatty liver disease. *European Journal of Clinical Investigation*, 52 (3), artikkeli e13642. <https://doi.org/10.1111/eci.13642>
- Ally, B., C. Gold & A. Budson 2009. The picture superiority effect in patients with Alzheimer's disease and mild cognitive impairment. *Neuropsychologia*, 47 (2), 595–598. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2008.10.010>
- Andersen, C. 2018. Comic contracts and other ways to make law understandable. *The Conversation* 19.1.2018. <https://theconversation.com/comic-contracts-and-other-ways-to-make-the-law-understandable-90313> [Luettu 14.2.2024.]
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco, Kalifornia: JosseyBass Publisher.
- Botes, M. 2017. *Visual communication as a legal-ethical tool for informed consent in genome research involving the San community of South Africa*. Väitöskirja. Etelä-Afrikka: University of South Africa.
- Brown, P. & S. C. Levinson 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Studies in interactional sociolinguistics 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, K. 2011 [1965]. *Theory of language: the representational function of language*. Kääntänyt D. F. Goodwin. Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company.
- Creative Contracts 2023. *Contracts everyone can understand*. <https://creative-contracts.com/> [Luettu 14.2.2024.]
- Deci, E. L. & R. M. Ryan 2014 [1985]. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, New York: Springer Science+Business Media.
- Giancaspro, M. A. 2020. Picture-perfect or potentially perilous? Assessing the validity of 'comic contracts'. *The Comics Grid: Journal of Comics Scholarship*, 10 (1), 1–27. <https://doi.org/10.16995/cg.188>
- Giddens, T. (toim.) 2015. *Graphic justice: intersections of comics and law*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315765754>
- Green, M. & K. Myers 2010. Graphic medicine: use of comics in medical education and patient care. *The Veterinary Record: Journal of the British Veterinary Association*, 166 (11), 574–577. <https://doi.org/10.1136/bmj.c863>
- Günther, K. & O. Oja 2023. "Valvotun vaihdon säännöt" -sarjakuvapöytäkirja multimodaalisena genrenä asiakkaan ja työntekijän välistä toimintaa rakentamassa. *Lähivertailuja*, 33, 11–46. <https://doi.org/10.5128/LV33.01>
- Haapio, H., D. A. Plewe & R. de Rooy 2016. Next generation deal design: comics and visual platforms for contracting. Teoksessa E. Schweighofer ym. (toim.) *Networks: proceedings of the 19th international legal informatics symposium IRIS 2016*. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft OCG, 373–380. <https://ssrn.com/abstract=2747821>

- Haapio, H., D. A. Plewe & R. de Rooy 2017. Contract Continuum: from text to images, comics and code. Teoksessa E. Schweighofer ym. (toim.) *Trends and communities of legal informatics: proceedings of the 20th international legal informatics symposium IRIS 2017*. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft OCG, 411–418. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2928604>
- Herkman, J. 1998. *Sarjakuvan kieli ja mieli*. Tampere: Vastapaino.
- Hirvonen, M., T. Kinnunen & L. Tiittula 2020. Viestinnän saavutettavuuden lähtökohtia. Teoksessa M. Hirvonen & T. Kinnunen (toim.) *Saavutettava viestintä: yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus, 9–22.
- Isola, A., H. Kaartinen, L. Leemann, R. Lääperi, T. Schneider, S. Valtari & A. Keto-Tokoi 2017. *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Kaatra, K. & A. Ketola 2023. *Selkokuvaopas*. Selkokeskus / Kehitysvammaliitto ry. https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2023/05/selkokuvaopas_kaatraketola_2023.pdf
- Kaindl, K. 1999. Thump, whizz, poom: a framework for the study of comics under translation. *Target*, 11 (2), 263–288.
- Kainulainen, M. 2022. *V niin kuin visuaalisuus: sarjakuvan kuvailutulkkaaminen funktionaalisen käännteorian viitekehyksessä*. Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202204273939>
- Kainulainen, M. 2023. Kognitiivinen saavutettavuus valvotun tapaamisen sääntöasiakirjoissa. Teoksessa E. Lillqvist, M. Eronen-Valli, V. Manninen, N. Nissilä & E. Salmela (toim.) *Communicating with purpose*. VAKKI Publications 15. Vaasa: VAKKI, 128–146. <https://vakki.net/wp-content/uploads/2023/12/CWP2023A7.pdf>
- Kalliomaa-Puha, L., A. Ketola & E. Pitkäsalo 2023. Sarjakuva, sosiaalihuolto ja saavutettavuus. Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus: kohti kielellistä osallisuutta*. Helsinki: Gaudeamus, 226–244.
- Ketola, A., E. Pitkäsalo & R. de Rooy 2023. Contracts via comics. Teoksessa R. Kauranen, O. Löytty, A. Nikkilä & A. Vuorinne (toim.) *Comics and migration: representation and other practices*. Milton: Routledge, 78–91. <https://doi.org/10.4324/9781003254621-5>
- Kiilakoski, T., A. Gretschel & E. Nivala 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti: lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–33.
- Kinnunen, T. & M. Hirvonen 2020. Johtopäätökset: saavutettavuudesta osallisuuteen. Teoksessa M. Hirvonen & T. Kinnunen (toim.) *Saavutettava viestintä: yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Helsinki: Gaudeamus, 231–245.
- Kivinen, T., H. Vanjusov & R. Vornanen 2020. Asiakkaan ääni – osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet. Teoksessa A. Hujala & H. Taskinen (toim.) *Uudistuva sosiaali- ja terveysala*. Tampere: Tampere University Press, 267–293. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-022-9>
- Kress, G. R. & T. van Leeuwen 2010. *Reading images: the grammar of visual design*. Lontoo: Routledge.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisesta (361/1983). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>
- Leskelä, L. 2019. *Selkokieli: saavutettavan kielen opas*. Turku: Opike.
- Maaß, C. 2020. *Easy language – plain language – easy language plus: balancing comprehensibility and acceptability*. Berliini: Frank & Timme. <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42089>
- McCloud, S. 1994. *Sarjakuva – näkymätön taide*. Kääntänyt J. Heiskanen. Helsinki: Good Fellows.

- Nord, C. 2005 [1991]. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdamer Publikationen zur Sprache und Literatur 94. Kääntänyt P. Sparrow. Amsterdam: Rodopi.
- Nord, C. 2013. Functionalism in translation studies. Teoksessa C. Millán & F. Bartrina (toim.) *The Routledge handbook of translation studies*. Lontoo: Routledge, 219–230.
- Nord, C. 2018. *Translating as a purposeful activity: functionalist approaches explained*. Lontoo: Taylor and Francis.
- Passera, S. & H. Haapio 2013. Transforming contracts from legal rules to user-centered communication tools: a human-information interaction challenge. *Communication Design Quarterly*, 1 (3), 38–45. <https://doi.org/10.1145/2466489.2466498>
- Pérez González, L. 2014. Multimodality in translation and interpreting studies: theoretical and methodological perspectives. Teoksessa S. Bermann & C. Porter (toim.) *A companion to translation studies*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., 119–131.
- Pérez-González, L. 2019. Multimodality. Teoksessa M. Baker & G. Saldanha (toim.) *Routledge encyclopedia of translation studies*. Lontoo: Routledge, 346–351.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pitkäsalo, E. 2020. Työsopimus kuvina – oikeudellisen asiakirjan saavutettavuus. Teoksessa H. Hirto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räisänen & N. Keng (toim.) *Työelämän viestintä III. VAKKI Symposium XL 6.–7.2.2020*. VAKKI Publications 12. Vaasa: VAKKI, 197–210. https://vakki.net/wp-content/uploads/2021/01/VAKKI2020_Pitkasalo_pdf_korjattu-.pdf
- Pitkäsalo, E. & L. Kalliomaa-Puha 2019. Democratizing access to justice. *Translation Matters*, 1 (2), 30–42. <https://doi.org/10.21747/21844585/tma2>
- Pitkäsalo, E. & A. Ketola 2022. Comic-style documents and information design. *The Clarity Journal*, 83, 15–19. <https://usercontent.one/wp/www.clarity-international.org/wp-content/uploads/2022/11/CLARITY-83-2022.pdf>
- Reiss, K. 2014 [1971]. *Translation criticism – the potentials and limitations: categories and criteria for translation quality assessment*. Kääntänyt E. Rhodes. Lontoo: Routledge.
- Saavutettavan kielen työkalupakki -sivusto. *Ohjeet sisällöntuottajille. Yksinkertaiset lauseet ja ilmaukset*. <http://www.saavutettavakieli.fi/ohjeet-sisallontuottajille/yksinkertaiset-lauseet-ja-ilmaukset/> [Luettu 21.5.2024.]
- Selkeästi meille -sivusto. *Ohjeita selkeään tekstiin*. <https://www.selkeastimeille.fi/ohjeet-ja-vinkit/ohjeita-selkeaan-tekstiin/> [Luettu 21.5.2024.]
- Selkomittari 2022. *Selkokielen mittari 2.0*. Selkokeskus / Kehitysvammaliitto ry. <https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2022/04/Selkokielen-mittari-2.0.pdf> [Luettu 21.5.2024.]
- Sosiaalihuoltolaki (1301/2014). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>
- Squier, S. M. 2015. The uses of graphic medicine for engaged scholarship. Teoksessa M. K. Czerwiec ym. (toim.) *Graphic medicine manifesto*. University Park, Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 41–66.
- Steel, E. J. & G. Janeslätt 2016. Drafting standards on cognitive accessibility: a global collaboration. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12 (4), 385–389. <http://dx.doi.org/10.1080/17483107.2016.1176260>
- STM 2017. *Sosiaalihuoltolain soveltamisopas*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2017:5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3959-2>
- Suojanen, T., K. Koskinen & T. Tuominen 2012. *Käyttäjakeskeinen kääntäminen*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66333>

- Sütiste, E. 2021. Intersemiotic translation. Teoksessa Y. Gambier & L. Van Doorslaer (toim.) *Handbook of translation studies 5*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 128–135. <https://doi.org/10.1075/hts.5.int7>
- THL 2024a. *Keskeisiä käsitteitä. Haavoittuvassa asemassa oleva ryhmä / heikommassa asemassa oleva ryhmä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/aiheet/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/hyvinvointijohtaminen/hyvinvointi-ja-terveyserot/keskeisia-kasitteita> [Luettu 22.5.2024.]
- THL 2024b. *Tuetut ja valvotut tapaamiset sekä valvottu vaihto*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/perheoikeudelliset-palvelut/tuetut-ja-valvotut-tapaamiset-seka-valvottu-vaihto> [Luettu 14.2.2024.]
- Tuominen, T., M. Hirvonen, A. Ketola, E. Pitkäsalo & N. Isolahti 2016. Katsaus multimodaalisuuteen käännöstieteessä. Teoksessa E. Pitkäsalo & N. Isolahti (toim.) *Kääntäminen, tulkkaukset ja multimodaalisuus: menetelmiä monimuotoisten viestien tutkimiseen*. Tampere Studies in Language, Translation and Literature: B3. Tampere: Tampereen yliopisto, 11–24. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0113-2>
- Vanjusov, H. 2022. *Saatavilla, mutta ei saavutettavissa? Sosiaalioikeudellinen tutkimus päihdepalveluihin pääsystä*. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/28358>
- VISK = Vilkuna, M. 2008. *Ison suomen kieliopin verkkoversio*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu 5. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php> [Luettu 22.5.2024.]
- Yu, H. 2017. *The other kind of funnies: comics in technical communication*. Lontoo: Routledge.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 133–156.

Johanna Koivisto & Zea Kingelin-Orrenmaa
Tampereen yliopisto

Vaativaa vai vahingollista valmentamista – missä menee raja? Suomalaisten päivälehtien uutisointi valmentajien epäasiallisesta käytöksestä ja negatiivisesta palaute-diskurssista urheiluvalmennuksessa

Nostot

- Urheilu-uutiset valmentajien epäasiallisesta käytöksestä viittaavat urheilumaailmassa ilmeneviin vakaviin eettisiin rikkomuksiin.
- Negatiivinen palautediskurssi näyttäytyy uutisissa urheilijaa syrjivänä ja loukkaavana valmentajan biovallan käyttönä.
- Uutisten välittämä ideologia ”oikeanlaisista urheilijoista” herättää keskustelua yhteiskunnassa ja tilanteeseen halutaan muutos.



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

Abstract

In this article, we focus on Finnish daily newspapers' coverage of inappropriate behaviour and negative feedback from sports coaches towards their trainees. The aim of the study is to explore the reported content and meanings of the feedback given by coaches and highlight the negative feedback discourses produced by the news in which the coach's biopower is directed at the athlete. The research data consists of 23 sports news articles published in 16 different daily newspapers. The data was collected from the digital newspaper service *epress.fi*, using the search command "valmentajan epäasiallinen*" (eng. "coach's inappropriate*"). Our research method is based on *critical discourse analysis* and its key concepts such as *biopower*, *discourse practice*, *sociocultural practice*, *ideology*, *hegemony* and *discursive field*, but otherwise, we combine different discourse theories relatively freely in our analysis.

Keywords: sports news, coach's inappropriate behaviour and feedback, negative feedback discourses, critical discourse analysis, biopower

Asiasanat: urheilu-uutiset, valmentajan epäasiallinen käytös ja palaute, negatiiviset palautediskurssit, kriittinen diskurssianalyysi, biovalta

1 Johdanto

Suomalaisessa mediassa 2020-luvulla uutisoidut tapaukset urheiluvalmentajien epäasiallisesta käytöksestä viittaavat vakaviin urheilumaailmassa esiintyviin eettisiin rikkomuksiin. Uutisten mukaan valmennettaville urheilijoille on aiheutettu sellaista kärsimystä tai vaaraa, joka ei ole valmennuksen kannalta tarpeellista (ks. esim. Pusa 2022 ja Pakarinen 2023). Kansainvälinen esimerkki valmentajan ja valmennettavan välisestä palautteenantotilanteesta vuoden 2022 talviolympialaisissa Pekingissä sai paljon huomiota uutismediassa, kun 15-vuotias taitoluistelija Kamila Valijeva tuli valmentajansa Eteri Tutberidzen läksyttämäksi epäonnistuneen suorituksensa jälkeen. Nuoren luistelijan kohtelu herätti hämmennystä ja paheksuntaa mediassa. (Soininen 2022.)

Vaikka kilpaurheilijoiden ja urheilua harrastavien lasten ja nuorten kokemukset ovat pääosin myönteisiä, urheiluun liittyy myös kielteisiä kokemuksia. Sen vuoksi on tärkeää tehdä tutkimuksia epäasiallisen käyttäytymisestä sallivista ja ylläpitävistä käytännöistä urheilussa (Toivonen & Kananen 2023: 97). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaisessa kilpaurheilussa ja lasten ja nuorten urheiluharrastuksissa on esiintynyt esimerkiksi sukupuolista ja seksuaalista häirintää (Kokkonen 2018; Lahti ym. 2020), kiusaamista tai muutoin epätasa-arvoista ja syrjivää käytöstä (Kaski ym. 2022) ja jopa väkivaltaa (Fagerlund ym. 2014).

Suomen urheilun eettisen keskuksen, Suek ry:n teettämän tutkimuksen mukaan (Kaski ym. 2022: 37) urheilijaan kohdistuva epäasiallinen kohtelu on useimmiten toisen urheilijan harjoittamaa, mutta toiseksi eniten havaintoja on tehty valmentajan/ohjaajan epäasialliseen käytökseen liittyen (ks. myös Toivonen & Kananen 2023:

94). Vuoden 2022 LIITU-tutkimuksen¹ mukaan yleisin epäasiallisen kohtelun muoto liikuntaharrastuksissa on henkinen kaltoinkohtelu, joka ilmenee esimerkiksi pilkkaamisena, nimittelynä, kiroiluna tai huutamisena (ks. Toivonen & Kananen 2023: 94). Kuten urheilumaailman eettisistä rikkomuksista raportoivissa uutisissa on nostettu esiin, on kuitenkin edelleen jokseenkin epäselvää, mitä epäasiallisella käytöksellä tarkoitetaan ja miten siihen voidaan tai uskalletaan puuttua. On myös syytä arvioida, mikä on sallittua valmentamista ja mikä ei.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on sanomalehtimedian uutisointi urheiluvalmennuksessa esiintyvistä epäkohdista, jotka näyttäytyvät uutisteksteissä valmentajan epäasiallisena käytöksenä ja/tai valmentajan antamana negatiivisena palautteena, ts. kehon tai kielen avulla luotavana ja ylläpidettävänä epätasa-arvona valmentajan ja urheilijan välillä. Keskitymme suomalaisten päivälehtien uutisointiin valmentajan ja valmennettavan välisestä valmennussuhteesta ja kiinnitämme ennen kaikkea huomiota niihin uutisoiuihin epäkohtiin, joiden on tulkittu olevan vastoin hyvän tavan mukaista valmennusta ja urheilun eettisiä sääntöjä. Urheiluvalmentajilla on merkittävä kasvatuksellinen rooli, minkä vuoksi valmentajan epäasiallinen käytös tai negatiivinen palaute voivat heikentää nuorten valmennettavien turvallisuuden tunnetta ja itsetunnon rakentumista (vrt. Kaski ym. 2022: 17). Kilpaurheiluun usein liittyvä epäonnistumisen pelko ja urheilijan kokemaa ahdistusta siitä, että ei ehkä saavuta odotettuja tavoitteita, asettavat urheilijan haavoittuaiseen asemaan (ks. esim. Correia & Rosado 2018: 75). Tällöin esimerkiksi valmentajan kontrolloiva valmennustyyli saattaa lisätä urheilijan pelkoa ja ahdistusta. Valmentajan urheilijaan kohdistama vakava epäasiallinen käytös ylittää usein myös uutiskynnyksen, jolloin urheilumaailman tapahtumia voidaan lehdissä. Uutismedian tehtävänä on tehdä uutisoitava ilmiö laajemmin tunnetuksi yhteiskunnassa sekä muokata ja ohjata yleisen mielipiteen muodostumista (ks. esim. Fairclough 1995: 51; Kunelius ym. 2009: 50–51).

Valmentajan ja valmennettavan välillä vallitsee epäsuhtainen valta-asetelma, jossa valmentajalla on kehoituksia antavana osapuolena auktoriteetin asema ja urheilija on palautteen vastaanottajana heikompi osapuoli (vrt. Lundin & Linnér 2015: 40–41). Tällaista valta-asetelmaa voidaan tarkastella *biovallan* käsitteen avulla. Biovalta on ihmiskehoon liittyvää vallankäyttöä, jonka tarkoituksena on ohjalla valtasuhteen heikompa osapuolta ruumiillisen ja/tai henkisen manipulaation kautta. (Ks. Foucault 1978.) Biovallan lisäksi muita tutkimuksen avainkäsitteitä ovat *diskursiiviset käytännöt*, *sosiokulttuuriset käytännöt*, *ideologia*, *hegemonia* ja *diskursiivinen kenttä*. Näitä käsitteitä määrittelemme tarkemmin luvussa 2.

1 Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (Kokko & Martin toim. 2023).

1.1 Tutkimuksen tavoite

Tarkastelemme kriittisen diskurssianalyysin keinoin valtamedian uutisoimia tapauksia, joissa urheiluvalmentajan epäasiallinen käytös ja negatiivinen verbaalinen palaute ovat ylittäneet uutiskynnyksen. Tavoitteenamme on selvittää, miten valmentajan urheilijaan kohdistamasta epäasiallisesta käytöksestä ja negatiivisesta palautteesta kirjoitetaan urheilu-uutisissa. Toisin sanoen analysoimme valmentajien käytökseen ja urheilijalle annettuun palautteeseen liittyviä uutisoituja sisältöjä ja merkityksiä sekä nostamme esiin niitä uutisten tuottamia negatiivisia palautediskursseja, joissa valmentajan biovallankäyttö kohdistuu urheilijaan.

Osassa tarkasteltavia tekstejä uutisen pääpaino on valmentajan urheilijaan kohdistamassa epäasiallisessa käytöksessä, kun taas osassa kyse on nimenomaan valmentajan antamasta negatiivisesta palautteesta. *Epäasiallisella käytöksellä* tarkoitamme tutkimuksessamme uutisissa esiin nostettuja urheilumaailman tilanteita, jossa valmentajan käytös on tulkittu urheilijaa loukkaavaksi, nöyryyttäväksi tai syrjiväksi. *Negatiivisella palautteella* tarkoitamme tässä yhteydessä kaikkea uutisissa raportoitua, valmentajan valmennettaviinsa kohdistamaa epäasiallista kielenkäyttöä ja kommentointia, jonka voidaan katsoa olevan vastuutonta urheilijan kohtelua (ks. myös Kaski ym. 2022: 17).

Usein valmentajan epäasiallinen käytös ja urheilijalle annettava negatiivinen palaute ilmenevät uutisissa samanaikaisesti, jolloin valmentajan epäasiallinen käytös ikään kuin välittyy hänen antamastaan negatiivisesta verbaalisesta palautteesta, ja valmentajan kielenkäyttöä lainataan uutistekstissä. Toisinaan teksteissä korostuu sen sijaan pelkkä valmentajan käytös, jonka seurauksena uutisissa nostetaan esiin esimerkkejä epäasiallisen käytöksen seurauksista urheilijalle (esim. kiellot ja rangaistukset) ilman tarkempaa kuvausta valmentajan kielenkäytöstä. Tästä johtuen mainitsemme epäasiallisen käytöksen ja negatiivisen palautteen erikseen, mutta tarkastelemme näitä analyysissämme kuitenkin yhtenä, uutisissa negatiivista palautediskurssia tuottavana kokonaisuutena. *Valmentaja* viittaa kontekstin mukaan joko yleisesti urheiluvalmentajiin tai tarkasteltavissa uutisteksteissä esiintyviin valmentajiin. Termejä *valmennettava* ja *urheilija* käytämme toistensa synonyymeinä viittaamaan samaan tapaan joko yleisesti urheilijoihin tai niihin valmennettaviin/urheiluharrastajiin, joista aineistossamme puhutaan.

Etsimme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten uutisissa raportoitu valmentajien epäasiallinen käytös ilmenee ja mihin heidän antamansa negatiivinen palaute kohdistuu?
2. Millaisia diskursseja ja merkityksiä valmentajan epäasiallinen käytös ja negatiivinen palaute tuottavat uutisteksteissä?
3. Millaista sosiaalista todellisuutta, ideologiaa ja hegemoniaa uutisissa esiintyvät diskurssit luovat ja ylläpitävät urheilumaailmaan liittyen?

Tavoitteenamme ei sen sijaan ole arvioida tai pohtia, millaisina urheilumaailmasta uutisoidut tapahtumat ovat näyttäytyneet todellisissa valmennustilanteissa. Tutkimme toisin sanoen uutisisältöjä lähtökohtana oletus ”laatujournalismilta” edellyttävästä objektiivisuudesta ja totuudenmukaisen tiedon välittämisestä (ks. esim. Lehtinen 2016). Olemme näin ollen hyvin tietoisia niistä ongelmista, jotka ”nakertavat journalismin luotettavuutta, uskottavuutta ja syvällisyyttä” (Lehtinen 2016: 31; vrt. myös Hytönen 2013: 20–21). Samalla kuitenkin pätee se tosiasia, että uutismedia ja painetut tai digitaaliset sanomalehdet ovat yhä suurimmalle osalle vastaanottajista se kanava, jonka tuottamaan tietoon luotetaan vahvimmin ja jonka välittämän tiedon varassa käsitykset ympäröivästä todellisuudesta muodostetaan (Uutismedian liitto 2023).

1.2 Aikaisempi tutkimus

Aiemmat suomalaiset tutkimukset urheilun eettisistä rikkomuksista ja epäasiallisen käytöksen ilmenemisestä ovat keskittyneet etupäässä ilmiön tunnistamiseen ja esiintymislaajuuteen (esim. Kaski ym. 2022; Toivonen & Kananen 2023), mutta toistaiseksi aiheesta on tehty melko vähän tutkimusta Suomessa. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että kilpaurheilussa ja urheiluharrastuksissa esiintyy erilaista epäasiallista kohtelua, mutta vähemmälle tarkastelulle on sen sijaan jäänyt, millaisena kielenkäyttönä esimerkiksi valmentajan epäasiallinen käytös ilmenee valmennustilanteissa ja millaisia merkityksiä negatiiviseen kielenkäyttöön ja palautteenantoon sisältyy. Kaski ym. (2022: 18) peräänkuuluttavat kokonaisvaltaista tutkimusta siitä, ”miten urheilijat kokevat oman kohtelunsa ja minkälaista kohtelua he saavat niin urheilutovereilta, valmentajalta ja urheiluorganisaatiolta kuin laajemmin medialta ja yleisöltä”, jotta urheiluorganisaatiot voisivat kehittää epäasiallista käytöstä ehkäiseviä toimintamalleja. Medialla on näin ollen tärkeä rooli paitsi ilmiön tunnetuksi tekemisessä, myös siinä, miten epäasiallisesta käytöksestä uutisointi vaikuttaa sitä kohdanneisiin urheilijoihin ja heidän urallaan etenemiseen. Lähtökohtaisesti urheilujournalismin tehtävänä on tukea suomalaista urheilua nostamalla esiin epäkohtia ja suhtautumalla niihin kriittisesti, jotta mahdollisiin rikkomuksiin voidaan etsiä ratkaisuja. (Ks. Hyvönen 2013.)

Väitöskirjatutkimusta on tehty urheilijoiden kokemusmaailmasta urheiluvallennukseen ja urheiluun liittyen (Hämäläinen 2008) sekä sukupuolten välisestä tasa-arvosta ja naisurheilijoiden urakehitysmahdollisuuksista (Saarinen 2023). Hämäläisen fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat nuorten aikuisten urheilijoiden kirjoittamat tarinat valmentajistaan (Hämäläinen 2008: 18). Saarisen (2023) psykologian alaan kuuluva väitöskirja tarkastelee puolestaan naisurheilijoiden urakehitystä ja kaksoisuran rakentumista.

Hämäläinen toteaa tutkimuksensa loppuyhteenvedossa, että urheiluun liittyvä eettinen toiminta ja hyvä kasvatusta eivät synny eettisiä ohjeita laatimalla, vaan huomiota tulisi kiinnittää urheilu- ja valmennuskulttuurin siirtymiseen tuleville sukupolville sekä

merkitysrakenteiden omaksumiseen. Valmentajan tärkeänä työkaluna on itsereflektio, urheilijoilta ja muilta toimijoilta saatu palaute ja oman toiminnan kehittäminen. Keskeisiä valmentajuuden aineksia ovat johtaminen, asiantuntemus ja vuorovaikutustaidot. Hämmäläisen esiin nostama ”työn tai menestyksen eetos”, joka usein liittyy johtamiseen ja asiantuntijuuteen, ei kuitenkaan saisi liiaksi ohjata valmentajan näkemystä liikkumisesta ja urheilusta. Jos näin käy, sillä voi olla lannistava ja innostuksen tukahduttava vaikutus urheilijaan. (Hämäläinen 2008: 163.)

Saarisen (2023) mukaan naiset kuuluvat selkeään vähemmistöön huippu-urheilijoiden joukossa, ja sen johdosta naisurheilijoiden mahdollisuudet luoda uraa ovat miesurheilijoita paljon heikommat. Naiset kokevat urheilussa myös miehiä useammin syrjintää ja epätasa-arvoista kohtelua. Saarisen tavoitteena tutkimuksessa on integroida sukupuolinäkökulmaa vallitseviin kaksoisurakäytäntöihin, jotta naisurheilijat tulisivat tehokkaammin tuetuksi valmennuksen ja tukijärjestelmien taholta (Saarinen 2023: 36). Tutkimustulosten perusteella valmentajien toiminnassa on havaittavissa useisiin eri diskursseihin pohjautuvaa, epätasa-arvoista näkemystä naissukupuolen edustajista miehiä heikompiina ja epätäydellisinä urheilijoina, jotka todennäköisemmin ovat myös kaksoisuran tarpeessa. (Saarinen 2023: 38.)

Urheilun etiikkaan liittyvät kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että urheilijoihin kohdistuu monenlaista tahallista psyykkistä ja fyysistä väkivaltaa, kuten häirintää, kaltoinkohtelua, laiminlyöntiä ja syrjintää (esim. Correia & Rosado 2018). Kansainvälisen Olympiakomitean tutkimukseen pohjautuvassa konsensuslausumassa (Mountjoy ym. 2016) korostetaan kaikenikäisten urheilijoiden oikeutta turvalliseen urheiluun, jossa on kunnioitettava ja tasapuolinen urheiluympäristö ilman pelkoa, suosimista ja edellä mainittua tahallista väkivaltaa. Lausumasta käy ilmi, että urheilijoiden kertomusten mukaan todellisuus voi olla täysin päinvastainen heidän joutuessaan vähättelyn, nöyryytyksen, huutamisen ja uhkailun kohteiksi. Jos urheilijalla on jokin vamma tai hän kuuluu seksuaaliseen vähemmistöryhmään, on häirinnän kohteeksi joutumisen riski suurempi kuin muilla urheilijoilla. (Mountjoy ym. 2016: 1020.)

Häirintää ja kaltoinkohtelua harjoittavana tahona on usein valta-asemassa olevat henkilöt, kuten valmentajat ja muut urheilijan lähipiirissä vaikuttavat henkilöt. Tahallisen väkivallan muotoja tai ”mekanismeja” ovat Mountjoy ym. mukaan *keholliset mekanismit* (eng. *contact mechanism*), *ei-keholliset/kielilliset mekanismit* (eng. *non-contact/verbal mechanisms*), *sosiaalisen median mekanismit* (eng. *cyber mechanisms*), *laiminlyönti* (eng. *negligence*), *kiusanteko* (eng. *bullying*) ja *simputus* (eng. *hazing*). Näiden mekanismien avulla harjoitetun tahallisen psyykkisen ja fyysisen väkivallan aiheuttamat negatiiviset vaikutukset voivat olla pitkäaikaisia ja erittäin vahingollisia. Pahimmillaan ne voivat johtaa esimerkiksi syömishäiriöihin, ahdistuneisuuteen ja masennukseen, päihteiden väärinkäyttöön sekä itsensä vahingoittamiseen tai jopa itsemurhaan. (Mountjoy ym. 2016: 1021, 1023.)

Tutkimuksia uutismedian representaatioista urheilumaailmaan liittyen edustavat esimerkiksi kriittinen diskurssianalyysi uutismedian keskusteluista naisten liikunnasta

ja sen vaikutuksista terveyden edistämiseen (McGanon & Spence 2012) sekä kriittinen diskurssianalyysi paraurheiluvalmentajien representaatioista sanomalehdissä (Alexander ym. 2022). Tutkimuksissa korostetaan tiedotusvälineiden merkitystä yleisen tietoisuuden ja mielipiteen kehittäjinä ja muokkaajina, kun kyseessä on urheilumaailman eri ilmiöt (ks. esim. McGanon & Spence 2012: 526). Kriittinen analyysi puolestaan edistää medialukutaitoa ja auttaa purkamaan itsestänselvyyksiä urheiluun liittyvissä keskusteluissa (Alexander ym. 2022: 47).

Kansainvälisen Olympiakomitean konsensuslausuman mukaan tarvitaan vielä paljon uutta tutkimusta aiheesta, jotta kaikilla urheilijoilla olisi tulevaisuudessa mahdollisuus turvalliseen urheiluun. Tutkimustietoa olisi saatava etenkin niiden maiden osalta, joista dataa ei vielä ole saatavilla tai sitä on kovin vähän. Konsensuslausumassa edellytetään, että kaikkien urheilun sidosryhmien ja osallistujien tulee ryhtyä toimeen tahallisen väkivallan kitkemiseksi urheilumaailmasta. (Mountjoy ym. 2016: 1025.)

1.3 Urheilun etiikkaa

Vuonna 2022 astui voimaan Suomen Olympiakomitean laatimat liikunnan ja urheilun kurinpitomääräykset (Suomen Olympiakomitea 2022), jotka koskevat vakavaa epäasiallista käyttäytymistä ja vakavia eettisiä rikkomuksia. Suomen urheilun eettisen keskuksen, Suek ry:n tehtävänä on vastata näiden kurinpitomääräysten vastaisten rikkomusten tulkinnasta ja kurinpitovaatimusten esittämisestä (Suek ry 2024).

Urheilun vakavia eettisiä rikkomuksia ovat:

1. Sellaisen kärsimyksen tai vaaran aiheuttaminen, joka ei ole tarpeellista valmennuksen tai ohjauksen kannalta, tai nöyryyttäminen
2. Rasistinen tai syrjivä käytös
3. Seksuaalinen tai muu häirintä
4. Fyysisen koskemattomuuden loukkaaminen ja vaaran aiheuttaminen hengelle tai terveydelle
5. Epäasiallinen kielenkäyttö, nöyryyttävä käytös ja kiusaaminen
6. Yksityisyyden loukkaaminen
7. Muu edellisiin kohtiin verrattava epäasiallinen käytös tai toiminta (Suomen Olympiakomitea 2022: §5)

Edellä listatut vakavat eettiset rikkomukset ovat sellaisia rikkomuksia, joita on mahdollista toteuttaa epäasiallisen käytöksen ja kielenkäytön kautta. Kohdassa viisi mainitaan *epäasiallinen kielenkäyttö* eksplisiittisesti. Haasteellista valmentajan ja urheilijan arjessa vaikuttaa olevan yhteisymmärryksen puute siitä, millainen käytös tai kielenkäyttö kunkin yksilön kohdalla, yksilön näkökulmasta koetaan epäasiallisena. Haasteena on rajan vetäminen, sillä se mikä on yhden urheilijan kokemuksen mukaan loukkaavaa, saattaa toisen urheilijan kokemuksen mukaan ikään kuin kuulua lajikulttuuriin ja siten olla hyväksyttävää (ks. Kaski ym. 2022:16).

2 Sosiaalinen konstruktionismi ja kriittinen diskurssianalyysi

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä hyödynnämme *sosiaalista konstruktionismia* (ks. Berger & Luckmann 1966), jonka keskeisenä olettamuksena on, että kaikki merkitykset ovat yhteisöllisesti tuotettuja ja tulosta ihmisten välisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Teorian mukaan todellisuuskin on näin ollen konstruoitu sosiaalisesti kielen avulla, ja sen vuoksi ei ole olemassa vain yhtä tiettyä todellisuutta. Sen sijaan todellisuus on aina riippuvainen siitä, ketkä sen ovat konstruoineet ja missä tilanteessa.

Olemassa oleva ”tieto” ja kielen avulla luotavat merkitykset ovat myös kytköksissä vallan käsitteeseen: ihmisten väliset valtasuhteet tulevat näkyviksi sosiaalisessa toiminnassa erimielisyyksien ja konfliktien kautta (ks. esim. Foucault 1995 [1982]). Muutokset todellisuuden kuvauksissa perustuvat *kriittiseen reflektioon*, ts. itsestään selvänä pidetyn tiedon kyseenalaistamiseen. Lähtökohtana on ajatus siitä, että mikään ei ole väistämätöntä, vaan kaikki voisi olla myös toisin. (Gergen 2015.)

Diskurssintutkimus pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen. *Diskurssilla* tarkoitetaan sosiaalisessa kielenkäytössä aktivoituvia merkityksiä. Diskurssin käsite on itsessään monimerkityksinen ja dynaaminen, ja sen vuoksi sille on vaikea antaa vain yhtä tiettyä määritelmää. (van Dijk 1997.) Tyypillistä diskurssissa on kielenkäytön toistuvuus. Kun tietylle diskurssille ominaiset piirteet esiintyvät tiettyssä kontekstissa, kuten politiikassa tai mediassa, yhä uudelleen, alkaa syntyä kielellisiä sosiaalisia käytäntöjä, jotka vakiintuvat osaksi tietynlaista *ideologiaa*, eli tietyn aatteen mukaista maailmankatsomusta (Fairclough 1995: 12). Lopulta nämä sosiaaliset käytännöt voivat luoda *hegemonisia käsityksiä* diskurssien kohteena olevasta ilmiöstä (van Dijk 2015: 472–473). Italialaisen Antonio Gramscin määrittelemänä *hegemonialla* tarkoitetaan yhteiskunnallisen valtakamppailun tuloksena syntynyttä poliittista tai sosiokulttuurista yhteisymmärrystä, jossa tietyn diskurssijärjestyksen kautta saavutetaan merkityksiä, joita ei enää kyseenalaisteta, vaan pidetään pikemminkin itsestään selvinä (ks. Fairclough 1995: 67).

Diskurssintutkimuksessa kiinnostavaa on kuitenkin myös tarkastella kaikkia niitä merkityksiä, jotka jäävät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käsiteltävänä olevan aiheen ulkopuolelle ja muodostavat niin kutsutun *diskursiivisen kentän* (ks. Laclau & Mouffe 2001). Tietystä diskurssista puuttuvat merkitykset antavat arvokasta tietoa siitä, millaisena sosiaalinen todellisuus voisi näyttäytyä, jos kyseiset merkitykset olisivat osa diskurssia. Laclau & Mouffen (2001) diskurssiteorian mukaan diskurssien välisessä ”taistelussa” vain osa merkityksistä pääsee vallalle luoden yksiselitteisyyttä matkalla kohti hegemoniaa (ks. myös Winther Jørgensen & Phillips 2001: 34).

Kun analyysin pyrkimyksenä on ymmärtää *valtasuhteisiin* liittyviä diskursseja, on kyseessä *kriittinen diskurssianalyysi* (Janks 1997: 329). Kriittinen lähestymistapa pohjautuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielenkäytön tietynlaiseen spontaanisuuteen

ja siitä johtuviin kielenkäytön syihin ja seurauksiin (Bourdieu 1977; ks. myös Fairclough 1995: 54). Kriittistä diskurssianalyysia ei kuitenkaan pidä ajatella valmiina analyysimallina diskurssianalyysin tekemiselle. Kyseessä on pikemminkin laaja teoreettinen kehys, josta jokainen tutkija poimii oman tutkimuksensa kannalta relevantit käsitteet luodakseen aineistonsa tarkasteluun soveltuvan menetelmän. (van Dijk 2015: 465.)

Norman Faircloughin (1995) kriittisen diskurssianalyysin malli perustuu kolmeen eri kontekstikehykseen, jotka muodostuvat tekstistä, diskursiivisesta käytännöstä ja sosiokulttuurisesta käytännöstä. *Teksti* on Faircloughin määrittelemänä joko kirjoitettu (kuten sanomalehdissä) tai puhuttu (esimerkiksi radiossa tai televisiossa). *Diskursiivisissa käytännöissä* on kyse tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen prosesseista, ja *sosiokulttuuriset käytännöt* tarkoittavat sosiaalista ja kulttuurista toimintaa (eng. *goings-on*), jonka osana kommunikaatio tapahtuu. (Fairclough 1995: 57.)

Keskeinen kriittisen diskurssianalyysin käsite on Foucault'n 1970-luvun lopulla esittelemä *biovallan* käsite (Foucault 1978). Biovallassa on kyse ihmiskehoon kohdistuvasta vallankäytöstä, jolla pyritään "optimoimaan voimat ja kyvyt ja elämä yleensä vaikeuttamatta niiden hallintaa" [käännös J.K. ja Z.K.-O.]. Foucault näkee toisin sanoen vallankäytön ruumista säätelevinä mekanismeina, jotka vaikuttavat elämään ja ihmisen kykyyn lisääntyä, vahvistua, hallita ja tulla hallituksi. (Foucault 1978: 141, 147.) Biovalta aktivoituu etenkin erilaisissa kurinpito- ja konfliktitilanteissa, joissa ihmisiä ohjailaan kohti haluttuja päämääriä. Se hyötyy edellä kuvatusta, sosiokulttuurisessa kontekstissa luotavasta diskurssijärjestyksestä, joka synnyttää yhteiskunnallista valtakamppailua tavoitteenaan vakiinnuttaa tietyn ideologian mukaiset aatteet (vrt. Fairclough 1995: 56).

Yhdistelemme tutkimuksessamme suhteellisen vapaasti diskurssintutkimuksen eri suuntauksia lähtökohtana biovallan käsite ja sosiaalisesti konstruoitu todellisuus. *Diskurssilla* tarkoitamme aineistomme uutisteksteissä toistuvaa, tietystä näkökulmasta kirjoitettua (ja puhuttua) kielenkäyttöä (Fairclough 1995: 54) koskien urheilumaailmasta uutisoitavia, valmentajan epäasialliseen käytökseen ja negatiiviseen palautteenantoon liittyviä ja siinä aktivoituvia merkityksiä.

3 Aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineisto on kerätty suomalaisista päivälehdistä sähköisessä sanomalehtipalvelussa [epress.fi](https://www.yle.fi/uutiset) käyttämällä hakukomentoa "valmentajan epäasiallinen*". Hakukomennolla löytyi 51 tekstiä aikavälillä 1.6.2022–31.5.2023. Kyseinen vuoden mittainen jakso valikoitui tutkimukseen aineistonkeruun hetkellä pyrkimyksenä saada mahdollisimman ajankohtainen aineisto. Toisena valintaan vaikuttavana tekijänä oli, että tuona ajanjaksona sanomalehtimediassa käsiteltiin useita urheiluvallantekijän epäasiallista käytöstä koskevia tilanteita. Näistä tutkimukseen on valittu ne uutiset, joissa on kyse valmentajan epäasiallisesta käytöksestä ja/tai

tämän antamasta negatiivissävytteisestä palautteesta urheilijalle. Hakukomennolla valikoitui eri lehdistä myös täysin samoja uutisia, jolloin vain yhden sanomalehden uutinen päätyi aineistoon. Yleisönosastokirjoitukset sekä tekstit, joissa käsiteltiin epäsuorasti tai vain sivuttiin urheiluvalmentajan toimintaa, rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle. Rajauksen jälkeen aineisto sisältää 23 uutista seuraavista päivälehdistä: *Aamulehti, Helsingin Sanomat, Hämeen Sanomat, Ilkka-Pohjalainen, Kangasalan Sanomat, Karjalainen, Keski-suomalainen, Kouvolan sanomat, Keskipohjanmaa, Lapin Kansa, Länsi-Savo, Länsi-Suomi, Kymen Sanomat, Satakunnan Kansa, Savon Sanomat* ja *Uutisvuoksi*. Tarkasteltavien tekstien pituus vaihtelee lyhyistä, leipätekstiltään noin 80 sanan uutisista pitkiin, noin kolmen sivun ja yli 1000 sanan mittaisiin uutisiin.

Uutisen määritelmään kuuluu perinteisesti raportoitavan tapahtuman uutuus, ajankohtaisuus, kiinnostavuus ja merkittävyys, ts. kyseessä on juttutyyppi, joka käsittelee yllättävää, yleisöä kiinnostavaa ja yhteiskunnallisesti merkittävää asiaa (ks. esim. Kuutti 2006: 242). Uutisjournalismista on kuitenkin tullut yhä monimediaisempaa, minkä johdosta journalismin toimintamallit, käsitteet ja uutisten yleisösuhteet ovat murroksessa. Uutisiakin on näin ollen monenlaisia ja siinä missä perinteinen uutisjournalismi raportoi asia edellä, on viihdeuutisten tärkein kriteeri uutisoitavien henkilöpersoonien tuttuus ja julkisuus. (Hytönen 2013: 43.)

Aineistomme uutiset ovat *urheilu-uutisia*, jotka lähtökohtaisesti edustavat perinteistä uutisjournalismia, vaikka osa uutisten henkilöistä onkin yleisölle entuudestaan julkisuudesta tuttuja nimiä. Aineiston 23 uutisesta 20 on julkaistu päivälehlien urheilu-sivuilla ja kaksi uutissivuilla. Yksi artikkelista voidaan luokitella reportaasiksi, joka käsittelee syömishäiriökulttuuria kilpaurheilussa ja kertoo erään teini-ikäisen uimarin tarinan (Parhiala 2023). Kyseinen artikkeli on valikoitunut aineistoomme siitä huolimatta, että reportaasi poikkeaa lajityypiltään uutisesta, koska käsiteltävä aihe liittyy olennaisesti tutkimukseemme ja on yhteiskunnallisesti merkittävä.

Analyysin kohteena ovat ainoastaan uutisten verbaaliset tekstielementit otsikko, ingressi ja leipäteksti. Analyysin ulkopuolelle jäävät toisin sanoen artikkelissa käytetyt kuvat, koska suuri osa niistä on *metonymisia henkilökuvia* tai *symbolisia kuvituskuvia*, joilla ei ole varsinaista kytköstä uutisoituun aiheeseen tai tapahtumaan (ks. Koivisto 2011: 146–150). Kuvat eivät näin ollen anna tässä yhteydessä aihetta visuaalisten merkkien tai tekstin ja kuvan vuorovaikutuksen lähemmälle kriittiselle tarkastelulle. Analysoimme aineistoa ainoastaan laadullisesti, sillä diskurssitutkimus on lähtökohtaisesti luonteeltaan laadullista, vaikka siihen onkin mahdollista yhdistää esimerkiksi määrällisiä korpustyökaluja (ks. Pälli & Lillqvist 2020: 386). Tarkoituksenamme on selvittää, mitä diskursseja tarkasteltavasta ilmiöstä nousee esiin aineistossa, ei sitä kuinka usein tietty diskurssi esiintyy. Aineiston suppeuden vuoksi ei sen kvantitatiivinen tarkastelu myöskään ole tarkoituksenmukaista.

Analyysimenetelmämme pohjautuu edellä kuvattuun *kriittiseen diskurssianalyysiin* ja sen käsitteisiin (ks. esim. Fairclough 1995; van Dijk 2015). Tutkimusaineiston analyysin alkuvaiheessa olemme perehtyneet uutisten *tekstisisältöön* lähiluvun avulla (vaihe 1).

Tämä tarkoittaa, että olemme käyneet analysoitavat tekstit tarkkaan läpi kiinnittämällä huomiota yksittäisissä uutisissa esiintyviin, tutkimuksen kannalta merkityksellisiin yksityiskohtiin, jotka toisaalta auttavat hahmottamaan aineistoa kokonaisuutena. Tämän jälkeen olemme poimineet aiheen kannalta keskeiset sisällöt uutisten tekstielementeistä ja ryhmitelleet ne niin kutsutun *objektiivisen analyysin* avulla (vaihe 2).

Objektiivisessa analyysissa liikutaan laadullisen, aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin (ks. esim. Hsieh & Shannon 2005) tekstin tasolla uutisen ilmisältöjä tarkastellen, ottamatta kuitenkaan vielä kantaa sisältöjen mahdollisiin piilomerkityksiin. Objektiivisen analyysin tuloksena muodostamme aineistosta esiin nousevat diskurssit, jotka edustavat niitä *diskursiivisia käytäntöjä*, joita tuottavat yhtäältä media ja toisaalta ne urheilumaailman todelliset tapahtumat valmentajien ja valmennettavien välillä, jotka ovat antaneet aiheita raportoida niistä (vaihe 3).

Viimeisessä, *kriittisen analyysin vaiheessa* (vaihe 4) tarkastelemme biovallan käsitteen avulla aineiston ympärillä vallitsevia *sosiokulttuurisia käytäntöjä*, ts. sitä, miten sosiaaliset valtasuhteet ilmenevät aineistossa ja millaista vallan väärinkäyttöä ja epä-tasa-arvoisuutta uutisteksteissä kielennetään sekä millaista sosiaalista todellisuutta, ideologiaa ja hegemoniaa diskurssien avulla luodaan (ks. luku 2; vrt. Pynnönen 2013: 28). Vertaamme niin ikään uutisten välittämiä ja diskurssien ilmentämiä valmentajan epäasiallisen käytöksen ja negatiivisen palautteen muotoja *Liikunnan ja urheilun yhteisiin vakavaa epäasiallista käyttäytymistä ja vakavia eettisiä rikkomuksia koskeviin kurinpitomääräyksiin* (Suomen Olympiakomitea 2022).

4 Valmentajan epäasiallinen käytös ja negatiiviset palautediskurssit päivälehtien urheilu-uutisissa

Valmentajan tuottama negatiivinen palaute tai kommentointi, samoin kuin muu epä-asiallinen käytös, voidaan kokea häirinnäksi tai hyväksikäytöksi. Mountjoyn ym. (2016: 1019) mukaan häirintä kumpuaa syrjinnästä, joka puolestaan johtuu urheilukulttuurin kontekstissa vallitsevasta valtaepätasapainosta valmentajan ja valmennettavan välillä. Eräs valtaepätasapainon ilmentymisen mekanismeista on ei-kehollinen, urheili-jaan kohdistuva verbaalinen kielenkäyttö (ks. alaluku 1.3). Tarkastelemme uutisten välittämää valmentajan käytöstä ja verbaalista kielenkäyttöä diskurssin käsitteen avulla, kiinnittäen yhtäältä huomiota siihen, miten epäasiallinen käytös ilmenee, ja toisaalta siihen, mihin kielenkäyttö kohdistuu. Kuten eräässä aineistomme uutisessa (Heliövaara 2023) korostetaan, on rajojen asettaminen epäasiallisen ja hyväksyttävän kommentoinnin välille haasteellista, sillä urheilun ilmapiiri on usein vaativampi kuin esimerkiksi yleisesti työelämässä:

144 VAATIVAA VAI VAHINGOLLISTA VALMENTAMISTA – MISSÄ MENEÉ RAJA? SUOMALAISTEN PÄIVÄ-LEHTIEN UUTISOINTI VALMENTAJIEN EPÄASIAALLISESTA KÄYTÖKSESTÄ JA NEGATIIVISESTA PALAUTE-DISKURSSISTA URHEILUVALMENNUKSESSA

[...] se, mikä on epäasiallisen ja hyväksyttävän kommentoinnin raja, on huippu-urheilussa häilyvä ja riippuu myös siitä, kuka kommentit esittää ja millä tavalla.
– Jos kommentit ovat täysin lajiperusteisia ja ne esitetään oikealla tavalla, voivat ne olla ihan hyväksyttäviä ja paikallaan.
Huippu-urheilussa palautteenanto voi olla myös kovempaa kuin muussa työelämässä olematta silti vielä häirintää tai epäasiallista käytöstä.
– Normaalissa työelämässä ei esimerkiksi ole hyväksyttävää, että pomo haukkuu sinut työvuoron jälkeen, mutta urheilijan on kestättävä hieman enemmän myös kovaa palautetta [...]. (Kangasalan sanomat 5.4.2023)

Uutisaineiston analyysissä (vaihe 3) tunnistimme kuusi erityyppistä valmentajan urheilijaan tai urheilijoihin kohdistamaa negatiivista palautediskurssia. Nämä diskurssit kohdistuvat urheilijan 1) kieleen, 2) painoon, 3) ruumiinrakenteeseen/ulkonäköön, 4) henkilöön, 5) toimintaan lajissa ja 6) yksityiselämään. Tässä luvussa analysoimme näitä diskursseja ja nostamme aineistosta esimerkkejä, jotka numeroimme yllä olevan jaottelun mukaan. Useamman esimerkin sisältyessä tiettyyn diskurssikategoriaan erottelemme esimerkit numeron lisäksi kirjaintunnusten (a, b, c) avulla.

4.1 Kieli

Palautediskurssissa esiin nostettu urheilijaan *kieleen* liittyvä kommentointi (diskurssikategoria 1) voidaan tulkita kahdella tavalla. Yhtäältä kielellä voidaan tarkoittaa urheilijan 'kielenkäyttöä', eli sitä, millaista kieltä hän viestinnässään käyttää (esim. alatyylisiä, loukkaavaa, vähättelevää). Toisaalta kyse voi olla urheilijan äidinkielestä (esim. suomi, ruotsi, englanti). Aineistostamme ei löytynyt urheilijan kielenkäyttöön kohdistuvia palautediskursseja, mutta sen sijaan uutisoitiin valmentajan kohdistaneen negatiivista palautetta urheilijan äidinkieltä kohtaan. Esimerkistä 1 käy ilmi, että valmentaja on kieltänyt suomen kielen käytön.

- (1) Taustaryhmän jäsenet kertoivat [valmentajan osoittamasta] tyylystä kohtelusta, odottamattomista raivonpuuskista ja arvostuksen puutteesta. Suomen kieltä ei saanut käyttää ja välillä töitä tehtiin yömyöhään (Helsingin Sanomat 27.7.2022).

Esimerkki 1 on uutisesta, joka kertoo Suomen naisten jalkapallomaajoukkueen päävalmentajan, ruotsalaisen Anna Signeulin, jättävän tehtävänsä. Uutisesta ei käy ilmi, miksi suomen kieltä ei saanut käyttää. Artikkelin diskurssi johtaa kuitenkin tulkintaan valmentajan epäasiallisesta suhtautumisesta pelaajien mahdollisuuteen käyttää suomen kieltä. Biovallan näkökulmasta uutisessa esitetään konfliktitilanne, jonka valmentaja pyrkii ratkaisemaan hyväkseen vallankäytön ja kontrollin avulla. Valmentajan epäasiallinen käytös ilmenee uutisen mukaan raivonpuuskina sekä urheilijan tylynä kohteluna.

Suomessa harjoitettavassa joukkueurheilussa suurimmalla osalla urheilijoista on oletettavasti suomi äidinkielenä, joten on mahdollista, että joko yksittäinen tai useampi urheilija tulkitsee valmentajan käytöksen syrjiväksi. Liikunnan ja urheilun yhteisissä kurinpitomääräyksissä kieli on yksi niistä tekijöistä, joihin kohdistuvat vakavat eettiset rikkomukset arvioidaan ”rangaistusta koventavina tekijöinä” (Suomen Olympiakomitea 2022: §6).

4.2 Paino

Eri urheilulajit mielletään usein erilaisia fyysisiä ominaisuuksia edellyttäväksi, jotta urheilija voi menestyä lajissaan (vrt. esim. kuulantyyntö ja taitoluistelu). Tietyissä urheilulajeissa, joissa suoritusta arvioidaan kehon koostumuksen, muodon ja liikkeen perusteella, kuten baletti, voimistelu, taitoluistelu ja cheerleading, urheilijoilla on suurempi riski sairastua esimerkiksi syömishäiriöön, mutta vastaavia tutkimustuloksia on saatu myös esimerkiksi palloilulajeista kuten koripallosta (Kato ym. 2011). Tutkimissamme urheilu-uutisissa on havaittavissa kaksi diskurssia, jotka linkittyvät urheilijan fyysisiin ominaisuuksiin: *paino* (diskurssikategoria 2) ja *ruumiinrakenne/ulkonäkö* (diskurssikategoria 3). Tässä alaluvussa 4.2 keskustelemme painodiskurssista ja seuraavassa alaluvussa 4.3 nostamme esiin ruumiinrakenne/ulkonäkö-diskurssiin liittyviä esimerkkejä.

Esimerkistä 2a käy ilmi, että kyseisen uutisen mukaan valmentajilla ja valmentavalla on ollut ristiriitainen näkemys urheilijan painosta. Urheilijan paino kuuluu yksityisyyden piiriin, mutta uutisen perusteella vaikuttaa siltä, että valmentaja pyrkii saamaan urheilijan muokkaamaan kehonsa koostumusta, jotta urheilija täyttäisi valmentajan ideologian mukaisen urheilijamallin kriteerit (ks. luku 2). Näin ollen valmentajan valtapositiio ikään kuin oikeuttaa yksityisasioiden kommentoimisen. Liikunnan ja urheilun kurinpitomääräyksissä urheilijan terveydentila ja muut henkilökohtaiset ominaisuudet ja mieltymykset kuuluvat yksityisyyden suojan piiriin (Suomen Olympiakomitea 2022: §5).

(2a) Minulla on ollut aikaisemmin valmentajia, jotka ovat kommentoineet painoani ja kehoittaneet pudottamaan sitä. Perustelut painon pudottamiseen eivät ole olleet päteviä tai asiallisia ja omasta mielestäni siihen ei koskaan ole ollut tarvetta, [...]. (Kangasalan Sanomat 5.4 2023)

Biovallan käsitteen perusteella uutisoitu tilanne voidaan toisin sanoen tulkita niin, että valmentajat käyttävät urheilijan kehoon kohdistuvaa valtaa pyrkimyksensä kannustaa urheilijaa saavuttamaan ”ideaalinen tila” eli valmentajien näkemyksen mukainen ihannepaino. Uutisessa esitetty, urheilijan esiin nostama valmentajien kommentointi on kuitenkin ristiriidassa valmennettavan oman kehonkuvan kanssa, minkä vuoksi se on tulkittavissa negatiiviseksi palautteeksi.

146 VAATIVAA VAI VAHINGOLLISTA VALMENTAMISTA – MISSÄ MENEET RAJA? SUOMALAISTEN PÄIVÄLEHTIEN UUTISOINTI VALMENTAJIEN EPÄASIAALLISESTA KÄYTÖKSESTÄ JA NEGATIIVISESTA PALAUTE-DISKURSSISTA URHEILUVALMENNUSKESKUSSESSÄ

- (2b) Ennen leiriä uimareita käsketään pitämään kaksi viikkoa ruokapäiväkirjaa. Leirillä kaikkien ruokapäiväkirjojen sisältö käydään yhteisesti läpi. Eräs ryhmän tytöistä on merkinnyt syöneensä yhden päivän aikana kaksi banaania. Se on valmentajan mukaan liikaa, ne pitää jättää pois. (Hämeen Sanomat 15.2.2023)
- (2c) [...] leivän syöminen pitää lopettaa, sillä valmentajan mukaan leipä päätyy naisilla suoraan vyötärölle. Etkö huomaa miten pahasti se jo näkyy? (Hämeen Sanomat 15.2.2023)

Esimerkeissä 2b ja 2c käsitellään valmennustilannetta, jossa puututaan urheilijan syömiseen kehottamalla jättämään pois tiettyjä ruoka-aineita. Esimerkin 2b kontekstissa uimareiden ruokapäiväkirjoja käydään yhteisesti läpi. Mikäli valmentaja kommentoi julkisesti yksittäisten urheilijoiden ruokapäiväkirjojen sisältöjä, voidaan tämä urheilijan näkökulmasta tulkita nöyryyttämiseksi. Esimerkin 2c mukaan valmentaja perustelee palautettaan sillä, että ”leipä päätyy naisilla suoraan vyötärölle”. Palautteen voi urheilijan painoon kohdistuvien kommenttien lisäksi tulkita olevan epäasiallista ja syrjivää naisukupuolen kohtelua (vrt. Saarinen 2023). Uutisessa siteeratun valmentajan kommentin ”Etkö huomaa miten pahasti se jo näkyy” voidaan tulkita syyllistäväksi ja käytetty adverbi *pahasti* vahvistaa negatiivisen palautteen sävyä. Sukupuoleen kohdistuva syrjintä luokitellaan liikunnan ja urheilun kurinpitomääräyksissä rangaistavaksi teoksi (Suomen Olympiakomitea 2022: 55).

4.3 Ruumiinrakenne/ulkonäkö

Diskurssikategoriaan 3 olemme luokitelleet ne uutisissa esiin nostetut valmentajan antamat palautteet, jotka kohdistuvat valmennettavan *ruumiinrakenteeseen ja ulkonäköön*. Esimerkkien 3a ja 3b kaltainen ruumiinrakenteeseen viittaava negatiivinen kommentointi on puuttumista urheilijan yksityisyyden alueelle ja pahimmassa tapauksessa sellaisiin synnynnäisiin seikkoihin, joihin urheilija ei luonnollista tietä tai edes treenaamalla voi vaikuttaa.

Esimerkki 3a sisältää urheiluun linkittyvien kommenttien (”kapeat hartiat”) lisäksi sellaista palautetta, joka ei ole relevanttia urheilullisuuden näkökulmasta, vaan kohdistuu urheilijan ulkonäköön (”lättänä”). Uinnissa urheilijalle voi olla hyötyä leveistä hartioista ja sen vuoksi valmentajan palautteen voi osaltaan tulkita linkittyvän ruumiinrakenteeseen, joka auttaa uimaria pääsemään tavoiteltuihin tuloksiin. Adjektiivi ”lättänä” viittaa puolestaan naisuimarin pieniin rintoihin, toisin sanoen urheilijan fyysiseen ominaisuuteen, jonka ei pitäisi olla esteenä lajissa menestymiselle. Uutisen välittämän valmentajan juoruilevan kommentoinnin voidaan joka tapauksessa katsoa olevan syrjivää ja nöyryyttävää. Kyseisenlainen epäasiallinen kielenkäyttö on näin ollen kokonaisuutena omiaan aiheuttamaan kärsimystä urheilijalle ja saattamaan tämän naurunalaiseksi toisten silmissä (vrt. Suomen Olympiakomitea 2022: 55).

- (3a) Uusi valmentaja ottaa heti tavakseen juoruta Emilialle treenien yhteydessä. Juorujen kohteena ovat muut uimarit, ennen kaikkea heidän kehonsa. Yksi uimari on aivan ”lät-tänä”, toinen ei kapeiden hartioiden takia näytä urheilijalta. Miten tuokin tyttö voi olla noin lihava, vaikka hän treenaa viisi kertaa viikossa? (Hämeen Sanomat 15.2.2023)
- (3b) [...] oli tyypillistä, että hän [valmentaja] kommentoi pelaajien ulkonäköä asiattomasti. - Onko hyvät perse tai hyvät tissit [...]. (Hämeen Sanomat 18.2.2023)

Esimerkissä 3b valmentajan sanotaan kommentoineen valmennettavan kehoa arvostelemalla kehonosia: ”hyvä perse” ja ”hyvät tissit”. Tissit on puhekielinen naissukupuoleen liittyvä ilmaus, joka voidaan tulkita epäasialliseksi kielenkäytöksi, nöyryyttäväksi käytökseksi, kiusaamiseksi ja seksuaaliseksi häirinnäksi (ks. luku 1.4). Kyseisen kommentoinnin ei missään muodossa voi ajatella olevan valmentamisen kannalta tarpeellista (vrt. Suomen Olympiakomitea 2022: §5). Miesvalmentajien naisiin kohdistama epäasiallinen kommentointi näyttäytyy uutisissa niin kutsuttuna *heteronormatiivisena ja hypermaskuliinisena narratiivina*, jossa miehillä on urheilumaailmaa hallitseva valta-asema. Tällainen maskuliininen biovallan käyttö syrjii vastakkaisen sukupuolen edustajia. Ilmiöön on kuitenkin erittäin vaikea puuttua, koska kyseinen narratiivi vahvistuu biovallan käytön seurauksena ja voi näin jopa estää epäasiallisen käytöksen ilmiannon. (Hartill 2013; Kaski ym. 2022.)

4.4 Henkilö

Valmentajan ja valmennettavan suhde on erityisesti huippu-urheilussa varsin läheinen useasta eri syystä. Urheilu on fyysistä suorittamista ja siten siihen väistämättä linkittyä kehollisuus. Lisäksi menestystä tavoitellaan kovalla harjoittelulla, joka puolestaan vaatii paljon aikaa. Valmentajan läsnäolo ja viestiminen urheilijan kanssa on olennainen osa valmennusta ja valmennuskulttuuria. Kuten kaikessa kommunikaatiossa, myös valmentajan ja valmennettavan välisessä vuorovaikutuksessa voi joskus käydä niin, että asiallisen ja asiattoman viestinnän rajat hämärtyvät ja vuorovaikutustilanteesta puuttuu keskinäinen yhteisymmärrys. Tällöin syntyy konfliktitilanteita, joissa palaute kohdistuu urheilijaan henkilönä urheilu suorituksen sijasta. Aineistossamme on esimerkkejä palautteesta, joka kohdistuu *urheilijaan henkilönä* (diskurssikategoria 4).

- (4) [...] valmentaja on Hakkaraisen mukaan kutsunut tätä huoraksi ja kilpailevan nyrkkeilyseuran kiertopalkinnoksi sekä sanonut, että Hakkarainen on hankkinut poikaystävänsä saadakseen valmentajan mustasukkaiseksi. (Helsingin Sanomat 5.6.2022)

Esimerkissä 4 uutisoidaan valmentajan nimitelleen valmennettavaa käyttämällä negatiivisia ja loukkaavia sanoja kuten ”huora” ja ”kiertopalkinto”. Kyseiset sanat voidaan tulkita negatiiviseksi palautteeksi, epäasialliseksi kielenkäytöksi, nöyryyttäväksi käytökseksi, kiusaamiseksi ja seksuaaliseksi häirinnäksi samaan tapaan kuin esimer-

kissä 3b (ks. luku 1.4). Liikuntaa ja urheilua koskevien kurinpitomääräysten mukaan (Suomen Olympiakomitea 2022: §5) edellä mainitut rikkomukset kuuluvat vakaviin eettisiin rikkomuksiin.

Diskurssikategoriat 3 (ruumiinrakenne/ulkonäkö) ja 4 (henkilö) ilmentävät valmentajan valmennettavaan kohdistamaa biovaltaa tietystä perspektiivistä. Molemmissa kategorioissa palautteen kieli on epäasiallista, karkeaa ja seksuaalissävyyteistä. Tällainen kielenkäyttö vahvistaa hypermaskuliinista narratiivia. Tämä uutisissa esiin nostettu, voimakkaasti maskuliininen diskurssi puolestaan ruokkii käsitystä urheilukulttuurista, johon olennaisena osana kuuluu heteromaskuliinisuus, aggressiivisuus ja kovuus (Adams ym. 2010: 280). Eritoten hypermaskuliinisessa urheilukontekstissa vaikuttaa olevan mahdollista, että aggressiivinen ja kova kielenkäyttö normalisoituu ja sen koetaan kuuluvan olennaisena osana lajikulttuuriin (vrt. Adams ym. 2010: 289; Kaski ym. 2022). Tämä on kuitenkin valmentajan auktoriteetin ja valta-aseman väärinkäyttöä suhteessa valmennettavaan (vrt. Suomen Olympiakomitea 2022: §5).

4.5 Toiminta lajissa

Edellä esiteltujen diskurssien lisäksi uutisoitu valmentajan negatiivinen palaute voi kohdistua urheilijan toimintaan lajissa. Kyseinen palaute voi analyysin perusteella olla joko valmennettavan ei-toivottua toimintaa, kuten myöhästyminen, tai ulkopuolisen näkökulmasta välttämätöntä toimintaa, kuten housujen nostaminen (ks. esim. 5).

- (5) [...] minuutinkin myöhästymisestä seuraa lankutusta. Lankussa ollaan yhtä monta minuuttia kuin treenistä kehtaa olla myöhässä. Jos yksi tekee väärin kaikki kärsivät. Housujen nostaminen kesken kuivaharjoituksen johtaa treenin pidentämiseen. Se on laiskottelua, eikä sellaista treeneissä sallita. (Hämeen Sanomat 15.2.2023)

Esimerkissä 5 yksittäisen urheilijan myöhästymisestä seuraa rangaistus, josta kaikki saavat kärsiä. On perusteltua, että ei-toivottu valmennettavan toiminta johtaa valmennuksen taholta toimenpiteisiin, mutta seuraukset, jotka kohdistuvat myös muihin, voidaan tulkita urheilijaa nöyryyttäväksi ja joukkuetta simputtavaksi toiminnaksi. Esimerkissä 5 on lisäksi kuvattu tilanne, jossa valmennettavan housujen nostaminen on johtanut treenin pidentämiseen. Housujen nostamista luonnehditaan uutisessa valmentajan palautteen mukaan "laiskotteluksi" eikä se ole sallittua. Tilanteen pragmaattinen näkökulma herättää kysymyksen, miten treenaamista olisi ylipäätään voinut jatkaa, jos housut eivät pysy jalassa. Uutisen välittämä valmentajan epäasiallinen käytös voidaan näin ollen tulkita biovallan käyttönä, joka valmennettavan näkökulmasta ilmenee nöyryyttävänä simputuksena sekä kiusantekona (Mountjoy ym. 2016: 1021, ks. luku 1.3).

4.6 Yksityiselämä

Valmentajan ja valmennettavan välisestä valmennussuhteesta huolimatta urheilijalla on myös muuta elämää ja vapaa-aikaa urheilun ulkopuolella. Tämä ei kuitenkaan aineistostamme tehtyjen havaintojen perusteella vaikuta olevan itsestäänselvyys, koska uutisissa esiintyy diskurssi, joka kohdistuu valmennettavan yksityiselämään (ks. esim. 6).

- (6) Hakkainen kertoo, että valmentajan piti tietää urheilijasta kaikki mahdollinen. Vain silloin valmennussuhde voisi toimia. ”Se tuntui todella epämukavalta, mutta hänen mukaansa oli tarpeellista kertoa kaikki henkilökohtaisimmatkin asiat.” (Helsingin Sanomat 5.6.2002)

Esimerkissä 6 siteerattu urheilija kertoo, että valmentaja on halunnut tietää valmennettavastaan asioita, jotka kuuluvat valmennettavan yksityiselämään ja perustellut asiaa sillä, että se olisi edellytys toimivalle valmennussuhteelle. Valmennettava on kokenut valmentajan toiminnan tungettelevaksi ja sen vuoksi valmentajan käytös voidaan luokitella epäasialliseksi. Näin ollen valmentajan vaatimus saada tietää valmennettavastaan ”kaikki mahdollinen” ja ”kaikki henkilökohtaisimmatkin asiat” voi olla valmennussuhteelle vahingollinen, koska urheilija on uutistekstin mukaan kokenut tilanteen epämukavaksi. Valmentajan ja valmennettavan erilainen ymmärrys siitä, mikä on tungettelevaa ja mikä ei, jättää valmennettavan alisteiseen valtapaatioon. Tungetteleva käytös voidaan valmennettavan puolelta kokea kiusaamisena ja häirintänä. Esimerkissä 6 annetaan epäsuorasti ymmärtää valmentajan sanoneen, että ”vain silloin valmennussuhde voisi toimia”, mikä johtaa tulkitaan valmennettavaan kohdistuvasta uhkailusta tai kiristyksestä. Uhkailu ja kiristys ovat epäeettistä toimintaa, jonka voi tulkita sisältyvän eettisten rikkomusten luettelossa kohtaan ”muu epäasiallinen käytös tai toiminta” (ks. 1.4).

5 Pohdintaa tutkimuksen tuloksista

Tarkastelemamme uutistekstit raportoivat valmentajan epäasiallisesta käytöksestä, negatiivisesta palautteesta tai molemmista kuuden eri diskurssin kautta, jotka ilmentävät urheilun vakavia eettisiä rikkomuksia. Diskurssit ovat: kielidiskurssi, painodiskurssi, ruumiinrakenne-/ulkonäködiskurssi, henkilödiskurssi, toiminta lajissa -diskurssi ja yksityiselämädiskurssi.

Kun diskursseja tarkastellaan käsitteiden *diskursiivinen käytäntö* ja *sosiokulttuurinen käytäntö* (ks. luku 2) avulla, on mahdollista nostaa esiin urheilu-uutisten eri kontekstien vaikutukset tarkasteltavaan ilmiöön. Diskursiivisen käytännön voidaan ajatella sijoittuvan eräänlaisessa välittäjän roolissa analysoitavan tekstin ja laajemman,

sosiokulttuurisen kontekstin välille. Sosiokulttuuriset käytännöt puolestaan ilmentävät yhteiskunnallista kontekstia kulttuurisine, sosiaalisine ja historiallisine tilanteineen ja muuttavat näin ollen tekstin tuottamisen ja kuluttamisen tapoja, mikä puolestaan heijastuu tarkasteltavien tekstien ominaisuuksiin. (Pynnönen 2013: 13.)

Diskursiivista käytäntöä edustaa tutkimuksessamme yhtäältä tutkimuksen kohteena olevat sanomalehdet, jotka tuottavat urheilu-uutisia ja toisaalta lehden lukijat, jotka ottavat uutiset vastaan. Uutisten tuottamisen prosessissa tulee ottaa huomioon, että uutistekstit ovat monimutkaisesti rakentuneita, usean lehtitoimituksessa työskentelevän henkilön yhteisesti laatimia tekstejä. Sen vuoksi ”tuloksena on tietynlainen [journalismissa] vakiintunut maailmankuva, joka ilmenee tekstuaalisesti, esimerkiksi tavoissa, joilla puheen raportointia käsitellään” [käännös J.K. ja Z.K.-O.]. Uutisten vastaanottamisen prosessissa puolestaan on tiedostettava, että uutisia luetaan hyvin monella eri tavalla, jolloin myös tulkinnat niiden merkityksistä vaihtelevat lukijoiden välillä. (Fairclough 1995: 49–50.)

Tässä tutkimuksessa olemme edellä esitettyyn viitaten voineet välittää ainoastaan journalistisesta perspektiivistä esitetyn ja tutkijoina tekemämme yhdenlaisen tulkinnan urheilumaailmassa esiintyvistä, valmennuskulttuuriin liittyvästä negatiivisesta ilmiöstä siten, kuin se on uutisoitu. Sosiokulttuurisen käytännön osalta huomionarvoista on kuitenkin, että tiedotusvälineillä on erittäin tärkeä rooli erilaisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten raportoinnissa (Fairclough 1995: 51). Sen vuoksi urheilu-uutisissa käsitellyt tapaukset myös vahvistavat ja uusintavat yhteiskunnassa vallalla olevia käsityksiä valmennuskulttuurista ja urheilijoiden asemasta kilpaurheilussa ja urheiluharrastuksissa. Vaikka uutisten välittämä informaatio on välillistä eikä näin ollen täysin vastaa niitä todellisia valmennustilanteita, jotka ovat antaneet aiheita raportoida valmentajan epäasiallisesta käytöksestä ja negatiivisesta palautteesta, ilmiön ympärille identifioituvat diskurssit antavat kuitenkin viitteitä siitä, millainen urheilumaailman ilmiö on kyseessä. Toistuessaan tarpeeksi usein, diskurssit saattavat lopulta muuttua eräänlaisiksi hegemonisiksi yleisiksi totuuksiksi.

Tutkimustulosten perusteella urheilu-uutisista on tulkittavissa, että urheiluvalmennuksessa hyödynnetään biopoliittista, urheilijan fyysiseen kehoon kohdistuvaa (kielellistä) vallankäyttöä. Valmentajien ja valmennettavien välillä on esitetty olevan fyysisiä ja kielenkäyttöön liittyviä rajoja, jotka pohjautuvat eri ideologioihin ja käsityksiin urheilusta. Aina nämä ideologiat ja käsitykset eivät kohtaa, jolloin syntyy konfliktitilanteita. Uutisoidut valmentajien epäasiallisen käytöksen ja negatiivisen palautteen muodot pohjautuvat toisin sanoen biovaltaan ja synnyttävät käsityksen, että on ikään kuin olemassa oikeanlaisia ja vääränlaisia urheilijoita ja urheilumaailman toimijoita. *Urheilullisuus* voi näin ollen näyttäytyä niin kutsuttuna poissulkevana todellisuutena, jossa esimerkiksi ylipainoinen urheilija ei istu muottiin.

Valmentajien raportoidusta negatiivisesta palautediskurssista on toisin sanoen tulkittavissa tietynlainen ideologia ja pyrkimys ikään kuin luoda hegemonista käsitystä ”oikeanlaisista urheilijoista”, joilla on edellytys menestyä. Valmentajien näkö-

kulmasta biovallan voi tulkita olevan ikään kuin yksilöön kohdistuvaa välittävää ja positiivista valtaa, jonka avulla urheilijasta pidetään huolta: ”normista poikkeavia” urheilijoita ja heidän käytöstään pyritään muuttamaan, jotta saavutetaan ”ideaalinen tila”. Uutisteksteissä esiintyvät negatiivisen palautteenannon kohteet ja uutisoidut valmentajan epäasiallisen käytöksen muodot antavat kuitenkin päinvastaisen kuvan urheilijan kohtelusta.

Tutkimuksessa esiin nostettujen kuuden diskurssin lisäksi on olemassa mahdollisia muita diskursseja, jotka jäävät aineistomme ulkopuolelle. *Diskursiivisella kentällä* tarkoitetaan kaikkia niitä merkityksiä, jotka eivät saa jalansijaa tiettyä aihetta käsittelevässä keskustelussa (ks. luku 2). Tällaisia aineistomme uutisissa puuttuvia diskursseja ovat sellaiset, jotka kohdistuvat urheilijan etniseen alkuperään, rotuun, ikään, kansallisuuteen, miessukupuoleen, perhesuhteisiin, sosioekonomiseen/taloudelliseen asemaan, sukupuoliseen suuntautumiseen, urheilusuoritukseen tai uskontoon (vrt. Mountjoy 2016: 1020; vrt. Suomen Olympiakomitea 2022: §5; ks. myös Kaski ym. 2022:13–17).

Erityisen merkittävänä diskursiivisen kentän kautta välittyvänä tutkimustuloksena on, että itse *urheilusuoritus*, johon valmentajan palautteen luonnollisesti voi ajatella kohdistuvan, ei lukeudu aineistosta esiin nousevien diskurssien joukkoon. Sen sijaan palautteen esitetään kohdistuvan suorituksen kannalta irrelevantteihin urheilijan ominaisuuksiin. Urheilusuoritukseen kohdistuvan palautteen puuttuminen aineiston diskursseista selittyy sillä, että uutismediaa ei kiinnosta niin kutsutut tavanomaiset palautteenantotilanteet urheilijan lajissa suoriutumisesta, elleivät ne toimittajan arvion mukaan ylitä uutiskynnystä.

Aineistosta ei myöskään löydy esimerkkejä valmentajan negatiivisesta palautteesta miesurheilijoille, vaan epäasiallinen käytös ja kielenkäyttö kohdistuvat pelkästään oletettuihin naispuolisiin urheilijoihin, mikä vahvistaa käsitystä urheilumaailmassa vallitsevasta hypermaskuliinisesta narratiivista (vrt. Hartill 2013; Saarinen 2023). Kyseinen narratiivi vaikuttaa puolestaan heijastuvan median urheilu-uutisointiin ja sitä kautta naissukupuoleen kohdistuvasta syrjinnästä ja epäasiallisesta käytöksestä raportoimiseen.

6 Lopuksi: Missä menee raja?

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet sanomalehtimedian välittämiä uutisia valmentajan epäasiallisesta käytöksestä ja negatiivisesta palautteesta suomalaisessa urheilukontekstissa. Tavoitteenamme on ollut selvittää, miten valmentajan urheilijaan kohdistamasta epäasiallisesta käytöksestä ja kielenkäytöstä kirjoitetaan urheilu-uutisissa ja millaisia urheilumaailman negatiivisia palautediskursseja uutiset tuottavat.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsimme vastausta siihen, miten urheilu-uutisissa raportoitu valmentajien epäasiallinen käytös ilmenee ja mihin heidän anta-

mansa negatiivinen palaute kohdistuu. Valmentajan epäasiallinen käytös ilmenee uutisissa biovallan käyttönä, joka tuottaa urheilijaa alistavia ja yksityisyyttä loukkaavia diskursseja. Epäasiallisen käytöksen muotoja ovat raivonpuuskat, tyly kohtelu, kiusaaminen, seksuaalinen häirintä ja sukupuolinen syrjintä, kiellot ja rangaistukset, simputus, uhkailu, kiristys, nöyryytys ja syrjintä. Osa diskursseista on selkeästi heteronormatiivisia ja hypermaskuliinisia, ja ne ylläpitävät käsitystä siitä, että naiset ovat monella tavalla miehiä vähäpätöisempiä, eivätkä näin ollen ansaitse tasa-arvoista kohtelua. Uutistekstien perusteella valmentajan antama negatiivinen palaute kohdistuu pääasiassa sellaisiin valmennettavan ominaisuuksiin, jotka eivät ole valmennuksen kannalta relevantteja, esimerkiksi kieleen, ulkonäköön ja yksityiselämään. Kyseinen toiminta rikkoo Suomen Olympiakomitean (2022) laatimia liikunnan ja urheilun kurinpitomääräyksiä.

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen analysoimme, millaisia diskursseja ja merkityksiä valmentajan epäasiallinen käytös ja negatiivinen palaute tuottavat uutisteksteissä. Analyysin tuloksena identifioitui kuusi diskurssia (kielidiskurssi, painodiskurssi, ruumiinrakenne-/ulkonäködiskurssi, henkilödiskurssi, toiminta lajissa -diskurssi ja yksityiselämädiskurssi) toistuvat aineistossa ja ilmentävät kukin osaltaan uutisten välittämää kuvaa valmentajan biovallan käytöstä valmennettavaa kohtaan. Diskurssien aktivoimat merkitykset muokkaavat yleistä mielipidettä ja ymmärrystä todellisuudesta, toisin sanoen niistä epäkohdista, joita valmentajan ja valmennettavan välillä esiintyy.

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä pohdimme, millaista sosiaalista todellisuutta, ideologiaa ja hegemoniaa urheilu-uutisissa esiintyvät diskurssit luovat ja ylläpitävät yhteiskunnassa. Analysoidut sanomalehti uutiset luovat tietynlaista sosiaalista järjestystä ja synnyttävät samalla urheiluvalmennukselle tyypillisen ideologian, jossa valmentajalla on valta määrätä urheilijan kehosta, toiminnasta ja identiteetistä. Aineiston kuusi diskurssia, jotka uutisteksteissä kytketään valmentajan epäasialliseen käytökseen ja negatiiviseen palautteeseen, välittävät ideologiaa ihanneurheilijasta. Jos valmentajan epäasialliseen toimintaan ei puututa, saattaa negatiivinen palautediskurssi toistuessaan muuttua kyseenalaistamattomaksi itsestäänselvyydeksi eli hegemoniseksi totuudeksi.

Osan valmentajan antamasta palautteesta voidaan epäsuorasti ajatella linkittyvän urheilijan menestymiseen kilpaurheilussa (paino, ruumiinrakenne, toiminta lajissa), mutta oleellista on, millä tavalla palaute välitetään valmennettavalle. ”Normista poikkeavien” fyysisten ominaisuuksien katsotaan uutisten mukaan olevan merkki epätäydellisestä urheilijasta, mikä puolestaan ikään kuin oikeuttaa valmentajan antaman negatiivisen palautteen. Painodiskurssin ja ruumiinrakenne-/ulkonäködiskurssin voidaan toisin sanoen yhdessä muiden aineistosta esiin nousevien diskurssien kanssa katsoa uusintavan ja ylläpitävän ideologiaa normaalipainoisista, ruumiinrakenteeltaan täydellisistä (jopa seksikkäistä!) urheilijoista, jotka lisäksi avoimesti kertovat yksityiselämästään ja alistuvat nöyrästi valmentajansa tahtoon. Urheilijan lajitekniikkaa ja varsinaista suoritusta koskeva valmentajan kritiikki ei nouse esiin aineistosta ja

muodostaa näin yhdessä muiden puuttuvien diskurssien kanssa tutkimuksen diskursiivisen kentän.

Entä missä menee raja? Urheiluun kuuluvan, välillä erittäin vaativankin valmennuksen palautteenannon ja epäasiallisen, urheilijaa syrjivän ja loukkaavan kommentoinnin välinen raja on veteen piirretty viiva. Uutistekstien välittämä kuva urheiluvalmentajien epäasiallisesta käytöksestä ja negatiivisesta palautteesta sekä ideologia ”oikeanlaisista urheilijoista” herättävät keskustelua yhteiskunnassa, ja tilanteeseen halutaan muutos. Muutos voidaan saavuttaa tekemällä lisätutkimuksia aiheesta ja luomalla selkeitä pelisääntöjä epäasiallisen ja hyväksyttävän palautteen välille. Erityisen tärkeää olisi, että tutkijat jalkautuisivat fyysisiin valmennustilanteisiin kartoittamaan valmentajan ja valmennettavien välistä kielellistä vuorovaikutusta. Kuten johdannossa totesimme, valmentajan urheilijaan kohdistama vakava epäasiallinen käytös on tutkitusti yhteiskunnassa esiintyvä todellinen ilmiö, joka ylittää usein uutiskynnyksen. Näin ollen ilmiön tutkiminen myös uutistekstien kautta on tarkoituksenmukaista. Median tehtäväksi jää jatkossakin seurata ilmiön kehittymistä ja uutisoida siihen liittyvistä havainnoista.

Kirjallisuus

- Adams, A., E. Anderson & M. McCormack 2010. Establishing and challenging masculinity: the influence of gendered discourses in organized sport. *Journal of Language and Social Psychology*, 29 (3), 278–300. <https://doi.org/10.1177/0261927X10368833>
- Alexander, D., L. R. Duncan & G. A. Bloom 2022. A critical discourse analysis of the dominant discourses being used to portray parasport coaches in the newspaper media. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 14, (4), 511–529. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1947885>
- Berger, P. & T. Luckmann 1966. *The social construction of reality*. London: Penguin Books.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Translated by R. Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Correia, M. E. & A. Rosado 2018. Fear of failure and anxiety in sport. *Análise Psicológica*, 36 (1), 75–86. <https://doi.org/10.14417/ap.1193>
- van Dijk, T. A. 1997. The study of discourse. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as structure and process*, 1. London: Sage, 1–34.
- van Dijk, T. A. 2015. *Critical discourse analysis*. Teoksessa D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin (toim.) *The handbook of discourse analysis*. Blackwell handbooks in linguistics. 2. painos. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 466–485.
- Fagerlund, M., M. Peltola, J. Kääriäinen, N. Ellonen & H. Sariola 2014. *Lasten ja nuorten väkivalta-kokemukset 2013. Lapsiuhritutkimuksen tuloksia*. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Fairclough, N. 1995. *Media discourse*. London: Arnold.
- Foucault, M. 1978. *The history of sexuality. Volume I: an introduction*. Translated by R. Hurley. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1995 [1982]. Le sujet et le pouvoir. Teoksessa D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (toim.) *Dits et écrits IV 1980–1988*. Paris: Gallimard, 222–243. https://monoskop.org/File:Foucault_Michel_Dits_et_ecrits_4_1980-1988.pdf
- Gergen, K. J. 2015. *An invitation to social construction*. 3. painos. London: Sage.
- Hartill, M. 2013. Concealment of child sexual abuse in sport. *Quest*, 65, (2), 241–254. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773532>
- Heliövaara, S. 2023. Häirintätapaukset eivät tulleet yllätyksenä. Liigajoukkueen naislentopalloilijat ovat kohdanneet urallaan epäasiallista kommentointia, mutta eivät LP Kangasalassa. *Kangasalan Sanomat* 5.4.2023.
- Hsieh, H.-F. & S. E. Shannon 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 2005, 15 (9), 1277–1288.
- Hytönen, T. 2013. *Uutinen syntyy uudelleen. Uutinen ja uutisjournalismi monimediaisessa toimintaympäristössä – tapauksena Yleisradion alueelliset uutiset*. Studies in Humanities 210. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hyvönen, H. 2013. Urheilujournalismikin on journalismia. *Journalisti*, 89 (10), 26.
- Hämäläinen, K. 2008. *Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa – eetokset, ihanteet ja kasvatus urheilijoiden tarinoissa*. Studies in Sport, Physical Education and Health 127. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Janks, H. 1997. Critical discourse analysis as a research tool. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18 (3), 329–342.
- Kaski, S., A. Heikkinen & T. Lintunen 2022. *Urheilijoiden myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia suomalaisessa kilpaurheilussa – asiallinen ja vastuullinen sekä epäasiallinen ja vastuuton kohtelu kilpaurheilussa*. Suomen urheilun eettinen keskus Suek ry. <https://suek.fi/wp-content/uploads/2022/11/Urheilijoiden-myonteisia-ja-kielteisia-kokemuksia-suomalaisessa-kilpaurheilussa.pdf>

- Kato, K., S. Jevs & D. Culpepper 2011. Body image disturbances in NCAA division I and III female athletes. *The Sport Journal*, 14 (1).
- Koivisto, J. 2011. *EU-artiklar som multimodala budskap. Text, bild och begriplighet i rapporteringen om EU-utvidgningen i finska och svenska morgontidningar år 2002 och 2004*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kokko, S. & L. Martin (toim.) 2023. *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Valtion liikuntaneuvosto. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2023/03/Lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-Suomessa-2022-2.pdf>
- Kokkonen, M. 2018. Seksuaalivähemmistöjen häirintä joukkueessa tai liikuntaryhmässä – henkisen pahoinvoinnin näkökulma. *Liikunta ja tiede*, 55 (6), 96–102. https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2018/lt_6-18_tutkimusartikkelit_96-102_lowres.pdf
- Kunelius, R., E. Noppari & E. Reunanen 2009. *Media vallan verkoissa*. Journalismin tutkimusyksikkö. Julkaisuja. Sarja A 112/2009. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kuutti, H. 2006. *Uusi mediasanasto*. Jyväskylä: Atena.
- Laclau, E. & C. Mouffe 2001. *Hegemony and socialist strategy*. 2. painos. London: Verso.
- Lahti, A., M. Kyllönen, S. Pusa, A. Tolvanen & N. Laakso 2020. *Häirintä suomalaisessa kilpaurheilussa*. Helsinki: Suomen urheilun eettinen keskus Suek ry. <https://suek.fi/wp-content/uploads/2020/09/Ha%CC%88irinta%CC%88-suomalaisessa-kilpaurheilussa.pdf>
- Lehtinen, A. P. 2016. *Journalismin objektiivisuus – pragmaattinen tietokäsitys ja relativismin haaste moniarvoisessa maailmassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lundin, K. & B. Linnér 2015. Tränarens språkdilemma – hur får man barn att förstå? *Svensk idrottsforskning* 3/2015. <https://www.idrottsforskning.se/wp-content/uploads/2015/10/SVIF-3-2015-Tranarens-sprakdilemma.pdf>
- McGanon, K. R. & J. C. Spence 2012. Exploring news media representations of women's exercise and subjectivity through critical discourse analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4 (1), 32–50. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2011.653503>
- Mountjoy, M., C. Brackenridge, M. Arrington, C. Blauwet, A. Carska-Sheppard, K. Fasting, S. Kirby, T. Leahy, S. Marks, K. Martin, K. Starr, A. Tiivas & R. Budgett 2016. International Olympic Committee consensus statement – harassment and abuse (non-accidental violence) in sport. *British Journal of Sports Medicine*, 50 (17), 1019–1029.
- Pakarinen, A. 2023. Vanhemmat kertoivat huolistaan, mutta ex-valmentajan toiminta jatkui. *Uutisuoksi* 1.2.2023.
- Parhiala, M. 2023. Valmentaja vaati, että nuoret söivät aterialla vain yhden perunan – uintia harrastanut Emilia sairastui syömishäiriöön valmentajansa vuoksi. *Kouvolan Sanomat* 5.2.2023.
- Pusa, A. 2022. Entiset huiput vaativat muutosta. *Helsingin Sanomat* 9.12.2022.
- Pynnönen, A. 2013. *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5471-0>
- 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. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Saarinen, M. 2023. *Uncovering the vulnerabilities of female student-athletes in the career construction framework*. JYU Dissertations 589. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

156 VAATIVAA VAI VAHINGOLLISTA VALMENTAMISTA – MISSÄ MENEET RAJA? SUOMALAISTEN PÄIVÄ-
LEHTIEN UUTISOINTI VALMENTAJIEN EPÄASIAALLISESTA KÄYTÖKSESTÄ JA NEGATIIVISESTA
PALAUTE-DISKURSSISTA URHEILUVALMENNUKSESSA

- Soininen, M. 2022. 15-vuotiaan Kamila Valijejan kohtelu järkyttää – murtunut taitoluistelija sai valmentajaltaan hyytävää palautetta. *Satakunnan kansa* 17.2.2022. <https://www.satakunnankansa.fi/urheilu/art-2000008623296.html> [luettu 14.2.2024]
- Suek ry 2024. *Vakavien eettisten rikkomusten tutkinta*. <https://suek.fi/tutkinta/tutkinta/vakavien-eettisten-rikkomusten-tutkinta/> [luettu 9.2.2024]
- Suomen Olympiakomitea 2022. *Liikunnan ja urheilun yhteiset vakavaa epäasiallista käyttäytymistä ja vakavia eettisiä rikkomuksia koskevat kurinpitomääräykset*. <https://www.olympiakomitea.fi/uploads/2022/01/068baa2d-kurinpitomaaraykset.pdf> [luettu 19.2.2024]
- Toivonen, V. & M. Kananen 2023. Epäasiallinen kohtelu urheilussa. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1. Opetus ja kulttuuriministeriö: Valtion liikuntaneuvosto, 93–99.
- Uutismedian liitto 2023. *Sanomalehtien ylivoima luotettavimpana mediana vahvistui*. <https://www.uutismediat.fi/ajankohtaista/sanomalehtien-ylivoima-luotettavimpana-mediana-vahvistui/> [luettu 19.2.2024]
- Winther Jørgensen, M. & P. Phillips 2001. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 157–185.

Hanna Kosonen & Minna Intke-Hernández
Helsingin yliopisto

Näkymättömyysviitta ja tuntoisuuskyseminen – kielenomistajuus, kehollisuus ja tila kielikeskusopiskelijoiden kertomina

Nostot

- Kognitiotieteen ja ruumiinfenomenologian näkökulmat voivat laajentaa ymmärrystä kielen omistajuudesta ja kielen oppimisesta.
- Kehollisuuden huomioiminen ei ole kielenopetuksessa vain pedagoginen lisä vaan olennainen osa oppimisprosessia – myös korkeakoulussa.
- Verkko-opiskelukin voi olla hyvin kehollista.

Abstract

This article examines university students' experiences with the embodied and spatial aspects of language learning and use, along with the concept of language ownership. Bridging sociolinguistics, cognitive science, and the phenomenology of embodiment, the study is based on 11 thematic interviews with students who have taken at least one language course at a Finnish university language center. Our data illustrates how language users describe their bodily and spatial language experiences. We also demonstrate that language ownership, akin to grounded cognition, exists at the intersection of sensory perception, the external body as the object of perception, and the material and social environment. This research enriches the discussion on language learning environments and practices in higher education, while providing an interdisciplinary perspective on sociolinguistic concepts.

Keywords: embodiment, language ownership, language learning, cognition, space

Asiasanat: kehollisuus, kielen oppiminen, pedagogiikka, kognitio

1 Johdanto

Kieli ei ole vain abstrakti käsite, vaan se ilmenee konkreettisesti oppijan kehollisissa kokemuksissa. Kahden yliopisto-opiskelijan, Aapon ja Liisan, haastattelusitaatit avaavat oven tähän monitahoiseen aiheeseen.

- (1) Mun mielestä tää subjunktiivajatus on helppo esimerkki, koska meillä ei ole sitä ja sitten, että millä tavalla se muokkaa sitä sanomaa. Siihen sanomiseen tai tekstiin, siihen tulee joku eri sävy. Ja se on semmoinen niinku tunnekysymys mun mielestä tai ei. Tuntoisuuskysymys ei tunne- vaan tuntoisuuskysymys, että miltä se ilmaisu tuntuu. (Aapo)
- (2) Sekin on musta niinku jännä, että sitten kun on tavallaan Zoomissa mahdollisuus laittaa vaikka kamera ja mikki pois päältä, mutta että sitten, jos sä oot niinku jonkun kanssa livetilanteessa, niin eihän joku voi niinku laittaa itseensä näkymättömyysviitan alle. (Liisa)

Liisan huomio omasta näkyvillä olost ja sen säätelystä korostaa kielenkäytön tilallisia ja kehollisia ulottuvuuksia. Aapon kokemus espanjan kielen subjunktiivin käytöstä puolestaan paljastaa, kuinka kielen rakenteet voivat muokata sanoman ja ilmaisun "tuntoisuutta". Keho ei siis ole irrallinen kielen käytöstä tai oppimisesta, vaan kieli on väistämättä kehollista.

Tietoisuus kielen kehollisesta luonteesta syvenee, kun tarkastelemme kielen ilmenemistä eri kielenoppimistilanteissa: Kun kieli materialisoituu puheena luokkahuoneeseen, ilmaan syntyy molekyylien tihentymiä ja harventumia eli ääniaaltoja, jotka ovat muodostuneet puhujan kehossa hermoston, ääntöelimistön, hengityselimistön sekä tuki- ja liikuntaelimistön yhteistoimintana. Se, miltä kieli kuulostaa, on sidoksissa kehon olotilaan, muun muassa kehon asentoon ja rentouteen tai jännittyneisyyteen. Sama ajatus keholähtöisyydestä koskee kielen muitakin semioottisia järjestelmiä. Esimerkiksi oppimisalustan tehtävien sanat eivät ole vain tekstiä vaan

kantavat mukanaan opiskelijan kehon hienovaraista liikettä ja ajattelua: keho on osallisena tässä prosessissa ohjaten sormia kirjoittamaan. Puhujan kehon avulla muodostuneet ääniaallot luokkahuoneessa tai näppäimistön kautta näytölle virtaava kehon liike ovat osa kielen multimodaalista ja materiaalista ilmaisua. Edellä mainitut esimerkit kertovat siitä, kuinka keholliset reaktiot ja liikkeet ovat erottamaton osa kieltä ja kuinka kielellisessä ilmaisussa on aina mukana fyysinen ja materiaallinen puoli. Kehot puolestaan kohtaavat tilassa, jossa kieli ilmaistaan ja omaksutaan. Näin ollen kieli ei ole vain ääniaaltoja tai kirjainjonoja, vaan kehollinen kokemus, joka kutoo yhteen kielenkäyttäjän ja ympäröivän tilan.

Tässä artikkelissa tutkimme korkeakoulun kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia kielenkäytön kehollisista ja tilallisista ulottuvuuksista ja hahmottelemme monitieteistä näkökulmaa kielen omistajuuteen. Kielikeskukset ovat korkeakoulujen yhteydessä toimivia yksiköitä, jotka tarjoavat kieli- ja viestintäkoulutusta opiskelijoille, henkilöstölle sekä jatkuvan oppimisen opiskelijoille (ks. esim. Hildén & Taalas 2017). Artikkelimme kirjoitushetkellä oppimistilat ovat yhä murroksessa koronaviruspandemian jäljiltä, ja korkeakouluissa hyödynnetään yhä monipuolisemmin digitaalisten vuorovaikutusympäristöjen mahdollisuuksia (ks. esim. Jakonen ym. 2023; Niinivaara & Lehtonen 2023; Oittinen ym. 2022; Sandström ym. 2021). Samalla kuitenkin jatkuu myös oppivan yhteisön hyvinvoinnista huolestunut keskustelu, joka heräsi pandemian aikana (ks. esim. Salmela-Aro ym. 2023; Salmela-Aro & Peltonen 2020). Kokemus tilasta ja vuorovaikutuksesta kytkeytyy lisäksi turvallisemman tilan (ks. esim. Kosonen ym. 2024; Helsingin yliopisto 2023), avoimien oppimisympäristöjen (ks. esim. Leskinen 2023; Aalto 2023; Niemi 2021) sekä yliopistoyhteisön kieli-ideologioiden sekä kielivalintojen (esim. Darling 2022; Ennsner-Kananen & Saarinen 2022; Saarikivi & Koskinen 2023) teemoihin. Meitä kiinnostaa se, minkälaisia näkökulmia kehollisuus tuo tähän keskusteluun.

Aineistomme äärellä rakennamme siltaa sosiolingvistiikan, kognitiotieteen ja ruumiinfenomenologisten teorioiden välille erityisesti kielen omistajuuden käsitteen hahmottamiseksi. Pohdimme ja havainnollistamme aineisto-esimerkein, miten kielenkäyttäjät kuvaavat kielen kehollisia ja tilallisia kokemuksia. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten kielikeskuksen opiskelijat hahmottavat kertomuksissaan kielen oppimista ja käyttöä suhteessa tilaan ja kehoonsa?
2. Miten kielen omistajuus rakentuu näissä kertomuksissa?

Luvussa 2 esittelemme tutkimuksemme teoreettisen taustan, luvussa 3 aineiston ja menetelmät sekä luvuissa 4 ja 5 analyysin. Luku 4 jakautuu aineistosta löytämiemme luokkien mukaisesti kolmeen alalukuun ja vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Luvussa 5 kokoamme luvun 4 teemat ja arvioimme niitä kielen omistajuuden käsitteen valossa vastaten toiseen tutkimuskysymykseen. Luku 6 on yhteenveto.

2 Teoreettinen tausta

2.1 Kehollisuus, tila ja kielen omistajuus

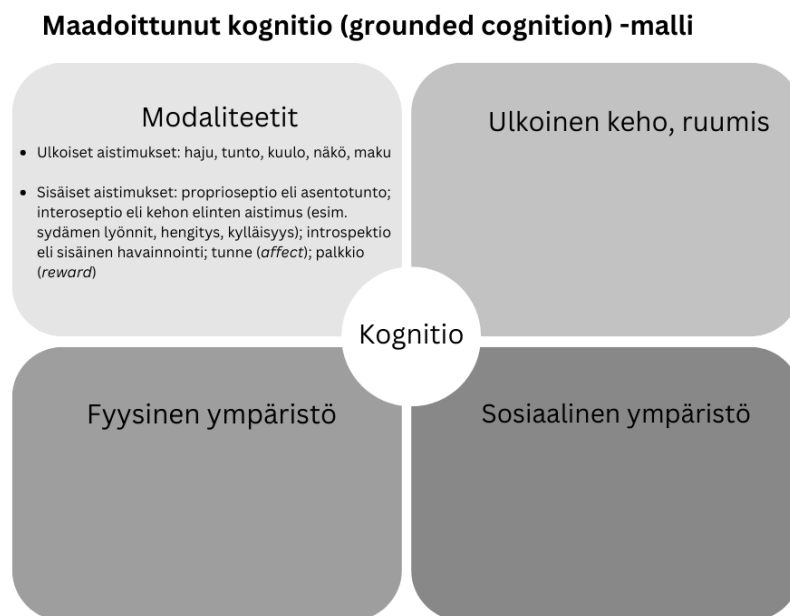
Lähdemme ajatuksesta, jonka mukaan kieli on paitsi sosiaalista myös kehollista ja tilallista toimintaa (ks. esim. Dufva ym. 2014; Dufva 2020; Macedonia 2019; van Lier 2002). Kielitieteessä tapahtui 2000-luvun alussa kehollinen käänne (*embodied turn*) (esim. Nevile 2015), joka pohjaa fenomenologiaan (esim. Merleau-Ponty 1945) ja korostaa kehon ja mielen erottamattomuutta. Kehollisuuden huomioiminen kielenoppimisen tutkimuksessa ei kuitenkaan ole uusi ilmiö. Jo 1960-luvulta lähtien on kehitetty menetelmiä, joissa kehoa aktivoidaan oppimisprosessissa, esimerkiksi *Total Physical Response* (Asher 1969) ja *Interaction Hypothesis* (Long 1996). Sosiaalinen käänne siirsi kuitenkin tutkimuksen painopisteen yksilön aivoihin keskittyvästä kognitiosta kohti holistisempaa näkemystä kognitiosta ja kielenoppimisesta (Block 2003, 2007; Firth & Wagner 1997, 2007).

Soveltavassa kielitieteessä kiinnitetään kasvavaa huomiota multimodaalisuuteen, joka tarkoittaa monimuotoisuutta kielen ilmenemisessä eri aistikanavien ja kehon liikkeiden kautta: kielitaito voidaan nähdä kielenkäyttäjän osittaisina reperтуаareina (Blommaert 2010; Blommaert & Backus 2013), ja sen voidaan ymmärtää muodostuvan eri modaliteetteihin kuuluvista semioottisista resursseista (Dufva 2020). Multimodaalisuutta on tarkasteltu myös osana monikielisyttä ja limittäiskielisyttä (esim. Lehtonen 2021; Piippo 2021) sekä oppimisessa ja opettamisessa ilmenevinä käytänteinä (Lilja 2023; Eilola 2023). Multimodaalisuuden näkökulma liittyy myös keholliseen kognitioon: kognition ymmärtäminen kehollisena tarkoittaa aivojen, kehon ja ympäristön käsittämistä erottamattomaksi kokonaisuudeksi (Thompson 2017). Aivot eivät siis ole erillinen osio, jossa mieli sijaitsee. Barsaloun (2020) mukaan kognitio syntyy aivojen, kehon ja ympäristön yhteistyössä ja hyödyntää havainnoinnin eri modaliteetteja (ks. myös Hutchins 1995; Newen ym. 2018; Thompson 2010; Varela ym. 2016 [1991]). Eri modaliteetit viittaavat erilaisiin aistielimiin ja aistien käyttötapoihin.

Kognitiivisessa tiedossa modaalisuus tarkoittaa siis aistien, kuten näön, kuulon, hajuainin, kosketuksen ja maun, käyttöä tiedon vastaanottamisessa ja prosessoinnissa (Barsalou 2020). Ihmisen havainto- ja oppimisprosessi perustuu monenlaisten aistien yhteistyöhön. Esimerkiksi näön ja kuulon avulla voimme havaita visuaalisia ja äänellisiä vihjeitä ympäristöstämme, kun taas kosketus- ja liikeaistit auttavat meitä hahmottamaan fyysisiä ominaisuuksia ja liikettä ympärillämme. Kun sanotaan, että kognitio syntyy aivojen, kehon ja ympäristön yhteistyössä ja hyödyntää havainnoinnin eri modaliteetteja, tarkoitetaan sitä, että aivot eivät käsittele tietoa vain yhdestä aistista vaan integroivat tietoa eri aistimista. Esimerkiksi kun opimme uutta kieltä, kuulemme ääniä (kuuloaisti), näemme kirjaimia ja eleitä (näköaisti) sekä aistimme kehollamme materiaalista ja sosiaalista ympäristöä, jossa kieltä käytetään (ks. esim. Mondada 2019a, 2019b). Kehollisuus on siis yksi tapa, jolla kognitio toimii monimutkaisessa vuorovaikutuksessa aivojen, kehon ja ympäristön välillä.

Kehollinen lähestymistapa korostaa kehon roolia kielen ymmärtämisessä, tuottamisessa ja omaksumisessa. Kielen oppimisessa keho aktivoituu elein, ilmein ja liikkein ilmaisemaan ajatuksia ja tunteita. Kehollisuuden ymmärtäminen oppimisen kontekstissa kattaa laajan kirjon fyysisiä ja aistillisia kokemuksia, jotka liittyvät oppimiseen ja kielen omaksumiseen (Jusslin ym. 2022). Näkemys korostaa kehon keskeistä osaa oppimisprosessissa.

Yksi tapa hahmottaa modaliteettien, kehon ja ympäristön roolia kognition syntymisessä on *grounded cognition* -malli (Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013). Koska termille ei ole olemassa vakiintunutta suomenosta, käytämme siitä suomeksi ilmausta *maadoittunut kognitio*¹. Malli on esitetty alla suomeksi Barsaloun (2020) hahmotelman pohjalta:



KUVIO 1. Maadoittunut kognitio -malli (Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013).

1 Kutsumme *grounded cognition* -mallia *maadoittunut kognitio* -malliksi seuraavista syistä: kirjallisuudessa *grounded cognition* erotetaan termistä *embodied cognition*, joka puolestaan suomentuu luontevasti *keholliseksi kognitioksi* (termien eroista ks. esim. Barsalou 2008; Borghi ym. 2013; Wilson & Golonka 2013). Teoreettisten sekaannusten välttämiseksi *maadoittunut kognitio* on siis tässä tekstissä mielestämme parempi valinta kuin *kehollinen kognitio*. Traumaterapiassa *maadoittuminen* tarkoittaa kehollista menetelmää, jolla pyritään rauhoittamaan ylivirittynyt keho läsnäoloharjoituksilla havainnoimalla kehon tunteuksia eri aisteja hyväksi käyttäen (ks. esim. Odgen & Fisher 2016; Aalto-Setälä 2020). *Maadoittumisesta* (*grounding*) puhutaan myös tanssintutkimuksen (Hackney 1998) ja meditaation (Klemola 2015) konteksteissa. Kaikissa edellä mainituissa yhteyksissä on fokuksessa jollakin tavoin kehon sisäisten kokemusten, aistien ja ympäristön suhde, joka tulee esiin myös Barsaloun (2020) mallissa.

Kuvion 1 esittämässä mallissa keho on jaettu kahteen osaan: kehollisiin kokemuksiin eli modaliteetteihin ja ulkoiseen kehoon eli ruumiiseen. Sama ajatus kahdesta näkökulmasta tulee esiin kehollisuuden fenomenologisessa tarkastelussa, jossa on erotettu toisistaan objektikeho eli ulkoinen näkemys kehosta ja eletty keho eli sisäinen kehollinen kokemus. Jako näkyy jo fenomenologisen liikkeen perustajan Edmund Husserlin (esim. 1913) teksteissä, joita ovat kommentoineet ja kehitelleet eteenpäin lukuisat tutkijat, muun muassa Merleau-Ponty (1945, 1968). Suomessa aihetta on tarkastellut ja soveltanut muun muassa Klemola (1998, 2002, 2004), jonka mukaan objektikehoon kuuluu tieteen näkemys kehosta ”mekaanisena organismina” ja ajatus kehosta esineenä tai peilikuvana, jota tarkastellaan ja kontrolloidaan ulkoa päin. Myös aistijärjestelmistä erotetaan toisistaan ulkoiset aistit, kuten näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja tuntoaisti, sekä sisäiset aistit, joihin luetaan tasapaino-, liike- ja asennotutuntoon liittyvät aistit (Klemola 2004). Fenomenologinen ajatus objektikehosta ja eletystä kehosta istuu myös yllä kuvattuun maadoittunut kognitio -malliin, jossa kehon sisäistä kokemusta edustavat modaliteetit.²

Ajatus siitä, että kognitio syntyy aivojen, kehon ja ympäristön yhteistyössä, nostaa esiin myös tilan merkityksen kielenoppimisessa. Tutkimuksessamme viittaamme sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön käsitteellä *tila*, jolla tarkoitamme paitsi digitaalisia ja kasvokkaisia toimintaympäristöjä, myös niitä sosiaalisia normeja ja diskursiivisia käytänteitä, jotka rajaavat ihmisten toimintaa näissä ympäristöissä³. Näemme, että tila voi rajata kielen oppimisen mahdollisuuksia ja asettaa keholle puitteita, joiden sisällä se voi ilmaista itseään. Tilarajat eivät kuitenkaan ole staattisia: Canagarajah (2018) korostaa tilojen joustavuutta ja tilanteisuutta. Massey (1994) puolestaan puhuu tiloista dynaamisina sosiaalisten suhteiden leikkauspintoina. Kielenkäyttö- ja oppimistilanteissa edellä mainittu sosiaalisten suhteiden leikkauspinnan dynaamisuus tarkoittaa mielestämme sitä, että tilarajat liikkuvat, kun kielen käyttäjien käsitykset ja arvostukset kohtaavat. Saman instituution sisältäkin voi hahmottaa erilaisia tiloja (Lehtonen ym. 2023; Oittinen ym. 2022). Aineistomme äärellä meitä kiinnostaakin myös se, miten kielenkäyttäjä itse kokee voivansa vaikuttaa ympäristöönsä. Tämä liittyy tutkimuskysymykseemme siitä, miten opiskelijat hahmottavat kertomuksissaan kielen oppimista ja käyttöä suhteessa tilaan.

2 Tieteen termipankissa (2024) ja Yleisessä suomalaisessa ontologiassa (2024) suositaan *kehollisuuden* sijaan termiä *ruumiillisuus*. Olemme kuitenkin valinneet käyttää tässä tekstissä kattoterminä ilmausta *kehollisuus*, joka kattaa tekstissämme kehon tarkastelun eri näkökulmat, muun muassa koetun kehon eli modaliteetit sekä objektikehon eli fyysisen ruumiin. Koska ruumiista puhutaan tekstissämme objektikehon yhteydessä viittaamassa katseen kohteena olevaan fyysiseen kehoon, on mielestämme sekaannusten välttämiseksi luontevaa valita yläkäsitteeksi ruumiillisuuden sijaan *kehollisuus*.

3 Materiaalisen ympäristön käsite kattaa tarkastelussamme sekä kasvokkaiset että virtuaaliset vuorovaikutusympäristöt.

Kielenkäyttäjän paikkaa ja mahdollisuuksia sosiaalisten normien rajaamassa tilassa kuvaa kielen omistajuuden käsite (Widdowson 1994; Norton 1997; O'Rourke 2011). Kielen omistajuus on kielikuva, joka mahdollistaa muun muassa sen tarkastelun, kenellä on oikeus tai asiantuntemus suhteessa kieleen vuorovaikutustilanteessa: normeista neuvottelu on myös kielen omistajuudesta neuvottelua. Lehtonen (2022: 202) on tutkinut kielen omistajuuden kehollisia ja tilallisia normeja perusopetuksen kontekstissa ja osoittanut, että myös kielen rekisterit ovat kehollisia.

Sekä kielen oppimiseen että tilojen sosiaalisiin normeihin liittyy epäsymmetriaa ja valta-asetelmia. Kieltenopiskelussa yksi epäsymmetria muodostuu yleensä opettajan ja oppijan välille; ainakin stereotyyppisissä oppimistilanteissa opettajalla on enemmän osaamista oppimisen kohteena olevasta kielestä kuin oppijalla ja siten parempi pääsy kielellisiin resursseihin. Bourdieu (1991) on kuvannut puhetilanteeseen liittyviä arvostuksia legitimitietin käsitteen avulla. Legitiimillä puhujalla on ymmärrystä tilanteeseen sopivasta kielestä ja vuorovaikutuksesta. Kieltenopiskelutilanteessa opettajalla on usein osaamisensa ja institutionaalisen asemansa vuoksi ensisijainen pääsy resursseihin ja siten myös legitimitietti. Toisaalta legitimitietti myös elää ja vaihtelee vuorovaikutustilanteessa (ks. esim. Lehtonen 2022). Legitimitietti kytkeytyy myös objektikehon (esim. Merleau-Ponty 1945; Klemola 2002) käsitteeseen siltä osin, miten puhujan ulkoisen habituksen nähdään täyttävän tilanteeseen liittyvät normit.

Pyrimme ymmärtämään sosiolingvististen käsitteiden kehollisia ja tilallisia ulottuvuuksia. Tästä näkökulmasta kiinnostava on Ganuzan ja Rydelin (2023) tutkimus, jossa tarkastellaan sitä, miten ruotsalaisessa fiktiossa esitetään maahanmuuttotautaisia hahmoja, joille ruotsi ei ole ensikieli. Tutkijat tuovat aineistonsa avulla esiin, että fiktiossa sosiolingvistiset kokemukset ankkuroidaan ja materialisoidaan usein kehoon (mts. 115).

Teoreettinen taustamme hyödyntää siis maadoittunut kognitio -mallin (Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013) ajatusta aisteista eli modaliteeteista, jotka sisältyvät mallissamme ruumiin fenomenologiasta (Husserl 1952; Merleau-Ponty 1945; Klemola 1998, 2002, 2004) lainattuun ajatukseen koetusta kehosta. Teoreettismetodologinen hypoteesimme on, että tämä malli voisi auttaa ymmärtämään myös kielen omistajuuteen ja legitimitiettiin liittyviä sosiolingvistisiä ilmiöitä.

2.2 Kehollisuus koulutuksessa ja kielenoppimisessa

Kehollinen oppiminen (*embodied learning*) on oppimiskäsitys, joka korostaa oppijan kokonaisvaltaista yhteyttä sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöönsä (esim. Anttila 2018). Tässä näkemyksessä oppijan keho ei ole passiivinen väline, vaan aktiivinen tekijä oppimisprosessissa. Kehollisuus ja materiaallinen ympäristö ovatkin olleet esillä toisen kielen (L2) oppimistutkimuksessa (esim. Eilola & Lilja 2021; Greer 2019; Kasper &

Birch 2016; Pihkala-Posti 2014), ja kehollisuuden huomioiminen on osoittautunut merkittäväksi tekijäksi oppimisen tehostamisessa (Zhong ym. 2021).

Kielikoulutuksessa kehollisuus ilmenee Jusslinin ym. (2022) mukaan kahdella tavalla: Kehollisuus voi olla ohjailtua toimintaa kielenoppimisen ja opetuksen konteksteissa, jolloin se on siis jotain oppimis- ja opetustilanteeseen varta vasten lisättyä (esimerkiksi toiminnallisia aktiviteetteja). Kehollisuus voi esiintyä myös luonnollisena ja erottamattomana osana luokkahuoneen vuorovaikutusta. Tällöin kehollisuutta ja kielenoppimista tarkastellaan holistisesti siten, että kieli ja merkitysten tekeminen käsitetään kehollisena ilmiönä.

Yliopistokontekstissa kehollisuutta on vastikään tarkastellut Jääskeläinen (2023), joka hyödyntää Merleau-Pontyn (1945, 1968) ajatusta käänteisyydestä ja haastaa näkemystä kehosta toissijaisena välineenä ja rationaalisen ajattelun esteenä. Oittinen ym. (2022) ovat puolestaan tutkineet verkkovälitteisesti luotua oppimistilaa yliopisto-opiskelijoiden kokemusten valossa. Edellä mainittujen tutkimuksien asetelmissa on oman tutkimuksemme kannalta kiinnostavaa muun muassa oppivan ja havainnoivan kehon suhde toisiin kehoihin sekä sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön akateemisessa yhteisössä.

3 Aineisto ja menetelmät

Aineistonamme toimivat 11 opiskelijan teemahaastattelutallenteet vuodelta 2022. Kaksi haastattelua on tehty kasvokkain, muut Zoom-sovelluksella, koska koronaviruspandemian myötä monet kielikurssit toteutettiin verkkovälitteisesti aineiston keruuajankohtana. Yksi haastattelu kesti keskimäärin 45 minuuttia. Koko aineiston kesto on reilu 8 tuntia. Opiskelijat edustavat eri oppialoja ja opintojen vaiheita perustutkinnosta jatko-opintoihin, mutta yhteistä heille on se, että kaikki ovat osallistuneet ainakin yhdelle kielikeskuksen kurssille. Käytämme haastateltavista aineistositaateissa peitenimiä.

Haastattelut käsittelivät kielen osaamisen määrittelyä sekä opiskelijoiden tapoja oppia kieltä (Intke-Hernandez 2023a). Lisäksi haastatteluissa keskityttiin osallisuuden kokemuksen syntymiseen ja ilmenemiseen verkko- ja etäopetuksessa (Intke-Hernandez, 2023b; Intke-Hernandez & Kosonen, vertaisarvioinnissa). Haastattelurunko rakentui seuraavasti:

1. Kielen osaaminen ja oppiminen / kielitaito / kieleen liittyvät tavoitteet ja onnistumiskokemukset
2. Kokemuksia kielikeskuksen etäkurseilta
3. Osallisuuden kokemus / joukkoon kuuluminen

Kehollisuus ja tila eivät olleet haastattelukysymyksiä teemana alun perin, mutta nousivat kuitenkin esiin aineistosta. Tämä havainto ohjasi meitä tutkimaan aihetta lisää. Intke-Hernández (2023b) on tutkinut kehollisuutta etäopetuksessa ja hahmotellut neljä kehollisuuden diskurssia, joista tässä artikkelissa pureudumme yhteen eli kehollisuuteen osana materiaalista ja fyysistä ympäristöä. Keskitymme kielen oppimisen kehollisiin ja tilallisiin kokemuksiin, joita tarkastelemme erityisesti kielen omistajuuden näkökulmasta. Omassa tutkimuksessamme tila nähdään sosiaalisena ja materiaalisena ympäristönä, ei pelkästään etä- tai verkkoympäristönä.

Menetelmänämme toimii aineiston sisällönanalyysi (ks. esim. Bogdan & Knopp Bilken 2007: 173–174; Tuomi & Sarajärvi 2002: 91–92). Ensin litteroimme aineiston ja paikansimme toistuvat teemat ja aiheet. Niiden pohjalta segmentoimme aineiston luokkiin, jotka liittyvät 1) nähdyn ja kuullun tulemiseen; 2) keholliseen olotilaan eli koettuun kehoon ja 3) kieltä käyttävään kehoon tilassa eli materiaalisessa ja sosiaalisessa ympäristössä.

Jaottelun ensimmäisessä luokassa keskitymme opiskelijan kokemukseen näkyvillä ja kuuluvilla olemisesta ja tavoista vaikuttaa siihen, miten oma keho tulee havaituksi kielenoppimistilanteissa. Toisessa luokassa pohdimme, kuinka oppiminen, aistit ja keho kytkeytyvät toisiinsa. Kolmannessa luokassa analysoimme kieltä käyttävän kehon sekä sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön keskinäistä suhdetta. Pureudumme siihen, miten kielen käyttäminen tietyssä materiaalisessa tilassa tai sosiaalisessa ympäristössä vaikuttaa kielenoppimiseen (ks. myös Oittinen ym. 2022; Jokipohja 2024).

Jaottelun tekemisen jälkeen etsimme tekstistä ilmauksia, jotka liittyivät kolmeen tunnistamaamme luokkaan ja varmistimme ilmausten kattavan kaikki luokat. Sitten analysoimme luokkien sisältämät merkitykset teoreettisen viitekehiksemme valossa.

Aineiston tarkastelu ja teoreettisten työkalujen etsintä ovat kulkeneet tutkimusprosessissamme hermeneuttisen kehän tavoin (esim. Gadamer 2004). Esimerkiksi kun tunnistimme aineistosta keholliseen olotilaan eli sisäisiin kokemuksiin ja toisaalta havainnoinnin kohteena olemiseen eli kehon ulkoiseen tarkasteluun liittyviä teemoja, etsimme teoriaa, jonka avulla tätä kahtiajakoa voisi hahmottaa.

4 Keholliset ja tilalliset kokemukset kielenkäytöstä

Tämä analyysiluku jakautuu kolmeen alalukuun eli aineistoluokkaan, jotka heijastavat opiskelijoiden kielenoppimiskokemuksia suhteessa tilaan ja kehoon. Ensimmäiseksi tarkastelemme opiskelijan mahdollisuuksia ja valtaa vaikuttaa nähdyn ja kuullun tulemiseen. Toiseksi keskitymme opiskelijoiden kehollisiin kokemuksiin ja niiden rooliin kielenoppimisessa. Kolmannessa luokassa tutkimme kielen käyttämisen ja sosiaalisen sekä materiaalsen ympäristön välisiä suhteita kielenoppimisen kontekstissa.

4.1 Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen

Aineistostamme nousee esiin se, että kielenoppimistilanteessa moni oppija tulee korostetun tietoiseksi objektikehostaan (ks. esim. Merleau-Ponty 1945, 1968; Klemola 1998, 2002, 2004) eli siitä, miten muut hänet havaitsevat ja miten hän täyttää tilan normit. Siksi uuden kielen oppimisessa kokemus oman kehon näkyvillä ja kuuluvilla olon säätelystä vaikuttaisi olevan monille haastateltaville tärkeää. Näkyvillä ja kuuluvilla oleminen liittyy sekä oman kehon saatavilla oloon että esimerkiksi siihen, kenen on sopivaa ilmaista itseään yhteisessä tilassa ja miten. Tässä mielessä nähdyksi ja kuulluksi tulemisen teema kytkeytyy myös kielen omistajuuteen (esim. Widdowson 1994; Norton 1997; O'Rourke 2011).

Johdannon esimerkissä 2 Liisa vertaa kehollisen saatavilla olon säätelyä näkymättömyysviitaan: Kasvokkaistilanteessa ei voi piiloutua näkymättömyysviitan alle. Etäopiskelutilanteessa opiskelijalla on sen sijaan valta olla esillä tai piiloutua sulkemalla tai avaamalla kameraa tai mikrofonia ja vaikuttaa siten tilan haltuun ottamiseen.

Myöhemmin haastattelussa Liisa kuvailee, miten vuorovaikutus etäyhteyksien avulla yhdistää kotiympäristön ja opiskelun tilan. Ihmiset voivat avoimesti kertoa – tai jättää kertomatta – itsestään sumentamalla taustakuvaa sekä avaamalla tai sulkemalla kameraa ja mikrofonia. Etäopiskelutilassa opiskelijat voivat kuitenkin tulla nähdyiksi ja kuulluiksi intiimillä tavalla myös yllättäen, kun kodin äänet, esimerkiksi koiran haukunta tai lapsen itku kantautuvat opetustuokioon. Esimerkissä 3 Liisa mainitsee tällaisten yksityiskohtien jakamisen myös lähentävän osallistujia:

- (3) [Etäopiskelussa] rajat on osittain mun mielestä myös niinku murtunut, että jotenkin sitä inhimillisyyttä tietyllä tapaa saa, saa myös tuoda enemmän esiin, kun se on ollut väistämätöntä. [...] Se voi ehkä just toimia esimerkiksi hyvin sellaisena niinku jäänrikkokojana tai muuna. Ja jotenkin tavallaan tehdä niistä niinku inhimillisiä olentoja. (Liisa)

Äänen ja kuvan käyttöön liittyy hienovaraisia normeja: esimerkiksi kameran avaaminen näyttäytyy haastateltavien kertomuksissa tapana ottaa tilaa, jopa "varastaa huomiota". Tilanteen dramaattisuus kuitenkin vähenee, jos kyse on kollektiivisesta päätöksestä tulla näkyviin. Esimerkki 4 havainnollistaa ilmiötä:

- (4) Se kameran laittaminen päälle on jonkinlaista tilan ottamista, että sitten tota tai niinku sillä että ihmiset kiinnittää huomioita jos sinne tulee niinku uusi naama, joka jää kellumaan näkyvissä, mutta et siis jotenkin niinku on se, että se ei ole niin dramaattista jos sen tekee 10 muuta ihmistä samaan aikaan ja sitten jos on se itse yks ainoa, niin sitten jotenkin tulee sellainen olo, että nyt mä jotenkin varastin tän huomion tässä niinku kaikilta muilta. (Liisa)

Esimerkissä 4 Liisa kuvaa tilaa jonkinlaisena aaltoilevana vedenpintana tai digitaalisena avaruutena, johon puhujan kasvot jäävät "kellumaan". Virtuaalisesti jaetussa tilassa

perinteiset luokkahuoneen valta-asetelmat kääntyvät ylösalaisin: opiskelijalla onkin enemmän valtaa kuin opettajalla näkymisen, kuulumisen ja paikalla olemisen suhteen, sillä opiskelija voi nappia painamalla poistua tilasta (Intke-Hernandez 2023b). Tätä tilaa luodaan jatkuvasti yhdessä: jos vain yksi opiskelija laittaa kameran päälle, hän joutuu huomion keskipisteeksi, mutta yhdessä tilaan voidaan antautua nähtäväksi siten, että näkyväksi tulemista ei koeta niin dramaattiseksi. Tämä heijastaa Canagarajahin (2018) käsitystä siitä, että tilat eivät ole staattisia vaan voivat muuttua vuorovaikutustilanteissa.

Näkymisen ja kuulumisen sekä tilan valta-asetelmien kannalta on kiinnostavaa tarkastella sitä, kenellä on mahdollisuus ohjata keskustelun etenemistä ja päättää kuuluksi tulemisesta. Millä tavoin tämä ohjailu tapahtuu? Haastateltavien kertomuksissa opettajalla on kielenopetustilanteissa usein jo institutionaalisen asemansa perusteella legitimizeetti (Bourdieu 1991) määrittää tilassa toimimista mutta myös episteemistä valtaa eli tietoa ja osaamista oppimisen kohteena olevasta kielestä. Normit ja omistajuus näyttäytyvät siis sekä deonttisella että episteemisellä tasolla (legitimiteetin määrittymisestä luokkahuoneesta ks. Kotilainen & Kurhila 2019; Lehtonen 2022.)

Puheenvuoron ottamiseen liittyy kuitenkin myös opiskelijoiden välisiä sosiaalisia sääntöjä, jotka ohjaavat vuorovaikutustilanteen etenemistä. Etäyhteyden tila muovautuu seuraavan aineistoesimerkin perusteella eri tavoin kuin luokkahuoneen fyysisesti ja sosiaalisesti jaettu tila. Esimerkissä 5 lina kuvaa sitä, kuinka verkkoalusta helpottaa opiskelijan mahdollisuuksia olla aloitteellinen, säädellä vuorovaikutuksen etenemistä, *painaa nappulaa*:

- (5) Hirveän usein ihmiset ei uskalla vastata, jos opettaja kysyy. Niin luokkahuoneessa jos sitä haluaa vastaan, niin pitää aina skannaa ja odottaa hirveän pitkään ja katsoa että onko kukaan muu vastaamassa ja mä haluaisin saada sitä tuntia eteenpäin niin jotenkin. Helppo Zoomissa vaan painaa nappulaa ja sanoa että silleen nopeuttaa tätä hommaa. Et tässä vastaus, mennään eteenpäin. (lina)

lina puhuu esimerkissä 5 *skannaamisesta*. Maseyn (1994) tilakäsityksen ja Barsaloun (2020) modaaliteettiteorian valossa kielen puhuja siis aistii ympärillään olevaa tilaa: sitä, miten sosiaaliset suhteet juuri sillä hetkellä leikkaavat toisensa ja onko puhujalla mahdollisuus ottaa tilaa itselleen. Digitaalisessa vuorovaikutusympäristössä tilanne on esimerkin 5 valossa erilainen verrattuna kasvokkaisuorovaikutukseen: puheenvuoron ottaminen tapahtuu ”nappulaa painamalla”, minkä voi tulkita niin, että toimijuuden ottaminen helpottuu virtuaalisessa ympäristössä.

Esimerkki 5 valottaa myös sitä, mitä erilaisia kehollisia keinoja puheenvuoron ottamiseen voi eri tiloissa olla ja miten puhuja hyödyntää tilassa eri modaaliteetteja (Barsalou 2020). Verbi *skannata* tuo esiin sen, miten puhuja käyttää näköaistiaan hahmottaakseen, mihin asentoon sosiaaliset suhteet ovat asettuneet tilassa sillä hetkellä, kun hän harkitsee puheenvuoron ottamista; tilan ottaminen kytkeytyy visuaaliseen

aistiin. Vertaus nappulan painamiseen verkkoympäristössä sen sijaan liittyy tuntoaistiin, kun puhuja käyttää sormeaan tilanteen ohjailuun.

Nähdyksi tulemisen teema kytkeytyy aineistossamme myös siihen, miten haastateltavat kuvaavat ulkoiselle olemukselle asetettuja normeja, bourdieuläistä habitusta (Bourdieu 1991: 55–56):

- (6) Et Zoomissa totta kai haluu ehkä vähän harjata hiuksia ja laittaa jonkun niinku ei ihan sen yöpaidan niinku päälle, mut tavallaan siinä on niinku paljon helpompi olla niinku silleen päästä sille ok-tasolle niinku tavallaan paljon pienemmällä vaivalla, kun siellä luokassa ehkä haluu laittaa kuitenkin sitä meikkiä ja jotenkin niinku se standardi on niinku kovempi, kun se tila niinku määrittää sitä omaa olemista, et on niinku säännöt sille. (Liisa)

Pukeutuminen ja laittautuminen liittyvät myös objektikehoon (esim. Merleau-Ponty 1945) eli siihen, minkälaisena yksilö haluaa tulla nähdyksi. Etäyhteyksien välityksellä voi esimerkin 6 mukaan näyttäytyä vähäisemmällä vaivalla verrattuna kasvokkain kohtauksiin.

Merleau-Ponty (1968: 170–201, 311) selittää teoriaansa havainnon käännettävyydestä käsinemetaforan avulla. Katsojaa ei tarvita molemmin puolin hahmottamaan sitä, että hansikkaan sormella on ulko- ja sisäpuoli. Samalla tavoin havaitseminen on kaksipuolinen tila, jossa keho on yhtä aikaa havaitsemisen subjekti ja objekti: keho siis aistii, ja sitä aistitaan (mt.). Myös aineistossamme toistuu ajatus vastavuoroisesta havaitsemisesta: samalla, kun opiskelijat havainnoivat ympäristöään, he ovat tietoisia siitä, että heitä havainnoidaan. Tämä tulee esiin muun muassa esimerkeissä 4 ja 5, joissa sekä tiedostetaan muiden katse että aistitaan ympäröivää tilaa. Myös esimerkin 6 pohdinnan ulkonäköstandardeista voi ajatella liittyvän vuorovaikutustilanteen osapuolten vastavuoroiseen havainnointiin.

Havaitsemisen vastavuoroisuus on kiinnostava ilmiö tilaan asettumisen ja kielennäkökulmasta, koska kokemus omasta kielitaidosta ja kielen omistajuudesta rakentuu suhteessa muihin vuorovaikutuksen osapuoliin. Sama ajatus kielellisten hierarkioiden intersubjektiivisuudesta nousee esiin Ganuzan ja Rydelin (2023) tutkimuksessa, jossa tarkastellaan kakkoskielisten henkilöhahmojen representaatiota fiktiossa. Tutkijat tuovat esiin muun muassa korkeakoulussa opiskelevan maahanmuuttaneen henkilöhahmon, joka kieltä oppiessaan alkaa nähdä itsensä muiden opiskelijoiden silmin. Tutkimuksen mukaan kielenoppimiskokemus ankkuroituu vahvasti paitsi havaitsemisen kohteena olemiseen, myös kehollisiin kokemuksiin. (Mts. 107–108.)

Omassa aineistossamme tämä vastavuoroisen havaitsemisen ilmiö saa mielenkiintoisia lisäulottuvuuksia, kun sitä tarkastelee digitaalisessa oppimisympäristössä: ruudun molemmin puolin voidaan piiloutua tai näyttäytyä kameraa ja mikrofonia käyttämällä, ja yhteiseen tilaan tulevat ajoittain ”kellumaan” osallistujien hahmot sekä kunkin osallistujan fyysisen ympäristön auditiiviset ja visuaaliset merkit, jotka kantavat mukanaan vihjeitä osallistujan identiteetistä. Luvussa 4.3 havainnollistamme

tarkemmin materiaalisen ympäristön, muun muassa esineiden roolia yhteisen tilan rakentumisen välineinä.

Kasvokkaistilanne ja yliopisto fyysisenä ympäristönä nostavat opiskelijoiden kertomuksissa esiin pohdintoja siitä, miten olla oikealla tavalla: Miltä näytän ja kuulostan muiden silmin ja korvin? Näytänkö ja kuulostanko ”standardien” mukaiselta?

Ajatus turvasta ja oman kehon näkyvillä olon säätelystä nousee esiin myös Maisan pohdinnoissa, kun hän kuvaa osallistumista vuorovaikutustilanteeseen ruudun takaa:

- (7) Onhan se [turvallisempaa ruudun takana]. Sä et ole siinä ihan niin kokonaisena. Kirjaimellisesti ihan. [Nauraa.] Puhuvia päitä ollaan. Sä et ole siinä ihan niin kokonaisena. Mutta [...] nää kielenoppimistilanteet, että joka tapauksessa oli ne sitten livenä tai netin kautta niin. Eihän ne vastaa sitten aivan kuitenkaan sitä tosielämän tilannetta. (Maisa)

Maisa tuo esimerkissä 7 esiin, että verkko-opiskelussa keho ei tule nähdäksi ”kokonaisuena”, mutta täsmentää sitten vielä, etteivät hänen mukaansa myöskään kasvokkaiset oppimistilanteet vastaa täysin sitä, mitä hän kuvaa ”tosielämän” tilanteiksi. Jos kielen oppimisen vuorovaikutustilanteet eivät ole Maisan mukaan ”tosielämää”, niin mitä ne sitten olisivat?

Widdowson (1994) tuo kielenomistajuutta käsittelevässä puheenvuorossaan esiin paradoksin, joka syntyy siitä, kun opiskelussa pyritään käyttämään ”autenttista” materiaalia opetusta varten tuotetun pedagogisen materiaalin sijaan. Tämä ”tosielämän” kielimateriaali on kuitenkin autenttista vain siinä kontekstissa, jossa se on tuotettu: kielen omistajiksi tarjoutuvat ne käyttäjät, jotka alun perin ovat kieltä käyttäneet. Hiukan samantyyppisestä ilmiöstä voi tulkita olevan kysymys myös Maisan pohdinnoissa esimerkissä 7. Kielenoppimistilaa ei välttämättä aina koeta ”tosielämäksi” eli todeksi itselle – omaksi. Tämä tuo esiin kielenoppimisen ja -käytön tilanteisuuden. Kielenoppijan kieltä ei Widdowsonin (mt.) mukaan tulisikaan lähestyä siitä näkökulmasta, mitä siitä puuttuu suhteessa johonkin kuvitteelliseen autenttisuuteen, vaan siitä näkökulmasta, mikä on opiskelijalle todellista siitä tilanteesta, jossa hän parhaillaan on.

Erilaisia kielenkäyttöympäristöjä näyttäisivät laajemminkin määrittävän jonkinlaiset ensisijaisuuden kriteerit: samalla tavoin kuin opiskelua verrataan ”tosielämään”, myös digitaalisista oppimisympäristöistä puhutaan toisinaan puutediskurssin läpi siitä näkökulmasta, mitä niistä jäisi uupumaan verrattuna kasvokkaisoppimistiloihin. Jos luokkahuone nähdään opiskelutilan normina ja sen käytänteet lähtökohtana vuorovaikutukselle, ei todennäköisesti päästä hyödyntämään täysipainoisesti niitä mahdollisuuksia, joita muut tilat voisivat tarjota. Seuraavassa luvussa näytämme muutamia esimerkkejä siitä, miten verkko-opiskelukin voi olla kehollista.

4.2 Kehollinen olotila

Aineistostamme nousee useista kohdista esiin se, että oppiminen, aistit ja keho kytkeytyvät toisiinsa. Yksi tällainen on johdanto-osion esimerkki 1, jossa Aapo kuvaa subjunktiivitaluokkaa ensin ”tunne-” ja sitten ”tuntoisuuskysymyksenä”. Subjunktiivitaluokka ilmaisee epävarmuutta, toivetta tai vastaavaa eli puhujan sisäistä kokemusta. Aapo puhuu ensin *tunteesta* mutta täsmentää sitten, että kyse on *tuntoisuudesta*. Barsalou (esim. 2020) jakaa modaliteetit sisäisiin ja ulkoisiin, joista ulkoisiin modaliteetteihin kuuluvat tunto ja sisäisiin modaliteetteihin muun muassa tunne ja introspektio eli tunteiden sisäinen havainnointi (ks. kuviota 1). Barsaloun (mt.) jakoa myötäillen Aapon kuvauksessa subjunktiivista on kyse sisäisestä havainnoinnista, joka paikantuu tunteen ja introspektion tuntumaan. Tapaillessaan oikeaa ilmausta Aapo kuitenkin mainitsee myös tuntoaistin, joka Barsaloun (mt.) jaossa kuuluu ulkoisen havainnoinnin piiriin. Esimerkissä tulee esiin toisen kielen oppimisen kehollinen kokemus: kun oppija yrittää hahmottaa jotakin sellaista kokemuksellista tietoa tai sävyä, jota omalla kielellä ei pysty ilmaisemaan, hän kääntää huomion kehollisiin aistikokemuksiinsa eli modaliteetteihin.

Sama ajatus kielen kehollisesta sisäistämisestä tulee esiin toisessakin Aapon kommentissa, jossa hän kuvaa kirjoittamista muulla kuin ensikielellä:

- (8) Jos kirjoittaa englanniksi artikkelia, ja sen ajatuksen saa siihen kirkastetuks siihen tekstiin, ni sit voi olla ihan vaan että, että ymmärräks mä mitä mä oon tohon kirjoittanu, että onko se oikeasti sinne niinku juurtunut johonkin kehoon. Se mitä siihen on kirjoittanut vai onko se vaan sanoja. Jostainhan ne tulee ne sanat. (Aapo)

Esimerkissä 8 Aapo on visualisoinut englanninkielisiksi kirjoitusmerkeiksi ajatuksiinsa ja katsoo niitä sitten uudestaan pohtien, ymmärtääkö omaa ilmaisuaan. Jälleen hän vie ajatukset kehoonsa tavoittaakseen sen, mistä ”ne tulee ne sanat”. Silloin kun kielenkäyttäjä ymmärtää syvällisesti jonkin merkityksen, sen alkupiste on Aapon pohdintojen mukaan kehollinen: ”juurtunut kehoon”. Esimerkki tukee ajatusta siitä, että kielen omistajuus on kehollista: kieli juurtuu kehoon silloin, kun se tuntuu omalta.

Yllä olevassa esimerkissä korostuu oppijan keho tiedon tuottajana, havaitsemisen ja maailman hahmottamisen välineenä. Tämä tieto materialisoituu kieleksi eli tässä kirjoitusmerkeiksi. Kehollisuuden huomioiminen opetuksessa kääntääkin katseen yksittäisistä osataidoista oppijaan itseensä: esimerkiksi kehollinen kirjoittaminen voi olla yksittäisten osataitojen harjoittelun sijaan sen kysymistä ja ihmettelyä, *kuka minä olen* (Clughen 2014). Kirjoittaminen on kiintoisa esimerkki myös siksi, että se tarjoaa kielenkäyttäjälle oman kielen materiaalisen hahmon, jota oppija voi tarkastella ulkoa päin. Esimerkissä 8 Aapo siis katsoo kielen materiaalista hahmoa ja pohtii, voiko tunnistaa sen omakseen eli paikantaa merkityksen lähtöpisteen kehoonsa.

Edellisessä alaluvussa kuvasimme oppimistilan normeja ja toimme esiin, että erityisesti luokkatilassa korostuu ajatus kehosta katseen kohteena. Sen sijaan etäopiskelutilanteiden normien vakiintumattomuus tai väljyys näyttäisi antavan tilaa monenlaiselle keholliselle läsnäololle. Haastateltavien kuvauksissa korostuvat tällöin kehon sisäiset kokemukset eli koettu keho (esim. Merleau-Ponty 1945; Klemola 2022). Seuraavassa esimerkissä 9 Liisa kuvaa kehollisia kokemuksiaan ja sitä, minkälaisia normeja keholle asetetaan eri oppimistilanteissa:

- (9) Zoomissa on just silleen et musta on kiva vaihtaa asentoa monta kertaa. Et välillä mä oon pöydän ääressä, mut sit et jos mun ei tarvi kirjoittaa tai muuten niin kuin itse aktiivisesti, niin musta on ihanaa maata sängyllä tai sohvalla, ja oon sit rento jotenkin, et mä vaan niin kuin kuuntelen ja otan tätä itseeni tätä tietoa, ja tavallaan se Zoom mahdollistaa niin kuin sellaisen niin kuin yksilöllisyyden paljon paremmin, kun se luokkatilanne on jollain tapaa niin kuin kahlitsevampi. (Liisa)

Barsalou (2020) puhuu proprioseptisestä eli asentotuntoon liittyvästä modaliteetista: siitä, miten ihminen aistii kehonsa asentoja ja esimerkiksi lihastensa rentoutta tai jännittyneisyyttä. Siitä on näkemyksemme mukaan kyse myös tässä Liisan kertomuksessa esimerkissä 9 hänen kuvatessaan kehollisen olemisen vapautta ja rentoutta etäopiskelukontekstissa kontrastina kasvokkaistilanteen ”kahlitsevuuteen”. Rentouden ja jännityksen välinen ero tulee esiin myös Miran kertomuksessa:

- (10) On aina jotenkin jännittävää puhua eri kieltä, niin sit se todella helpottaa jännitystä, kun voi istua kotona villasukat jalassa. Siinä on sellanen turvallisuus; sulla on teemuki kädessä ja villasukat jalassa ja oot turvassa sohvalla, tai miks ei vaikka pöydän ääressä, joten vapautuu energiaa muuhun, kun voi rentoutua paremmin. (Mira)

Esimerkissä 10 Mira puhuu villasukista, joihin assosioituvat pehmeys ja lämpö eli tuntoaistiin liittyvät kokemukset. Myös sohva yhdistyy asentotuntoon ja pehmeeseen sekä teemuki lämpimään juomaan, jonka keho ottaa sisäänsä. Mira nostaa esiin myös sen, miten energiaa vapautuu, kun sitä ei kulu jännitykseen. Monet korkeakouluopinnoissa harjoiteltavat asiat, kuten Miran mainitsema uuden kielen puhuminen, ovat kognitiivisesti ja emotionaalisestikin haastavia: ”on jännittävää puhua eri kieliä”. Aineistomme valossa näyttäisi siltä, että juuri kehollinen aistimus ja olotila ovat yhteydessä haluun ja uskallukseen sisäistää uusia merkityksiä, ottaa uutta kieltä omaksi. Mira kuitenkin tuo esiin, että turvallisuuden kokemuksen voi saavuttaa myös ”vaikka pöydän ääressä”, eli kokemus ei ole täysin sidoksissa vain asentoon, vaan se syntyy tulkintamme mukaan myös etäopiskelun yksityisyydestä: mahdollisuudesta säädellä ja hallita kehollista olotilaa, olipa kyse sitten kameran avaamisesta tai asettumisesta tilaan.

4.3 Kieltä käyttävä keho tilassa: materiaallinen ja sosiaalinen ympäristö

Oittinen ym. (2022) tutkivat pandemia-ajalla kerätyn aineistonsa avulla yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia synkronisesta verkko-opiskelusta. He tuovat esiin materiaallisen ja sosiaalisen ympäristön merkityksen oppimiskokemuksiin ja peräänkuuluttavat lisätutkimusta siitä, miten digitaalinen oppimisympäristö voitaisiin valjastaa parantamaan sitoutumista sekä yhteenkuuluvuutta, jonka nähtiin parantavan oppimiskokemusta.

Materiaalisen ympäristön merkitys kokemusten jakamisen mahdollistajana tulee esiin myös omassa aineistossamme. Esimerkissä 11 Eeva pohtii sitä, minkälaisilla tavoilla opettaja voi edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja rohkeutta viestiä verkko-opiskelutilanteessa:

- (11) Meillä oli muutamalla luentokurssilla oli aina välillä oli semmoinen opettaja joka välillä niinku just kerto tämmöisiä pieniä anekdootteja ja [---] jotain se vitsaili muistaakseni, että sillä on se semmoinen sähköpöytä sitten se nosti sitä pöytää, niin sitten se tietysti näkyy siinä kamerassa kun se liikkui tai tälleen ja sitten chatissa kaikki oli silleen et ooooh, tai jotain tällaista että vähän tällaiset niinku se osaisi välillä silleen just poiketa kanssa siitä aiheesta vähän sitten ihan vähäsen. Joo tai just joo, se on se niinku arkielämän puolelle. (Eeva)

Esimerkissä 11 Eeva kuvailee tilannetta, joka liittyi opettajan sähköpöytään. Tämä esine, joka oli opettajan kanssa samassa fyysisessä tilassa ja jonka olemassaolo tuli näkyväksi virtuaalisesti jaetussa tilassa, oli osa vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä: chatissa opiskelijat reagoivat innostuneesti, ja sähköpöytä toimi välineenä, joka mahdollisti rentoutuneen tunnelman opetustilanteessa. Eevan mukaan opettaja pystyi tuomaan esiin henkilökohtaisen ja arkisen puolensa poiketessaan tunnin varsinaisesta aiheesta huomion kiinnittyessä sähköpöytään.

Myös Jokipohja (2024) nostaa esiin materiaallisen ympäristön merkityksen kehyksenä, jonka sisällä yhteisymmärrystä rakennetaan. Jokipohjan tutkimuksessa vuorovaikutus rakentuu kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksen ympärille. Korkeakoulujen kielenopiskelun kontekstissa tällainen arkinen toiminta lienee kuitenkin poikkeuksellista. Eeva tuokin esimerkissä 11 esiin, ettei vuorovaikutus rajoittunut pelkästään kurssisisältöön, vaan esineen avulla saatiin aikaan rentoa keskustelua ja herätettiin reaktioita opiskelijoilta: poikettiin tunnin aiheesta ”arkielämän puolelle” institutionaaliseen kontekstiin. Materiaalisen ympäristön esine, kuten sähköpöytä, voi siis toimia välineenä, jonka avulla opettaja kykenee luomaan välitöntä yhteyttä opiskelijoihin ja edistää myös opiskelijoiden keskinäistä yhteenkuuluvuutta.

Esimerkissä 11 esine materialisoituu moneen eri tilaan yhtä aikaa erilaisin modaalisin keinoin: Sähköpöytä sijaitsee opettajan ruudun takana fyysisenä esineenä. Pöydän aikaan saama liike opettajan ruudulla yhdessä hänen kertomansa vitsin kanssa puo-

lestaan nostaa sähköpöydän osaksi yhteistä virtuaalista oppimistilaa, jonka opettaja jakaa oppilaiden kanssa ruutunsa kuvan ja äänen välityksellä. Myös virtuaalinen tila jakautuu osiin, kun osa opiskelijoista aloittaa tilanteesta rinnakkaiskeskustelun chat-ikkunassa. Chat-keskustelussa pöytä materialisoituu kirjainmerkeiksi joidenkin oppimistilanteeseen osallistujien kesken. Esine on siis läsnä yhtä aikaa ainakin kolmessa tilassa, joista osa on yksityisiä, osa koko opiskeluryhmän jakamia ja osa opiskelijoiden keskenään jakamaa rinnakkaiskeskustelua (digitaalisista tiloista ks. esim. Kumagai 2023; Stewart 2021).

Aineistossamme korkeakoulujen kasvokkaiset oppimistilanteet hahmottuvat usein paitsi virallisiksi, myös suljetuiksi tiloiksi, joihin opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Tällaisissakin tiloissa juuri kehollisuuden huomioiminen voi tuoda mukaan kokemuksen autonomiasta. Esimerkissä 12 Aapo nostaa esiin harjoituksen, jossa opiskelijat saivat kävellä luokkatilassa ja poimia puhekumppaneita ryhmän joukosta satunnaisesti. Hän vertaa seisten ja liikkuen tapahtuvaa vuorovaikutusta pöydän ääressä istumiseen:

- (12) Mulle on niinku turvallisempaa puhua sillä tavalla. Kun siinä [liikkuessa luokkatilassa] on semmoinen pakotie koko ajan. Tai siinä on semmoinen että niinku nyt me istutaan tässä pöydän ääressä ja mun pitää puhua sulle ruotsia niin se on hirveän ujostuttavaa. Mä oon nauhattu tähän. [- -] Mutta sitten jos. Me niinku seistään niin sitten mä voin vähän silleen vaikka. Jotenkin ruveta katsomaan eri puolelle. Niin ja sitten totta kai voi niinku ehkä esittää helpommin käsillä tai niinku jotain tämmöistä. Niin ja sitten voi myös paeta myös niinku sillä, että niinku että en mä oikeastaan juttele kenellekään vaan pyörin siellä. (Aapo)

Vapaus käyttää tilaa ja kehoa yhdistyy esimerkissä 12 vapautteen säädellä sitä, milloin ja kenen kanssa käyttää kieltä. Kielen omistajuus ja käyttö kytkeytyvät siis tässä sisäisiin ja ulkoisiin aisteihin ja kehonkäyttöön tilassa: seisomiseen ja käsien heiluttamiseen sekä eri puolille katsomiseen. Osa omistajuuteen kuuluvaa autonomiaa voi olla myös vapaus vetäytyä ja ”paeta”, minkä luokassa pyöräminen mahdollistaa huomaamattomasti. Kokemus kielen omistajuudesta syntyy siis tässä liikkeen, aistihavaintojen ja tuntemusten yhteistyössä ja rakentuu suhteessa sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön – hiukan vastaavasti kuin kognitiokin maadoittuneen kognition mallissa (ks. kuviota 1 sekä Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013).

Pedagogisesta näkökulmasta Aapon kuvaama kävelyaktiviteetti on sellaista kehollisuutta, jota Juslin ym. (2022) kuvaavat tilanteeseen varta vasten orkestroiduksi keholliseksi toiminnaksi. Opettaja siis aktivoi oppilaitaan kehollisin harjoituksin osana oppimistehtävää. Kehollisuus ja kielenoppiminen tulisi kuitenkin nähdä myös kokonaisvaltaisesti toisiinsa kietoutuneina ilmiöinä (Juslin ym. 2002); Kyse ei ole vain aktivoivista peleistä ja leikeistä, vaan kehon näkemisestä olennaisena osana uuden asian ymmärtämistä ja oppimistilan vuorovaikutusta.

Tila voi aineistomme perusteella joko rajoittaa tai vahvistaa kokemusta kielen omistajuudesta. Aapo tuo esimerkissä 13 esiin ristiriidan, joka syntyy siitä, minkälaiseksi hän kokee toimijuutensa kielenkäyttäjänä toisaalta oppimistilan normien rajoissa yliopistossa, toisaalta silloin, kun puhuu samoja kieliä työssään ravintolassa:

- (13) On niinku silleen nyt jälkikäteen ajateltuna hullua, että koska mä pystyn puhumaan ravintolassa ihan mitä vaan asiakkaiden kanssa niinku perustasoa. [--] Niin sitten jotenkin sitten täällä [yliopiston kielikursseilla] kun onkin semmoinen virallinen ympäristö, että miten sitten saat sen sanottua oikein ja meneekö varmasti. (Aapo)

Esimerkissä 13 Aapo hahmottaa opiskelukontekstin ”viralliseksi” tilaksi, joka saa kielenkäyttäjän pohtimaan, ”meneekö varmasti [oikein]”, kun taas ravintolassa hän kokee olevansa legitiimi (Bourdieu 1991) puhuja, jolla on resursseja toteuttaa tilanteen vaatimia kielellisiä tekoja. Seuraava esimerkki 14 kuvaa myös samaa ilmiötä eli tilojen erilaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita:

- (14) Niin tarkoitan sitä, että just tätä liikkuvaa, että se on niinku että tietyssä kontekstissa on enemmän lonkeroa, kun sitten täällä on vähän vähemmän ja sitten taas tuolla onkin tommoista ja. (Aapo)

Aapo käyttää esimerkissä 14 ilmausta ”lonkero”, jota hänen mukaansa toisissa tilanteissa on enemmän, toisissa vähemmän. Näitä tarttumakohtia eli ympäristön tarjoumia (ks. van Lier 2010; Gibson 2014 [1979]: 17) kielenpuhujalla havainnoi erilaisissa tilanteissa: ”kun sitten täällä on vähän vähemmän ja sitten taas tuolla onkin tommoista ja”. Lonkerometaforan voi ajatella kuvaavan kielelliseen ymmärrykseen ulottumista ja siten kielen omistajuuden suhdetta materiaaliseen ja sosiaaliseen ympäristöön, joka tarjoaa mahdollisuuksia, joihin tarttumalla oppija saa kokemuksen omistajuudesta (Widdowson 1994; Norton 1997; O’Rourke 2011) ja asiantuntijuudesta (Rampton 1995). Kyse ei siis ole yksin ympäristön tai yksilön ominaisuuksista vaan näiden suhteesta (van Lier 2010) ja dynamiikasta.

Kokemus kielenomistajuudesta voi vaihdella myös suhteessa ensikieleen alueellisesti ja sosiaalisen ympäristön mukaan, kuten käy ilmi seuraavasta esimerkistä 15, jossa Aapo mainitsee *koti-äidinkielen* ja kuvaa sen variaatiota:

- (15) Se [kielitaito] on jatkuvasti muuttuva... ööh... tila. Se kielen- siis ihan se koti-äidinkieli. Niin kyllähän sitä puhutaan eri tavalla. Tässä. Puhutaan kaverin kanssa. Meet Itä-Suomeen niin puhutaan murretta. Ihan täysin. Kukaan ei ymmärrä. Se on totta niin ja sekin muokkautuu elä- tässä niinku matkan varrella, että se. Niin se on jatkuvassa liikkeessä. Muutoksessa. (Aapo)

Esimerkissä 15 Aapo nostaa esiin kielitaidon jatkuvan muutoksen, joka heijastelee Canagarajahin (2018) tulkintaa tilan jatkuvasta liikkeestä ja kielenkäytön normien

tilanteisuudesta ja joustavuudesta. Aapo nostaa esimerkiksi kolme erilaista kontekstia, joissa hänen mukaansa sitä kielimuotoa, jota hän kutsuu äidinkieleksi, voi puhua ”eri tavalla”. Deiktisen pronominin *tässä* voi tulkita esimerkissä 15 viittaavaan tutkimushaastattelutilanteeseen, joka on institutionaalinen konteksti. Samalla pronomini ankkuroi näkökulman, josta käsin kielenkäyttöä tarkastellaan. Haastattelutilannetta verrataan siihen, kun ”puhutaan kaverin kanssa” sekä siihen, että ”meet Itä-Suomeen niin puhutaan murretta”. Kokemus kielenkäytön muuttumisesta siirryttäessä maantieteelliseltä alueelta toiselle näyttäytyy kertomuksessa kokonaisvaltaisena (”ihan täysin”) – jopa siinä määrin, että puhuja positioi itsensä ja oikeastaan kutsuu myös puhetilanteet muut osapuolet positioimaan itsensä tämän itäsuomalaisen puhujayhteisön ulkopuolelle: ”kukaan ei ymmärrä”.

5 Kielen omistajuus kehon ja tilan leikkauspisteessä

Edellä kuvasimme opiskelijoiden kokemuksia kielenoppimis- ja kielenkäyttötilanteista. Hahmotimme kolme luokkaa, joilla on kytkös teoreettiseen viitekehyskseen seuraavalla tavalla:

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden kokemukset kielenoppimisesta ja -käytöstä suhteessa kehoon ja tilaan.

Aineiston luokka	Teoreettisen viitekehyskseen käsitteet
Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen	Keho havaitsemisen kohteena, vastavuoroinen havaitseminen, fyysinen ruumis, objektikeho, bourdieuläinen habitus
Kehollinen olotila	Modaliteetit, aistein koettu keho
Kieltä käyttävä keho tilassa	Materiaalinen ja sosiaalinen ympäristö mahdollisuuksineen ja rajoitteineen, tilan dynaamisuus

Näitä kolmea teemaa yhdistää kokoavasti ajatus kielen omistajuudesta, joka nivoo yhteen nähdyksi ja kuulluksi tuleminen, kehollisen olotilan sekä sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön teemat. Toisena tutkimuskysymyksenä pohdimme, miten kuva kielen omistajuudesta rakentuu aineiston kertomuksissa. Teoreettista taustaa valottavassa luvussa yhdistimme toisiinsa kuvioksi 1 maadoittunut kognitio -mallin ja ruumiin fenomenologiasta lainatun ajatuksen objektikehosta ja koetusta kehosta. Kielen omistajuus yhdistyy tähän malliin ja rakentuu kognition tapaan tilan ja kehon saumakohtaan. Siihen vaikuttavat sosiaalinen ja materiaalinen ympäristö normeineen ja diskursiivisine käytänteineen sekä kieltä tuottavan kehon ulkoiset ominaisuudet sekä

sisäiset kokemukset. Legitimeetti (Bourdieu 1991) puolestaan yhdistyy objektikehon (esim. Merleau-Ponty 1945; Klemola 2002) käsitteeseen siltä osin, miten puhujan ulkoisen habituksen nähdään täyttävän tilanteeseen liittyvät normit. Objektikehon käsite auttaa myös havainnollistamaan kielenkäyttäjän tietoisuutta havaitsemisen kohteena olemisestaan eli siitä, miten kielenkäyttäjää itse tiedostaa paikkansa tilassa.

Kielen käyttöä ei siis ole ilman kieltä käyttävää ja tuottavaa kehoa, jonka lisäksi kokemukseen kielen omistajuudesta vaikuttaa tila eli kehoa ympäröivä materiaallinen ja sosiaalinen todellisuus. Näemme, että kielen omistajuus sijoittuu näiden leikkauspintaan seuraavalla tavalla:



KUVIO 2. Kielen omistajuus kehon ja tilan leikkauspisteessä (soveltaen Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher, & Zwaan 2005; Bourdieu 1991; Canagarajah 2018; Kiefer ja Barsalou 2013; Massey 1994; Merleau-Ponty 1954, 1968; Norton 1997; O'Rourke 2011; Widdowson 1994).

Tutkimuksemme valossa kielen omistajuus siis rakentuu kehon ja tilan vuorovaikutuksessa ja on jatkuvassa liikkeessä. Haastateltaviemme kertomuksissa tämä suhde piirtyy esiin kehollisten ja aistillisten metaforien avulla: ympäristö tarjoaa lonkeroita, joihin tarttua tai näkymättömyysviitan, jonka alle voi piiloutua. Ympäristö voi kahlita ja vangita mutta yhtä hyvin tarjota lämpimän ja tuntoisen kokemuksen itsensä ilmaisemisesta.

Ajatus kielen omistajuudesta dynaamisena hahmona tilassa kiteytyy sitaatissa 16, jossa Aapo kuvaa kielitaitoaan. Ennen katkelman alkua hän on viitannut kielitaitoon janana, jolla on päätepiste, ”jonkinlainen täydellisyys”, mutta sitten hän pyörittää puheensa: kielitaito ei olekaan ”koskaan täydellinen”. Esimerkissä 16 hän jatkaa näin:

- (16) Että itse nyt kun mä mietin niinku jotain kielitaitoo, että joo mä ajattelin äsken jana, mutta voiko sitä kuitenkin ajatella enemmänkin tällaisena niinku kehänä ympärille, joka on niinku kehä, ehkä spiraali. Ei spiraali, vaan tämmöinen pupunkorvatyyppinen joo. Niin, et se niinku liikkuu koko ajan myös. Se on niinku tällanen liikkuva. Eri tilanteissa se muuttuu koko ajan, se on. Erilainen eri tilanteissa. (Aapo)

Esimerkin 16 metafora kehästä hahmottaa kielitaidon dynaamisesti suhteessa tilaan: kehä tai spiraali ulottuu, ehkä laajeneekin eri suuntiin. Pupunkorvat taas on aaltomainen kuvio, jossa on kaksi uloketta. Kokemus kielitaidosta vaihtelee, laineilee. Metafora pupusta ja sen korvista assosioituu myös liikkuvaan ja ympäristöä aistivaan eläimeen.

Opiskelijoiden kertomuksista nousevat usein esiin tilan ottamisen monimutkaiset sosiaaliset säännöt sekä tietoisuus siitä, miten oma keho on havaitsemisen kohteena kielenoppimistilanteissa. Tämän voi tulkita heijastelevan kuviossa 2 esiteltyä mallia, jossa kielen omistajuus kytkeytyy sekä tilaan alati muuttuvana (Canagarajah 2018) sosiaalisten suhteiden intersektiona (Massey 1994) että kehoon objektina eli havaitsemisen kohteena (ks. esim. Barsalou 2020; Merleau-Ponty 1945; Klemola 2002).

6 Yhteenveto

Tutkimuksessa kysyimme, 1) miten kielikeskuksen opiskelijat hahmottavat kertomuksissaan kielen oppimista ja käyttöä suhteessa tilaan ja kehoonsa sekä 2) miten kielen omistajuus rakentuu näissä kertomuksissa. Samalla etsimme yhteyksiä sosiolingvistiikan, kognitiotieteen ja ruumiinfenomenologisten teorioiden väliltä.

Tunnistimme aineistostamme kolme luokkaa, jotka vastaavat kysymykseen 1 valottamalla opiskelijoiden kokemusta kielen oppimisen, kehon ja tilan välisestä suhteesta. Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen -luokassa nouse esiin opiskelijoiden tarve säädellä sitä, miten keho näkyy ja kuuluu kielenoppimistilanteessa. Virtuaalinen oppimisympäristö kameroineen ja mikrofoneineen tarjoaa tähän uusia mahdollisuuksia, jotka kytkeytyvät myös oppimistilan valta-asetelmiin (ks. Intke-Hernandez 2023b) sekä opiskelijoiden osallistumiseen/osallistumattomuuteen (Oittinen ym. 2022).

Kehollinen olotila -luokkaan liitimme opiskelijoiden kuvaukset kehollisista sisäisistä aistimuksista, joilla näytti aineistomme perusteella olevan yhteys oppijoiden kykyyn ja haluun ilmaista itseään kielellisesti. Kehollisiin kokemuksiin sisältyy myös proprioceptisyys. Se, kuinka oman kehon asentoja ja esimerkiksi lihasten rentoutta tai jännittyneisyyttä aistitaan (Barsalou 2020) kielenoppimistilanteessa. Kieltä käyttävä

keho tilassa -luokka puolestaan kuvasi sitä, miten materiaallinen ja sosiaalinen ympäristö toisaalta asettaa rajoja mutta myös luo mahdollisuuksia kielen omaksumiselle. Haastateltavien kuvauksissa kielten verkko-opiskeluun liitetään koetun kehon (Klemola 1998, 2002, 2004) teemoja ja yksilöllisyyttä, kun taas ainakin perinteinen pöytä ja tuoli -lähiopetus yliopistoympäristössä saa opiskelijan miettimään kehoaan objektina ja vallalle alistaisena "esineenä".

Edellä mainittujen luokkien taustalta hahmotimme kielen omistajuuden käsitteen (Widdowson 1994; Norton 1997; O'Rourke 2011), jonka sijoitimme havainnollistavassa mallissamme sosiaalisen ja materiaallisen ympäristön sekä koetun ja havaitun kehon (Merleau-Ponty 1954, 1968) leikkauspisteeseen ja vastasimme siten toiseen kysymykseen. Kertomukset kielenkäytön kehollisista, sosiaalisista ja tilallisista kokemuksista heijastavat myös vuorovaikutustilanteen normeja ja valtasuhteita, joihin kielen omistajuus keskeisesti liittyy.

Maadoitetun kognition mallista (Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013) sovellettu kielen omistajuuden kehikkomme (kuvio 2) havainnollistaa kielen materiaalista ja multimodaalista olemusta (ks. esim. Mondada 2019a, 2019b). Tarkastelemalla kieltä kehollisten kokemusten, objektikehon (Klemola 1998, 2002, 2004) ja tilan eri ulottuvuuksien (Canagarajah 2018; Massey 1994) kautta päästään myös käsiksi kysymykseen siitä, missä kaikkialla kieli itse asiassa voi sijaita. Tutkimuksemme kannalta valaiseva on Lehtosen (2023) esiin nostama ajatus, jonka mukaan keho ei ole vain "kielen säiliö", vaan kielitaito on jotain dynamisempaa, joka ameebamaisesti muuttuu nimenomaan ympäristönsä mukaan. Tässä ajatuksessa on mielestämme yhtäläisyyksiä Massey'n (1994) näkökulmaan tiloista sosiaalisten suhteiden alati muuttuvina intersektioina.

Kun puhutaan kielen oppimisen tiloista eli toimintaympäristöistä, on vaikea välttää kahtiajakoa, joka aineistomme luokissa asettui digitaalisen ja kasvokkaisuorovaikutuksen välille. Syy liittyyneen aineiston keruuajankohtaan eli pandemian jälkeiseen aikaan. Kahtiajako etä- ja lähiopiskelun välillä ei kuitenkaan riitä kuvaamaan oppimistilojen moninaista luonnetta: Korkeakoulujen oppimisympäristöt ovat nykyään sekoitus synkronista, asynkronista, kasvokkaista ja verkkovälitteistä vuorovaikutusta, ja myös luokkahuoneessa on läsnä digitaalisia välineitä. Hybriditoteutuksissa osa ryhmästä opiskelee verkkovälitteisesti luokan valkokankaalla. (Ks. esim. Tervo ym. 2023.) Oppimisympäristöt ovatkin kiinnostavassa muutoksessa (ks. esim. Kumagai 2023; Jakonen ym. 2023; Niinivaara & Lehtonen 2023; Oittinen ym. 2022; Sandström ym. 2021; Stewart 2021; Ishii & Soltani 2021), ja kehollinen näkökulmamme sekä ajatus tiloista dynaamisina (Canagarajah 2018) sosiaalisten suhteiden leikkauspintoina (Massey 1994) voivat tarjota keinoja ymmärtää tätä muutosta ja hyödyntää erilaisten tilojen pedagogista potentiaalia.

Tutkimuksemme rajoitteena mainittakoon, että analyysimme olettaa monin paikoin vuorovaikutuksen osapuoleksi henkilön, jolla on kuuleva ja näkevä keho. Tilan, kehon ja kielen omistajuuden monimutkaisen kudoksen hahmottamiseksi olisikin

tarpeellista tarkastella aihetta myös ei-norminmukaisen kehon näkökulmasta. Tätä näkökulmaa edistävät saavutettavuuteen liittyvät kriteerit ja toimintamallit oppimisympäristöjen suunnittelussa. Toinen aineistomme kattavuutta rajaava tekijä on se, että kehollisuus ei alun perin ollut haastattelun teemana, joten kaikki haastateltavat eivät nostaneet sitä keskiöön. Toisaalta tämä voidaan lukea myös aineiston vahvuudeksi: kehollisuus nousi teemaksi siitäkkin huolimatta, ettei haastattelija siitä erikseen kysynyt ja näin johdattanut keskustelua aiheeseen.

Kehollisuuden huomioiminen ei ole pelkästään pedagoginen lisä vaan olennainen osa oppimisprosessia (ks. esim. Lilja 2023; Eilola 2023). Akateemisessa kontekstissa kehollisuus voi auttaa myös tutkijaa ymmärtämään suhdettaan tutkimusympäristöönsä (Jääskeläinen 2023). Tietoa tuottavan kehon ja sitä ympäröivän tilan huomioiminen onkin keskeistä akateemisessa tiedontuottamisessa ja oppimisessa, kun havaintoja kielentämällä laajennetaan käsitystä ympäröivästä maailmasta. Tutkimus nostaa esiin kysymyksen siitä, miten akateemisen yhteisön kielikoulutuksessa voitaisiin huomioida monipuolisemmin koettu keho. Minkälaisia voisivat olla sellaiset korkeakoulujen kielenoppimisen materiaaliset ja sosiaaliset tilat, jotka tukisivat kehollista rentoutta ja vastaanottavuutta sekä siten halua ottaa kieltä omaksi?

Kirjallisuus

- Aalto, M. 2023. "Avokonttorikoulu" aiheuttaa ongelmia laajasti Helsingissä. *Helsingin Sanomat* 14.11.2023. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009987263.html> [Luettu 1.12.2023.]
- Anttila, E. & C. Svendler Nielsen 2019. Dance and the quality of life at schools: a Nordic affiliation. Teoksessa K. Bond (toim.) *Dance and the quality of life*. Cham: Springer, 327–346.
- Anttila, E. 2018. The potential of dance as embodied learning. *A Body of Knowledge Conference*. USA: University of California, Irvine. <https://escholarship.org/uc/item/3s7118mr>
- Barsalou, L. W. 2008. Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Barsalou, L. W. 2010. Grounded cognition: past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2 (4), 716–724. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x>
- Barsalou, L. W. 2020. Challenges and opportunities for grounding cognition. *Journal of Cognition*, 3 (1), 1–24.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, D. 2007. *Second language identities*. London: Continuum.
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publisher, 11–32.
- Bogdan, R.C. & S. Knopp Biklen 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 5. p. Boston, Mass.: Pearson A & B.
- Borghi, A. M., C. Scorolli, D. Caligiore, G. Baldassarre & L. Tummolini 2013. The embodied mind extended: using words as social tools. *Frontiers in Psychology*, 4, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00214>
- Bourdieu, P., 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canagarajah, S. 2018. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39 (1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx04>
- Clughen, L. 2014. Embodied writing support: the importance of the body in engaging students with writing. *Journal of writing in creative practice*, 7 (2), 283–300. https://doi.org/10.1386/jwcp.7.2.283_1
- Darling D. 2022. *Un/seen languages in a multilingual university*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/347967>
- Dufva, H., Aro, M. & Suni, M. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M-L. Varila (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen, & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – methodological turns in applied language studies*. AFinLAn vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Eilola, L. 2023. *Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovai-
kutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaiikutustilanteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2808-5>

- Eilola, L. & N. Lilja 2021. The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105 (1), 294–416. <https://doi.org/10.1111/modl.12697>
- Ennsen-Kananen J. & T. Saarinen 2022. Internationalization in English? Problematizing the role of language in higher education internationalization. Teoksessa R. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan (toim.) *International encyclopedia of education, fourth edition*. Amsterdam: Elsevier, 167–173.
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (iii), 285–300.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment. Elaboration on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91 (1), 800–819. <http://www.jstor.org/stable/4626133>
- From, T. 2020. *Speaking of space: an ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6508-4>
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa*. Valikoiden suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Ganuza, N. & M. Rydell 2023. Boundaries of belonging: language and Swedishness in contemporary Swedish fiction. *Language, Culture and Society*, 5 (1), 94–120. <https://doi.org/10.1075/lcs.21005.gan>
- Gibson, J. 2014 [1979]. *The Ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- Greer, T. 2019. Noticing in the wild. Teoksessa J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action: the complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. 131–158. Dordrecht: Springer.
- Hackney, P. 1998. *Making connections – total body integration through bartenieff fundamentals*. UK: Routledge.
- Helsingin yliopisto 2023. *Turvallisemman tilan periaatteet*. <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/turvallisemman-tilan-periaatteet> [Luettu 1.12.2023.]
- Higgins, C. 2003. "Ownership" of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS dichotomy. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 615–644. <https://doi.org/10.2307/3588215>
- Hildén, A. & P. Taalas 2017. Yliopistojen kielikeskukset – monikielisyys ja muuttuvat toimintaympäristöt. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2017-2/yliopistojen-kielikeskukset-monikielisyys-ja-muuttuvat-toimintaymparistot>
- Hutchins, E. 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Husserl, E. 1913. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie. Zweiter Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*. Halle: Max Niemeyer.
- Husserl, E. 1952. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Buch II: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution* (toim. M. Biemel). Den Haag: M. Nijhoff.
- Intke-Hernandez, M. 2023a. Mitä opitaan, kun opitaan kieltä? Kielitaitonäkemykset opiskelijoiden kertomuksissa. Teoksessa M. Intke-Hernandez, J. Niinivaara, K. Pitkänen & H. Vänskä (toim.) *Näkemyksiä kielitaidosta ja viestintäosaamisesta*. Helsingin yliopiston kielikeskuksen julkaisusarja 10. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus, 8–31. <http://hdl.handle.net/10138/568788>
- Intke-Hernandez, M. 2023b. 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. Kosonen. Vertaisarvioinnissa. "Mä tiään et mä kuulun kielikurssille!" Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyyden näkökulmasta.
- Ishii, D. & B. Soltani 2021. Digital spaces of engagement: perspectives on using Zoom and virtual spaces in online classrooms. Teoksessa I. Fayed, J. Cummings, (toim.) *Teaching in the postCOVID-19 era*. Cham: Springer, 3–11. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74088-7_1
- Jakonen, T., M. Siivonen & H. Jauni 2023. Virtuaalisuus ja videovälitteisyys kielenoppimisympäristöjen muokkaajana. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 223–241. <https://doi.org/10.30660/afinla.126731>
- Jokipohja, A.-K. 2024. *Kädet, keho, kieli: yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen ja kielen oppimisen hetket kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3282-2>
- Jusslin, S., K. Korpinen, N. Lilja, R. Martin, J. Lehtinen-Schnabel & E. Anttila 2022. Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Jääskeläinen, P. 2023. *The reversibility of body movements in reach-searching organisational relations*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 366. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-396-9>
- Kasper, G. & A. R. Birch 2016. Focus on form in the wild. Teoksessa R. van Compernelle & J. McGregor (toim.) *Authenticity, language and interaction in second language contexts*. Bristol, UK: Multilingual matters, 198–232.
- Kiefer, M., & L. W. Barsalou 2013. Grounding the human conceptual system in perception, action, and internal states. Teoksessa W. Prinz, M. Beisert & A. Herwig (toim.) *Action science: foundations of an emerging discipline*. Cambridge, MA: MIT Press, 381–407. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262018555.003.0015>
- Klemola, T. 1998. *Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Klemola, T. 2002. Asento – liike – aisti. Proprioseptio – tietoisuus kehosta. *Liikunta ja Tiede*, (4), 27–29.
- Klemola, T. 2004. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Taju.
- Klemola, T. 2015. *Mindfulness – tietoisuuden harjoittamisen taito*. Jyväskylä: Docendo.
- Kosonen, H., S.-M. Suuriniemi & M. Lyytinen 2024. Eikö hyvä tahto riitä? Mihin korkeakouluopetuksessa tarvitaan turvallisemman tilan periaatteita? *Aikuiskasvatus*, 44 (1), 62–68. <https://doi.org/10.33336/aik.141646>
- Kotilainen, L. & S. Kurhila 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila. & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 33–60.
- Kumagai, Y. 2023. Moving from physical to virtual learning spaces: learning a foreign language during the COVID-19 pandemic in a Zoom classroom. Teoksessa N. Doerr & J. McGuire (toim.) *Performative linguistic space: ethnographies of spatial politics and dynamic linguistic practices*. Boston: De Gruyter Mouton, 93–122. <https://doi.org/10.1515/9783110744781-004>
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292A>

- Lehtonen, H. 2022. Kieli meissä, kieli välillämme: kielen omistajuus monikielisessä koululuokassa kehon ja tilan vuorovaikutuksena. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua: kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Vastapaino, 185–206.
- Lehtonen, H. 2023. Monikielisyys, normit ja pedagogiikka. Monikielisyiden tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa -syysseminaari. [Luentotallenne] Opetushallitus. https://www.youtube.com/watch?v=d13WE_OmarM [Katsottu 9.1.2023.]
- Lehtonen, H., M. Ahlholm, S.-M. Suuriniemi, A. Tiermas 2023. Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – language education engaging in change. AFinLA-teema 16*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 180–201. <https://doi.org/10.30660/afinla.126750>
- Leskinen, J. 2023. *Fostering distributed leadership and collective innovation practices in a primary school's makerspace: a sociocultural investigation*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9410-7>
- van Lier, L. 2010. Agency, self and identity in language learning. Teoksessa B. O'Rourke & L. Carson (toim.) *Language learner autonomy: policy, curriculum, classroom*. Oxford: Peter Lang, ix-xviii.
- van Lier, L. 2002. An ecological-semiotics perspective on language and linguistics. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and language socialization*, London: Continuum, 140–164.
- Lilja, N. 2023. Matematiikan tiedonalan kielen, oppimisen ja opettamisen multimodaalisuus. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo, & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Helsinki: Vastapaino, 239–260.
- Macedonia, M. 2019. Embodied learning: Why at school the mind needs the body. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02098>
- Massey, D. 1994. *Space, place, and gender*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Merleau-Ponty, M. 1945. *La phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. 1968. *Le visible et l'invisible. Suivi de notes de travail*. Paris: Gallimard.
- Mondada, L. 2019a: Contemporary issues in conversation analysis. Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics* 145, 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>.
- Mondada, L. 2019b: Rethinking bodies and objects in social interaction. A multimodal and multisensorial approach to tasting. Teoksessa U. Kissmann & J. van Loon (toim.) *Discussing new materialism: methodological implications for the study of materialities*, 109–134. Berlin: Springer.
- Moore, J. & M. Schleppegrell 2020. A focus on disciplinary language: bringing critical perspectives to reading and writing in science. *Theory into practice*, 59 (1), 99–108. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1685337>
- Nathan, M. J. 2022. *Foundations of embodied learning: a paradigm for education*. New York: Routledge.
- Nevile, M. 2015. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on language and social interaction*, 48 (2), 121–151.
- Newen, A., L. Bruin, & S. Gallager (toim.) 2018. *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Niemi, K. 2021. 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry* 12 (3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>

- Niinivaara, J. & H. Lehtonen 2023. Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta. *Prologi – Journal of Communication and Social Interaction*, 19 (1), 5–24. Jyväskylä: Prologos. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly* 31 (3), 407–429.
- Oittinen, T., J. Hahn & T. Räisänen 2022. 'University students' (dis)engagement experiences in synchronous sessions during the COVID-19 pandemic'. *Digital Culture & Education*, 14 (3), 16–34. <https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-14-3>
- O'Rourke, B. 2011. Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language Identity & Education*, 10 (5), 327–345. London: Longman. <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.614545>
- Pecher, D., & R. A. Zwaan (toim.) 2005. *Grounding cognition: the role of perception and action in memory, language, and thinking*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1002/acp.1193>
- Pihkala-Posti, L. 2014. Kuva, sana, puhe ja liike multimodaalisen kielenoppimistilan elementteinä. Teoksessa M. Höglund, T. Kakko, M. Miettinen, H. Parviainen & P. Rickman (toim.) *Word and image: theoretical and methodological approaches*. Tampere Studies in Language, Translation and Literature: B2. Tampere: Tampereen yliopisto, 195–213. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9689-9>
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Rampton, B. 1995. Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics*, 5 (4). <https://doi.org/10.1075/prag.5.4.04ram>
- Saarikivi, J. & J. Koskinen 2023. *Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2023 (24).
- Salmela-Aro, K., K. Upadyaya, I. 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.
- Salmela-Aro, K., K. Upadyaya & L. Hietajärvi 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia*, 55 (6), 426–449. <http://hdl.handle.net/10138/326932>
- Sandström, N., A. Nevgi, S. Eronen, S. Hallberg, L. Hirsto, A. Hovila, H. Jalo, J. Kankaanpää & S. Nenonen 2021. *Digirikastetut oppimismaisemat: opas kampusten oppimisympäristöjen uudistamiseen*. [E-kirja.] Helsinki: Campus Learning and Development Initiatives HUB. <https://digirikastetut.fi/>
- Stewart, M. 2021. Student-teacher conferencing in zoom: Asymmetrical power in a digital space/(non)place. *Kairos: A Journal for Teachers of Writing in Webbed Environments* 25 (2).
- Tervo, T., S. Ahola & S. Kaitera 2023. *Digitaalista pedagogiikkaa: opettaja ja oppija muuttuvissa työskentely-ympäristöissä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Thompson, E. 2010. *Mind in life: biology, phenomenology and the sciences of mind*. Cambridge: Belknap Press.
- Thompson, E. 2017. Introduction to the revised edition. Teoksessa F. Varela, E. Thompson & E. Rosch (toim.) *The embodied mind: cognitive science and human experience* (tarkistettu painos). Cambridge, MA: MIT Press, xvii–xxxiii.
- Tieteen termipankki* 2024. <https://tieteentermipankki.fi/> [Luettu 1.5.2024.]

- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. p. Helsinki: Tammi.
- Varela, F. J., E. Thompson & E. Rosch 2016 [1991]. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Widdowson, H. 1994. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 377–389.
<https://doi.org/10.2307/3587438>
- Wilson, A. & S. Golonka 2013. Embodied cognition is not what you think it is. *Frontiers in Psychology*, 4 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00058>
- Yleinen suomalainen ontologia* 2024. Helsinki: Kansalliskirjasto. <https://finto.fi/yso/fi/>
[Luettu 16.6.2024.]
- Zhong, W., Z. Chen & R. Zhao 2021. A review of embodied learning research and its implications for information teaching practice. *2021 IEEE 3rd international conference on Computer science and educational Informatization (CSEI)*, 27–34.
<http://doi.org/10.1109/CSEI51395.2021.9477754>

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAn vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 186–210.

Dmitri Leontjev, Ari Huhta & Kristina Koskela
University of Jyväskylä

“I could learn more words”: Involving stakeholders in defining L2 English reading constructs in diagnostic and dynamic assessment

Highlights

- L2 English learners’ conceptions of reading focus on vocabulary knowledge and are of general kind.
- Teachers and assessment professionals understand reading as integrating different kinds of knowledge.
- Stakeholders’ views and theory of L2 reading call for developing reading as an integrated construct.



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

Abstract

There has been a growing effort to combine two L2 (second/foreign language) assessment frameworks that aim to promote student learning but have different theoretical roots – diagnostic and dynamic assessment. This paper focuses on identifying and operationalising L2 English reading constructs in such a novel assessment framework. We will argue that constructs in this assessment framework should include a view of how they develop and, ultimately, actions that should be taken to guide this development. Focusing on the data from teachers (n=43) and learners (n=725) but also Matriculation Examination item writers and raters (censors; n=22), we propose a procedure for defining and operationalising assessed constructs that combines their theoretical understanding and conceptions, understandings, and actions by these stakeholders. We discuss these data with reference to how constructs and their development are understood in the two assessment frameworks.

Keywords: dynamic assessment, diagnostic tests, foreign language reading instruction, reading comprehension

1 Introduction

Reading is a useful skill for many purposes and contexts ranging from work and education to reading for pleasure. The importance of reading is reflected in the fact that it has been tested in highly influential PISA studies. Not surprisingly, therefore, a vast amount of reading research has been conducted. However, most research concerns reading in the first language (L1), and compared to what is known about L1 reading, our understanding of reading in a second or foreign language (L2) is still rather poorly developed, particularly when it comes to learners' problems in reading and learning to read in L2 (e.g., Alderson 2000; Alderson, Haapakangas et al. 2015).

This article reports on an ongoing study of learners of English in Finnish upper secondary schools (*Lukio* in Finnish) that applies a combination of two approaches to assessment that both support learning, namely diagnostic (DiagA for short) and dynamic assessment (DA). We aim to increase our understanding of reading in English by capitalising on the theoretical understanding of and methods to identify and operationalise reading skills in the two frameworks. We conceptualise reading as a number of interrelated components (or constructs or subskills), which is central to diagnostic L2 assessment, as understanding skills in detail as crucial for understanding learners' strengths and weaknesses so that actionable feedback can be given to them (e.g., Alderson 2005; Lee 2015; Alderson, Haapakangas et al. 2015; Huhta et al. 2024). Diagnostic assessment sheds light on learners' current, independent abilities, but to gain a deeper understanding of learners, we use dynamic assessment that focuses on learner abilities in the process of development (Poehner 2008).

Reading is an important part of learning and teaching English in upper secondary schools in Finland. It is also one of the skills covered in the foreign language tests in

the Matriculation Examination (ME), the final school-leaving examination. However, documents issued by the ME Board do not define reading in L2 in the same way as the rating scale for writing does. The National Curriculum for Upper Secondary Education (FNAE 2019) also lacks a detailed discussion of L2 reading. However, an analysis of ME reading tasks can shed light on how ME censors understand L2 reading and thus provide us with one of the starting points for defining English L2 reading.

In this article, we report on our efforts to define reading in L2 English with reference to constructs. In DiagA, the understanding of constructs derives from psychological and educational research. There, constructs are seen as abstract concepts that describe psychological phenomena such as attitudes, behaviour, and abilities (e.g., Embretson 2010) that have been “inferred from observed behavioral consistencies and that can be meaningfully interpreted” (Chapelle et al. 2008: 3). Reading ability can be understood as a construct, but also the different components or aspects of reading (e.g., understanding the main idea of a text) can be considered (sub-)constructs of reading. What such (sub-)constructs are and how they relate to each other is defined in relevant theories of the skill, as described, for example, by Alderson (2000: 118):

A construct is a psychological concept, which derives from a theory of the ability to be tested. Constructs are the main components of the theory, and the relationship between these components is also specified by the theory.

The understanding of constructs in sociocultural theory, in which dynamic assessment is rooted, somewhat overlaps with how constructs are defined in DiagA. Sociocultural theory emphasises construct development as learners’ conceptual development. Furthermore, this development occurs when abstract generalisable constructs descend towards contextual, everyday experiences while those everyday concepts simultaneously move “from the phenomenon upwards towards generalizations” of abstract academic/scientific concepts (Vygotsky 1987: 168; see Poehner 2016 for a detailed metatheoretical discussion). Hence, sociocultural theory views construct development differently from Second Language Acquisition (SLA) research that regards conceptual development as a unidirectional movement towards abstractions and generalisations.

To define and operationalise L2 reading construct and its sub-constructs, we draw on theories developed in SLA and sociocultural theory, and, in particular, research on L1 and L2 reading. We then combined this theoretical understanding with surveys of the key stakeholders in the upper secondary context, namely teachers of English and students in *Lukio*, exploring also the ME item writers’ and raters’ (hereinafter, censors) views.

First, we provide a brief overview of the two approaches to L2 assessment that our research relies on, focusing on how constructs are defined and operationalised in them and what the role of teachers and learners is in this process. We then report on how different stakeholders conceptualise L2 English reading and how they think reading in English could be developed.

2 L2 Diagnostic and Dynamic assessment and constructs identification and operationalisation

2.1 Diagnostic assessment: Focusing on constructs

Diagnostic assessment in L2 aims to identify learners' strengths and particularly weaknesses and, ultimately, understand the reasons for underlying weaknesses so that meaningful action can be taken to address these weaknesses. Serious attention to diagnostic assessment in applied linguistics began in the late 1990s with the design of DIALANG, a large-scale, multilingual assessment system (Alderson 2005).

Current thinking on L2 diagnostic assessment emphasises the importance of understanding DiagA as a process or a cycle consisting of phases necessary for useful diagnosis (Alderson, Brunfaut et al. 2015; Alderson, Haapakangas et al. 2015; Huhta et al. 2024). Defining the constructs is the crucial starting point of the cycle, followed by the design (or selection) of assessment instruments or procedures that tap the intended constructs. The assessment itself can happen as self-assessment by the learners, but more typically by the teacher or some other external agent. The assessment results then need to be interpreted and turned into feedback to the learner.

Two points emerge from this brief outline of L2 DiagA as particularly relevant for developing diagnosis: (a) L2 diagnosis should be firmly grounded in a relevant theory, and (b) teachers and learners are important stakeholders and should be involved in the assessment development process.

For diagnosing L2, the general theoretical basis is Second Language Acquisition research (Alderson 2005) and its different strands. A fairly robust SLA literature exists on L2 reading (e.g., Alderson 2000; Alderson, Haapakangas et al. 2015; Grabe & Yamashita 2022), but in comparison with the vast field of L1 reading research, work on L2 reading is more limited. Therefore, L2 researchers regularly draw on L1 research (Alderson 2000; Alderson, Haapakangas et al. 2015).

Research literature presents several lists of reading constructs, none of them comprehensive and agreed on by everybody. As a practical solution, we focus on the constructs that are most common in L2 reading and assessment research. An important source is Grabe and Yamashita's (2022) recent synthesis of L2 reading research. It lists major component abilities for reading comprehension, such as vocabulary knowledge, syntactic knowledge, awareness of text structure and discourse organisation, main idea comprehension, recall of relevant details, inference, and evaluation and critical reading.

Research shows that reading in L1 or L2 is a complex process in which both bottom-up (e.g., word recognition and syntactic knowledge) and top-down (e.g., background knowledge) information contribute to understanding, and different skills can compensate for each other (Grabe & Yamashita 2022). While recognising this complex

interplay between different types of knowledge in reading, for diagnosing reading, we seek to define a number of reading constructs and analyse reading tasks with reference to these constructs so that learners' L2 reading can be improved by using exercises that target them. Another key research finding is that two types of models are involved in reading: a model of text meaning and a situational model (e.g., Kintsch 1998). The former refers to what the writer of the text wants to convey, and the latter relates to the personal meaning(s) of the text to the reader. Such models suggest that there are more global understandings of the texts which may or may not be shared by the writer and reader. These understandings can also arise, at least in part, as a result of the above-mentioned interplay of different reading constructs.

A weak point in the typical diagnostic assessment process is the link between feedback and action that should follow from it. Since DiagA focuses on assessment, literature on DiagA has not yet addressed this question in detail; thus, it is not fully clear what specific action should follow particular feedback, although the different types of feedback discussed in the literature provide some broad guidelines (e.g. Hattie & Timperley 2007; Huhta et al. 2024). Dynamic assessment can help address this problem by first integrating teaching/learning in assessment sessions and, second, by expanding the scope of the assessed constructs from learners' current abilities to those that are only emerging. Furthermore, the emphasis on the development of the DA approach to assessment may also help L2 readers construct textual and situational models that are typical of the reading process. DiagA's typical focus on sub-constructs, while useful for deciding what subsequent training should focus on, has the potential danger of not adequately covering the more holistic aspects of reading.

Next, we describe the development of the reading tests in DIALANG as an example of how diagnostic L2 reading assessments are designed. DIALANG is an online diagnostic assessment and feedback system designed in a large European project between 1997-2004 (Alderson 2005; Alderson, Haapakangas et al. 2015). It tests reading, listening, writing, vocabulary, and structures in 14 languages. Overall, the test design process in DIALANG was similar to the careful, multi-stage development used in high-stakes examinations. In other words, an assessment framework and detailed test specifications were created for each skill to guide the item writing. An important aspect of this stage was defining the sub-skills to be targeted, which for reading were understanding the main idea, understanding details, and making inferences.

The test items were then reviewed and selected for piloting online, after which items were chosen for the operational tests based on statistical analyses. Because DIALANG uses the 6-point scale of the Common European Framework of Reference (CEFR; Council of Europe 2001) to report the overall results, standard-setting procedures were also employed to link the scores with the CEFR levels (Alderson 2005). However, the three sub-skill scores are reported simply as the number of correct and incorrect responses, and the learner has to figure out their strengths and weaknesses

by comparing the proportions of correct answers for the different sub-skills. This is probably the most common way to interpret subskill scores in other diagnostic L2 tests.

Learners and teachers can play an important role in the development of L2 diagnosis; however, this varies. In DIALANG, learners' role was limited to providing response and background data in the pilot testing phase (Alderson 2005). Teachers' main role has been to help students interpret DIALANG feedback when the system is used in educational settings. A somewhat similar role for teachers is envisaged in more recent conceptual treatments of ideal L2 diagnosis (e.g., Alderson, Brunfaut et al. 2015; Harding et al. 2015), where the teacher is envisaged to conduct an initial assessment of learner difficulties and to decide on appropriate action. However, they recommend that teachers use professionally developed instruments for the actual diagnosis (see also Huhta et al. 2024 for a discussion of the challenges in diagnostic and formative assessment in the classroom).

Even if learners and teachers have had very limited input in the design of diagnostic L2 tests so far, they have a key role in any validation study of such tests. For example, the learners using DIALANG have been investigated for their views on the usefulness of the feedback from the system (Huhta 2010). It should be noted that there are calls in the more general L2 assessment literature for the increasing involvement of learners also in the test design process (see Jin 2023, for an overview).

2.2 Dynamic assessment: Focusing on development

Dynamic assessment (DA) is rooted in Vygotskian sociocultural theory, and it brings to light learner abilities that are in the process of development. Vygotsky (1987) reasoned that common assessments focus on abilities that have fully matured and that learners can demonstrate independently during the assessment. However, by giving learners assistance during assessment, more information can be obtained. Such support sheds light on what learners can do with help from others. Furthermore, learners' responsiveness to support when they encounter difficulties during assessment varies, which reveals how close learners are to independent functioning. Vygotsky (1987, 1998) discussed this range of emerging abilities with reference to the concept of Zone of Proximal Development (ZPD), arguing for its significance, as it is the abilities in the process of development that are most susceptible to instruction (see Poehner & Leontjev 2020). Learners' ZPD, then, becomes the object of diagnosis during DA.

As Poehner and Leontjev (2020) discussed, it is not only the amount of external support, known as mediation, which is important during DA, but also its quality and the kind of support given to learners to develop their abilities. Indeed, while the amount of support that learners receive during DA gives an idea of how close they are to independent functioning, the quality of this support allows for a particular ZPD to emerge. This also allows the expert mediator to develop learners' abilities in the

direction intended by the mediator. How learner development is directed is based on the mediator's emergent understanding of learners' ZPD. DA then combines assessment and teaching into one development-oriented process, making them interdependent (Infante & Poehner 2019).

The focus of mediation on learner abilities in the process of maturing is particularly relevant to our argument for construct identification and operationalisation in a framework that merges DiagA and DA. In sociocultural theory, individuals' development is understood with reference to the emergence of, in Vygotsky's (1998: 189) words, "qualitative neoformations", the construction of novel mental functions leading to the reorganisation of the whole system of consciousness (Veresov & Mok 2018). In other words, it has to do with individuals' conceptual development as novel understandings, knowledge, and means for mediating thinking processes are internalised. It is important to keep in mind that, in DA, the understanding of constructs is holistic. The focus is not on a number of narrower aspects constructing a whole, each aspect possible to study separately. Rather, it is on the whole from the outset, defined with reference to an individual's history and a network of relations (Poehner 2016). From this angle, a view of reading such as the integration of several kinds of knowledge unique to individual readers, as we elaborated earlier, seems to be more in line with how constructs are understood in DA.

The understanding of development in sociocultural theory expands the role of theory in construct identification in DiagA and the roles of stakeholders, particularly teachers and learners, in this process. Namely, DA is informed by a coherent theory of individuals' development, compelling us to understand learner performance during assessment as an indication of their conceptual development, and to intervene in this process to understand it more fully with the goal of transforming learner thinking and functioning. In L2 DA, this requires understanding what challenges learners have with a particular construct, what their conceptions of it are, and what partial understandings they may have that could be built upon. Hence, learners and teachers should be involved in developing DA, which inspired our study to involve learners as key stakeholders as we need to understand how they understand L2 reading.

Many L2 DA applications have been taken in classroom settings in collaboration with teachers (e.g., Poehner & Wang 2021), meaning that the targets of these DA implementations were informed by curricula rather than a theory of language proficiency. When L2 dynamic assessments are designed to stretch beyond specific classrooms, learners and teachers are still involved in their development. Several studies focusing on L2 DA of reading are useful to mention here. Teo (2012) reported on action research where a computerised DA procedure was designed to address specific challenges with inferential reading that the learners the author taught had. The author used a pretest-intervention-posttest design in which the pretest was used to understand the learners' specific challenges with inferential reading in L2 English which were then addressed in a computerised DA intervention focusing on (a) the

concept of inferential reading and (b) strategies, and importantly, their meanings for inferential reading that learners could use. The most general and implicit mediation in the study first provided a simple explanation for inferencing as reading between the lines. It continued by explaining what this means for the reading process: "inferential question cannot be answered by looking at the text itself" and "you will need to use the information stated in the passage to infer what is not stated" before requiring the learners to think about the main idea of the passage. Only then was a strategy introduced that the learners could use, focusing on keywords and parts of the text. The author found that the procedure was, indeed, beneficial for developing not only learners' performance but also their comprehension strategies (their metacognition), as was evidenced in the learners' reflection in learning portfolios.

Poehner et al.'s (2015) study involved learners in the design process of a computerised DA of L2 Chinese reading (and listening) in a somewhat different way from Teo (2012). First, the tests were piloted in a non-DA format with 28 learners to identify whether the intended constructs were reflected in the tests. Next, the assessors engaged with six learners in dynamic assessment sessions with flexible probing and guiding to reveal their partial understanding and how it can be supported and promoted to develop their reading comprehension ability.

However, L2 DA researchers usually work with teachers in small-scale projects, basing their understanding of constructs they focus on and learners' areas of struggle on the teachers' understanding (see Poehner & Leontjev 2020). Regarding constructs and their development, in DA as in DiagA, teachers and learners are essential stakeholders involved in the process of their identification and operationalisation.

3 Methodology

In this study, we report on our early work in bringing together L2 DiagA and DA frameworks, proposing how understandings of constructs in them and methods regarding construct identification, conceptualisation and operationalisation can be combined. We focus on teachers and learners in this process while also discussing the role of L2 assessment experts. Our construct work in the dynamic-diagnostic assessment framework is strongly based on combining the theoretical understanding of L2 reading and its development, and conceptions and practices of mainly two groups of stakeholders: teachers and students in the upper secondary school (*Lukio*).

3.1 Research questions

The research questions that guided our work were the following:

- RQ1. How do different stakeholders conceptualise reading in English in the Finnish upper secondary school?
- RQ2. How can Finnish upper secondary school students' reading in English be developed according to teachers and learners?

When engaging with the stakeholder groups, we used methods typical of the two assessment frameworks, keeping also in mind how constructs are understood in both frameworks. This included, for example, investigating how learners understand L2 reading construct as a part of its operationalisation. However, it should be noted that the data we discuss in this paper are only a part of the construct work in our effort to bring DiagA and DA together.

3.2 Overall design and steps in defining reading constructs

First, we defined reading constructs by combining theoretical and empirical information about reading in L2. The theoretical literature on L2 reading and assessment of L2 reading (summarised in, e.g., Alderson 2000; Alderson, Haapakangas et al. 2015; Grabe & Yamashita 2022) provided us with a large number of potential constructs at different levels of granularity, against which we could interpret the empirical data collected from the three stakeholder groups using online survey questionnaires. This first stage comprised procedures typical for designing diagnostic assessments, that is, the aim was to develop L2 reading tasks for English that tap specific reading constructs and yield information about the learners' strengths and weaknesses on those constructs. This article focuses on this stage of the project and reports on the empirical findings collected through the surveys. The following stage, based on dynamic assessment approaches and different empirical data, is underway but is not covered here, with the exception of some references to it in Section 5.

Early on in the project, the decision was made to use only existing, high-quality reading tasks because the empirical piloting of reading tests is labourious and time-consuming. Therefore, past ME English reading items and items from DIALANG English reading tests were selected. Additionally, using ME tasks in the research is likely to motivate students since past examinations are regularly used in schools as a way to prepare for the examination.

The three types of online questionnaires were administered in a particular sequence because some of the key content in the latter two were based on the responses given to the first. The first questionnaire targeted the ME censors who were requested to describe in their own words what they thought selected items from past English ME tests assessed and what challenges the students might encounter in them. These

open-ended answers were then categorised into a dozen classes (i.e., constructs) that were used in the subsequent questionnaires for the students and teachers of English as the categories in multiple-selection questions about the challenges the students have with the selected reading items.

3.3 Participants and data

The research data reported here come from three questionnaires directed to three large stakeholder groups – (a) ME sensors, (b) upper-secondary school teachers, and (c) students. The following Figure 1 outlines the participants and the data in this study.

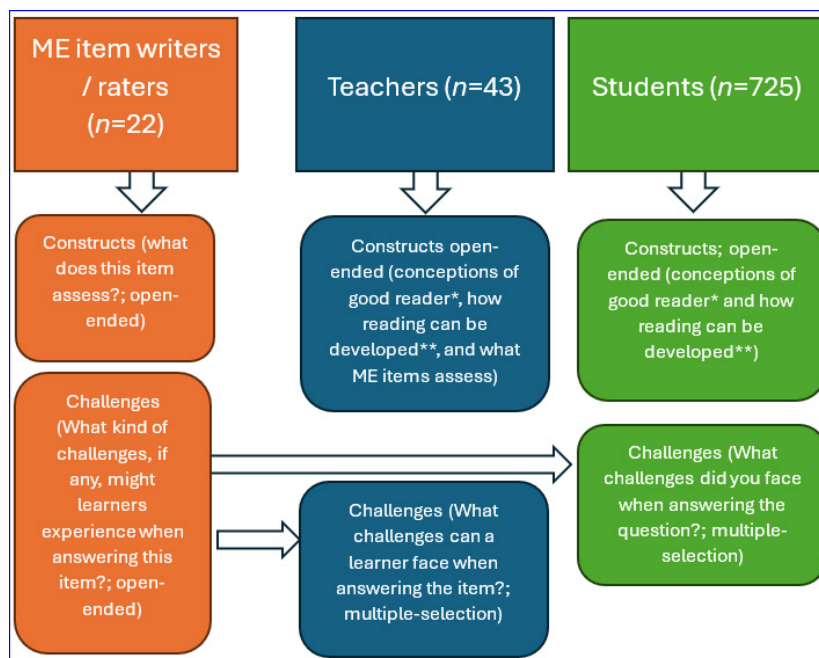


FIGURE 1. Participants and data

*The question was slightly different for teachers and learners. For the teachers: What should a *Lukio* student be able to do/know to be a good reader in English?; for the students: Think of someone who you think is good at reading in English. What do you think such a person can do?

** The question was slightly different for teachers and learners. For the teachers: What do you do to help your learners (a) who are struggling in their learning process and (b) those learners who are fairly good at reading become better readers in English?; for the students: What kind of things do you think you should develop to read better in English?

The three questionnaires had somewhat different foci although they shared certain core questions. To contextualise the gathering of stakeholder views about L2 (English) reading constructs and, thus, make replying easier, all questionnaires contained examples of past ME reading texts with their related questions. The respondents were asked to try to answer each question and tell either what the particular item (i.e., text + question) tested in their view or what challenges they (for students) or a typical student (for ME representatives and teachers) encountered when taking the item. We consider both types of questions (what constructs?; what challenges?) to shed light on the respondents' views about reading constructs, albeit from somewhat different perspectives.

The ME censors' questionnaire contained only questions targeting specific ME items whereas the teachers' and students' questionnaires included fewer ME items but covered several aspects of learning, teaching and assessing reading in English. Teachers' and students' questionnaires included both multiple-selection questions about challenges - these were always connected with concrete ME reading items - and an open-ended question that allowed them to describe a good reader in English in their own words.

As explained, the ME censors' questionnaire was administered first since its open-ended questions about reading constructs and challenges were categorised into types to make answering them quicker for the teachers and students. The ME English item writers responsible for designing the English tests (n=5) were asked to respond to a total of twenty English ME reading items. A different group of ME language item writers (n=5) involved in reviewing the English ME and English ME raters (n=12) answered ten ME items out of twenty that the English item writers took. In both teachers' and learners' questionnaires, six ME items out of the initial pool of 20 items were included by randomly assigning two ME items to each participant.

In both questionnaires for teachers (n=43) and the students (n=725), the respondents were asked open-ended questions about their perceptions of what someone should be able to do/know to be a good reader in English, what kinds of challenges or points for development *Lukio* students have in reading in English, and what the *Lukio* teachers do or could do to help learners address the challenges.

All questionnaires were piloted among colleagues specialising in survey research and language assessment. The teacher questionnaire was also piloted among several English teachers. The learner questionnaire was piloted in part with a group of MA students participating in a language assessment course at a university in Finland. The questionnaire items we focus on in this paper are presented in Appendix 1.

The open-ended questionnaire data were analysed using content analysis. Both *a priori* coding and grounded coding were used for these data. The three researchers coded all the questionnaire items, dividing them so that each coded a part of the sample with some overlap. Everyone, hence, coded about two-thirds of the responses. The *a priori* coding was based on our close engagement with SLA research on L2 reading constructs. The coding started with ME censor data. The same coding scheme was later applied to the other two questionnaire data sets. The grounded coding and adjustments to the *a priori* coding scheme were discussed in weekly data sessions.

4 Results

The results will be presented in two sections, each focusing on one research question. We first report on different stakeholders' conceptions of L2 English reading and the challenges that learners can encounter.

4.1 The construct of L2 English reading: Stakeholders' conceptions and perspectives

One step in the inquiry into the L2 English reading construct was getting an overview of general decontextualised conceptions of L2 English reading by teachers and learners. These data come from two slightly differently formulated open-ended questions.

The learners' responses are summarised in Figure 2.

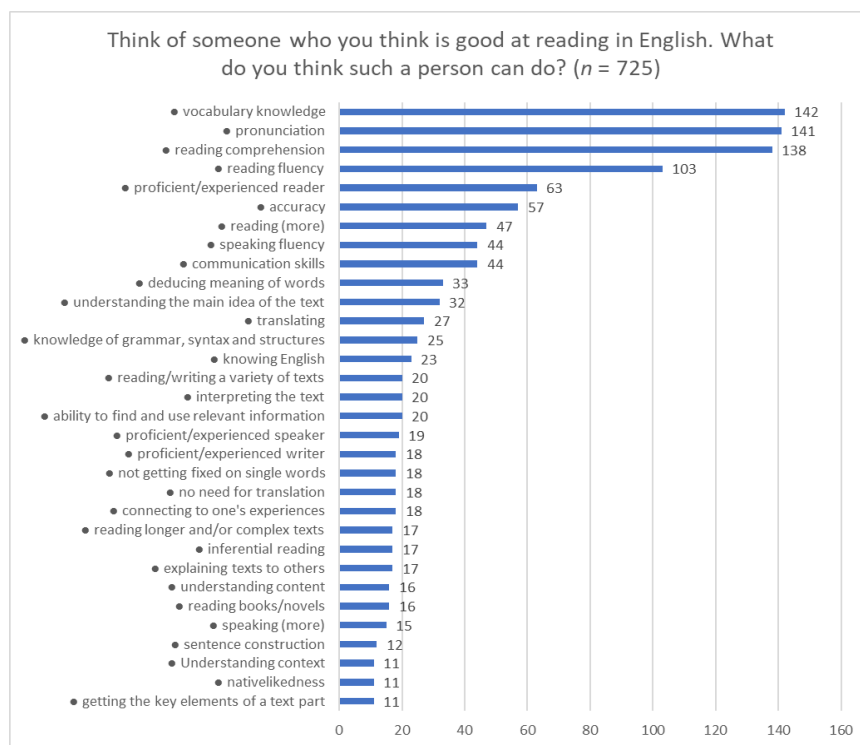


FIGURE 2. What learners (n=725) indicated when asked what a person who is good at reading in English can do.

The views of reading by most learners appeared to be rather general, involving mainly vocabulary, fluency and, interestingly, accuracy. It was, indeed, rather unexpected that the learners mentioned accuracy and pronunciation as notable characteristics of a proficient reader. A reason for this might be that they imagined a good reader in English to also be a proficient user of the language, with pronunciation and accuracy being parts of their conception of L2 English proficiency. It is also possible that reading textbook texts aloud is one of the classroom activities in some schools. Admittedly, learners mentioned more specific reading purposes, too, such as inferential reading, reading for the main idea, being able to explain texts for others, or indeed, bringing other kinds of knowledge about language, e.g., grammar. However, only a few mentioned these, and mostly they responded in a rather general way.

What should a Lukio student be able to do/know to be a good reader in English? ($n = 43$)



FIGURE 3. What teachers ($n=43$) indicated a *Lukio* student who is a good reader should be able to do.

The teachers' responses (Figure 3) were often more specific. They mentioned various reading purposes, reading strategies, and kinds of knowledge about language that a *Lukio* student who is a good reader should have.

In addition to the open-ended questions asking the teachers and students to describe good readers in English, we solicited the respondents' views about reading with reference to concrete reading tasks. Each respondent was asked to take two English reading comprehension items selected from past Matriculation Examinations and indicate the challenges they encountered when taking a particular item by se-

lecting them from a list of challenges shown to them. This list was designed based on the content analysis of the ME censors’ responses to open-ended questions about the same items.

The responses to the questions regarding the challenges related to specific ME reading items shed further light on their conceptions of the constructs involved in reading in English. The responses indicated both differences and similarities across the three groups, with teachers’ and ME item censors’ views being rather similar, whereas the students’ views differed from theirs. Due to lack of space, we will focus on two questionnaire items (Appendix 1). The first related to the text *Electric Car* used in the Autumn 2022 advanced-syllabus English exam. The item *What is mentioned as a difference between GM and Tesla?* was a multiple-choice question, which, according to our understanding and that expressed by most ME censors, taps the construct of reading for specific detail but also learners’ vocabulary knowledge and their ability to deduce the meaning of unknown words from context.

The first figure in Appendix 2 summarises the proportion of (a) ME censors, (b) teachers, and (c) learners who mentioned a particular challenge. We repeat that the frequencies/proportions were calculated differently for the ME censors compared to the other two groups. In the ME group, the frequencies come from the content analysis, which served as the basis for the multiple-selection item used for the other two groups. The formulation of the specific question was the same for the teachers and ME censors (*What challenges can a learner face when answering the item?*) but slightly different for the learners (*What challenges did you face when answering the question?*). Our intention was to elicit the groups’ views on what challenges *learners* might have, which meant that we asked the teachers to consider the matter from their students’ perspective rather than what they themselves found difficult when taking the ME items, although that personal experience likely affected their responses to some extent.

The challenges indicated by the teachers and ME censors were rather similar: both groups generally selected a small number of similar challenges. One obvious difference was that all teachers marked understanding specific details as a challenge, but none of the ME censors did so. In our opinion, this may reflect differences in how they understood the constructs being assessed. We assume that this was because ME censors wished to be more precise in identifying learners’ challenges with the item, focusing on what could become an obstacle when learners responded to it. Regarding the students, they usually selected the same challenges as the teachers and the ME censors, but they also selected many other points in the list. This suggests that their challenges may be different from those assumed by the teachers and ME censors or that they may, in fact, be uncertain about the challenges they faced, which some of the learners’ responses, such as “answering in Finnish”, imply.

A somewhat different picture emerges from the analysis of the second ME item that illustrates our construct work – a variant of a multiple-choice task, where parts of the text *Climate Crisis* were replaced with gaps, each with several options in a drop-

down menu. This item appeared in the examination as the previous item (Appendix 1). The same analysis was used for this second figure in Appendix 2 as for the first figure in this appendix.

In this item, unlike in the first ME item, the teachers' and learners' reports are rather similar in that they selected most of the challenges listed, whereas the ME group generally chose only a few challenges. The notable challenge on which all three groups agreed was combining information from different parts of the text, which is understandable as considering the text that immediately precedes and follows the gap is required to answer this item. The large number of challenges selected by both the teachers and the learners suggests that this kind of item may require combining different kinds of knowledge, including multiliteracy, background knowledge, and inferential reading.

In general, juxtaposing the teachers' and the learners' general understanding of the reading construct with their thinking about specific ME items allows for seeing a notable difference. Teachers' and learners' responses to the decontextualised open-ended questions suggested that both groups (particularly learners) had either a rather general, even vague, idea of what L2 reading is about or that certain features such as vocabulary were particularly important in L2 reading. However, the fact that they typically selected several features as challenges when the question was presented contextualised with a concrete L2 reading item, suggests that they considered these ME items requiring integration, or at least, the use of several kinds of knowledge.

4.2 Developing learners' L2 reading ability

In this section, we discuss data that should provide a more solid basis for developing learners' conceptions of L2 reading, which is at the core of DA. The learner data come from a questionnaire item that asked the learners to elaborate on what they think they need to develop to become better readers in English. Figure 4 summarises their responses.

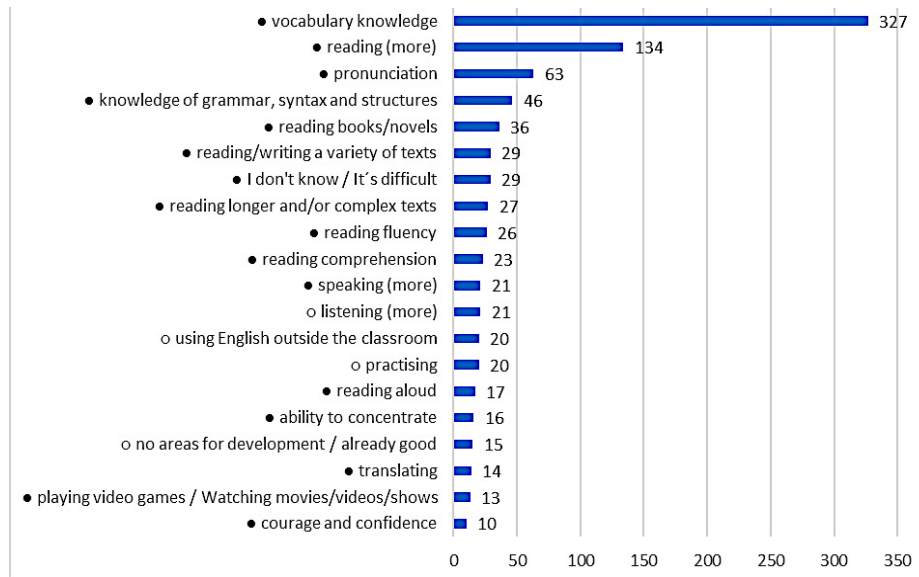


FIGURE 4. Learners' (n=669) responses to the item *What do you think you need to develop to read better in English.*

Figure 4 shows that the learners' views of how they could improve their reading are rather general and largely repeat their conceptions of a good reader. However, it gives a basis for engaging with the learners to develop their understanding of their own developmental process.

To investigate the teachers' understanding of how learners' reading can be developed, we used two complementary ways, both using the coded teacher responses to the respective questionnaire items. The first focuses on the topics that emerged in the teachers' responses to a general question as to how they develop learners' reading (see Figure 5). We excluded topics that emerged only once from the figure.

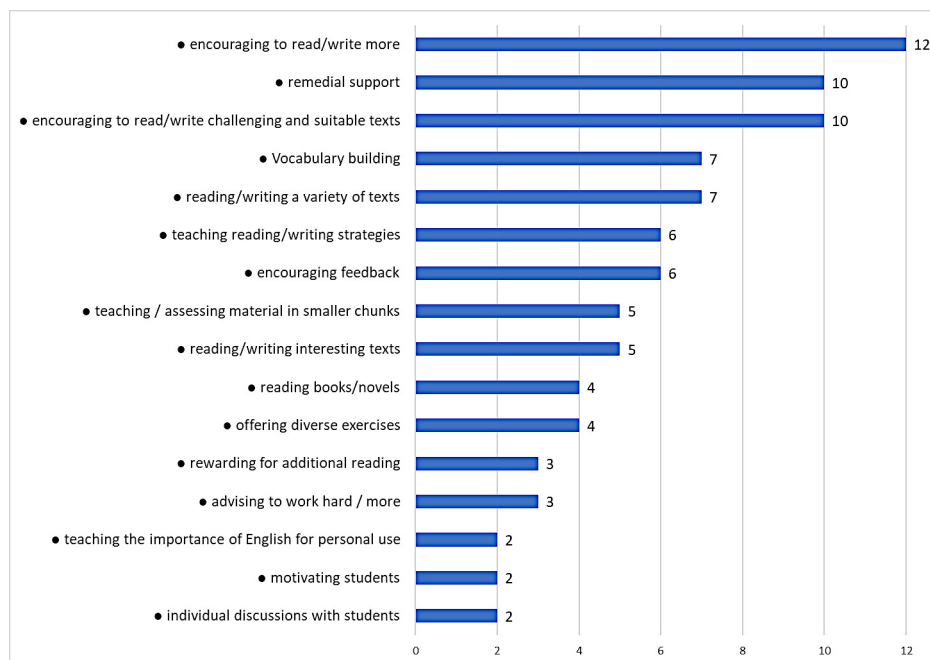


FIGURE 5. What teachers reported can be done to develop learners' reading comprehension ability (n=43).

As far as specific constructs are concerned, vocabulary emerged most often in our sample. The rest of the topics largely fall under encouraging and motivating learners and the versatility of texts and tasks used to develop reading ability. Teaching reading strategies, including scaffolding reading tasks by approving them in smaller chunks, are too, worth mentioning. The points mentioned only by individual teachers included (a) more specific reading strategies, not getting fixed on single words, or focusing on text structure, (b) a teaching strategy of simplifying texts, (c) constructs of genre, text types, styles, and registers, and (d) activities such as practising reading comprehension questions, quizzes, and pairwork. From this general question, it emerges that the ways teachers and learners thought about developing reading were somewhat similar.

To complement these findings, we next illustrate our analysis of what the teachers reported with regard to the item for the *Climate Crisis* text discussed earlier (Appendix 1). We limit our discussion to this item, as both ME items give quite a similar picture of how the teachers reported they help their students develop the skills needed to answer the item. Figure 6 outlines the themes that the teachers mentioned when responding to the item, which we further grouped into larger categories of constructs,

challenges, strategies, and activities. As sometimes it was difficult to decide whether teachers described strategies or classroom activities, we coded parts of the statements as both (orange codes in Figure 6).



FIGURE 6. What teachers (n=11) reported can be done to develop learners' reading comprehension ability needed to solve ME items like the one to the *Climate Crisis* item.

Several conclusions can be drawn from teachers' responses to the item in Figure 6. First, the teachers brought in their reflection both particular constructs and challenges that learners may have, which partially covered the same constructs that the teachers

thought the item assessed (see Appendix 2). More relevant to our purposes, however, were the kinds of activities the teachers would use and the strategies they would equip their learners with. Some of these were quite understandable given that these were items from the ME: teachers mentioned certain test-taking strategies (mostly elimination), and practising ME and other reading comprehension tasks. However, several strategies and activities seem to refer to reading more generally. These included analysing the text, translating (i.e., using L1 as a resource to understand the text), interdisciplinary approach (related to multiliteracy and disciplinary knowledge), and developing learners' metacognitive skills (learners' awareness of their reading processes and knowledge about the language they apply to understand the text).

5 Discussion and conclusion

The present study was part of our ongoing work in conceptualising, identifying, and operationalising L2 English reading constructs in the framework that combines the two approaches to assessment that support learning—diagnostic and dynamic assessment. Both approaches involve an understanding of how learner abilities can be developed and are complementary in that while DiagA involves a detailed and fine-grained understanding of the assessed constructs usually stemming from L2 research, DA, in turn, is strongly based on a coherent theory informing the understanding of how learner development happens.

The combined data from teachers and learners particularly regarding our analysis of their engagement with the single ME L2 reading items points towards a view of reading where readers integrate different kinds of knowledge about language to comprehend texts (see Grabe & Yamashita 2022). Our analysis also allowed us to target our assessment to such constructs as specific details and main ideas, but also deducing vocabulary from the context. From the diagnostic assessment perspective, these data are very useful. We also obtained a picture of how teachers and students understood L2 reading. Particularly the students' conceptualisation was rather general, focusing on vocabulary, or discussing it with reference to such constructs as fluency and accuracy. Only a few learners mentioned such constructs as grammatical and syntactic knowledge, inferential reading, or positioning the text within the larger context, for example.

Teachers were more specific than learners in that their concept of L2 English reading was, understandably, more detailed. However, neither teachers nor learners mentioned the integration of several kinds of possibly compensatory types of knowledge about language. This opens up interesting opportunities for dynamic assessment. In it, the learners' concept of reading can serve as a starting point for developing this understanding of reading through mediation building on the emerging under-

standing and types of knowledge learners possess. That is, the development of L2 reading comprehension for Finnish L2 English learners should involve the expansion of their understanding of reading as largely vocabulary knowledge to a construct that requires integration of different kinds of knowledge, which can be different for different learners, depending on their strengths and weaknesses in English.

Teachers' practices in developing L2 reading abilities of their learners, in which their responses to the corresponding survey question used to answer the second research question can illuminate this process. Before moving our discussion to teachers, we note that, for learners, the areas for development and ways for developing these largely correspond to their conceptions of reading, including developing their vocabulary and reading more and more broadly.

For teachers, in addition to helping learners develop their vocabulary and, in general, creating opportunities for practising reading, equipping learners with various strategies was important, particularly regarding their engagement with specific ME items. At the same time, only one teacher mentioned developing their learners' metacognition (Figure 6). However, being conscious of one's own reading processes can be seen as essential for developing learner abilities according to sociocultural theory, which is the basis for DA.

Our approach to construct identification brought together (a) a theoretical understanding of constructs and (b) methods involving teachers and learners in construct identification used in DiagA and DA. This allowed us to identify areas for learner development in a detailed and theoretically informed way and to develop our understanding of the starting point for learner development in L2 reading as well as propose how the development can be guided. In other words, DiagA, especially its roots in SLA and L2 research, gave us a basis for identifying the construct of L2 reading and its sub-constructs, whereas the theory behind DA further informed the understanding of these constructs and their development. Both, in turn, informed the way we engaged teachers and learners in this study.

Based on our findings, we propose that the guidance/mediation during the dynamic-diagnostic assessment of L2 English reading should (a) develop learners' understanding of how they can mobilise their knowledge about language in an integrated way, (b) include strategies and (c) promote learner conceptual understanding of reading and metacognition of their own reading processes.

To pave the way for designing mediation for L2 reading, we already engaged in applying the findings in further construct work, including exploring the reading processes of expert L2 readers, and piloting the mediation with several *Lukio* students. This will allow us to further refine our understanding of the L2 reading construct (and its sub-constructs) in assessment that brings together DiagA and DA, including its theoretical, metatheoretical, and methodological bases and traditions. We admit that one challenge that is yet to be addressed is the commensurability of the theoretical

bases of DiagA and DA, which we do not discuss in this paper. The study we report in this paper is one step in this process.

As far as limitations are concerned, our sample size of the *Lukio* teachers was rather small and thus cannot be seen as representative of all the *Lukio* English teachers in Finland. The reader could also argue that our sample of ME sensors is also small, but it is, in fact, rather small to start with, meaning that we were able to recruit most of the item writers in particular.

Beyond identifying the reading constructs in a dynamic-diagnostic assessment, our study allows for proposing a general approach for identifying such constructs, involving both theory and data from various stakeholders. These latter data, we propose, should focus both on conceptions of the particular (sub-)construct by learners (and teachers) and ways that it can be developed. As we hopefully demonstrated, both should be useful for such construct work.

Literature

- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. 2005. *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Alderson, J. C., E.-L. Haapakangas, A. Huhta, L. Nieminen, & R. Ullakonoja 2015. *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York, NY: Routledge.
- Alderson, J. C., T. Brunfaut, & L. Harding 2015. Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: insights from professional practice across diverse fields. *Applied Linguistics*, 36 (2), 236–260. <https://doi.org/10.1093/applin/amt046>
- Chapelle, C., M. Enright & J. Jamieson 2008. Test score interpretation and use. In C. Chapelle, M. Enright & J. Jamieson (eds) *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York, NY: Routledge.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Embretson, S. (ed.) 2010. *Measuring psychological constructs*. Washington, DC: American Psychological Association.
- FNAE 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Grabe, W. & J. Yamashita 2022. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding, L., J. C. Alderson, & T. Brunfaut 2015. Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, 32 (3), 317–336. <https://doi.org/10.1177/0265532214564505>
- Hattie, J. & H. Timperley 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huhta, A. 2010. *Innovations in diagnostic assessment and feedback: an analysis of the usefulness of the DIALANG language assessment system*. An unpublished doctoral dissertation. University of Jyväskylä.
- Huhta, A., C. Harsch, D. Leontjev, & L. Nieminen 2024. *The diagnosis of writing in a second or foreign Language*. New York, NY: Routledge.
- Infante, P., & M. E. Poehner 2019. Realizing the ZPD in second language education: the complementary contributions of dynamic assessment and mediated development. *Language and Sociocultural Theory*, 6 (Special Issue 1), 63–91. <https://doi.org/10.1558/lst.38916>
- Jin, Y. 2023. Test-taker insights for language assessment policies and practices. *Language Testing*, 40 (1), 193–203. <https://doi.org/10.1177/02655322221117136>
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: a framework for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lee, Y.-W. 2015. Diagnosing diagnostic language assessment. *Language Testing*, 32 (3), 299–316. <https://doi.org/10.1177/0265532214565387>
- Poehner, M. E. 2008. *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Boston, MA: Springer.
- Poehner, M. E. 2016. Sociocultural theory and the dialectical-materialist approach to L2 development. *Language and Sociocultural Theory*, 3 (2), 133–152. <https://doi.org/10.1558/LST.V3I2.32869>
- Poehner, M. E. & D. Leontjev 2020. To correct or to cooperate: mediational processes and L2 development. *Language Teaching Research*, 24 (3), 295–316. <https://doi.org/10.1177/1362168818783212>

- Poehner, M. E., J. Zhang, & X. Lu 2015. Computerized dynamic assessment (C-DA): diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation. *Language Testing*, 32 (3), 337–357. <https://doi.org/10.1177/0265532214560390>
- Poehner, M. E. & Z. Wang 2021. Dynamic assessment and second language development. *Language Teaching*, 54 (4), 472–490. <https://doi.org/10.1017/s0261444820000555>
- Teo, A. 2012. Promoting EFL students' inferential reading skills through computerized dynamic assessment. *Language Learning & Technology*, 16 (3), 10–20. <http://dx.doi.org/10125/44292>
- Veresov, N. & N. Mok 2018. Understanding Development Through the Perezhivanie of Learning. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner, M. Swain (eds) *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. New York: Routledge, 89–101.
- Vygotsky L. S. 1987. *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 1: problems of general psychology, including the volume thinking and speech*. R. W. Rieber & A. S. Carton (eds). New York, NY: Plenum.
- Vygotsky L. S. 1998. The problem of age. In R. W. Rieber (ed.) *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 5: child psychology*. New York, NY: Plenum, 187–206.
- Yle 2022. 10. *Electric Car*. Matriculation examination. Advanced-syllabus English exam. Fall 2022. https://yle.fi/plus/abitreenit/2022/Syksy/2022-09-16_EA_fi/attachments/index.html#10.A and https://yle.fi/plus/abitreenit/2022/Syksy/2022-09-16_EA_fi/index.html#10 [Accessed 2 July 2024.]
- Yle 2022. 12. *Climate Crisis*. Matriculation examination. Advanced-syllabus English exam. Fall 2022. https://yle.fi/plus/abitreenit/2022/Syksy/2022-09-16_EA_fi/index.html#12 [Accessed 2 July 2024.]

APPENDIX 1

The two ME items discussed in the study (links).

As the Matriculation Examination materials are in open access, the links below are provided.

- 1) *Electric Car* text and item (10.3 *What is mentioned as a difference between GM and Tesla?*):
 - » https://yle.fi/plus/abitreemit/2022/Syksy/2022-09-16_EA_fi/attachments/index.html#10.A
 - » https://yle.fi/plus/abitreemit/2022/Syksy/2022-09-16_EA_fi/index.html#10
- 2) *Climate Crisis* text and item: https://yle.fi/plus/abitreemit/2022/Syksy/2022-09-16_EA_fi/index.html#12

APPENDIX 2.

ME censors', teachers', and learners' perceived challenges with ME items.

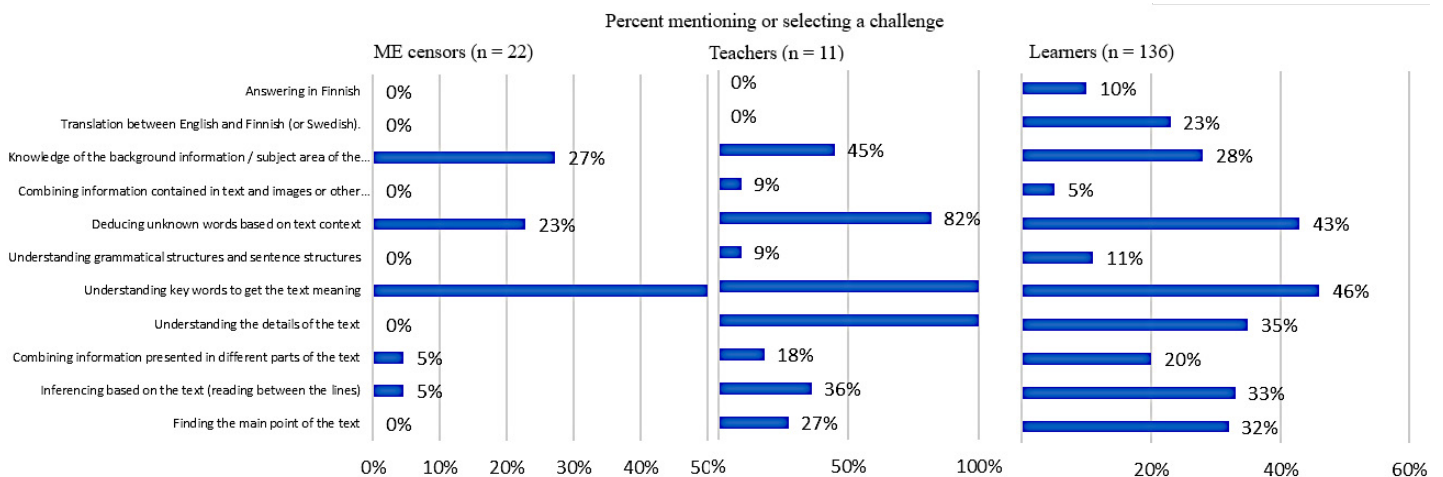


FIGURE 1. Percent of ME censors, teachers, and learners indicating particular challenges in the item *What is mentioned as a difference between GM and Tesla?*

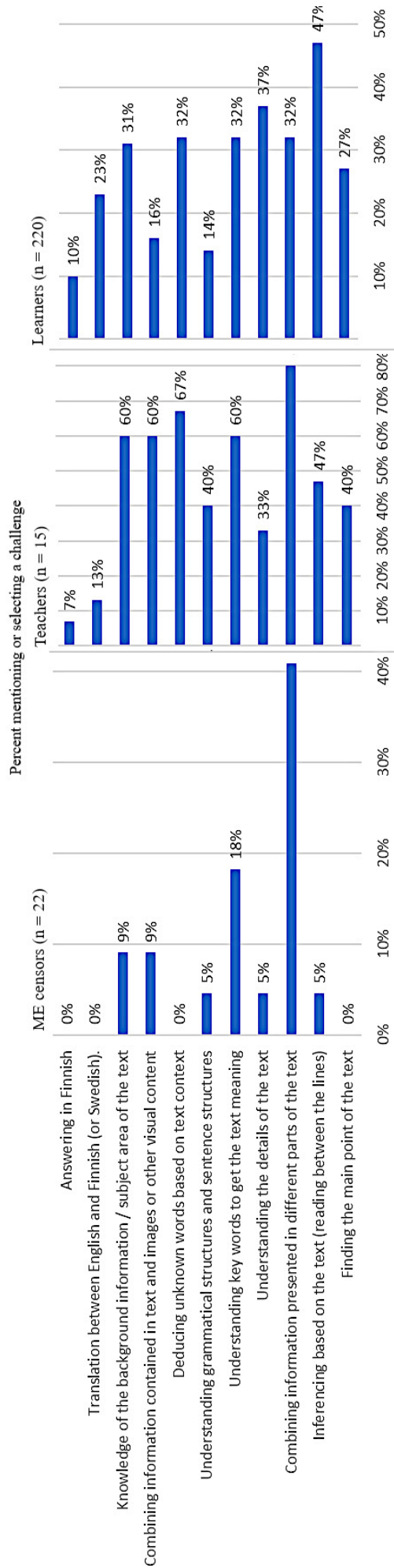


FIGURE 2. Percent of ME censors, teachers, and learners indicating particular challenges in the text *Climate Crisis*.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAn vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 211–233.

Marja Rautajoki
University of Turku

Contrasting discourses: Digital precariat or flexible entrepreneurship? A corpus-assisted discourse analysis of platform work in German and Finnish business newspapers

Highlights

- Platform work requires linguistic analysis to broaden the understanding of this complex phenomenon.
- Representations of platform work in German and Finnish business newspapers are versatile and contrasting.
- The media hold the power to frame platform work homogeneously in challenges or possibilities.

Abstract

Platform work as a new form of work is a globally discussed research topic in various research fields, such as social sciences, economics and labour law. Previous research identifies the significant impact platforms have on work, labour market and society. This article brings a linguistic approach to the topic, analyzing and comparing the discussion on platform work in German and Finnish business newspapers in 2017–2021. The corpus-assisted discourse analysis shows that platform work is discussed in both media partly in same contexts, such as in platform work's effect on labour market and society, the unclear employment status and the need for stronger regulation. However, the analysis is able to tease out aspects and distinctions of platform work in the media not shown previously. Findings show that the German *Handelsblatt* represents platform work as a challenge to society with strong regulation requests, whereas the Finnish *Kauppalehti* highlights the possibilities platform work provides to entrepreneurship and labour market.

Keywords: platform work, corpus-assisted discourse research, critical discourse analysis, media discourse

Asiasanat: alustatyö, korpusavusteinen diskurssintutkimus, kriittinen diskurssianalyysi, mediadiskurssi

1 Introduction

Platform work has become one of the key dimensions of the platform economy, and its importance is growing in the European Union's (EU) labour market, social debate, decision-making and legislation. Despite sparking extensive scholarly and public debate due to its rapid expansion, the portrayal of this phenomenon in newspaper media remains largely unexplored. This article analyses texts addressing platform work in German and Finnish business newspapers in 2017–2021 and thus widens the platform research into field of linguistics.

The media, particularly newspapers, play a crucial role in shaping public understanding and ongoing discussions regarding the impact of platform work on various aspects of society, including working life and the labour market. Scholars in the fields of discourse and media studies have highlighted the influential role of media discourse in shaping perceptions of complex phenomena (e.g. van Dijk 1988; Fairclough 1995a; Conboy 2007; Wodak & Meyer 2009). Given the global proliferation of platform work, analysing media discussions on this topic becomes imperative to understanding the type of information regarding platform work that newspapers disseminate.

The corpus-assisted discourse studies (CADS) approach is the methodological ground of this article. The combination of quantitative corpus study methods and qualitative discourse analysis allows the analysis of both large-scale tendencies and detailed expressions and nuances of how platform work is discussed. Discourse analysis is particularly suitable as a method for research designs in which the key is to obtain information about the social or cultural understanding of a phenomenon,

thing or practice and the role of language in them as a producer of understanding (Fairclough 1995b: 208–209; Pälli & Lillqvist 2020: 376). Discourses can be identified through the critical interpretation of texts, which have interactional and broader social contexts (Fowler et al. 2018: 195–196). The data is analysed using the critical discourse research approach and applying Fairclough's (1992, 1995b) three-dimensional model of critical discourse analysis.

The goal of this study is to analyse the discussion of platform work in business newspapers in Germany and Finland. To specify this goal, answers to the following research questions are sought: 1) How platform work is discussed in German-language and Finnish-language business newspapers in 2017–2021? 2) What kind of categorizations emerge in the textual material on platform work? 3) What types of differences can be found between German and Finnish textual material on platform work? Within this research framework, it is possible to bring a novel perspective to previous research on platform work by revealing its representation in German and Finnish online newspaper media.

2 Literature review

2.1 Background

Platform work is a current global multidisciplinary research topic. The term platform work is used for a wide range of work, employment and work tasks related to platforms, such as work performed in the global digital economy (e.g. expert work via Upwork) and locally, such as work in food delivery companies, care and transport (Poutanen et al. 2020; Kenney et al. 2020). What these different forms of work and platforms have in common is that they have created a new way of coordinating the labour supply through emerging technologies. The recent research has shown that digital platforms are changing the supply of work by increasing opportunities to seek short-term work but at the same time offering the opportunity to evade regulation, such as taxation and social security, thereby undermining the quality of employment (Urzi Brancati et al. 2020; Drahokoupil 2021). Research has also provided a positive assessment by flagging that platform work has the potential to contribute to economic growth and overcome mismatches in supply and demand for labour across regions (Graham et al. 2017). At the same time, the literature has discussed discrimination through ratings and the potential of labour market segmentation due to limited mobility within and beyond platform work (Leimeister et al. 2016).

2.2 Towards textual research on platform work

Of the multitude of studies on platform work, only a few have focused on the discursive representations of this new form of labour in media and public discourse. Pangrazio et al. (2023) examined the portrayal of the gig economy in Australian newspaper media from 2014 to 2019. They critically analysed the discourse surrounding the gig economy and addressed challenges in regulating gig economy platforms and the narrative of inevitability regarding changes brought about by digitalisation. In comparable manner, Hassanli et al. (2022) explored the representations of Airbnb in local Sydney newspapers. While Airbnb is typically seen as an online marketplace and part of the sharing economy, it can also be likened to platform work because it often provides additional income to those renting out their apartments. Using critical discourse analysis (CDA), their study examined 123 newspaper articles and revealed prominent themes, such as the benefits and costs of Airbnb, regulatory policies (or lack thereof) and the rights and responsibilities of the stakeholders involved.

In the European context, de Groen et al. (2018) have studied public and policy debate on platform work in EU member states. They noted that platform work has become a focal point in public discourse across some EU member states, primarily spurred by trade unions and media expressing concerns about workers' employment and conditions. In Germany, the discussion encompasses employment status, working conditions, social protection, competition, taxation and representation. Similarly, in Finland, the prevalent topics include employment status, working conditions, social protection, competition, taxation and entrepreneurship. Notably, the study reveals that the public debate in these states tends to emphasise the adverse effects of platform work on the labour market. By contrast, business representatives, while less vocal, often highlight the potential for increased flexibility, innovation and competitive advantage in the economy driven by platforms. The data for the study has been collected from the database of the European Commission's Joint Research Centre (JRC). (de Groen et al. 2018.)

3 Theoretical and methodological framework

3.1 Platform work in media discourses

Platform work is changing work and the economy, which is why it has also emerged in media and public debate. The power of newspaper media is specifically linguistic and discursive, and by examining the forms of everyday language use, it is possible to reveal how the relationships and structures of power are embedded in these forms (Fairclough 1997: 10; Deacon et al. 2007: 154). Media studies assert that language is

a primary tool for analysing societal beliefs and structures at any given time. It helps unveil patterns that illustrate the dynamics between dominant and subordinate groups, as well as strategies that render certain representations 'normal' to the public. (Conboy 2007: 24.)

The concept of discourse has several meanings in different research fields, but in this study, it refers to recognisable ways of using language to construct social phenomena from certain perspectives. Discourse analysis studies how language is used to (attempt to) influence the beliefs and behaviours of other people (Partington et al. 2013: 5). The media have the power to choose which themes are represented and how the themes are discussed. Media research is about evaluating and comparing representations, weighing what is included in them and excluded from them, what is set as primary and secondary, where they come from and what factors and interests influence their formulation and presentation. (Fairclough 1997: 66–67.) In this context, discourse also refers to how language in the media expresses systems of knowledge and power. Discourse analysis enables the exploration of how media language constructs social knowledge, thus allowing audiences to position themselves socially, politically and culturally. It aids critical readers in understanding the explicit relationships between public and private representations and in mapping connections between different social groups. (Conboy 2007: 118.)

The analysis in the present study applies the above-mentioned approaches in an attempt to examine platform work with a multidisciplinary approach and participate in previous research debates from the fields of linguistics and media studies, (critical) discourse studies and corpus studies. The aim is also to bring corpus-assisted discourse analysis and CDA closer together, although these are not usually combined (Partington et al. 2013).

3.2 Corpus-assisted discourse studies CADS and critical discourse analysis CDA

Discourse research is traditionally seen to focus more on the content of texts and the analysis of their relationships with surrounding society, whereas corpus research traditionally focuses on the structure and vocabulary of the language itself. However, especially in textual discourse research language, words and structures (micro level) are examined, although the aim is to obtain information on the surrounding society and culture (macro level) (Jantunen 2018: 22). The CADS approach aims to reveal the discourse types in the data, or as Partington et al. (2013: 11) describe it, the non-obvious meanings. Combining the quantitative corpus-assisted approach and the qualitative discourse analysis, the CADS approach allows the analysis of both large-scale tendencies and detailed expressions and nuances of how a certain societal phenomenon, such as

platform work, is discussed. In the analysis of new economic and societal phenomena, such as platforms and platform work, CADS as a methodology is highly appropriate.

Partington et al. (2013: 5–7) define corpus linguistics as a set of studies analysing the form or function of language using computerised corpora. The analysis of corpora can make different social, political or ideological emphases visible in texts. Corpus linguistics may be treated more as a set of methodological tools and practices for language analysis. Larger datasets and the appropriate application of corpus methods help in finding regularities in the data and demonstrating them. (Pälli & Lillqvist 2020: 387.) Alongside the quantitative feature of corpus studies, it can also be referred to as statistical methodology, which aims to search for recurring patterns in the data. If something appears frequently in a language, it can be seen as significant. (Partington et al. 2013: 8–9.)

CDA focuses on examining the use of language as social interaction (Fairclough 2015: 139–141; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 20–23). In CDA, the use of language is considered social action that reconstructs reality. Language has power, and it is important to examine the ways in which language is used and the consequences of language use (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 14). How platform work is described in newspaper articles constructs the meaning and position of platform work in society. In other words, the way platform work is represented in newspaper media has broader social and societal meanings. The media have the power to affect knowledge, beliefs, values, social relations and social identities. It can give a certain meaning to a theme or phenomenon through how it is represented.

The critical analysis of media discourse analyses the interrelationships between three different aspects of the situation: text, discourse practice and sociocultural practice. A three-dimensional framework developed by Fairclough (1992, 1995b) is applied as a discourse research approach for analysing the data. This three-dimensional framework of CDA consists of three dimensions: description (as text), interpretation (as discourse practice) and explanation (as sociocultural practice). In this study, the first dimension, description, focuses on analysis at the word level and points out that certain words in these data represent platform work. The second dimension, interpretation, is about discursive practice, which happens at the text level. In this study, this refers to the contexts in which platform work is discussed in the data. The third dimension, explanation, is about analysis at the norm level. In this study, this means that the language used and how platform work is represented in the data are linked to wider societal debate. (Fairclough 1995b: 2.) The basic concepts and methods of CDA, such as designation, categorisation and representation, are also used in the analysis of the data (Fairclough 2015: 90).

One key aspect of CDA is representation, which refers to specific types of presentations and linguistic choices that include certain points of view, political choices or depictions that produce reality. By identifying different representations, it is possible to recognise which representations are dominant and which are left out. In this study,

this means that instead of examining single words that refer to platform work, the data are examined as whole texts in which the contents are more meaningful than individual words. By studying representations, it is possible to identify discourses. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 78–80.)

4 Data

The data were collected from newspapers *Handelsblatt* in Germany and *Kauppalehti* in Finland during the 2017–2021 period. The period chosen in this study was based on the rise of the platform work phenomenon and its appearance in media outlets, followed by articles, commentaries and debates in the economic media, such as *Handelsblatt* and *Kauppalehti*. The rise of the catch words ‘platforms’, ‘platform work’ and ‘platform economy’ occurred in 2017. The five-year period was considered to be substantially long enough in terms of variety to appear. According to the European Council (2022), revenues from digital platform work increased from 3.4 billion to 14 billion in the 2016–2020 period. These numbers show that the EU’s platform economy grew quickly during those particular years and continues to do so. This change is also likely to be seen in the societal debate.

Both *Handelsblatt* and *Kauppalehti* are thematically identified as economic and financial magazines. *Handelsblatt* is the largest business and financial newspaper in the German language, and it aims to provide information on the economy and the changes faced by society, businesses and individuals. Published by Handelsblatt Media Group from Monday to Friday, it reached over 500,000 readers in 2023. (Statista 2023; Handelsblatt Media Group 2024.) *Kauppalehti* focuses on economic phenomena and the money market in the digital era. It is published by Alma-Media Group from Monday to Friday. According to Alma Media’s statistics, the online version of *Kauppalehti* reaches approximately 173,000 readers weekly. (Alma Media 2023.)

The research data, collected in 2022 from online news archives, followed the qualitative approach. A broad range of articles was gathered to gauge the scope of public discourse using nine search terms related to platform work and 15 platform company names (Appendix 1). These terms were chosen based on their prevalence in the literature and in public discussions. To account for the various types of platform work, multiple terms were included in the search process. The platform company names were sourced from listings of companies operating in Germany and Finland (Fairwork 2020; Finnish Institute of Organizational Health 2021).

The search process yielded a dataset of 219 articles in total: 124 articles from *Handelsblatt* and 95 articles from *Kauppalehti*. This shows that platform work is represented in public discussions in both newspapers. The text genres of the articles were not a relevant factor when the data were collected, as the goal was to collect

many different outcomes related to platform work. The online articles were converted into two self-compiled corpora by copying the textual contents of the articles into two separate text documents, one in each language. The German corpus was 77.740 words, and the Finnish corpus was 56.957 words in size.

5 Data analysis

The data analysis adopted mixed qualitative and quantitative approaches (Partington et al. 2013; Fairclough 1992, 1995b). Quantitatively, the analysis explored the variety of representations of platform work; qualitatively, it examined how these representations were constructed. A contrastive analysis of language use in *Handelsblatt* and *Kauppalehti* uncovered nuances that could be overlooked in individual language analyses. This approach not only highlighted the differences between languages or cultures but also revealed unique language characteristics. Contrastive analysis offers deeper insights into individual languages or cultures (Tiittula 1997: 153–155, 163).

To produce thematic categories and codes, searches in the corpora were conducted using the NVivo system, and 10 keywords (Appendix 2) were obtained. The keywords were similar to those used in the search for newspaper articles in this study. In addition, the terms *Plattformökonomie*, *alustatalous* (platform economy) were included in the keywords. This decision was based on the notions made during the skimming of the entire dataset: when the platform economy was discussed, it was often related to platform work and vice versa. The platform company names used in the data search were excluded from the keyword search process. This decision was based on this study's aim of focusing on discussions about platform work, not on certain platform companies. This part of the analysis process represented the first dimension, description, of Fairclough's 3D-model described in the previous chapter.

Upon closer examination of the keywords, the three most frequently occurring terms in the German data were *Crowdwork* (47%, n=68), *Gig economy* (16%, n=24) and *Klickarbeit* (12%, n=18), collectively accounting for 75% of all key terms used in the search process. Conversely, in *Kauppalehti*, discussions on platform work were characterised by a more concentrated use of fewer terms. The most prevalent Finnish key terms were *alustatalous* (44%, n=141) and *alustatyö* (32%, n=101), which accounted for 76% of the total key term hits. To address the study's research questions, the three most frequently occurring key terms in the German data and the two most prevalent Finnish key terms mentioned above were selected for further analysis, with a focus on the contexts in which they were represented in the data.

The categories for the analysis were produced by listing the themes that represent the contexts in which the keywords (*Crowdwork*, *Gig economy*, *Klickarbeit*; *alustatalous*; *alustatyö*) appeared. This approach required multiple reviews of the data to identify

the context surrounding the keywords in both corpora. The criteria for choosing the category for a text excerpt stemmed from contextualising the interpretations of the text excerpts and analysing the context in which the keyword appeared in that particular excerpt. The themes for the categories emerged as a result of the analysis, and they represented the recurring features in the data (Tuomi & Sarajärvi 2018). This part of the analysis process represented the second dimension, interpretation, of Fairclough's 3D-model described in previous chapter. The top categories and the criteria for them are presented in Table 1.

TABLE 1. Top categories and the criteria for coding within the categories

Category	Criteria for the coding within the category
Effect on working life, labour market, society	Discussion on a.) the relevance of gig economy in Europe, in Germany or in Finland now or in the future, b.) parallel digital labour market and its positive and/or negative effects on labour market, social security and welfare state.
Employee or self-employed	Discussion on a.) the role of the platform company as an intermediate or employer, b.) national and international differences in the definition on employee and entrepreneur status, c.) the effect on employment status on platform workers, platform companies and labour market.
Employee rights, social security, legal status	Discussion on a.) labour law status of the platform workers, b.) job and social security of the platform workers, c.) precarious working conditions of the platform workers.
Entrepreneurs, freelancers, self-employed	Discussion on a.) platform workers within platform economy are self-employed or freelancers, b.) the positive and negative sides of such entrepreneurship.
Flexibility, low entry, satisfaction	Discussion on a.) the freedom and flexibility of platform work.
Income	Discussion on a.) different earning systems between the types of platform work, b.) the level of income within platform work, c.) the role of income for platform workers.
Legal cases	Discussion on a.) relevant legal cases related to platform work.
Legislation, regulation	Discussion on a.) legislation and regulation needs for platform work in the EU, in Germany and/or in Finland, b.) the positive and negative effects on stronger regulation.
Politics	Discussion on a.) the need for political actions to change legislation within platform economy, b.) the expressed key points and concerns on platform work from decision makers and political parties.
Power relations	Discussion on a.) the power of the platform companies, b.) the uneven power relations between the platform company and the worker.
Rules, frames	Discussion on a.) general rules and frames within platform economy in the EU.
Trade union movement, unionism	Discussion on a.) current trade unions and their status in the digital platform economy, b.) the needs for trade unions to advocate the unclear situation for platform workers.

Qualitative analysis reveals that the contents in the coded text excerpts usually overlap; thus, the same text excerpts can be coded into more than one category. All of the text excerpts that were essential for the analysis of the research questions were coded in NVivo. To answer the research questions and obtain a proper text excerpt for the qualitative analysis, the entire text paragraph surrounding the keyword was included in the coding. The top categories and text excerpts coded into them were examined through a more in-depth qualitative analysis. The contexts of the excerpts were analysed to explain what the coded text says about platform work in a certain context and whether it mirrors something from the surrounding society. This part of the analysis process represented the third dimension, explanation, of Fairclough's 3D-model described in the previous chapter.

6 Findings

6.1 How is platform work discussed in German-language and Finnish-language business newspapers in 2017–2021?

The findings of this study show that the language used differs when platform work is discussed in German-language and Finnish-language business newspapers in 2017–2021. Based on the analysis of this study, *Handelsblatt* (later also referred as HB) has a more critical stance towards platform work, whereas the language when platform work is discussed in *Kauppalehti* (later also referred as KL) is more neutral. Interestingly, the categorizations linked to platform work are mostly similar when these corpora are compared, but there is discrepancy when the contents or perspectives within the categories are compared.

The analysis of the German corpus shows 145 codings in 16 categories, while that of the Finnish corpus results in 258 codings in 22 categories. Due to limited space, this article focuses on the top 10 categories in both corpora, resulting altogether 12 categories (see Table 1) when the differences between the corpora has been identified. However, it should be noted that when comparing the total number of codings, there is a notable difference between the German and Finnish datasets, despite the German dataset containing more newspaper articles. This variance may stem from the differences in the structural textual styles observed in *Handelsblatt* and *Kauppalehti*. Specifically, their paragraph lengths differ significantly: paragraphs in *Handelsblatt* typically span 4–10 lines, while those in *Kauppalehti* are much shorter, spanning 2–6 lines.

Most of the top categories emerged in both German and Finnish textual material but showed some variation in their frequency when the number of codings and the percentage of each category are compared with all codings (German corpus N=145; Finnish corpus N=258). The following categories were more frequent in *Handelsblatt*

than in *Kauppalehti*, emphasizing the precariat role of platform work in Germany: debate on the employee rights, social security and legal status of platform workers (HB 17 %, n=24; KL 12%, n=32), the discussion on whether platform workers are employees rather than self-employed (HB 12%, n=17; KL 9%, n=23), the discourse on platform workers' income (HB 12%, n=18; KL 6%, n=15) and the trade union movement and unionism concerning platform work (HB 8%, n=11; KL 4%, n=11). Discussions on platform workers as entrepreneurs, freelancers or self-employed (HB 6%, n=8; KL 5%, n=14) and those on power relations between the platform company and the worker (HB 6%, n=8; KL 5%, n=14) were present both in *Handelsblatt* and in *Kauppalehti*, however *Kauppalehti* presenting more positive stance towards platform work emphasizing the flexibility and possibilities platform work offers.

6.2 What kind of categorizations emerge in the textual material on platform work?

The top 10 categories in both corpora are presented in Table 2. The categories are presented in alphabetical order and with running numbers (C1, C2, C3...) as the text examples in each category are presented and referred to later in this chapter. In addition, the table includes original text excerpts from the data. These particular text excerpts were chosen as examples of each category because they best reflected and illustrated the contents. The text excerpts were coded with the prefix HB for *Handelsblatt* or KL for *Kauppalehti* and with running numbers. The English translations for each text excerpt conducted by the author are presented in Appendix 3.

TABLE 2. Top 10 categories in both corpora and original text excerpts from *Handelsblatt* and *Kauppalehti*

	<i>Handelsblatt</i>	<i>Kauppalehti</i>
Category	C1 Effect on working life, labour market, society	
Original excerpts from the data	(HB1) <i>Der Sozialstaat muss darauf Antworten finden, dass jemand heute als Angestellter arbeitet, nächstes Jahr vielleicht als Soloselbstständiger und dann einen Zeitvertrag bekommt.</i>	(KL1) <i>'Alustatalous ja siihen liittyvä ammatinharjoittaminen on uusi, kasvava trendi yhteiskunnassamme. Tulemme jatkossa näkemään varmasti muitakin esimerkkejä alustatalouden yleistymisestä ja sen kautta perinteisten palkkatyösuhteiden vähenemisestä.'</i>
Category	C2 Employee or self-employed	
Original excerpts from the data	(HB2) <i>Dabei betrifft das Risiko der Scheinselbstständigkeit nicht nur die Plattform als Arbeitsvermittler, sondern auch den Auftraggeber, wenn dieser Freelancer über eine Plattform beschäftigt. Das Risiko einer Scheinselbstständigkeit steigt in dem Maße, in dem die Plattform oder der Auftraggeber umfangreiche und detaillierte Anforderungen an die Crowdworker stellen.</i>	(KL2) <i>Alustatalous on yksi 2000-luvun työelämän merkittävistä trendeistä, jonka yhteydessä huomio on kiinnittynyt työnteon muotoon. Suomessakin selvitetään alustatyöläisten asemaa ja sitä, ovatko he yrittäjiä vai työntekijöitä.</i>

Handelsblatt

Kaupalehti

Category	C3 Employee rights, social security, legal status	
Original excerpts from the data	(HB3) <i>Die Gig Economy ist so etwas wie das Tagelöhner-tum der Internetwirtschaft. Es etabliert sich kein Verhältnis, keine Abhängigkeit, keine Sicherheit. Es ist eigentlich das neue Prekariat. Arbeitnehmerrechte wurden einst mit viel Mühe erkämpft, mit Streiks und allem. Wie wollen das die Arbeiter der Gig Economy machen? Massenhaft offline gehen?</i>	(KL3) <i>'Pidän vaarallisena suuntausta, jossa puhetta työn murroksesta käytetään tekosyynä työsuhdeturvan heikentämiselle. Vaikka työntekijän alisteisuuden muoto suhteessa työnantajaan on saattanut teknologian ja alustatalouden myötä muuttua, itse alisteisuus on mitä suurimmassa määrin vielä todellisuutta. Juuri tämä alisteisuus on ollut lähtökohtana työntekijän oikeuksien turvaamiselle lainsäädännössä.'</i>
Category	C4 Entrepreneurs, freelancers, self-employed	
Original excerpts from the data	(HB4) <i>Die Mitarbeiter der sogenannten Gig Economy gelten als besonders gefährdet. Sie arbeiten als Selbständige, ohne Krankenversicherung.</i> (HB5) <i>Arbeits- und Sozialgesetze sind dabei nicht das größte Problem, weil die Minutenlöhner als Selbständige gelten. Bei Steuergesetzen sieht es jedoch anders aus, wenn die Klickarbeiter ihre Einnahmen dem Finanzamt verschweigen.</i>	(KL4) <i>Tutkimuksen mukaan alustatyötä tehneet ovat myös varsin yrittäjähenkisiä. He pitivät yleensä yrittäjyyttä parempana vaihtoehtona kuin palkkatyötä.</i> (KL5) <i>Ammattiliitot ja osa läheteistä ovat olleet huolissaan, että alustatalouden nimissä huononnetaan työehtoja ja palkkoja ja että alalla työskentelevät toimivat yrittäjinä pakon edessä vailla yrittäjän vapautta.</i>
Category	C5 Flexibility, low entry, satisfaction	
Original excerpts from the data		(KL6) <i>On myös selvää, että ongelmista huolimatta alustatalous tarjoaa monelle joustavan, matalan kynnyksen työn, jota ilman moni jäisi yhteiskunnan tukiverkkojen puolella. Vaikka monet alustaryitykset ovat hyödyntäneet porsaanreikiä länsimaisessa työ- ja elinkeinolainsäädännössä, on myös hyvä huomioida, että lainsäädäntö on hitaasti päivittynyt uudenlaisten työnteon muotojen edessä. Moni tutkimus myös osoittaa, että alustatyöntekijät itse ovat yleensä verrattain tyytyväisiä omaan asemaansa ja työhön.</i>
Category	C6 Income	
Original excerpts from the data	(HB6) <i>So könnten Versicherungsformulare für ein Sechstel der bisherigen Kosten digitalisiert werden, oder ein kleines, spezialisiertes Programm für fünf Dollar von einem Klickarbeiter eingekauft werden, statt für 2000 Dollar von einem mittelständigen Zulieferer. Die Plattformen ermöglichen es Unternehmen, weltweit Leute zu finden, die dringend genug Geld brauchen, dass sie Arbeiten zu fast jedem Lohn erledigen.</i>	(KL7) <i>Harva asiantuntija ansaitsee elantonsa keikkatöillä, mutta alustatalous tarjoaa yhä useammalle mahdollisuuden hankkia lisäansioita keikkatyöllä.</i>
Category	C7 Legal cases	
Original excerpts from the data	(HB7) <i>Den Fall dürften alle Dienste aufmerksam verfolgen, die ihre 'Helfer' als Selbständige organisieren. Denn hier steht die Gig Economy, bei der kleine Aufträge kurzfristig an eine Vielzahl von Freiberuflern vergeben werden, vor Gericht.</i>	

Handelsblatt

Kauppalehti

Category	C8 Legislation, regulation	
Original excerpts from the data	(HB8) <i>Es bleibt zu hoffen, dass der europäische und der deutsche Gesetzgeber auf das unzweifelhaft bestehende Bedürfnis der sozialen Absicherung bestimmter Gruppen von Selbstständigen, insbesondere in der Gig-Economy, reagieren.</i>	(KL8) <i>Alustatyön tekijät ovat liian usein kasvottomien ja syrjivien algoritmien armoilla – EU haluaa tiukentaa sääntelyä, mutta riskinä on, että kasvuyritykset karttavat Eurooppaa.</i>
Category	C9 Politics	
Original excerpts from the data	(HB9) <i>In einem Gutachten für das Bundesarbeitsministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS)- ebenfalls aus dem Jahr 2018 - wird die „rechtliche Kategorisierung ‘des’ Crowdworkings ‘als’ außerordentlich schwer ‘beschrieben’. Der Grund sei ein ‘Dreiecksverhältnis zwischen Crowdsourcer, Plattform und Crowdworker’.</i>	
Category	C10 Power relations	
Original excerpts from the data	(HB10) <i>Auch in Sachen grundlegende Arbeitnehmerrechte sind die Klickarbeits-Plattformen ein Rückfall in längst überwundene Zustände. Der Anteil nicht bezahlter Arbeit ist hoch, war ein weiteres Ergebnis der Befragung. Der Patron entscheidet völlig frei. Ist er nicht zufrieden, bezahlt er nicht. Eine Begründung sei nicht erforderlich. Oft könne er sogar das Arbeitsergebnis behalten.</i>	(KL9) <i>Alustayhtiö kontrolloi työsuoritusta tai mahdollistaa sen asiakkaalle. Työ tapahtuu keikkaluonteisesti ilman työsuhdetta.</i>
Category	C11 Rules, frames	
Original excerpts from the data		(KL10) <i>‘Suomen vahvuuksia ovat järjestäytyneet yhteiskunta ja sosiaaliturva. Jos nämäkin työskentelytavat saadaan yhteisten pelisääntöjen piiriin, alustataloudesta voi varmasti olla yhteiskunnassa hyötyä kaikille.’</i>
Category	C12 Trade union movement, unionism	
Original excerpts from the data	(HB11) <i>Etablierte Gewerkschaften fremdeln mit der Gig Economy, dabei ist der Schutz vor Ausbeutung wichtiger denn je – die Chance für neue Bewegungen.</i>	(KL11) <i>Työntekijäjärjestöt pääosin tukivat ajatusta EU:n laajuisesta, sitovasta lainsäädännöstä. Ay-liike ajaa varsinakin työntekijäaseman olettamisen käyttöön ottamista ja vaatii, että todistustaakka siirtyy alustatyötä tekevältä alustan tarjoavalle yritykselle.</i>

Based on the categories in Table 2, certain generalisations can be made regarding the differences between German and Finnish textual material on platform work. Notably, some top categories appeared exclusively in *Handelsblatt* or in *Kauppalehti*. For example, political discussions concerning platform work (category C9) were found in *Handelsblatt* (7%, n=10) but not in the Finnish data. This possibly reflects each newspaper's editorial stance or political affiliation. *Handelsblatt* also covered various legal cases related to platform work (category C7; 10%, n=15), a topic less visible in *Kauppalehti*. Conversely, categories such as platform work's effect on working life,

society and the labour market (category C1; HB 8%, n=12; KL 14%, n=37), the flexibility of platform work, the lower entry possibilities to the labour market, the satisfaction of platform workers (category C5; KL 6%, n=15) and the legislation and regulation of platform work (category C8; HB 8%, n=11; KL 14%, n=37) were more prevalent in *Kauppalehti* than in *Handelsblatt*. In addition, *Kauppalehti* uniquely highlighted the need for rules and frames for platform work (category C11; KL 5%, n=14).

6.3 What types of differences can be found between German and Finnish textual material on platform work?

The discourse on platform work in *Handelsblatt* highlighted the self-employment status of platform workers as an automatic undermining factor for platform workers (HB4 in C4; HB5 in C4). The call for platform companies to act as employers was emphasised, as some companies avoided the legal obligation of categorising workers as employees. The term *Scheinselbstständigkeit* (bogus self-employment) (HB2 in C2) suggests that self-employment in platform work is not widely accepted in German society. Platform workers have fewer rights or independence in their work, as the platforms control their work. Platform workers were depicted as having limited rights and independence, with platforms exerting significant control (HB10 in C10). The workers were referred to as *das neue Prekariat* (new precariat), and *Tagelöhnertum* (day labourers) (HB3 in C3). They were portrayed as a unified group facing demanding conditions. These references also represented platform workers as one collective group of this type of work in Germany, neglecting other perspectives on platform work.

In *Kauppalehti*, this topic was approached more broadly, as the right of platform workers to unionism and collective bargaining was emphasised but in a more neutral manner than in *Handelsblatt*. Finnish trade unions expressed their concerns about working conditions and wages in the platform economy, but this was framed as an issue in entrepreneurship in which 'entrepreneurs work under duress without entrepreneurial freedom' (KL5 in C4). The platform economy was depicted as a 'significant trend of working life in 2000s' (KL2 in C2), and platform work was seen as part of a larger entity of self-employment. The platform's power over platform workers (KL9 in C10) and the subordinate status of platform workers were also recognised (KL3 in C3). On the other hand, platform workers were referred to as *yrittäjähenkilö* (with entrepreneurial spirit), who appreciate entrepreneurship over employment (KL4 in C4).

Income-related discussions in *Handelsblatt* highlighted its uncertainty and evoked conflicts between workers and platform companies. In some cases, platform workers were represented, especially in the global context, as those accepting to 'do work for almost any wage' (HB6 in C6), such as 'two dollars per hour'. Platform work was generally portrayed as 'notoriously underpaid' and challenging for workers to make a living. In *Kauppalehti*, platform work was represented as a source of extra income (KL7

in C6). There was an acknowledgment of the ‘elite of platform economy’, with high wages and job selection power, depicting platform work as something to aspire for. In the global context, platform workers have been shown to resist legislative changes affecting their employment status. In Finland, there were interesting discussions about the need for stronger regulations. The EU’s initiatives were also highlighted. Conversely, the fear of having stronger legislation crippling the positive sides of the platform economy was discussed (KL8 in C8).

One notable distinction emerged from the comparison of the context interpretations between the newspapers. *Handelsblatt* featured political discussions and legal cases related to platform work in its top categories, which were absent from the top Finnish categories. In *Handelsblatt*, there was a call for aligning Germany’s social system with evolving employment structures, such as platform work (HB1 in C1), emphasising the need for social security and improved working conditions for the self-employed in the gig economy (HB8 in C8). The political system in Germany was described as grappling with identifying platform work due to the complex relationship between crowdsourcer, platform and crowdworker (HB9 in C9), but the need for strengthening the labour law status of workers was recognised. Some political parties were mentioned in the discussion. Die Sozialdemokratische Partei Deutschlands SPD (Social Democratic Party of Germany) and Die Grünen (the Greens) participated in the discussion, pointing out the need and action for stricter regulations and better working conditions for platform workers. Legal cases related to platform work were highlighted in Germany and the United States, and issues such as minimum wage, abrupt dismissals by platform companies and disputes over the employment status of workers were covered. Excerpt HB7 in C7 mentions an ongoing trial that was expected to affect all platform companies treating their *Hilfer* (helpers) as self-employed.

In the context of trade unionism, German unions viewed platform workers as exerting competitive pressure on permanent workforces and potentially being used as strikebreakers. They advocated for *Sozialstaat 4.0.* (welfare state 4.0.) by focusing on enhancing the social security rights of platform workers rather than debating their employment status. Platform work is also represented as a possibility to trade unions to reform (HB11 in C12). Rather than pressuring Finnish trade unions for change, the discourse in *Kauppalehti* leaned towards the EU and collective legislative changes for platform work (KL11 in C12). The focus also extended to freelancers, highlighting their potentially unclear status related to social security, with the responsibility for resolution falling on trade unions. *Kauppalehti* viewed the platform economy as a potential threat to taxation revenues, affecting the welfare state. The decline in traditional paid employment was due to the platform economy (KL1 in C1), even though platform work was seen as a minor actor in the Finnish labour market. Conversely, the platform economy was seen as a source of new opportunities, offering easy access and flexibility in the labour market (KL6 in C5).

One unique linguistic nuance presented only in *Kauppalehti* is that platform work requires clearer 'rules' (KL10 in C11) or 'frames' or 'solutions' to solve problems in the platform economy. These mentions are a substitute for the discussion on the regulations of platform work and are considered an option for legislative changes that may stiffen the activity within the economy.

7 Discussion and conclusion

In terms of linguistics, platform work representations in the media have received relatively little attention, even though they have sparked debate in many other research fields. Thus, this study analysed platform work linguistically through media representations in German and Finnish online business newspapers in 2017–2021. The analysis concentrated on texts indicating how platform work is discussed, the different and similar representations platform work receives in these newspapers and how these different representations are linked to wider societal features.

Distinct perspectives emerged in the comparison of the representations of platform work between *Handelsblatt* and *Kauppalehti*. *Handelsblatt* focused on the challenges posed by platform work to German society and the labour market, framing platform work as something undisciplined that needs regulation. As the platforms had power, they were considered to shake the normative structures in the German labour market. In *Handelsblatt*, the represented contexts stood for a greater need to take part in the discussion on platform work and to examine it critically. *Kauppalehti* adopted a more permissive stance and emphasised the entrepreneurial spirit of platform work and its possibilities. Legislation needs, problems in social security and taxation issues were recognised, but the possibilities in platform work and in the platform economy were filtered from the interpretations of the contexts. These differences could have stemmed from variations in the German and Finnish economies, labour markets and societal attitudes towards disruptive phenomena and digitalisation. Germany's struggles with modernisation and digitalisation, as well as its complex labour market and trade union system (Eichhorst et al. 2017) may have contributed to the critical discourse. Finland, perceived as more open to change, especially regarding digitalisation, and to have a strong narrative on entrepreneurship (Jesnes & Rolandsson 2020), had a more favourable view. The results of this study partly confirm de Groen et al.'s (2018) overall view on the dominant topic emerging in the public debate in these countries. However, the linguistic approach and discourse analysis as a methodological framework addressed the different perspectives these two newspapers represented to the dominant categories.

Methodologically, the study used corpus-assisted CDA, which facilitated the analysis of a large dataset at the macro and micro levels. However, texts always convey

multiple meanings and interpretations (Hall 1997: 15). The way the audiences of *Handelsblatt* or *Kauppalehti* actually received and reflected on the information from these newspaper articles could vary. In addition, the newspapers' possible political agendas or links to other societal actors were not examined in this study, but it is important to acknowledge that these factors could have affected how platform work as a disruptive phenomenon of society was represented in the media.

This study revealed the dominant representations of platform work in German and Finnish online business newspaper media. The richness of the discussion on platform work in the media is clear and sets the pace for further research questions.

Examining the representations that were not included in this article due to space limitations but appeared in the collected data would be productive in future studies. One informative research topic is the polyphonic discussion this phenomenon seems to attract. The data from this study represent a wide range of voices, such as platform companies, platform workers, trade union representatives, scholars from various fields and legislators. By examining polyphony in the discussion, the agenda and network of various voices can be analysed to understand their motivations for shaping the discourse. Also, the ongoing debate on platform work's regulation and legislation changes in the EU area is most likely to have an effect on the media discourse as well. There is certainly a need for longitudinal research to define how and when and on which media forums the debate is proceeding, and by whom. Given the media's role in informing different stakeholders, such analyses can contribute to understanding the evolving role of platform work in society.

Literature

- Alma Media 2023. *Alma Business Media. Kauppalehti*. <https://www.almamedia.fi/en/advertisers/finance-and-b2b-media/kauppalehti-fi/> [accessed 2 Dec. 2023.]
- Conboy, M. 2007. *The language of the news*. New York: Routledge.
- Deacon, D., M. Pickering, P. Golding & G. Murdock 2007. *Researching communications. A practical guide to methods in media and cultural analysis*. London: Hodder Arnold.
- van Dijk, T. 1988. *News as discourse*. New Jersey: Erlbaum.
- Drahokoupil, J. 2021. The business models of labour platforms: Creating an uncertain future. In J. Drahokoupil, & K. Vandaele (eds) *A modern guide to labour and the platform economy*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 33–48. <https://doi.org/10.4337/9781788975100.00011>
- Eichhorst, W., H. Hinte, U. Rinne & V. Tobsch 2017. How big is the gig? Assessing the preliminary evidence on the effects of digitalization on the labor market. *Management Revue*, 28 (3), 298–318. <http://www.jstor.org/stable/26381578>
- European Council 2022. *The EU's platform economy*. <https://www.consilium.europa.eu/en/infographics/platform-economy/> [accessed 10 May 2024.]
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995a. *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. 1995b. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman Group Limited.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu* [How the media speaks]. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 2015. *Language and power*. Third edition. London: Routledge.
- Fairwork 2020. *Fairwork Germany Ratings 2020: Labour Standards in the Gig Economy*. <https://fair.work/en/fw/publications/fairwork-germany-ratings-2020-labour-standards-in-the-platform-economy/> [accessed 14 Oct. 2021.]
- Finnish Institute of Organizational Health 2021. *List of platform companies that mediate work registered in Finland*. <https://tyoelamatieto.fi/#/en/articles/listOfDigitalLabourPlatforms> [accessed 14 Oct 2021.]
- Fowler, R., B. Hodge, G. Kress & T. Trew 2018. *Language and control*. London: Routledge.
- Graham, M., I. Hjorth & V. Lehdonvirta 2017. Digital labour and development: Impacts of global digital labour platforms and the gig economy on worker livelihoods. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 23 (2), 135–162.
- de Groen, W.P., Z. Kilhoffer, K. Lenaerts & I. Mandl 2018. *Employment and working conditions of selected types of platform work*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2806/929950>
- Hall, S. 1997. The work of representation. In S. Hall (ed) *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications, Inc.; Open University Press, 13–74.
- Handelsblatt Media Group 2024. *Handelsblatt*. <https://handelsblattgroup.com/marken/handelsblatt/> [accessed 21 Jan 2024.]
- Hassanli, N., J. Small & S. Darcy 2022. The representation of Airbnb in newspapers: a critical discourse analysis. *Current Issues in Tourism*, 25 (19), 3186–3198. <https://doi.org/10.1080/13683500.2019.1669540>
- Jantunen, J. 2018. Korpusavusteinen diskurssintutkimus (CADS): Analyysiesimerkki homouden ja heterouden digitaalisista diskursseista [Corpus-assisted discourse studies (CADS): an example of analysis of digital discourses of homosexuality and heterosexuality]. *AFinLA-teema*, (11), 20–44. <https://doi.org/10.30660/afinla.69259>

- Jesnes, K. & B. Rolandsson 2020. Chapter 2. Platforms at work—issues of concern. In K. Jensen & S.M.N. Oppgaard. *Platform work in the Nordic models: Issues, cases and responses*. Nordic Council of Ministers. <http://dx.doi.org/10.6027/temanord2020-513>
- Kenney, M., P. Rouvinen & J. Zysman 2020. Employment, Work, and Value Creation in the Era of Digital Platforms. In S. Poutanen, A. Kovalainen & P. Rouvinen (eds) *Digital work and the platform economy: Understanding tasks, skills and capabilities in the New Era*. London: Routledge, 13–30.
- Leimeister, J. M., D. Durward & S. Zogaj 2016. *Crowd Worker in Deutschland: Eine empirische Studie zum Arbeitsumfeld auf externen Crowdsourcing-Plattformen*. No. 323. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_323.pdf
- Pangrazio, L., C. Bishop & F. Lee 2023. Old media, new gigs: The discursive construction of the gig economy in Australian News Media. *Work, Employment, and Society*, 37 (3), 606–624. <https://doi.org/10.1177/095001702110346>
- Partington, A., A. Duguid & C. Taylor 2013. *Patterns and meanings in discourse: Theory and practice in corpus-assisted discourse studies (CADS)*. Vol. 55. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia [A new course to discourse]*. Tampere: Vastapaino.
- Poutanen, S., A. Kovalainen & P. Rouvinen 2020. Digital Work in the Platform Economy. In S. Poutanen, A. Kovalainen & P. Rouvinen (eds) *Digital work and the platform economy: Understanding tasks, skills and capabilities in the New Era*. London: Routledge, 3–9.
- Pälli, P. & E. Lillqvist 2020. Diskurssianalyysi [Discourse analysis]. In M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne, & K. Sinnemäki (eds) *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 374–411. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Statista 2023. *Reach of the newspaper Handelsblatt in Germany from 2003 to 2023*. <https://www.statista.com/statistics/1114904/handelsblatt-reach-in-germany/> [accessed 12 Apr 2023.]
- Tiittula, L. 1997. Kontrastive Diskursforschung. In G. Gimpl & J. Korhonen (eds) *Kontrastiv. Der Ginkgo-Baum. Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa*. Vol. 15. Helsinki: Goethe-Institut, 153–166.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi [Qualitative research and content analysis]. Helsinki: Tammi.
- Urzi Brancati, M.C., A. Pesole & E. Fernández-Macías 2020. *New evidence on platform workers in Europe. Results from the second COLLEEM survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f7d9af38-5224-11ea-aece-01aa75ed71a1/language-en>
- Wodak, R. & M. Meyer 2009. Critical discourse analysis: History, agenda, theory, and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (eds) *Methods of CDA*. London: Sage, 1–33.

Appendices

Appendix 1. Search terms used in collecting data from *Handelsblatt* and *Kauppalehti*

German search terms	Finnish search terms	Established English terms for nouns
Terms for platform work		
Plattformarbeit	Alustatyö	platform work
Plattformvermittelte Arbeit	Alustavälitteinen työ	platform intermediated work
Klickarbeit	Klikkaustyö	click work
Gig-Arbeit	Keikkatyö	gig work
Cloudwork	Cloudwork	cloud work
Gig work	Gig work	gig work
Gig economy	Keikkatalous	gig economy
Crowdwork	Crowdwork	crowdwork
Crowdsourcing Arbeit	Joukkoistettu työ	crowdsourced work
Platform company names		
Clickworker	Clickworker	
Lieferando	Lieferando	
Foodora	Foodora	
Wolt	Wolt	
Uber	Uber	
Upwork	Upwork	
Helpling	Helpling	
Mechanical Turk	Mechanical Turk	
Streetspotr	Streetspotr	
Jovoto	Freska	
CleverShuttle	Yango	
Zenjob	Fiuge	
InStaff	Transfluent	
BerlKönig	Kjelp	
Careship	Solved	

Appendix 2. Coverage of keywords in both corpora*

German search terms	% (n)	Finnish search terms	% (n)	Established English terms
Plattformarbeit	5 % (7)	alustatyö	32 % (101)	platform work
Plattformökonomie	11 % (16)	alustatalous	44 % (141)	platform economy
Plattformvermittelte	0 % (0)	alustavälitteinen	4 % (12)	platform intermediated
Klickarbeit	12 % (18)	klikkaustyö	0 % (1)	click work
Gig-Arbeit	2 % (3)	keikkatyö	18 % (56)	gig work
Cloudwork	0 % (0)	cloudwork	0 % (0)	cloud work
Gig work	1 % (1)	gig work	0 % (0)	gig work
Gig economy	16 % (24)	keikkatalous	2 % (7)	gig economy
Crowdwork	47 % (68)	crowdwork	0 % (0)	crowdwork
Crowdsourcing	6 % (9)	joukkoistettu	0 % (1)	crowdsourcing
TOTAL	100 % (146)		100 % (319)	

The number of hits refers to how many times a specific keyword appears in the corpora.

*The results also include stemmed and lemmatised versions of the search term (e.g. Plattformarbeit/er, alustatyö/ntekijä = platform worker in English) and hits in the articles' titles and subtitles.

Appendix 3. Text excerpts from Table 2 translated into English by the author

HB1	The welfare state has to find answers to the fact that someone works as an employee today, maybe as a solo self-employed person next year and then gets a temporary contract.
HB2	The risk of bogus self-employment does not only affect the platform as an employment agency but also the client if the freelancer is employed via a platform. The risk of bogus self-employment increases to the extent that the platform or the client imposes extensive and detailed requirements on crowdworkers.
HB3	The gig economy is something like the day labourers of the Internet economy. There is no relationship, no dependency, and no security. It's actually the new precariat. Workers' rights were once fought for with a lot of effort, with strikes and everything. How do the workers of the gig economy want to do this? Going offline en masse?
HB4	Employees in the so-called gig economy are considered particularly vulnerable. You work as a self-employed person without health insurance.
HB5	Labour and social security laws are not the biggest problem because hour-earners are considered self-employed. In the case of tax laws, however, the situation is different if click workers conceal their income from the tax office.
HB6	For example, insurance forms could be digitised for one-sixth of the previous costs, or a small, specialised programme could be purchased for five dollars from a click worker instead of \$2,000 from a medium-sized supplier. The platforms allow companies worldwide to find people who desperately need money to do work for almost any wage.
HB7	The case is likely to be closely followed by all services that organise their 'helpers' as self-employed. This is where the gig economy, in which small jobs are awarded to a large number of freelancers on short notice, is on trial.
HB8	It is to be hoped that European and German legislators will respond to the undeniable need for social security for certain groups of self-employed people, especially in the gig economy.
HB9	In a report for the Federal Ministry of Labour and Social Affairs (BMAS), also from 2018, the 'legal categorisation' of 'crowdworking' is described as 'extraordinarily difficult'. This is due to the 'triangular relationship between crowdsourcer, platform and crowdworker'.
HB10	When it comes to basic workers' rights, too, click work platforms relapse into conditions that have long since been overcome. The proportion of unpaid work being high is another result of the survey. The patron is completely free to decide. If he's not satisfied, he will not pay. There is no need to state the reasons. Often, he can even keep the results of his work.
HB11	Established trade unions are alienated from the gig economy, but protection from exploitation is now more important than ever; the opportunity for new movements.
KL1	'The platform economy and the related self-employment are a new, growing trend in our society. In the future, we will certainly see other examples of the platform economy becoming more common and, consequently, the decline of traditional paid employment'.
KL2	The platform economy is one of the significant trends in working life in the 2000s, when attention was focused on the form of work. In Finland, the positions of platform workers and whether they are entrepreneurs or employees are also being investigated.
KL3	'I consider it dangerous to talk about the transformation of work as an excuse to weaken job security. Although the form of subordination of employees vis-à-vis employers may have changed with technology and the platform economy, subordination itself is still very much a reality. It is this subordination that became the starting point for safeguarding workers' rights in legislation'.
KL4	According to the study, platform workers are also quite entrepreneurial. They generally prefer entrepreneurship to paid employment.

KL5	Trade unions and some couriers have been concerned that working conditions and wages will worsen in the name of the platform economy, and that those working in the sector will work as entrepreneurs under duress without entrepreneurial freedom.
KL6	It is also clear that, despite the problems, the platform economy offers many people flexible, low-threshold work, without which many would be left on the side of society's support networks. Although many platform companies have exploited the loopholes in Western employment and economic legislation, it is also good to note that legislation has slowly been updated in the face of new forms of work. Many studies have shown that platform workers themselves are generally relatively satisfied with their own positions and work.
KL7	Few experts earn a living from gig work, but the platform economy offers more and more people the opportunity to earn extra income through gig work.
KL8	Platform workers are too often at the mercy of faceless and discriminatory algorithms. The EU wants stricter regulations, but there is a risk that growth companies will avoid Europe.
KL9	The platform company controls the work performance or enables it for the customer. The work takes place on a gig basis without an employment relationship.
KL10	'Finland's strengths are being an organised society and social security. If these working methods can also be brought within the scope of common rules, the platform economy can certainly benefit everyone in society.'
KL11	Workers' organisations mainly supported the idea of an EU-wide, binding legislation. In particular, the trade union movement advocates for the introduction of the presumption of employee status and demands that the burden of proof be shifted from platform work to the company providing the platform.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAn vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 234–255.

Elisa Räsänen
University of Jyväskylä

Scaffolding learning through reflection: Finnish language students recycling, negotiating, and reinterpreting instructions in a portfolio assignment

Highlights

- Students need scaffolding to efficiently reflect on their language learning in the wild.
- Students in the study recycled, negotiated, and reinterpreted phrases from the reflection task instructions.
- The task could be developed to support students in reaching a deeper level of reflection.
- Nexus analysis is a useful approach for bridging research with instructional change.

Abstract

Students' everyday life interactions in the wild are an important resource for their language learning, and reflection helps in utilizing the learning potential of these experiences. Students need scaffolding to benefit from reflection, and task design must support learners' agency. These requirements suggest a need to examine and develop such reflection tasks. This paper examines a portfolio task developed by the teacher-researcher to enhance students' learning in the wild as part of an U.S. university-level Finnish Studies program. Drawing on nexus analysis and using discourse analysis, the paper maps and analyzes how phrases from the instructions circulate to the subsequent reflections, and what the implications of this circulation are for the discourses created as well as for learning. The analysis reveals how the students recycle, negotiate, and reinterpret phrases from the original task, and how the task scaffolds the reflections. Pedagogical implications focus on how the task can be developed. The author advocates for the use of nexus analysis in teacher research to bridge research practice with task development and instructional change. As part of their training, pre-service teachers are recommended to collect and analyze student data to study the implications of the learning tasks they develop and use.

Keywords: discourse analysis, discourses in place, language learning in the wild, nexus analysis, written reflection

1 Introduction

Recent studies on language learning emphasize the importance of strengthening the relationship between the language classroom and students' everyday life target language interactions in the wild through reflection (Clark et al. 2011; Eilola & Tapaninen 2022a; 2022b; Eskildsen et al. 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019; Reinders et al. 2022; Wagner 2015): Students can bring in instances of their language use to the classroom to reflect upon, and then return to the wild with enhanced skills. According to the sociologist Graham Gibbs's (1988) classic reflection model, which builds on Kolb's (1984) experiential learning cycle, an experience, without reflection, does not lead to explicit learning. Crucially, students need scaffolding in the Vygotskian (1978) sense to be able to "to move through their zones of proximal development to a deeper level of reflection for learning through experience" (Coulson & Harvey 2013: 401). Several scholars, such as the psychologist Grossman (2009) and the education researchers Coulson and Harvey (2013), recommend scaffolding students with reflective writing prompts so that they can benefit from reflection.

This article investigates such a reflective classroom practice, a task called the Independent Use Portfolio (see Appendix 1), which was developed to create a stronger link between the wild and the classroom, scaffold students to reflect on their learning, and enhance student agency in the context of a university-level Finnish language program in the United States. The aim of the portfolio was that students could turn their experiences in the wild into learning moments. By requiring reflection, the task

was meant to make students' implicit learning in the wild more explicit, so they could explain and remember what they experienced and then apply that knowledge in the future (Gasparini 2004). In the portfolio (see Appendix 1), students of Finnish in four semesters between spring 2019 and fall 2020 were tasked with using the target language beyond the classroom and then reporting and reflecting on their activities. The portfolio entries consisted of two parts: a record (images, video, links) of what the students did, and the written reflections that this article focuses on (more in Section 4).

The article is part of a larger study I conducted as a teacher-researcher to investigate how U.S. learners of Finnish direct their learning in the wild. In this article, I will refer to research conducted by a teacher-researcher to examine their own teaching practices simply as teacher research. Following Gibbs (1988: 19–20), the term *reflection*, in this article, is defined as a process that involves the description, evaluation, and analysis of an experience and which leads to change in the form of an action plan for a future language use event.

Drawing on Scollon and Scollon's (2004) nexus analysis, a change-oriented research approach that studies "the ways in which ideas or objects are linked together" (Scollon & Scollon 2004: viii), as well as on discourse analysis (Gee 2014), the study set out to examine the concept of discourses in place, which Hult (2017: 96) defines as the "wider circulating discourses that are already present . . . when the action occurs" and which also shape our actions. Discourses in place can be understood conceptually to mean ideologies related to language learning, or in the case of this study, materially to mean the learning assignment that directs how students reflect on their learning in the wild. The article focuses on the portfolio instructions as an important discourse in place (Scollon & Scollon 2004: 163) that circulates through the students' reflections and impacts their learning.

In my study, I aimed to develop an enhanced reflective writing prompt that would scaffold students' learning through reflection and, at the same time, enhance their agency. Agency, in this study, means how an individual uses the environment's resources to succeed in navigating it (Biesta & Tedder 2007; Duff 2013; Emirbayer & Mische 1998). Agentive students can utilize reflection as a method of directing their learning.

Several studies that focus on reflection in language learning emphasize the importance of scaffolding in the form of structured prompts in facilitating students' reflective writing (e.g. Coulson & Harvey 2013; Crane 2016; Dressler et al. 2018; Grossman 2009), and some have tested and analyzed the implications of a reflection task for the quality of the resulting reflections. Correia and Bleicher (2008) studied students' use of certain phrases in making connections in their reflections. Dressler et al. (2018) constructed a cross-cultural reflective model and tested it out in their own research group to develop an enhanced task. In a previous sub-study focusing on the Independent Use Portfolio, Räsänen and Kivik (2023) analyzed how the use of the portfolio as an assessment task impacted the students' target language interactions and what kind of learning the students reported in those situations. The

task was found to push students to reach out to new or existing target language contacts, and to do learning through reflection (Räsänen & Kivik 2023).

However, these studies do not pay specific attention to how phrases from the instructions circulate to the reflections and consequently impact students' learning through reflection. According to Hult (2010), different discourses are interconnected in actions, and some studies focusing on language policy (see e.g. Källkvist & Hult 2016) map how discourses circulate from policy documents to the interactional level. Drawing on Scollon and Scollon's (2004) nexus analysis and using discourse analysis (Gee 2014), this article maps and analyzes how phrases from the instructions circulate to the student reflections (see also Hult 2010; Källkvist & Hult 2016) and what the implications of this circulation are. The aim is to offer suggestions for ways to develop the task in the future. I also aimed to show how nexus analysis can be used to inform instructional change. The following research questions guided the analysis:

1. How do phrases from the Independent Use Portfolio instructions circulate to the reflections?
2. What are the implications of this circulation...
 - » ...for the created discourses?
 - » ...for learning?

2 Mapping discourses through nexus analysis

At the core of nexus analysis is social action (Scollon & Scollon 2004), which in this article was the students' reflections on their language learning in the wild. Nexus analysis is perceived as useful by educational linguists in the attempt to develop instructional practices (Hult 2017; Scollon & Scollon 2004) because it aims for change, and due to its capability to capture the complexity of human action by zooming in on the relevant discourses that circulate through the social action (Scollon & Scollon 2004: 87). Nexus analysis has also previously been used to study language pedagogical questions (see the review by Kuure, Riekkö & Tumelius 2018), and it can be used to track the connections between action and more macro-level discourses, such as how institutional language policies are negotiated at the interaction level (Hult 2017; Källkvist & Hult 2016). Nexus analysis operates with both small 'd' and capital 'D' discourses, as defined by Gee (1989). Small 'd' discourses mean discourses at the interaction level, whereas capital 'D' Discourses refer to the elements that form a social identity, such as values and beliefs (Gee 1989).

In nexus analysis, three different types of discourse cycles are mapped: historical body, interaction order, and discourses in place. In this article, historical body means the embodied life histories, preferences, and prior expectations emerging from the students' reflections (see also Räsänen 2024). Interaction order refers to the social order, hierar-

chies, and arrangements enabled by the reflection task, such as perceived hierarchies between the student and other speakers of the target language (see also Räsänen 2021).

Discourses in place are discourses that impact actions in a given situation, and they can be understood to have concrete and physical but also abstract and conceptual dimensions, such as language ideologies (Scollon & Scollon 2004). This article focuses on one important material discourse in place that circulates through the social action of the language learners' reflections on their learning in the wild: the instructions for the Independent Use Portfolio.

3 Scaffolding written reflection to learn from experiences

Reflection is key to learning from experience (Gibbs 1988), and several studies emphasize the importance of structured prompts to scaffold students' reflective writing (e.g. Coulson & Harvey 2013; Crane 2016; Dressler et al. 2018; Grossman 2009). As Coulson and Harvey (2013) state, based on their review of existing reflection studies, simply tasking students to keep a reflective journal about their experiences is not enough, because they need scaffolding to benefit from reflection. When students receive sufficient scaffolding before an experience, they do not need as much of it during or after (Coulson & Harvey 2013).

Dressler et al. (2018) and Crane (2016) emphasize the importance of scaffolding students to write in detail and concretely about their experiences. In other words, with proper scaffolding, students can be encouraged to avoid producing general or vaguely explained reflections that do not benefit their learning. Students must receive scaffolding in providing evidence for their conclusions because they might not be automatically apt to do so (Grossman 2009), and they often overestimate the depth of their reflection (Corrales & Erwin 2020).

Coulson and Harvey (2013) propose a scaffolding model which accounts for the development of student agency. In their model, students receive different types of scaffolding in different parts of their process of learning from experience. These stages are "learning to reflect, reflection *for* action, reflection *in* action, and reflection *on* action" (Coulson & Harvey 2013: 404), with the first stage being present throughout the process and the latter three being parts of the preparation, experience, and debriefing stages.

Correia and Bleicher (2008) studied students' use of reflection markers in their written reflections in the context of a service-learning course. These reflection markers were phrases, such as *I never thought*, which the students used to indicate they were making connections between their experience and their beliefs, the classroom, and outside sources (Correia & Bleicher 2008: 45). The study illustrates how students used different phrases to visibly link or compare different situations. Correia and Bleicher (2008: 47) argue that by using prompts that guide students to use reflection markers,

students can be taught to reflect in a way that goes beyond reporting. In other words, reflective writing prompts could be adapted to include reflection markers such as *I was surprised that* (Correia & Bleicher 2008: 47).

The Independent Use Portfolio used in my study shares similarities with Gibbs (1988), as it includes the elements of description, evaluation, and analysis of a specific experience, along with students' plans for an enhanced future language use event. Previous studies conducted in foreign language learning contexts have examined reflective writing that focused on reporting more general experiences, such as Crane (2016), or teacher-predetermined situations, such as in Marden and Herrington (2022), where students reflected on group work situations, or Kessler (2023), in which students reflected on the use of Duolingo. In contrast, the Independent Use Portfolio in this study focused on students' specific self-selected activities. The students did not receive scaffolding from the task or their teacher while in the wild. Instead, the Independent Use Portfolio scaffolded students to prepare *for action* and to reflect *on action* in the debriefing stage (Coulson & Harvey 2013: 404).

Like Correia and Bleicher (2008), I am interested in the phrases students use to reflect on their experiences. To my knowledge, there are no studies that use nexus analysis to map how phrases used in the reflective writing prompt circulate to the reflections, and the implications of this circulation for learning, even though the language used in the prompt likely plays an important role in scaffolding students' reflections and, consequently, how deeply the students reflect.

4 Data and methods

In the reflections in the Independent Use Portfolio, the students were tasked with writing about their observations and analyzing their learning. The portfolios were written in Finnish and English. The instructions were mainly given in English, although higher-level learners received them partially in Finnish. In the excerpts chosen for this article, whenever a reflection was written in Finnish, I translated it into English.

The study was guided by the stages of nexus analysis – engaging, navigating, and changing – as introduced by Scollon and Scollon (2004). I will discuss the change stage in Section 7. I had engaged and familiarized myself with the research context before the beginning of the study and had started to identify some of the relevant discourses already in my work as the Finnish language teacher of the participants. My ethnographic knowledge as the teacher-researcher and familiarity with the context facilitated the analysis. The study received approval from the Institutional Review Board of the University, and a third-party assistant was used to collect consent from the students.

The students participating in the study were university-level learners of Finnish who studied the language at different levels at an American university. The program

was geographically distant from any significant target language-speaking communities. The students' first language was English and only a few of them had Finnish heritage or any contacts in Finland. Altogether 17 students consented to the research study and the overall portfolio data includes 99 portfolio entries.

In the navigating stage, I used nexus analysis to map and analyze the different circulating discourses in place (Hult 2010, 2016; Scollon & Scollon 2004). In this article, I focus on the portfolio instructions as one important discourse in place that circulates through the students' reflections. I zoomed in on the text level and used discourse analysis (Gee 2014) to show how the instructions are negotiated in situ (Hult 2017; Källkvist & Hult 2016) through word and textual choices, such as the use of noun forms, pronouns, and conjunctions. These small 'd' discourses, in turn, impact the capital 'D' Discourses (Gee 1989). For instance, students use pronouns to construct their identity by positioning themselves in relation to others.

Teacher research should include reflections on researcher positionality (Jensen et al. 2022), especially when the researcher is also the teacher whose materials are being analyzed. Honko (2017), who examined the conceptions of language learning in her own field notes, noted that the passing of time introduced a distancing element into the analysis. Such passing of time, along with the change of roles from teacher to researcher (see also Hakala & Hynninen 2007), provided me with some distance. It was, however, also necessary that I conducted the analysis as a teacher-researcher so that the project would contribute to the development of the task.

5 Recycling phrases from the instructions

In their reflections, the students commonly recycled phrases from the instructions. These phrases thus scaffolded and shaped how the reflections materialized. The scaffold impacted what aspects of their initial experiences in the wild the students explicitly processed.

A common source for recycled elements was the question prompts given in the instructions. The instructions state (I added the bolding later):

- (1) You **can also** write about the following:

 What was **challenging or confusing**?
 What would you **do differently next time**?
 (Portfolio instructions)

Most students ended up recycling phrases from the questions directly in their reflections. The questions posed in the instructions reveal the instructor's historical body, her presuppositions of language learning, and scaffold students to write about the

things she considers relevant for learning. Asking a question implies there is an answer. Posing these *wh*-questions presupposes some of the content of the students' reflections: that something has been *challenging*. The phrase *challenging or confusing* comes from the instructor's historical body that assumes the students will experience some challenges. Experiencing challenges is embedded in the role of language learners simply because they are learning. The questions that direct the students to think about a next time enforce the idea of developing an action plan for a repeated experience (cf. Gibbs 1988). At the same time, the questions are open-ended *wh*-questions instead of verb-initiated questions that typically prompt a yes/no answer, and as such, they encourage the students to reflect on them further.

Perhaps because of this teacher-directed interaction order and the students' expectation to fulfill the task, students use these prompts in their reflections directly. There is thus a connection between the small 'd' discourses and capital 'D' Discourses (Gee 1989): By using the teacher's phrases, the students can perform the role of good learners and show her they are answering all her questions while demonstrating their learning exactly the way the teacher wants.

Especially the terms *challenging* and *confusing* from the questions appear in the reflections frequently, as the following Excerpts 2 and 3 demonstrate:

- (2) The only parts that were **challenging and confusing** was the huge amount of new vocabulary, **but** it was not an impossible obstacle to overcome.
(Reflection; read articles from a Finnish news website)
- (3) I don't find the music to be **challenging or confusing** to listen to, **however** I'm not putting a great amount of effort into understanding the lyrics, I have tried a few times, and that has been difficult.
(Reflection; listened to Finnish folk music)

The recycling of the phrasing from the questions demonstrates that the students not only follow the instructions but use them to structure their writing. The terms frequently appear together in the portfolios either as a chunk, or the words *challenging* and *confusing* are used separately. Around half of the time, the use of these words is, followed by the contrastive conjunctions *but* or *however*.

This practice of contrasting a limitation, in Excerpt 2, emphasizes the role of the student's agency in resolving obstacles. Since a certain level of not knowing and non-expertise are part of the learner's role (Hauser 2018), the resulting challenges belong to the language learning process, as indicated by the learner. He can solve these challenges on his own, and this fact signals his self-directivity in guiding his learning process, which is an important part of agency (van Lier 2010). In the reflection, the student writes that he is reading the same articles in Finnish and English (a statement not included in this article) and that he mostly orients to cultural learning.

He thus implicitly indicates how he does not need to understand all the vocabulary because he merely wants to learn the content.

Agency is also a criterion in the assessment of the portfolio. The word *effort* is used in the grading rubric (see Appendix 1) to receive full points from the portfolio entry, signaling that the students need to show they are engaging their agency for the portfolio.

However, the student in excerpt 3 explains why he has not fully engaged his agency. The student's explanation appears as a justification for why the entry does not fulfill this requirement. The student indicates he has not worked to overcome the obstacle because the task is above his level. It can be inferred he has not learned that much from listening to Finnish folk music. In his later reflection, he states that he has engaged in the activity because as a beginning language learner, he finds it helpful to immerse himself in the target language even when not explicitly paying attention to the lyrics. The explanation can function as a strategy to receive points for the task: Even though the student has not learned language from this activity, he has prepared himself for future learning.

The phrase *next time* from the questions is also frequently recycled in the reflections, and a few students recycle the phrase *do differently*, as the following Excerpts show:

- (4) **Next time**, I'm going to use this portfolio as an opportunity to explore more verb tenses (Reflection; emailed a Finnish acquaintance)
- (5) I would not really **do anything different** in the future from what I did when reading the Charlie Brown comic book. (Reflection; read Charlie Brown comics in Finnish)

The recycling of these phrases engages the students to make an action plan for a repeated language use situation, as proposed in Gibbs's (1988) reflection model. The recycling of the phrase enables the student to include such a future orientation (Räsänen 2024). In excerpt 4, the student refers to his earlier reflection on how he has used the portfolio to learn about the perfect tense and includes a concrete, linguistically oriented action plan for his next entry. By tasking the students to orient to the future, the portfolio scaffolds the students to do learning through planning how to improve.

However, the students do not, in some instances, take up this opportunity. In excerpt 5, the recycling of the word *different* appears redundant, because of the lack of detail or explanation. The mere mention of doing *anything different* does not indicate that the student has critically reflected on her need to learn more. Crane (2016) reported that such generic descriptions most likely reflected what the teacher wanted to hear. The teacher has asked about future language use, so the student is writing about it but is not engaging her agency. This could be because students do not automatically know that providing a conclusion is not enough if not followed by a justification (Grossman 2009): According to Crane (2016), students' reports about

their future plans for language use were often short and general. Yet here the phrase appears to fulfill the function of demonstrating to the instructor that the student has completed the task by answering all the prompts. By not concretely reflecting on future actions, the student is not setting herself up for further learning from the previous experience.

Recycling phrases from the task is often a means to structure one's reflection or to simply demonstrate fulfillment of the task. Although the Excerpts in this section focused on commonly recycled phrases, other phrases from the instructions, such as the words *understand* and *discovery*, were also used in the portfolios. When the instructions were in English, the students translated these expressions into Finnish when they wrote in Finnish. At their best, the prompt questions provided scaffolding and a structure for the reflections, directing the students to reflect on the things the teacher considered important for the students' learning. However, sometimes the phrases merely functioned as placeholders for more in-depth reflection.

6 Negotiating or reinterpreting the instructions

The students also negotiated or reinterpreted instructions in their reflections. The discourse analysis reveals they did so either because of unclear wording and expectations in the instructions or because the instructions did not align with the students' experiences in the wild. When the students explained their choice to deviate from the instructions, it was not always clear whether they did so to either engage their agency to learn in their own preferred way, or to get an easier way to complete the task. The reasons for the negotiation and reinterpretation of the instructions are, however, significant to consider because they have implications for evaluating the quality of the instructions and developing the task to better support learning.

6.1 Negotiating the instructions

On some occasions, the students negotiated the phrases used in the task. This negotiation indicates that the students presupposed they would be expected to follow the instructions literally but at the same time makes salient how they assume agency in the task. While negotiating the instructions, the students express the need to deviate from them and offer justifications for this deviation. Sometimes the explanations, however, signal that the student did not fully engage their agency and merely completed the task because they needed to.

The following Excerpt 6 from the instructions details the instances expected to be reported in the portfolios:

- (6) Entries: Collecting samples of your work
 Keep a journal about **different situations** in which you use Finnish **outside of class time**. ... Collect **samples of things** you are doing in the target language. Did you write **emails** to your friends in Finland?
 (Portfolio instructions)

The instructions emphasize that the portfolio entries need to focus on *different situations* that take place *outside of class time*, in contrast with classroom activities. In addition, as in Crane (2016), the instructions require the students to be specific and detailed.

In a separate assignment from the portfolio, the students have had the assignment to post five messages to a class chat each week. A student justifies why he has deviated from the portfolio instructions, and written about the class chat for his portfolio:

- (7) **While it is an assignment**, I try to be **extra** active and **go above the required** 5 chats in the group chat as **it is one of few places** I have to practice.
 (Reflection; posted messages to the class chat)

The student negotiates the task and indicates taking charge of his own learning (agency) by deviating from the portfolio instructions that tell him to stick to situations outside of class. He starts with the disclaimer, pre-empting the instructor's possible rejection. The portfolio instructions directly state that the language use events need to take place *outside of class time*, and the student has not engaged his agency to seek out such an opportunity. However, he emphasizes that he has gone *above the required* and is thus exempted from the rule. The student further justifies his choice by emphasizing the rarity of his opportunities for practice elsewhere. In this way, he highlights the value of the class chat as a resource for his learning. Indeed, the line between *outside of class* and classroom learning becomes blurred in the task since the portfolio itself is a classroom task.

However, the student only mentions the class chat in his reflection and does not elaborate on what he has learned from writing more messages in the chat. With no evidence, it is unclear whether he has fully engaged his agency in the task. The student brings up several other activities he has engaged in, and he seems to have reinterpreted the instructions to mean that he needed to write about several activities (for more see Section 6.2).

Another student negotiates the emphasis on *different situations* in the instructions:

- (8) Use the language in a **variety of different** ways (**make sure that you are recording different kinds of instances of language use**, e.g. **not just** listening to songs or reading the news **but also** having conversations etc.).
 (Portfolio instructions)

The instructions highlight the significance of writing about something other than *just* listening to music, indicating a presupposition coming from the instructor's historical body of prior experience that students would *just* be writing about music unless told not to do so.

The student writes:

- (9) For this portfolio, I listened to Disney music in Finnish. **I know that I have covered music before** in the portfolio. **I was curious to see**, because I know the English language version, if it would be easier. **And I have not listened to Disney music in Finnish before** (maybe one song in Frozen) **which is funny to me** because **I like Disney music a lot**.

(Reflection; listened to Disney songs in Finnish; translated from Finnish by the author)

The student justifies why she deviates from the requirement to reflect on different situations in each entry, highlighting the role of her agency and decision-making in directing her learning. The student explains why she has done another portfolio entry on music, stressing the added value of this specific type of music, by referring to her historical body of experiences: It is her first time listening to it in Finnish. She further justifies her choice with her historical body of interest in Disney music, adding to the personal value of writing about this activity – to make learning personally relevant to her. The disclaimer, starting with *I know*, demonstrates that the student has understood the instructions and deviates from them by choice. She pre-empts the instructor's possible rejection.

However, engaging in the same type of activity twice can be an easy solution for the student. The overall reflection (not included in this article) does not serve to demonstrate that the student has fully engaged her agency to learn, as she does not provide any concrete examples of what she has learned while listening to Disney songs.

The Excerpts in this section demonstrate that the students used their agency to deviate from the instructions when relevant to their learning and offered justifications in their reflections for doing so. Since the instructions highlight that the purpose of the portfolio is to *support your language use*, this deviation seems to fit within the scope of the task: The scaffold is only necessary when it helps the students – the purpose is not to hinder learning. However, it was not always clear whether the explanations to deviate from the instructions were just a way for the students to explain why they had not fully engaged their agency. By including their disclaimers, the students signify their awareness of the requirements and pre-empt the instructor's possible response.

6.2 Reinterpreting the instructions

Along with the negotiation, the students also *reinterpreted* (see also Källkvist & Hult 2016) the instructions in their reflections. An original phrase used in the instructions

can become something different in a student's reflection, or it may be reinterpreted with a new meaning.

The following excerpt, for example, demonstrates how a student has read the instructions so that *situations* refer to *interactions*. In Excerpt 10, the student writes:

- (10) **I'm not sure if this counts as interaction, but** Saturday Night Live did an impression of the president of Finland this past week, **and** it was interesting to see them portray him.
(Reflection; watched the tv show Saturday Night Live)

The student uses the word *interaction*, despite how the portfolio instructions instruct the students to write *about different situations*. With the word choice, the student signifies his most likely not deliberate interpretation of the backgrounded agenda that interaction is valued over receptive skills. In the bracketed commentary in excerpt 8, the significance of oral interactions is highlighted by the command *make sure* and the use of the adverb *just* in the meaning of 'only', followed by a *but*: make sure to do this and not only that. Thus, oral interactions seem to be valued higher than other types of language use situations in the instructions. Cultural learning is not mentioned in the instructions, and the student indicates that the scene in the TV show did not involve that much interaction on his part, as he merely consumed the show. The disclaimer pre-empts the instructor's possible rejection of the student's choice to write about the show while also revealing his interpretation of the instructions. This discrepancy between the intent of the task and the student interpretation of it signals that the instructions could be clarified.

The student justifies why he deviates from his understanding of the instructions: After the disclaimer, he follows with *but*, contrasting his previous statement. He justifies his choice with his historical body of personal interest. Students in Crane's (2016) study also expressed excitement about seeing references to their target language and culture in their environment after starting to study the language. Additionally, perhaps because of the rarity of opportunities to practice oral interaction in the non-target language-speaking environment, he has focused on cultural learning.

Another example of a reinterpretation is how the students interpret the prompt so that they need to write about several situations in each portfolio entry. While the original idea in the task was that students would write about one in each, the analysis of the instructions explains why many students write about several. The instructions state *keep a journal about different situations*. The use of the plural form in many parts (*things, emails, songs*) can be interpreted to mean that the requirement is to write about several instances of language use in a single entry.

Although the instructions state that *even small things count*, the grading rubric that emphasizes effort also offers a contradictory message. Excerpt 11 features the beginning of the instructions:

247 SCAFFOLDING LEARNING THROUGH REFLECTION: FINNISH LANGUAGE STUDENTS RECYCLING, NEGOTIATING, AND REINTERPRETING INSTRUCTIONS IN A PORTFOLIO ASSIGNMENT

- (11) **Even small things count:** Do you **greet** your **classmates** in Finnish when you run into **them** on campus? ...
Not doing much in the language outside of class time? **Start now!** ...
(Portfolio instructions)

In contrast, the grading rubric highlights a different message:

- (12) **The emphasis will be on the effort** you have put in your portfolio entry and less on the accuracy of your language. ...
(Portfolio instructions)

The importance of *effort* becomes emphasized in the instructions, further stressed with the prelude *the emphasis will be on*. The list of various examples in Excerpt 8 further highlights the message that students are, in contrast with what has been stated before, expected to write about many activities in each portfolio entry and to go beyond the *little things*.

This interpretation becomes especially clear when students negotiate or explain why they have not written about several activities. A student writes:

- (13) These past few weeks have been pretty busy with midterms and classes, and I have **also** been sick **so I unfortunately did not** explore **too much extra** Finnish culture this time **outside of class**. **I was able to** continue to listen to the playlist of Finnish music, and that helped keep me in touch with the culture **as much as possible**.
(Reflection; listened to Finnish music, spoke Finnish to a non-Finnish-speaking friend)

In his reflection, the student demonstrates interpreting the instructions so that he would need to write about several activities and then explains why he has not done so. The justification serves to explain that he has indeed utilized his agency to its topmost potential under the circumstances. The student starts with a disclaimer. The word choice *too much extra* indicates that he has done something but has not gone beyond the regular expectations. By adding that he *was able to* continue listening to Finnish music, he highlights his agency in overcoming the obstacles. He adds *as much as possible*, signifying that this activity was within the limits of what he could achieve.

The original idea to focus on one instance in each entry has pedagogical reasoning behind it: If students focus their reflections on a single experience, they can write about it more profoundly. If they write about several experiences, the reflections easily become lists rather than evidence-based reflections on learning, as was the case with many reflections. However, it seems that the instructions are unclear about this.

The Excerpts in this section showed how the students reinterpreted the instructions to mean something different than what was stated on the textual level or what I as the teacher had originally planned. This revealed that the scaffold sometimes conveyed contradictory messages or confused students with ambivalent wording. It was

common throughout the portfolios for the students to interpret the prompt to mean that they were expected to write about multiple activities in a single entry, although the instructions highlight that they can also engage in smaller acts of language use. The students explain their deviation from their interpretation of the requirements to show the role of agency in their learning or why they have not engaged their agency.

7 Discussion and implications

As reflection is key to learning from experiences in the wild (Gibbs 1988; Wagner 2015), this article focused on mapping and analyzing how phrases from the Independent Use Portfolio instructions, as a central, material discourse in place, circulated to the students' reflections on their learning in the wild and what implications this circulation had for the created discourses and learning. The analysis reveals how the students recycled, negotiated, and reinterpreted phrases from the instructions, demonstrating how the prompts scaffolded the reflections and how they could be developed to be more beneficial to students' learning.

The students highlighted their agency in the reflections when they indicated how they fulfilled the task by following the instructions. They emphasized how they overcame obstacles and explained how they took charge of their learning by sometimes deviating from the instructions. However, their explanations might have sometimes functioned to justify finding an easier way to complete the task and not fully engaging their agency. Especially phrases from the prompt questions were recycled in the reflections. They provided the students with scaffolding and structure for their writing. Sometimes this recycling of the phrases merely demonstrated fulfillment of the task, without strong added informational and learning value. Students also negotiated the instructions, especially the quality and number of situations required to be reported in each entry. They additionally reinterpreted some of the instructions to mean different things than what the instructor had planned, mainly the number of language use instances to be reported in each portfolio. This reinterpretation demonstrated that the instructions left room for interpretation because of their ambiguous or contradictory wording.

Because it is a classroom task, the students performed being good learners in their reflections, often even repeating the prompt word for word. The prompt questions reflected the instructor's own historical body of what good experiential learning through reflection is. For example, they asked about challenging or confusing elements or backgrounded the assumption that oral interactions are more valuable than practicing receptive skills in the portfolio. Similar assumptions were not always embodied in the students' historical bodies, yet they still performed fulfillment of the prompt.

Guided by nexus analysis's orientation to change, the study was motivated by my desire as a teacher-researcher to examine how the task impacts student learning and then develop the reflection prompt further, scaffolding students into reflecting more deeply and being more agentive learners. The instructions left room for interpretation, so I implemented changes during the portfolio process by adding a video, alongside the written prompt, where I explained the instructions to the students. The video provided instructions in a different modality, thereby accounting for different types of learners. I used visual cues to point to the parts of the instructions as I spoke and summarized the different steps required. I explained the motivation for doing the portfolio, personally encouraged the students to explore, and told them to ask me any questions they may have about the task.

The findings offer many more potential developments for instructional change. They indicate that the students would need more scaffolding than the prompt to reach a deeper level in their reflections. By *deeper*, I mean that the students provide concrete evidence of their learning instead of general references to past experiences while evaluating that learning instead of just listing or reporting what they did. I suggest introducing reflection as one of the objectives of any language class (see also Correia & Bleicher 2008), albeit with enhanced scaffolding. This enhanced scaffolding would support students in reaching a deeper level of reflection by demonstrating to them the value of being concrete and evaluative. It would be beneficial for the students to receive instruction on how to engage in reflection, such as in the workshops described by Dressler et al. (2018). Students should be given opportunities to practice reflection skills in in-class assignments and to analyze the depth of their and their peers' reflections together (see also Corrales & Erwin 2020).

For instance, the analysis showed that some students perceived it as challenging or unnecessary to reflect on how they can develop their activity for a future language use event. The task, by posing a question concerning future enhancements, presupposed that there is always room for improvement. Not all the students, however, concurred with this idea in their reflections, and they sometimes used the phrase *next time* or *differently* without actively reflecting on improvements. This confirms the finding in Crane (2016), where students often reported their plans in one statement. The students would need more scaffolding to reflect on improvements. Students could also potentially receive reflection markers in Finnish or English as part of the task, as recommended by Correia and Bleicher (2008). One such reflection marker could point to the future (In the future I will...), instead of the future-oriented question.

A potential way to enhance the reflection task would have the students track their progress by re-engaging in a similar situation as in a previous portfolio entry and then reflecting on how they did better (see also Corrales & Erwin 2020). This would also answer the concern of the student in excerpt 9 over wanting to do several entries on music. The instructor could scaffold the students to prepare for future repeated

experiences. The students would have more concrete evidence of their improvement to deepen their reflections.

The task could also be expanded by making it more participatory. The students could collectively develop the prompt questions and thus engage their agency more. Students would discuss the learning expectations and define what language learning is and who they are learning for. The students seemed to be targeting their portfolios at their instructor, an observation in line with Porto (2007). The reflections revealed the students' historical bodies of what they considered reportable as learning. The task could be further developed to target a wider audience in a blog or chat format. As the portfolio instructions emphasize the importance of social support in learning, classmates, alongside the teacher, could also scaffold their peers.

While this article focused on scaffolding, it did not analyze the role of teacher feedback in the students' reflections. The students did, however, receive written feedback from the instructor throughout the portfolio process. A potential future study on the portfolios could look into the feedback and the students' responses to that feedback (for more about feedback, see Coulson & Harvey 2013).

Finally, due to its emphasis on change, nexus analysis proved to be a useful approach to bridge research practice with instructional change. Before seeking improvements, it is important to fully understand the phenomenon and any underlying forces. The discourse analysis of the learning task and the subsequent reflections revealed how the task impacted the students' reflections and what implications this had for learning.

This kind of examination of one's learning tasks would be useful for all (language) instructors, and I propose it to be used as part of training for pre-service language teachers and continuing education for teachers. I recommend that pre-service teachers collect and analyze student data to study the implications of the learning tasks they develop and use. A nexus analytical approach and the examination of the different circulating discourses that impact learning can help obtain a holistic understanding of complex phenomena. Nexus analysis is an especially useful way of examining the teacher-researcher's own instructional practices so that the impacts are visible. For example, the nexus analysis was necessary for me to understand the impact of the task I had developed on the student reflections. Understanding the impact of the task on the students' outcomes is an eye-opening experience for the teacher and this understanding can facilitate not only task development but one's professional growth.

Acknowledgements

I would like to thank Piibi-Kai Kivik, with whom I designed the portfolio task.

Funding

This work was supported by a grant from The Finnish Cultural Foundation.

Literature

- Biesta, G. & M. Tedder 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Clark, B., J. Wagner, K. Lindemalm, & O. Bendt 2011. Språkskap: Supporting second language learning “in the wild”. Paper presented at *INCLUDE 2011*, April 18–20, London.
- Corrales, K. A. & T. C. Erwin 2020. Twitter and reflection: Tweeting towards deeper learning. *Reflective Practice*, 21 (4), 484–498. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1779048>
- Correia, M. G. & R. E. Bleicher 2008. Making connections to teach reflection. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), 41–49. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.204>
- Coulson, D. & M. Harvey 2013. Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework. *Teaching in Higher Education*, 18 (4), 401–413. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752726>
- Crane, C. 2016. Making connections in beginning language instruction through structured reflection and the world-readiness standards for learning languages. In P. Urlaub, J. Watzinger-Tharp & S. Katz Bourns (eds) *The interconnected language curriculum: Critical transitions and interfaces in articulated K-16 contexts*. Cengage Learning.
- The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC). Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 51–74.
- Dressler, R., S. Becker, C. Kawalilak, & N. Arthur. 2018. The cross-cultural reflective model for post-sojourn debriefing. *Reflective Practice*, 19 (4), 490–504. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1530207>
- Duff, P. A. 2013. Identity, agency, and second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (eds) *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge, 428–444. <https://doi.org/10.4324/9780203808184-36>
- Eilola, L. & T. Tapaninen 2022a. Kahvi mukaan. Kielellisten ilmausten ja eleiden yhteispeli pedagogisen torikokeilun jälkipuintivaiheessa. [Coffee to go. The interplay of linguistic expression and gestures in the debriefing of a pedagogical marketplace experiment]. In N. Lilja, L. Eilola, A.K. Jokipohja & T. Tapaninen (eds) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet* [Adult migrants in everyday language use situations. The possibilities and impossibilities of learning Finnish]. Tampere: Vastapaino, 211–243.

- Eilola, L. & T. Tapaninen 2022b. Torilla tavataan. Pedagogisen kokeilun valmistautumisvaihe. [Let's meet in the market square. The preparation stage of the pedagogical experiment]. In N. Lilja, L. Eilola, A.K. Jokipohja & T. Tapaninen (eds) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet* [Adult migrants in everyday language use situations. The possibilities and impossibilities of learning Finnish]. Tampere: Vastapaino, 181–120.
- Emirbayer, M. & A. Mische 1998. What is agency? *American Journal of Sociology*, 103 (4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eskildsen, S. W., S. Pekarek Doehler, A. Piirainen-Marsh, & J. Hellermann 2019. Introduction: On the complex ecology of language learning 'in the wild'. In J. Hellermann, S. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (eds) *Conversation analytic research on learning-in-action. Educational Linguistics*, 38. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 1–21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_1
- Gasparini, S. 2004. Implicit versus explicit learning: Some implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 203–219. <https://doi.org/10.1007/BF03173232>
- Gee, J. P. 2014. *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315819679>
- Gee, J. P. 1989. Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of education*, 171 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gibbs, G. 1988. *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Oxford: FE Unit Oxford Polytechnic.
- Grossman, R. 2009. Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*, 57 (1), 15–22. <https://doi.org/10.3200/CTCH.57.1.15-22>
- Hakala, K. & P. Hynninen 2007. Etnografisesta tietämisestä [About ethnographic knowing]. In S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (eds) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* [Ethnography as methodology. Education research as a starting point]. Tampere: Vastapaino, 209–226.
- Hauser, E. 2018. Being a non-expert in L2 English: Constructing egalitarianism in group preparation work. *Hacettepe University Journal of Education (HUJE)*, 33 (Special Issue), 93–112. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038798>
- Honko, M. 2017. Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissä [Conceptions about language and language skills in a teacher-researcher's field diary]. *Puhe ja kieli*, 37 (4), 215–238. <https://doi.org/10.23997/pk.63203>
- Hult, F. M. 2017. Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. In M. Martin-Jones, & D. Martin (eds) *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. New York: Routledge, 89–104.
- Hult, F. M. 2010. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *The International Journal of the Sociology of Language* 202, 7–24. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.011>
- Jensen, L. X., M. Bearman, D. Boud, & F. Konradsen 2022. Digital ethnography in higher education teaching and learning—a methodological review. *Higher Education*, 84 (5), 1143–1162. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00838-4>
- Kessler, M. 2023. Supplementing mobile-assisted language learning with reflective journal writing: a case study of Duolingo users' metacognitive awareness. *Computer Assisted Language Learning*, 36 (5–6), 1040–1063. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1968914>
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning*. New Jersey: Eaglewood Cliffs.
- Kuure, L., Riekkilä, M., & Tumelius, R. 2018. Nexus analysis in the study of the changing field of language learning, language pedagogy and language teacher education. *AFinLA-teema*, 11, 71–92. <https://doi.org/10.30660/afinla.69208>

- Källkvist, M. & F. M. Hult 2016. Discursive mechanisms and human agency in language policy formation: Negotiating bilingualism and parallel language use at a Swedish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.956044>
- 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. & A. Piirainen-Marsh 2019. Connecting the language classroom and the wild: Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40 (4), 594–623. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>
- Marden, M. P. & J. Herrington 2022. Encouraging reflective practice through learning portfolios in an authentic online foreign language learning environment. *Reflective Practice*, 23 (2), 177–189. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2001321>
- Porto, M. 2007. Learning diaries in the English as a foreign language classroom: A tool for accessing learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals*, 40 (4), 672–696. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02887.x>
- Reinders, H., C. Lai, & P. Sundqvist 2022. Introduction. In H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (eds) *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. New York: Routledge, 1–5. <https://doi.org/10.4324/9781003048169-1>
- Räsänen, E. 2021. Toimijuus ja vuorovaikutusjärjestys amerikkalaisten suomenoppijoiden itsenäisessä kielenkäytössä [Agency and interaction order in American Finnish Language Learners' independent target language use]. *Puhe ja kieli*, 41 (3), 225–245. <https://doi.org/10.23997/pk.112565>
- Räsänen, E. 2024. Language Learners' Historical Bodies Directing their Agency in the Digital Wilds. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2300974>
- Räsänen, E. & P.-K. Kivik 2023. Portfolio assessment: facilitating language learning in the wild. In M. R. Salaberry, A. Weideman, & W.-L. Hsu (eds) *Ethics and Context in Second Language Testing: Rethinking Validity in Theory and Practice*. New York: Routledge, 135–161. <https://doi.org/10.4324/9781003384922-9>
- Scollon, R., & S. B. K. Scollon 2004. *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203694343>
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (eds) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 75–102. <https://doi.org/10.1515/9783110378528-006>

Appendix 1

7.1 Portfolio Instructions (Räsänen & Kivik 2023)

INSTRUCTIONS

Independent use portfolio

Keep a record of your language learning outside of class. Do you participate in coffee hour? Do you chat with your Finnish friends face-to-face or online? Do you watch YouTube videos or listen to Finnish music? Even small things count: Do you greet your classmates in Finnish when you run into them on campus? Collect samples of your activities. For example copy the email you have written to a friend in Finnish.

Not doing much in the language outside of class time? Start now! Contact your instructor/classmates for tips and ideas. Your instructor can also connect you with a native speaker of Finnish to have a conversation with.

The purpose of the project is:

1. You will keep track of and actively process your language use and learning (we are learning the language to be able to use it not only in but also outside of class)
2. Your instructors and classmates can find ways to support your language use outside of class. We will read and discuss your portfolio entries in class, and you will also receive feedback.

Entries: Collecting samples of your work

Keep a journal about different situations in which you use Finnish outside of class time. Include a date and time to your journal entries. Try to be as detailed as possible. Collect samples of things you are doing in the target language. Did you write emails to your friends in Finland? Copy the email and keep it for your records (ask permission from your friend to include their responses in your portfolio). Did you listen to a song? Copy the link to your entry. Use the language in a variety of different ways (make sure that you are recording different kinds of instances of language use, e.g. not just listening to songs or reading the news but also having conversations etc.).

In your entry, describe what you did in the target language: When? With whom? Where? Why?

You can also write about the following:

- What did you say, how did your peer respond?
- What did you learn in this language use situation? New phrases, vocabulary, or something else?

255 SCAFFOLDING LEARNING THROUGH REFLECTION: FINNISH LANGUAGE STUDENTS RECYCLING, NEGOTIATING, AND REINTERPRETING INSTRUCTIONS IN A PORTFOLIO ASSIGNMENT

- What discoveries did you make about the language?
- What did you understand? What didn't you understand?
- What was challenging or confusing?
- What would you do differently next time?

Write 120–150 words

Grading

The portfolio entries are graded using the following rubric. The emphasis will be on the effort you have put in your portfolio entry and less on the accuracy of your language. However, it is important that you use your own words: please do not look up entire phrases or use a translation tool.

Grading: entry, max 5 p.

5 = Deep engagement with the target language. Entry and reflection written in coherent and comprehensible language and in your own words. You reflect on your learning in depth and provide examples.

4 = Portfolio entry and reflection completed with good effort, coherent text, and/or mostly comprehensible text. Entry and reflection written in comprehensible language and in your own words.

3 = Portfolio entry is completed with some effort but might be list-like or difficult to comprehend.

1–2 = Portfolio entry and reflection are only partially completed, list-like and/or difficult to comprehend.

0 = not submitted

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 256–280.

Mia Scotson

Jyväskylän yliopisto

Luonteenvahvuuksien hyödyntäminen aikuisten suomen kielen oppimisessa

Nostot

- Suomen kielen aikuisoppijat pitivät luonteenvahvuusharjoitusta kiinnostavana ja uusia näkökulmia avaavana.
- Osa vahvuuksista oli helppo yhdistää suomen oppimiseen, kun taas joitain vahvuuksia oli vaikea hyödyntää kielenoppimisessa.
- Onnistunut vahvuustyöskentely edellyttää käsitteiden määrittelyä, esimerkkejä vahvuuksien käytöstä sekä ohjausta vahvuuksien tunnistamiseen ja soveltamiseen.



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

Abstract

In this article, I will explore how to utilize character strengths in Finnish language learning. This study relies on VIA strengths inventory (Peterson & Seligman 2004). I will examine which character strengths adult Finnish learners utilize and how character strengths are related to learning Finnish, as well as participants' beliefs regarding character strength intervention. The data of this qualitative study consist of an online questionnaire (n=32), individual and group info meetings online (n=21), character strengths intervention (n=8) and final interviews (n=4). The data were analyzed using content analysis. The results indicate that while some strengths are easily applicable to learning Finnish, others prove challenging to employ in language learning. Furthermore, the findings suggest that while participants found the character strength exercise interesting and enlightening, they expressed a desire for examples demonstrating the application of strengths, along with guidance on identifying and utilizing them.

Keywords: Finnish language learning, positive psychology, character strengths, VIA strengths inventory

Asiasanat: suomen kielen oppiminen, positiivinen psykologia, luonteenvahvuudet, VIA-vahvuuskysely

1 Johdanto

Ihmisten hyvinvointiin ja onnellisuuteen keskittyvä positiivinen psykologia on viime vuosina vakiinnuttanut asemansa valtavirtapsykologiassa, ja sitä on sovellettu eri tieteenaloilla – myös kielenoppimisen kontekstissa. Positiivisen psykologian juuret ulottuvat antiikin filosofiaan ja humanistiseen psykologiaan, jonka edustaja Maslow käytti jo vuonna 1954 termiä positiivinen psykologia. Varsinaisen alkunsa tutkimukseen perustuvana tieteenalana positiivinen psykologia sai 1990-luvun loppupuolella, kun eräät psykologian tutkijat, esimerkiksi Martin Seligman, Barbara Fredrickson ja Mihály Csíkszentmihályi, alkoivat korostaa tarvetta keskittyä positiivisiin tunteisiin ja mielen hyvinvointiin vastareaktion perinteisen psykologian ongelma- ja sairauskeskeisyydelle. Keskeisenä ajatuksena oli, että hyvinvoinnin saavuttamiseen ei riitä ainoastaan pahoinvoinnin poistaminen, vaan hyvinvointia tulee vahvistaa eri tavoin. Suomalaisessa psykologisessa tutkimuksessa positiivinen psykologia on jäänyt marginaaliin, mutta sitä on hyödynnetty muun muassa terapiasuuntauksissa, työhyvinvointitutkimuksissa sekä monissa kasvatusalan konteksteissa, esimerkiksi erityispedagogiikassa.

Positiivisen psykologian tutkimukset kohdistuivat alun perin ensinnäkin myönteisiin tunteisiin, toiseksi hyveisiin ja luonteenvahvuuksiin ja kolmanneksi myönteisiin instituutioihin (Seligman ym. 2005: 410). Näistä soveltavassa kielitieteessä on hyödynnetty ennen kaikkea myönteisten tunteiden tutkimusta, joka onkin noussut suosituksi tutkimuskohteeksi kuluneen kymmenen vuoden aikana kielenoppimisen kontekstissa; lukuisissa tutkimuksissa on todettu myönteisten tunteiden edistävän kielenoppimista (ks. esim. Dewaele & Li 2018; Scotson 2019, 2020). Tässä artikkelissa tutkin positiivisen psykologian toista tutkimusaluetta eli luonteenvahvuuksia, joita

ei ole Gregersenin ym. (2021) tutkimusta lukuun ottamatta tarkasteltu kielenoppimisessa. Luonteenvahvuudet painottuvat muun muassa positiivisessa pedagogiikassa, joka on yksi positiivisen psykologian suuntaus. Vahvuuslähtöistä opetusta on tutkittu Suomessa perusasteella (Vuorinen 2022), mutta ei aikuisopetuksessa.

Vaikka positiivisen psykologian ansiosta ihmisten onnellisuuteen, hyvinvointiin ja hyvään elämään keskittynyt tutkimus on lisääntynyt monilla eri tieteenaloilla, positiivista psykologiaa on kritisoitu muun muassa tyrannimaisesta positiivisesta asenteesta (ks. esim. Held 2004: 12) tai toksisesta positiivisuudesta. On kuitenkin tarpeen erottaa tutkimukseen perustuva positiivinen psykologia populaarista positiivisesta ajattelutavasta, jossa pelkän myönteisen ajattelun uskotaan ratkaisevan vakavat ongelmat. Lisäksi positiivisen psykologian historiassa voidaan tunnistaa kolme aaltoa, joista ensimmäinen on keskittynyt nimenomaan onnellisuuteen ja myönteisiin tunteisiin, mutta jo toisessa aallossa, noin vuodesta 2010 lähtien, on painotettu tunnekokemusten ristiriitaisuutta: hyvinvointiin kuuluvat myös kielteiset tunteet ja vaikeat kokemukset. Kuluneen kymmenen vuoden aikana syntyneessä kolmannessa aallossa on kiinnitetty entistä enemmän huomiota kokemusten kompleksisuuteen. (Lomas ym. 2021; Lomas & Ivtzan 2015; Wissing 2022.)

Positiivisessa psykologiassa hyvinvointia pyritään edistämään erilaisin tutkimustietoon perustuvien harjoituksien, joiden tavoitteena on myönteisten tunteiden vahvistaminen, vahvuuksien tunnistaminen, resilienssin parantaminen sekä toimijuuden tukeminen (ks. esim. Martin ym. 2014; Seligman 2011; Sin & Lyubomirsky 2009). Vahvuusharjoitusten tarkoituksena on muun muassa oman potentiaalini löytäminen, itsetunnon parantaminen ja kokonaisvaltainen hyvinvoinnin edistäminen, sillä käytäessään vahvuuksiaan ihminen voi henkisesti paremmin. Sin ja Lyubomirsky (2009) selvittivät meta-analyyssissään positiivisen psykologian interventioiden vaikuttavuutta. Aineistonaan heillä oli joukko kvantitatiivisia tutkimuksia, joista 49:ssä he tarkastelivat interventioiden vaikutusta hyvinvointiin. He löysivätkin 47 tutkimuksesta näyttöä niiden hyvinvointia lisäävästä vaikutuksesta. Interventioiden vaikutusta masennuksen oireisiin he tarkastelivat puolestaan 25 tutkimuksessa, joista 20:ssä tuli esiin, että positiivisen psykologian interventiot hoitivat myös masennuksen oireita. (Sin & Lyubomirsky 2009: 477.) Ensimmäisen aallon positiivinen psykologia käyttää laajoja aineistoja ja interventio-tutkimusta, joiden avulla se pyrkii määrällisesti osoittamaan, että harjoitus vaikuttaa esimerkiksi osallistujien hyvinvointiin. MacIntyre ym. (2019: 7–8) kuitenkin arvioivat, että kvantitatiivista tutkimusta on tarpeen täydentää monimenetelmällisellä tutkimuksella, joka kuuluu erityisesti soveltavan kielitieteen traditioon. Positiivisen psykologian toisessa ja ennen kaikkea kolmannessa aallossa tutkimusmenetelmät ovatkin monipuolistuneet, monitieteisyys on lisääntynyt ja tutkimusalueet ovat laajentuneet huomioimaan yksilön psyykkisen hyvinvoinnin lisäksi erilaiset sosiokulttuuriset kontekstit ja käynnissä olevat taloudelliset, poliittiset ja ekologiset muutokset (Lomas ym. 2021; Wissing 2022).

Tässä artikkelissa keskityn selvittämään vahvuuslähtöistä lähestymistapaa kielenoppimiseen laadullisesti. En pyri mittaamaan luonteenvahvuusharjoituksen vaikuttavuutta määrällisesti vaan olen kiinnostunut ennen kaikkea prosessista eli siitä, miten vahvuuksia

on mahdollista hyödyntää kielenoppimisen tukena. Tutkimuksen osallistujat ovat suomen kielen aikuisoppijoita, joista suurin osa opiskelee suomea työn ohessa reaaliaikaisessa etäopetuksessa. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoa luonteenvahvuuksista sekä kerätä suomen oppijoiden ja opettajien tueksi esimerkkejä ydinvahvuuksien eli yksilölle kaikkein ominaisimpien vahvuuksien käytöstä, sillä luonteenvahvuuksia ei ole aiemmin tutkittu suomen kielen oppimisessa. Lisäksi tavoitteena on pohtia vahvuustyöskentelyn edellytyksiä kielen oppimisen kontekstissa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä luonteenvahvuuksia suomen kielen aikuisoppijat hyödynsivät oppiakseen suomea?
2. Miten osallistujat käyttivät ydinvahvuuksiaan suomen kielen oppimisessa?
3. Millaisia käsityksiä osallistujilla oli luonteenvahvuusharjoituksesta?

Artikkelini rakentuu siten, että aluksi esittelen positiivisen psykologian luonteenvahvuusajattelun lähtökohdat ja VIA-kyselyn, minkä jälkeen tarkastelen vahvuusajattelua soveltavan kielen tutkimuksen näkökulmasta. Kolmannessa luvussa kerron, miten tutkimus on toteutettu. Tulokset raportoin niin, että luvussa 4.1 vastaan ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen eli selvitän, mitä luonteenvahvuuksia osallistujat hyödynsivät, sekä annan käytännön esimerkkejä vahvuuksien käyttämisestä suomen kielen oppimisessa. Luvussa 4.2 analysoin osallistujien käsityksiä luonteenvahvuusharjoituksesta ja ydinvahvuuksista eli vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen. Lopuksi pohdin tulosten valossa vahvuustyöskentelyn edellytyksiä.

2 Luonteenvahvuudet

Positiivinen psykologia on nostanut tarkastelun keskiöön jo antiikin Kreikan filosofiasta tutut hyveet ja luonteenvahvuudet. Vahvuusnäkökulma on positiivisessa psykologiassa keskeinen ja perustuu Aristoteleen moraalifilosofiaan, jonka mukaan ihmisen pyrkimys on käyttäytyä hyveellisesti ja kehittää luonteensa hyvyyttä. Hyvä luonne ilmenee luonteenvahvuuksina, kuten oppimisen ilona, oikeudenmukaisuutena tai ystävällisyytenä, ja luonteenvahvuuksien käyttämisen ajatellaan olevan hyveiden toteuttamista käytännössä. Aristoteleen ajatuksia mukaillen ihminen saavuttaa eudaimonisen onnellisuuden, kun hän harjoittaa hyveitään ja käyttää luonteenvahvuuksiaan. (Peterson & Seligman 2004: 47; Uusitalo-Malmivaara 2014.)

2.1 VIA-projekti

Vahvuustyöskentelyn taustalla on positiivisen psykologian ajatus, jonka mukaan ongelmien ja puutteiden korjaaminen ei lisää hyvinvointia, mutta vahvuuksien kautta hyvinvointi lisääntyy ongelmista huolimatta. Käytetyin ja tutkituin työkalu vahvuustyöskentelyyn on

VIA-kysely, joka perustuu Petersonin ja Seligmanin (2004) hankkeeseen Values in Action (VIA) eli hyveet toiminnassa. Hankkeen tavoitteena oli luoda mielen terveyden käsikirja (Manual of the Sanities) ja tunnistaa universaaleja itsenäisiä ominaisuuksia, joita voisi nimittää luonteen vahvuuksiksi (Peterson & Seligman 2004: 4). Projekti alkoi vuosituhanen alussa mittavalla kirjallisuuskatsauksella, joka kattoi luonteen vahvuuksia ja hyveitä käsittelevää materiaalia aina antiikin Kreikasta nykypäivän populaarikulttuuriin (Peterson & Seligman 2004). VIA-projektin piirissä luonteen vahvuudet määriteltiin persoonallisuuden piirteiksi, joihin sisältyy moraalinen näkökulma (Peterson & Seligman 2004: 13).

VIA-luokittelu koostuu kolmesta hierarkkisesta tasosta, jotka ovat hyveet, luonteen vahvuudet ja tilanteiset teemat. Luokittelu perustuu kuuteen hyveeseen, jotka ovat viisaus, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Käytännössä hyveet ilmenevät luonteen vahvuuksina, joita on kaikkiaan 24. Tilanteinen teema on luonteen vahvuuden ilmentymä jossain tietyssä kontekstissa. Esimerkiksi viisaus on hyve, oppimisen ilo puolestaan luonteen vahvuus, jonka tilanteinen teema näkyy siinä, että uutta tietoa omaksuessa kokee nautintoa. (Peterson & Seligman 2004: 13–14.) Peterson ja Seligman (2004: 18) määrittivät kymmenen kriteeriä, jotka luonteen vahvuuksien tuli täyttää kokonaan tai riittävän suurelta osin. Esimerkiksi luonteen vahvuutta käyttäessään ihminen voi kokea täyttymystä, ja jokainen luonteen vahvuus on moraalisesti arvokas, vaikka se ei tuottaisi välitöntä hyötyä, sillä hyöty syntyy subjektiivisen hyvinvoinnin eli onnellisuuden lisääntymisen kautta (Peterson & Seligman 2004: 17–28). VIA-luokittelun kuusi hyvettä ja 24 luonteen vahvuutta on esitetty suomeksi ja englanniksi taulukossa 1. Olen käyttänyt samoja käsitteitä kuin VIA-kyselyn suomennetussa versiossa (ks. Uusitalo-Malmivaara 2014).

TAULUKKO 1. VIA-luokittelun hyveet ja luonteen vahvuudet pohjautuen Petersonin ja Seligmanin (2004) esitykseen.

<p>VIISAUS luovuus (creativity) uteliaisuus (curiosity) arviointikyky (judgment) oppimisen ilo (love of learning) näkökulmanottokyky (perspective)</p>	<p>ROHKEUS urheus (bravery) sinnikkyys (perseverance) rehellisyys (honesty) innokkuus (zest)</p>	<p>INHIMILLISYYS rakkaus (love) ystävällisyys (kindness) sosiaalinen älykkyys (social intelligence)</p>
<p>OIKEUDENMUKAISUUS ryhmätyö (teamwork) reiluus (fairness) johtajuus (leadership)</p>	<p>KOHTUULLISUUS anteeksiantavuus (forgiveness) nöyryys (humility) harkitsevaisuus (prudence) itsesäätely (self-regulation)</p>	<p>HENKISYYS (TRANSENDENSSI) kauneuden ja erinomaisuuden arvostus (appreciation of beauty and excellence) kiitollisuus (gratitude) toiveikkuus (hope) huumori (humor) henkisyys (spirituality)</p>

Hyvinvoinnin kannalta luonteen vahvuuksista keskeisimpiä ovat ydinvahvuudet, joita jokaisella henkilöllä ajatellaan olevan noin viisi. Ydinvahvuudet tuntuvat aidosti omilta, ja niiden käyttö herättää innostusta, iloa ja virkistymistä uupumuksen sijaan. Ihminen myös oppii nopeasti harjoittaessaan ydinvahvuuttaan (Peterson & Seligman 2004: 18). VIA-hankkeen pohjalta kehitetyn VIA-luonteen vahvuusmittarin tarkoituksena on auttaa henkilöä tunnistamaan ydinvahvuutensa. VIA-kyselyssä on 120 väittämää, joita vastaaja arvioi viisiportaisella Likert-asteikolla (kuvaa minua hyvin – ei kuvaa minua lainkaan). Kyselyn voi tehdä maksutta VIA Institute of character -sivustolla, ja vastausten perusteella saa luonteen vahvuusprofiilin, jossa esitetään järjestyksessä kaikki 24 luonteen vahvuutta selityksineen. VIA-luonteen vahvuusmittarin tarkoituksena on auttaa ihmistä tunnistamaan ydinvahvuutensa, joiden harjoittaminen on erityisen palkitsevaa. Sivuston mukaan VIA-kysely on käännetty 42 kielelle ja kyselyn on tehnyt yli 30 miljoonaa ihmistä maailmanlaajuisesti. Tutkimusten perusteella kulttuurieroja on hyvin vähän (ks. esim. McGrath 2015: 3). VIA on tutkituin luonteen vahvuuksia käsittelevä malli, ja siitä on saatavilla suomeksi sekä aikuisille että lapsille suunnattu sovellus.

Vaikka VIA-mittaria on käytetty lukuisissa tutkimuksissa, sitä on myös arvosteltu. On kiistelty esimerkiksi siitä, minkä hyveiden alle 24 luonteen vahvuutta oikeastaan kuuluvat ja ovatko luonteen vahvuudet rinnastettavissa persoonallisuuspiirteisiin (Bretherton & Niemiec 2018: 317–318). Biswas-Diener ym. (2011) painottavatkin vahvuuksien dynaamisuutta. Sen sijaan, että vahvuuksia käsiteltäisiin muuttumattomina sisäisinä piirteinä, niitä pitäisi lähestyä dynaamisina ja kontekstisidonnaisina ominaisuuksina. Vaikka vahvuudet ovat melko pysyviä, tilanteiden ja elämänvaiheiden muuttuessa uusia vahvuuksia voi nousta esiin ja aiemmat vahvuudet voivat jäädä taka-alalle. Siten eri tilanteissa ja eri positioissa tulee näkyviin erilaisia vahvuuksia. (Biswas-Diener ym. 2011: 115.)

2.2 Luonteen vahvuudet ja kielenoppiminen

Kielenopetuksessa on perinteisesti keskitytty puutteiden korjaamiseen ja ongelmien tunnistamiseen ja ratkaisemiseen, kun taas positiivisen psykologian näkökulmasta tulisi paneutua vahvuuksien vahvistamiseen ja onnistumisten optimointiin (MacIntyre ym. 2019: 8). Kuten Dewaele ym. (2019: 5) huomauttavat, on hedelmällisempää panostaa oppijan vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin, vaikka kielenoppimisessa on tärkeää tunnistaa myös ongelmakohtat. Mercerin (2018: 23–24) mukaan luonteen vahvuudet ja hyvinvointi edistävät oppimista ja vaikutus on vastavuoroinen; erityisesti maahan muuttaneilla valtakielen oppiminen lisää hyvinvointia monin eri tavoin. VIA-hankkeessa nimetyt luonteen vahvuudet liittyvät läheisesti muihin oppimista edistäviin ominaisuuksiin, joita ovat muun muassa itsesääätelytaidot, motivaatio ja resilienssi eli se, miten oppija jaksaa ponnistella kohdatessaan haasteita (MacIntyre ym. 2019: 1; Uusitalo-Malmivaara 2014). Useiden tutkimusten perusteella luonteen vahvuuksista

erityisesti oppimisen ilo ja sinnikkyys ovat yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (Wagner ym. 2020: 8).

Positiivisen psykologian interventiot tähtäävät hyvinvoinnin parantamiseen eri tavoin. Kielenoppimisen kontekstissa positiivisen psykologian interventioita on hyödynnetty aiemmin, kun on tutkittu kielenoppimisen yhteyttä kiitollisuuteen ja optimismiin (Gregersen ym. 2014), empatiaan (Gregersen ym. 2020) sekä kiitollisuuteen ja huumoriin (Gregersen ym. 2016). Tutkimusten perusteella positiivisen psykologian interventioiden vaikutukset ovat moninaiset ja riippuvat paljolti yksilöstä ja kontekstista. Myös luonteenvahvuuksien vahvistamiseen on kehitetty erilaisia harjoituksia, joista parhaiten toimivaksi on todettu luonteenvahvuuksien käyttäminen uudella tavalla (Seligman ym. 2005: 416). Harjoituksessa osallistujat tekivät ensin VIA-kyselyn, jonka perusteella he saivat selville viisi ydinvahvuuttaan. Tehtävänä oli valita yksi vahvuus, jota piti käyttää uudella tavalla joka päivä viikon ajan. Seligmanin ym. (2005: 415–418) seurantatutkimuksen perusteella harjoitus vähensi huomattavasti masennusta ja lisäsi merkittävästi onnellisuutta niiden kuuden kuukauden aikana, jolloin osallistujat (n=66) sitä tekivät.

Luonteenvahvuuksien hyödyntämistä kielenoppimisessa on käsitelty Gregersenin ym. (2021) tapaustutkimuksessa, jossa sovellettiin Seligmanin ym. (2005) harjoitusta ydinvahvuuksien käyttämisestä uudella tavalla. Gregersenin ym. (2021) tutkimuksen oli tarkoitus olla kvantitatiivinen interventiotutkimus vahvuusharjoitusten vaikutuksesta ahdistukseen, joka ilmenee vieraalla kielellä kirjoittamisen yhteydessä. Tutkimuksen osallistujat olivat yliopisto-opiskelijoita englannin kielen kurssilla Arabiemiraateissa, ja tutkimus koostui kahdesta osasta: Aluksi osallistujat (n=45) täyttivät kirjoittamiseen liittyvää ahdistusta mittaavan kyselyn sekä VIA-kyselyn, jonka perusteella he selvittivät ydinvahvuutensa. Tämän jälkeen heidän tehtävänä oli Seligmanin ym. (2005) harjoitusta mukaillen kehittää kolmen viikon ajan uusia tapoja käyttää vahvuuksiaan kirjoitustehtäviä tehdessään. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kvantitatiivisesti, vähensikö vahvuuksien käyttäminen uudella tavalla kirjoittamiseen liittyvää ahdistusta ja paransiko se kirjoittamissuoritusta. Tutkimuksen aineisto muodostui VIA-kyselyn lisäksi ahdistuskyselystä ennen ja jälkeen intervention, erilaisista kirjoitustehtävistä sekä tutkimuksen jälkeisestä reflektiosta. (Gregersen ym. 2021.)

Gregersenin ym. (2021: 22) tutkimustuloksista selviää, että vaikka koeryhmällä todettiin tutkimuksen jälkeisessä kyselyssä paljon positiivisia tunteita, tutkimuksessa ei saavutettu tilastollisesti merkitsevää eroa koeryhmän ja kontrolliryhmän välillä. Sin ja Lyubomirsky (2009: 482–483) tähdentävät, etteivät kaikki harjoitukset toimi kaikilla yksilöillä ja kaikissa tilanteissa, sillä sama harjoitus voi joidenkin mielestä olla hyödyllinen, toisten mielestä taas pitkästyttävä. Lyubomirskyn ja Layousin (2013) mukaan harjoituksen tehokkuuteen vaikuttavat ensinnäkin harjoituksen ominaisuudet, toiseksi harjoituksen tekijän erityispiirteet, kolmanneksi harjoituksen soveltuvuus henkilölle sekä neljänneksi tilanteen sopivuus. Gregersenin ym. (2021) tutkimuksessa koe- ja kontrolliryhmät koottiin kolmen englannin kurssin opiskelijoista,

mutta osallistujien motivaatiota, erityispiirteitä tai harjoituksen sopivuutta henkilölle ei tutkimuksessa selvennetty. Gregersenin ym. (2021: 29) mukaan tuloksista on pääteltävissä, että positiivisen psykologian interventio voi vähentää ahdistusta joillain oppijoilla, mutta ei kaikilla.

Koska ryhmätason tulokset harvoin heijastavat yksilöiden kokemuksia, Gregersen ym. (2021) päätyivät keskittymään yhteen osallistujaan, jonka ahdistuksen taso laski eniten. Tutkijat perustelivat tapaustutkimusta sillä, että aineiston analysoiminen yksilötasolla voi paljastaa prosessista eli harjoituksen hyödyntämisestä yksityiskohtia, jotka eivät ilmene, jos johtopäätöksiä tehdään suuren osallistujajoukon tuloksista. Tapaustutkimuksen tulosten perusteella oppija voi hyötyä merkittävästi vahvuusharjoituksesta, jos harjoitus sopii sekä osallistujan persoonaan että kontekstiin. Kun osallistuja hyödynsi kirjoitusprosessissa vahvuuksiaan, esimerkiksi luovuuttaan, hän koki olevansa optimistinen ja tyytyväinen. Osallistuja oppi myös laajentamaan vahvuuksiaan muille elämänalueille, mikä sai hänet tuntemaan itsensä voimakkaammaksi ja tuottavammaksi. (Gregersen ym. 2021.)

Vahvuusharjoitusten perimmäinen tarkoitus on hyvinvoinnin edistäminen, sillä lukuisten tutkimusten perusteella ihminen voi henkisesti paremmin käyttäessään vahvuuksiaan (esim. Seligman 2011). Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan mittaa kvantitatiivisesti mahdollista hyvinvoinnin lisääntymistä, vaan tutkimukseni on laadullinen, sillä olen Gregersenin ym. (2021) tavoin kiinnostunut prosessista ja siitä, mitä osallistajat ajattelivat vahvuusharjoituksesta. Interventioiden vaikutukset ovat moninaiset ja riippuvat paljolti yksilöstä ja kontekstista, ja laadullisella tarkastelulla tavoitellaan rikkaampaa ja syvällisempää tietoa kuin kvantitatiivisin menetelmin.

3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineiston hankin keväällä 2023 etäopetuksessa opiskelevilta suomen kielen aikuisoppijoilta, joista suurin osa opiskeli suomea omaehtoisesti työn ohessa 8–16 oppituntia viikossa. Esittelin tutkimusta englanniksi ja suomeksi pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa aikuisoppilaitoksessa seitsemässä eri ryhmässä, minkä jälkeen halukkaat osallistajat täyttivät VIA-kyselyn. Tähdensin ohjeistuksessa, että VIA-kyselyä täyttäessä on tarkoitus pohtia vahvuuksia yleisesti eikä vain suomen kielen oppimisen näkökulmasta. Lisäksi painotin, että tutkimushaastattelut tehdään suomeksi tai englanniksi, joten osallistumisen edellytyksenä on riittävä kielitaito jommassakummassa kielessä. Kyselylomakkeessa oli selitetty suomeksi ja englanniksi osallistumisen vapaaehtoisuus, tietojen luottamuksellinen käsittely ja säilyttäminen, osallistujien anonymiteetti sekä osallistujan oikeus keskeyttää tutkimus. Selostin samat asiat myös suullisesti. Osallistajat ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen lähettämällä kyselylomakkeen minulle.

Aineisto koostuu ensinnäkin sähköisestä kyselystä, jossa osallistujat (n=32) ilmoittivat taustatietonsa eli sukupuolensa, ikänsä, äidinkieltä, koulutuksensa, työmarkkina-asemansa ja englannin kielen taitonsa sekä nimesivät VIA-kyselyyn perustuvat ydinvahvuutensa. Lisäksi pyysin heitä kertomaan esimerkkien avulla, miten he käyttävät ydinvahvuuksiaan suomen kielen oppimiseen. Valitsin VIA-kyselyn, koska se on laajasti käytetty, se on käännetty useille kielille ja sitä on hyödynnetty lukuisissa tutkimuksissa. VIA-testin ja kyselyn tarkoituksena oli auttaa osallistujia tiedostamaan omat ydinvahvuutensa ja herättää miettimään, miten vahvuuksia voi hyödyntää suomen kielen oppimisessa.

Sähköiseen kyselyyn vastanneiden osallistujien (n=32) suomen kielen taito oli Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla A2–B1, eli kielitaito vaihteli peruskielitaidon alkuvaiheesta sujuvaan peruskielitaitoon. Edustettuna oli yhteensä 20 äidinkieltä. Suurimmat kieliryhmät olivat englanti, joka oli neljän osallistujan äidinkieli, sekä espanja, kiina ja ukraina, joista kutakin puhui äidinkielenään kolme osallistujaa. Kaikkien osallistujien englannin kielen taito oli vähintään keskitasoa. Osallistujista 27 oli korkeakoulutettuja ja 24:llä oli työpaikka; naisia oli 18 ja miehiä 14, eikä muita sukupuolimerkintöjä ollut. Osallistujista 20–29-vuotiaita oli 6, 30–39-vuotiaita 16 ja yli 40-vuotiaita 10.

Lähetin kaikille kyselyyn vastanneille (n=32) sähköpostilla pyynnön osallistua etätapaamiseen, jonka tarkoituksena oli keskustella tutkimuksen aineistona toimivasta luontevahvuusharjoituksesta. Toteutin etänä 12 yksilötapaamista ja kolme ryhmätapaamista, joihin osallistui yhteensä yhdeksän henkilöä. Keskustelimme etätapaamisiin osallistuneiden (n=21) kanssa ydinvahvuuksista, ja annoin ohjeet luontevahvuusharjoituksen tekemiseen. Luontevahvuusharjoituksessa, jonka pohjana oli Seligmanin ym. (2005) harjoitus, osallistujat tarkkailivat viikon ajan käyttämiään luontevahvuuksia suomen kielen oppimisessa. Pyysin osallistujia kertomaan suomeksi tai englanniksi suomen kielen opiskeluun tai suomen kielen käyttämiseen (puhuminen, kirjoittaminen, kuunteleminen, lukeminen) liittyviä kokemuksia, joissa osallistuja käytti jotain ydinvahvuuttaan. Ohjeistuksena oli lähettää minulle seitsemän päivän aikana päivittäin yksi viesti sähköpostilla, pikaviestisovelluksella tai sähköisellä lomakkeella. Osallistujien viestit saivat olla monimediaisia eli sisältää tekstiä, kuvia, videota tai ääntä. Etätapaamisten 21 osallistujasta vain 8 lähetti aineistoa, jossa raportoi ydinvahvuksiensa käytöstä suomen kielen opiskelussa ja käyttämisessä. Luontevahvuusharjoituksen aineisto koostuu osallistujien (n=8) sähköisistä viesteistä. Vaikka ohjeistuksessa annettiin mahdollisuus tuottaa monimediaista materiaalia, kaikki tuottivat materiaalia yksinomaan kirjallisesti. Loppuhaastattelut (osallistujia n=4) toteutin yksilöhaastatteluna etänä tai puhelimitse noin kaksi viikkoa luontevahvuusharjoituksen jälkeen. Lisäksi lähetin tutkimuksen keskeyttäneille (osallistujia n=2) sähköisen kyselyn.

Tutkimusmenetelmänäni sovelsin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Ensin litteroin aineiston ja sen jälkeen luin aineiston useaan otteeseen johdonmukaisen ja huolellisen

luokittelun takaamiseksi. Etsin aineistosta kaikki esimerkit, jotka kertoivat jonkin VIA-kyselyn vahvuuden käytöstä suomen kielen oppimisessa. Ryhmittelin vahvuuksien käytöstä kertovat esimerkit kunkin vahvuuden alle ja laskin, kuinka moni osallistuja oli antanut yhden tai useampia esimerkkejä kyseisestä vahvuudesta. Suurin osa esimerkeistä oli yhdistetty suoraan johonkin luonteenvahvuuteen, ja ne olivat yksiselitteisesti kategorisoitavissa. Joissain yksittäisissä esimerkeissä luonteenvahvuutta ei ollut suoraan nimetty, mutta se oli selvästi tulkittavissa, kuten huumorin alle luokittamani esimerkki: "I tried to have fun during the lessons as I have spent the whole day working" (12M, kysely). Muutama vastaus oli kuitenkin monitulkintainen eikä sinällään sopinut minkään VIA-kyselyn vahvuuden alle, esimerkiksi "Luen Kuhmoisten sanomat" (21N, kysely). Jätin nämä vastaukset analyysin ulkopuolelle.

Seuraavaksi laskin, kuinka moni osallistuja oli kertonut esimerkkejä kustakin vahvuudesta. Kyselyvastauksista selvisi osallistujien ydinvahvuudet, ja laskin jokaisen vahvuuden osalta, kuinka monella osallistujalla kukin vahvuus oli ydinvahvuutena; esimerkiksi rakkaus oli ydinvahvuutena seitsemällä osallistujalla. Laskin kunkin vahvuuden omaksi ydinvahvuudekseen nimenneiden osallistujien määrän sekä esimerkkejä antaneiden osallistujien määrän. Tämän jälkeen erittelin tarkemmin, mikä oli ominaista kunkin vahvuuden käyttökongekstille. Vastatakseni kolmanteen tutkimuskysymykseen, jossa selvitin, millaisia käsityksiä osallistujilla oli luonteenvahvuusharjoituksesta, värikoodasin koko aineiston ja etsin kohdat, joissa oppijat kertoivat käsityksiään VIA-kyselystä, ydinvahvuuksistaan sekä luonteenvahvuusharjoituksesta. Tulosten esittelyä varten olen identifoinut esimerkit antamalla jokaiselle osallistujalle numerotunnisteen (1–32) sekä sukupuolta indikoivan tunnisteen N=nainen ja M=mies. Muita sukupuolimerkintöjä ei ollut. Olen myös merkinnyt, mistä aineistosta esimerkki on peräisin.

4 Tutkimuksen tulokset

4.1 Esimerkkejä luonteenvahvuuksien käyttämisestä

Osallistujat (n=32) antoivat esimerkkejä ydinvahvuuksiensa käytöstä suomen kielen oppimiseen liittyen sähköisessä kyselyssä, etänä järjestetyissä infoissa, päiväkirjoissaan, yksilöllisissä loppuhaastatteluissa sekä tutkimuksen keskeyttäneille lähetetyssä kyselyssä. Oheisesta taulukosta ilmenee, kuinka moni osallistuja antoi yhden tai useampia esimerkkejä kyseisen vahvuuden käytöstä ja kuinka monella samainen vahvuus oli ydinvahvuutena VIA-kyselyn perusteella.

TAULUKKO 2. Esimerkin antaneet osallistajat ja osallistajat, joilla vahvuus ydinvahvuutena.

vahvuus	esimerkin antaneet osallistajat	osallistajat, joilla vahvuus ydinvahvuutena kyselyssä
sinnikkyys	12	8
uteliaisuus	11	12
rehellisyys	10	25
oppimisen ilo	9	20
ystävällisyys	9	15
ryhmätyö	8	12
luovuus	7	9
kiitollisuus	6	9
huumori	5	5
henkisyys	5	8
toiveikkuus	4	5
rakkaus	3	7
innokkuus	3	3
itsesäätely	3	4
sosiaalinen älykkyyys	3	5
kauneuden ja erinomaisuuden arvostus	2	5
urheus	2	7
reiluus	2	11
johtajuus	1	2
nöyryys	1	2
harkitsevaisuus	1	2
näkökulmanottokyky	1	4
arviointikyky	1	7
anteeksiantavuus	0	4

Vahvuudet taulukossa 2 on järjestetty sen mukaan, miten moni vastaaja antoi niistä esimerkkejä: ensimmäisenä on sinnikkyys, jonka käytöstä 12 osallistujaa antoi esi-

merkkejä, kun taas viimeisestä eli anteeksiantavuudesta ei annettu esimerkkejä lainkaan. Kun tarkastellaan esimerkin antaneiden suhdetta osallistujiin, joilla vahvuus oli ydinvahvuutena, suhteellisesti eniten esimerkkejä annettiin sinnikkydestä, joista antoi esimerkin myös viisi sellaista osallistujaa, joilla vahvuus ei ollut ydinvahvuutena. Taulukosta 2 ilmenee, että muita luonteenvahvuuksia, joista osallistujat antoivat suhteessa eniten esimerkkejä, olivat huumori, innokkuus, uteliaisuus, toiveikkuus, luovuus ja itsesääätely. Sen sijaan suhteellisesti vähiten esimerkkejä mainittiin anteeksiantavuudesta, arviointikyvystä, reiluudesta, näkökulmanottokyvystä ja urheudesta (ks. taulukko 2).

Seuraavaksi käsittelen kaikkia 24 luonteenvahvuutta siten, että olen jakanut vahvuudet kolmeen kategoriaan sen perusteella, kuinka moni osallistuja on antanut esimerkkejä vahvuuden käytöstä. Luvussa 4.2.1 esittelen aineistossa usein esiintyneet vahvuudet eli vahvuudet, joista 9–12 osallistujaa antoi esimerkkejä. Luvussa 4.2.2 käsittelen aineistossa melko usein esiintyneet vahvuudet, joista kustakin 4–8 osallistujaa kertoi esimerkkejä ja luvussa 4.2.3 puolestaan aineistossa harvoin esiintyneet vahvuudet, joista jokaisesta esimerkkejä mainitsi 0–3 osallistujaa.

4.1.1 Usein esiintyneet vahvuudet

Useimmin mainitut vahvuudet tämän tutkimuksen aineistossa olivat **sinnikkyys, uteliaisuus, rehellisyys, oppimisen ilo ja ystävällisyys**. Useimmin suomen kielen oppimiseen liitetty vahvuus oli sinnikkyys, jonka kahdeksan osallistujaa oli ilmoittanut ydinvahvuudekseen, mutta jonka käytöstä peräti 12 osallistujaa kertoi esimerkkejä (ks. taulukko 2); toisin sanoen omasta sinnikkyystään osallistujien oli helppo löytää esimerkkejä suomen oppimisesta. Sinnikkyydestä puhuttaessa monissa esimerkeissä tuli esiin suomen kielen vaikeus, kuten esimerkissä 1. Suurimmalla osalla osallistujista oli työpaikka, ja he hyödynsivät sinnikkyyttään jaksakseen käydä suomen kursseilla töiden ohessa eivätkä jättäneet kurssia kesken vaikeuksista ja aikatauluhaasteista huolimatta. Sinnikkyys vahvuutena ilmeni myös kielenkäyttötilanteissa, kuten esimerkissä 2. Osallistujien vastauksissa sinnikkyydessä oli kyse juuri siitä, että oppija pyrki kohtaamistaan vaikeuksista huolimatta kohti tavoittelemaansa päämäärää.

- (1) Finnish argualby is a challenging language so i definetely need perseverance to continue course after course. (13M, kysely)
- (2) As it is a difficult language, I often make mistakes in the speaking and oral parts, I move forward though despite the difficulties. (16M, kysely)

Toinen keskeinen ja monesti suomen oppimiseen liitetty vahvuus oli uteliaisuus. Osallistujat kertoivat uteliaisuuden ilmenevän siten, että oppija halusi tietää lisää suomen kielestä, opittujen asioiden taustoista tai soveltamisesta. Esimerkiksi eräässä kyselyvastauksessa osallistuja kertoi, että uteliaisuus on auttanut häntä tutkimaan

kielioppia ja sanastoa ja syventymään niihin kurssin ulkopuolella (16M, kysely). Uteliaisuuden todettiin näkyvän luokkatilanteessa niin, että opettajalta kysyttiin tarkennuksia opetettaviin asioihin. Kurssin ulkopuolella uteliaisuus ilmeni siten, että oppijat hankkivat lisätietoa itsenäisesti esimerkiksi hakukoneiden avulla tai uutisia lukemalla. Eräs osallistuja kertoi kokevansa haastavaksi suomen puhekielen ymmärtämisen ja pohti, että voisi hyödyntää uteliaisuuttaan kuuntelemalla suomalaisten puhetta junassa (esimerkki 3).

- (3) I can try to learn more how the ways the Finnish people speaking, alright, so I will have to actually hear from people when I am on the train go to work when they talk to the phone. (20M, info)

Osallistujat kuvailivat uteliaisuuden liittyvän suomen oppimiseen siten, että he olivat kiinnostuneita Suomesta, suomalaisesta yhteiskunnasta ja ihmisistä, jolloin suomen kielen osaaminen mahdollisti ympäröivän yhteiskunnan tai suomenkielisen mediasällön ymmärtämisen. Uteliaisuus ei siis kohdistunut kieleen itseensä, vaan kieli nähtiin välineenä oppia ympäröivästä yhteiskunnasta.

Osallistujien listaamissa ydinvahvuuksissa esiintyi useimmin rehellisyys (25 osallistujalla, taulukko 2), mutta vain kymmenen osallistujaa kertoi esimerkkejä siitä, miten rehellisyys ilmeni suomen kielen oppimisessa. Yksi osallistuja mainitsi, ettei hän osannut sanoa esimerkkejä rehellisyydestä (1N, kysely). Osallistujat opiskelivat etäopetuksessa, jossa opettajan on lähiopetukseen verrattuna vaikeampi valvoa apuvälineiden käyttöä esimerkiksi testitilanteissa. Kaksi osallistujaa otti esiin sen, miten he nojasivat rehellisyyteensä eivätkä käyttäneet kokeita tai tehtäviä tehdessään apuvälineitä, esimerkiksi käännösohjelmia. Suomen kielen kurssilla rehellisyys ilmeni myös siten, että osallistujat ilmaisivat vastaavansa rehellisesti kurssipalautteeseen tai kysymyksiin tunnilla, esimerkiksi ilmoittavansa, jos eivät ymmärtäneet opetettua asiaa. Rehellisyys ilmeni myös luokan ulkopuolisissa puhetilanteissa, sillä osallistujat kertoivat harjoittavansa rehellisyyttään, kun he keskustelivat suomalaisten ihmisten kanssa. Esimerkistä 4 käy ilmi, että osallistuja kokee rehellisyyden auttaneen häntä parempaan kanssakäymiseen suomalaisten kanssa.

- (4) I can say that this honesty has sent me to have better communication with the Finnish people. (10M, loppuhaastattelu)

Oppimisen ilo liitettiin aineistossa ennen kaikkea sisäiseen motivaatioon, kuten esimerkissä 5. Kun oppija on sisäisesti motivoitunut, hän ei opiskele suomea ulkoisen tavoitteen, esimerkiksi työpaikan vuoksi, vaan koska oppiminen itsessään tuo mielihyvää. Eräs osallistuja kertoi, että hänellä on työpaikka Suomessa kansainvälisessä yrityksessä eikä hän juurikaan tarvitse suomea töissä, mutta hän nauttii suomen opiskelusta (10M, päiväkirja). Oppimisen ilo ilmeni myös siten, että eräs vastaaja

kertoi syventävänsä oppimistaan etsimällä lisätietoa opiskeltavista asioista kurssin ulkopuolella (12M, päiväkirja). Esimerkissä 6 vastaaja kuvaili käyttävänsä oppimisen iloa vaikeista hetkistä selviämiseen.

- (5) I enjoy lessons; I like to play around in the tasks if I can, just learning new things that I'm interested in feels good on its own. (18N, kysely)
- (6) However, I must continue, as I love continuous learning, and I realize that one day all the puzzles of this language will be solved. (3N, päiväkirja)

Useat ystävällisyydestä esimerkkejä antaneet osallistujat kertoivat vastauksissaan ystävällisyydestä opiskelukavereita kohtaan. He muun muassa kertoivat auttaneensa kavereita pienryhmässä ja selittäneensä sanoja tai tunnilla opetettuja asioita. Yksi osallistuja tosin totesi, että opiskelukavereiden lisäksi hän yritti olla lempeä itselleen ja ystävällinen opettajalle (18N, kysely), eli hänellä ystävällisyys liittyi myös itsemyötätuntoon ja opettajan huomioimiseen. Monet vastaajat mainitsivat hyödyntäneensä ystävällisyyttä jutellessaan suomeksi kurssin ulkopuolella ystävien, työkavereiden, naapureiden tai asiakaspalvelijoiden kanssa. Esimerkistä 7 ilmenee tarkemmin, kuinka ystävällisyys auttoi oppimaan suomea.

- (7) Actually, kindness has allow me to approach more people in the job, or in the gym for helping and as a results usually some communication in the Finnish language happens between us. It also has helped me to make some Finnish friends, which can help me for faster learning of the Finnish language. (10M, päiväkirja)

Osallistuja käytti vahvuuttaan vuorovaikutukseen ja ihmissuhteiden luomiseen, minkä ansiosta hänen suomen kielen taitonsa oli kehittynyt. Eräs opiskelija osoitti ystävällisyyttään kirjoittamalla suomalaiselle ystävälleen sähköpostin englannin sijaan suomeksi (4N, päiväkirja).

4.1.2 Melko usein esiintyneet vahvuudet

Melko usein aineistossa ilmenneet vahvuudet olivat **ryhmätyö, luovuus, kiitollisuus, huumori, henkisyys ja toiveikkuus**. Ryhmätyötaidot ilmenivät ennen kaikkea puhetilanteissa, ja useimmat esimerkit liittyivät ryhmätyöskentelyyn suomen kielen kurssilla, kuten esimerkiksi 8. Esimerkistä on nähtävissä, miten vahvuudet kietoutuvat toisiinsa. Useissa tilanteissa oppijat tunnistivat käyttäneensä useampia vahvuuksia, kuten tässä tapauksessa oppimisen iloa ja ryhmätyötä. Esimerkissä 9 ryhmätyötaidot kytkeytyivät suomen kielen käyttämiseen työympäristössä, ja myös tässä esimerkissä osallistuja nimesi kaksi vahvuuttaan, eli hän hyödynsi kuvailemassaan tilanteessa ryhmätyön lisäksi ystävällisyyttä.

- (8) Today I used my love to learn and team strengths during my Finnish course. I try to explain my colleagues couple of tricks that I have to put in practice what we are learning nowadays. (12M, päiväkirja)
- (9) I used my kindness and teamwork character strengths to help coworker in translation and explanation to other coworkers. (23N, päiväkirja)

Tutkimusaineistossa luovuuden käytöstä kielenoppimisessa puhuttiin yleisellä tasolla, eli osallistujat totesivat lyhyesti yrittäneensä löytää uusia tai itselleen sopivia tapoja oppia suomea, mutta aineistossa oli myös tarkempia kuvauksia luovuuden käytöstä. Eräs osallistuja sanoi kehittäneensä kielitaitoaan suomalaisten laulujen avulla (26N, kysely), ja esimerkissä 10 osallistuja kertoo lukevansa lastenkirjoja, jotta hän oppisi sanastoa ja sanojen taivutusta. Esimerkistä 11 ilmenee, kuinka osallistuja hyödynsi luovaa kirjoittamista oppimisen tukena. Luovuus tuli esiin myös suomenkielisessä vuorovaikutuksessa, kuten esimerkistä 12 ilmenee. Tässä osallistuja käytti luovasti olemassa olevaa suomen kielen sanavarastoaan ja jatkoi suomen käyttämistä ilmaisuvaikkeuksistaan huolimatta.

- (10) I went to the library and sat in the children's stories section and read an easy story supported by pictures. Perhaps that helps me understand words and their changes according to their location in an integrated text. (3N, päiväkirja.)
- (11) I wrote detective stories using expressions and words from my learnings. (16M, kysely)
- (12) There were stuff it was difficult to say in Finnish and could easily change the language, but I tried to continue talking Finnish finding words that I know to express what I wanted to say. (27M, päiväkirja)

Kiitollisuus ilmeni siten, että osallistujat kertoivat olevansa kiitollisia opettajalleen. Eräs vastaaja tarkensi olevansa kiitollinen, koska on oppinut opettajalta paljon (14N, päiväkirja). Osallistujat myös ilmaisivat kiitollisuutensa mahdollisuudesta opiskella suomea, ja yksi vastaaja mainitsi haluavansa oppia suomea, koska oli kiitollinen siitä, että voi asua Suomessa (27M, info).

Viisi osallistujaa ilmoitti ydinvahvuudekseen huumorin (ks. taulukko 2), ja he kaikki antoivat esimerkkejä siitä, miten huumori vahvuutena voi edesauttaa suomen kielen oppimista. Näyttää siis siltä, että huumorista on luontevaa keksiä esimerkkejä. Osallistujat selostivat hyödyntäneensä huumoria suomenkielisessä vuorovaikutuksessa ja kertoneensa esimerkiksi vitsejä suomeksi. Eräs osallistuja kuvaili päiväkirjassaan yrittäneensä puhua suomea vitsailemalla tyttärensä ystävälle päiväkodissa (12M, päiväkirja). Osallistujat kertoivat käyttäneensä huumoria vahvuutena siten, että he olivat valmiita nauramaan itselleen ja omille virheilleen. Esimerkissä 13 osallistuja havainnollistaa, kuinka vitsailu edesauttoi kielen oppimista.

- (13) I find that many Finns respond positively when I joke about my ability with the language in Finnish, and it doubles as a good way to practice. (9M, päiväkirja)

Suomen kielen kurssilla huumorin kerrottiin ilmenneen niin, että oppija keksi hauskoja vastauksia opettajan kysymyksiin tai yritti muuten pitää hauskaa kurssilla raskaan työpäivän jälkeen.

Henkisyys liittyi suomen oppimiseen eri tavoin. Erään osallistujan käsitys henkisyys- ja menestymisen suhteesta oli hyvin suora, sillä hän kirjoitti kyselyssä uskovansa, että todellinen menestys tulee Allahilta (25M, kysely). Toinen osallistuja mainitsi, että henkisyys oli auttanut häntä selviämään vaikeista hetkistä (10M, info). Esimerkissä 14 osallistuja tulkitsee henkisyys- ja menestyksen vaivaksi. Esimerkeissä 14 ja 15 henkisyys ja toiveisuus ovat yhteydessä toisiinsa. Toiveisuus esiintyi toiveissa oppia suomen kieltä sujuvasti, mutta toisaalta kieli nähtiin välineenä toiveiden saavuttamiseen tulevaisuudessa, kuten esimerkiksi 15 havainnollistetaan.

- (14) I trust my instincts, I believe that one day I will speak Finnish fluently. (32N, kysely)
 (15) I hope to be a leader, I improve in my job and for that I really need Finnish language. (10M, loppuhaastattelu)

4.1.3 Harvoin esiintyneet vahvuudet

Tässä alaluvussa käsitellään vahvuuksia, joiden käytöstä osallistujat antoivat esimerkkejä vain harvoin. **Itsesäätelystä, rakkaudesta, sosiaalisesta älykkyydestä ja innokkuudesta** antoi kustakin esimerkkejä kolme henkilöä (ks. taulukko 2). Itsesäätelyn hyödyntäminen ilmeni siten, että eräs opiskelija kertoi, ettei hän mene kurssille ollessaan todella väsynyt (21N, kysely), ja toinen osallistuja totesi, että hän käyttää itsekkyyttä oppiakseen uusia sanoja ja tehdäksään harjoituksia (32N, kysely). Rakkaus vahvuutena ilmeni osallistujien vastauksissa esimerkiksi siten, että suomalaisista sukujuurista johtuva rakkaus kieleen ja kulttuuriin motivoi suomen opiskeluun. Yksi osallistuja totesi, ettei ollut varma, miten rakkaus on myötävaikuttanut oppimiseen (1N, kysely). Esimerkissä 16 rakkaus ilmenee pyrkimyksenä puhua rakkaille ystäville suomea.

- (16) I have very good Finnish friends -- I make the effort to speak to them in Finnish as much as possible, because it's sort of easier for them. (9M, loppuhaastattelu)
 (17) I suppose my ability to listen to others & make connections has allowed me to form relationships easier, in which I end up able to practice my Finnish more. (9M, kysely)

Sosiaalinen älykkyys liittyi aineistossa vuorovaikutukseen ihmisten kanssa, mikä mahdollisti kielen käyttämisen, kuten esimerkki 17 osoittaa. Innokkuuden hyödyntämistä vahvuutena eräs osallistuja selitti siten, että hän oppii eniten silloin, kun hän nauttii oppimisesta (25M, kysely).

Kauneuden ja erinomaisuuden arvostuksesta, urheudesta ja reiluudesta tuli kustakin esimerkkejä kahdelta osallistujalta (ks. taulukko 2). Esimerkissä 18 vastaaja kertoo käyttäneensä kauneuden ja erinomaisuuden arvostusta, kun hän antoi naapurilleen kukkia naistenpäivänä. Tässä esimerkissä yhdistyy kahden vahvuuden yhtäaikainen käyttö, koska osallistuja tulkitsee käyttävänsä samaan aikaan myös ystävällisyyttä.

- (18) I bought tulips for her on women's day. I used kindness and appreciation of beauty & excellence, when I congratulated her in Finnish. (23N, päiväkirja)

Urheus liittyi suomen kielen oppimiseen suomenkielissä vuorovaikutustilanteissa siten, että oppija käytti rohkeasti suomea eikä pelännyt virheitään (esimerkki 19).

- (19) Mä oon rohkea että en mä pelkää että mä teen niinku virheet kun mä puhun. Sitten mä puhun rohkeasti siinä ihmisten kanssa. (15M, info)

Reiluus oli ydinvahvuutena peräti 11 osallistujalla, mutta vain kaksi osallistujaa antoi siitä esimerkin (ks. taulukko 2), eli reiluus on vaikeasti yhdistettävissä suomen kielen opiskeluun tai käyttämiseen. Yksi osallistuja kirjoitti päiväkirjassaan, ettei hän keksi reiluudesta yhtään esimerkkiä (23N, päiväkirja). Toinen kahdesta esimerkin maininneesta selitti päiväkirjassaan reiluuden ilmenevän siten, että hän antoi kurssilla mahdollisuuden osallistua ryhmätehtäviin erityisesti sellaisille opiskelijoille, joilla oli vaikeuksia kurssilla (14N, päiväkirja). Tällöin reiluus mahdollisesti vaikutti positiivisesti opiskeluilmaperiin ja yhteishenkeen ja edisti siten oppimista välillisesti.

Vahvuuksista vähiten esimerkkejä keräsivät **arviointikyky, näkökulmanotto-kyky, harkitsevuus, nöyryys ja johtajuus**, joista kustakin vain yksi osallistuja kertoi esimerkin, sekä **anteeksiantavuus**, josta ei ollut yhtään esimerkkiä (ks. taulukko 2). Erityisesti arviointikyvyn yhteyttä suomen oppimiseen oli vaikea tunnistaa. Ainoan esimerkin (20) antanut osallistuja oli itsekin kielenopettaja.

- (20) Even though I easily see the merit in everything we do in class, I do apply a professional judgement sometimes. (18N, kysely)

Kyseisellä osallistujalla oli ammattinsa ansiosta valmiuksia reflektoida paitsi saamaansa opetusta, myös omaa oppimistaan, ja hän antoikin myös harkitsevaisuudesta ainoan esimerkin, jossa kertoi miettivänsä asioita rauhassa ja analysoivansa aina omaa oppimisprosessiaan.

Näkökulmanotto-kyky liittyi yhden vastaajan mukaan suomen oppimiseen siten, että hän vertasi aiemmin oppimiaan kieliä suomeen (esimerkki 21). Oppija siis hyödynsi kielivarantoaan suomen kielen oppimisessa. Eräs osallistuja mainitsi päiväkirjassaan, ettei osannut antaa esimerkkiä näkökulmanotto-kyvystä (14N, päiväkirja).

- (21) I have learnt different languages so I tried to use the previous learnt to compare with Finnish. (12M, kysely)

Nöyryys näkyi yhden osallistujan mukaan suomen kurssilla niin, että hän myönsi useimpien ystäviensä olevan häntä parempia (25M, kysely). Johtajuus vahvuutena ilmeni puolestaan siten, että osallistuja kertoi omaksuneensa johtajan roolin ryhmätyötilanteissa, mikä vaati suomen kielen käyttämistä (esimerkki 22).

- (22) The natural instinct to take charge in that situation then basically forced me to use more Finnish. (9M, loppuhaastattelu)

Anteeksiantavuus oli ydinvahvuutena neljällä osallistujalla, mutta yksikään osallistuja ei antanut sen käytöstä esimerkkejä (ks. taulukko 2). Eräs osallistuja mainitsi päiväkirjassaan, ettei osannut ajatella mitään yhteyttä anteeksiantavuuden ja suomen kielen oppimisen välillä (14N, päiväkirja).

4.2 Osallistujien käsityksiä luonteen vahvuusharjoituksesta

Tapasin kaikki luonteen vahvuusharjoituksesta ja tutkimusaineiston tuottamisesta kiinnostuneet suomen kielen oppijat etänä 12 yksilöhaastattelussa ja kolmessa ryhmähaastattelussa, joissa keskustelimme ydinvahvuuksista ja luonteen vahvuusharjoituksesta. Kaikki etätapaamisiin osallistuneet (n=21) pitivät saamaansa VIA-kyselyn tulosta todenmukaisena ja kokivat ydinvahvuksiensa kuvaavan itseään, kuten esimerkissä 23.

- (23) I think that it really sounds like me. (31N, info)

Yksi osallistuja kuitenkin kummasteli sinnikkyuden puuttumista omista ydinvahvuuksistaan (9M, info), ja muutama kiinnitti huomiota vahvuuksien esiintymisjärjestykseen. Esimerkiksi eräs osallistuja ihmetteli sitä, että rehellisyys nousi hänen ensimmäiseksi vahvuudekseen (23N, info). Monet osallistajat totesivat pitävänsä luonteen vahvuusharjoitusta kiinnostavana. Yksi oppijoista tosin koki epävarmuutta, sillä hänen mielestään kielenoppimisessa oli helpompaa ja relevantimpaa hyödyntää sinnikkyyttä kuin esimerkiksi ystävällisyyttä. (27M, info).

Ensimmäisen etätapaamisen 21 osallistujasta vain kahdeksan raportoi vahvuuksien käyttöönsä. Keskeytykset johtuivat ennen kaikkea aikapulasta ja kahdella osallistujalla mielen hyvinvoinnin haasteista. Psyykkisten ongelmien vuoksi tutkimuksen keskeyttänyt osallistuja totesi palautekyselyssä, että hänelle oli kuitenkin merkityksellistä puhua vahvuuksista eikä heikkouksista (esimerkki 24), ja hän kertoi oppineensa harjoituksen ansiosta korostamaan vahvuuksiaan heikkouksien sijaan. Toinen osallistuja, joka

keskeytti tutkimuksen ajanpuutteen vuoksi, totesi palautekyselyssä, että pelkästään ohjeiden lukeminen auttoi häntä (esimerkki 25).

- (24) When I talked with you in video call and expressed my weaknesses you mentioned that we were there to talk about our strengths, that was very meaningful. (7M, palautekysely)
- (25) Vaikka en osallistunut siihen mutta luin sen ohjeet, ja on tärkeä ja autta paljon. (15M, palautekysely)

Luonteenvahvuusharjoitukseen osallistuneista yksilöllinen loppuhaastattelu järjestyi lopulta vain neljän osallistujan kanssa. Haastattelusta kieltäytyneet osallistujat vetosivat aikatauluhaasteisiin, ja osa jätti vastaamatta viesteihin. Loppuhaastattelussa olleet osallistujat (n=4) pitivät luonteenvahvuusharjoitusta ennen kaikkea kiinnostavana, mutta myös jokseenkin vaikeana tai aikaa vievänä. Kaikki miettivät ensimmäistä kertaa suomen kielen oppimista tästä näkökulmasta ja kertoivat pohtimisen vaativan aikaa, jota oli joskus vaikea löytää. Esimerkissä 26 osallistuja toteaa ajatustensa selkiytyneen, kun hän pohti asiaa ja kirjoitti vastauksensa. Vaikeus orientoitua luonteenvahvuusharjoitukseen saattoi johtua siitä, että harjoitus tarjosi uuden näkökulman, joka muutti käsitystä kielenoppimisesta.

- (26) It's quite interesting, it did take a minute or two to sort of think of how my characteristics or personality traits did actually connect into how I acted or responded with trying to learn Finnish. In some ways it was very difficult to make the correlation and in other ways when actively thinking about it and trying to write the e-mail and response to you, it's like it did become much more clearer. (9M, loppuhaastattelu)

Esimerkissä 27 osallistuja kertoo, että harjoitus oli hieman vaikea, koska hänen piti ensin miettiä, mitä käsitteet tarkoittavat, ja sen jälkeen tunnistaa ja nimetä vahvuudet eri tilanteissa.

- (27) For example some situation like talking with neighbour and in that moment, what I was saying was it some kind of using humor or this is only just some kind of to be honest, or to be kind. (23N, loppuhaastattelu)

Kaikki osallistujat kaipasivat lisää esimerkkejä luonteenvahvuuksien käytöstä suomen kielen oppimisen kontekstissa sekä enemmän ohjausta vahvuuksien tunnistamiseen ja käyttämiseen valmiiden esimerkkien avulla tai etätapaamisissa. Esimerkeistä 28 ja 29 käy ilmi, että osallistujat kaipasivat ideoita ja ehdotuksia siitä, miten toteuttaa vahvuuksia käytännössä.

- (28) Maybe you can put some suggestions for the people how to put them practice (27M, loppuhaastattelu)

- (29) I think it would be beneficial to have those examples and just just a little nudge to say, well, here's some potential ideas. (9M, loppuhaastattelu)

Vaikka vastaajat eivät saaneet kaipaamaansa ohjausta luonteen vahvuusharjoituksen aikana, he kuitenkin kokivat, että harjoituksesta oli heille hyötyä monin tavoin. Harjoitus laajensi käsitystä omasta itsestä ja ennen kaikkea käsitystä kielenoppimisesta. Osallistujat kertoivat, etteivät he olleet koskaan ajatelleet kielenoppimista persoonallisuuden näkökulmasta, eivätkä sitä, että persoonallisuudella olisi vaikutusta kielenoppimiseen. Harjoitus myös opetti itsetuntemusta ja auttoi arvioimaan omia oppimisen tapoja (esimerkki 30).

- (30) Then using that idea to actually think more about how I found learning other things or other subjects and recognising especially actually in the language course lately with different methods of teaching and different methods of learning I do notice and learn more. OK, what works for me and what doesn't work for me. (9M, loppuhaastattelu)

Luonteen vahvuusharjoitus teki näkyväksi oppituntien ulkopuolella tapahtuvan kielenoppimisen, kuten esimerkistä 31 ilmenee. Kun oppija luonteen vahvuusharjoitusta tehdessään kiinnitti huomionsa kaikkeen kurssin ulkopuoliseen suomen kielen käyttöön, hän huomasi harjoittelevansa kieltä enemmän kuin oli aiemmin ajatellut. Osallistujat olivat sitä mieltä, että harjoitus mahdollisesti lisäsi suomen kielen käyttämistä (esimerkki 32).

- (31) That helped me a lot to realize about the Finnish that I'm using in a regular basis in the day-to-day, even if it's not in the class, so outside the lessons -- I practice it more than I thought. (27M, loppuhaastattelu)
- (32) I'm not sure it's related to this exercise or not, but nowadays I'm using Finnish language a lot. (10M, loppuhaastattelu)

Positiivisessa psykologiassa myönteisiin asioihin keskittyminen on keskeistä, ja esimerkistä 33 ilmeneekin, kuinka luonteen vahvuuksien pohtiminen auttoi suuntaamaan huomion onnistumisiin.

- (33) The idea of being supportive and care and kindness is just being, it's a bit cliché, but being kind to yourself for a moment. You say, OK, you didn't get everything right there, but you got the most of it. (9M, loppuhaastattelu.)

Itsemyötätunto on vahvasti yhteydessä hyvinvointiin, eikä vahvuuksia, kuten ystävällisyyttä ja rakkautta, tarvitse kohdistaa vain kanssaihmiin, vaan lempeyttä ja armollisuutta voi tuntea myös itseään kohtaan, kuten esimerkin 33 kertonut opiskelija. Osallistujat ajattelivat, että vahvuuksia oli mahdollista hyödyntää, kun he kohtasivat vaikeuksia suomen kielen oppimisessa. Erityisesti sinnikkyyttä pidettiin tärkeänä vahvuutena kiperissä tilanteissa.

5 Pohdinta

Tässä artikkelissa tutkin luonteen vahvuuksien hyödyntämistä aikuisten suomen kielen oppimisessa. Sinnikkyys, uteliaisuus ja oppimisen ilo ovat luonteen vahvuuksia, jotka on luontevaa yhdistää kielenoppimiseen, mikä näkyi tässä aineistossa, sillä useat osallistujat antoivat niiden käytöstä esimerkkejä. Rehellisyyden ja ystävällisyyden yhteys suomen oppimiseen ei ole yhtä selvä, mutta lähes yhtä monta osallistujaa antoi näistäkin esimerkkejä. Sen sijaan anteeksiantavuus, arviointikyky, näkökulmanottokyky ja urheus oli aineiston perusteella vaikeampi liittää suomen oppimiseen. Tulosten perusteella vahvuuksia hyödynnettiin sekä suomen kielen kurssilla että kurssin ulkopuolella. Kaikki kielitaidon osa-alueet olivat edustettuina, mutta esimerkeissä painottui ennen kaikkea suomeksi puhuminen.

Tulokset osoittavat, että menestyksellisen vahvuustyöskentelyn edellytyksenä on käsitteiden määrittelemisen: vaikka luonteen vahvuudet selitetään VIA-kyselystä saatavassa yhteenvedossa, on perusteltua käydä keskustelua siitä, miten ihmiset käyttäytymisessä ymmärtävät eri vahvuudet, esimerkiksi urheuden tai nöyryyden. Vahvuuksien soveltaminen edellyttää niiden nimeämistä ja tunnistamista eri tilanteissa (ks. esim. Niemiec 2018; Yeager ym. 2011). Aineistoesimerkeistä ilmeni, että samaa vahvuutta voi hyödyntää monin eri tavoin, ja eri tilanteissa voi esiintyä samanaikaisesti useita vahvuuksia, joiden tunnistaminen vaatii harjoittelua ja oman toiminnan reflektointia. Samantyyppiset vahvuudet, esimerkiksi oppimisen ilo ja uteliaisuus, esiintyvät usein yhdessä, ja niiden yhtäaikaista hyödyntämistä on hedelmällistä (ks. Yeager ym. 2011).

Positiivisen psykologian harjoituksia voi toteuttaa täysin itsenäisesti, osittain ohjatusti tai kokonaan ohjatusti muun muassa terapiassa. Tulosten mukaan osallistujat pitivät luonteen vahvuuksien hyödyntämistä suomen kielen oppimisen kontekstissa kiinnostavana ja uusia näkökulmia avaavana, mutta sekä osallistujien että tutkijan keskeinen huomio oli, että onnistunut vahvuustyöskentely edellyttää ohjausta. Kaikki neljä luonteen vahvuusharjoituksen tehnyttä osallistujaa kaipaivat esimerkkejä ja tukea vahvuuksien tunnistamiseen ja soveltamiseen. Luvun 4.1 esimerkkien yhtenä tarkoituksena onkin herättää ajatuksia ja oivalluksia vahvuustyöskentelyyn sekä oppijoille että opettajille. On kuitenkin syytä kiinnittää huomiota siihen, etteivät valmiiksi annetut esimerkit ohjaa vahvuuksien pohtimista liikaa tiettyyn suuntaan. Jokaisen oppijan kielenoppimiskonteksti on erilainen, ja antoisinta olisikin miettiä ohjatusti esimerkkejä vahvuuksien käytöstä konkreettisissa tilanteissa.

Kuten alaluvussa 2.2 totesin, Gregersenin ym. (2021) interventiotutkimuksessa ei tullut tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Oman aineistoni valossa Gregersenin ym. (2021) tutkimuksen tuloksiin saattoi vaikuttaa se, ettei vahvuuksien tunnistamista käytännön toiminnassa huomioitu ja ohjattu riittävästi, eli osallistujat eivät välttämättä tunnistanee vahvuuksiaan omassa toiminnassaan eivätkä siksi pystyneet soveltamaan niitä uudella tavalla kirjoitustehtävässä. Myös omassa tutkimuksessani monilla osal-

listujilla oli vaikeuksia tunnistaa ja soveltaa vahvuuksiaan suomen kielen oppimisen kontekstissa. Oivaltamista voi edesauttaa pohtimalla, miten vahvuudet ilmenevät muilla elämänalueilla käytännön toiminnassa ja olisiko sieltä löydettävissä yhtymäkohtia suomen oppimiseen. Voi myös miettiä, onko itsellä niin sanottuja kadotettuja vahvuuksia eli sellaisia vahvuuksia, joita ei ole hyödyntänyt pitkään aikaan, mutta jotka tuntuvat omilta ja merkityksellisiltä. Tärkeää on ymmärtää vahvuuksien dynaaminen luonne (Biswas-Diener ym. 2011). Vahvuuksien dynaamisuudesta kertoo se, että VIA-kyselyn tulos ei ole muuttumaton, vaan ydinvahvuudet voivat eri kyselykerroilla vaihdella. Kun vahvuuksia harjoittaa, ne kehittyvät ja vahvistuvat – siksi vahvuuksia pitäisikin houkutella esiin ja käyttää tietoisesti eri tilanteissa.

Ydinvahvuudet edistävät hyvinvointia, sillä niiden käyttö on jo itsessään energisoivaa ja palkitsevaa (Petersen & Seligman 2004: 18). Jos ydinvahvuuksia pystyy hyödyntämään suomen kielen oppimisessa, hyöty kasvaa, sillä valtakielen osaaminen lisää hyvinvointia ja osallisuutta. Kuten tuloksista ilmenee, vahvuudet auttavat vaikeista tilanteista selviämiseen: muun muassa huumorin avulla epäonnistumiset oli usein mahdollista kääntää onnistumisiksi. Vahvuuksien hyödyntäminen vaikeissa tilanteissa oli myös Gregersenin ym. (2021) tutkimuksen lähtökohtana, sillä siinä haettiin luonteenvahvuusinterventiosta apua ahdistukseen. Hyvinvoinnin kannalta on tärkeää säädellä vahvuuksien käyttämistä ja hyödyntää eri vahvuuksia tasapainoisesti. Grant ja Schwartz (2011) kuvaavat vahvuuksien optimaalista käyttöä siten, että liian vähäinen mutta myös liiallinen käyttö heikentävät toimijuutta ja hyvinvointia. Toisaalta ihminen menettää paljon potentiaaliaan, jos hän ei käytä ydinvahvuuksiaan, mutta toisaalta mikä tahansa vahvuus muuttuu heikkoudeksi, kun sen käyttöä ylikorostetaan toisten vahvuuksien kustannuksella. Omassa tutkimusaineistossani ei tullut suoraan ilmi esimerkkejä vahvuuksien liiasta käytöstä, mutta suurin osa osallistujista opiskeli suomea työn ohessa, jolloin oppimisen ilo, uteliaisuus tai sinnikkyys voisivat liikaa käytettyinä periaatteessa aiheuttaa ajankäytön haasteita ja jopa uupumusta.

Tässä tutkimuksessa ongelmana oli tutkimuksen keskeyttäneiden suuri osuus aineistonkeruun eri vaiheissa. Vaikka kaikki osallistajat (n=32) olivat vapaaehtoisia ja kiinnostuneita aiheesta, loppuhaastatteluihin saakka jatkoi vain neljä osallistujaa. Keskeyttämisen syiksi mainittiin ennen kaikkea aikapula, ja myös loppuhaastattelussa olleet totesivat harjoituksen tekemisen ja vahvuuksien pohtimisen vaativan aikaa. Vahvuustyöskentelyssä onkin ohjauksen lisäksi olennaista harjoitusten vaivattomuus ja selkeys.

Käytin tutkimuksessa validoitua VIA-luonteenvahvuusmittaria, joka on kehitetty auttamaan ydinvahvuuksien tunnistamisessa ja vahvistamisessa. Biswas-Dienerin (2011) mukaan testien nimeämät vahvuudet ovat tekijöiden määritelmiä, ja ihmisellä on lukemattomia muita vahvuuksia, minkä vuoksi on syytä muistaa, että VIA-kysely on vain yksi työkalu vahvuustyöskentelyyn ja vahvuuksia voi käsitellä monin eri tavoin. VIA-kyselyyn vastaaminen antaa kuitenkin hyvän lähtökohdan vahvuuksien pohtimiseen, jota voi edelleen laajentaa ohjattuihin ryhmäkeskusteluihin sekä luonteenvahvuusharjoituksiin, esimerkiksi vahvuuspäiväkirjan pitämiseen. Mikäli

vahvuustyöskentely toteutetaan ryhmässä, kannattaa huomioida, että jokaisella oppijalla on omat ydinvahvuutensa ja yksilölliset tilanteensa, joissa vahvuuksia käyttää, minkä takia vahvuuksien pohtimisen ja reflektoinnin pitäisi aina lähteä oppijan omista tarpeista ja tavoitteista. Vahvuuksien käsittely yhteisesti opetusryhmässä voi kuitenkin lisätä yhteenkuuluvuutta, sillä yhteistyö helpottuu, kun toisten vahvuudet huomataan ja tunnetaan (ks. Yeager ym. 2011). Myös opettajan näkökulmasta oppijoiden vahvuuksien tunnistaminen auttaa opetuksen käytänteiden suunnittelussa ja oppijoiden ymmärtämisessä.

Vahvuustyöskentely oppijoiden kanssa edellyttää opettajalta paitsi kiinnostusta luontenvahvuuksiin ja ymmärrystä luontenvahvuuksien merkityksestä, myös omiin luontenvahvuuksiin tutustumista. Vahvuuksien käsittely opetuksessa on luontevaa, jos opettaja on itse reflektoinut omia vahvuuksiaan. Lisäksi omien luontenvahvuuksien tunnistaminen ja käyttö edistävät työhön sitoutumista ja merkityksellisyyttä ja voivat toimia jopa työuupumusta ehkäisevänä tekijänä (ks. Peterson & Seligman 2004; Seligman 2011). Vaikka kieltenopettajien hyvinvointi vaikuttaa merkittävästi opetuksen laatuun ja oppijoiden saavutuksiin, kieltenopettajien henkistä hyvinvointia on alettu tutkia vasta viime vuosina (Talbot & Mercer 2018). Seuraavaksi tarvitaankin tutkimusta siitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia kieltenopettajilla on luontenvahvuusharjoitusten hyödyntämisestä omassa opetustyössään ja vahvuustyöskentelyn merkityksestä opettajien työhyvinvointiin.

Kirjallisuus

- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. & Minhas, G. 2011. A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (2), 106–118. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429>
- Bretherton, R. & Niemiec, R. M. 2018. Character strengths as critique: The power of positive psychology to humanise the workplace. Teoksessa N. J. L. Brown, T. Lomas, & F. J. Eiroa-Orosa (toim.) *The Routledge international handbook of critical positive psychology*, 315–336. London: Routledge.
- Dewaele, J., Chen, X., Padilla, A. M. & Lake, J. 2019. The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J.-M. & Li, C. 2018. Editorial of the special issue “Emotions in SLA”. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (1), 15–19. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.1>
- Grant, A. M. & Schwartz, B. 2011. Too much of a good thing: the challenge and opportunity of the inverted U. *Perspectives on Psychological Science*, 6 (1), 61–76. <https://doi.org/10.1177/1745691610393523>
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D. & Buck, R. 2021. Using character strengths to address English writing anxiety. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 7 (2), 11–35. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.8431>
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., Finegan, K. H., Talbot, K. & Claman, S. 2014. Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 327–353. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.8>
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D. & Macmillan, N. 2020. Dealing with the emotions of teaching abroad: searching for silver linings in a difficult context. Teoksessa C. Gkonou, J.-M. Dewaele, & J. King (toim.) *The emotional rollercoaster of language teaching*, 228–246. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Held, B. S. 2004. The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44 (1), 9–46. <https://doi.org/10.1177/0022167803259645>
- Lomas, T. & Ivtzan, I. 2015. Second wave positive psychology: Exploring the positive–negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies* 7, 1753–1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G. & Kern, M. L. 2021. Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660–674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Lyubomirsky, S. & Layous, K. 2013. How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science* 22 (1), 57–62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. & Mercer, S. 2019. Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103 (1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Martin, J., Slaney, K. L., Sugarman, J. & Schueller, S. 2014. *Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- McGrath, R. E. 2015. Character strengths in 75 nations: an update. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888580>
- Mercer, S. 2018. Psychology for language learning: spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51 (4), 504–525. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000258>
- Niemiec, R. M. 2018. *Character strengths interventions: a field-guide for practitioners*. Boston: Hogrefe.

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13 (3), 107–129. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>
- Scotson, M. 2020. *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: Toimijuus, tunteet ja käsitykset*. JYU Dissertations 271. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1>
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. 2009. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65 (5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Talbot, K. & Mercer, S. 2018. Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41 (4), 410–432. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0031>
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa J. Hakanen, J. Hilppö, R. Hotulainen, R., E. Lahti, K. Lappalainen, K. Lipponen & M. Niemivirta (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- VIA Institute of character -sivusto: <https://www.viacharacter.org/> [Luettu 1.2.2024.]
- Vuorinen, K. 2022. *Character strength interventions: introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education*. Helsinki: University of Helsinki.
- Wagner L., Vogelsanger-Holenstein, M., Wepf H. & Willibald, R. 2020. Character strengths are related to students' achievement, flow experiences, and enjoyment in teacher-centered learning, individual, and group work beyond cognitive ability. *Frontiers in Psychology*, 11, 1324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01324>
- Wissing, M. P. 2022. Beyond the "third wave of positive psychology": challenges and opportunities for future research. *Frontiers in Psychology*, 12, 795067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.795067>
- Yeager, J., Fisher, S. & Shearon, D. 2011. *Smart strengths*. New York: Kravis Publishing.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 281–316.

Riitta Suominen
Yksityinen kielitoimisto

Laki niin kuin se luetaan – säädoskielen käytettävyyttä tutkimassa

Nostot

- Säädöstekstin lukemista voi tutkia käytettävyyden menetelmin.
- Lukijoiden ääneenajattelu yksilöi tekstin pulmat.
- Käytettävyytsteillä ennakoidaan ja parannetaan käyttäjäkokemusta.
- Pulmat ovat ratkaistavissa lainvalmistelussa sisällön ja kielen ammattilaisten työryhmissä.



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

Abstract

The article looks at how readers understand legal text, which characteristics cause difficulties, and which facilitate understanding. The method used is protocol analysis. It examines a subject's reading process, highlighting the features that affect reading and understanding. Subjects read test texts while verbalizing their reading experience, and their thinking aloud is recorded, transcribed, and analyzed. Subjects include lawyers, officials, and laypeople, and test materials contain extracts from the Finnish Inheritance Code, the Income Tax Act, and the Working Time Act. The results show the impact of different textual elements on comprehension and usability.

Keywords: usability, legalese, comprehension

Asiasanat: käytettävyys, lakikieli, ymmärtäminen

1 Johdanto

Tavoitteeni oli selvittää osana laajempaa säädöskielen tutkimusta (Valtioneuvosto 2023), miten koehenkilöt – juristit, päätösvalmistelijat ja maallikot – lukevat lakitekstiä ja mitkä tekstipiirteet vaikeuttavat tai edistävät lukemista.

Lukemista lähestytään käytettävyyden näkökulmasta ääneenajattelumenetelmän avulla. Käytettävyys ymmärretään tekstin ominaisuudeksi, joka vaikuttaa siihen, miten tuloksellisesti, tehokkaasti ja miellyttävästi lukijat saavuttavat tekstin avulla tavoitteensa. Huomiota kiinnitetään tekstin ymmärtämiseen, luku-aikaan ja lukukokemuksen miellyttävyyteen. Tekstien tutkimuksessa on käytettävyyden sijasta puhuttu tavallisemmin luettavuudesta, ymmärrettävyydestä ja muutaman viime vuoden ajan myös saavutettavuudesta, jotka kaikki voi lukea käytettävyyden osatekijöiksi. (Suominen 2019: 42–43, 45–47; vrt. myös Suojanen ym. 2012: 34, 35; Suojanen ym. 2014: 35–36.)

Saavutettavuus-termiä on viime vuosina käytetty päällekkäin käytettävyyden kanssa. Se on kielenkäytössä yleistynyt varsinkin Euroopan unionin saavutettavuusdirektiivin (EU 2016/2102) vaatiman kansallisen lainsäädännön valmistelun yhteydessä. Saavutettavuudessa on kuitenkin painotettu enemmän teknistä kuin sisällöllistä käytettävyyttä, vaikka kriteereissä on myös ymmärrettävyys mainittu (EU 2016/2102: artikla 4). Ymmärrettävyyteen on viitattu usein termillä kognitiivinen saavutettavuus (esim. Hyppönen 2022), ja sen osana on annettu lähinnä selkokieleen liittyviä tekstiohjeita (Selkeästi meille -sivusto). Saavutettavuudessa painotetaan erityisesti erilaisten käyttäjien ja käyttötilanteiden huomioonottoa suunnittelussa (esim. Saavutettavuusvaatimukset-sivusto).

Käytettävyyttä vielä laajempi käsite on käyttäjäkokemus (esim. ISO 9241–210: 2008; Tieteen termipankki s.v. käyttäjäkokemus; Suojanen ym. 2014: 13). Se ratkaisee, mitä palveluja, ohjelmia ja laitteita suosimme. Käyttäjien kokemus pyritään ottamaan huomioon myös julkisten palvelujen suunnittelussa, ja nykyisin harjoitetaan palvelumuotoilun ohella myös oikeusmuotoilua. Käyttäjäkokemuksen ja

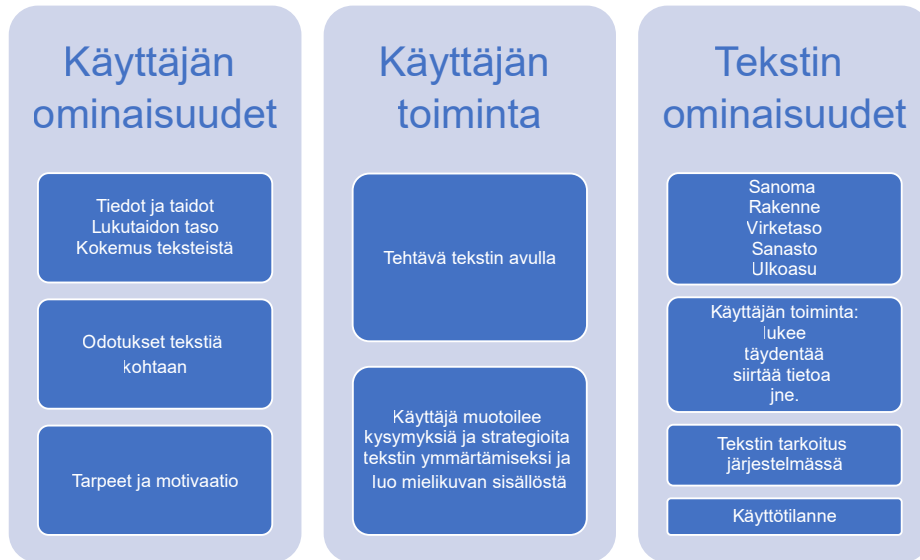
käytettävyyden perusteella voi arvioida ohjelmistojen ja palvelujen lisäksi myös tekstejä (Suominen 2019). Käyttäjien kokemuksesta ja käytettävyydestä saa tietoa testauksen, kyselyjen ja haastattelujen avulla.

2 Teksti, lukeminen ja ääneenajattelu

Säädöskielen ymmärtämistä ja käytettävyyttä voidaan tutkia teksti- tai lukijalähtöisesti. Teksteistä analysoidaan kielenpiirteitä ja ennakoidaan niiden vaikutusta. Luettavuustutkijat ovat selvittäneet, että pitkät sanat ja virkkeet ennustavat tilastollisesti vaikeaa tekstiä, vaikkakin perussyistä on vaihtelevia näkemyksiä. Luettavuustutkimukset ovat tähänneet helppokäyttöisiin laskentakaavoihin, jotka ennustavat tekstin sopivuutta eri lukijaryhmille. Kaava antaa yleiskuvan mutta ei auta tekstinlaattijaa yksilöimään, miten ja mitä tekstikohtia pitäisi muuttaa. (Ks. esim. Wiio 1973; Virtaluoto & Väyrynen 2000: 100–106; Nielsen 2015.)

Kielentutkimuksessa lukutapahtumaa on tutkittu vähemmän kuin tekstejä, ja se onkin tutkimuskohteena kielitieteilijöille metodisesti vieraampi. Kiinnostuksenkohteena on ollut toisaalta tekstien optimointi, toisaalta lukemisen yleiset vaikeudet. Osana verkkopalvelujen toimintaa tekstien käytettävyyttä on tutkittu ääneenajattelun ja katseenseurannan menetelmillä sekä käyttämällä fokusryhmiä. Huomiota on ensisijaisesti kiinnitetty funktionaaliseen eli toiminnalliseen lukemiseen.

Funktionaalisen lukemisen osatekijöitä ovat mallintaneet Melissa Holland ja Janice Redish (1982) tutkiessaan lomakkeiden ymmärrettävyyttä. Kuvassa 1 hahmotellaan heidän kehittämänsä mallin mukaisesti, mitkä tekijät vaikuttavat säädöstekstin lukemiseen. Vaikuttavia tekijöitä ovat ensinnäkin lukijan ominaisuudet: tiedot, taidot, kokemukset, odotukset ja motivaatio. Toiseksi lukijan toimintaa lukutilanteessa ohjaa vastauksen etsintä siihen kysymykseen, jota hän on tekstin avulla ratkaisemassa. Kolmanneksi tekstin ominaisuudet – sanoma, rakenne, virketaso, sanasto, ulkoasu – sekä myös tarkoitus ja käyttötilanne vaikuttavat lukemisen sujuvuuteen. Malli pelkistää hyvin olennaiset käytettävyyteen – tai kognitiiviseen saavutettavuuteen – liittyvät tekstipiirteet, mikä tekee siitä käyttäjätestauksessa moniosaisia kriteeristöjä helpokäyttöisemmän.

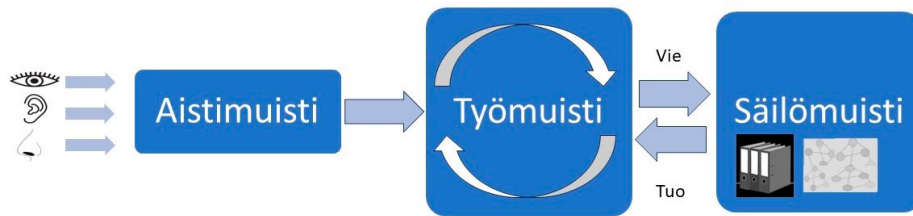


KUVA 1. Säädöstekstin lukemiseen vaikuttavat tekijät Hollandin ja Redishin mallia (1982) soveltaen.

Ääneenajattelu eli protokolla-analyysi perustuu introspektioon eli itsehavainnointiin. Sen avulla on mahdollisuus tarkastella lukijan ajattelua ja selvittää, minkälaisin kognitiivisin toiminnoin ja strategioin hän purkaa merkityksiä ja luo tekstin sisällöstä mielikuvaa. Ääneenajattelua on käytetty eniten psykologiassa, erityisesti ongelmanratkaisun ja asiantuntijatyön tutkimisessa (esim. Ericsson & Simon 1993), ja sen avulla on selvitetty laajasti ihmisen ja tietokoneen vuorovaikutusta. Käytettävyyystutkimuksessa sitä on sovellettu laitteiden, ohjelmistojen ja verkkopalvelujen testauksessa, mistä se on siirtynyt myös verkkosisältöjen arviointiin, teknisen kirjoittamisen työkaluksi ja käännöstieteeseen. Käännöstieteessä menetelmän avulla on pyritty avaamaan kääntäjän mentaalinen ”musta laatikko” ja siirtämään näkökulma käännöksestä eli lopputuloksesta itse kääntämisen prosessiin; ääneenajattelu osoittautui soveltuvan hyvin erityisesti ongelmien tunnistamiseen. (Kusmaul & Tirkkonen-Conditt 1995: 177–184.) Jo edellä mainitussa Hollandin ja Redishin tutkimuksessa (1982) ääneenajattelun avulla tutkittiin lomakkeiden ymmärtämistä, Flower ym. (1983) sovelsivat menetelmää asetusten lukemiseen, Kiili ja Laurinen (2018) käyttivät sitä lukiolaisten internetlukemisen tutkimuksessa, ja itse sovelsin väitöstutkimuksessani menetelmää virkatekstien käytettävyysongelmien tunnistamiseen ja tekstin editointiprosessin avaamiseen (Suominen 2019). Ääneenajattelua on myös käytetty, kun on tutkittu

sote-ammattilaisten itsearviointisivustoa (Sotetie-sivusto) tai suomea toisena kielenä puhuvien lääkärin potilaiden puheen ymmärtämistä (Pitkänen & Tervola 2023).

Ääneenajattelulla pyritään tekemään näkyväksi lukemisessa tapahtuvia mielenliikkeitä. Lukeminen virittää aivoissamme useita yhtaikaisia toimintoja. Havaintotieto seuloutuu lyhytkestoiseen työmuistiin, aiemmat tiedot aktivoidaan pitkäkestoisesta säilömuistista, ja työmuisti yhdistää uutta sekä vanhaa. Ääneenajattelussa koehenkilö parhaimmillaan sanallistaa ajantasaisesti työmuistinsa sisältöä ja liikettä muistien välillä. (Ericsson & Simon 1993.) Lukutapahtuman vaiheita pystytään näin seuraamaan autenttisemmin kuin jälkeenpäin tehdyillä kyselyillä.



KUVA 2. Muistit ja niiden vuorovaikutus Atkinsonin ja Shiffrinin mallia (1968) mukailten.

Ääneenajattelu on tunnetun käytettävyyssiantuntijan Jakob Nielsenin (2012) arvion mukaan paras saatavilla olevista käytettävyystestauksen työkaluista, koska se on vakaa ja joustava. Äänenajattelu avaa koehenkilöiden ajattelua syvällisesti ja todenmukaisesti. Se antaa ensi käden tietoa koehenkilöiden mentaalisista malleista (Chan & Nielsen 2024) ja siitä, miten he tunnistavat ja nimeävät tekstin käytettävyysepulmia. Huonona puolena on menetelmän kuormittavuus: puhe toiminnan yhteydessä lisää koehenkilön kognitiivista kuormaa (Ilves 2005: 209, 220; Koskinen 2005: 205; Kussmaul & Tirkkonen-Conditt 1995: 177–184.).

Ääneenajattelulla menetelmänä on yhteyksiä myös osallistuvaan havainnointiin, joka liittyy etnografiseen lähestymistapaan. Sitä on jo pitkään käytetty puhutun kielen tutkimuksessa mutta viime aikoina myös tekstien tutkimuksessa; tosin suomalaisessa tekstintutkimuksessa ei juurikaan ole käytetty termiä "etnografinen", vaikka lähestymistapa siihen viittaakin. (Lappalainen 2012: 420–421.) Etnografisen tutkimuksen tiedonkeruulle on tunnusomaista havainnointi, osallistuminen ja haastattelu. Aineistoa tarkastellaan eri suunnista ja ilmiötä pyritään ymmärtämään pinnallista kuvailua syvällisemmin. (Sarmavuori 2011: 51.)

3 Koetilanne, koetekstit, kysymykset ja koehenkilöt

Koetilanne järjestettiin seuraavasti:

1. Tekstiehdotuksia kerättiin kyselyllä.
2. Koetekstit seulottiin tiettyjen kriteerien mukaan.
3. Muotoiltiin tekstiin olennaisesti liittyvä tehtävä.
4. Valittiin tekstin todellisia käyttäjäryhmiä edustavat koehenkilöt.
5. Jokaiselle koehenkilölle järjestettiin oma 1–2 tunnin koetilanne.
6. Koehenkilö sai luettavaksi tekstin ja sanallisti lukemiseen liittyvät ajatuksensa.
7. Koehenkilön ääneenajattelu tallennettiin ja litteroitiin.
8. Tutkija havainnoi lukutilannetta taustalla ja teki muistiinpanoja.
9. Ääneenajatteluaineisto analysoitiin sisältölähtöisen teemoittelun avulla.

3.1 Koetekstin valinta: taustakysely ja kriteerit

Tekstiaineistojen valintaa lähestyin lähettämällä kaksi kysymystä #juristitwitterin 64:lle oikeustieteen asiantuntijalle yksityisviestinä.

1. Mitkä säädöstekstit ovat osoittautuneet omassa työssäsi vaikeasti ymmärrettäviksi?
2. Onko jokin osuus tekstistä erityisen hankala, esimerkiksi jotkin tietyt lain luvut tai pykälät?

Yksityisviestien lisäksi tiedotin kyselystä julkisessa Twitter-virrassa. Vastauksia tuli 42/64 (66 %). Useissa vastauksissa kommentoitiin asiaa laajasti ja asiantuntevasti, joten lähestymistapa toimi taustoituksena hyvin. Tarkemman tutkimisen kohteiksi ehdotettiin muun muassa seuraavia säädöksiä: hallintolaki, julkisuuslaki, hankintalaki, tuloverolaki, perintökaari, rikoslaki ja kuluttajansuojalaki.

Useimmin säädöstekstin ymmärtämistä vaikeuttavina seikkoina mainittiin

- viittaukset muuhun lainsäädäntöön
- täsmentymättömät käsitteet
- tarkoituksellinen tulkinnanvaraisuus
- kantavan ajatuksen epäselvyys
- jälkikäteen tehdyt korjaukset
- virkkeiden kuormittavuus
- eri säännösten vaikeaselkoiset yhteydet.

Esimerkkejä kommentaista:

Vaikeata on myös se, kun säädöksessä on paljon viittauksia muuhun lainsäädäntöön. Viittaus yksittäisen lain sisällä on vielä jotenkin hallittavissa, mutta viittaus toiseen lakiin koetaan erityisen haasteelliseksi.

Lukijaa ei auteta hahmottamaan loogista kehikkoa – mikä kiellettyä, mikä sallittua ja mitkä ovat keskeiset muuttajat arvioinnissa.

Toinen ongelma on yksi inhokki-ilmaisuistani, joka kuuluu ”soveltuvin osin”. Se tarkoittaa suomeksi, että ”ei jaksettu tätä lainsäätäjänä enempää miettiä, joten siirrettiin ongelma lain soveltajille”. Siitä miten tuo säännös oikeasti toimii, ei noiden epämääräisten soveltamiskehotusten takia ota pirukaan selvää.

Yllättävää oli, että epämuodollisessa kyselyssä mainittiin melko lailla kaikki aiemmissa tutkimuksissa esiin nostetut ongelmat. Huomiota kiinnittää myös se, että ongelmat ovat usein niitä, jotka koskevat myös tekstin laadintaa yleisesti, esimerkiksi pääperiaatteen ilmaisematta jättäminen tekstijakson alussa. Lakeja on hyödyllistä tarkastella myös teksteinä sinänsä ilman säädösteksteihin mielellään liitettäviä erityisoikeuksia ja ominaisuuksia.

Hyviä ehdotuksia tutkimusaineistoksi sopivista säädöksistä oli vastauksissa useita, joten ehdotettuja aineistoja seulottiin vielä seuraavien kriteerien avulla:

- Teksti edustaa hyvin säädöskieltä.
- Teksti ei ole poikkeuksellisen vaikea tai helppo.
- Se ei liity kapeaan erikoisalaan vaan koskettaa laajasti kansalaisia.
- Teksti sisältää tutkimuskirjallisuudessa ja #juristitwitter-kyselyssä mainittuja kielenpiirteitä.
- Säädökset ovat eri-ikäisiä.

3.2 Koetekstit tuloverolaista, työaikalaista ja perintökaaresta

Koeteksteiksi valittiin seuraavat otteet:

- tuloverolain luku 2 § 48 Luovutusvoiton laskeminen
- työaikalain luku 5 § 16 Lisä- ja ylityö
- perintökaaren luku 7 Lakiosasta.

Nämä lait koskevat suurinta osaa kansalaisista, ja niillä on ihmisille selvä taloudellinen merkitys. Ne ovat eri-ikäisiä ja vaikeustasoltaan keskitasoisia eivätkä vaadi erityistä osaamista tai mutkikkaita laskutoimituksia. Koehenkilöiden arvioiden mukaan otteet myös edustavat tyypillistä lakitekstiä.

Koetilanteessa lukemiseen johdatettiin kysymyksellä, niin että lukutilanne vastaisi todellista ja vastaus kertoisi, onko tekstin keskeinen sanoma ymmärretty. Kirjallinen kysymys muotoiltiin yksikertaiseksi, jotta se ei johtaisi harhaan.

Tuloverolakiin liittyvä kysymys

- Ostit vuonna 2022 sijoitusyksiön Tampereelta 100 000 eurolla ja myyt sen seuraavana vuonna 120 000 eurolla. Asuntoon teetit oston jälkeen 2 000 euron perusparannusremontin ja kiinteistövälittäjälle maksoit myyntipalkkioita 1 500 euroa, jotka molemmat lasketaan hankintamenoihin. Mitään poistoja ei ole verotuksessa tehty. Mistä summasta maksat veroa?

Työaikalakiin liittyvä kysymys

- Teet sopimuksen mukaan osa-aikaista 25 tunnin työviikkoa ja säännöllistä viiden tunnin työpäivää. Ruuhkaviikon ajan lupaat olla maanantaista perjantaihin töissä ylimääräiset kaksi tuntia. Teetkö lisä- vai ylityötä?

Perintökaareen liittyvä kysymys

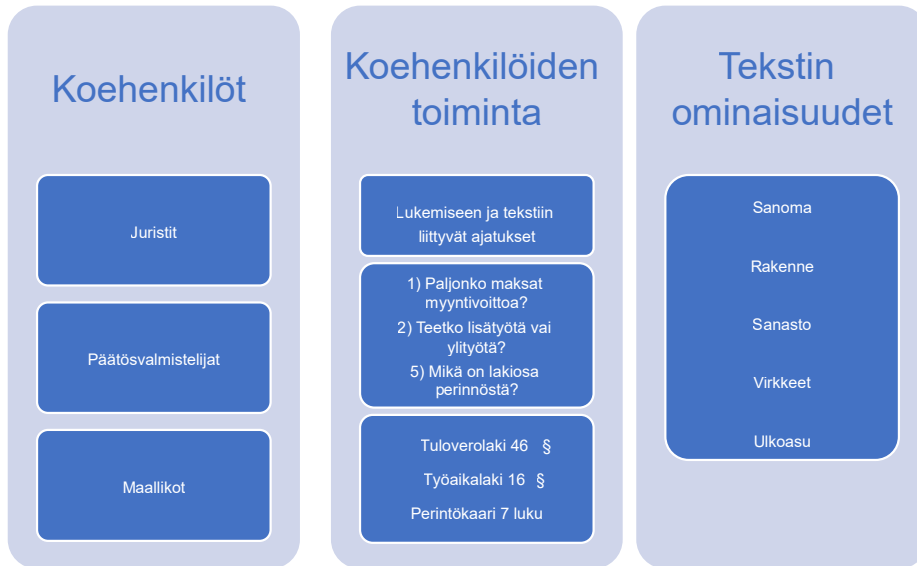
- Maija Meikäläinen kuolee. Hänellä on kaksi lasta, ja testamentissa hän määrää perijäkseen vanhemman lapsensa. Nuorempi lapsista ilmoittaa vaativansa lakiosaansa perinnöstä. Omaisuus on 600 000 euroa. Paljonko lakiosa on?

Kaikkien tekstien lopussa lisäksi kysyttiin, mikä vaikeutti ja mikä helpotti lainkohdan ymmärtämistä.

3.3 Koehenkilöt

Koehenkilöitä valittiin kymmenen: kolme juristia (J), kolme päätösvalmistelijaa (P) ja neljä maallikkoa (M), joista puolet oli akateemisia ja puolet ei-akateemisia. Koehenkilöiksi haluttiin saada erojen ja yhtäläisyyksien selvittämiseksi eritaustaisia lukijoita: oikeustieteen ammattilaisia, säädöksiä työssään hyödyntäviä viranhaltijoita ja tavallisia kansalaisia. Kaksi ensimmäistä ryhmää käsittelee säädöstekstejä säännöllisesti työssään, maallikot satunnaisesti omaan elämäänsä liittyvissä tilanteissa.

Koetilanne on hahmoteltu kuvassa 3.



KUVA 3. Koetilanteen osatekijät: koehenkilöt, koehenkilöiden toiminta ja tekstin ominaisuudet.

Käytettävyydesteissä ja varsinkin ääneenajattelua käytettäessä koehenkilöiden määrä on yleensä pieni, niin kuin taulukosta 1 käy ilmi, koska pienikin käyttäjämäärä riittää, jos se edustaa hyvin käyttäjäjoukkoa (Anttonen 2005: 291). Pienen otoskoon säännön mukaan viidellä koehenkilöllä löytyy 80 prosenttia käytettävyysongelmista, eikä määrän kasvattaminen tuo merkittävää lisätietoa. Yleensä testit tehdään suunnittelun eri vaiheissa: tavoitteena on ratkaisukeskeisesti löytää käytettävyyvirheet ja korjata ne. Jos koehenkilöt kohtaavat pulman, ei tarvita tietoa siitä, koskeeko pulma kaikkia käyttäjiä, vaan tieto pulman olemassaolosta riittää. (Anttonen 2005: 284, 293–294; Kuusela 2004: 34.)

TAULUKKO 1. Anttonen (2005: 291) mukainen taulukko Nielsenin artikkelin (1993) pohjalta eri menetelmien vaatimista koehenkilömääristä.

Menetelmä	Osallistuja
Heuristinen arviointi	(asiantuntijoiden tekemä)
Ääneenajattelu	3–5
Havainnointi	5
Suorutumisen mittarit	vähintään 10

Menetelmä	Osallistuja
Fokusryhmät	6–9 / ryhmä
Käytön rekisteröinti (logging actual use)	vähintään 20
Kyselytutkimus	vähintään 30
Käyttäjien palaute	satoja

3.4 Toteutus, aikataulu ja kommenttilomake

Säädöskielen ymmärtämisen koetilanteet toteutettiin kesä-tammikuussa 2023–2024. Koehenkilöt olivat anonyymeja vapaaehtoisia, joiden taustatiedot ovat tutkijan tiedossa. Kokeen järjestelyistä ja aineiston käytöstä sovittiin etukäteen sähköpostitse. Koetilanteet järjestettiin kaikille koehenkilöille yksittäin, ja ne kestivät yhdestä kahteen tuntiin. Läsnä olivat koehenkilö ja tutkija, niin että koehenkilö vastasi pääosin puhumisesta ja tutkija oli taka-alalla. Koetilanne äänitettiin, videoitiin ja litteroitiin Teamsin litterointityökalulla.

Kun koehenkilöistä puolet oli testattu, laadin aineiston käsittelyä ja raportointia helpottavan lomakkeen. Lomake perustuu kuvassa 3 esitetyn mallin tekstipiirteisiin. Ensimmäisessä sarakkeessa juoksee säädösteksti pykälittäin ja seuraaviin sarakkeisiin kirjataan pykälittäin koehenkilöiden kommentit sanoman ymmärtämisestä, tekstin rakenteesta, sanoista ja termeistä, lause- ja virkerakenteesta sekä silmäiltävyydestä.

Jokaisen koetekstin ja jokaisen ääneenajattelun pohjalta täytettiin oma lomakkeensa, ja kutakin pykälää koskevat kommentit yhdistettiin lopuksi kunkin koetekstin yhteiselle lomakkeelle. Kommentit jaoteltiin kielteisiin ja myönteisiin sen perusteella, millaiseksi ne arvottivat tekstin jonkin kohdan tai ominaisuuden. Kielteisten kommenttien eteen merkittiin miinus ja myönteisten eteen plusmerkki. Tavoitteena oli saada jokaisesta koetekstistä jatkotyöstämistä varten kompakti raportti, jossa yksilöidään kuhunkin pykälään ja tekstikohtaan liittyvät pulmat ja myönteiset kommentit.

4 Käytettävyyteen vaikuttavat kielenpiirteet

4.1 Mitkä seikat vaikuttivat tuloverolain pykälän 48 ymmärtämiseen?

Taulukon 2 lomakkeelle on kirjattu lyhyet muistiinpanot koehenkilöiden kommentteista, jotka liittyvät tuloverolain luvun 2 pykälän 48 sanomaan eli sisältöön, tekstin rakenteeseen, sanoihin ja termeihin, lauserakenteeseen ja silmäiltävyyteen.

TAULUKKO 2. Tuloverolain otteen ymmärtämistä helpottavat (+) ja vaikeuttavat (-) seikat.

Luovutusvoiton laskeminen	Sanoma	Rakenne	Sanat/Termit	Lauseet/Virkheet	Silmäiltävyys
<p>Omaisuu den luovutuksesta saadun voiton määrä lasketaan siten, että luovutushinnasta vähennetään omaisuuden hankintam enon poistamatta olevan osan ja voiton hankkimisesta olleiden menojen yhteismäärä. Muun verovelvollisen kuin yhteisön tai avoimen yhtiön taikka kommandiittiyhtiön saamasta luovutushinnasta vähennettävä määrä on kuitenkin aina vähintään 20 prosenttia ja, jos luovutettu omaisuus on ollut luovuttajalla vähintään 10 vuoden ajan, vähintään 40 prosenttia luovutushinnasta. (30.7.2004/728)</p>	<p>+ Selvä: osaan ulkoa työn takia + Alku helpoin, mutta silti hepreaa + Yksityistä koskeva osuus helppo + Prosentit auttoivat - Epäselvää, kenelle suunnattu - Ei yksilöi menoja - Konkretiaa: esim. varainsiirtovero - Ketä koskee? - Poistamatta oleva osa? - Käsite avoin ja kommandiittiyhtiö - En uskalla ratkaista veron määrää - Olleiden menojen yhteismäärä? - Henkilön vai yritysten vähennys? - Kynä ja paperi tarpeen</p>		<p>- Substanssitermejä ei avata - Miksi luovutus, kun on myynti? - Miksi luovutus- eikä myyntihinta? - Mitä tarkoitetaan luovutuksella? - Hankintameno on erikoistermi - "Kommandiittiyhtiö"? - Poistamatta oleva osa? - Muutosvuosilukujen merkitys? - Luovutusvoitto? - Paljon termejä, joita ei ymmärrä - Termejä ei avata - Paljon sanoja, joita ei ymmärrä - Pitkät yhdys sanat</p>	<p>- Lauseet ja virkkeet pitkiä - Pitkät lauseet - Pitkä virke kahteen osaan - Vaikea lauserakenne - Pilkun paikka hämmäntää - Muun kuin -rakenne kankea</p>	<p>+ Luvut nousevat hyvin esiin - Paljon lukuja - Momentin numerot täydellisinä - Paljon lukuja - Lyhenteet, numerot, merkit</p>
<p>Kun avoin yhtiö tai kommandiittiyhtiö luovuttaa omaisuutta, jonka yhtiömies on sijoittanut yhtiöön sitä perustettaessa tai myöhemmin, taikka yhtiömies tai entinen yhtiömies luovuttaa omaisuuttaan, jonka hän on ottanut yhtiöstä, 1 momentissa tarkoitettu omistusaika lasketaan ajankohdasta, jolloin omaisuus on sijoitettu yhtiöön tai otettu yhtiöstä, jollei kysymys ole 24 §:ssä tarkoitettua toimintamuodon muutoksesta.</p>	<p>+ Kattavuus auttaa - Ei kuulu yksityiselle ihmiselle - Epäselvää, ketä koskee? - Rajatumpi omaisuuden luovutus</p>	<p>- Pitkä lista, ketä koskee - Ei koske yksityistä - Hyppään yli yhtiöt - Pykäläviittaushankala</p>	<p>- Kommandiittiyhtiö? - Yhtiömies? - Kommandiittiyhtiö ja yhtiöt?</p>	<p>- Kiilalauseet - Pitkät lauseet - Liian pitkiä lauseita - Kuusi riviä pitkä lause - Taikka-rakenne - Kappaleen mittainen virke</p>	
<p>Avoimen yhtiön ja kommandiittiyhtiön osuuden luovutuksesta saadun voiton määrää laskettaessa luovutusvoittoon lisätään määrä, jolla yhtiömiehen yksityisotot ovat yhteensä ylittäneet hänen vuotuisten voitto-osuuksiensa ja yhtiön tekemiensä sijoitusten yhteismäärän.</p>	<p>- Jo § 4 ja vielä käään en ymmärrä</p>				
<p>Jos omaisuutta verovelvollisen hallinta-aikana on kohdannut vahinko, josta hän on saanut korvausta, korvaus lisätään luovutushintaan luovutusvuodelta ja sitä edeltäneiltä viideltä vuodelta, sikäli kuin korvausta ei ole käytetty tuhoutuneen tai vahingoittuneen omaisuuden uudistamiseen tai kunnostamiseen tai lisätty metsätalouden pääomatuloon.</p>	<p>+ Kieli virheetöntä - Luettava monta kertaa - Asiaa voisi yksinkertaistaa - Sotketaan kaikki samaan - Korvaus. Miten niin lisätään? - Ihan hepreaa, tarvitsen apua - Tajutakseen pitäisi olla lakimies - Lainkohta jäi epäselväksi</p>			<p>- Kiilalauseet - Pitkät lauseet - Sikäli-rakenne outo, vaikea ja monitulokintainen</p>	<p>+ Kappalejako auttaa rajaamaan + Kappaleet eivät ole pitkiä. - Oikea kohta vaikea löytää - Alaotsikko pitäisi olla</p>

Alla on koonti kommentteista ja sitaatteja merkintöjen pohjalla olevista koehenkilöiden autenttisista puheista, joihin merkinnät pohjaavat.

4.1.1 Sanoma

Sisällön ymmärtämistä vaikeuttivat koehenkilöiden mielestä erikoisalojen käsitteet *avoin yhtiö*, *kommandiittiyhtiö*, *hankintameno* ja oikeustieteen *ositus*, *luovutus* ja *saanto*. Termit ovat olennaisia ja toistuivat lähes jokaisessa kappaleessa, joten niiden jonkinasteinen ymmärtäminen on välttämätöntä mielekkään merkityskokonaisuuden muodostamiseksi. Erikoiskäsitteet, niin kuin *ositus* 'puolisoiden omaisuuden jako avio- liiton purkauduttua', on osattava kytkeä niiden aiempiin esiintymiin säädöskielessä. Juristeille termit olivat pääosin tuttuja, muille koehenkilöille tunnistettavia mutta merkitykseltään epätarkkoja.

Tämä on todella vaikea ymmärtää... Lainkohta jäi epäselväksi. (P)

Tällä lukemisella en todella ymmärrä tätä: "Hankintameno lasketaan ositussaantoa edeltävästä saannosta". (M)

Yksityishenkilöä tai yksityisyrittäjää eli "muuta verovelvollista" koskevaa osuutta pidettiin sinänsä sisällöllisesti helppona, mutta toisesta virkkeestä eteenpäin yhtiöitä koskeva osuus oli vaikeampaa. Erityisen hankala oli toisen virkkeen muotoilu "muun verovelvollisen kuin yhteisön tai avoimen yhtiön taikka kommandiittiyhtiön saama", jossa koehenkilöille jäi mutkikkaan alun jälkeen epäselväksi, koskeeko jatko yksityistä ihmistä vai yhtiöitä. Ylipäätään yksityisiä ja yhtiöitä koskevien asioiden sekoittuminen tekstikappaleissa katsottiin hankalaksi. Kappaleiden selkeää erottelua ja suuntaamista oikeille kohderyhmille toivottiin.

Konkretiaa eli esimerkkejä kaivattiin siitä, mitä hankintamenoihin voidaan lukea ("ei yksilöi menoja tarkemmin", "varainsiirtoveroa ei mainita").

4.1.2 Rakenne

Yksityisen ja yhteisöjen asioita käsitellään vuorotellen samassa pykälässä, mitä pidettiin hankalana.

Tänne on sotkettu niin paljon sellaisia asioita, että ei koske ihan tavallista matti-meikälistä. (M)

Sitten pitkät listat siitä, keitä tämä lainkohta koskee. Täällä on yhtiö, kommandiittiyhtiö sitten on yhtiömiestä, vakuutusyhtiö vaikka mitä. Avointa yhtiötä, kommandiittiyhtiötä. (P)

Samoin viittaus toiseen pykälään – "24 §:ssä tarkoitettu toimintamuodon muutos" – on koehenkilöiden mielestä hankala: tulkintaan jää puuttuvan pykälän kokoinen aukko, jos ei katkaise lukemista ja tarkista mainittua pykälää. Ihan ongelmatonta

poikkeaminen pykälästä toisaalle ei koehenkilöiden mielestä ole; viittaukset näyttävät vertautuvan verkkotekstin linkkeihin, jotka katkaisevat lineaarisen lukemisen. Uutta kohtaa etsittäessä työmuistista helposti katoaa yhteys, johon lisätieto liittyi.

4.1.3 Sanat ja termit

Kuten aiemmin jo mainittiin, koehenkilöt pitivät substanssitermejä vaikeina: *luovutus, saanto, hankintameno, yhtiömies, kommandiittiyhtiö, avoinyhtiö*. Termejä ei käyttöyhteydessä avata, ja niitä pitivät hankalana lähes kaikki koehenkilöt. Huomiota kiinnitettiin myös pitkien sanojen ja yhdyssanojen suureen määrään.

Usein termit esiintyvät myös yhdyssanan osana tai kahdesta termistä on muodostettu uusi yhdyssana, jolloin tulkinnan vaikeudet alkavat kumuloitua. Koehenkilöistä suurin osa piti käsittämättömänä ilmausta ”ositussaantoa edeltävästä saannosta”.

Saantoa tässä ei selitetä. Mikä lienee saanto? (M)

Ositussaanto. En ymmärrä sanaa. (M)

Kummastusta herätti sana ”luovutus”, koska samassa yhteydessä puhutaan luovutus-hinnasta ja luovutusvoitosta. Odotuksenmukainen sana olisi koehenkilöiden mielestä ollut ”myynti”.

Hassua puhua omaisuuden luovutuksesta, kun eikö kyse ole omaisuuden myynnistä? (M)

Minkähän takia puhutaan luovutushinnasta eikä myyntihinnasta? Mitäs muuta luovutus voi olla kuin myynti, jos siinä on hinta. (M)

4.1.4 Lauseet ja virkkeet

Virkkeitä pidettiin liian pitkinä. Esimerkiksi tekstiotteen kolmas kappale on kuusi riviä pitkä ja koostuu seitsemästä lauseesta niin, että päälauseetta edeltää neljä sivulauseetta. Vertailun vuoksi voi todeta, että sanomalehtitekstissä on keskimäärin 1,6 lausetta virkkeessä ja virastojen päätösasiakirjoissa 1,7 lausetta virkkeessä (Kankaanpää 2006: 161). Lainkirjoittajan oppaassa (2014: 24.2.1 ja 24.2.5) todetaan, että lakikielen tulee olla virkerakenteeltaan yksinkertaista ja virkkeessä tulisi olla korkeintaan kolme lausetta. Tämä lausemäärä ei koeteksteissä riittänyt. Tunnusomaista kokeen säädösotteille oli se, että päälause – eli pääajatus – tulee pitkien monipolvisten sivulauseiden jälkeen.

Aivan uskomattoman pitkä kappaleen mittainen virke. Kuusi riviä. (M)

Nämä on niin pitkiä... nämä lauseet. Sitten näissä on kauheesti kiillalauseita. Jos tämä olisi kirjoitettu edes niin, että päälause ja sivulause. (J)

Virkkeiden pituuteen tietysti vaikuttaa paitsi lauseiden määrä myös lauseiden pituus. Lauseiden pituutta taas kasvattavat pitkät etumääritejonot: ”omaisuuden hankintamennon poistamatta olevan osan ja voiton hankkimisesta olleiden menojen yhteismäärä” ja ”avoimen yhtiön ja kommandiittiyhtiön osuuden luovutuksesta saadun voiton määrä”.

Huomiota koehenkilöt kiinnittivät myös yleiskielessä harvinaisiin *taikka-*, *sikäli-* ja *muun kuin* -rakenteisiin, joita pidettiin vaikeina ja osin monitulkintaisina. Lainkirjoittajan oppaassa (2014: 24.5) perustellaan konjunktioiden *sekä* ja *taikka* (vahvempi kuin *tai*) käyttöä lakiteknisinä apuvälineinä: ”niiden oikealla käytöllä ja ymmärtämisellä voidaan tiivistää kieltä ja vähentää toistoa”. Tämä käytäntö kuitenkin aiheuttaa lukijoille pulmia ja rikkoo Lainkirjoittajan oppaan omaa pääperiaatetta, jonka mukaan lakikielessä käytetään sekä sanoja että konjunktioita samoin kuin yleiskielessä.

4.1.5 Silmäiltävyys

Kaikki koehenkilöt kiinnittivät huomiota silmäiltävyyden eli tiedonhaun vaikeuteen. Löydettävyyden parantamiseksi toivottiin otsikoita ja myös lihavoitua.

Kappalejaon ja numeroinnin katsottiin auttavan hahmotusta. Silmäiltävyyttä edistivät kommenttien mukaan myös lyhyet kappaleet. Numeroiden katsottiin toisaalta nousevan hyvin esiin, mutta toisaalta numeroilmausten paljoutta myös karsastettiin.

Se helpottaa, jos pystyy katsomaan oikean kohdan, jossa tähän kysymykseen vastataan. Eikä niin että on monta eri skenaariota, jos on yhtiö ja jos on kommandiitti sitten toimii näin, vaan on suoraan siihen kysymykseen ja siihen tilanteeseen vastaus, että yksityishenkilönä kyseeseen tulee tämä. (P)

Edelleen lukuja paljon 20 %, 10 vuotta 40 %. Ja sitten vielä momentin numerot täydellisenä. (J)

Kun koehenkilöt olivat lukeneet tuloverolain katkelman, he vastasivat kysymykseen myyntivoiton verotuksesta. Oikea vastaus on, että myyntivoitto on 16 500 euroa ja siitä maksetaan vero.

Kysymykseen vastasi oikein kolme koehenkilöä ja väärin neljä koehenkilöä. Koehenkilöistä kaksi ei osannut vastata kysymykseen tekstin perusteella ja yksi vastasi epätäydellisesti. Ensimmäisen pykälän ensimmäinen virke yleensä tulkittiin oikein, mutta toinen virke johti harhaan: hankintameno-olettama tulkittiin virheellisesti, useimmiten lisävähennykseksi.

4.2 Mitkä seikat vaikuttivat työaikalain lisä- ja ylityötä koskevan pykälän 16 ymmärtämiseen?

Taulukon 3 lomakkeelle on kirjattu muistiinpanot koehenkilöiden kommentteista, jotka liittyvät työaikalain lisä- ja ylityöluvun sanomaan, rakenteeseen, sanoihin ja termeihin, lauserakenteeseen ja silmäiltävyyteen.

TAULUKKO 3. Työaikalain otteen ymmärtämistä helpottavat (+) ja vaikeuttavat (-) seikat.

Lisätyö ja ylityö	Sanoma	Rakenne	Sanat/Termit	Lauseet/Virkkeet	Silmäiltävyys
Lisä- ja ylityön tekeminen edellyttää työnantajan aloitetta. Jos käytössä on liukuva työaika tai joustotyöaika, lisä- ja ylityön tekemisestä on nimenomaisesti sovittava.	+ Ymmärrettävä alkukappale + Alku on helppo + Tutuhkoa asiaa + Ei ongelmia + Selvä - Lisä- ja ylityö-käsitteet vaikeat		+ Termit kutakuinkin selviä - Lisä- ja ylityö liian läheisiä - Synonyymius häiritsee	+ Lyhyt selkeä aloitusvirke + Lyhyehköjä virkkeitä	- Pitkä teksti, ei alaotsikkoja
Yleistyöaikaa noudatettaessa vuorokautista ylityötä on työ, joka ylittää kahdeksan tuntia vuorokaudessa. Viikoittaista ylityötä on työ, joka ylittää 40 tuntia viikossa olematta vuorokautista ylityötä. Jos on sovittu 40 tuntia lyhyemmästä viikkotyöajasta, lisätyötä on työvuoroluetteloon merkityn säännöllisen työajan lisäksi tehty työ, joka ei ole ylityötä.	+ Tästä saa vastauksen + Yleistyöaika - Mikä on eri ylitöiden suhde? - Miksei ylimääräinen ole ylityötä? - En ymmärrä Jos on sovittu -lausesta. - Selitykset monimutkaisia - Lisä- ja ylityö pitäisi käsitellä erikseen		+ Yleistyöaika päätelty 8 tunniksi - Työ lähimerkityksissä ilmauksissa - Lisätyön määrittely ylityön kautta - Lisätyön määrittely ei-ylityöksi - Työ toistuu liikaa - Paljon peräkkäisiä työ-sanoja		
Keskimääräistä säännöllistä työaikaa käytettäessä vuorokautista ylityötä on työ, jota tehdään työvuoroluetteloon merkityn säännöllisen vuorokautisen työajan lisäksi. Viikoittaista ylityötä on säännöllisen työajan lisäksi tehty työ, joka ei ole vuorokautista ylityötä. Jos keskimääräisen työajan on sovittu tasoittuvan alle 40 tuntiin viikossa, säännöllisen työajan lisäksi tehty työ on kuitenkin lisätyötä 40 viikkotuntiin saakka.	- Paljon vaihtoehtoja - Liikaa vaihtoehtoja - Miksei: kun teet näin, käy näin - Vaikea tietää, mikä koskee - Keskimääräisen ja yleistyöajan suhde - Vuorokautinen ja viikoittainen ylityö - Kolmas kappale sekoitti	- Luetteloiva rakenne	- Termejä paljon, vaatii selvittelyä - Säännöllinen ja keskimääräinen? - Keskimääräinen säännöllinen? - Viikoittainen ei-vuorokautista? - Paljon termejä, joita ei avata - Yleistyöajan ja keskimääräisen säännöllisen ero?		- Keskeisten termien lihavointi helpottaisi. Apua löytämiseen.
Jaksotyössä ylityötä on työ, joka ylittää 7 §:n mukaisen säännöllisen enimmäistyöajan. Jos on sovittu 7 §:ssä säädettyä lyhyemmästä säännöllisestä jaksokohtaisesta työajasta, lisätyötä on työ, joka ylittää sovitun säännöllisen työajan ylittämättä 7 §:n mukaista jaksokohtaista enimmäismäärää.	- Vaatii täydentävää tietoa - Vaatii lisätietoa - Mikä jakso koskee mitään asiaa? - Ristiriitaisuuden tuntu - Tulee lukemisesta ahdistava olo - 4-6 kappaleet vaikeita - Merkillinen kohta, voisi selkiyttää - Ymmärtäminen vaatii taustatietoa. - Tämä kohta ei aukea.	- Luetteloiva rakenne - Viittaus toiseen pykälään - Pitää etsiä toisesta pykälästä - Pykäläviittaukset - Viittaukset - Tieto aina muualla - Aina viitataan toisaalle, ei sanota tässä - Täytyy etsiä 7 pykälä	- Uusia termejä tulee koko ajan - "Jaksotyö" tuntematon - Taas uusi: jaksotyö - "Kun tietäsi nämä sanat" - Kuka ymmärtää nämä termit?		
Käytettäessä liukuva työaika vuorokautista ylityötä on työ, joka ylittää kahdeksan tuntia vuorokaudessa ja viikoittaista ylityötä työ, jota tehdään työvuoroluettelon mukaisena vapaapäivänä ja joka ylittää 40 tuntia olematta vuorokautista ylityötä. Ylityötä on myös kiinteän työajan lisäksi työnantajan määräyksestä tehty työ, jonka vuoksi 12 §:n 2 momentin mukainen enimmäiskertymä ylittyy seurantajakson päättyessä. Lisätyötä on säännöllisen työajan lisäksi tehty työ, joka ei ole ylityötä.	+ Ymmärrän tämän - Vaatii täydentävää tietoa - Miten kiinteän työajan lisäksi - Mikä tekstinpätkistä koskee minua?	- Viittaus toiseen pykälään - Tieto toisessa pykälässä - Pykäläviittaus - Pykäläviittaukset - Pitää pomppia edestalaisin	- Ei aukea yleiskielen avulla. - "Enimmäiskertymä"? - Miten jousto ja liukuva eroaa? - Paljon vieraita käsitteitä - Epämääräinen määrittely - "Enimmäiskertymä"	- Pitkä virke, useita sivulauseita	
Käytettäessä joustotyöaikaa vuorokautista ylityötä on työ, joka ylittää kahdeksan tuntia vuorokaudessa ja viikoittaista ylityötä työ, jota tehdään joustotyösopimuksessa sovitun viikoittaisen vapaan aikana työn olematta vuorokautista ylityötä. Lisätyötä on säännöllisen työajan lisäksi tehty työ, joka ei ole ylityötä.	- Halju kokonaiskuva - Vaikea saada vastausta - Valtavasti asiaa pykälässä - Ydin katoaa - Tiedoilla ei uskalla vastata - Erikoistietämystä vaatii - En luottaisi omaan tulkintaan - Paljon vieraita asioita		- Lisätyö määritellään ei-ylityönä	- Pitkä virke - "Olematta"-rakenne	- Oikeita kohtia vaikea löytää. - Alaotsikot helpottaisivat.

Alla on koonti ja poimintoja tekstiä koskevista koehenkilöiden autenttisista sitaateista.

4.2.1 Sanoma

Pykälän alkukappale koostuu kahdesta lyhyestä virkkeestä. Ensimmäinen on seitsensanainen päälause, toinen virke koostuu seitsemän sanan sivulauseesta ja päälauseesta. Lyhytvirkkeistä alkukappaletta koehenkilöt pitivät helppona, mutta ongelmallisena sitä, että se ei erottele lisä- ja ylityötä eikä ilmaise olennaista pääperiaatetta.

Tämä on hyvin ymmärrettävä ainakin tämä ensimmäinen kappale. Siihen se sitten jäikin. (P)

Toisen kappaleen ensimmäisen virkkeen perusteella koehenkilöt päättelivät, että tehtävässä on kyse lisätyöstä, mutta tulivat jatkon perusteella epävarmoiksi. Ilmauksia pidettiin jopa keskenään ristiriitaisina, mikä johtunee työaikatermien ulkoasun ja merkitysten läheisyydestä. Termejä on määritelty aiemmin laissa – määrittelyjä ei ollut koetekstissä mukana, eikä niistä olisi ollut apuakaan lisä- ja ylityön erottelussa.

Kakkoskappale oli se, jonka perusteella pystyi vastaamaan. Sitten kun pääsi kolmoskappaleeseen, taas tipahti kärryiltä. Kakkoskappale sanoo, että se on lisätöitä, mutta kolmoskappale väittää, että se on ylityötä. (M)

Tulee semmoinen olo, että jossain kohtaa sanotaan näin ja jossain kohtaa sama asia sanotaan niin, että saa toisen käsityksen. (M)

Määrittelyn epäselvyys ja kehämäisyys askarruttaa koehenkilöitä: ”Lisätyötä on säännöllisen työajan lisäksi tehty työ, joka ei ole ylityötä”.

Ylityön määritelmä menee toisten määritelmien kautta, eli tullaan semmoinen olo, että pitääkö tämä lukea ihan loppuun asti ja sitten lähteä purkamaan, että saa nämä kaikki määritelmät tähän matkalle. On hyvin monikerroksiselta vaikuttava pykälä. (J)

4.2.2 Rakenne

Rakenteessa koehenkilöt kiinnittivät huomiota kahteen häiritsevään asiaan: yli- ja lisätyön käsittelyyn rinnakkain ja kuormitusta lisääviin viittauksiin. Lähekkäisten termien kuljettaminen samassa virkkeessä ja samassa kappaleessa koettiin sekoittavaksi.

Sotketaan toista työaikaa... kokonaan toista, et kumpi on kumpaa. Tämä tekee tästä vaikean. (M)

Olisiko ne sitten kuitenkin pitänyt tai pitäisikö ne laittaa eri pykäliin. (J)

Viittaukset katkaisevat koehenkilöiden kommenttien perusteella lukemisen ja lisäävät kuormitusta. Heidän mielestään lukijaa helpottaisi, jos viittauksen keskeinen sisältö

kävisi tekstistä ilmi tai jos siitä pystyisi ainakin ennakoimaan viittauksen merkityksen tulkinnalle.

Aina viitataan johonkin toiseen kohtaan, missä on asiaa avattu enemmän. Kun suoraan sanottaisiin – jos se on helposti sanottavissa –, että se lukisi siinä eikä sanotaisi, että katso toinen kohta. (P)

Sitten tämä on tietenkin aina hankala, kun täällä sanotaan, että ”joka ylittää 7 pykälän mukaisen säännöllisen enimmäistyöajan”, jolloin pitää sitten lähteä etsimään. Nyt luetaan 16 pykälää, niin sitten pitää lähteä etsimään seitsemän pykälää ja lukea sitä tässä yhtäaikaa rinnakkain. Sitten tulee vielä 12 pykälä, joka sekin pitää etsiä. (J)

4.2.3 Sanat ja termit

Otteessa oli lukuisia työaikaan liittyviä termejä, joita ei tässä yhteydessä selitetty. Määrittelyt ovat aiemmassa luvussa, mutta niistä ei saa suoranaista tukea kysymykseen.

Mut et just... mitä ovat nämä enimmäiskertymät? (J)

Jaksotyössä... Voi jeeesus. Taas jos tietäsi nämä sanat. (J)

Se on nyt taas uusi termi, mikä pitää käsittää: tämä vuorokautinen ylityö. (J)

Toinen kiinnostava pulma liittyy työ-sanon toistoon. Lähes kaikki koehenkilöt pitivät häiritseväenä erilaisten työ-ilmausten valtavaa määrää. Tämä tukee näkemystä siitä, että toisto voi myös haitata, vaikka usein sen ajatellaan selkeyttävän tekstiä.

Tässä toisessa kappaleessa... hirveesti peräkkäisiä työ-sanoja: viikkotyö, lisätyö, työvuoroluettelo. (M)

Tässä tekstissä selkeästi työ-sanon käyttäminen... tutun työ-sanon käyttäminen monessa eri merkityksessä. Teki tästä todella vaikeaa luettavaa. (J)

Jotenkin nyt tuntuu siltä, että kun toistuu niin usein sana työ tai ylityö, niin alkaa jo vilisemään silmissä kaikki. (M)

Koehenkilöiden kommentit tukevat sitä terminmuodostuksen periaatetta, että termien nimityksissä ja niiden käytössä olisi otettava huomioon erottuvuus eli se, kuinka selkeästi termi erottuu toisista kirjoitus- ja äänneasultaan. Merkityksen ja kirjoitus-asun erottumattomuus on käytettävyyssongelma. (Isohella & Nuopponen 2016: 229; Suominen 2019: 171–172.) Myös Mattila kiinnittää huomiota ulkoisesti toisiaan muistuttavien mutta erimerkityksisten termien sekoittuvuuteen (Mattila 2017: 186). Tässä tapauksessa lisäksi pykälän keskeisten termien määriteosat *lisä*- ja *yli*- ovat yleiskielessä merkitykseltään lähellä toisiaan: *lisä* merkitsee lisäystä, *yli* määrältään normaalia t. säädettyä suurempaa (Kielitoimiston sanakirja, s.v. *lisä* ja *yli*-).

4.2.4 Lauseet ja virkkeet

Otteen neljä ensimmäistä kappaletta olivat virkepituukseltaan kohtuullisia, ja virkkeet koostuivat pääasiassa yhdestä pää- ja sivulauseesta. Tähän myös koehenkilöt kiinnittivät huomiota.

Täällä on lyhyempiä virkeitä, selkeästi lyhyempiä kuin äskeisessä tekstissä. Täällä kun nyt nopeasti silmäilee, niin yhdessä kappaleessa on vähintään kaksi virkettä, mutta näissä pitemmissäkin vähintään se kolme. Niin on kyllä selkeesti luettavampaa. (M)

Kahdessa viimeisessä kappaleessa virkepituus kuitenkin kasvaa 26–32 sanaan – sanomalehtitekstissä keskipituus on 11,2 sanaa ja virastojen päätösasiakirjoissa 13,9 sanaa (Kankaanpää 2006: 161) – ja rakenteet mutkistuvat, mihin koehenkilöt kiinnittivät huomiota.

4.2.5 Silmäiltävyys

Tässä niin kuin kaikissa kolmessa koetekstissä koehenkilöt nostivat keskeiseksi ongelmaksi tekstikohtien haun ja erottelun. Hakua tehostaisi ja lukemista nopeuttaisi heidän mielestään ensisijaisesti otsikoiden käyttö.

Saisi olla ehkä alaotsikko, yksikin voisi tehdä selkeämmän, varsinkin jos jotain tiettyä kohtaa haluaa etsiä. (M)

Itseäni helpottaisi tällaisessa tekstissä se, että täällä olisi lihavoitu keskeiset termit. Toki se nyt ei varmaan ole yleinen käytäntö säädöksissä, mutta minua se helpottaisi, koska nyt kun lähti tekstiä lukemaan, niin ekaksi ei tajunnut sitä, että joka kappale koskee jotain erilaista. (M)

Lainkohtaa koskevaan ylityötä vai lisätyötä -kysymykseen vastasi oikein kuusi koehenkilöä, väärin yksi koehenkilö ja kolme koehenkilöä ei osannut vastata kysymykseen tekstin perusteella. Tehtävässä vaihtoehtoja oli vain kaksi, mikä kannusti epävarmoja arvaamaan.

Jotenkin tuntuu, että tämä melkein nopallakin saattaisi [ratketa]. (J)

Varsin paljon kommentteissa näkyi epävarmuutta.

Ehkä se on lisätyötä, mutta tämä on hyvin varovainen tulkinta, koska huomaan olevani oikeasti aika pihalla. (M)

Mun vastaus on tähän, että tämä on lisätyötä tämän pykälän lukemisen ja tulkinnan jälkeen. Mutta kyllä vähän haljua. (J)

En näillä tiedoilla uskaltaisi antaa ratkaisua. (J)

Kokeneen juristin ”lisäyötä”-vastaus on oikein, mutta helposti ei teksti avaudu ammatillisellekaan.

Mut joo, on jälleen kerran esimerkki lainkohdasta, missä saa kyllä pistää ihan parastaan, että saa asian irti ja voisi vaikka sanoa, ettei ehkä ihan saakaan. (J)

4.3 Mitkä seikat vaikuttivat perintökaaren lakiosaa koskevan luvun 7 ymmärtämiseen?

Koeteksti koostui perintökaaren luvusta 7 ja sitä täydentävästä lain luvun 2 ensimmäisestä pykälästä. Taulukon 4 lomakkeelle on kirjattu perintökaaren otteen sanomaan, rakenteeseen, sanoihin ja termeihin, lauserakenteeseen ja silmäiltävyyteen liittyvät kommentit lyhyinä muistiinpanoina.

TAULUKKO 4. Perintökaaren otteen ymmärtämistä helpottavat (+) ja vaikeuttavat (-) seikat.

Perintökaari/Lakiosaa	Sanoma	Rakenne	Sanat/Termit	Lauseet/Virkkeet	Silmäiltyvyys
Luku 2 § 1 Lähinnä saavat perinnön rintaperilliset. Kukin lapsista saa yhtä suuren osan perinnöstä. Milloin lapsi on kuollut, tulevat lapsen jälkeläiset hänen sijaansa, ja joka haara saa yhtä suuren osan.	+ Helppo aloitus + Kukin lapsista saa yhtä suuren osan – helppoa + Tärkeimmät tuotu alkuun + Tehty karsinta pitkistä laista + Relevantit säännökset		+ Rintaperillinen vakiintunut ja tunnettu termi (lapsi?) - ”Perintökaari” on outo sana - Vanhahtavaa - Vanhaa mutta ymmärrettävä - Vanhantavaa, muinaista	+ Lyhyet virkkeet + Ymmärrettävästi ja lyhyesti: kukin saa yhtä suuren osan - Lähinnä-rakenne vaikea - Ei näitä lauserakenteita - Lauserakenne tökkii	+ Lyhyet pykälät ja momentit + Numerointi helpottaa hakua - Otsikot pykäliin
Luku 7 § 1 Rintaperillisellä sekä ottoplapsella ja tämän jälkeläisellä on lakiosaa perittävän jälkeen. Lakiosaa puolet 1 momentissa mainitulle perilliselle lakimääräisen perimisjärjestyksen mukaan tulevan perintöosan arvosta.	- Epäselvä: mihin tämä viittaa? - ”Perittävän jälkeen”? - Ei aukea, vaikka lukee useasti - Ei pääse ollenkaan kärryille - Tää on ihan kauheeta.	+ Viitaus heti edelle on ok	- Miksi ”sekä” ja ”tämä”?		+ Kakkosluvun 1 pykälän 1 momentti lyhyt
§ 2 Lakiosaa määrättäessä otettakoon lukuun sekini, jonka perittävä on testamentissa tehnyt perinnötömäksi tai joka muusta laillisesta syystä on jäävä osattomaksi perinnöstä. 2 momentti on kumottu L:lla 19.1.1979/32.	- Muu laillinen syy? - Muusta laillisesta syystä: selviääkö myöhemmin? - Ihän hepreea - Sanoja tuntuu puuttuvan		- Mikä on tämä L?		
§ 3 Lakiosaa määrättäessä on otettava huomioon avioliittolain mukaan eloonjääneeltä puolisolta kuolleen puolison perillisille tulevan tai eloonjääneelle suoritettavan omaisuuden arvo. Pesän varoista ei ole vähennettävä lahjanlupauksena annettua sitoumusta eikä sitä määrää, mikä on suoritettava perittävällä lain mukaan olleen elatusvelvollisuuden täyttämiseksi vastaisuudessa. Pesän varoihin on lisättävä perittävän antama ennakkoperintö sekä, jollei erityisiä vastasyitä ole, hänen sellaisissa olosuhteissa tai sellaisin ehdoin eläessään antamansa lahja, että se on tarkoituksensa puolesta rinnastettavissa testamenttiin, niin myös hänen jälkeläiselleen tai ottoplapselleen taikka tämän jälkeläiselle tahi näiden puolisoille antamansa sellainen lahja, jolla on ilmeisesti tarkoitettu suosia sen saajaa lakiosaan oikeutetun perillisen vahingoksi. Omaisuuden arvo on määrättävä sen ajankohdan mukaan, mikä sillä vastaanotettaessa oli, jollei asiaan haaroista muuta johdu.	- Kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan: subjekti? - Monta osatekijää - Pystyy lukemaan, ei ymmärrä - Jollei erityisiä vastasyitä ole - Mitäköhän vastasyitä? - Jollei asiaan haaroista muuta johdu - Mitä asiaan haarat voivat olla? - Lopussa vesitetään sanottu asiaan haaroilla, miksei kirjata tilanteita? - Ei hajuakaan, kuka maksaa ja kuinka paljon? - Vaikeasti selitetty	- Paljon vaihtoehtoja - Pitkät kappaleet - Paljon saman pyörittelyä	- Rintaperillinen-ottolapsijälkeläinen-puoliso epäselkeä, epätarkka, synonyymit? - ”Eloonjäänyt” hankala - ”Ei ole vähennettävä”? Onko ”ei vähennettä”? - Tahii! - Vanhaa kieltä: ”lahjanlupaus”	- Pitkät virkkeet - Kaikki samaan virkkeeseen - Liian pitkä virke - Virke selkiytyisi jakamalla - Kolme riviä pitkää lause - Pitkä lause, melkein koko kappale, paljon pilkkuja	- Pykälät ja momentit valtavan pitkiä - Pitkät kappaleet

Perintökaari/Lakiosa	Sanoma	Rakenne	Sanat/Termit	Lauseet/Virkkeet	Silmäilätävyys
<p>§ 4 Jos perittävä on kuolemansa varalta ottamassa henkivakuutuksessa määrännyt kolmannen henkilön edunsaajaksi tai siirtänyt henkivakuutuksensa kolmannelle henkilölle, on perittävän suorittamat vakuutusmaksut, jos ne eivät ole olleet kohtuullisessa suhteessa hänen oloihinsa ja varoihinsa, perintöosaa määrättäessä luettava pesän varojen lisäksi, kuitenkin enintään vakuutusmäärään saakka. Mikäli perittävä on saanut vastiketta edunsaajan määräämisestä tai vakuutuksen siirtämisestä, vastike on vähennettävä vakuutusmaksuista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Miten voi saada vastiketta edunsaajan määräämisestä? Tai vakuutuksen siirtämisestä - 4 § eli henkivakuutus vaikea - Vakuutus meni yli hilseen 		<ul style="list-style-type: none"> - Vastike – merkitys outo 	<ul style="list-style-type: none"> - Monta lausetta ja pilkkua samassa virkkeessä 	<ul style="list-style-type: none"> - Useamman rivin virkkeitä
<p>§ 5 Testamentti on perillistä kohtaan tehoton siltä osin kuin se estää häntä saamasta lakiosaansa jäämistöstä tai rajoittaa hänen oikeuttaan määrätä lakiosana tulevasta omaisuudesta.</p> <p>Sen estämättä, mitä 1 momentissa säädetään, testamentti on kuitenkin tehokas, jos testamentin saaja suorittaa lakiosaan oikeutetulle perilliselle hänen lakiosaansa vastaavan tai siitä puuttuvan määrän rahana perillisen määräämän kohtuullisen ajan kuluessa eikä rahasuoritusta ole testamentissa kielletty.</p> <p>Perillisen on vedottava testamentin tehottomuuteen ilmoittamalla lakiosaa koskeva vaatimuksensa testamentin saajalle haastemiehen välityksellä tai muutoin todistettavasti kuuden kuukauden kuluessa siitä, kun testamentti on annettu 14 luvun 4 §:n 1 momentissa säädetyllä tavalla tiedoksi perilliselle. Jos lakiosaa koskevaa vaatimusta ei ole saatu ilmoitetuksi testamentin saajalle sen vuoksi, että hänen voidaan olettaa asiassa ilmenneiden seikkojen perusteella välttelevän vaatimuksen tiedoksiantoa tai että hänen osoitteensa on tuntematon, lakiosaa koskeva vaatimus voidaan tehdä myös ilmoittamalla siitä edellä mainitun ajan kuluessa julkaistavassa virallisessa lehdessä.</p> <p>Perillinen ei voi vedota testamentin tehottomuuteen, jos hän on perittävän kuoltua luopunut lakiosastaan. Lakiosasta luopumisesta perittävän eläessä säädetään 17 luvun 1 §:n 2 momentissa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Selvä toimintaohje + Perusteellisuus auttaa - Kattaako kaikki tapaukset, kun pyörittelyä on näin paljon? - 6–8 ei saa selvää - Ristiriitaista testamentista - Kauheaa, ei edes jaska yrittää - Poikkeusten poikkeuksia - Vaikeaa: tehokas ja tehoton - Vaikea tulkita: sen estämättä - Pitääkö aina vaatia? - Erittäin hankala teksti 	<ul style="list-style-type: none"> - Paljon eri vaihtoehtoja - Paljon tekstiä läpikäytäväksi, pakko lukea kaikki. - Toinen kappale outoa pyörittelyä 	<ul style="list-style-type: none"> - Onko tehoton sama kuin mitätön? Mikä on niiden ero? - Testamentti on tehokas tai tehoton. Eikö se ole voimassa tai ei voimassa? - Perillinen, perittävä, perijä liian lähellä. Sekoittuvat. - Jo sana "momentti" vaatii lakitekniistä osaamista - Kieli vanhahtavaa - Tehokas, en käyttäisi - Konkreettisempia sananvalintoja! - "Tehokas" ja "tehoton"? 		<ul style="list-style-type: none"> - Tosi pitkä teksti - Pitkät kappaleet
<p>§ 6 Jos lahjanlupauksena annettu sitoumus oli täyttämättä perittävän kuollessa, ei sitä ole saatettava voimaan sikäli, kuin se loukkaisi perillisen lakiosaa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Ymmärrettävä kohta 6 - Ei saa selvää - Mikä on lahjanlupaus? 		<ul style="list-style-type: none"> "Lahjanlupaus"? 		<ul style="list-style-type: none"> + 6 § lyhyt
<p>§7 Sellainen perillisen saama omaisuus, joka on otettava lukuun perintöosaa määrättäessä, luetaan hänen lakiosansa vähennykseksi. Jos lakiosaan oikeutettu perillinen on tullut perilliseksi sellaista omaisuutta saaneen sijaan, on omaisuus vähennettävä hänen lakiosastaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Omaisuus, joka on otettava lukuun". Puuttuu jokin pala. - Otettava lukuun. Onko sellaista mitä ei oteta lukuun? 	<ul style="list-style-type: none"> - Täytyisikö nyt palata kolmospykälään? - Tämä vaatisi kaavion. 		<ul style="list-style-type: none"> - Kiilalauseet 	
<p>§ 8 Jolle perillinen siitä huolimatta, että testamentti ja lahjanlupaus on jätetty huomioon ottamatta, voi saada lakiosaansa, on se, jolle perittävä eläessään on antanut 3 §:n 3 momentissa tarkoitettua omaisuutta, tai se, joka on saanut 4 §:ssä sanotun vakuutusmäärän, velvollinen vastaamaan sen täyttämistä, mitä lakiosasta puuttuu, enintään sillä määrällä, mikä perintöosaa määrättäessä on luettava pesän varojen lisäksi.</p> <p>Milloin siltä, joka on velvollinen vastaamaan lakiosan täydennyksestä, on hänen tuottamuksetaan hukkaantunut 1 momentissa tarkoitettua omaisuutta, on hän vastuussa vain hänelle jääneen omaisuuden arvolla.</p> <p>Jos 1 momentissa tarkoitettuja vastuuvollisia on useita, määräytyy heidän vastuunsa suhteellisesti kunkin vastuumäärän mukaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En ymmärtänyt 3 §, joten tämäkin epäselvä - Epätarkka täydennysohje hukkaamisesta - Tätä on jäätävä pykälä! - Informaatorakenne nurinkurinen: ydin alkuun - Monimutkaista - Niin vaikea ei voi edes eritellä - Kauhean väsyttävä teksti - Vaatisi lakimiehen apua 	<ul style="list-style-type: none"> - Paljon sellaista asiaa, joka ei koske vaan sekoittaa - Pykälään täytyy palailla. 	<ul style="list-style-type: none"> - "Tuottamuksetaan" - Tarkoittaako lahjanlupauksena annettu sitoumus lahjaa? - Tuottamuksetaan! - Mitä ihmettä? - Tuottamuksetaan hukkaantunut 	<ul style="list-style-type: none"> - Yhdeksän pilkkua! - Outoja sanajärjestyksiä - Aloitetaan aina sivulauseella - Miksei päälause + sivulause? 	<ul style="list-style-type: none"> - Monta kohtaa, pykälää ei ole otsikoitu - Pakko lukea koko teksti, että löytää oikeat kohdat - Konkreettiset alaotsikot avuksi - Hakua tukemaan pykälään merkin-tä, mitä koskee
<p>§ 9 Jos lakiosan täydennystä vaaditaan siltä, jolla itselläänkin on oikeus lakiosaan, saa hän pitää, mitä hänen lakiosaansa tarvitaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Käsittämätön pykälä: kuka vaatii ja keltä? 				
<p>§ 10 Lakiosan täydennystä on vaadittava kanteella vuoden kuluessa siitä, kun perillinen on saanut tiedon perittävän kuolemasta ja siitä perittävän tekemään lahjoitukseen tai muuhun oikeustoimeen sisältyvästä määräyksestä, joka loukkaa hänen oikeuttaan lakiosaan, kuitenkin viimeistään kymmenen vuoden kuluessa perittävän kuolemasta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kytkeytyykä tämä lahjoihin ja oikeustoimiin? - Liikaa vaihtoehtoja - Vuosi vai kymmenen? - Tiivistetty liikaa? 			<ul style="list-style-type: none"> - 10 § useaksi virkkeeksi - Koko pykälä samaa lausetta 	
<p>§ 11 Perillisen oikeus vaatia lakiosaansa ei siirry hänen velkojilleen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Selvä, ei pyörittelyä + Ytimekäs, helppo, lyhyt 				

Alla on koonti ja poimintoja tekstiä koskevista koehenkilöiden autenttisista sitaateista.

4.3.1 Sanoma

Koetekstiin kuuluva luvun 2 ensimmäinen pykälä kiteyttää pääperiaatteen: perinnön saavat rintaperilliset, ja kukin saa yhtä suuren osan perinnöstä. Ensimmäisen pykälän periaatteet on ilmaistu lyhyin päälausein, ja niitä koehenkilöt pitivät selkeinä ja ymmärrettävinä.

1 pykälä on selvä. Se on napakka, ei pyöritellä mitään. (M)

Tässä on helppo lause: "Kukin lapsista saa yhtä suuren osan perinnöstä". (J)

Vaikeuksia koehenkilöille tulee, kun siirrytään lakiosaa käsittelevään lukuun 7, vaikka sen pykälän 1 toisessa kappaleessa on myös ilmaistu pääperiaate: lakiosa on puolet perintöosasta. Tulkintavaikeuksien syynä lienee se, että päälause ja periaate on katkaistu pitkällä kahdeksan sanan määräitejonolla: *Lakiosa on puolet 1 momentissa mainitulle perilliselle lakimääräisen perimisjärjestyksen mukaan tulevan perintöosan arvosta.*

Ei meinaa päästä kärryille ollenkaan [lakiosasta]. (M)

Yritän saada selvää ensin kokonaisuudesta. (M)

Toisen pykälän kumoamismerkintä lyhenteineen ja numerokoodeineen herätti hämmennystä. Lyhenne *L:lla* oli vieras ja kummastutti ehkä myös siksi, että sen avulla säästyy vain yksi merkki. Lyhenne on aina riski: se ymmärretään huonosti, jos lukija ei ole alan ammattilainen.

Sitten en ihan ymmärrä tällaisia pätkiä, että toinen momentti on kumottu. Mikä on tämä L? Lailla ehkä. Ei mitään käsitystä. (M)

Kolmannessa pykälässä teksti mutkistuu. Ongelmia koehenkilöille aiheuttavat harvinaiset sanat (lahjanlupaus), keskenään sekoittuvat ilmaukset (eloonjäänyt puoliso, kuolleen puolison perilliset, perittävä, perillinen), 54-sanainen virke ja merkitykseltään täsmentymättömät ehtolauseet. Ehtolauseet "jollei vastasyitä ole" tai "jollei asianhaaroista muuta johdu" herättivät ärtymystä, sillä useimmat koehenkilöt eivät kokemuksensa perusteella pystyneet tunnistamaan, mitä vastasyyt ja asianhaarat voisivat olla.

Mutta on niin ärsyttäviä tällaiset "jollei erityisiä vastasyitä ole". On pakko mennä lain esitöihin, että tiedät, mitä lainsäätäjä on tarkoittanut, mitä ne edes voisivat olla – ja "jollei asianhaaroista muu johdu". (J)

Ja sitten pykälän lopussa voisi kuvitella, että on suora vastaus, että omaisuuden arvo on määrättävä sen ajankohdan mukaan, mikä sillä vastaanotettaessa oli – – mutta sitten lopussa vesitetään se kokonaan: ”jollei sitten asianhaaroista muuta johdu”. (P)

Neljännän pykälän henkivakuutusasia jäi sisällöltään maallikoille käsittämättömäksi, eivätkä juristikkaan olleet käytännössä asiaan törmänneet, joten pykälä tuli useimmiten ohitetuksi merkitystä avaamatta paria konkretisointiyrittystä lukuun ottamatta.

En ymmärrä tämmöistä ollenkaan. Ei, tämä on ihan hepreaa mulle tämä pykälä. Ei hajuakaan mitä tarkoittaa. Neljäs pykälä, joo, aivan hämmentävä pykälä. (P)

Miten voi saada vastiketta edunsaajan määräämisestä? Tai vakuutuksen siirtämisestä? Rahaa siitä, että edunsaaja määrätään tai vakuutus siirretään? Rahaa siitä, että on tarkoitus siirtää? En tiedä, mikä tällainen tilanne on. (J)

Viidennessä pykälässä osoittautui ongelmanaksi ”tehoton”, jonka koettiin olevan yleiskielelle vieraassa merkityksessä. Pulma havainnollistaa yleiskielen ja erikoiskielen sekä myös eri-ikäisten kielimuotojen aiheuttamaa epävarmuutta. Yleiskielestä erikoiskieleen poimittu sana on toisaalta tuttu, mutta merkitys tuntuu rajoiltaan epämääräiseltä ja aiheuttaa hämmennystä, jos lauseyhteydestä ei voi päätellä merkityspiirteiden päällekkäisyyttä ja eroavuutta.

Testamentti on tehokas tai tehoton. Eikö se ole voimassa tai ei voimassa? (M)

Jäin tähän ”testamentti on perillistä kohtaan tehoton”. Jäin tähän takkuamaan tätä. (P)

Mikä on tehoton? Tiedän et mitättömyys on eri asia. Aloin päässäni miettiä, mikä oli mitättömyyden ja tehottomuuden ero. En muista, mikä se oli. (J)

Samoin tulkintaongelmia aiheutti *sen estämättä* -rakenne, joka yhdistyy hankalana pidettyyn tehokas–tehoton-vastakohtapariin. Rakenne johti koehenkilöt punnitsemaan täysin vastakkaisia merkitysvaihtoehtoja. Hankaluus olisi ratkennut niin, että virkkeen alkuosa olisi poistettu ja aloitettu kohdasta Testamentti on kuitenkin tehokas – –.

Sen estämättä, mitä 1 momentissa säädetään, testamentti on kuitenkin tehokas...
Kumoaako tämä nyt sitten jotenkin? (P)

Pykälät 6,7 ja 8 käsittelevät lahjanlupausta ja pesän omaisuuden täydentämistä. Erityisen pitkä ja monipolvinen on pykälän 8 ensimmäinen virke: 55 sanaa, 6 sivulauseetta ja päälause pirstaloituneena sivulauseiden keskellä. Lukemista eivät myöskään helpottaneet aiempiin pykäliin viittaavat määritteet: ”3 §:n 3 momentissa tarkoitettu omaisuus”, ”4 §:ssä sanottu vakuutusmäärä” ja ”1 momentissa tarkoitettut vastuuvolliset”. Jaksoon sisältyy myös yleiskielessä harvinaisia sanoja harvinaisissa sijamuodoissa,

joita koehenkilöt lukiessaan takeltelevat: ”hänen *tuottamuksettaan* hukkaantunut 1 momentissa tarkoitettua omaisuutta”.

Tuottamuksettaan hukkaantunut? Onkohan tämä ylipäättään lakitekstiä? Onko tällaisia sanoja enää olemassa? (P)

Onko tässä abessiivi vai mikä tämä on? Todella hämmentävä. Mutta eihän se voi olla abessiivi. Mitä ihmettä. (M)

Seitsemännen pykälän täsmennykseksi tarkoitettu kiilalause herättää hämmennystä. Lisäys havainnollistaa hyvin sitä, kuinka pyrkimys tarkkuuteen helposti kääntyy epäselvyydeksi.

Sellainen perillisen saama omaisuus, joka on otettava lukuun. Onko siis olemassa sellaista omaisuutta, jota ei oteta lukuun? (M)

Perintöosaa määrittäessä ”luettava pesän varojen lisäykseksi”. Niin en nyt oikein ymmärrä. (P)

Koehenkilöt pitivät tekstin tarjoamia vaihtoehtoja useissa tapauksissa ristiriitaisina. Erityisesti ristiriitaisena pidettiin pykälän 10 kanneohjetta.

Mutta tosiaan kun huomaa niitä ristiriitaisuuksia: tossakin vuoden kuluessa ja sit kymmenen vuoden kuluessa. (M)

Tossakin puhutaan vuoden kuluessa mut sitten taas kymmenen vuoden kuluessa. Kauheen väsyttävä teksti. (M)

Viimeinen eli pykälä 11 sai koehenkilöiltä kiitosta ytimekkyydestä ja ymmärrettävyydestä.

Perillisen oikeus vaatii lakiosaa ei siirry hänen velkojilleen. No niin, siitä saitte. Se on vaan sen perillisen oikeus. (J)

4.3.2 Rakenne

Tekstin rakenne tukee nopeaa lukemista, kun pääasia tai keskeinen periaate sijoitetaan tekstin alkuun. Samaan tapaan suositellaan tyylioppaissa sijoittamaan ydinvirke kapaleen alkuun, päälause virkkeen alkuun ja pääjäsenet lauseen alkuun. Koetekstien rakenne noudattaa näitä periaatteita vaihtelevasti.

Täällä on kaikki informaatorakenteet sun muut kyllä vähän nurinkurista. Se ydinasia löytyy vasta jostain ihan muualta kuin sieltä alusta, missä se pitäisi olla. (M)

Herää kysymys, miksi tällaisia tekstitason asioita ei ole päivitetty tämän vuosittain tasolle. Miksi? Miksi niihin ei puututa? (M)

Koetekstille tyypillistä on, että virkkeet alkavat sivulauseella. Koehenkilöt pitivät vaikeina pykälää 3–9, joissa lähes poikkeuksetta virke alkaa sivulauseella ja päälause tulee sivulauseiden jälkeen. Useissa tapauksissa päälauseetta edeltää kaksi sivulauseetta, joskus jopa kolme.

Lausejärjestys on ihan ihmeellinen. Kaikkein helpointa tietenkin olisi se, että olisi yksi päälause ja yksi sivulause. Täällä on melkein enemmän sääntö kuin poikkeus, että aloitetaan sivulauseella: ”Sen estämättä mitä ensimmäisessä momentissa säädetään”. Niin, ei tää nyt... (M)

Rakenteeseen liittyvinä ongelmina mainittiin myös saman asian pyörittely, luettelomaisuus ja viittaukset, jotka koskevat saman lain muita lukuja. Viittauksia lähiteksiin ei pidetty yhtä ongelmallisina kuin viittauksia muihin lukuihin tai saman luvun etäisempiin momentteihin. Viittauksiin palaaminen hidastaa ja kuormittaa lukemista.

Taas tulee pykälää ja momenteja, palataan takaisin sinne, missä se kolmas pykälä on, täytyy lähteä lukemaan sitä. (P)

Vaikka tässäkin pykälän 2 momentissa viitataan edelle, niin se on kuitenkin heti edeltävä momentti. Eli se ei ole kauhean kaukana. Sinänsä tommoinen viittaus on mielestäni parempi kuin se, että viitataan jonnekin kauas edelliseen tai samaan lakiin tai toiseen lakiin. (J)

4.3.3 Sanat ja termit

Perintökaari on vuodelta 1965, joten kieli on jo melko vanhahtavaa. Lakikielessähän on ollut tapana jo muutenkin suosia arkaaista kieltä (esim. Mattila 2017). Samaan tapaan kuin oudot termit myös vanhahtavat sanat ja rakenteet etäännyttävät tekstistä, ja lukeminen hidastuu.

Sitten tulee ehkä kielellisesti jopa harkita, onko rintaperillinen enää semmoinen termi, mitä jatkossa kannattaisi käyttää vai kannattaisiko perintökaarta vähän uudistaa ja puhua lapsista. (J)

Oi ”tahi”. Tähän ole törmännyt hetkeen. Siis tosi tönkköä tekstiä. Jos tämä on oikeasti jostain olemassa olevasta lakipykälästä, niin olen vähän huolissani. (M)

Toisaalta puhutaan perintökaaresta. No, sen nyt tietää, mitä se tarkoittaa, mutta jos ei tietäisi niin se, että osaa etsiä jostain lakiteksteistä, että pitäisi löytää perintökaari nimenomaan, jotta voin löytää perintöoikeudesta asiaa. En tiedä, sanoisiko perintökaari mitään. (P)

Ihan tämän kielen ajantasaistaminen tekisi tosi paljon. Otettakoon lukuun sekin. (J)

Tiettyihin lakitermeihin kiinnitettiin huomiota, esimerkiksi ”momentti” ja ”lahjanlupaus”.

Hauska tämä ”lahjanlupauksena”. Kuinka vanhaa tekstiä tämä on? (P)

Kukaan maallikko ei voi ymmärtää oikein, vaikka tietäisit suosiolahjan käsitteen, jos sä et osaa mennä hallituksen esitykseen tai ennakkopäätöksiin. (J)

Viitataan, että on hukkaantunut ykkösmomentissa tarkoitettua omaisuutta. Ihmisen pitää tietää, mikä on momentti, että voi katsoa kasipykälän alta, mitä siellä puhutaan omaisuudesta. Jonkin sortin lakiteknistä osaamista vaatii. (P)

Merkitykseltään ja ulkoasultaan lähisukuisia ilmauksia pidettiin taas helposti sekoituvina.

Ei nyt käytettäisi semmoisia niin samanlaisia sanoja ”perijä” ja ”perittävä”, niin että aina mieltii, kumpi sitä nyt olikaan. Oliko tämä se, joka saa vai oliko tämä se kuollut. Selkeitä ymmärrettäviä sanoja, mitkä ei sitten, jos on kaksi vastakkaista asiaa, että niitä ei sitten voi sekoittaa toisiinsa. (P)

4.3.4 Lauseet ja virkkeet

Tyypillisesti koehenkilöitä häiritsivät pitkät virkkeet ja lausejärjestys. Pykälän 3 viimeisessä kappaleessa on 54 sanan virke, 4 pykälässä 41 sanan ja pykälässä 8 on peräti 55-sanainen virke; näiden lisäksi on useita 30–40 sanan virkkeitä. Jakson voi todeta olevan poikkeuksellisen pitkävirkkeinen ja monipolvinen yleiskieliseen tekstiin verrattuna.

Lyhentäisin näitä lauseita tai virkkeitä. Olen kolmospykälässä, kolmospykälän isossa kappaleessa. Siis montako lausetta tai virkettä? Tämä on melkein yhtä virkettä koko kappale. (M)

Tämä kahdeksas pykälä on kyllä aivan jäätävä. Siis täällä on... Montakos pilkkua? Täällä on 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 pilkkua yhdessä virkkeessä. Huh, hengästyy. (M)

Pitkävirkkeisyys kuuluu olennaisesti vanhemman lakikielen tyyliin. Ajatuksena on ollut kytkeä kaikki samaan asiaan liittyvät seikat yhdeksi virkkeeksi. Tekstyhteyttä ei pidetty tarpeeksi kiinteänä korostamaan yhteen kuulumuutta.

Kaikki pitää saada samaan lauseeseen, että ne eivät muuten tule otetuksi huomioon. Ihan kuin ihmisiltä ei voisi edellyttää, että lukisivat seuraavankin lauseen. (J)

Yleiskielelle harvinaisia rakenteita (*Sen estämättä, mitä – –*) ja pääajatuksen katkaisevia kiilalauseita koehenkilöt vieroksuivat. Kiilalauseita on tyylioppaissa kehoitettu välttämään juuri niiden vaikeuden takia. Lukijan työmuisti kuormittuu, kun lausekokonaisuus katkeaa ja pääjäsenet joutuvat erilleen: *Milloin siltä, joka on velvollinen vastaamaan laki-*

osan täydennyksestä, on hänen –. Samoin sivulauseen aloittava *milloin* merkityksessä ‘silloin kun’ on nykyisin kielenkäytössä harvinainen, mutta toistuu lakitekstissä usein.

Ja sitten taas nämä helkutin kiilalauseet. (J)

”Milloin lapsi on kuollut, tulevat lapsen jälkeläiset hänen sijaansa ja joka haara saa yhtä suuren osan”. Herranjestas, onpa vanhahtavaa tekstiä, tämä on suorastaan muinaista. (M)

4.3.5 Silmäiltävyys

Mitä pitempi oli teksti, sitä enemmän kaivattiin otsikoita. Tekstikohtien ennakoiva tunnistaminen on vaikeaa ilman informatiivista otsikointia. Silmäiltävyyttä kuitenkin helpottivat koehenkilöiden mielestä lyhyet virkkeet ja kappaleet.

Miksei pykälä ole otsikoitu? Auttaisi todella. (M)

Pykälän otsikko ei ohjannut siis lukijaa ollenkaan. (J)

Öööh... On tämä kyllä aika vaikeaa. Huomattavasti helpottaisi konkreettiset alaotsikot... tai jos pykälän perään olisi merkitty, mitä tämä kyseinen pykälä koskee. (M)

Lainkohtaa koskevaan kysymykseen rintaperillisen lakiosasta vastasi oikein viisi koehenkilöä, väärin kaksi koehenkilöä, ja kolme koehenkilöistä ei osannut vastata kysymykseen tekstin perusteella. Tehtävä ei ehkä ollut sikäli kaikkein onnistunein, että kaikki juristit vastasivat suoraan oikein ennakkotietojensa perusteella lukematta tekstiä; kaikki kuitenkin kävivät silti huolellisesti tekstin läpi pykälä pykälältä ja kommentoivat lukemaansa. Oikea vastaus kysymykseen on, että testamentilla sivuutetun lapsen lakiosa on 150 000 euroa. Tekstin perusteella vain yksi ei-juristeista osasi vastata oikein, muut vastasivat väärin tai eivät pystyneet päättelemään vastausta. Arvioinneissa kaikki koehenkilöt pitivät tekstiä vaikeana, vaikka useimmat olivat joutuneet aiemmin perintöoikeuden kanssa tekemisiin.

4.4 Koehenkilöiden vaikeina pitämät tekstipiirteet

Lopuksi tiivistän vielä yleisimmät piirteet, jotka koehenkilöt mainitsivat lukemista hankaloittavina kaikissa kolmessa säädösotteessa:

- 1) otsikoiden puuttuminen
- 2) pitkät virkkeet, virkkeiden lausemäärä ja lauseiden järjestys
- 3) vieraat termit, yleiskielestä eroava merkitys ja lähisukuiset sanat
- 4) viittaukset ja eri asioiden käsittely samassa kappaleessa
- 5) konkretian puute, substanssiterminologia ja informaatorakenne.

Luettelo näyttää varsin tutunomaiselta, kun sitä vertaa osakeyhtiölain valmisteluun liittyvän tutkimuksen 13 kohdan luetteloon, jonka avulla kielentutkijat jäsensivät

lakitekstiin ehdottamia parannuksia. Heidän luettelonsa keskittyy nimenomaan ymmärrettävyyttä parantaviin seikkoihin ja perustuu kirjallisuuteen sekä tekijöiden asiantuntemukseen. (Kankaanpää ym. 2012: 402–403.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa käytetty käytettävyyden testaustapa ja lomake tähtäävät samaan kuin Kankaanpään ym. tutkimus (2012): kielikysymysten huomioimiseen jo lain valmisteluvaiheessa. Erona on se, että nyt testataan todellisia käyttäjäryhmiä, kun aiempi tutkimus perustui asiantuntija-arvioihin. Molemmat menetelmät ovat käypiä ja täydentävät toisiaan tekstin käytettävyyden tutkimisessa.

5 Lakitekstin ymmärtäminen, lukuaika ja lukukokemuksen miellyttävyys

Tässä tutkimuksessa ymmärtämistä mittaavat koehenkilöiden vastaukset kutakin säädösotetta koskevaan kysymykseen. Toissijaisesti ääneenajattelun ja havainnoinnin avulla arvioitiin myös kahta muuta käytettävyystekijää: lukemisen vaatimaa aikaa ja lukukokemuksen miellyttävyttä. Ymmärrettävyys, lukuaika ja miellyttävyys ovat tekstin käytettävyyksmittareita, joiden muotoilussa on sovellettu ISO-standardin (ISO 9241-11) käytettävyysskriteerejä teksteihin (Suominen 2019: 46).

5.1 Ymmärtäminen

Koehenkilöt vastasivat säädöstekstiä koskevaan kysymykseen, kun olivat lukeneet sen. Koehenkilöitä oli kymmenen ja kukin luki kolme katkelmaa, joten vastauksia olisi voinut olla enintään 30. Taulukko 5 kertoo, että 30 vastauksesta 14 oli oikeita. Vääriä vastauksia oli 7 ja epätäydellisiä 1. Lisäksi 8 tapauksessa koehenkilöt eivät osanneet lukemansa perusteella vastata kysymykseen.

TAULUKKO 5. Koehenkilöiden vastaukset säädöstekstejä koskeviin kysymyksiin.

Ratkaisu	Lukumäärä
Oikea	14
Väärä	7
Epätäydellinen	1
Ei osaa sanoa	8
Yhteensä	30

Puolessa kaikista tapauksista siis joko vastaus oli väärä tai koehenkilö ei osannut tekstin perusteella vastata. Ryhmittäin oikeat vastaukset jakaantuivat seuraavasti: juristit 7/9, päätösvalmistelijat 3/9, maallikot 4/12 (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Koehenkilöiden oikeat ja väärät vastaukset yhteensä ryhmittäin.

Ratkaisu	Juristit	Päätösvalmistelijat	Maallikot
Oikein	7	3	4
Väärin	2	6	12
Yhteensä	9	9	16

Oikeiden vastausten määrä on sikäli yllättävänkin vähäinen, että kuusi kymmenestä koehenkilöistä oli juristeja ja päätösvalmistelijoita, jotka ovat tottuneita lakitekstien käyttäjiä.

Koehenkilöiden vastaukset asettuvat jatkumolle, joiden toisessa ääripäässä ovat aiheeseen erikoistuneen juristin vastaukset jo ennen tekstin lukemista.

Muistin tämän pykälän kutakuinkin ulkoa. (J)

Olen laskenut erinäisiä luovutusvoittoja. (J)

Toisessa ääripäässä taas ovat epätietoisten koehenkilöiden tuskastuneet kommentit tekstin lukemisen jälkeen.

Ei hajuakaan, kuka maksaa ja kuinka paljon. (P)

Jos yksin tätä joutuisin pahkimaan, en pystyisi vastaamaan. Tarvitsisin apua. (M)

Suoraviivaisinta vastaaminen oli ymmärrettävästi silloin, kun koehenkilö oli työssään ratkonut vastaavia tapauksia. Tekstin lukeminen tosin osoittautui pikemminkin horjuttavan kuin vahvistavan myös kokeneen juristin ennakkotietoa.

Varsinkin juristit mutta myös osa muista koehenkilöistä pyrki palauttamaan mieleen tositaapauksen tai luomaan kuvitteellisen tilanteen, jossa käsiteltävää lainkohtaa sovelletaan. Toiminta havainnollistaa hyvin sitä, että lukija koettaa ymmärtää abstraktia tekstiä esimerkittämällä sitä itse, jos tekstissä asiaa ei konkretisoida. Konkretisoivan toimintatavan havaitsivat myös Flower ym. (1983) asetusten lukemista koskevassa tutkimuksessaan; he luokittelivat konkretisoivat kommentit termillä *scenario statement*. Lukijat eivät heidän mukaansa koettaneet niinkään helpottaa tekstiä luettavuustekijöillä eli lyhyemmällä sanoilla ja virkkeillä, vaan rakensivat merkityksen uudelleen toiminnallisessa muodossa. Tutkimuksen tekijät hahmottelivat skenaarioperiaatteen pohjalle säännösten uudelleenkirjoittamisen mallin, jossa ohjeistus kytketään ihmisen

toimintaan tositilanteessa. Tekstin perustana on käytännön toiminta, ei käsiterakenne. (Flower ym. 1983: 44, 48, 54). Ajatukset ovat linjassa lakitekstiä tutkineen Britt-Louise Gunnarssonin näkemyksen kanssa: luettavuustekijät liittyvät pintapuolisempaan ymmärtämiseen, kun taas syvällistä ymmärtämistä tuetaan näkökulman ja toiminnallisuuden muutoksilla (Gunnarsson 1982: 265–266, 317). Koehenkilöiden ääneenajatteluissa on useita esimerkkejä tämäntyyppisestä havainnollistamisesta.

Leikitään, että saan avioerossa asunnon, jonka ex-kumppanini on ostanut. Niin sitten ex-kumppanin ostovuosi ja ositussaannon ajankohta määrittää sen, mikä on omistus-aika, johon edellä mainittuja prosentiosuuksia sovelletaan. (J)

Otetaan semmonen esimerkki... Tiedän perheen, jossa näin on tapahtunut. Toinen oli kuollut vanhemmista ja toinen sanoi, että en anna toiselle lapselle mitään. (M)

Väitän, että myöskin juristi, jos rupeaisi tämmöistä tekstiä tankkaamaan, niin se auttaisi, että asettaa jotkut tutut henkilöt. Jos nyt minä kuolisin, niin jäänyt puoliso tarkoittaisi miestäni ja sitten...(J)

Osa koehenkilöitä käänsi lakitekstiä puhuessaan arkikielelle, jota eräs koehenkilöistä kutsui helpommin lähestyttäväksi ”keskustelukieleksi”. Kääntäminen omalle kielelle konkretisoi asiaa ja tuo sen lähemmäksi omaa elinpiiriä.

Et voi kupata kuolinpesää tyhjäksi ja näin vahingoittaa eli pienentää sitä lakiosaa eli vahingoittaa sitä perillistä, jolla on oikeus lakiosaan. (J)

Lakiosaa koskeva vaatimus voidaan antaa mainitun ajan kuluessa julkaistavassa Virallisessa lehdessä, jota by the way kukaan ei lue, sinne ne sitten kipataan. Jos ei saada annettua tiedoksi, niin ilmoitetaan siellä Virallisessa lehdessä. Sitä tässä ei lue, mutta silloin se katsotaan annetun tiedoksi välittelijälle. (J)

5.2 Lukunopeus ja lukemiskerrat

Lukutavoissa oli havaittavissa eroja. Yleensä lukija pyrki hahmottamaan tekstiotteesta keskeisen periaatteen, jonka nojalla voi ennakoida vastausta esitettyyn kysymykseen. Pääperiaatteen löytäminen ei kuitenkaan onnistunut silmäilevän lukemisen tekniikalla, jolla uutta tekstiä usein lähestytään, vaan koeteksti vaati siirtymisen intensiiviseen lukemiseen. Laeissa näyttäisi toimivan parhaiten sama rakenneratkaisu kuin muissakin teksteissä: keskeinen periaate muotoillaan tutuin sanoin lyhyesti tekstin alkuun. Tätä periaatetta on jossain määrin toteutettukin, ja sitä tukee myös Lainkirjoittajan oppaan ohje (2014: 24.5): ”– lakikielessä pääsäännöt kirjoitetaan ennen täydennyksiä ja poikkeuksia, yleisesti esiintyvät asiat ennen täydennyksiä, tärkeimmät asiat ennen vähemmän tärkeitä.”

Niin periaatteessa tämä on kokonaan hepreaa, mutta vähiten hepreaa on ensimmäinen osa. (M)

Mielestäni alkupuoli oli helpompaa ja sitten tämä lähti paisumaan niin kuin väärille jengoille. (J)

Juristit ja ne maallikot, jotka tiesivät ennalta tai tunnistivat tekstistä pääperiaatteen, etenivät systemaattisesti ja poissulkevasti tekstin alusta sen loppuun. He kommentoivat samanaikaisesti pykälä pykälältä, muuttiko luettu pääperiaatteen perusteella pääteltyä vastausta.

No, lukematta tätä pykälää, tiedän, mitä lakiosa on. Lähden nyt lukemaan tätä perintökaaren lukua, ja jos siihen valottuu jotain yksityiskohtia, niin otan ne sitten huomioon vastauksessa. (J)

Olin kauhean varma omasta vastauksesta alussa. Kun sitten rupeaa lukemaan tällaista pitkää pykälää, niin tulee, että pitääkö nämä ottaa tässä sittenkin huomioon. (J)

Lukemiseen kuluvan ajan mittaaminen sellaisenaan ei ole mielekästä lakitekstin ymmärtämisen yhteydessä, koska vaativaa tekstiä luetaan useita kertoja ja olennaisempaa on lukijan itsensä kokema kylläntymispiste. Koehenkilöiden lukutapa ja -aika muistuttivatkin enemmän tekstin tutkimista kuin lehtiartikkelin tai tietokirjan lukemista. Yhdellä ja kahdella lukemisella ei tekstin merkitys avautunut, jos sisältö ei ollut aivan työn ydintä. Lukukertoja tarvittiin useita, vaikka tekstit olivat lyhyitä ja testikysymykset helppoja.

Tämä on asia, mikä pitäisi lukea moneen otteeseen eikä se silti aukea. (M)

Tämä pitäisi lukea moneen kertaan, ennen kuin osaisi vastata kysymykseen. (P)

Pitäisi lukea ihan kokonaan uudestaan. Pitäisi lukea alusta ajatuksen kanssa ja pilkkoa tekstiä. (J)

Nyt ainakin lukisin vielä pariin kolmeen kertaan läpi ja sitten etsisin ehkä muitakin lainkohtia. (P)

Tätä pitää mennä pykälä kerrallaan ja tehdä poissuljentaa. (J)

Tekstiä koehenkilöt kävivät läpi edestakaisin, palasivat vaikeisiin kohtiin toistuvasti ja koettivat purkaa niitä yhä uudestaan.

Mun täytyy selvittää toi yksi kappale, missä on saannot sun muut. (P)

Tällä lukemisella en todella ymmärrä tätä: "Hankintameno lasketaan ositusaaantoa edeltävästä saannosta". Tätä täytyisi pysähtyä miettimään. (M)

Tätä pykälää lukiessa pitäisi palata myöskin siihen [aikaisempaan] pykälään. (J)

Ooo, tämä tarvitsisi paperia ja kynän. (P)

Useissa tapauksissa koehenkilö joutui luovuttamaan, vaikka luki tekstin monta kertaa.

Tämä ensimmäinen osa tästä tekstistä on ihan hepreaa. Ei pysty sisäistämään. (M)

On kyllä niin sellaista tekstiä, että ottaisin tähän lakimiehen. (M)

Palaileva edestakainen siksak-lukeminen on hidasta ja kuormittavaa (esim. Simola 2011: 70). Koehenkilöistä vain kokenein juristi suoriutui yhdestä tekstiotteesta yhdellä lukemisella: hän osasi lainkohdan omien sanojensa mukaan ulkoa, koska oli soveltanut sitä työssään kymmeniä vuosia.

Lukemista hidastavaksi ongelmaksi nimettiin myös se, että pykälä ei ollut otsikoitu eikä silmäilyä lakiteksteissä juuri muutenkaan tueta. Jonkin verran helpotusta tiedonhakuun toivat koehenkilöiden mukaan numerointi ja kappalejako, mutta toistuvasti kaivattiin silmäilyä ja tiedonhakua helpottavia otsikoita, joiden perusteella olisi mahdollista ennakoida kunkin tekstijakson sisältöä.

On tämä nyt kyllä aika vaikeaa. Huomattavasti helpottaisi konkreettiset alaotsikot... tai jos pykälän perään olisi merkitty, mitä kyseinen pykälä koskee. (M)

Ongelma on ehkä ensisijaisesti se, että en tiedä, että mitkä näistä pykälistä ylipääntään pätee tässä asiassa. Mitkä on niitä relevantteja, mihin pitäisi keskittyä. Nyt tässä on hirveän pitkä tekstinpätkä, josta en oikein tiedä, mistä pitäisi edes aloittaa. (M)

Informatiivisella otsikoinnilla parannettaisiin säädösten hakuominaisuuksia samoin kuin minkä tahansa tekstin. Samaan tulokseen päätyivät myös Flower ym. skenaariomallissaan (1983: 54–55).

Tiivistäen koehenkilöiden lukemista voi luonnehtia seuraavasti:

- Kertalukeminen ei riitä ydinsisällön ymmärtämiseen.
- Lukeminen on edestakaista ja hidasta – hakua ei tueta.
- Lukutapa on tutkiva ja opiskeleva.

5.3 Lukukokemus

Lukukokemusta voi koehenkilöiden kommenttien ja lukutilanteen havainnoinnin perusteella luonnehtia raskaaksi.

No jopas on tekstiä. (M)

Hirveen raskasta luettavaa. (P)

Kyllä tämä on vaikeaa. (J)

Mutta on tämä kyllä aikamoista tekstiä. (M)

Kognitiivisesti tosi raskasta. (J)

Kokeneet ammattimaiset lukijat sietivät jonkin verran paremmin ymmärtämisen vaikeutta ja ehdottivat parannuksia tekstiin.

Ihan jos olisi peruslause, siis päälause ja sivulause, ei kiilalauseita, niin tämä voisi olla siedettävämpi. (J)

Tämä on niin vastoin omia periaatteita, millaista selkeän virkatekstin pitäisi olla. Ja tämä on kyllä täynnä malliesimerkkejä siitä, mitä ei pitäisi tehdä. Se oli se, mitä sain tästä irti eli en hirveesti mitään. (M)

Tuli mieleen se, että kun tämä on kuitenkin kaikkia koskevaa eikä koske vaan joitakin erityisihmisiä, antaisin selkokielen neuvottelukunnalle tai selkokieliyritykselle stilisoitavaksi. (M)

Maallikot syyllistivät helpommin itseään ja syyttivät ymmärtämisen vaikeudesta yhtä lailla itseään kuin tekstiä. On tyypillistä, että ymmärtämisaikavaikeuksissa lukija alkaa epäillä omia kykyjään (Suominen 2019: 90), vaikka syy olisi kryptisessä tekstissä tai huonosti toimivissa järjestelmissä (esim. Norman 2013: 37–39, 65–66). Osalle vaikean tekstin lukeminen tuntui ylivoimaiselta ja tuotti suoranaista ahdistusta.

Kauheasti välttelee tällaisia. (M)

Tulee ahdistava olo, kun tätä lukee. (M)

Koehenkilöiden päätelmät eivät ole myönteisiä oikeusjärjestelmän kannalta.

Olen ymmärtänyt, että ihan tavallistenkin ihmisten pitäisi nämä ymmärtää. Niin eihän näitä ymmärrä kuin lakimies, joka on tottunut lukemaan tällaisia. (M)

Mitä tavallisempi kansalainen sitä lukee, sitä vaikeammaksi menee. Luultavasti se on sen tarkoitus, että joutuisi turvautumaan jonkun lakimiehen apuun. (M)

Lakihan periaatteessa yrittää saada meidät kansalaiset tasa-arvoiseksi lain edessä, mutta eihän se toteudu koskaan. (M)

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että ymmärtämisen vaikeus ja ponnistelut tekstin kanssa synnyttivät tieteellisten tekstien lukijoissa epäilyä ja kielteisiä asenteita myös itse asiaa kohtaan (Bullock ym. 2019). Tämä vaikean tekstin asennevaikutus oli pienimuotoisesti havaittavissa jo tämänkin tutkimuksen testeissä: kun teksti sai koehenkilön tuskastumaan, seurauksena oli kielteisiä kommentteja oikeusjärjestelmästä.

Varsin selvästi ääneenajattelussa käy ilmi tulosten, kommenttien ja havainnoinnin perusteella se, että koulutettukaan kansalainen ei ongelmitta selviä lakitekstistä. Lain ymmärrettävyyden kriteeri on yleisesti ollut se, että peruskoulutuksen saaneen kansalaisen pitäisi käsittää lain olennainen sisältö (Niemi 2023: 14). Kuitenkaan valmistelussa ei vakavasti pohdita ymmärrettävyyden ja tekstin ongelmia, eikä niiden välttämättä edes ymmärretä olevan luonteeltaan kielellisiä (Kankaanpää ym. 2012: 409–410).

Tiivistäen koehenkilöiden lukukokemusta voi luonnehtia seuraavasti:

- Lukukokemus on kuormittava sekä ammattilaisille että maallikoille.
- Pitkät virkkeet ja polveilevat rakenteet rasittavat työmuistia.
- Oudot termit ja rakenteet murentavat lukijan hallinnantunnetta.

6 Käyttäjäkeskeinen tekstityö

Säädösteksteissäkin ongelmien tunnistaminen ja niiden myöntäminen on kehitystyön ensiaskel. Kehittämisessä tarvitaan menetelmiä, joilla pystytään vaikuttamaan pintatason kielenhuoltoon syvällisemmin monimutkaisiin tekstilajia ja kielirekisteriä koskeviin ongelmiin. Käytettävyytystutkimus avaa asiaan hyödyllisen lähestymistavan.

Käytettävyyden kehittämisen pitäisi olla olennainen osa lakitekstin suunnittelun ja laadinnan prosessia. Toiminnan malliksi voidaan ottaa käyttäjäkeskeinen suunnittelu. Samaan tapaan kuin ISO 9241-11 -standardi (1998) määrittelee käytettävyyttä, ISO 9241-210 -standardi (2008) ohjaa käyttäjäkeskeistä suunnittelua, joka pyrkii jo suunnitteluvaiheessa ennakoimaan ja parantamaan loppukäyttäjän kokemusta.

Käyttäjäkeskeinen suunnittelu etenee toistavasti: suunnittelija analysoi, arvioi ja toistaa, kunnes saavuttaa onnistuneen tuotoksen. Suunnittelu perustuu kuudelle periaatteelle:

- Suunnittelu pohjautuu ymmärrykseen käyttäjistä, tehtävistä ja ympäristöstä.
- Käyttäjät ovat osallisina suunnittelu- ja kehitystyössä.
- Suunnittelua ohjataan ja jalostetaan käyttäjäkeskeisillä arvioinneilla.
- Prosessi on iteratiivinen.
- Suunnittelu huomioi koko käyttäjäkokemuksen.
- Suunnitteluryhmä edustaa monialaisia taitoja ja perspektiivejä.

Ääneenajattelun ja tässä tutkimuksessa laaditun lomakkeen avulla saadaan yksilöityä tietoa tekstien käytettävyyden pulmista. Tulevien käyttäjäryhmien testauksella voidaan tunnistaa sekä ongelmattomat että ongelmakohdat ja työstää jälkimmäisiä. Tunnistettujen ongelmien ratkaisemiseen soveltuu parhaiten monialainen työryhmä, johon kuuluu lainvalmistelun, sisällön ja kielen ammattilaisia. Lainvalmistelu on monisyinen prosessi, johon ei mielellään lisätä uusia aikaa vieviä vaiheita. Toisaalta valmisteluun sisältyy jo nyt laaja vaikutusarviointi, jonka tarkoituksena on parantaa lakien laatua. Lainvalmistelun vaikutusarviointiohjeessa (2022: 11) todetaan, että vaikutusarviointi vahvistaa luottamusta päätöksentekoon ja lisää sen hyväksyttävyyttä. Kielen ymmärrettävyyden arviointi voitaisiin liittää osaksi perusvalmistelua erityisesti niissä laeissa, jotka koskevat laajasti kansalaisia. Tässä tutkimuksessa esitetty käytettävyytestauksen malli on suhteellisen nopeasti ja edullisesti toteutettava arviointitapa, jolla voidaan raportoida eri lukijaryhmien kohtaamat ongelmat ja versioida ongelmakohdista helppolukuisempia vaihtoehtoja.

Koeaineistojen lähteet

Tuloverolaki 1535/1992. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19921535>
 Työaikalaki 872/2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190872>
 Perintökaari 40/1965. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1965/19650040>

Kirjallisuus

- Anttonen, J. 2005. Osallistujien valinta. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Marjaranta (toim.), *Käytettävyytystutkimuksen menetelmät*. Tietojenkäsittelytieteiden laitoksen julkaisusarja B. Tampere: Tampereen yliopisto, 283–298.
- Atkinson, R. & R. Shiffrin 1968. Human memory: A proposed system and its control processes. Teoksessa K. Spence (toim.) *The psychology of learning and motivation*. Oxford: Academic Press, 89–195.
- Bullock, O., D. Colón Amill, H. Shulman & G. Dixon 2019. Jargon as a barrier to effective science communication: Evidence from metacognition. *Public Understanding of Science*, 28 (7), 845–853.
- Chan, M. & J. Nielsen 2024. *Mental Models*. <https://www.nngroup.com/articles/mental-models> [Luettu 2.9.2024.]
- Ericsson, K. & H. Simon 1993. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- EU 2016/2102. *Direktiivi julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta*. <https://eur-lex.europa.eu/Fl/legal-content/summary/accessibility-of-public-sector-websites-and-mobile-apps.html>
- Flower, L., J. Hayes & H. Swarts 1983. Revising Functional Documents: The Scenario Principle. Teoksessa P. Anderson, R. Brockmann & C. Miller (toim.) *New Essays in Technical and Scientific Communication: Research, Theory, Practice*. New York: Taylor & Francis Group.
- Gunnarsson, B. 1982. *Lagtexterns begriplighet. En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen*. Stockholm: LiberFörlag.
- Holland, M. & J. Redish 1982. Strategies for understanding forms and other public documents. Teoksessa Deborah Tannen (toim.) *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, D.C: Georgetown University Press, 205–208.
- Hyppönen, A. 2022. ”Hyvä saavutettavuus hyödyttää kaikkia” – Kognitiivisen saavutettavuusarvioinnin käytänteitä. Teoksessa H. Katajamäki, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räisänen & H. Limatius (toim.) *Responsible Communication*. Vaasa: VAKKI Publications 14. 43–59. Vakki symposium XLII. Vaasa 10.–11.2.2022. <https://vakki.net/index.php/2022/12/15/responsible-communication/>
- Ilves, M. 2005. Ääneenajattelu. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Marjaranta (toim.) *Käytettävyytystutkimuksen menetelmät*. Tietojenkäsittelytieteiden laitoksen julkaisusarja B. Tampere: Tampereen yliopisto, 209–222.
- ISO 9241-11:1998. Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs) Part 11: Guidance on usability. <https://www.iso.org/standard/63500.html>
- ISO 9241-210:2008. Ergonomics of human-system interaction – Part 210: Human-centred design process for interactive systems.

- Isohella, S. & A. Nuopponen 2016. Terminologia kohtaa käytettävyyden. Terminologisen käytettävyyden ydintä rakentamassa. Teoksessa P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*. VAKKI-symposiumi XXXVI 11.–12.2.2016. Vaasa: VAKKI Publications 7, 226–237. http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_Isohella&Nuopponen.pdf
- Kankaanpää, S. 2006. *Hallinnon lehdistöiedotteiden kieli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kankaanpää, S., A. Piehl & M. Räsänen 2012. Kuinka tutkia lakitekstin syntä ja tekstilajin rajoja? Tekstianalyysia, muutosehdotuksia ja osallistuvaa havainnointia. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käytäntöä*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkopublication 29, 394–431.
- Kielitoimiston sanakirja* 2012. 3., uudistettu painos. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kiili, C. & L. Laurinen 2018. *Monilukutaidon mestariksi*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Koskinen, J. 2005. Käytettävyydestä. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Marjaranta (toim.) *Käytettävyydestä tutkimuksen menetelmät*. Tietojenkäsittelytieteiden laitoksen julkaisusarja B. Tampere: Tampereen yliopisto, 187–207.
- Kussmaul, P. & S. Tirkkonen-Condit 1995. Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 8 (1), 177–199.
- Kuusela, M. 2004. *Selkokielisten Internet-sivujen käytettävyys kehitysvammaisilla käyttäjillä*. Diplomityö. Espoo: Teknillisen korkeakoulun tietoteknillinen osasto.
- Lainkirjoittajan opas* 2014. <http://lainkirjoittaja.finlex.fi/> [Luettu 2.9.2024.]
- Lainvalmistelun vaikutusarviointiohje* 2022. Valtioneuvoston julkaisu 2022:66. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164423> [Luettu 2.9.2024.]
- Lappalainen, H. 2012. Osallistuva havainnointi. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisu 169. Helsinki: Gaudeamus, 411–422.
- Mattila, H. 2017. *Vertaileva oikeuslingvistiikka. Juridinen kielenkäyttö, lakimieslatina, kansainväliset oikeuskielet*. 2., uudistettu painos. Helsinki: Alma Talent.
- Nielsen, J. 1993. *Usability Engineering*. New York: Academic Press.
- Nielsen, J. 2012. *Thinking Aloud: The #1 Usability Tool*. <https://www.nngroup.com/articles/thinking-aloud-the-1-usability-tool/> [Luettu 2.9.2024.]
- Nielsen, J. 2015. *Legibility, Readability, and Comprehension: Making Users Read Your Words*. <https://www.nngroup.com/articles/legibility-readability-comprehension/?lm=mobile-content&pt=article> [Luettu 2.9.2024.]
- Niemivuo, M. 2023. *Lain kirjain – Lakitekniikka ja lakikieli*. 2., uudistettu painos. Helsinki: Edita Publishing.
- Norman, D. 2013. *The Design of Everyday Things*. New York: Basic Books. Revised and expanded edition (2002).
- Pitkänen, T. & M. Tervola 2023. Puheen ymmärrettävyyden jäljillä: mikä potilaan puheessa on vaikeaa suomea toisena kielenä käyttävälle lääkärille? *Virittäjä* 127 (4). <https://doi.org/10.23982/vir.122189>
- Saavutettavuusvaatimukset*-sivusto. Etelä-Suomen aluehallintoviraston ylläpitämä Digi kuuluu kaikille -sivusto. <https://www.saavutettavuusvaatimukset.fi/> [Luettu 2.9.2024.]

- Sarmavuori, K. 2011. *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. 2. painos. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen Seura ry. https://asiakas.kotisivukone.com/files/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/opetan_ja_tutkin.pdf [Luettu 2.9.2024.]
- Selkeästi meille -sivusto. Kehitysvammatuki 57 ry:n ja Kehitysvammaliiton hanke 2020–2023. <https://www.selkeastimeille.fi/> [Luettu 2.9.2024.]
- Sotetie-sivusto. Sivusto on toteutettu Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa korkeakoulujen Sotetie-hankkeessa 2019–2021. <https://sotetie.fi/> [Luettu 2.9.2024.]
- Suojanen, T., K. Koskinen & T. Tuominen 2012. Käyttäjäkeskeinen kääntäminen. *Tampere Studies in Language, Translation and Literature Series B1*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suojanen, T., K. Koskinen & T. Tuominen 2014. *User-Centered Translation*. Abingdon: Routledge.
- Suominen, R. 2019. *Virkatekstin käytettävyys: Pöytäkirjasta verkkotekstiksi ja sosiaalisen median päivitykseksi*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1174-2>. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tieteen termipankki. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Termipankki:Etusivu> [Luettu 2.9.2024.]
- Valtioneuvosto 2023. *Säädöskielen ymmärtäminen*. <https://tietokayttoon.fi/-/saadoskielen-ymmartaminen>
- Virtaluoto, J. & P. Väyrynen 2000. Voidaanko tekstin luettavuutta mitata matemaattisilla indekseillä? *Informaatiotutkimus* 19 (4), 100–106.
- Wiio, O. 1973. *Ymmärretäänkö sanomasi?* Helsinki: Weilin & Göös.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 317–343.

Mari Vainikka¹ & Simo Määttä
Helsingin yliopisto

”Kieli oli tässä kohtaa vain väline” – kulttuuritulkkien, opettajien ja kuraattoreiden näkemyksiä kielestä ja kulttuuritulkkien roolista

Nostot

- Kulttuuritulkkaus nähdään kulttuurierojen sovitteluna, kun taas asioimistulkkauksen katsotaan olevan yksinomaan kielellistä työtä.
- Kouluissa toimivien kulttuuritulkkien affektiivinen kasvotyö edistää vieraskielisten huoltajien luottamusta kouluun.
- Monoliittiset kieli-ideologiat rajoittavat asioimistulkkien kykyä mahdollistaa ymmärtäminen.



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

1 Mari Vainikan osalta tutkimusta on tukenut Koneen Säätiö, ja tutkimus on osa Vainikan väitöskirjatyötä.

Abstract

Alongside public service interpreting consisting of language interpretation, many institutions, including institutions of learning, increasingly use intercultural mediators to communicate with migrants. Drawing on the research tradition of sociology of translation, we analyze our data from two perspectives, mobilizing the sociological concepts of role, agency, and (affective) facework, as well as the linguistic anthropological concept of language ideology. The data consist of semi-structured thematic interviews with intercultural mediators and teachers and school social workers who work with them. The analysis shows that intercultural mediators' affective labor, based on their broad agency, is fundamental in building trust between migrant families and the school. Intercultural mediation is different from public service interpreting, where monolithic, referential language ideologies are often felt to prevent the achievement of mutual understanding between the participants.

Keywords: intercultural mediation, public service interpreting, language ideology, facework

Asiasanat: kulttuuritulkkaus, asioimistulkkaus, kieli-ideologia, kasvotyö

1 Johdanto

Monikielisen viestinnän tarve on lisääntynyt viime vuosina Suomessa, ja viestintää tuottaa laaja kääntäjien ja tulkkiensa joukko. Tähän joukkoon kuuluvat asioimistulkit, jotka tulkkavat keskustelua silloin, kun viranomaistehtävissä toimivilla ei ole yhteistä kieltä heidän kanssaan asioivien vieraskielisten, useimmiten maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa. Viranomaisinstituutioissa työskentelee kuitenkin muitakin monikielistä viestintää helpottavia toimijoita, joita kutsutaan muun muassa omakieliseksi ohjaajiksi tai kulttuuritulkeiksi – tässä kirjoituksessa kutsumme heitä nimikkeiden laajan kirjon ja yhtenäisyyden vuoksi kulttuuritulkeiksi. He eivät välitä vain kieltä vaan tasoittavat myös kulttuurieroja ja edistävät näin viestinnän sujumista. Tyypillisesti kulttuuritulkit työskentelevät heitä työllistävän organisaation palveluksessa, esimerkiksi koulussa, sairaalassa tai sosiaalitoimissa, kun taas asioimistulkit työskentelevät lähes aina itsenäisinä ammatinharjoittajina eli käytännössä yrittäjinä, joiden palveluja viranomaiset ostavat joko suoraan tai palveluja välittävältä yritykseltä. Kulttuuritulkkaus on syntynyt käytännön tarpeesta ylittää kielimuurin lisäksi myös kulttuuriset muurit, mutta se ei ole lakisääteistä kuten asioimistulkkaus.

Suomessa ammattimainen kulttuuritulkkaus on melko uusi ilmiö, ja erityisesti kouluissa tapahtuvaa kulttuuritulkkausta ei ole juurikaan tutkittu. Tässä kirjoituksessa pyrimme täyttämään tätä tutkimusaukkoa analysoimalla peruskouluissa toimivien kulttuuritulkkiensa (n=6) ja heidän kanssaan työskentelevien opettajien ja kuraattoreiden (n=6) puolistrukturoituja, vuosina 2022–2023 toteutettuja teemahaastatteluita. Niissä haastatellut esittivät näkemyksiään kielestä ja kulttuurista sekä kulttuuritulkkiensa tekemästä kulttuurisesta välittämisestä ja asioimistulkkiensa tehtäviin kuuluvasta kielellisestä välittämisestä. Aineiston analyysia ohjaa kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millä tavalla kulttuuritulkit ja heidän kanssaan työskentelevät opettajat ja kuraattorit näkevät kulttuuritulkkiin roolin koulujen ja vieraskielisten vanhempien ja oppilaiden välisessä monikielisessä viestinnässä?
2. Millaiset kieli-ideologiat vaikuttavat heidän näkemyksiinsä kulttuuritulkkiin roolista?

Lähtökohtanamme on kääntämisen sosiologia, jossa kääntäminen ja tulkkaus nähdään sosiaalisena toimintana ja symbolisesti välitettynä vuorovaikutuksena (Wolf 2007: 4). Analysoimme aineistoamme kahdesta näkökulmasta: sosiologian alaan kuuluvan *roolin* (Goffman 1959) ja antropologisesta kielitieteestä lähtöisin olevan *kieli-ideologian* käsitteen avulla (ks. esim. Gal & Irvine 1995; Gal & Woolard 1995; Mäntynen ym. 2012). Näitä käsitteitä on laajalti hyödynnetty sosiolingvistiikassa ja muussa soveltavassa kielitieteessä.

Roolilla tarkoitamme yksilön sosiaalisessa tilanteessa omaksumaa ja häneltä odotettua toimintatapaa, jota analysoimme kahden astetta tarkemman analyttisen käsitteen avulla: *toimijuuden* ja (affektiivisen) *kasvotyön*. Toimijuudella viittamme yksilön kykyyn ja haluun toimia tietyllä tavalla, kun taas kasvotyöllä tarkoitamme toimintaa, jolla yksilö suojelee omaa ja muiden minäkuvaa sosiaalisessa tilanteessa roolinsa ja toimijuutensa asettamissa rajoissa. Kieli-ideologiat eli kieltä ja kielenkäyttöä koskevat uskomukset taas määrittävät roolille, toimijuudelle ja kasvotyölle annettuja merkityksiä. Niiden erittelemine on erityisen tärkeää silloin, kun tutkimuksen kohteena on tulkkauksen kaltainen kieliasiantuntija-ammatti.

Seuraavassa luvussa erittelemme kulttuuritulkkiin toimenkuvia ja nimikkeitä, minkä jälkeen määrittelemme tarkemmin kieli-ideologian, roolin, toimijuuden ja kasvotyön käsitteet. Aineiston ja menetelmän kuvauksen jälkeen analysoimme aineistoamme neljässä alaluvussa. Pohdintaluvussa kokoamme yhteen analyysin tuloksia ja liitämme ne esille tuomiimme teoreettisiin käsitteisiin. Tarkastelemme siinä ensin kulttuuritulkin roolia ja toimijuutta suhteessa rakenteen, kulttuurienvälisen affektiivisen kasvotyön ja kulttuurisen pääoman käsitteisiin. Tämän jälkeen erittelemme analyysissa tunnistamiimme kieli-ideologioita ja suhteutamme ne asioimis- ja kulttuuritulkin välisiin eroihin sekä kielen ja kulttuurin väliseen erontekoon. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme yleistettävyyttä, jatkotutkimustarvetta ja tulkkiin ja heitä käyttävien työntekijöiden koulutustarpeita.

2 Kulttuuritulkkiin nimikkeet ja toimenkuvat

Kulttuuritulkkaukseen liittyvät nimikkeet eivät Suomessa ole vakiintuneita, vaan ne vaihtelevat aloittain ja instituutioittain. Lähes kaikkien kulttuuritulkin tehtävänkuvien mukaan kulttuuritulkki opastaa vieraskielistä asiakasta suomalaisen yhteiskunnan palveluihin joko itsenäisesti tai yhdessä viranomaisen kanssa, tarjoaa kulttuurista

asiantuntemusta viranomaisille ja välittää viestejä kieleltä toiselle. Toimenkuva vaihtelee instituution tarpeiden mukaan. Usein tehtäviin kuuluu vieraskielisen asiakkaan neuvonnan ja ohjauksen lisäksi myös tulkkausta tai jopa kirjallista kääntämistä. Toimenkuvien kuvauksissa (Heino ym. 2014; TSL 2017) tai työpaikkailmoituksissa ei kuitenkaan aina mainita tulkkaukseen tai kääntämiseen liittyvää osaamista. Työpaikkailmoituksissa kelpoisuusvaatimuksena voi olla soveltuva korkeakoulututkinto, esimerkiksi sosionomin tai yhteisöpedagogin tutkinto, ja lisäksi edellytetään suomen ohella tietyn vieraan kielen taitoa. Suoraan kulttuuritulkin tehtävään valmistavaa koulutusta ei ole, mutta erilaisia tehtävään valmentavia kursseja on järjestetty (ks. TSL 2017: 23).

Kouluissa työskenteleviä kulttuuritulkkeja kutsutaan yleensä *monikieliseksi ohjaajiksi* tai *kulttuurirohjaajiksi*. Taide- ja kulttuurialan työntekijää voidaan kuitenkin myös nimittää kulttuurirohjaajaksi. Kotoutumisessa auttavia ja vertaistukea antavia samaa kieli- ja kulttuuritaustaa edustavia henkilöitä puolestaan on kutsuttu muun muassa *kulttuuritulkeiksi* (Heino ym. 2014; TSL 2017) ja *omakieliseksi ohjaajiksi* (Toivonen & Udo 2021). Eri palvelualoilla tällaisia tehtäviä hoitavilla ei välttämättä ole erityistä nimeä, vaan he ovat alan työntekijöitä, joilla on kyky työskennellä jollakin vieraalla kielellä (Toivonen ym. 2022: 139). Jotkin tulkkeja välittävät yrityksetkin ovat tarjonneet *kulttuuritulkkaukspalvelua*, jossa instituutioiden edustajat voivat saada etukäteen opastusta eri kulttuureista tulevien kohtaamiseen. Suomessa on käytetty myös termiä *kulttuurivälittäjä* (Hammar-Suutari 2009: 174).

Kouluissa kulttuuritulkkaukset perustuu laajalti hankkeisiin, joissa on kehitetty kulttuuritulkin toimenkuvaa vastaamaan koulujen tarpeisiin viestiä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa. Kulttuuritulkkien tehtävänä on tällöin edistää vieraskielisten oppilaiden ja vanhempien osallisuutta ja tukea koulun ja kodin välistä yhteistyötä (Hussein & Voipio-Huovinen 2019). Tekemistämme haastatteluista ja kulttuuritulkkeihin liittyvistä työpaikkailmoituksista ja tiedotteista käy ilmi, että kielitaitovaatimusten lisäksi kouluissa kulttuuritulkkien työssä keskeistä on emotionaalinen tuki perheille ja oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen, tehtävänkuvan aktiivinen kehittäminen sekä toiminnan sopeuttaminen yksilöllisiin tarpeisiin. Haastatteluissa tuli myös esille, että kulttuuritulkkien tehtävät vaihtelevat jossain määrin kunnittain ja jopa kouluittain. Kouluissa toimii entistä enemmän kulttuuritulkkeja, mutta heidän tarkasta lukumäärästään ei ole tietoa. Sen selvittäminen vaatisi kaikkiin Suomen oppilaitoksiin lähetettyä kyselyä, johon olisi saatava myös edustava otos vastauksia.

Tekemiemme haastattelujen perusteella kulttuuritulkit neuvovat ja ohjaavat vieraskielisiä huoltajia ja oppilaita näiden omalla kielellä omatoimisesti tai moniammatillisissa palavereissa, kääntävät ja tulkkaavat pyydettyä viestejä huoltajien ja koulun henkilökunnan välillä, ja koulun muu henkilökunta voi konsultoida heitä tarvittaessa. Työ liittyy koulujen lakisääteisiin tehtäviin sekä erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kulttuuritulkkauksen laajempaan tehtävään on edistää koulun tavoitteita ja vieraskielisten perheiden kotoutumista. Kulttuuritulkkien toimenkuva ei ole toistaiseksi kovin vakiintunut; eräs haastateltu opettaja kuvaa kulttuuritulkkiä

”yhdeksi koulun aikuisista”. Kulttuuritulkkien toiminta ei rajaudu tiettyyn tilaan tai hetkeen vaan kattaa hyvin erilaisia vuorovaikutustilanteita muiden toimijoiden kanssa. Roolin epämääräisyys antaa kulttuuritulkeille mahdollisuuden toimia varsin oma-aloitteisesti ja kehittää toimenkuvaansa.

Kulttuuritulkkaus on asioimistulkkausten tavoin ammatti, johon liittyy etnospesifisiä piirteitä (Vuori ym. 2022:185). Asioimistulkilla on aina vähintään kaksi työkieltä, ja kulttuuritulkit selittävät kulttuurisia merkityksiä vähintään kahden kulttuurin välillä. Kieli- ja kulttuuriparin yhdessä päässä on aina suomen tai ruotsin kieli ja suomalainen kulttuuripiiri. Monien tulkkiensa äidinkieli onkin suomi tai ruotsi, mutta useimpien tulkkiensa kielellinen ja kulttuurinen tausta on maahanmuuton myötä Suomeen tulleissa kielissä ja kulttuureissa. Molemmissa ryhmissä kielellinen ja kulttuurinen osaaminen liittyy omaan etniseen – kielelliseen ja kulttuuriseen – taustaan ja on siten etnospesifisiä. Asioimis- ja kulttuuritulkkausten välinen raja on ylipäänsä huokoinen, sillä samat henkilöt toimivat usein niin asioimis- kuin kulttuuritulkeina (Vuori 2018: 330). Ammattien välillä on kuitenkin myös paljon eroja. Yksi tärkeimmistä eroista on se, että kulttuuritulkit ovat osa instituution henkilökuntaa, joten tapaamiset voidaan sopia suoraan heidän kanssaan, kun taas asioimistulkit tilataan kilpailutuksen voittaneelta yritykseltä erikseen kutakin tilannetta varten. Kulttuuritulkit ovat siten tulkkaus-tilanteiden täysivaltaisia jäseniä, ja heillä on asioimistulkkia laajempi puheoikeus ja laaja kulttuurienvälinen kompetenssi (ks. Hammar-Suutari 2009: 67–68; ks. Toivonen ym. 2022: 146). He tuntevat tilanteeseen osallistuvien henkilöiden taustat, ja heillä on lupa selittää asioita. Kulttuuritulkkauskella onkin yhtymäkohtia erityistilanteissa kuten sotatoimien tai rauhanturvaamisen yhteydessä tapahtuvaan tulkkaukseen, jossa tulkkiensa tehtäviin kuuluu varsinaisen kielellisen välittämisen lisäksi paljon myös kulttuurista selittämistä (Kujamäki 2020: 207–208; Snellman 2023: 22).

Suomessa ammattimaista kulttuuritulkkausta on tutkittu varsin vähän. Tulkkausten tutkimuksen saralla Teiss (2013) on tarkastellut maahanmuuttajien neuvontapisteissä toimivien omakielisten neuvojen toimenkuvaa. Sosiaalialalla ilmiötä on tarkasteltu muun muassa opinnäytetöissä: esimerkiksi Toivonen ja Udo (2021; ks. myös Toivonen ym. 2022) selvittivät omakielisten ohjaajien kokemuksia työnsä merkityksestä, ja Heino (2013; ks. myös Heino & Kärmeniemi 2013; Heino ym. 2014) on tutkinut suomalaisten viranomaisten ja venäläistäustaisten perheiden välisen viestinnän helpottamiseksi kehitettyä kulttuuritulkkausta.

Koska asioimis- ja kulttuuritulkeista käytetyt nimikkeet vaihtelevat paljon, on kansainvälisessä tutkimuksessa joskus epävarmaa, onko käsiteltävänä asioimis- vai kulttuuritulkkaus (ks. esim. Merlini 2009). Sekaannusta korostaa se, että tutkimuksessa ei juuri koskaan avata kulttuurin käsitettä tai määritellä sen suhdetta tulkin rooliin tai toimintaan (Vainikka 2021). Esimerkiksi Italiassa asioimistulkeista käytetään nimityksiä välittäjä (ital. *mediatore*) tai kulttuurivälittäjä (*mediatore culturale* tai *mediatore interculturale*), ja he toimivat sekä kieltä välittävänä asioimistulkeina että kulttuuria välittävänä kulttuuritulkeina. Myös Ranskassa termi *médiateur/médiatrice* (‘välittäjä’)

on yleistynyt asioimistulkkauksen käytännössä ja tutkimuksessa termin *interprète* ('tulkki') ohella; Leconte (2020) käyttää asioimis- ja kulttuuritulkkauksesta termiä *médiation-interprétation* ('välittäminen-tulkkaus').

Käännöstieteellisessä tutkimuksessa on myös vertailtu asioimistulkkausta ja kulttuuritulkkausta. Pöchhackerin (2008: 24) mukaan ammattimainen tulkkaus ja muu kulttuurivälittäminen (engl. *cross-cultural mediation*) olisi pidettävä erillään väärinkäsitysten välttämiseksi ja asioimistulkkauksen ammatillistumisen edistämiseksi; Pokorn ja Mikolič Južnič (2020) taas katsovat, että kentällä on tilaa sekä asioimis- että kulttuuritulkeille. Katan ja Taibi (2021: 20) puolestaan näkevät, että tulkilla kuin tulkilla on kulttuurienvälisen viestinnän erityisosaamista ja että kulttuurivälittämisen merkitys kasvaa tulevaisuudessa. Samansuuntaista kantaa edustaa Bielsa (2022: 411), jonka mukaan kääntäminen sinänsä on aina sekä kielellistä että kulttuurista. Tässä artikkelissa emme ota kantaa siihen, voidaanko kielen ja kulttuurin tulkkaus erottaa toisistaan. Sen sijaan pyrimme hahmottamaan kulttuuritulkkien roolia ja siihen liittyvää toimijuutta ja kasvotyötä sekä taustalla vaikuttavia kieli-ideologioita haastatteluaineiston avulla.

3 Kieli-ideologiat, rooli, kasvotyö ja toimijuus

Tarkastelemme tässä luvussa ensin kieli-ideologian käsitettä. Katsomme kieli-ideologioiden eli kieltä ja sen käyttöä koskevien uskomusten määrittävän osaltaan muun muassa sitä, millaiseksi tulkin kaltaisen kieliammatillaisen rooli muodostuu kussakin tilanteessa ja millaista toimintaa (esimerkiksi kasvotyötä) ja toimijuutta rooli mahdollistaa.

Vuorovaikutustilannetta määrittävät kulttuuriset ja tilanteiset rajoitteet ovat usein jääneet melko vähälle huomiolle käännöstieteellisessä tulkkauksen tutkimuksessa, joskin esimerkiksi viimeaikaisessa suomalaisessa tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota muun muassa affektien rooliin tulkkaustilanteissa (Koskinen 2018 ja Koskinen 2020: 95–116) ja asioimistulkkien prekaariseen asemaan (Vuori ym. 2022). Kieliantropologisessa ja sosiolingvistisessä tulkkauksen tutkimuksessa rakenteisiin ja tilanteisiin rajoitteisiin on sen sijaan kiinnitetty paljon huomiota. Suuri osa näistä tutkimuksista on koskenut tuomioistuimissa, poliisikuulusteluissa ja turvapaikkapuhutteluissa tapahtuvaa tulkkausta, ja rajoitteita on usein tarkasteltu monoliittisten eli kielenkäytön moniulotteisuutta yksinkertaistavien kieli-ideologioiden näkökulmasta (ks. esim. Haviland 2003; Maryns 2006: 315–317; Angermeyer 2015: 205–206).

Kieli-ideologia on monisyinen käsite. Sillä voidaan tarkoittaa muun muassa kieltä koskevia "uskomuksia, arvostuksia, luokitteluja, neuvotteluja ja keskusteluja" (Mäntynen ym. 2012: 325) tai kulttuurisia käsityksiä kielen ja kielenkäytön luonteesta, muodoista ja funktioista (Gal & Woolard 1995: 130). Kieli-ideologiat ovat monoliittisiä, yksinkertaistavia silloin, kun ne ohjaavat suhtautumista kieleen ja kielenkäyttöön

niin, että kielen ja kielenkäytön kompleksinen luonne yksinkertaistuu. Monoliittista kieli-ideologiaa edustaa myös formalistisen kielitieteen laajalti omaksuma metafora, jonka mukaan kieli toimii kuin kone tai kanava, jossa puhuja koodaa viestin ja vastaanottaja dekodaa sen (ks. esim. Helasvuo 1992). Tulkkausta koskevat monoliittiset kieli-ideologiat voivat ilmentyä muun muassa siten, että tulkki nähdään neutraalina käännöskoneena, keskitytään sanoihin ja niiden ilmaisemiin referentiaalisiin merkityksiin ja katsotaan hallinnon kielen olevan objektiivista ja neutraalia (Määttä 2015).

Galín ja Irvinen (1995: 973–974) mukaan kieli-ideologioita voidaan lähestyä myös erittelemällä semioottisia prosesseja, joilla kielenkäyttäjät rakentavat ideologisia representaatioita eli ideologisia merkityksenantotapoja, jotka rakentuvat kielenkäytössä (ks. Hall 2013: xix). Tarkemmin Gal ja Irvine kuvaavat kolmea prosessia: *ikonisuutta*, *rekursiivisuutta* ja *poispyyhkimistä*. Ikonisuudella (engl. *iconicity*) he tarkoittavat tapaa, jolla tiettyä toimintaa tai sosiaalista ryhmää indeksoivista kielellisistä käytännöistä tulee kyseisen toiminnan tai ryhmän ikonisia representaatioita. Rekursiivisuus (*recursivity*) viittaa siihen, kuinka tietyllä representaation tasolla näkyvä erottelu projisoidaan toiselle tasolle. Poispyyhkiminen (*erasure*) taas kuvaa tiettyjen henkilöiden, toimintojen tai sosiolinguvististen ilmiöiden näkymättömäksi tulemistä. Palaamme näihin prosesseihin loppuluvussa ja selitämme niiden avulla kolmenlaisia rajanvetoja: asioimis- ja kulttuuritulkkauksen, kielen ja kulttuurin sekä kielellisen ja affektiivisen työn välistä erontekoa.

Kieli-ideologiat eivät pelkästään rajoita kielenkäyttöä; ne ohjaavat kaikkea kielellistä toimintaa ja vuorovaikutusta ja vaikuttavat myös yksilön rooliin vuorovaikutustilanteessa. Edellä esitimme, että rooli on yksilön sosiaalisessa tilanteessa omaksuma ja häneltä odotettu toimintatapa. Goffmanin (1959: 26–27) mukaan kaikki ihmisten sosiaalinen toiminta pohjaa rooleihin, joita he esittävät toisilleen. Tämä pätee myös ammatillisen aseman ilmaisemiseen. Roolin käsite on kuitenkin hyvin laaja ja osittain epämääräinen siksi, että sitä käytetään sekä jokapäiväisessä kielenkäytössä että tieteen kielessä. Siksi analysoimme roolia siihen liittyvien toimijuuden ja (affektiivisen) kasvo-työn käsitteiden avulla, sillä ne ovat tarkempia ja helpommin operationalisoitavissa.

Vuorovaikutuksessa yksilöt ovat toimijoita, jotka voivat roolinsa rajoissa hyödyntää toimijuuttaan eli toimintakykyään ja -halukkuuttaan (Koskinen & Kinnunen 2010: 6). Instituutiot kuten koulut taas ovat sosiaalisia rakenteita, jotka sekä mahdollistavat että estävät tietynlaista toimijuutta. Kaikessa sosiaalisessa toiminnassa toisaalta tukeudutaan sosiaalisiin rakenteisiin ja tuotetaan niitä vuorovaikutuksessa (Stevanovic 2016: 200–202).

Giddens (1984: 9, 14), jonka toimijuusteoriaa on usein hyödynnetty käännöstieteellisessä toimijuustutkimuksessa, katsoo, että toimijuutta voidaan tarkastella jatkumona, jossa yksilöllä on vaihtelevat mahdollisuudet valita ja vaikuttaa. Rakente ei tällöin ole vain yksilön vastavoima, vaan toimijuutensa toteuttamiseksi yksilö voi tukeutua rakenteeseen samalla kun hän toimijuutensa kautta tuottaa ja uusintaa rakennetta. Toimijuus on siis refleksiivistä itsen ja muiden toteuttaman ja ihmisten

toisiltaan odottaman sosiaalisen toiminnan jatkuvaa seuraamista ja osallistumista sen tuottamiseen (Giddens 1984: 3). Sosiaalisia rakenteita hyödyntävä refleksiivinen toimijuus tarjoaa hedelmällisen näkökulman kulttuuritulkkien toimijuuden tarkasteluun, sillä nämä voivat toiminnassaan tukeutua niin kouluun instituutiona kuin sosiokulttuuriseen tietoonsa huoltajien tavasta jäsentää maailmaa.

Toimijuuteen liittyy läheisesti kasvotyö eli sitoutuminen vuorovaikutuksen osapuolten minäkuvien suojelemiseen. Kasvotyö on tärkeä vuorovaikutusta ylläpitävä voima, sillä sen avulla pyritään välttämään osapuolten häpeällisiksi kokemia tilanteita tai korjaamaan jo tapahtunut loukkaus (Goffman 2013 [1955]: 30, 33–37). Brownin ja Levinsonin (1987: 61–62) teoria lähestyy kasvotyötä kohteliaisuuden käsitteen kautta. Heidän mukaansa kasvoilla on kaksi puolta: positiivinen ja negatiivinen. Positiiviset kasvot liittyvät ihmisen tarpeeseen olla hyväksytty ja pidetty, negatiivisissa kasvoissa puolestaan korostuu tarve olla muista riippumaton ja suojella toimintavapauttaan. Kasvoja uhkaavia tilanteita voidaan hallita kohteliaisuusstrategioilla. Brownin ja Levinsonin (1987: 13) mukaan ihmisten tarve säilyttää kasvonsa on universaali, mutta kasvotyön muodot, samoin kuin käsitykset sosiaalisesta minästä, kunniaista ja häpeästä, ovat kulttuurisidonnaisia.

Giddens (1990: 87–88) määrittelee kasvotyön yksilön ja instituution välisen luottamussuhteen näkökulmasta. Ympäristössä, jossa aikaan ja paikkaan kiinnittyvät tuttuuden siteet ovat muun muassa globalisaation myötä irronneet ja niiden sijaan ovat tulleet kasvottomat abstraktit järjestelmät, luottamusta voidaan rakentaa kasvotyöllä (Giddens 1990: 79, 88). Kroeger (2017: 496) tulkitsee Giddensin tarkoittamaa kasvotyötä siten, että institutionaalisen järjestelmän edustajat käyttävät siihen perustuvaa toimijuuttaan muuntaakseen vuorovaikutuksessa syntyvän henkilökohtaisen luottamuksen abstraktiin instituutioon kohdistuvaksi luottamukseksi.

Sosiaalisen kanssakäymisen affektiivinen ulottuvuus ja siihen kuuluva kasvotyö korostuvat kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa ja siten myös kulttuuritulkkien työssä. Tällöin sosiokulttuurisista tiedoista ja taidoista – mutta myös etnisyydestä – tulee tärkeää affektiivista pääomaa (ks. Koskinen 2020; 6, 108–110).

4 Aineisto ja menetelmät

Kartoitimme puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta pääkaupunkiseudun kouluissa toimivien kulttuuritulkkien (n=6) ja heidän kanssaan työskentelevien kuraattoreiden ja opettajien (n=6) näkemyksiä kulttuuritulkkien toiminnasta ja työnkuvasta. Kulttuuritulkkien työkielinä olivat suomen lisäksi arabia, venäjä, kurdi, persia tai dari, joskus he käyttivät työssään muitakin kieliä kuten englantia. Yhtä lukuun ottamatta tulkkien äidinkieli oli muu kuin suomi. Kulttuuritulkki, jonka äidinkieli oli suomi, luonnehti kuitenkin myös toisen työkielen taitoaan äidinkielenomaiseksi. Kaikilla

haastatelluilla kulttuuritulkeilla oli kokemusta tai tietoa asioimistulkin työstä, osalla oli myös tulkkaus- tai käännösalan tutkinto, ja lähes kaikilla oli jokin lasten ja nuorten kanssa toimimiseen liittyvä tutkinto tai siihen liittyviä opintoja. Kaikilla kuraattoreilla ja opettajilla oli kokemusta sekä kulttuuri- että asioimistulkin kanssa työskentelystä.

Tutkimuslupien saamisen jälkeen haastateltaviin otettiin yhteyttä, heille kerrottiin tutkimuksen tavoitteista sekä henkilötietojen käsittelystä ja säilyttämisestä, ja haastateltavat allekirjoittivat kirjallisen suostumuksen. Noin tunnin mittaiset yksilöhaastattelut tehtiin etäyhteyden välityksellä syksyllä 2022 ja keväällä 2023. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti ELAN-työkalulla ja litteraatit pseudonymisoitiin. Toisin sanoen haasteltavien nimeä, työpaikkaa tai muita heidän henkilötyensä liittyviä tietoja kuten kielitaitoa ei voi yhdistää tiettyyn henkilöön muutoin kuin aineistosta erillään säilytettävien koodien ja peitetiedon avulla. Litteraatteja kertyi yhteensä 180 sivua, ja niiden sisältö analysoitiin koodaamalla pääteemat Atlas.TI-työkalun avulla. Teemojen koodaus oli aineistolähtöistä, ja pääteemat muodostuivat aineiston eri osissa toistuvasti esiintyvistä teemoista. Koska kaikki pääteemat liittyivät kulttuuritulkin rooliin ja roolikäsitysten taustalla vaikuttaviin kieli-ideologioihin, tutkimuskysymykset tarkentuivat siten, että ne kohdistettiin näihin ilmiöihin. Roolin käsite operationalisoitiin analyttisesti tarkempien toimijuuden ja kasvotyön käsitteiden avulla; kieli-ideologian käsite operationalisoitiin sellaisenaan samaan tapaan kuin edellisessä luvussa kuvatuissa aiemmissä tutkimuksissa.

Tässä artikkelissa käytetyistä haastatteluesimerkeistä on poistettu analyysin kannalta epäolennaiset puheen suunnitteluilmiöt (esim. *ää*). Pseudonymisoinnin yhteydessä poistetut sanat on merkitty hakasulkeiden sisällä olevalla yhdysviivalla ([-]), vähintään kolme sanaa pidemmät poistot on merkitty hakasulkeiden sisään sijoitetuilla kolmella yhdysviivalla ([---]). Artikkelissa haastatteluesimerkkien kieliasua on jonkin verran yhdenmukaistettu, jotta haastateltavan yksilöinti aineistoesimerkin perusteella ei olisi mahdollista.

5 Analyysi

Käsitlemme analyysissa tunnistamiamme pääteemoja aineistoesimerkein neljässä alaluvussa: kulttuuritulkin roolin yleispiirteet ja erot suhteessa asioimistulkkiin (alaluku 5.1), ymmärtämisen mahdollistaminen (5.2), kulttuurierojen avaaminen (5.3) ja luottamuksen rakentaminen (5.4). Kaikki pääteemat koskevat kulttuuritulkin roolia. Pääteemoja eritellään kolmen analyttisen työkalun avulla: rooliin liittyvät toimijuus ja kasvotyö sekä roolia abstraktimmalla tasolla määrittävät kieli-ideologiat.

5.1 Kulttuuritulkin roolin yleispiirteet ja erot suhteessa asioimistulkkiin

Haastateltavien mukaan kouluissa toimivat kulttuuritulkit ovat usein läsnä koululla. He ovat siis fyysisesti saavutettavia ja heihin saa myös yhteyden puhelimitse. He pitävät yhteyttä huoltajiin ja varmistavat, että esimerkiksi sovituista tapaamisista pidetään kiinni. Kulttuuritulkit voivat myös jatkaa asioiden käsittelyä huoltajan kanssa opettajan tai kuraattorin kanssa pidetyn palaverin jälkeen. Seuraavassa esimerkissä (1) kulttuuritulkki selittää tätä toimenkuvaa ja tähdentää, että tehtävään kuuluu muun muassa koulun kantojen selittämistä ja perustelua huoltajille. Kulttuuritulkeissa huoltajat voivat siis kohdata heitä ymmärtävän tukijan, joka selittää koulun toimintaa ja tynnyttää pahaa mieltä. Kulttuuritulkkien kanssa keskustellessaan huoltajien ei tarvitse samalla tavalla varjella kasvojaan kuin opettajien ja kuraattoreiden kanssa. Kulttuuritulkkien tekemä kasvotyö korjaa huoltajien kasvoja uhkaavia loukkauksia tavalla, joka ei ole asioimistulkeille mahdollista.

- (1) ne odottaa sitten enemmän vertaistukityyppistä keskustelua että ne asiat mitä ne heidän mieltä painaa tai et sydäntä särkee ne käy minun kanssa läpi [---] ja sellasia usein on että mä yleensä palaverien jälkeen välillä on tuntikin puhun puhelimessa huoltajan kanssa ja kerron vielä lisää miksi opettaja näin sanoi noin sanoi ne syyt on tämä ja tuo

Esimerkki kuvastaa hyvin sitä, kuinka opettajan tai kuraattorin viestien propositionaalisen sisällön kääntäminen ei riitä, sillä se ei takaa intentioiden ja niiden taustalla vaikuttavien tekijöiden siirtymistä kielestä toiseen. Lisäksi tarkassa kääntämisessä jää helposti huomioimatta koulusta tulevan viestin affektiivinen vaikutus vieraskieliseen huoltajaan. Eräs haastatelluista kulttuuritulkeista kuvaa eroa kutsumalla propositionaalisia merkityksiä *puheeksi* ja intentioita ja niiden perillemeno *viestiksi*. Taustalla vaikuttaa kieli-ideologia, jossa kielenkäytön pragmaattiset ulottuvuudet jäävät abstraktina järjestelmänä ymmärretyn kielen ulkopuolelle. Sama ajatus heijastuu seuraavasta opettajan haastattelun otteesta, jossa kielellisen sisällön kääntäminen mainitaan ainoana asioimistulkin tehtävänä, kun taas kulttuuritulkin tehtävänä on luoda laajempia viestinnällisiä siteitä perheen ja koulun (ja koko yhteiskunnan) välille.

- (2) [kulttuuritulkit] ovat ohjaajia perheelle auttajia koulun ja kodin välillä ja muuten niin kun nuoren tai perheen ja yhteiskunnan välillä [asioimis]tulkki on pelkästään se joka tulkaa sen kielen ja niin kun kääntää sen kielen että hehän eivät muuten se on tulkin tehtävä

Sama haastateltava kertoo kuitenkin ongelmatilanteista, joissa asioimistulkin olisi hänen mukaansa pitänyt tehdä muutakin kuin kääntää: joissain tilanteissa opettajalle tuli vaikutelma, ettei tulkki saanut viestiä menemään perille hänen toivomallaan

tavalla, ja eräässä tilanteessa tulkin olisi pitänyt paremmin koordinoita tilannetta, kun asiakkaana olleet perheenjäsenet puhuivat yhtä aikaa sekä toistensa että virkailijan kanssa. Nämä huomiot kertovat asioimistulkkiin kohdistuvista ristiriitaisista rooli-odotuksista, jotka rajoittavat tulkin toimijuutta (Määttä, Kinnunen & Rautavuoma 2014).

Muutoin haastateltavat tekivät kuitenkin selvän eron kieltä kääntävän asioimistulkin ja kulttuurisia merkityksiä avaavan kulttuuritulkin välille. Asioimistulkin ei kuulu selittää asioita omatoimisesti (ks. myös SKTL 2021: § 6), ja monella oli huonoja kokemuksia asioimistulkeista, jotka toimivat näin. Eräs kuraattori oli sitä mieltä, että asioimistulkin ei edes kuulu olla helposti lähestyttävä eikä hänen tarvitse erityisesti panostaa kohtaamiseen muutoin kuin kielellisesti. Hänen mukaansa asioimistulkin ja kulttuuritulkin välinen ero tiivistyy siinä, että kulttuuritulki välittää myös muuta kuin kielellistä viestiä, jonka luonnetta on kuitenkin vaikea selittää. Toinen kulttuuritulkkeja käyttävä työntekijä kuvasi eroa siten, että asioimistulki ”kääntää ne asiat mitkä sanotaan”, kun taas kulttuuritulki myös selittää sanottuja asioita. Laajemman toimijuutensa ansiosta kulttuuritulki voi siten ottaa huomioon osapuolten väliset sosiaaliset suhteet ja niiden taustalla vaikuttavat sosiokulttuuriset tekijät. Näin kulttuuritulkin sosiaalinen rooli mahdollistaa myös kasvotyön. Kieli-ideologioiden näkökulmasta taustalla näkyy jälleen ero tarkkaan koodatun, muuttumattoman kielen ja häilyväisempien, henkilökohtaisempaa otetta vaativien asioiden, kuten kulttuurin, kulttuurierojen ja muun kielellisen toiminnan välillä.

Kielellisellä mikrotasolla asioimis- ja kulttuuritulkkauksen välinen ero näkyy ensisijaiseen puhujaan viittaavien pronominiin ja substantiivien käytössä, josta eräs kulttuuritulkeista kertoo seuraavassa esimerkissä.

- (3) koska sitte ku minä puhun sitten tai puutun asiaan kulttuuritulkkina ettei sitten osapuolek ymmärrä millon et ne ymmärtää millon minä puhun kulttuuritulkkina ja millon sitten se asiakas puhuu nii ni sen takia niinku käytän että minä eli kulttuuritulkkina ja sitten jos ohjaa- tai huoltaja tai opettaja puhuu sanon et opettaja kertoo opettaja sanoo tai huoltaja sanoo

Asioimistulkin kuuluu käyttää yksikön ensimmäistä persoonaa ja siten puhua ensisijaisen puhujan äänellä (ks. mm. Vranjes & Brône 2021: 84). Vaatimuksen taustalla on ajatus tulkista neutraalina käännskoneena tai kanavana, jonka kautta viesti koodautuu toiselle kielelle, minkä voidaan katsoa olevan yksi tärkeimmistä asioimistulkausta määrittävistä kieli-ideologioista. Käännskoneemaisuutta korostetaan ammattisäännöstössä, jonka mukaan ”Tulki on puolueeton viestinvälittäjä eikä anna tunteidensa, asenteidensa ja mielipiteidensä vaikuttaa työhönsä” (SKTL 2021: § 7). Monet tulkit ovat sisäistäneet ajatuksen voimakkaasti (Hale 2004: 8–14), vaikka sen ongelmallisuus on jo kauan ollut esillä tutkimuskirjallisuudessa (Mason 1999: 149).

Kuten aiemmin mainitsimme, kielikone- ja viestintäkanavametaphorat ovat ylipäättään tavallisia kielitutkimuksessa (Helasvuo 1992), ja koska asioimistulkkauksessa

korostuu neutraaliksi, on ollut luontevaa johtaa niistä käännöskone- ja käännös-kanavametaforat. Kulttuuritulki ei sen sijaan vaadita konemaista kääntämistä: koska hän paitsi tulkkaa myös osallistuu keskusteluun omalla äänellään, hänen on sekaannusten välttämiseksi käytettävä sekä yksikön ensimmäistä että kolmatta persoonaa tilanteissa, joissa hän sekä kääntää kielellisiä viestejä (hän-muoto) että selittää sisältöjä oma-aloitteisesti (minä-muoto). Minä-muodon käyttö tekee kulttuuritulkiasta asioimistulkkia täysivaltaisemman osapuolen vuorovaikutuksessa ja ilmentää tämän vahvempaa toimijuutta.

Siinä missä kielellisen tulkkauksen laatua on usein helppo arvioida, kulttuuritulkkauksen laadun arviointi on vaikeaa, kuten seuraavasta kuraattorin haastattelun otteesta käy ilmi.

- (4) [asioimis]tulki välittää sen tiedon ja sit taas kulttuuritulki välittää siinä myös jotain omaa omaa niin kun jotenkin omaa viestiä [---] [asioimis]tulki tulee tavallaan ulkopuolelta ja vaan toimii välittäjänä siinä sen viestin välittäjänä [---] ja siihen ehkä siihen laatuun vaikuttaa sitten niinku useammat asiat kun kun pelkästään siihen kieleen liittyvät jutut et koska hän on siinä niin jotenki persoonallaan ja just hyödyntää sitä omaa kulttuuriaan aika paljon

Myös yksi tulkeista korosti, että kulttuuritulkkina hän on läsnä koko persoonallaan, kun taas hänen aiempaa asioimistulkkaustoimintaansa määrittänyt korostunut vaatimus kielellisestä tarkkuudesta, jolloin usein jäi epävarmuus siitä, oliko viesti kokonaisuudessaan mennyt perille tai oliko tulkkauksessa tapahtunut virheitä. Tässä tapauksessa koko persoonalla mukana olo siis liittyi suoraan ymmärryksen varmistamiseen, jota analysoimme tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Toisaalta opettajat ja kuraattorit näkivät asioimistulkin kanssa työskentelyn selkeämpänä, koska hänen kuuluu vain tulkata sisällöt sellaisenaan, kun taas kulttuuritulkin kanssa työskentely on merkityksellisempää mutta samalla vaikeampaa. Tästä kertoo aineisto-eesimerkki (5).

- (5) [asioimis]tulkin kans se on jotenki niinku sillee suoraviivaisempaa koska jotenki täs on nyt nää asiat mistä puhutaan että nyt vaan käännät tämän, mut kulttuuritulkin kanssa siin on myös juurikii sitä että niinku et se on jotenki ehkä niinku niinku syvempää sen niinku oppilaan asioihin niinku enemmän paneutuvaa et se ei oo vaan sitä kääntämistä niin tietyllä tavalla ehkä se on kulttuuritulkin kans toimiminen on niinku tietyllä tavalla mä koen sen tärkeemmäksi mutta se on jotenki vaikeempaa

Taustalla saattavat vaikuttaa valtasuhteiden dynamiikka ja toimijuuksien määrittelyt. Vaikka opettajat ja kuraattorit ovat kielellisesti riippuvaisia asioimistulkiasta, näyttäytyy asioimistulki heille välineenä, jota he voivat hallita ja jonka kanssa heidän oma toimijuutensa on vahvempaa. Kulttuuritulki sen sijaan voi täysivaltaisena toimijana

tuoda tilanteeseen oman näkökulmansa, mikä voi uhata opettajien ja kuraattoreiden toimintavapautta ja riippumattomuutta.

Monet kulttuuritulkit kertoivat asioimistulkkauksilanteissa kokemastaan epävarmasta olosta ja eettisestä stressistä eli työtä määrittävien arvojen ja omien arvojen välisestä ristiriidasta (ks. Määttä, Kinnunen & Rautavuoma 2014). Asioimistulkin roolirajoitusten takia he eivät voineet osallistua tilanteeseen aktiivisemmin ja varmistaa, että asiakas oli ymmärtänyt, vaikka heillä oli voimakas epäily, että näin ei ollut tapahtunut. Myöhemmin myös oli usein käynyt ilmi, että ymmärtäminen oli jäänyt saavuttamatta. Asioimistulkin rooliin liittynyt eettinen stressi olikin yksi tärkeimmistä motivaatiotekijöistä, joka sai heidät siirtymään kulttuuritulkeiksi. Asioimistulkin roolin ahtautta kuvaa muun muassa esimerkin (6) kulttuuritulkki.

- (6) minä olen tehnyt tulkkauksia jo ennen koulutusta ja huomasin että välillä pelkkä tulkkaus ei riitä ja myöskin se että tulkkauksilanteissakin oli vähän sellasia aukkoja ja ongelmia rehellisesti tai suoraan sanotusti ja että ehkä halusin poistua välillä tulkin roolista ja kun [-] kaupunki tarjosi semmosen mahdollisuuden siinä hankkeessa

Kulttuuritulkin roolissa tällainen omaan suoritukseen liittyvä epävarmuus katosi, koska rooli mahdollisti enemmän toimijuutta (7).

- (7) mä tunnen että mä olen ehkä rauhallisempi tai kun mä toimin tulkkina ihan tulkkina mä pelkään että joku meni väärin tai mä pelkään joskus kysyä tai tarkentaa mä olen tosi varovainen mutta kulttuuritulkkina se pelko meni ohi

Esimerkki (7) kuvastaa hyvin sitä, kuinka kulttuuritulkit voivat hyödyntää laajempaa toimijuuttaan, kun he pyrkivät takaamaan vuorovaikutuksen onnistumisen. Asioimistulkit rajoitettu rooli ja tarkkuuden ihanne sen sijaan asettavat ammatilliseen osaamiseen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia, joiden seurauksena myös tulkin omat kasvot voivat helpommin olla uhattuina.

5.2 Ymmärtämisen mahdollistaminen

Ymmärtämisen mahdollistaminen, johon viittasimme jo edellisessä alaluvussa, on kaikkien haastattelujen perusteella kulttuuritulkin roolin keskeisintä sisältöä. Ymmärtämisongelmat liittyivät haastattelujen mukaan usein koulun viestintäkulttuuriin ja kielenkäyttöön. Palaverissa koulun edustajat kertovat asioista koulun viranhaltijoina, koulun näkökulmasta ja koulun terminologiaa käyttäen. Eräs kuraattori kertoi palavereista, joissa huoltaja ei kuraattorin mukaan ymmärtänyt, mistä puhuttiin.

- (8) jos kysyy että onko mitään kysyttävää ni ei oo koskaan kaikki on ihan hyvin vaik ei ois mitään ymmärtänykään koko palaverista

Eräs opettaja pohti, voiko tällaisen toiminnan taustalla olla huoltajan kulttuurisidonnainen käsitys kohteliaasta käytöksestä, jonka mukaan ei ole sopivaa kyseenalaistaa tai esittää kysymyksiä, vai perustuuko käytös yleisinhimilliseen pyrkimykseen antaa itsestä hyvä kuva. Kasvotyön näkökulmasta ymmärrysohjelmissa ilmoittaminen uhkaksi nähdäksemme sekä koulun edustajan että huoltajan kasvoja eli näiden käsityksiä itsestään tilanteen kykenevinä osapuolina. Siten se myös heikentäisi heidän toimijuuttaan. Eräs kulttuuritulkki kertoi, että tällaisissa tilanteissa hän voi rohkaista huoltajaa puhumaan esittämällä täydentäviä kysymyksiä tai käsiteltävään asiaan liittyviä konkreettisia esimerkkejä, jolloin huoltajan on helpompi tuoda keskusteluun omaa näkökulmaansa.

Siinä missä kuraattorit ja opettajat mainitsivat usein huomaavansa, ettei huoltaja ollut ymmärtänyt palaverin sisältöä, kulttuuritulkkit taas korostivat, että he kykenivät ymmärtämään kaikkien osapuolten (oppilaiden, heidän vanhempiensa ja koulun opettajien ja oppilashuoltohenkilöstön) lähtökohdat ja sen, mihin kukin pyrki vuorovaikutustilanteessa. Kulttuuritulkin kyky ymmärtää loi siten myös perustan eri osapuolten välisen ymmärryksen mahdollistamiselle.

Usein ymmärtämisen pohtiminen liittyi asioimis- ja kulttuuritulkkauksen vertailuun, jota käsiteltiin edellisessä alaluvussa. Kuten edellä kirjoitimme, monet kulttuuritulkkit olivat aiemmin toimineet asioimistulkkeina, ja seuraavassa esimerkissä (9) kulttuuritulkki erittelee roolinvaihdon vaikeutta, sillä hän oli aiemmin työskennellyt asioimistulkkinä, joka "vain tulkkaa". Esimerkki osoittaa, että tulkki on voimakkaasti sisäistänyt asioimistulkin ammattisäännösten ja erityisesti sen kuudennen kohdan ("Tulkki tulkkaa kattavasti, ei jätä mitään pois eikä lisää mitään asiaankuulumatonta", SKTL 2021: § 6).

- (9) [asioimis]tulkkinä minä tulkkaan minä en lisää mitään en jätä mitään en avaa mitään vaan tulkkaan se ymmärtääkö hän tai ei ymmärrä ei se kuulu mulle mutta mutta pikkuhiljaa pikkuhiljaa mä totuin siihen että nyt en ole enää tulkki vaan minä autan nämä ihmiset nyt ymmärtämään toisiansa

Ammattisäännöstö perustuu oletukseen, että tulkkaustilanteen osapuolet ymmärtävät toisiaan, kunhan tulkki noudattaa säännöstöä – siinä ei mainita, että tulkin kuuluisi seurata, menevätkö viestit perille. Toki on myös asioimistulkkeja, jotka seuraavat viestin ymmärtämistä ja tarvittaessa myös oikaisevat väärinymmärryksiä ja/tai sopeuttavat puheensa vastaanottajalle sopivammaksi ymmärtämisen mahdollistamiseksi ilman, että he kokisivat tämän olevan ristiriidassa asioimistulkin tehtävän kanssa (ks. esim. Viljanmaa 2020: 491–493). Esimerkissä (9) asioimistulkki näyttäytyy kuitenkin täysin ulkopuolisena, kun taas kulttuuritulkki on auttaja.

Siinä missä asioimistulkin eettisissä ohjeissa ei mainita tulkkaustilanteen osapuolten ymmärtämistason tarkkailua, kulttuuritulkki on jatkuvasti tarkkailtava tilanteeseen osallistuvia henkilöitä, jotta he voisivat mahdollistaa osapuolten välisen

ymmärryksen. Tähän saattaa liittyä myös kielenkäytön tarkkailua, siitä johdettuja arviointeja henkilöiden sosiaalisesta viiteryhmästä ja sen perusteella muokattua kielenkäyttöä, kuten seuraavassa aineisto-otteessa.

- (10) koska ihmiset ei oo samanlaisia osa on uskovaisia osa ihan tavallisia osa voi olla jotka eivät tiedä mitään eikä hyväksy mitään ennakkoluuloja enemmän [---] minun pitää arvioida henkilö käytän samaa kieltä mitä hän ymmärtää hyvin

Kulttuuritulkki siis kertoo huomioivansa samastakin maasta tulevien ja samaa kieltä puhuvien erilaiset taustat ja näkemykset ja sopeuttavansa kielenkäyttöään siten, ettei saata huoltajaa kiusalliseen tilanteeseen tai loukkaa tätä. Sama kulttuuritulkki oli sitä mieltä, että lähtömaassa syntyneet tulkit hallitsevat lähtömaassa puhutun kielen eri repertuaareja ja vivahteita syvällisemmin kuin Suomessa syntyneet tulkit, jotka ovat puhuneet vanhempansa tai vanhempiensa lähtömaan kieltä kotikielensä. Niinpä hänen mukaansa Suomessa syntyneet, maahanmuuttotaustaiset asioimistulkit eivät välttämättä hallitse kotikielensä kaikkia varieteetteja eivätkä osaa käyttää kieltä kunkin henkilön asemalle ja vastaanottokyvylle soveliaimmalla tavalla.

Kuraattorien ja opettajien näkemykset ymmärtämisestä olivat haastatteluissa intuitiivisempia kuin (ainakin) kahdessa kulttuurissa navigoivien kulttuuritulkkien näkökulmat. Tämä tulee esille esimerkissä (11), jossa opettajan tunne siitä, että kaikki osapuolet ovat ymmärtäneet toisiaan, perustuu tarkemmin erittelemättömään kokemukseen.

- (11) mä ymmärsin kulttuuritulkin avulla mitä he sanoivat ja mä uskon et sen kulttuuritulkin avulla he ymmärsi mitä minä sanoin että uskon että viestit menivät kyllä läpi mutta se asia ei kuitenkaan niin kun edennyt mä en usko et se pelkästään kielestä on kysymys kieli oli tässä kohtaa vain väline

Esimerkki kuvastaa hyvin kielen ja kulttuurin vastakkainasettelua, jonka taustalla on yksinkertaistava kieli-ideologia: kieli on vain propositionaalisten sisältöjen välittämisen tekninen apukeino, kun taas ymmärtämiseen vaaditaan myös kulttuurista tuntemusta. Analysoimme kielen ja kulttuurin yhtymäkohtia tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

5.3 Kulttuurierojen avaaminen

Suomalaisen ja muiden kulttuurien eroista kertoo aineisto-ote (12), jossa kulttuuritulkki katsoo suomalaisen kulttuurin erityispiirteeksi sen, että asioista puhutaan ilman kiertoilmauksia ja vihjauksia. Kulttuuritulkin mukaan vieraskieliset huoltajat saattavat kuitenkin tulkita tällaisen puheen moitteeksi, koska se ei vastaa heidän käsitystään kohteliaasta tavasta viestiä.

332 "KIELI OLII TÄSSÄ KOHTAA VAIN VÄLINE" – KULTTUURITULKKIEN, OPETTAJIEN JA KURAATTOREIDEN NÄKEMYKSIÄ KIELESTÄ JA KULTTUURITULKKIEN ROOLISTA

- (12) mä yleensä selitän että täällä on tapana puhutaan asiat nostetaan kissa pöydälle eikä yritetä että esimerkiksi että jos kuvitellaan semmosen niin kun varsinkin [tietyn kielisissä] maissa on tämmöstä että hyvin hyvin hienovaraisesti yritetään saada toisille joku asia menemään että hän itse niinku ei loukkaannu

Suora viestintätyyli voi siis olla uhka huoltajien positiivisille kasvoille, sillä he voivat kokea sen osoituksena siitä, ettei koulu hyväksy heidän tapaansa toimia. Jos koulun edustajat lisäksi edellyttävät huoltajilta toisenlaista toimintaa, nämä voivat kokea sen omaa päätäntävaltaansa kaventavana vaatimuksena eli uhkana negatiivisille kasvoille. Kulttuuritulkeilla on tällaisissa tilanteissa tärkeä rooli kulttuurierojen avaamisessa. He voivat selittää, että huoltajien loukkaavaksi tulkitsema tapa esittää asiat on yleinen Suomessa ja että samalla tavalla puhutaan myös suomenkielisten huoltajien kanssa.

Viestintätyyli vaikuttaa merkittävästi myös siihen, kuinka huoltajat viestivät koulun suuntaan asioista, joista heidän kulttuurissaan ei puhuta suoraan. Sen lisäksi, että asioita ei sanota suoraan, kielelle tyypilliset kiertoilmaisut ovat tärkeässä asemassa, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi. Siinä kulttuuritulkki kertoo huoltajien luottavan siihen, että hän pelastaa heidät kiusalliselta tilanteelta, jotta he voivat säilyttää toimintavapautensa suhteessa koulun käytäntöihin.

- (13) esimerkiks puhutaan näistä sateenkaarityöpajoista ja siis huoltajat sanovat että no jos on pakollista sitten lapsi ei vaan tule ja sanotaan että hän on sairas [---] ja myöskin se että esimerkiksi jos on jos on jotain lastensuojeluun liittyvä asia perhe yleensä yrittää saada minutkin valehtelemaan tai kertomaan tai kiertämään sitä totuutta jollakin mejän tavalla eli mejän kulttuuriin kuuluu suojella perhettä vaikka valehtelulla tai siis ihan millä tahansa keinolla millä tahansa voidaan yritetään suojella suhdetta lapsiin tai perheeseen yleensä ja myöskin käytetään sitä kieltä ja kieli-ilmaisuja mitä meillä on [kulttuuritulkin edustamassa] kielessä kiertämään sitä asiaa

Tällaisessa tilanteessa kulttuuritulkki voi kuitenkin joutua ikävään välikäteen, kun koulu ja perhe odottavat häneltä eri asioita. Eräs opettaja kertoikin suojelevansa kulttuuritulkin ja perheen välistä luottamusta siten, että yhteispalavereissa hän kertoo perheen kannalta ikävät asiat sen sijaan, että kulttuuritulkki joutuisi kertomaan ne.

Haastatteluissa korostui myös se, että vieraskieliset perheet ovat koulun toimenpiteiden kohteita ja pääsääntöisesti heidän odotetaan hyväksyvän koulun toimet. Opettajien ja kuraattoreiden kasvot ovat instituution ja sen vallan tukemia; vuorovai-
kutustilanteet rakentuvat heidän toimintansa ympärille ja noudattavat heille tuttuja konventioita. Kuten esimerkin (14) opettaja, hekin kuitenkin turvautuvat kulttuuritulkeihin kasvotyössään, jos he kokevat huoltajien kanssa käsiteltävät asiat haastaviksi tai katsovat, etteivät ole riittävästi perillä perheiden kulttuuristaan liittyvistä asioista.

- (14) mä aina varmistan et ku ollaan kysymässä et miten mä nyt sanotan tän et tää ei loukkaa et et et ku se ei oo tarkoitus loukata ketään

Haastateltavat käsittelivät kulttuuria usein dikotomisten esimerkkien avulla. Myös yksittäiset sanat mainittiin toistuvasti kulttuurieroja kuvaavina esimerkkeinä. Sanojen ja kulttuurin yhteenliittymiä erittelee eräs kulttuuritulkkeja käyttävä kuraattori, joka katsoo kulttuurin tarjoavan välineitä muun muassa silloin, kun on selitettävä sana, jolle ei välttämättä ole suoraa vastinetta toisessa kielessä. Esimerkki (15) kertoo intuitiivisesta kääntämiskäsityksestä, joka ei mahdollista tarkemman käännostrategian erittelyä: haastateltu kuraattori kokee, että kulttuurintuntemus ja lupa käyttää sitä muodostavat jonkinlaisen maagisen välineen, jonka avulla vastineen puutteen aiheuttama ongelma ratkaistaan.

- (15) ehkä se esimerkkinä että jos omassa maassa ei ole sitä jotain tiettyä sanaa vaikka kaksisuuntanen mielialahäiriö ni sellast ei edes ole ni tavallaan sitten pystys sen jollain tavalla määrittää sitte sen kulttuurin kautta ja sitä selittää sitä asiaa helpommin

Monet kulttuuritulkit kertoivat, että vieraskieliset huoltajat suhtautuvat erityisen kielteisesti koulupsykologin tutkimuksiin. Tällöinkin korostuu vaikeus kääntää tiettyjä sanoja niin, että käännos olisi tarkka myös siihen liittyvien assosiaatioiden osalta. Erään kulttuuritulkin mukaan pelkkä koulupsykologi-sanana mainitseminen saa huoltajat reagoimaan kielteisesti, sillä esimerkiksi arabiankieliseen ”suoraan” vastineeseen liittyy voimakkaan kielteinen mielikuva.

- (16) ku alotin ja sanoin sit heti sen psykologi-sanana kyllä se ikään niinku se huoltaja haluaa vetäytyä ja haluaa niinku se ikään niinku sulkeutuu se sano heti et ei et ei et hänellä ei o mitään niinku mielenterveysongelmia et ei he ei ei oo ja sit se saattaa sanoa että hei nyt hänen täytyy lähtee et et nyt pitää hakee vaikka lapsi päivähoitosta tai nyt hänel on menoa ja haluaa ikään niinku lopettaa sen palaverin ku se sana oli vähän niinku pelottava

Tällaisessa tilanteessa kulttuuritulkki voi valita vastineita, jotka auttavat huoltajia asettamaan asian heille käsitettävään kontekstiin. Erään kulttuuritulkin mukaan esimerkiksi erityisopetuksen kääntäminen yksityiseksi opetuksesi kuvaa palvelua konkreettisemmin ja poistaa stigmaa, joka liittyy lapsen kielteiseksi koettuun poikkeavuuteen. Esittämällä koulupsykologin yhtenä koulun tarjoamana palveluna ja tukena kulttuuritulkit purkavat huoltajien asiaan liittämää häpeää. Yksi kulttuuritulkkien päätehtävistä onkin avata terminologiaa ja selittää koulun periaatteita ja toimintaa huoltajille, jotka saattavat suhtautua koulun toimenpiteisiin epäluuloisesti. Tämä liittyy alaluvussa 5.1 käsittelemäämme kulttuuritulkin rooliin: tulkatessaan kulttuuritulkki pyrkii sovittamaan yhteen viestin propositionaalisen sisällön, intention ja vastaanottokontekstin, mikä usein vaatii muuta kuin sanatarkkaa käännostrategiaa. Esimerkissä (17) kulttuuritulkki kuvaa kahden kulttuurin onnistunutta yhteensovittamista siltojen rakentamiseksi.

334 "KIELI OLITÄSSÄ KOHTAA VAIN VÄLINE" – KULTTUURITULKKIEN, OPETTAJIEN JA KURAATTOREIDEN NÄKEMYKSIÄ KIELESTÄ JA KULTTUURITULKKIEN ROOLISTA

- (17) minä tiedän esimerkiksi ajattelutavat miten perhe ajattelee ja sitten mä sovellan sitä suomalaisen kulttuurin kanssa mä otan osat ja mä otan osat ja sovellan sen siitä että menee yhteistyö menee hyvin että rakennan siltaa ja pystyy perheet siltaa kävelemään

Haastatelluilta kysyttiin suoraan, kuinka kieli heidän mielestään liittyy kulttuuriin ja kuinka he määrittelevät kulttuurin. Sekä kulttuuritulkit että heitä käyttävät työntekijät määrittivät kulttuurin useimmiten esimerkkien kautta, ja monet kertoivat uskonnosta ja siihen liittyvistä ristiriitatilanteista, joissa opettaja tai kuraattori eivät osanneet toimia oikein ilman kulttuuritulkin apua. Esimerkiksi aineisto-otteessa (18) opettaja kokee kulttuuritulkin tuovan turvaa tilanteissa, joissa hän ei tiedä, mikä olisi oikea toimintatapa ramadanin viettämiseen liittyvässä ongelmassa.

- (18) esimerkiks nyt ku ramadan alko niin oli taas keskusteluu et ois pitänyt päästä kesken oppitunnin rukoilemaan oppilaiden mielestä ja sit oli vähän niinku että et kun juuri oli imaamilta tullu ihan viesti meille et et oppitunnit ensin ja sitten rukoilemaan voi mennä välitunnilla ja sit mä olin niin kun et apua et nyt mä en halua niinku loukata ketään mut mun mielest tämmönen viesti tuli ja sit mä olin et apua kulttuuritulkki kerro minulle mitä pitää tehdä

Kasvotyön näkökulmasta opettaja pyrkii tässä välttämään huoltajien loukkaamisen kysymällä neuvoa kulttuuritulkit ja luottaa tähän ongelman ratkaisussa. Vaikka työntekijä luovuttaa näin määräysvaltaansa ja toimijuuttaan kulttuuritulkitille, hän ei koe sitä uhaksi omalle toimintavapaudelleen.

5.4 Luottamuksen rakentaminen

Luottamuksen rakentaminen on kulttuuritulkin roolin ydintä, kuten esimerkin (19) kuraattori kertoo.

- (19) he luo niinku sitä luottamussuhdetta sinne huoltajii [---] palavereissa usein he on mukana just sen takii että he tuntee perheen ja on niinku luotettavii ihmisii ja jotenki vähän semmonen turva [---] vaikkei he oo tulkkeja mut kuitenkin sellai turvatulkki jotenki siinä välissä

Luottamus nousi usein esiin silloinkin, kun haastateltavilta kysyttiin, kuinka kulttuuri näkyy heidän työssään. Kuten kulttuuritulkin näkemys esimerkissä (20) osoittaa, tällöin esille tuli myös kielen ja kulttuurin välisiä yhtymäkohtia, joita käsiteltiin edellisessä alaluvussa.

- (20) no ensinnäkin jos sanotaan että huoltaja sit heti tervehtii se pelkkä tervehtiminen omalla äidinkielellä se tekee hyvää hänelle se luo semmosta luottamusta saman tien ja se näkyy huoltajan kasvoissakin

Kasvotyön näkökulmasta vuorovaikutus omalla kielellä vahvistaa huoltajan hyväksyttävyyden kokemusta kouluympäristössä. Yhteinen kieli lisää myös kulttuuritulkin hyväksyttävyyttä huoltajan silmissä, mikä edistää luottamusta kulttuuritulkkiin.

Esimerkissä (21) opettaja katsoo, että negatiivisen viestin välittäminen onnistuu ennen muuta yhteisen kielen ansiosta: kielteisiä tunteita herättävän asian käsittely on helpompaa tutulla kielellä ja siksi ikävät viestit saattavat mennä paremmin perille.

- (21) jos myös tarttee soittaa kotiin että hei että että tota tyttäresi löi toista nyrkillä naamaan niin se on helpompi ehkä vastaanottaa se viesti omalla äidinkielellä ku vieraalla kielellä

Luottamuksen taustalla on erityisesti kulttuuritulkkien kertoman mukaan yhteinen tunnekieli. Sen merkitys voi korostua muun muassa tilanteissa, joissa on läsnä sekä asioimistulkki, jonka tehtävänä on tarkasti kääntää informaation sisältö, että kulttuuritulkki, jonka tehtäviin kuuluu informaation kontekstualisointi ja avaaminen. Eräs kulttuuritulkki kertoi, että tällaisissa palavereissa hän vaihtaa suomen kielestä asiakkaan kieleen asioimistulkin läsnäolosta huolimatta, jotta voisi itse sanoa tietyt asiat huoltajan tunnekielillä, koska hänen mukaansa viesti menee siten paremmin perille. Tuottamalla huoltajille kielellisesti ja kulttuurisesti tuttuja käytänteitä ja suhtautumalla empaattisesti huoltajien ongelmiin kulttuuritulkit siten korjaavat näiden kasvoja uhkaavien tilanteiden vaikutuksia. He voivat myös rohkaista huoltajia toimimaan tai ohjata keskustelua siten, etteivät kummankaan osapuolen kasvot joudu vaaraan. Näin he myös normalisoivat keskustelua huoltajan näkökulmasta, jotta huoltajan olisi helpompi toimia koulun hänelle varaamassa roolissa.

Kulttuuritulkit tulevat asiakkailleen myös henkilöinä tutuiksi, sillä he tapaavat asiakkaitaan toistuvasti, kun taas asioimistulkit yleensä vaihtuvat tapaamisesta toiseen. Haastattelussa tulee esille, että kieleen ja kulttuuriin liittyvän jaetun tiedon ohella kulttuuritulkkien toiminnassa keskeistä on se, että heitä pidetään turvallisina ja luotettavina henkilöinä. Huoltajat voivat tukeutua kulttuuritulkkiin erityisesti vaikeissa tilanteissa, esimerkiksi lastensuojeluilmoituksen yhteydessä, sillä kulttuuritulkkiin voi luottaa (22).

- (22) aika useesti niinku näissä tilanteissa sitte huoltaja kääntyy mua päin että hei nyt annat minulle sen vakuutuksen sen että minun lasta ei viedä minnekään et se niinku pysyy sitten niinku kotona ja kaikki hyvin ja että ne tukee meitä eikä niinku tule ongelmia koska se jotenki se mä näen et se luottamus on jotenki että ehkä ne näkee mut jotenki niinku turvalliseks henkilöks

Henkilötason luottamus kulttuuritulkkiin siis rohkaisee huoltajia hyväksymään koulun tukitoimet, vaikka ne tuntuisivat pelottavilta tai epäilyttäviltä. Näin kulttuuritulkkien herättämä luottamus voi kanavoitua luottamukseksi kouluun; koulun edustajina toimiessaan kulttuuritulkit antavat koululle instituutiona kasvot. Kulttuuritulkkien

asema koulun työntekijänä toisaalta tekee heistä uskottavia toimijoita: he tuntevat koulun käytännöt ja prosessit ja voivat myös ohjata vieraskielisiä perheitä palvelujen pariin. Yhteiseen taustaan ja kieleen sekä henkilöön liittyvän tuttuuden ja turvallisuuden ohella kulttuuritulkkiin luotettavuus perustuu heidän asemaansa koulua edustavina sosiaaliohjaajina: he pystyvät vaikuttamaan niin palvelujärjestelmän kuin vuorovaikutuksen tasolla. Näin he purkavat ajatusta tulkkauksesta suljettuna, omalakisena systeeminä, joka on muusta sosiaalisesta toiminnasta irrallaan, ja kiinnittävät kielellisen välittämisen osaksi muuta yhteiskuntaa.

6 Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet kulttuuritulkkiin ja heidän kanssaan työskentelevien opettajien ja kuraattoreiden näkemyksiä kulttuuritulkkiin roolista ja näihin näkemyksiin vaikuttavia kieli-ideologioita. Roolin käsitteen operationalisoimme siihen sisältyvien toimijuuden ja (affektiivisen) kasvotyön käsitteiden avulla. Käsittelemme tässä luvussa ensin kokoavasti analyysin tuloksia roolin (ja siihen kuuluvien toimijuuden ja kasvotyön) ja kieli-ideologioiden näkökulmasta. Sen jälkeen tarkastelemme tuloksia kulttuurin käsitteen ja asioimis- ja kulttuuritulkkausten erojen kannalta. Lopuksi pohdimme tulosten yleistettävyyttä ja tarvittavaa jatkotutkimusta.

Haastattelujen analyysin perusteella kulttuuritulkkiin roolissa korostuu kielellisen välittämisen lisäksi selkeästi sosiaalinen rooli, johon liittyy samanaikaisesti kahdesta lähteestä kumpuava toimijuus. Tämä kahtalainen toimijuus juontuu heidän asemastaan yhtäältä koulun työntekijöinä, jotka tuntevat koulun periaatteet ja toimintatavat, ja toisaalta kielen ja kulttuurin asiantuntijoina, jotka tietävät vieraskielisten perheiden kielelliset ja kulttuuriset käytännöt. Koska he ovat koulun työntekijöitä, koulun rakenteet tukevat heitä, ja toteuttaessaan koulun heille uskomaa roolia he vuorostaan tuottavat ja uusintavat koulun sosiaalisia ja institutionaalisia rakenteita (ks. esimerkit 2, 17, 19 ja 22). Toisaalta käyttäessään vuorovaikutuksessa perheille tuttuja kielellisiä ja kulttuurisia käytäntöjä he tuottavat näille tunnistettavia sosiaalisia rakenteita (ks. esimerkit 10, 12, 14 ja 20). Näin kulttuuritulkkiin pystyvät refleksiivisesti toimimalla sovittamaan yhteen koulun institutionaalisia rakenteita ja vieraskielisten perheiden sosiokulttuurisia käytäntöjä. Kulttuuritulkkiin tekemä kasvotyö myös korjaa osapuolten institutionaaliin rooleihin liittyviä ongelmia: he neuvovat koulun työntekijöitä ja toisaalta ohjaavat ja kannustavat huoltajia toimimaan näille varatussa roolissa, jotta institutionaalisen asetelman edellytykset täyttyvät (vrt. Paananen 2016: 573).

Kouluissa työskentelevät kulttuuritulkkiin toimivat siten kielellisen välittämisen ja sosiaalityön rajapinnalla. Heidän toimijuutensa ei rajaudu pelkkään kielelliseen välittämiseen kuten asioimistulkeilla. Laajan roolin salliman toimijuutensa ansiosta he voivat selittää asioita ja varmistaa, että perheen ja koulun edustajat ovat ymmärtäneet

toistensa lähtökohdat ja tavoitteet. Näin kulttuuritulkit tasoittavat kulttuurisia eroja ja rakentavat luottamusta perheen ja koulun välille. Opettajat ja kuraattorit kertoivat turvautuvansa kulttuuritulkkeihin muun muassa silloin, kun he eivät tieneet, kuinka toimia, jotta välttäisivät tahattoman loukkaamisen. Rooliin kuuluu olennaisena osana laajan toimijuuden mahdollistama kasvotyö, joka turvaa vuorovaikutuksen onnistumisen.

Eri kulttuureissa käsitykset kohteliaisuudesta ja vuorovaikutuksen konventioista vaihtelevat, joten kielenkäyttäjät saattavat tietämättään loukata toista ihmistä (Knapp & Knapp-Potthoff 1978: 187; Gumperz & Cook-Gumperz 1982: 18; Pavlenko 2005: 64–68). Kulttuurienvälinen kasvotyö osana kulttuuritulkkien työtä on selkeästi affektiivista työtä (ks. Heino & Kärmeniemi 2013; ks. Toivonen ym. 2022: 141). Kaikkeen translatoriseen toimintaan liittyy affektien hallintaa ja sovittamista: asioimistulkitkin päätyvät usein suojelemaan omia kasvojaan tai muiden kasvoja (Wadensjö 1998: 177; Pöllabauer 2007), ja he joutuvat työssään kohtaamaan ja käsittelemään niin tulkattavien osapuolten tunteita ja asenteita kuin omiansakin (Pointurier 2016: 73). Neutraaliuden ihanteen vuoksi kasvotyö kuitenkin nähdään asioimistulkkauksessa ongelmallisena, koska asioimistulkin rooli on rajatumpi kuin kulttuuritulkin rooli. Roolinsa ahtauden takia asioimistulkit ei siksi voi hyödyntää kulttuurienvälistä, affektiivista ja etnistä pääomaansa sekä kulttuurista empatiaansa yhtä laajasti kuin kulttuuritulkki tunnistaakseen aiheita ja tilanteita, jotka voivat olla vuorovaikutustilanteissa ongelmallisia (vrt. Koskinen 2020: 41, 59, 97, 108–110).

Kulttuuritulkeille näiden eri pääomien ja kulttuurisen empatian täysimittainen käyttö on sallittua. Toisin sanoen vaikka suurin osa niin asioimis- kuin kulttuuritulkeistakin on etniseltä taustaltaan muun kuin suomenkielisen kulttuurin edustajia, vain kulttuuritulkeille sallitaan kielitaustan yhdistyminen kulttuuriseen ja etniseen taustaan ikonisoivassa prosessissa, jossa heistä instituution kannalta tulee oman etnisen ryhmänsä autenttisia ja luotettavia edustajia. Asioimistulkin kohdalla tärkein vaatimus on kielitaito, ja hän voi olla myös suomalaistaustainen, mutta kulttuuritulkillä on oltava myös etnisyyteen ja maahanmuuttajataustaan liittyvä kokemus erilaisuudesta, jotta hän olisi uskottava ja voisi toimia roolissaan.

Roolin ja siihen kuuluvien toimijuuden ja kasvotyön taustalla vaikuttavissa kieli-ideologioissa korostuu yksinkertaistava eronteko kielen ja kulttuurin välillä: kielellinen välittäminen on propositionaalisten sisältöjen, erityisesti sanojen kääntämistä, kun taas kulttuurisessa välittämisessä voidaan avata myös intentioita ja kontekstia. Tämä hyvin jäykkä, lähes kaikissa haastatteluissa esiin tullut kääntämiskäsitys on läsnä myös asioimistulkin ammattisäännöstössä, jossa ei oteta huomioon mahdollisuutta, että tulkin läsnäolo ei välttämättä takaa ymmärtämistä. Siten asioimistulkin ammattisäännöstö näyttää kieli-ideologisena instrumenttina, joka ohjaa viestintää yksinkertaistavan, referentiaalisen kieli-ideologian pohjalta: kieli koostuu lähinnä sanoista, propositionaalisesta sisällöstä (Silverstein 1979: 208). Kieli-ideologioista johtuvat erot asioimis- ja kulttuuritulkkausten välillä näkyvät suoraan vuorovaikutuksen dynamiikassa ja tulkin

toimijuudessa: asioimistulkit ovat "välineitä", joiden käyttötavasta päättävät opettajat ja kuraattorit, kun taas kulttuuritulkki on tasavertainen toimija, jolla on oma tahto, joka hallinnoi koko viestintätapahtumaa ja on siinä läsnä koko persoonallaan. Jos hän myös tulkkaa kieltä, hän paitsi välittää propositionaaliset sisällöt myös varmistaa, että tarkoituksiperät tulevat ymmärretyksi ja että viestin vaikutus kuunteliijaan on puhujan toivoma.

Kielenkäyttö ei tällaisen ideologisen kehyksen mukaan olekaan osa kieltä (ks. Tiillä 2017: 66) vaan kieltä ympäröivää viestintää, jota erityisesti kuraattorit ja opettajat erittelevät kulttuurin käsitteen avulla. Siten yksinkertaistava kieli-ideologia synnyttää rekursiivisesti käsityksiä, joissa kulttuuriin liitetään viestinnällisiä ja kielenkäyttöön liittyviä sisältöjä. Samalla syntyy rekursiivisesti tarve kulttuuritulkkaukselle mutta toisaalta pyyhkiytyy pois se, että kulttuuritulkkauksin on kielellistä työtä. Ristiriitaisella tavalla kulttuurista annetut esimerkit kertoivatkin paljon kielestä, kuten tiettyjen sanojen konnotaatiosta ja sopivista käänösavastineista, ja kulttuurienvälisen työn pääomana oli myös yhteinen tunnekieli, jonka käyttö mahdollisti myös negatiivisten viestien välittämisen.

Itse kulttuurin käsite näyttäytyi haastatteluissa melko häilyvänä. Usein kulttuuri määrittyi esimerkkien avulla etnisesti määrittyneelle ryhmälle ja sen jäsenille kuuluvana entiteettinä, jolloin huomio kiinnittyy lähinnä kahden tai useamman kulttuurin väliin eroihin. Koulun viestintää ei sen sijaan useinkaan sanallistettu kulttuuriksi vaan periaatteiksi ja käytännöiksi, vaikka ne etnisesti määrittyvän kulttuurin tavoin ohjasivat yksilöiden toimintaa. Tämä kertoo siitä, että kulttuuri, omakielinen ohjaus ja muut kulttuuritulkkaukseen liittyvät käsitteet ja ilmiöt ilmentävät eufemistisesti etnistä erilaisuutta institutionaalisen viestinnän tilanteissa, joissa etnisesti määrittyvät kulttuurierot tihentyvät ja tulevat näkyviksi. Samalla pyyhkiytyvät pois näkyvistä rajoitteet, joita tuottavat institutionaalissa viestinnässä vaikuttavat ja sen viestintäkulttuuria määrittävät kieli-ideologiat.

Tutkimuksemme kertoo viime kädessä melkein yhtä paljon asioimis- kuin kulttuuritulkkauksen luonteesta. Analyysimme osoittaa muun muassa sen, ettei affekteja voi häivyttää tulkkauksilanteesta, sillä ne ovat osa kaikkea kielenkäyttöä (Pavlenko 2005: 115–116) – se, että asioimistulkki ei saa hallita niitä, ei tarkoita, että ne poistuisivat eivätkä aiheuttaisi ongelmia (ks. myös Kara & Nordberg 2023). Kieli-ideologioiden osalta analyysistämme herää kysymys, onko asioimistulkin rooli liian jäykkä ja kuinka paljon väärinkäsityksiä aiheutuu siitä, että asioimistulkkauksilanteessa ei varmisteta, onko asiakas ymmärtänyt viestit. Tämä johtaa vielä vakavampaan kysymykseen: jääkö asioimistulkkauksessa saavuttamatta tavoite viestinnän toimivuudesta ja kielellisestä yhdenvertaisuudesta?

Toki on otettava huomioon, että asioimistulkeilla on erilaisia strategioita, ja monet varmistavat sen, että viestit tulevat ymmärretyksi, vaikka tämä merkitsee jäykän roolikäsityksen joustavaa soveltamista. Joissakin tilanteissa yksinkertaistava kieli-ideologia ja siihen liittyvä jäykkä rooli saattavat kuitenkin johtaa siihen, että yhdenvertaisuus jää toteutumatta. Kaikkien tulkkauksalan toimijoiden olisikin hyvä

pohtia näitä seikkoja yhdessä. Olisi tärkeää myös yhdessä pohtia, mitä kielellä tarkoitetaan ja pitäisikö kielenkäyttöä ja viestintää kuitenkin tarkastella osana kieltä varsinaisten kieliammattien ulkopuolella (Tiililä 2017; ks. myös Hammar-Suutari 2009: 174). Tehokkainta pohdinta olisi, jos se olisi osa niin asioimis- ja kulttuuritulkkien kuin heitä käyttävien ammattilaisten koulutusta.

Vieraskielisiä perheitä ei voida käsitellä vain kulttuurinsa tai tietyn kieliryhmän edustajina, vaan tarkastelussa tulee ottaa huomioon myös yksilölliset tekijät sekä poliittiseen ja institutionaaliseen kontekstiin liittyvät sosiaaliset ja valtasuhteet (Edwards ym. 2006). Kulttuuritulkkien haastatteluissa tulee jossain määrin ilmi, että he eivät perusta toimintaansa ainoastaan institutionaaliseen tai kulttuuriseen tietoonsa vaan myös esimerkiksi aiemman työkokemuksen kautta kertyneeseen tietoon siitä, miten perheiden asema maahanmuuttajina ja vieraskielisyys tai pakolaisuuteen liittyvät ilmiöt vaikuttavat lapsiin. Koulun kontekstissa esille tulevat kysymykset eivät siten välttämättä liity etnisyyden ja kielen kautta määrittyviin kulttuurisiin eroihin vaan perheiden tilanteista johtuviin eroihin, jotka näkyvät koulussa ja joita koulun edustajat tulkitsevat usein kulttuurisina ja suhteessa koulun käytäntöihin. Jotta nämä seikat voitaisiin ottaa paremmin huomioon tutkimuksessa, olisi tärkeää haastatella useampia toimijoita, myös vieraskielisiä vanhempia, joita kulttuuritulkit auttavat heidän kommunikoidessaan koulun kanssa. Lisäksi aitojen kulttuuritulkkaustilanteiden mikrotason analyysi voisi tuoda esille uusia ilmiöitä, joihin ei pääse käsiksi haastattelujen avulla. Mikrotason analyysissä institutionaalisia kulttuuritulkkaustilanteita olisi hyödyllistä verrata myös arkielämässä tapahtuvaan ja työpaikalla tehtävään paraprofessionaaliseen kieli- ja kulttuurivälittämiseen – mahdollisesti myös kielensisäiseen kulttuurivälittämiseen – jotta saataisiin tarkempaa tietoa siitä, kuinka institutionaalinen, kieltenvälisessä kontekstissa tehtävä ammattimainen kulttuuritulkkaus eroaa näistä.

Kirjallisuus

- Angermeyer, P. 2015. *Speak English or what? Codeswitching and interpreter use in New York City courts*. New York: Oxford University Press.
- Bielsa, E. 2022. For a translational sociology: illuminating translation in society, theory and research. *European Journal of Social Theory*, 25 (3), 403–421. <https://doi.org/10.1177/13684310211002132>
- Brown, P. & S. Levinson 1987. *Politeness: some universals in language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, R., C. Alexander & B. Temple 2006. Interpreting trust: abstract and personal trust for people who need interpreters to access services. *Sociological Research Online* 11 (1), 1–13. <https://doi.org/10.5153/sro.1077>
- Gal, S. & J. Irvine 1995. The boundaries of languages and disciplines. How ideologies construct difference. *Social Research*, 62 (4), 967–1001.
- Gal, S. & K. A. Woolard 1995. Constructing languages and publics: authority and representation. *Pragmatics*, 5 (2), 129–138. <https://doi.org/10.1075/prag.5.2.01gal>
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. 1990. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Garden City: Doubleday.
- Goffman, E. 2013 [1955]. Kasvotyöstä. Teoksessa E. Luhtakallio (toim.) *Vuorovaikutuksen sosiologia*. K. Koskinen (suom.). Tampere: Vastapaino, 23–64.
- Gumperz, J. & J. Cook-Gumperz 1982. Introduction. Teoksessa J. Gumperz (toim.) *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–21.
- Hale, S. 2004. *The discourse of court interpreting: discourse practices of the law, the witness and the interpreter*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hall, S. 2013. Introduction. Teoksessa S. Hall, J. Evans & S. Nixon (toim.) *Representation*. 2. painos. Lontoo: Sage, xvii–xxvi.
- Hammar-Suutari, S. 2009. *Asiakkaana erilaisuus. Kulttuurien välisen viranomaistoiminnan etnografia*. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja 147. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Haviland, J. B. 2003. Ideologies of language: some reflections on language and the US law. *American Anthropologist*, 105 (4), 764–774. <https://doi.org/10.1525/aa.2003.105.4.764>
- Heino, E. 2013. *Kulttuuritulkkitoiminta venäläistaustaisten perheiden voimaantumisen tukena*. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201304301528>
- Heino, E. & N. Kärmeniemi 2013. Cultural interpretation as an empowering method in social work with immigrant families. Teoksessa O. Borodkina, E. Heino, V. Samoylova & M. Törrönen (toim.) *Empowering social work: research and practice*. University of Helsinki: Palmenia Centre for Continuing Education, 88–116.
- Heino, E., N. Kärmeniemi & M. Veistilä 2014. *Kulttuuritulkki: toimintamallin kuvaus*. Helsingin yliopisto: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Helasvuo, M.-L. 1992. Kuka kommentaa ja ketä? Pala generatiivisen syntaksin terminologiaa haarukassa. Teoksessa L. Harvilahti, J. Kalliokoski, U. Nikanne & T. Onikki (toim.) *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 314–327.
- Hussein, M. & S. Voipio-Huovinen 2019. Edetään Espoossa: omankielistä samanaikaisopetusta ja tukea oppilaille koulupolun eri vaiheissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/edetaan-espoossa-omankielista-samanaikaisopetusta-ja-tukea-oppilaille-koulupolun-eri-vaiheissa>

- Kara, H. & C. Nordberg 2023. Configuring public service interpreting in Finland as a sentient professional practice and affirmative social service work: emotion in the work of public service interpreters. *Nordic Social Work Research*, 13 (4), 563–576. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2023.2240825>
- Katan, D. & M. Taibi 2021. *Translating cultures. An introduction for translators, interpreters and mediators*. London: Routledge.
- Knapp-Potthoff, A. & K. Knapp 1987. The man (or woman) in the middle: discursial aspects of non-professional interpreting. Teoksessa K. Knapp, W. Enninger & A. Knapp-Potthoff (toim.) *Analyzing intercultural communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 181–211.
- Koskinen, K. 2018. Ruumiillinen ja affektiivinen pääoma asioimistulkin tunnetyössä. Teoksessa K. Koskinen, J. Vuori & A.-K. Leminen (toim.) *Asioimistulkkaus. Monikielisen yhteiskunnan arkea*. Tampere: Vastapaino, 157–184.
- Koskinen, K. 2020. *Translation and affect. Essays on sticky affects and translational affective labour*. Amsterdam: John Benjamins.
- Koskinen, K. & T. Kinnunen 2010. Introduction. Teoksessa T. Kinnunen & K. Koskinen (toim.) *Translators' agency*. Tampere: Tampere University Press, 4–10. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/65639>
- Kroeger, F. 2017. Facework: creating trust in systems, institutions and organisations. *Cambridge Journal of Economics*, 41, 487–514. <https://doi.org/10.1093/cje/bew038>
- Kujamäki, P. 2020. "Tulkkia tarvittiin aina ja joka paikassa" – jatkosota kielten, viestinnän ja välittämisen tilana. Teoksessa L. Kolehmainen & H. Riionheimo & M. Uusitupa (toim.) *Ääniä idästä. Näkökulmia Itä-Suomen monikielisyteen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 191–226.
- Leconte, F. 2020. Interprétation-médiation : quelques réflexions à partir du point de vue des acteurs. Teoksessa M. De Goia & M. Marcon (toim.) *L'essentiel de la médiation*. Bryssel: Peter Lang, 233–258.
- Maryns, K. 2006. *The Asylum speaker. Language in the Belgian asylum procedure*. Manchester: St. Jerome.
- Mason, I. 1999. Introduction. *The Translator*, 5 (2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/13556509.1999.10799038>
- Merlini, R. 2009. Seeking asylum and seeking identity in a mediated encounter: the projection of selves through discursive practices. *Interpreting*, 11 (1), 57–92.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348. <https://journal.fi/virittaja/article/view/6815>
- Määttä, S. 2015. Interpreting the discourse of reporting: The case of police and asylum interviews in Finland. *Translation & Interpreting* 7 (3), 21–35. <https://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/414>
- Määttä, S., T. Kinnunen & V. Rautavuoma 2014. Asioimistulkkauksen toimijuudet. *MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu* 8, 89–103. <https://journal.fi/mikael/article/view/129506/78310>
- Paananen, J. 2016. Kuinka lääkärit korjaavat kysymyksiään? Kysymysten uudelleenmuotoilu monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Virittäjä*, 120 (4), 552–579. <https://journal.fi/virittaja/article/view/52766>
- Pavlenko, A. 2005. *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pointurier, S. 2016. *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Pokorn, N. & T. Mikolič Južnič 2020. Community interpreters versus intercultural mediators. Is it really all about ethics? *Translation and Interpreting Studies*, 15, 80–107. <https://doi.org/10.1075/tis.20027.koc>

- Pöchhacker, F. 2008. Interpreting as mediation. Teoksessa A. Martin & C. Valero Garcés (toim.) *Crossing borders in community interpreting: definitions and dilemmas*. Amsterdam: John Benjamins, 9–26.
- Pöllabauer, S. 2007. Interpreting in asylum hearings. Issues of saving face. Teoksessa C. Wadensjö, B. Englund Dimitrova & A.-L. Nilsson (toim.) *The Critical link 4: professionalisation of interpreting in the community: selected papers from the 4th international conference on interpreting in legal, health and social service settings, Stockholm, Sweden, 20–23 May 2004*. Amsterdam: John Benjamins, 39–52.
- Silverstein, M. 1979. Language structure and linguistic ideology. Teoksessa P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (toim.) *The elements: a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- SKTL = Suomen kääntäjien ja tulkkiyhdistys 2021. *Asioimistulkkin ammattisääntö 2021*. <https://www.sktl.fi/@Bin/6370b03824b21e7e46a10b59757a516f/1698832690/application/pdf/2533049/Asioimistulkkin%20ammattis%C3%A4%C3%A4nt%C3%B6%202021.pdf> [luettu 1.11.2023].
- Snellman, P. 2023. Ethics in military interpreter training. Teoksessa L. Ruiz Rosendo & M. Todorova (toim.) *Interpreter training in conflict and post-conflict scenarios*. London: Routledge, 17–30.
- Stevanovic, M. 2016. Sosiaaliset rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 200–221.
- Teiss, K. 2013. Maahanmuuttajaneuvonta tulkkia Tamperetta. Teoksessa K. Koskinen (toim.) *Tulkattu Tampere*. Tampere: Tampere University Press, 184–207.
- Tiililä, U. 2017. Sosiaali- ja terveyspolitiikkaa kielen ja kielikäsitteiden varassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAn vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 54–71.
- Toivonen, M. & L. Udo 2021. *Omakielisen ohjauksen merkitykset ja mahdollisuudet – omakielisten ohjaajien näkökulma*. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2021112221043>
- Toivonen, M., L. Udo & S. Hyväri 2022. Kulttuurikompetenssi omakielisessä ohjauksessa – omakielisten ohjaajien kokemukset. Teoksessa J. Helminen, S. Kajander-Unkuri & O. Vesterinen (toim.) *Ohjaus- ja valmennusosaamista kehittämässä*. Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 139–150. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-395-7>
- TSL = Työväenystävyyden liitto 2017. *Kulttuuritulkkiopas*. <https://www.tsl.fi/media/koulutus/materiaalit/kulttuuritulkki-selko.pdf> [luettu 6.4.2023].
- Vainikka, M. 2021. Kulttuurin representaatiot asioimistulkkauksen tutkimuskirjallisuudessa. *Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu 14*, 97–111. <https://journal.fi/mikael/article/view/129278/78192>
- Viljanmaa, A. 2020. *Professionelle Zuhörkompetenz und Zuhörfilter beim Dialogdolmetschen*. Berlin: Frank & Timme.
- Vranjes, J. & G. Bröne 2021. Interpreters as laminated speakers: gaze and gesture as interpersonal deixis in consecutive dialogue interpreting. *Journal of Pragmatics*, 181, 83–99. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.008>
- Vuori, J. 2018. Joskus näkyä, joskus ei: tulkit kotouttamistyön asiantuntijateksteissä. Teoksessa K. Koskinen, J. Vuori & A.-K. Leminen (toim.) *Asioimistulkkaus. Monikielisen yhteiskunnan arkea*. Tampere: Vastapaino, 297–334.

- Vuori, J., S. Hokkanen, M. Choroszewicz & A.-K. Leminen 2022. Etninen moninaisuus ja eriarvoisuus asiointitulkki-ammattissa ja työoloissa. *Työelämän tutkimus*, 22, 185–210. <https://doi.org/10.37455/tt.103367>
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as interaction*. London: Longman.
- Wolf, M. 2007. Introduction: the emergence of a sociology of translation. Teoksessa M. Wolf & A. Fukari (toim.) *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam: John Benjamins, 1–36.

Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAn vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 344–375.

Ella Väättäinen & Jenni Marjokorpi
Helsingin yliopisto

Vastasaapuneiden oppilaiden tiedonalakohtaisten lukutaitojen arviointi: Kielididaktinen näkökulma oppimisen tukeen

Nostot

- Valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen nivelvaiheessa tarvitaan arviointitietoa oikeanlaisen kielellisen tuen suunnittelemiseksi.
- Artikkelissa esitellään vastasaapuneiden tiedonalakohtaisten lukutaitojen arviointityökalun (Valu) kehittämistä, pilotointia ja jatkokehitystarpeita.
- Vastasaapuneilla alakouluikäisillä on valmiudet lukea tekstiä katkelmissa, tuttuja käsitteitä hyödyntäen.
- Oppilaat hakevat usein opettajan tukea tehtävien teon tueksi, mutta opettaja voi ohjata myös muiden tukikeinojen itsenäiseen hyödyntämiseen.



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

Abstract

The purpose of preparatory education is to familiarise newly arrived pupils with the language of instruction and the school system so that they achieve the skills needed in attending basic education. In this paper, we introduce and examine an assessment tool, "Valu", designed to assess newly arrived pupils' disciplinary literacy skills in Finnish in this critical phase. We analyse assessment data and our observations from the first piloting round of the tool, to gain understanding about how primary school pupils' literacy can be assessed in Finnish language and literature, and mathematics, and about the support the pupils need in completing the tasks. Our findings highlight the importance of teachers' interactionist support, even though the pupils show signs of learning how to utilise the interventionist support within the Valu tool. Newly arrived pupils studying Finnish language and literature, and mathematics can be supported by recognising what kind of support they need and where.

Keywords: newly arrived pupils, disciplinary literacy, assessment, language didactics, learning support

Asiasanat: vastasaapuneet oppilaat, tiedonalakohtainen lukutaito, arviointi, kielididaktiikka, oppimisen tuki

1 Johdanto

Siirtymä valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen on Suomeen hiljattain muuttaneen oppilaan kannalta kriittinen ja vielä melko vähän tutkittu nivelvaihe. Perusopetukseen valmistava opetus kestää noin lukuvuoden, ja sen tavoitteena on tuottaa oppilaalle riittävät valmiudet opiskelukielessä ja koulunkäynnin taidoissa (OPH 2015). Ennen siirtymistä yleisopetukseen on arvioitava näiden tavoitteiden saavuttamista.

Tämä tutkimus kytkeytyy vuonna 2023 käynnistettyyn Valu-hankkeeseen, jonka tavoitteena on rakentaa siltaa valmistavan ja yleisopetuksen välisen nivelvaiheen yli kehittämällä Valu-niminen suomen kielen ja tiedonalakohtaisten lukutaitojen arviointityökalu. Arviointityökalun tavoitteena on kuvata vastasaapuneen oppilaan kielitaitoa, koulunkäyntivalmiuksia ja tuen tarpeita valmistavan opetuksen päätteeksi. Käsitteellä vastasaapunut viitataan oppilaaseen, joka on saapunut Suomeen alle neljä vuotta sitten ja jonka kotikieli ei ole suomi, ruotsi tai saame (Ahlholm, Piippo & Portaankorva-Koivisto 2023). Keskeisellä sijalla Valussa ovat tiedonalakohtaiset lukutaidot eli oppiaineiden erilaisiin kielenkäyttötapoihin ja tekstikäytäntöihin sosiaalistuminen (Shanahan & Shanahan 2012). Tiedonalakohtaisia lukutaitoja opitaan toimimalla oppiaineiden tekstien parissa ja tarkastelemalla kielitietoisesti tekstien rakenteita. Hankkeessa kantavana ajatuksena on, että tiedonalojen tekstejä on mielekästä käyttää jo vastasaapuneiden lukutaidon arvioinnissa siitä syystä, että näiden tekstien parissa toimitaan yleisopetuksessa. Valu-hanketta on rahoittanut Opetushallitus, ja se on toteutettu Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAssa yhteistyössä Helsingin yliopiston ainedidaktisten asiantuntijoiden ja Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan kanssa.

Arviointitutkimuksessa tai sen piirissä kehitetyissä arviointityökaluissa tiedonala-kohtaisten lukutaitojen näkökulma on kuitenkin ollut Suomessa marginaalinen, vaikka toisaalta kielentutkimuksen ja oppiainedidaktiikan näkökulmista tiedonalakohtaisia lukutaitoja onkin tutkittu viime vuosina runsaasti (esim. Paldanius 2018; Tiermas 2022; Lilja 2023; Routarinne ym. 2023; Khawaja 2024). Tässä tutkimuksessa toisena tavoitteenamme onkin kuroa kiinni kielididaktisen tutkimuksen ja arviointitutkimuksen välillä havaittua kuilua. Poehnerin (2023) mukaan tämä kuilu johtuu arviointi- ja kielididaktisen tutkimuksen eriytyneisyydestä. Lisäksi lukutaitojen arvioinnin käytänteet vaihtelevat riippuen siitä, tekeekö arviointia luokan- tai aineenopettaja, erityisopettaja vai suomenopettaja, vaikka samaan aikaan kielitietoisien koulun ja monilukutaidon periaatteet (esim. OPH 2014; Sulkunen ym. 2023) edellyttävät jokaisen opettajan toimivan oppiaineensa kielen ja siten lukutaitojen opettajana. Kun huomioidaan kehittyvän kielitaidon asettamat haasteet tekstien parissa opiskelulle, oppijan tuen tarpeiden täsmällisen tunnistamisen merkitys korostuu. Tällöin nousee tärkeäksi tarkastella vastasaapuneen oppijan käyttämää kieltä myös lingvistisin menetelmin. Opettajat kuitenkin kokevat oppijoiden kielitaidon arvioinnin ja kielellisen tuen tarpeisiin vastaamisen haastavana (Alisaari ym. 2022).

Poehner (2023) sekä esimerkiksi Mäkipää ym. (2023) ovat ehdottaneet dynaamista arviointia (ks. tarkemmin luku 3.1) lähestymistavaksi, jonka avulla voidaan yhdistää opetuksen, tuen ja arvioinnin näkökulmia. Tästä syystä hyödynnämme myös omassa tutkimuksessamme ja siihen liittyvässä Valu-arviointityökalussa dynaamisen arvioinnin periaatteita, kuten lähikehityksen vyöhykkeellä toteutettavaa interventionistista ja interaktionistista arviointia (ks. Mäkipää ym. 2023). Tavoitteenamme on kehittää arviointityökalu, jota voidaan käyttää kokonaisvaltaisen ja suullista osaamista painottavan arvioinnin tukena. Oppiaineiden tekstikäytänteisiin sosiaalistumista ja arjen vuorovaikutustaitoja ei tarvitsekaan nähdä ristiriitaisina tai kilpailevina kielitaidon osa-alueina, vaan parhaimmillaan eri tiedonalojen kielten taidot ja kehittyvä arjen kielitaito tukevat toisiaan.

Tässä artikkelissa esittelemme Valu-työkalua sekä sen ensimmäisen pilotointikierroksen aikana koottuja havaintoja. Pilotoinnit tehtiin kolmessa yleisopetuksen ryhmässä (n=50), joissa opiskeli myös vastasaapuneita (n=9) eli alle neljä vuotta sitten Suomeen tulleita oppilaita, sekä yhdessä valmistavan opetuksen ryhmässä (n=7). Artikkelissa tarkastelemme näiden yhteensä 16 vastasaapuneen oppilaan vastauksia 3. luokalle suunnattuihin matematiikan ja suomen kielen ja kirjallisuuden Valutehtäviin sekä havaintojamme pilotointitilanteista. Luokkatasoltaan oppilaat olivat 3.–6.-luokkalaisia ja kieli- ja koulunkäyntitaustoiltaan moninaisia. Rakennamme näin siltaa myös konkreettisen kehittämistutkimuksen suuntaan analysoimalla kriittisesti sekä tuottamaamme työkalua että sen tuottamaa tietoa oppilaiden osaamisesta. Tavoitteenamme on pohtia pilotointihavaintojen perusteella, millaisia asioita on otettava huomioon vastasaapuneen alakoululaisen tiedonalakohtaisia lukutaitoja

arvioitaessa sekä miten tuen ja arvioinnin näkökulmia voidaan yhdistää kehittyvän kielitaidon ja eri oppiaineiden opiskeluvalmiuksien tukemiseksi.

2 Uuteen kieleen ja tiedonalojen kielisiin sosiaalistuminen

2.1 Vastasaapuneet ja kieleen sosiaalistuminen koulukontekstissa

Lähestymme uuden kielen oppimisen prosessia Ochs ja Schieffelinin (1984) tavoin kieleen sosiaalistumisena, jolloin vuorovaikutus on oppimisen keskiössä: uuteen kieleen ja kieliyhteisöön sosiaalistutaan kielen avulla ja kieltä käyttämällä. Sosiaalistuminen ei ole passiivista, vaan aktiivista osallistumista kielenkäytön tapoihin ja ympäröivän yhteisön toimintaan. (Ks. myös Duff 2010; Ahlholm, Väättäinen & Latomaa 2023.) Vastasaapuneille oppilaille tämä tarkoittaa paitsi koulukieleen ja -yhteisöön myös eri tiedonalojen kielisiin sosiaalistumista. Ekologisen kielikäsityksen mukaisesti oppija on aktiivinen toimija myös suhteessa oppimisympäristöönsä, jolloin hän voi oman toimintansa kautta hyödyntää ympäristöstä nousevia kielellisiä tarjoumia (*affordance*). Mikä tahansa ympäristön kielellinen syöte ei siis edistä kielenoppimista, vaan tarjoumiksi määrittyvät sellaiset elementit, joita oppija käyttää osana kieleen sosiaalistumisen prosessia. (van Lier 2000.) Käytännössä tarjoumina näyttäytyvät erilaiset semioottiset resurssit, kuten puhuttu tai kirjoitettu kieli sekä kuvat, symbolit tai eleet, jotka rakentavat kielellistä ymmärrystä tilanteisesti.

Kielenoppijan tuen tarpeita voidaan tarkastella Cummins (1979) akateemisen kielitaidon teorian kautta. Teorian mukaan abstraktimman, akateemisen kielitaidon saavuttamiseen (*CALP*) kuuluu englanninkielisessä kontekstissa toisella kielellä oppivalta yli viisi vuotta, kun taas arjen kommunikatiivinen kielitaito (*BICS*) on mahdollista saavuttaa noin kahdessa vuodessa (Cummins 1981, 2000). Akateemisen ja arkisen kielen dikotomiaa on kritisoitu siitä, ettei se tunnista kielenkäytön tilanteisuutta ja puhujien moninaisia rekistereitä ja on siten ongelmallinen esimerkiksi monikielisen oppijan kannalta (esim. Valdés 2017; Bunch & Martin 2020; García & Solorza 2020). Tässä tutkimuksessa käytämme akateemisen kielitaidon teoriaa tehdäksemme näkyväksi kielellisen sosialisointiprosessin pitkäikäisyyden ja toisaalta oppiaineiden erilaiset kielenkäyttötavat, joihin osallistuminen on tiedonalojen tekstikäytänteisiin sosiaalistumisen edellytys (ks. luku 2.2).

Suomalaisessa perusopetuksessa noin yhden lukuvuoden kestävän valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito (OPH 2015), jolloin oppijalla on valmiudet toimia rutiininomaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä lukea ja tuottaa tuttuja sanoja ja ilmaisuja sisältäviä lyhyitä tekstejä (taitotaso A1) (OPH s.a.; vrt. EVK 2003). Tässä vaiheessa oppija kaipaa vielä paljon tukea kaikilla kielitaidon osa-alueilla niin opettajalta, vertaisilta kuin muualta ympäristöstä, ja osaaminen painottuu arjesta

tuttuihin konteksteihin ja konkretiaan. Valmistavan opetuksen aikana oppiaineita opiskellaan soveltaen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä, jotta oppilaalla on edellytykset perusopetuksen suorittamiseksi Suomessa (OPH 2015: 7). Akateemiset tavoitteet asetetaan korkealle yleisopetukseen siirtymisen vaiheessa, sillä valmistavan opetuksen jälkeen oppijan odotetaan pystyvän seuraamaan opetusta eri oppiaineissa sekä toimimaan niille ominaisten tekstien parissa. Nivelvaihe onkin kriittinen juuri siksi, että tiedonalakohtaisia tavoitteita tulee lisää, mutta samaan aikaan opettajan tarjoaman tuen määrä vähenee esimerkiksi ryhmäkoon suurentuessa. (Ahlholm, Väättäinen & Latomaa 2023.) Valmistava opetus ja sen jälkeinen suomi toisena kielenä -oppimäärä eivät voikaan yksin vastata yleisopetuksessa asetettuihin kielellisiin tavoitteisiin, vaan oppija tarvitsee pitkäjänteistä kielellistä tukea päästäkseen osalliseksi koulukielen käytänteisiin (Harju-Autti 2022).

Perinteisesti oppimisen tukea on tarkasteltu erityispedagogiikan näkökulmasta. Sen voidaan nähdä heijastelevan yksikielisyyden ideaalia, johon suomalaisen koulun rakenteet monelta osin nojaavat (ks. Suuriniemi 2023). Tämä haastaa tuen kohdistamista, sillä useimmiten luetun ymmärtämisen arvioinnissa ja oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa käytettävät testit pohjautuvat oletukseen koulukielestä ensikielenä. Erityispedagoginen näkökulma korostuu lukutaidon testeissä, jotka keskittyvät esimerkiksi äänteiden keston oikeinkirjoitukseen sekä lukuvaikeuksien diagnostiseen tunnistamiseen. Uuteen kieleen sosiaalistuvan näkökulmasta tällaiset painotukset voidaan nähdä ongelmallisina. Äänteiden keston kaltaiset suomen kielen piirteet ovat asioita, joiden oikeinkirjoituksen kanssa jo pitkälläkin olevilla suomenoppijoilla on todettu olevan haasteita (esim. Nenonen 2001). Lisäksi lukuvaikeuksia näytetään yli-diagnosoitavan maahanmuuttotaustaisilla oppilailla. Esimerkiksi Sinkkoson ym. (2011) mukaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuus ylikorostuu erityistä tukea saavien oppilaiden joukossa. Tämä saattaa viitata siihen, että alkava kielitaito tulkitaan liian helposti oppimisvaikeudeksi, mikä puolestaan voi johtaa epätarkoituksenmukaisen tuen tarjoamiseen (ks. myös Jahnukainen ym. 2019). Toisaalta esimerkiksi lukuvaikeutta ei aina tunnisteta ajoissa sen vuoksi, että lukemisen haasteiden ajatellaan johtuvan kielitaidosta (esim. Arvonen 2010). Erityispedagogista näkökulmaa painottavien testien ohella kielenoppijoille on olemassa erilaisia suomen kielen taitoa mittaavia testejä, mutta näissä huomiotta jäävät eri tiedonalojen kielet ja lukutaidot (Ahlholm 2020: 295–296, 302–303). Ne eivät ole siis ihanteellisia, jos halutaan arvioida nimenomaan lukutaitoja oppiaineiden näkökulmasta.

2.2 Tiedonalakohtaiset lukutaidot

Tiedonalojen kielillä tarkoitetaan koulun oppiaineiden taustalla olevien tieteenalojen käsitteistöä, mutta myös tapoja toimia tekstien parissa sekä tuottaa ja välittää tietoa kielellisessä muodossa (esim. Tiermas 2022). Lähestymme vastasaapuneen oppijan

kielellisen tuen tarvetta koulukontekstissa tiedonalakohtaisten lukutaitojen kautta, sillä tiedonalojen tekstikäytänteisiin osalliseksi pääseminen on välttämätöntä yleisopetuksessa asetettavien tavoitteiden saavuttamiseksi (Shanahan & Shanahan 2012). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjaa opetuksen tavoitteeksi etenemisen arkikielestä kohti tiedonalojen kieliä (OPH 2014: 28). Raineyn ym. (2020) mukaan pedagogisesta näkökulmasta tiedonalakohtainen lukutaito (*disciplinary literacy*) tarkoittaa yhteisöllistä ja ongelmalähtöistä tekstien parissa työskentelyä, joka mahdollistaa myös tiedon kriittisen tulkinnan ja tuottamisen. Toisaalta tiedonalojen välillä on suuria eroja tavoitteissa, erikoistuneissa tekstilajeissa sekä kielenkäytön ja sen arvioinnin tavoissa (esim. Shanahan & Shanahan 2012). Esimerkiksi matematiikan perusopetustasolla ei ole samalla tavalla mielekästä tarkastella tiedon tuottamisen prosesseja kuin esimerkiksi historiassa tai kokeellisiin luonnontieteisiin pohjautuvissa oppiaineissa. Tekstilajien kirjo on puolestaan esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa laaja, ja opetuksen tavoitteena onkin usein erilaisiin tekstilajeihin tutustuminen sinänsä. Matematiikan opetuksessa taas tekstejä tulkitaan usein matemaattisen ongelmanratkaisun näkökulmasta sekä harjoitellaan matemaattisen symbolikielen tulkintaa ja tuottamista. Kielellisiä eroja on nähtävissä niin laajojen diskurssirakenteiden kuin mikrotason sanastoon ja kielioppiin liittyvien valintojen kohdalla. Tiedonalojen tekstilajeja ja niiden opetusta on käsitelty paitsi ainedidaktiikassa myös *reading to learn*-genrepedagogiikan piirissä, jossa tarkastellaan ja opetetaan usein systemaattisella tavalla tekstilajien piirteitä (esim. Shore & Rapatti 2014).

Käytämme artikkelissamme käsitettä tiedonalakohtaiset lukutaidot (esim. Hankala ym. 2022), jonka ymmärrämme synonyymiksi käsitteille tiedonalojen lukutaidot (esim. Törmälä & Kulju 2023) ja tiedonalojen tekstitaidot (esim. Sulkunen ym. 2019; Tiermas 2022). Nämä kaikki ovat englanninkielisen käsitteen *disciplinary literacy* suomalaisessa tutkimuksessa käytettyjä käännöksiä. Käännösten moninaisuus heijastelee käsitteen *literacy* käännösvaihtoehtojen runsautta: suomeksi voidaan puhua esimerkiksi pelkästä lukutaidosta, monikossa lukutaidoista tai monilukutaidoista, jotka tuottavat tekstien tulkittamiseen liittyviä miellelyhtymiä ja joissa moni-etuliite sekä monikollisuus korostavat tulkittavien tekstien multimodaalisuutta (ks. esim. Hiidenmaa 2018; Kaarakainen & Kaarakainen 2018; Lehti ym. 2018; Mursula & Tiermas 2023). Vastaavasti tiedonalojen (tai tiedonalakohtaisista) lukutaidoista puhuttaessa korostuvat tiedonalojen tekstien tulkittamisen taidot, kun puolestaan tuottaminen näyttää jäävän sivurooliin. Kuitenkin monilukutaidon käsite sisältää myös kirjoittamisen esimerkiksi opetussuunnitelmassa ja Kansallisessa lukutaitostrategiassa (esim. OPH 2014: 20, Kulju & Kupiainen 2022). Tilanteissa, joissa halutaan korostaa lisäksi tekstien tuottamista, on puhuttu esimerkiksi (tiedonalojen) luku- ja kirjoitustaidoista tai tekstitaidoista (esim. Mursula & Tiermas 2023). Eri oppiaineiden lukutaitojen tutkimuksessa käytetään hieman toisistaan poikkeavia käsitteitä: esimerkiksi on tavallista puhua historian tekstitaidoista (esim. Rantala & van den Berg 2013; Veijola 2016; Paldanius 2020), kun taas matematiikan kontekstissa on käytetty esimerkiksi käsitettä akateeminen lukutaito matematiikassa

(Joutsenlahti & Kulju 2015). Kun puhutaan tiedonalojen kielten parissa toimimisesta yleisesti, tutkijat vaikuttavat usein käyttävän edellä mainittuja käsitteitä rinnakkain. Oma valintamme käyttää lukutaidot-käsitettä pohjaa *literacy*-käsitteen laajalle ymmärrykselle tekstien tuottamisen, tulkinnan ja arvioinnin taitona, mitä vielä suomennoksen monikollisuus painottaa.

Tiedonalakohtaisten lukutaitojen tutkimuksessa on pidetty tärkeänä tehdä käsitteellinen ero tiedonalakohtaisten ja yleisten luku- ja kirjoitustaitojen välille (esim. Shanahan & Shanahan 2012). Tiedonalakohtaiset lukutaidot eroavat yleisistä lukutaidoista siten, että ne heijastelevat tiedonalan asiantuntijoiden tapoja osallistua alansa tekstikäytänteisiin, kuten tutkimusaineistojen tulkintaan tai uuden tiedon tuottamiseen. Yleisellä lukutaidolla puolestaan tarkoitetaan koulukontekstissa esimerkiksi oppikirjatekstien tulkitsemisen ja tehtäviin vastaamisen taitoja, jolloin tavoitteena on usein sisältöjen ymmärtäminen ja muistaminen. Tällöin kysymys siitä, mikä tekstilaji on kyseessä, nähdään melko epärelevanttina; lukemisen prosessit ymmärretään tekstilajeista riippumatta samantyyppisiksi. Lukemisen tavat siten riippuvat siitä, millaiseen tieteenalan diskurssiin luettavat tekstit kytkeytyvät. (Shanahan & Shanahan 2012.) Tutkimuksissa on kuitenkin painotettu, että tiedonalakohtaiset ja yleiset lukutaidot kietoutuvat toisiinsa (Paldanius ym. 2021). Vaikka tiedonalojen kielet ovat uusia kaikille oppilaille, erityisesti koulun kieltä uutena kielenä oppivan on havaittu hyötyvän kielitietoisesta tiedonalojen opetuksesta, jossa esimerkiksi uusia termejä avataan eksplisiittisesti ja tekstin ymmärtämisen strategioita harjoitellaan (Schleppegrell & de Oliveira 2006; de Schonewise & Klingner 2012; August & Shanahan 2017; Learned 2018). Tiedonalakohtaisten lukutaitojen opetus on kuitenkin havaittu haastavaksi (Shanahan & Shanahan 2012). Yläkoulun aineenopettajilla voi olla sisältöjen läpikäymisen kiire, sopivien oppimateriaalien ja opetusmenetelmien puute sekä identifioituminen pikemminkin oman oppiaineen kuin lukutaitojen opettajaksi. Luokanopettajan ammattitaitoon sen sijaan lukutaidon opetus kuuluu, mutta siitä huolimatta tiedonalojen tekstikäytänteiden syvälinen tunteminen voi muodostua haasteeksi opettavien aineiden kirjon kattaessa laajimmillaan lähes kaikki perusopetuksen oppiaineet.

Toisaalta esimerkiksi historian tekstitaitojen opetusta tutkinut Khawaja (2024) toteaa, että myös luokanopettajien on mahdollista toteuttaa tiedonalakohtaista opetusta mielekkäällä tavalla, jos heille tarjotaan sen tueksi sopivia työkaluja. On syytä huomata, että opetussuunnitelman mukaan perusopetuksessa vasta edetään arkikielestä kohti tiedonalojen abstrakteja kieliä. Vaikka siis opetetaan ja arvioidaan tiedonalakohtaisia lukutaitoja, tavoitteet on suhteutettava oppilaiden ikä- ja kehitystasoon. Se, ettei tiedonalojen lähestymistapa voi nuorimmilla oppilailla täysimittaisesti toteutua, ei tarkoita, ettei sitä voisi tai kannattaisi lainkaan soveltaa.

3 Valu-hanke ja arviointityökalun kehittäminen

Tunnistaen tiedonala-kohtaisten lukutaitojen keskeisen roolin osana koulukieleen sosiaalistumisen prosessia olemme kehittäneet verkkopohjaisen Valu-työkalun, jonka tavoitteena on tukea opettajia vastasaapuneiden oppilaiden tiedonala-kohtaisten lukutaitojen arvioinnissa. Tässä luvussa esittelemme työkalun taustaperiaatteita. Luvussa 4 esittelemme Valu-työkalun pilotointia ja luvussa 5 pilotoinnin tuloksia.

3.1 Dynaaminen arviointi työkalun kehittämisperiaatteena

Arviointitutkimukselliselta tausta-ajattelultaan Valu pohjautuu dynaamisen arvioinnin (*dynamic assessment*, DA) periaatteisiin. Dynaaminen arviointi on herättänyt kiinnostusta viimeaikaisessa suomalaisessa kielididaktiikan tutkimuksessa (esim. Mäkipää ym. 2023; DD-LANG-hanke 2022–2026). Se pohjaa sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaisesti ajatukseen siitä, että oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä eli alueella, jolla oppija suoriutuu tehtävästä tuen avulla, muttei vielä itsenäisesti (Huhta ym. 2023). Dynaaminen arviointi muistuttaa formaatiivista arviointia siinä, että molemmissa arviointi sisältyy opetukseen (Mäkipää ym. 2023). Huhdan ym. (2023) mukaan dynaaminen arviointi kuitenkin yhdistää opetuksen ja arvioinnin kiinteästi toisiinsa, ja siksi siitä on puhuttu ”oppimista tukevan arvioinnin” muotona (Mäkipää ym. 2023: 9–12). Niinpä myös tässä artikkelissa kytkemme arvioinnin ja tuen kiinteästi toisiinsa.

Dynaaminen arviointi voidaan toteuttaa joko interaktionistista tai interventionistista tapaa käyttäen (Lantolf & Poehner 2014; Mäkipää ym. 2023). Interaktionistinen arviointi on vuorovaikutuksellista ja keskustelevaa, ja sen aikana opettaja pyrkii saamaan tietoa oppijan osaamisesta ja auttamaan tätä ongelmakohtissa eteenpäin tarjoten samalla asteittain tarkentuvaa tukea. Tällöin arviointi kytkeytyy kiinteästi opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen: dynaamisessa arviointitapahtumassa ei ainoastaan kerätä tietoa vaan samalla edistetään oppimista (Mäkipää ym. 2023). Interventionistisessa arvioinnissa puolestaan olennaisia ovat ennalta määrätyt palautteen antamisen tavat, joita esimerkiksi verkkopohjaiset adaptiiviset testit sisältävät. Tällöinkään tavoitteena ei ole vain summatiivisen tai diagnostisen arviointitiedon tuottaminen vaan myös oppimisen tukeminen. Valu-arviointityökalu hyödyntää sekä interaktionistisia että interventionistisia dynaamisen arvioinnin periaatteita, jolloin tavoitteena on tarjota oppilaalle monipuolista tukea ja samalla saada kattavaa arviointitietoa oppimisesta ja tuen tarpeista (ks. luku 3.2). Lisäksi Valu tallentaa oppilaiden vastaukset ja monivalintatehtävien osalta automaattiset pisteytykset opettajan tarkasteltaviksi. Siten Valua voidaan käyttää diagnostiseen eli opetusta edeltävän lähtötason arviointiin sekä summatiiviseen eli oppimistulosten arviointiin esimerkiksi silloin, kun halutaan selvittää oppilaan lukutaitoja ja suomen kielen taitoja valmistavan ja yleisopetuksen

nivelvaiheessa. Arviointi on tällöin yleisopetuksen näkökulmasta diagnostista ja valmistavan opetuksen näkökulmasta summatiivista.

Nivelvaiheeseen kohdentumisesta huolimatta Valua ei kuitenkaan ole tässä vaiheessa suunniteltu portinvartijatekstiksi, jonka perusteella tehtäisiin päätöksiä testattavan etenemismahdollisuuksista (vrt. Honko & Halonen 2023). Sen sijaan Valun kehittämistä on ohjannut tarve tunnistaa, millaisista tehtävistä oppilas omassa suomen kieleen ja tiedonalojen kieliin sosiaalistumisen vaiheessaan selviää, millaisiin tehtäviin hän tarvitsee tukea sekä millaista tämä tuki voisi olla.

3.2 Luettavat tekstit ja oppilaalle tarjottava tuki

Valu-tehtävät heijastelevat tiedonalojen tekstikäytänteitä sekä kohdevuosiluokilamme (luokat 3 ja 7; tässä tutkimuksessa tarkastelussa luokka 3) luettavien tekstien vaatavuustasoa. Ymmärrämme tekstin multimodaalisen tekstikäsityksen mukaisesti miksi tahansa merkityskokonaisuudeksi (Tieteen termipankki s.a.). Valu-työkaluun olemme valinneet toistaiseksi neljä oppiainetta, joissa tekstien merkitys korostuu ja joissa kuitenkin tekstien parissa toimitaan hyvin erilaisin tavoin: äidinkielen ja kirjallisuuden (3. & 7. lk), matematiikan (3. & 7. lk), ympäristöopin (3. lk) tai fysiikan (7. lk) sekä historian (7. lk). Tehtävät on toteutettu yhteistyössä suomen kielen ja oppiaineiden didaktiikan tutkijoiden kanssa, ja ne perustuvat ainedidaktiseen tiedonalakohtaisten lukutaitojen tutkimukseen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja siihen pohjautuviin muihin materiaaleihin. Tässä artikkelissa keskitymme 3. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden (suk) sekä matematiikan tehtäviin.

Valussa oppilas voi käyttää tehtävien tekemisen tukena niin kutsuttuja vihjeitä. Niitä on kolmea tyyppiä, ja ne on nimetty helppotajuisuutta painottaen sanavihjeeksi, kuvavihjeeksi ja sisältövihjeeksi. Sanavihjeet tarjoavat oppilaalle kielellistä tukea siten, että oppilas voi klikata hankalia tai vieraita sanoja ja saada niille selityksen tai synonyymien. Kuvavihjeet tarjoavat visuaalista tukea, kuten tekstin sanojen visuaalisia representaatioita tai matematiikan sanallisen tehtävän esittämistä kuvamuodossa. Sisältövihjeet puolestaan perustuvat tiedonalan tietoon ja prosedureihin, eli esimerkiksi matematiikassa ne ohjaavat soveltamaan tehtävässä tarkoituksenmukaisinta peruslaskutoimitusta. Valun vihjeiden tarkoituksena on tukea tehtävien tekemistä hyödyntämällä interventionistista dynaamista arviointia eli ennalta määriteltyjä tuen muotoja, jotka tuovat tehtävän paremmin oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle. Kolmen vihjetyypin lisäksi Valu-tehtäviä tekevä oppilas voi valita ”opettajan avun”, jolloin järjestelmä kehottaa häntä viittaamaan odottaen opettajan saapumista paikalle. Opettajan tuki Valussa on luonteeltaan interaktionistista, eli opettaja paikantaa oppilaan tuen tarpeita tilanteisen neuvottelun kautta. Sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta tavoitteena on siis oikea-aikaisen vuorovaikutuksellisen tuen tarjoaminen (*scaffolding*),

jolloin oppijan tuen tarve paikannetaan ja häntä ohjataan etenemään tehtävässä aiempaa osaamistaan hyödyntäen ja samalla uutta oppien (esim. Gibbons 2015).

3.3 Suomen kielen ja kirjallisuuden tehtävät

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tiedonalaperusta on laaja: se ammentaa sisältönsä paitsi kieli- ja kirjallisuustieteistä myös esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimuksen, teatteritaiteen ja kulttuurintutkimuksen kentiltä. Koulukielen opetukseen keskittyvässä oppiaineessa tiedonalakohtaisten ja yleisten lukutaitojen rajaa on vaikeaa piirtää, ja kielen rooli sekä oppimisen kohteena että välineenä korostuu. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen ja siihen sisältyvän suomi toisena kielenä (S2) ja kirjallisuus -oppimäärän tekstit valitaankin ”oppilaille merkityksellisten ja tarpeellisten tekstilajien ja kielenkäyttötilanteiden” piiristä (OPH 2014: 185). Opetussuunnitelma (mts. 186) linjaa, että myös S2-oppimäärää opiskelevan oppilaan tulee päästä ”osalliseksi samoista teksteistä ja tekstilajeista kuin luokkatasonsa muutkin oppilaat”. Monilukutaitoon pyritään siis oppimäärästä (S1/S2) riippumatta moninaisia tekstejä tulkitsemalla, analysoidulla ja tuottamalla. Valu-työkalussa kutsumme äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen S2-oppimäärään suunnattuja tehtäviä suomen kielen ja kirjallisuuden (suk) tehtäviksi tunnistaaksemme oppijoiden moninaiset kielelliset repertoaarit: suomi ei välttämättä ole kaikille vastasaapuneille toinen kieli, vaan kieliä – niin ensikieliä kuin muitakin kieliä – voi olla monia.

Valu-työkalussa opetussuunnitelmaa on sovellettu valikoimalla tulkittavaksi eri tekstilajien tekstejä, jotka olemme katsoneet oppilaan koulunkäynnin kannalta relevanteiksi. Yhteensä 3. luokan suk-osiossa on 26 tehtävää. Ensimmäisten viiden tehtävän pohjatekstinä toimii tervapataleikkiä kuvaileva, Wikipedia-artikkelista selkokielistämämme ohjeteksti. Olemme valinneet ohjetekstin sen tavanomaisuuden vuoksi; kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen on keskeinen koulunkäyntitaito, ja tervapataleikki kytkeytyy oppilaiden arkikontekstiin ja vertaisvuorovaikutukseen. Aluksi oppilas lukee tekstin ja sitten vastaa yksitellen esitettäviin monivalintakysymyksiin tekstin pohjalta (kuvat 1 ja 2).

Tervapata (leikkiohje)

Tervapata on leikki, jossa maahan piirretään suuri ympyrä (tervapata) ja sen ulkoreunoille pieniä puoliympyröitä.

Leikkijät tarvitsevat kepin tai muun pienen esineen. Yksi leikkijä lähtee kiertämään tervapataa muiden selkien takana. Muut seisovat puoliympyröiden sisällä ja katsovat ympyrän keskusta päin.

Kiertävä henkilö pudottaa kepin jonkun taakse. Silloin tämä joutuu lähtemään juoksuun päinvastaiseen suuntaan kuin kepin pudottaja. Se joka ehtii ensin takaisin kepin luokse, saa jäädä paikalle. Jos kepinkantaja voittaa, hän saa määrätä uuden kepinkantajan. Häviöjää joutuu pois leikistä ja joutuu tervapataan.

Leikki jatkuu, kunnes toinen kahdesta viimeisestä voittaa.

(Lähde: Wikipedia, muokattu)

Mikä seuraavista sopii tervapataleikkiin?





KUVA 1. Tervapata-tehtävien pohjateksti vasemmalla ja esimerkki multimodaalisesta monivalintatehtävästä oikealla

Mihin keppi pudotetaan?

- toisen leikkijän taakse
- toisen leikkijän eteen
- toisen leikkijän viereen
- toisen leikkijän käteen

KUVA 2. Esimerkki Tervapata-tekstiin liittyvästä sanallisesta monivalintatehtävästä

Kysymyksissä mitataan erityyppisiä luetun ymmärtämisen ja suomen kielen taitoja. Esimerkin 1 kysymys keskittyy kuvan ja tekstin yhdistämiseen, kun taas esimerkissä 2 tarkastellaan mihin-kysymykseen vastaavien postpositio- ja illatiivirakenteiden ymmärtämistä. Suomen kielessä illatiivia voidaan pitää kielenoppijan kannalta haastavana sijamuotona sen morfologisen vaihtelevuuden vuoksi, vaikka sitä, samoin kuin *jonkin taakse* -tyyppisiä postpositiorakenteita, voidaan pitää arjen kannalta tarpeellisina rakenteina (esim. Ratilainen 2023).

Tervapata-ohjeeseen liittyvää osiota seuraa 12 multimodaalista tehtävää, joista viidessä oppilaan tulee yhdistää leikkiohjeesta poimittu lause vastaavaan kuvaan ja seitsemässä tervapataleikin leikkimistä kuvaava lause oikeaan kuvaan (kolme vaihtoehtoa). Näiden tehtävien tarkoituksena on arvioida leikkiohjeen sisällöllistä ymmärtämistä siten, ettei kynnykseksi muodoudu tehtävänannon tai vastausvaihtoehtojen kielellinen hankaluus. Seuraavaksi on kahdeksan totta vai tarua -tehtävää, joissa oppilaan tulee pohtia, vastaako tehtävässä esitetty lause ("Muhamed hakee metsästä kepin") tehtävän kuvaa, jossa Muhamed hakeekin jalkapallon.

Pilotoinnissa käytetyn tehtäväpaketin viimeinen tehtävä ammentaa kertomuksesta kaunokirjallisenä laajana. Tehtävän lähtökohtana on kuusi virkettä pitkä kertova teksti, jonka sanoista osa on korvattu tyhjällä kentällä (ks. luku 5 tarkemmin). Oppilaiden tehtävänä on keksiä ja kirjoittaa aukkoihin sopivat sanat sopivassa muodossa. Lopuksi heidän tulee keksiä sadulle jatkoa ja lopetus sekä otsikoida se. Kertomustehtävän tavoitteena on siis tuottaa tietoa oppilaiden kirjoitustaidoista. Kirjoitustaitoja voidaan tarkastella paitsi kertomuksen tekstilajikonventioiden hallinnan myös semanttisesti mielekkään aukkojen täydentämisen tai täydennettyjen sanojen morfosyntaktisen kielenmukaisuuden näkökulmista.

Tervapata-tehtävissä oppilaille tarjottiin erityisesti sanastoon ja tiedonalaan liittyviä vihjeitä. Sanavihje toteutettiin niin, että hankalimmiksi katsottujen taakse oli piilotettu sanallinen tai kuvallinen selitys, jonka oppilas sai klikkaamalla auki. Sisältöviheenä toimi tekstin tiivistelmä, joka oli pituudeltaan noin puolet alkuperäisestä ja sisälsi sen olennaisimmat kohdat. Satutehtävässä oli saatavilla ainoastaan opettajan apu-painike, joka oli kaikkien tehtävien kohdalla valittavissa. Tehtävien lopun itsearviointiosiossa kysyttiin peukaloita ja hymynaamoja sisältävin monivalintakysymyksiä: "Miten sujui?", "Yrititkö parhaasi?" sekä jälkimmäisen pilotoinnin kohdalla "Oletko leikkinyt tervapataleikkiä?"

3.4 Matematiikan tehtävät

Matematiikan oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaan "loogista, täsmällistä ja luovaa" matemaattista ajattelua, tietojenkäsittelytaitoja ja ongelmanratkaisukykyä (OPH 2014: 234). Lisäksi opetussuunnitelmassa (mt.) nostetaan esiin tieto- ja viestintäteknologian parissa toimiminen, oppimisen vuorovaikutteisuus sekä konkretian

ja toiminnallisuuden hyödyntäminen osana oppimista. Matematiikan tiedonalalle on tyypillistä sekä numeerinen että symbolinen ilmaisu, mutta lisäksi matematiikan tekstit käsittävät myös erilaisia kielellisiä ja muita multimodaalisia elementtejä (ks. esim. Prediger ym. 2016). Matematiikan moninaisten tekstien lukutaito siis edellyttää sekä sisältöosaamista että matemaattisten käytänteiden ja diskurssien hallintaa (Moschkovich 2015; Portaankorva-Koivisto 2023: 207). Näihin vaikuttavat oppijoiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet (vrt. Mustonen ym. 2023). Toisaalta matematiikan teksteihin (esim. Campbell ym. 2007) ja opetuksen toteuttamiseen (esim. de Abreu & Cline 2003) liittyvä kulttuurisidonnaisuus voi haastaa vastasaapuneen oppijan osallistumista matematiikan tekstikäytänteisiin.

Valu-työkalun 3. luokan matematiikan tehtävissä yhdistellään matematiikan tekstien erilaisia modaliteetteja. Tehtäviä on seitsemän, ja niissä mukailaan suomalaisen matematiikanopetuksen kontekstissa vakiintuneita tekstejä, jotta arviointityökalu ilmentäisi oppilaan tuen tarpeita yleisopetuksessa mahdollisimman realistisesti. Ensimmäiset tehtävät ovat muodoltaan ja sisällöltään yksinkertaisempia, mutta loppua kohden ne muuttuvat mutkikkaammiksi. Lopussa on myös oppilaan itsearvioinnin osuus.

Ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa on yhteensä kolme yhteenlaskuaiheista tehtävää. Ne ovat samaa tehtävätyyppiä, eli tehtävän periaate pysyy samana, mutta annetut luvut tai muut tiedot voivat vaihdella. Tehtäväkokonaisuus alkaa seuraavalla tehtävällä:

Valitse riviltä kaksi lukua, joiden summa on ylhäällä oleva luku.

7



Tarkista

KUVA 3. Esimerkki matematiikan yhteenlaskutehtävästä

Tehtävän ratkaistakseen oppilaan täytyy löytää tekstistä olennaiset tiedot ”kaksi lukua”, ”summa” ja ”ylhäällä oleva luku”. Lisäksi hänen on tunnistettava tehtävässä numeerisesti ilmaistut luvut. Visuaalinen asettelu ohjaa tehtävänannon hahmottamista, jolloin ratkaisun kannalta olennaisinta on summa-termin ymmärtäminen.

Toinen tehtäväkokonaisuus koostuu kolmesta sanallisesta kertolaskuaiheisesta tehtävästä, jotka edustavat samaa tehtävätyyppiä. Jokaisessa oppilaan täytyy löytää tekstistä olennaiset tiedot ja ratkaista tehtävä ohjeiden mukaisesti. Sisällöllisesti oppilaan tulee näissä tehtävissä hallita kertolaskun periaatteet. Tehtävänannot ovat:

- (1) Tee kertolasku luvuista neljä ja viisi. Laske.
- (2) Tee kertolasku ja laske.
 - » Pöydällä on neljä pussia. Jokaisessa pussissa on kolme omenaa. Kuinka monta omenaa pusseissa on yhteensä?
- (3) Tee kertolasku ja laske.
 - » Jääkiekkoilija pelaa kuusi vaihtoa. Yksi vaihto kestää 3 minuuttia. Kuinka minuuttia jääkiekkoilija pelaa yhteensä?

Tehtävänannot etenevät yksinkertaisesta kompleksisempaan. Ensimmäistä tehtävää ei ole sidottu arjen esimerkkiin, kun taas kahdessa seuraavassa on kuvailtu myös esimerkkikonteksti. Kolmannessa tehtävässä on lisäksi edeltäviä tehtäviä abstraktimpaa sanastoa, ja tehtävän konteksti on voimakkaammin kulttuurisidonnainen.

Viimeisessä, jakolaskuaiheisessa tehtävässä oppilaan tulee valita annetuista 16 eri luvusta kaikki neljällä jaolliset. Tehtävänantona on:

- (4) Valitse kaikki luvut, jotka ovat jaollisia luvulla 4 eli jotka voit jakaa luvulla 4.

Tehtävän kannalta sisällöllisesti olennaista on jaollisuuden periaatteiden ymmärtäminen. Lisäksi tärkeäksi nousee kohta ”kaikki luvut”. Tämä lisää tehtävän kognitiivista kompleksisuutta, sillä oppilaan täytyy käydä jokainen annettu luku läpi ja miettiä, onko se jaollinen neljällä.

Kaikissa matematiikan tehtävissä oppilaalla on käytettävissään kuva-, sana- ja sisältövihjeitä sekä opettajan apua.¹ Kuvavihjeet keskittyvät sisällöllisen osaamisen tukemiseen, jolloin visuaalisten elementtien avulla mallinnetaan tehtävän sisältöjä ja tuetaan matemaattisen ajattelun kehittymistä. Samaan aikaan siinä on mukana kielellisen tuen elementti, sillä kuva voidaan tulkita vaihtoehtoisena esitystapana tehtävän kirjoitetulle kielelle. Esimerkiksi ensimmäisessä tehtävässä (yhteenlasku) oppilas voi itse kokeilla luvun 7 kokoamista lukuja 1, 2, 3 ja 4 mallintavista erivärisistä palikoista.

1 Teknisistä syistä kerto- ja jakolaskutehtävien kuvavihjeet olivat oppilaiden käytettävissä vasta toisessa pilotoinnissa. Yhteenlaskutehtävien kuvavihjeet olivat sen sijaan käytössä molemmissa pilotoinneissa.

Sanavihje sen sijaan kohdistuu yksittäisten sanojen tai fraasien selittämiseen vaihtoehtoisin keinoin. Lisäksi tukikeino suuntaa oppilaan huomiota tehtävän ratkaisun kannalta olennaiseen termiin. Kielellisessä tuessa voidaan hyödyntää joko kirjoitettua kieltä tai visuaalista esitystapaa. Esimerkiksi ensimmäisessä tehtävässä oppilasta johdatellaan summa-termin ymmärtämiseen sanaselityksellä ”yhteenlaskun vastaus, esim. $3+3=6$ ”.

Sisältövihjeen tarkoituksena on tukea tehtävän ratkaisemista matemaattiseen ongelmanratkaisuun liittyvän avun kautta. Myös tämä tukikeino tukee samaan aikaan tehtävänannon kielellistä ymmärtämistä. Esimerkiksi ensimmäisen tehtävän sisältövihjeessä ohjataan tehtävän ratkaisussa seuraavasti: ”Laske kaksi lukua yhteen riviltä. Onko niiden summa 7? Jos ei ole, valitse kaksi uutta lukua ja laske ne yhteen.”

4 Pilotointitutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa esittelemme Valu-arviointityökalun pilotoinnin ensimmäistä vaihetta. Pilotoinnit keskittyivät suomen kielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan tiedonaloihin ja ne toteutettiin syksyllä 2023. Pilotointien tavoitteena oli sekä testata työkalun toimivuutta sen jatkokehittämistä varten että kerätä tutkimusaineistoa vastasaapuneiden tiedonalakohtaisista lukutaidoista ja niiden arvioinnista.

4.1 Pilottiaineiston hankinta

Pilotointiin osallistui neljä koululuokkaa: yksi 3.–6. luokkien valmistavan opetuksen ryhmä ja kolme 3. luokan yleisopetuksen ryhmää. Valmistavan opetuksen ryhmässä kaikki seitsemän osallistujaa olivat saapuneet Suomeen noin vuosi sitten, ja he olivat pian siirtymässä valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen. Yleisopetuksen ryhmissä oli yhteensä yhdeksän vastasaapunutta oppilasta, jotka olivat hiljattain siirtyneet valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen. Vastasaapuneita pilottioppilaita on siis aineistossamme yhteensä 16.

Pilotointiaineiston keräsivät ensimmäisessä koululuokassa tämän artikkelin kirjoittajat yhdessä. Seuraavissa luokissa pilotoinnin suoritti ensimmäinen kirjoittaja. Tämän tutkimuksen pääasiallinen aineisto koostuu arviointityökalun tuottamista raporteista, joista voidaan tarkastella oppilaan toimintaa työkalun parissa: vastauksia, ajankäyttöä, käytettyjä tukikeinoja sekä itsearviointia. Raportista nähdään myös näiden elementtien kronologinen järjestys, eli vastauksia voidaan tarkastella kussakin tehtävässä ennen ja jälkeen mahdollisten tukikeinojen käytön. Lisäksi käytämme analyysin tukena havainnointiaineistoa, jonka keräsimme osallistuvan havainnoijan roolissa eli siten, että autoimme pilotoinnin aikana apua tarvitsevia oppilaita tehtävien teossa opettajan rinnalla (interaktionistinen opettajan apu). Näin pystyimme tekemään havaintoja

oppilaiden tilanteisesta tuen tarpeesta. Havainnoimme osallistujien toimintaa ja tuen tarpeita työkalun tehtävien tekemisessä ennalta laaditun havainnointilomakkeen avulla. Lisäksi toteutimme pilotoinnin yhteydessä opettajahaastatteluja, joita emme kuitenkaan käytä tässä tutkimuksessa aineistona.

Pilotoinnit toteutettiin helsinkiläisissä kouluissa, ja niihin pyydettiin luvat opetuksen järjestäjiltä, koulujen rehtoreilta, tutkimukseen osallistuvilta sekä alaikäisten osallistujien huoltajilta. Tutkimukseen osallistuville ja alaikäisten huoltajille tuotiin ilmi tutkimuksen tarkoitus, tietosuojaehdot, osallistumisen vapaaehtoisuus sekä osallistumisen keskeyttämisen mahdollisuus missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Erityistä huomiota kiinnitettiin vastuulliseen vuorovaikutukseen alaikäisten oppilaiden kanssa. Lisäksi arviointityökalun ollessa digitaalinen olemme huolehtineet tarkasti aineiston tietoturvalisistä keräämisestä ja säilyttämisestä. Tutkimuksen raportoinnissa olemme osallistujien yksityisyyden turvaamiseksi häivyttäneet aineistoesimerkeistä sellaisia tietoja, jotka voisivat aiheuttaa osallistujien tunnistettavuuden.

4.2 Tutkimustehtävä ja pilotointiaineiston analyysimenetelmät

Tarkastelemme pilotointiaineistoa kehittämistutkimukselle tyypilliseen tapaan monimenetelmällisellä otteella vastataksemme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä Valu-tehtävät kertovat suomen kielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan lukutaidoista vastasaapuneilla oppilailta?
2. Millaisia tuen keinoja oppilaat käyttävät tehtäviin vastatessaan, ja millainen tuki hyödyttää heitä?

Ensimmäiseen kysymykseen etsimme vastauksia tarkastelemalla vastasaapuneiden oppilaiden monivalinta- ja avoimia vastauksia etupäässä kvalitatiivisesti. Kysymyksen muotoilulla ("Mitä tehtävät kertovat") korostamme sitä, että testin laatijalla pilotointihavaintojen tarkastelu ei voi kohdistua ainoastaan oppilaiden suorituksiin vaan myös (ja erityisesti) siihen, millaista informaatiota pilottivaiheessa ollut testi kykeni tuottamaan. Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelemme, millaiseen saatavilla olevaan tukeen vastasaapuneet tarttuvat ja millaiset keinot määrittyvät tehtävien tekoa hyödyttäväksi tarjousiksi.

Esitämme joitakin havaintojamme numeerisessa muodossa, mutta pilottiaineiston koon ja ennen muuta tutkimuskysymystemme vuoksi emme analysoi vastauksia kvantitatiivisin menetelmin. Numeerisella tarkastelulla havainnollistamme aineistosta esiin nousevia ilmiöitä, kun taas kvalitatiivisen tarkastelun tavoitteena on kuvailla näitä ilmiöitä ja saada yksityiskohtaisempaa tietoa yksittäisistä vastauksista. Oppilaiden avoimia vastauksia satutehtävään analysoimme käytetyn kielen piirteiden näkökulmasta.

5 Pilottioppilaiden tulosten tarkastelu

Vastasaapuneet oppilaat käyttivät Valun matematiikan tehtävien tekemiseen keskimäärin 8 minuuttia ja suk-tehtävien tekemiseen keskimäärin 21 minuuttia. Kun pistemäärä skaalattiin asteikolle 0–100, matematiikassa vastasaapuneiden oppilaiden pistemäärien keskiarvo oli 80 (vaihteluväli 46...100 pistettä) ja suk-tehtävissä 76 pistettä (vaihteluväli 63...96 pistettä). Jos oppilas käytti vihjettä tai vastasi väärin, pisteitä vähennettiin. Koska tehtäviä ei ole tässä vaiheessa validoidusti kytketty mihinkään lukutaidon tai kielitaidon standardiin, yksittäisen oppilaan saama pistemäärä kertoo enemmän tehtävien vaikeustasosta ja oppilaan tuloksista suhteessa toisten oppilaiden tuloksiin kuin hänen absoluuttisesta osaamisestaan. Tästä syystä tarkastelumme kohdistuu samanaikaisesti sekä tehtävien käytettävyyteen että oppilaiden vastauksiin. Seuraavaksi esittelemme suomen kielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan tuloksista tutkimustehtävämme kannalta kiinnostavimpia.

5.1 Suomen kielen ja kirjallisuuden tehtävät

Pilotointitilanteissa havaitsimme, että moni oppilaista aloitti sekä Tervapata-tekstin kysymyksiin vastaamisen että satutehtävän täydentämisen jo ennen tekstin lukemista kokonaan. Oppilaista suuri osa vaikutti lähtevän heti etsimään vastauksia ensimmäisiin tehtäviin ja tutkivan tekstiä siten, että he etsivät vastausta ensimmäiseen tehtävään tekstin ensimmäisestä kappaleesta. Strategia voidaan nähdä tyypillisenä alkavalle uudella kielellä lukemisen taidolle, sillä tässä vaiheessa oppija tarttuu tuttuihin tekstin katkelmiin, eikä tekstiä vielä hahmoteta kokonaisuutena (ks. esim. OPH s.a.; EVK 2003). Tässä luvussa syvennymme tarkastelemaan satutehtävää ja näin havainnollistamme vastasaapuneiden alkavan lukutaidon rakentumista.

Satutehtävässä oppilaalle annettiin seuraava tehtävänanto: ”Lue teksti ja täydennä: Mitä sadussa tapahtuu? Täydennä aukot sopivilla sanoilla. Keksi myös otsikko.” Tehtävän vierellä järjestelmässä näkyi kuvituskuva, jossa valmistavan ryhmän kohdalla oli piirretty karhu ja yleisopetuksen ryhmän kohdalla metsän kuva. Satutehtävä oli oman tekstin tuottamista edellyttävä tehtävä, joten sitä ei voitu arvioida automaattisesti. Seuraavassa esimerkissä on erään yleisopetuksessa opiskelevan vastasaapuneen oppilaan vastaukset kursiivilla satutekstin aukkokohtissa.

Otsikko: metsä

Olipa kerran (1) metsässä. Hän (2) löysi synkässä metsässä ja katseli ympärilleen. Hän näki (3) karhu ja (4) juoksi. Yhtäkkiä vastaan käveli karhu. Karhu oli suuri ja (5) iso. (6) hän pelotti, mutta karhu sanoi: ”(7) ala pelotai mä en te mitä”.

Mitä sadussa sitten tapahtuu? Keksi itse.

(8) se karhe haluai autta hanelle menne pois metsässä

Kuten vastasaapuneille oppilaille odotuksenmukaista onkin, vastauksissa on paljon oppijansuomen piirteitä sekä ylipäänsä kirjallisen ilmaisun alkavaan kehitysvaiheeseen liittyviä virheitä, kuten isojen alkukirjainten sekä välimerkkien puuttumisia. Tiedonalaakohtaisiin tekstikäytänteisiin sosiaalistumisen näkökulmasta kiinnostavampaa kuitenkin on, miten oppilaat hahmottavat kertomuksen genretyypilliset piirteet ja täydentävät aukkoja niiden mukaisesti. Esimerkiksi kohtaan 8 useimmat vastasaapuneet keksivät mielekkään ja kertomuksen lajiin sopivan lopetuksen. Myös vuorosanan paikka tunnistettiin ja siihen täydennettiin jotakin karhun vuorosanoiksi sopivaa. Mielekkään sisällön tuottaminen kertoikin tekstin ymmärtämisestä sekä kertomuksen genrepiirteiden tunnistamisesta yleisellä tasolla.

Ensimmäinen havaintomme oli kuvan merkitys tekstin ideoinnin suuntaamisessa. Kun valmistavan ryhmän tehtävissä oli karhun kuva, se selvästi ohjasi useita oppilaita täydentämään tekstin alun aukkoihin tai jopa otsikkoon karhu-sanana. Sisällöllisesti ei kuitenkaan ollut välttämättä mielekkästä sijoittaa karhua jo tekstin alkuun, sillä tarinassa karhu tulee vastaan vasta kohdan 4 jälkeen. Tämän havainnon vuoksi vaihdoin kuvaksi metsän yleisopetuksen ryhmän pilotointia varten. Nyt moni oppilas, kuten yllä olevassa esimerkissäkin, lisäsi otsikkoon metsän. Kuvalla oli siis tärkeä rooli osana multimodaalista tekstiä ja huomion suuntaamista.

Toinen havaintomme liittyi syntaksin hahmottamiseen ja tarkoituksenmukaisen lauseenjäsenen lisäämiseen, jolle ei annettu muita vihjeitä kuin ympäröivä teksti sekä oppilaiden sitä pyytäessä opettajan apu. Oppilaista lähes kaikki lisäsivät kohtaan 1 odotuksenmukaisella tavalla substantiivilausekkeen, joka merkitykseltään edusti tarinassa keskeistä hahmoa ja lauseenjäsenasemaltaan oli subjekti. Muutamalle oppilaalle tämä kuitenkin tuotti haasteita, ja heidän vastauksissaan joko toistui myös verbi (*Olipa kerran oli karhu, Olipa kerran Timo oli metsässä*) tai subjektiasemassa olevan substantiivilausekkeen tilalla oli paikkaa ilmaiseva adverbiaali, kuten yllä olevassa esimerkissä. Sen sijaan kohtaan 2 jokainen oppilas lisäsi odotuksenmukaisesti verbin (esim. *löysi, nukkuin, menee*), jota suurin osa myös taivutti yksikön kolmannessa persoonassa. Se suomen kirjakielen konventio, että hän-pronomini viittaa yleensä ihmiseen, jäi kuitenkin monelta oppilaalta noteeraamatta, eli toisen virkkeen pronomivalinta ei monellakaan oppilaalla vaikuttanut ensimmäisen virkkeen täydentämiseen niin, että siihen olisi valittu ihmistä tarkoittava sana tai nimi. Tämä ilmentää tehtävän lineaarista tekemistapaa, jossa tekstiä luetaan virke kerrallaan eikä tekstiä hahmoteta kokonaisuutena.

Kohdissa 3 ja 4 haettiin näki-verbille objektia. Se saattoi olla totaalinen (näki jonkin kokonaan), jolloin odotuksenmukaisia sijoja olisivat monikon nominatiivi ja yksikön genetiivi, tai partiaallinen (näki jotakin), jota vastaisivat yksikön ja monikon partitiivi. Myös persoonapronominin akkusatiivimuoto olisi mahdollinen (näki hänet). Vastasaapuneista oppilaista monella kuitenkin jäi objekti yksikön nominatiivimuotoon (esim. *karhu, kettu*). Yllä olevassa esimerkissä oppilas on oivaltavalla tavalla kirjannut

kohtaan 3 objektin mutta kohtaan 4 verbin; lauseesta onkin tullut hänellä rinnasteisten päälauseiden yhdyslause.

Tunnekausatiivilause kohdassa 6 oli erityisen haastava: partitiivimuotoinen kokiijaobjekti (jotakuta pelotti) oli hankala hahmottaa erityisesti tässä kohdassa, jossa objekti tuli kirjoittaa lauseen ensimmäiseksi sanaksi. Vastasaapuneista oppilaista kukaan ei muodostanut tähän kohtaan partitiivialkuista tunnekausatiivilauseetta; esimerkkioppilaamme yllä kirjoitti nominatiivimuotoisen pronominin *hän*.

5.2 Matematiikan tehtävät

Matematiikan tehtävät osoittautuivat keskimäärin suk-tehtäviä helpommiksi oppilaille. Sanalliset tehtävät, joissa oppilaan piti muodostaa ja laskea yhteen- tai kertolasku (ks. tehtävien esittely edellä), sujuivat vastasaapuneilta oppilailta useimmiten ensi yrittämällä oikein. Tämä kertoo siitä, että matematiikan kielelle tyypilliset käsitteet luku, summa ja kertolasku sekä tehtävissä käytetyt tekstirakenteet olivat aineistomme vastasaapuneille oppilaille tuttuja. Matemaattisten laskutoimitusten kannalta tehtävät olivat tarkoituksellisesti helppoja: tavoitteena oli painottaa arvioinnissa tehtävänannon kielellistä ymmärtämistä eikä esimerkiksi kertotaulun hallintaa.

Asteittain vaikeutuva arviointitehtävä, joka käsitteli kertolaskua, osoittautui aineistossa mielenkiintoiseksi. Kun tehtävän ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden tuli ainoastaan muodostaa kertolasku luvuista 4 ja 5, toinen tehtävä tarjosi kertolaskulle myös kontekstin ("Pöydällä on neljä pussia. Jokaisessa pussissa on kolme omenaa."). Kolmannessa tehtävässä puolestaan konteksti vaihtui jääkiekkoon, mikä ennakoita arveltiin vastasaapuneelle haastavaksi jääkiekon erikoissanaston ja niihin liittyvän abstraktion ("Jääkiekkoilija pelaa kuusi vaihtoa. Yksi vaihto kestää 3 minuuttia.") vuoksi.

Pilottioppilaiden tuloksia tarkastellessamme huomasimmekin odotuksenmuokaisesti, että kontekstin sisältävät omena- ja jääkiekkotehtävät tuottivat enemmän haasteita kuin pelkän laskun sisältävä tehtävä. Haasteeksi nousi tehtävän ratkaisemisen kannalta tarpeellisten tietojen löytäminen tekstistä, sillä kontekstin kuvailun myötä prosessoitavan informaation määrä kasvoi kontekstittomaan tehtävään verrattuna. Omenatehtävään ensi yrittämällä eräs virheellisesti vastannut oppilas tarjosi vastaukseksi yhteenlaskua ($4+3=7$). Toinen puolestaan laskuvirheen sisältävää kertolaskua ($4*3=13$), jonka jälkeen yhteenlaskua ($4+3=7$) ja tämän jälkeen oikeaa vastausta ($4*3=12$). Jääkiekkotehtävässä puolestaan virheellisiä vastauksia luonnehti lausekkeen rakentaminen väärin ($6*1=6$; $1*3=3$). Mielenkiintoisella tavalla jotkut oppilaat, joilla oli ollut vaikeuksia omenatehtävän kanssa, näyttivät oppivan tehtävätyypin idean ja tämän myötä onnistuivat jääkiekkotehtävässä vieraammasta kontekstista huolimatta. Tehtävien tekemisen aikana oppimista on todennäköisesti siivittänyt työkalun interaktionistinen piirre, jossa vastaukset tarkistetaan ja niitä pystyy korjaamaan ennen seuraavaan tehtävään etenemistä. Näin ollen omenatehtävässä tehdyt virheet eivät

kertautuneet enää jääkiekkotehtävissä; aineistossa on vain yksi vastasaapunut oppilas, jolla oli virhe sekä omena- että jääkiekkotehtävissä.

Haastavin tehtävä Valun matematiikan osiossa oli jakolaskutehtävä, jossa piti klikata lukujen listasta kaikki neljällä jaolliset luvut. Tehtävänanto jo sinänsä sisälsi kaksi samaa tarkoittavaa kielellistä muotoilua ("ovat jaollisia luvulla 4 eli jotka voi jakaa luvulla 4"). Tehtävän haastavuudesta kertoo se, että kaikista pilottioppilaista (sekä vastasaapuneista että muista) vain muutama valitsi ensi yrittämällä kaikki oikeat luvut. Tässä joukossa oli yksi vastasaapunut yleisopetuksen ryhmän oppilas. Koska järjestelmä ilmoitti vastausta tarkistettaessa, montako oikeaa lukua oppilas oli siihen mennessä löytänyt, usea oppilas alkoikin noudattaa kokeilevaa vastausstrategiaa. Tässä strategiassa oppilas klikkasi ja tarkisti aina yhden luvun kerrallaan, jolloin vastausyrityksiä kirjautui järjestelmään enimmillään yli 50. Tässä kohdassa lienee syytä puhua mieluummin testiälykkyyden (*test-wiseness*, Reich 2009) kuin tiedonalakohtaisten lukutaitojen arvioinnista.

6 Vihjeiden käyttö

Mäkipäättä ym. (2023) mukaillen tarkastelemme vihjeiden käyttöä dynaamisen arvioinnin interventivistisen ja interaktionistisen muodon kautta. Vihjeistä kuva-, sana- ja sisältövihjeet edustavat interventivististä eli ennalta suunniteltua arviointia, kun taas opettajan apu on interaktionistista arviointia sen vuorovaikutuksellisen ja tilanteisen luonteen vuoksi. Koska dynaamiselle arvioinnille on ominaista, että oppimisen tuen suuntaaminen nähdään osana arviointiprosessia, käytämme eri vihjetyyppien luokitteluun termejä interaktionistinen ja interventivistinen tuki. Näin kohdistamme tarkastelun vihjeiden käyttöön oppimista tukevana elementtinä. Lisäksi tarjouma-käsitteen (van Lier 2000) avulla tarkastelemme vihjeiden hyödyntämistä tai hyödyntämättä jättämistä. Hyödynnetyt vihjeet näyttäytyvät analyysissämme tarjoumina, joita oppilas on käyttänyt tehtävänratkaisunsa tukena.

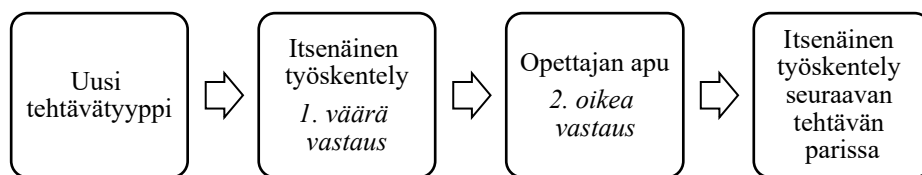
6.1 Interaktionistinen tuki

Interaktionistinen tuki nousi merkittävään rooliin Valu-tehtävien teossa. Pilotointi järjestettiin osana luokkahuonetoimintaa, jolloin sen perusta oli luokkahuonevuorovaikutuksessa: ennen pilotointia oppilaita ohjeistettiin yhteisesti tehtävien tekemiseen, ja pilotoinnin aikana ja sen jälkeenkin käytiin neuvotteluja Valun parissa toimimisesta. Tilanteessa olleet aikuiset (koulun opettajat ja tutkijat) olivat saatavilla pilotoinnin aikana, ja he kiertelivät luokassa työskentelyä seuraten ja tarvittaessa auttaen.

Valuun liitetyistä vihjeistä "opettajan apu" nousikin kaikista käytetyimmäksi tukikeinoksi. Valu-raportin mukaan vastasaapuneista oppilaista (n=16) 11 oppilasta hyödynsi

opettajan apua tehtävien teossa. Yhteensä vastasaapuneet oppilaat käyttivät opettajan apu -tukikeinoa 23 kertaa, eli osa hyödynsi opettajan apua useampaan otteeseen pilotoinnin aikana. Pilotointitilanteessa sekä opettajat että tutkijat saattoivat antaa apua perustuen tilanteeseen neuvotteluun oppilaan tuen tarpeesta. Apu rekisteröity käytetyksi vain silloin, kun oppilas (tai aikuinen hänen apunaan) valitsi vihjeen klikkaamalla opettajan apu -kohtaa. Osallistujia ohjeistettiin tähän toimintatapaan, mutta havaintojemme mukaan se jäi usein oppilailta tekemättä. Tällöin opettaja rekisteröi tai ohjeisti oppilasta rekisteröimään annetun tuen työkaluun. Se, etteivät oppilaat aina valinneet opettajan apu -painiketta, saattoi johtua siitä, että konventionaalinen tapa pyytää opettajan apua on esittää joko sanallinen tai kehollinen pyyntö (esim. opettajan kutsuminen tai viittaaminen) osana luokkahuonevuorovaikutusta (Lehtimaja 2012: 63–103). Sen sijaan ohjeistettu tapa osana digitaalisen alustan toimintaa oli heille kokonaan uusi.

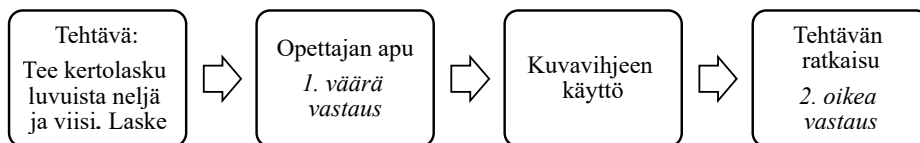
Opettajan apua hyödynnettiin tehtävien tekemiseen monin eri tavoin. Esimerkiksi seuraavassa kuviossa (ks. kuvio 1) havainnollistamme tilannetta, jossa eräs yleisopetuksen vastasaapunut oppilas hyödynsi opettajan apua jokaisen uuden matematiikan tehtävätyypin äärellä.



KUVIO 1. Opettajan tuen hyödyntäminen osana uuteen matematiikan tehtävätyyppiin perehtymistä.

Esimerkissä oppilas hyödynsi opettajan apua tukikeinona päästäkseen osalliseksi uuden tehtävätyypin tekstiin. Seuraavat saman tehtävätyypin tehtävät hän ratkaisi ilman tukikeinoja. Tässä tapauksessa oppilas kokeili aluksi myös ensimmäisten tehtävien ratkaisemista itsenäisesti, mutta vastasi tuolloin väärin. Ennen toista yritystä hän pyysi avukseen opettajan, jonka kanssa hän pystyi neuvottelemaan tehtävän ratkaisusta interaktionistisen arvioinnin periaatteiden mukaisesti. Tämän jälkeen, toisella yrittämällä, oppilas ratkaisi tehtävät oikein. Esimerkki havainnollistaa lähikehityksen vyöhykkeen periaatteiden toteutumista opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Mäkipää ym. 2023). Toisaalta myös tehtävien voidaan ajatella olleen oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä, sillä hän sai kiinni ratkaisuperiaatteesta tuen avulla. Jos tehtävä olisi ollut liian haastava, olisi se jäänyt kokonaan ratkaisematta.

Edeltävässä esimerkissä oppilas hyödynsi ainoastaan interaktionistista tukea eli opettajan apua. Tällöin muut vihjeet eli interventionistisen tuen muodot eivät muodostuneet tarjoumiksi. Usein, kuten seuraavassakin yleisopetuksen vastasaapuneen oppilaan esimerkissä, opettajan apu toimi kuitenkin myös väylänä interventionististen tukikeinojen käyttöön (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Opettajan tuki väylänä uuden tukikeinon hyödyntämiseen matematiikan tehtävässä.

Myös esimerkin tapauksessa oppilas hyödynsi interaktionistista opettajan tukea uuden matematiikan tehtävätyypin äärellä. Opettajan tuen myötä hän kokeili tehtävän ratkaisemista, mutta ei vielä saanut vastattua oikein annettuun tehtävänantoon. Tämän jälkeen, opettajan tuen avulla, oppilas hyödynsi kuvavihjettä. Kuvavihje toimi tässä tehtävässä vaihtoehtoisena esitystapana tehtävänannon kirjalliselle tekstille. Esimerkissä interventionistinen tuki ei muodostunut tarjoumaksi oppilaan itsenäisen työskentelyn aikana, vaan opettajan tuki toimi väylänä uuden tukikeinon hyödyntämiseen. Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen myötä opettaja valikoi oppilaan tarpeisiin sopivan vihjeen, joka auttoi tehtävän ratkaisemisessa. Esimerkin oppilas näytti myös hyötyvän saamastaan tuesta, sillä hän sai tehtävän ratkaistua tukikeinojen käytön jälkeen. Myös tämä esimerkki osoittaa interaktionistisen arvioinnin merkityksen oppimisessa lähikehityksen vyöhykkeellä.

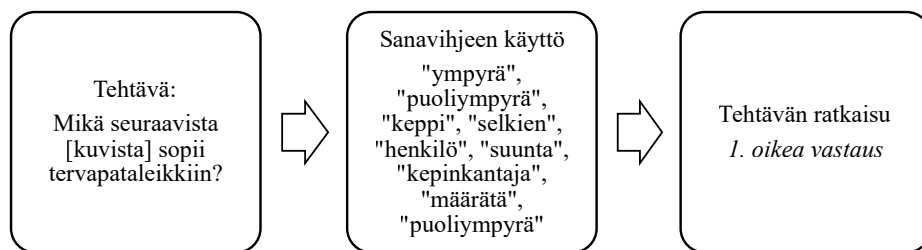
Vaikka edellä kuvatut esimerkit osoittavat opettajan tuen merkityksen osana tekstiin osalliseksi pääsemistä, ei oikean vastauksen saavuttaminen opettajan tuella ole onnistuneen tuen itseisarvo sinänsä – onhan opettajan tehtävä ohjata oppilaan oppimista eikä antaa suoraan oikeita vastauksia tehtäviin. Esimerkiksi edeltävässä tapauksessa opettajan tuki ei johtanut suoraan oikeaan vastaukseen. Interaktionistisen tuen etuna kuitenkin on vuorovaikutus, jonka kautta opettaja voi selvittää oppilaan tuen tarpeen dialogisesti ja ohjata työskentelyä siihen asti, että arvioi oppilaan selviävän tehtävästä itsenäisesti.

6.2 Interventionistinen tuki

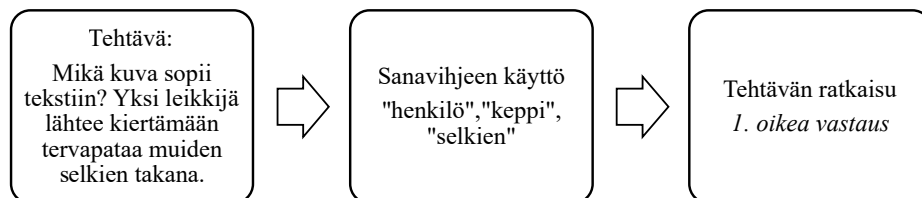
Kuten edellä esitimme, Valun tarjoama interventionistinen eli ennalta määritelty tuki (kuva-, sana- ja sisältövihteet) oli oppilaille uudenlainen tuen muoto. Vastasaapuneista

oppilaista (n=16) 10 käytti tehtävien teon aikana jotain näistä tukikeinoista. Yhteensä vastasaapuneet käyttivät näitä vihjeitä 13 kertaa. Kuitenkin vain kolme vastasaapunutta käytti vihjeitä itsenäisesti ilman opettajan apua. Opettajalla oli siis merkittävä rooli tehtävien teon tukemisessa ja uusien tukimuotojen hyödyntämisessä.

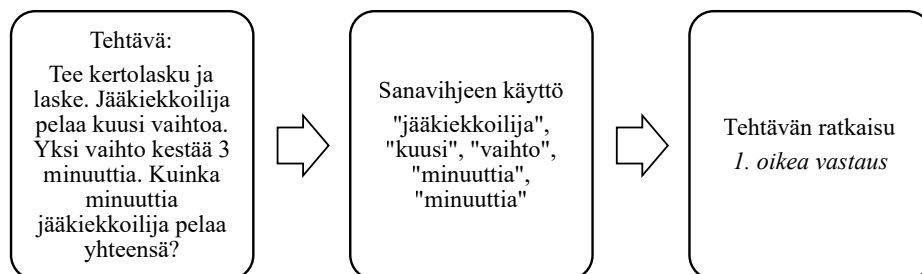
Seuraavaksi tarkastelemme erään valmistavan opetuksen oppilaan interventio-
nististen tukikeinojen itsenäistä käyttöä. Esimerkin oppilas käytti vihjeitä omatoimi-
sesti peräti kolme kertaa ja tämän lisäksi kerran opettaja avun ohella. Tapaus nousi
aineistosta esiin poikkeuksena, sillä useimmiten vihjeitä ei käytetty itsenäisesti.



KUVIO 3. Sanavihjeen käyttö suomen kielen Tervapata-tekstiin liittyvässä tehtävässä.



KUVIO 4. Sanavihjeen käyttö suomen kielen Tervapata-tekstiin liittyvässä tehtävässä.



KUVIO 5. Sanavihjeen käyttö matematiikan kertolaskutehtävässä.

Esimerkkien oppilas käytti jokaisessa edellä kuvatussa esimerkissä interventionistista sanavihjettä (ks. kuvat 3, 4 ja 5). Useiden käyttökertojen perusteella vaikuttaisi siltä, että oppilas koki sanavihjeet itselleen hyödyllisiksi (ks. van Lier 2000). Kahdessa ensimmäisessä esimerkissä (ks. kuvat 3 ja 4) oli molemmissa sama pohjateksti, jonka lukemiseen sanavihjeitä pystyi hyödyntämään. Oppilas hyödynsi ensimmäisessä esimerkissä sanavihjettä yhdeksän kertaa (ks. kuvio 3), kun taas toisessa esimerkissä tekstin ollessa jo tuttu hän käytti vain kolmea, tehtävänannon kannalta hyödyllistä vihjettä (ks. kuvio 4). Esimerkit kuvaavat dynaamisen arvioinnin periaatteiden toteutumista, jolloin arviointi edistää oppimista läpi oppimisprosessin (Mäkipää ym. 2023).

Aiemmassa luvussa esittämäämme kokeilevaan vastausstrategiaan verrattuna näissä esimerkeissä oppilas käytti hyvin vastakkaista strategiaa tehtävän ratkaisemiseen. Oppilas paneutui jokaisessa esimerkissä annettuihin teksteihin ja hyödynsi tukena sanavihjeitä. Jokaisessa esimerkissä oppilas vastasi tehtävään vasta itsenäisten tukikeinojen hyödyntämisen jälkeen. Tämä strategia osoittautui oppilaan kannalta kannattavaksi, sillä hän suoriutui tehtävistä ensimmäisellä yrittämällä. Vihjeiden käyttö kuvaakin vastasaapuneiden oppilaiden moninaisia lähtökohtia tiedonalakohtaisten tekstien parissa toimimiseen.

7 Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet Valu-työkalua ja sen toimivuutta sekä vastasaapuneiden alakoululaisten toimimista matematiikan sekä suomen kielen ja kirjallisuuden tiedonalakohtaisten tekstien parissa. Tavoitteenamme on ollut tehdä havaintoja vastasaapuneiden tiedonalakohtaisista lukutaidoista sekä siitä, miten arviointi ja oppimisen tuki kietoutuvat yhteen dynaamisen arvioinnin periaatteiden mukaisesti. Tämä tutkimus on Valu-hankkeen kehittämistutkimuksen ensimmäinen vaihe, ja jatkamme työkalun kehittämistä tulosten pohjalta.

Tutkimuksessa havaitsimme, että oppilaat pystyivät onnistuneesti toimimaan erilaisten tiedonalakohtaisten tekstien parissa valmistavan opetuksen kielitaitotavoitteen vaatimalla tavalla, tukea hyödyntäen. Oppilaat oppivat esimerkiksi tunnistamaan tärkeitä tietoja asteittain vaikeutuvan kertolaskutehtävän äärellä sekä tuottivat tarkoituksenmukaisen, kertomukselle tyypillisen lopetuksen satutehtävään aiemmin esiintynyttä sanastoa hyödyntäen. (Vrt. kehittyvän alkeiskielitaidon määritelmään; OPH s.a.) Sen sijaan tekstien hahmottaminen kokonaisuuksina vaikutti olevan oppilaille haastavaa. Tähän viittasi heidän lineaarinen etenemisensä satu- ja Tervapata-tekstien parissa. Tämä osoittaa, että tiedonalakohtaiset lukutaidot uudella koulukielellä ovat aineistomme vastasaapuneilla alakoululaisilla vasta kehitymässä. Kuitenkin yleisopetuksessa myös haasteellisten tiedonalojen tekstien parissa toimiminen on vastasaapuneille oppilaille arkipäivää (vrt. Cummins 1981, 2000). Heille

olisi siis tarjottava riittävästi kielellistä tukea, jonka avulla myös pilottiaineistomme oppilaat selviytyivät erilaisten tekstien parissa.

Oppilaat hakivat tehtävien tekemiseen erityisesti interaktionistista opettajan tukea, mutta kuvasimme luvussa 6.2 esitetystä tapausesimerkistä myös itsenäistä ja onnistunutta interaktionistisen tuen käyttöä. Opettajan tuen suuri merkitys useille oppilaille oli siinä mielessä odotustenmukaista, että opettajan apu on konventionaalinen tuen muoto luokkahuonevuorovaikutuksessa, ja sen avulla oppilaan on usein mahdollista suoriutua haastavammistakin tehtävistä lähikehityksen vyöhykkeen periaatteiden mukaisesti (Lehtimaja 2012: 63–103; Mäkipää ym. 2023). Jonkka (2023) havaitsi yläkoululaisten vastasaapuneiden kysymyksiä tutkiessaan, että opettajan rooli korostuu tehtävien ongelmakohdista neuvoteltaessa, sillä oppilaiden esittämät kysymykset saattavat näyttäytyä vuorovaikutuksessa epätarkkoina. Opettajan tuen laadulla on siis merkitystä tuen kohdistamisessa. Tämä tutkimus ei ulotu opettajan tuen laadulliseen kuvailuun, mutta Schleppegrellin ja O’Hallaronin (2011) mukaan tiedonalojen kieliin sosiaalistumista tukevat opettajien tietämys oppiaineen kielenkäyttötavoista, tehtävänäntöjen huolellinen kielellinen suunnittelu ja luokkahuonetoiminta, joka on sekä oppilaiden osallisuutta vahvistavaa että kielitietoista. Näemmekin tiedonalakohtaisten lukutaitojen opettamisen kulkevan käsi kädessä kielitietoisien pedagogiikan kanssa, sillä molemmissa tavoitteena on tehdä näkyväksi kieltä sekä erilaisia kielenkäyttötapoja ja tukea siten kieleen sosiaalistumista (ks. myös Satokangas & Tiermas 2021).

Opettajan tuen merkitys korostunee niillä vastasaapuneilla oppilailla, joiden aiempi koulutustausta on suppea tai rikkonainen tai joiden sosiaalistuminen kouluyhteisöön ja sen kieliin on muusta syystä verukkaista. Samaan aikaan opettajan tuki voidaan myös nähdä väylänä itsenäiseen työskentelyyn: kun opettaja ohjaa oppilasta ympäristössä esiintyvien potentiaalisten tarjoumien käyttöön, laajenevat oppilaan mahdollisuudet perehtyä teksteihin myös itseohjautuvasti. Yksittäisellä arviointityökalulla ei tällaisiin tavoitteisiin vielä päästä, sillä kieleen sosiaalistuminen on pitkäjänteinen prosessi. Valu-työkalun avulla voidaan sen sijaan tehdä näkyviksi oppilaiden tuen tarpeet tiedonalakohtaisten tekstien parissa, jolloin tavoitteena on kohdistaa huomio vastasaapuneiden oppilaiden kielellisiin tuen tarpeisiin entistä vahvemmin. Valu-työkalu voi tehdä näkyväksi myös tukitoimien merkityksen ja vaikutukset oppilaan lukemiselle.

Tutkimus on osa laajempaa kehittämishanketta, eivätkä tässä artikkelissa esitellyt tulokset kata kokonaan arviointityökalun kehittämisprosessin kaarta. Tarvitaan vielä tutkimusta aineistomme ulkopuolelle jäävistä oppiaineista ja jatkopilotoinneista sekä vastasaapuneiden lukutaitojen tukemisesta ja arvioinnista laajemminkin. Myös työkalun validiteettia ja reliabiliteettia tulee arvioida systemaattisesti vasta myöhemmässä vaiheessa. Kehittämistutkimuksen luonteeseen kuuluu tietty kokeilevuus, ja siksi tutkimusmenetelmätkin ovat soveltavia. Tässä tutkimuksessa olemme keskittyneet yksittäisten ilmiöiden laadulliseen havainnointiin. Yleistettävää tuloksia ei siis ole mahdollista tehdä. Työkalun jatkokehittämisen ja -pilotointien myötä on mahdollista analysoida Valun tuloksia myös yleisemmällä tasolla, mutta toisaalta kuten tuloksemme

osoittavat, myös syventymällä yksittäisten vastauksien laadulliseen tarkasteluun voidaan saada yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tämän voidaan katsoa olevan tärkeää erityisesti vastasaapuneiden oppilaiden osaamisen arvioinnissa, sillä ryhmän heterogeeneisuuden vuoksi yleistävien johtopäätösten myötä saattaisivat yksilöiden moninaiset tavat toimia jäädä kokonaan huomiotta.

Valu tuottaa siis laadullista tietoa yksittäisten oppilaiden lukutaidoista eri oppiaineissa, mikä voidaan käytännön opetustyön ja oppimisen suunnittelun kannalta nähdä arvokkaana – ovathan erilaiset tekstit tiedonalojen opetuksen lähtökohtana lähes poikkeuksetta. Tiedonaloista lukutaitojen arvioinnin näkökulmasta hankkeen kehityshaasteita ovat ainakin kunkin tiedonalan tekstikäytänteiden tarkempi tunnistaminen ja tehtävien jatkokehittäminen esimerkiksi *reading to learn* -pedagogisen systematiikan (esim. Shore & Rapatti 2014) mukaisesti. Kielitaidon osalta testaaminen voitaisiin sitoa tiukemmin Eurooppalaiseen viitekehykseen kaikilla kielitaidon osa-alueilla valmistavan opetuksen kielitaitotavoitteen mukaisesti (kehittyvä alkeiskielitaidon taso A1). On kuitenkin huomioitava, että kokonaisvaltaisen taitotason määrittäminen ei useinkaan kuvaa vastasaapuneen oppilaan kielitaitoa täysin kattavasti, sillä kielitaidon osa-alueet voivat kehittyä eri tahtiin etenkin kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa. Kielitaidon mittaaminen yksittäisellä tekstillä on ylipäätään haastavaa, ja siksi tavoitteenamme on pikemminkin tarjota opettajille konkreettinen työkalu kielellisen tuen tarpeiden paikantamiseksi. Tärkeää on myös huomioida oppilaan tiedonaloista lukutaidot muilla kielillä. Parhaimmillaan työkalu voisikin tarjota ymmärrystä sekä oppilaan suomen kielellä lukemisen taidoista että tiedonalan tekstien parissa toimimisesta ylipäänsä. Näin opettajalle voisi aueta ikkuna myös siirtovaikutuksen ja muiden osattujen kielten hyödyntämiseen systemaattisesti osana opetusta.

Tässä vaiheessa Valu ei tuota vertailukelpoista määrällistä tietoa oppilaiden lukutaidoista, eikä se siten sovellu esimerkiksi valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen välisen nivelvaiheen portinvartijatekiksi, jollaista koulutuspolitiikassa (ks. Valtioneuvosto 2023) on viime aikoina toivottu. Arviointitestejä suunniteltaessa on huomioitava, ettei arviointia voida irrottaa ideologisuudesta; arviointi perustuu aina johonkin normatiiviseen vertailukohtaan tai oletukseen siitä, millaista arvioitavan asian, kuten kieli- tai lukutaidon, tulisi olla. Erityisesti, jos testijärjestelmällä on yhteiskunnassa niin kutsuttu portinvartijastatus eli sen tulokset vaikuttavat testattavan etenemismahdollisuuksiin, arvioinnin ideologisiin lähtökohtiin sekä oikeudenmukaiseen toteuttamiseen on kiinnitettävä huomiota. (Honko & Halonen 2023.)

Valu-työkalun lähtökohdat ovat portinvartijuuden sijaan oppimisen tukemisessa. Kuten Sulkunen ja Saariokin (2020) toteavat, tiedonaloista lukutaidot edistävät oppiainesisältöjen ymmärrystä, kriittistä lukutaitoa sekä mahdollisuuksia yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimimiselle. Aineistostamme käy ilmi, että vastasaapuneet alakoululaiset tarvitsevat opettajan ohjauksia eri tiedonalojen tekstien äärellä vielä valmistavan opetuksen jälkeenkin. Rakentamalla siltoja valmistavan ja yleisopetuksen välille myös oppimisen tuki voidaan suunnitella pitkällä aikajänteellä, oppijan tarpeet

huomioiden. Oikein kohdistetun tuen avulla myös alkavalla koulukielen taidolla on mahdollisuus päästä osalliseksi tiedonalakohtaisiin tekstikäytänteisiin, mikä on edellytys oppijan aktiiviselle toimijuudelle omassa kouluyhteisössään.

Kiitokset

Valu-hankkeen konsultoivina ainedidaktisina asiantuntijoina ovat tässä artikkelissa käsiteltävien oppiaineiden osalta toimineet Ninni Lankinen ja Salla-Maaria Suuriniemi (suomen kieli ja kirjallisuus) sekä Päivi Portaankorva-Koivisto (matematiikka). Helsingin kaupungin puolelta pedagogisina asiantuntijoina ovat toimineet Antti Aaltonen, Leeni Siikaniemi ja Roosa Kuusisto. Valun teknisestä toteutuksesta ovat vastanneet Mikko Asikainen (ohjelmointi) ja Esko Lindgren (graafinen suunnittelu). Valu-hanketta on johtanut HEAn professori Risto Hotulainen. Kiitämme heitä kaikkia merkittävästä kontribuutiosta Valu-työkalun kehittämisessä.

Kirjallisuus

- de Abreu, G., & T. Cline 2003. Schooled mathematics and cultural knowledge. *Pedagogy, Culture & Society*, 11 (1), 11–30. <https://doi.org/10.1080/14681360300200158>
- Ahlholm, M. 2020. Kehittyvän kielitaidon arviointi. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 293–323. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Ahlholm, M., I. Piippo, & P. Portaankorva-Koivisto 2023. Johdanto vastasaapuneiden oppilaiden valmistavaan opetukseen ja monikielisen koulun tutkimukseen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 9–34.
- Ahlholm, M., E. Väättäin & S. Latomaa 2023. Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokahuoneissa. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation*. AFInLAN vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 80. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA, 17–47. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127123>
- Alisaari, J., M. Kaukko & L. M. Heikkola 2022. Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus*, 53 (3), 229–244.
- Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *NMI-bulletin*, 21 (1), 33–42. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/01/Arvonen.pdf>
- August, D. & T. Shanahan (toim.) 2017. *Developing literacy in second-language learners: report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315094922>
- Bunch, G. C. & D. Martin 2020. From “academic language” to the “language of ideas”: a disciplinary perspective on using language in k-12 settings. *Language and Education*, 35 (6), 539–556. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1842443>
- Campbell, A. E., G. E. Davis & V. M. Adams 2007. Cognitive demands and second-language learners: a framework for analyzing mathematics instructional contexts. *Mathematical Thinking and Learning*, 9 (1), 3–30. <https://doi.org/10.1080/10986060709336603>
- Cummins, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>
- Cummins, J. 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics*, 2 (2), 132–149. <https://doi.org/10.1093/applin/2.2.132>
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DD-LANG-hanke. Dynaamis-diagnostinen arviointi: käsitteellinen ja käytännöllinen innovaatio vieraan kielen taidon arvioinnissa 2022–2026. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/fi/hankeet/dynaamis-diagnostinen-arviointi-kasitteellinen-ja-kaytannollinen-innovaatio-vieraan-kielen-taidon> [Luettu 15.2.2024.]
- Duff, P. A. 2010. Language socialization. Teoksessa N. H. Hornberger & S. L. McKay (toim.) *Sociolinguistics and language education: new perspectives on language and education*. Bristol: Multilingual Matters, 427–454.
- EVK 2003 = Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.

- García, O. & C. Solorza 2020. Academic language and the minoritization of U.S. bilingual Latinx students. *Language and Education*, 35 (6), 505–521.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1825476>
- Gibbons, P. 2015. *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. 2. painos. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hankala, M., M. Kauppinen & P. Kulju 2022. Opettajien monilukutaidolle antamat merkitykset. *Ainedidaktiikka*, 6 (3), 31–51. <https://doi.org/10.23988/ad.111770>
- Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus. Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Hiidenmaa, P. 2018. Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä* 122 (2), 159–160.
<https://doi.org/10.23982/vir.70975>
- Honko, M. & M. Halonen 2023. Kielitaidon arviointi on ideologisesti latautunutta toimintaa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa*. AFinLA-teema, 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 376–400. <https://doi.org/10.30660/afinla.126052>
- Huhta, A., D. Leontjev, M. Honko & R. Hildén 2023. Kielitaidon arviointi koulussa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa*. AFinLA-teema, 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 242–256. <https://doi.org/10.30660/afinla.126733>
- Jahnukainen, M., J. Kivirauma, L. M. Laaksonen, A. M. Niemi & J. Varjo 2019. Opotunteja ja erityistä tukea: Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 29–48.
- Jonkka, M. 2023. Oppilaiden kysymykset valmistavan yläkoululuokan matematiikan tunnilla. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 291–310.
- Joutsenlahti, J. & P. Kulju 2015. Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisessä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 57–76.
- Kaarakainen, S.-S. & M.-T. Kaarakainen 2018. Tulevaisuuden kansalaisia rakentamassa. Uudet lukutaidot koulutuksen ja opetuksen digitalisaation kehityksessä. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa*. AFinLan vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 22–40.
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.69269>
- Khawaja, A. 2024. *Historical literacy in Finnish primary classrooms. Teaching history or things about the past?* Helsinki Studies in Education 178. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9999-7>
- Kulju, P. & R. Kupiainen 2022. Tekstien tuottaminen monilukutaidon pedagogiikassa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saario & M.-P. Vainikainen (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 166–178.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner 2014. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Learned, J. E. 2018. Doing history: A study of disciplinary literacy and readers labeled as struggling. *Journal of Literacy Research*, 50 (2), 190–216.
<https://doi.org/10.1177/1086296X17746446>

- Lehti, L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa*. AFinLan vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 6–21. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.74256>
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Lilja, N. 2023. Matematiikan tiedonalan kielen, oppimisen ja opettamisen multimodaalisuus. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 239–260.
- Moschkovich, J. N. 2015. Academic literacy in mathematics for English learners. *Journal of Mathematical Behavior*, 40, 43–62. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.01.005>
- Mursula, T. & A. Tiermas 2023. Monilukutaito on ajattelua, ymmärtämistä ja maailman hahmottamista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2023/monilukutaito-on-ajattelua-ymmmartamista-ja-maailman-hahmottamista>
- Mustonen, S., S. Kronholm & M. Suni 2023. Maahanmuuttotasaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa*. AFinLA-teema, 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 80–103. <https://doi.org/10.30660/afinla.126779>
- Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta 2023. Oppimista tukeva arviointi kieltenopetuksessa. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden, & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi*. AFinLA-teema, 15. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 5–18. <https://doi.org/10.30660/afinla.126728>
- Nenonen, S. 2001. Venäläiset suomenoppijat suomen kielen pitkien painottomien vokaalien havaitusjoina. Teoksessa M. Charles & P. Hiidenmaa (toim.) *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta*. AFinLan vuosikirja 2001. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 59. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 11–31.
- Ochs, E. & B. B. Schieffelin 1984. Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. Teoksessa R. A. Shweder & R. A. Levine (toim.) *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276–320.
- OPH. Kehittyvän kielitaidon asteikko. Suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (tukiaineisto) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kehittyvan-kielitaidon-asteikko_suomi-ja-ruotsi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus.pdf [Luettu 13.2.2024.]
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paldanius, H. 2018. Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. *Virittäjä*, 122 (1), 53–78. <https://doi.org/10.23982/vir.59310>
- Paldanius, H. 2020. *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. JYU dissertations 227. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Paldanius, H., S. Sulkunen, M. R. Luukka & J. Saario 2021. Lukion historian opettajien käsityksiä esseiden arviointiin vaikuttavista piirteistä. *Ainedidaktiikka*, 5 (1), 3–22. <https://doi.org/10.23988/ad.98334>
- Poehner, M. E. 2023. A bridge too far? Dynamic assessment and a dialectical view of the gap between language assessment and learning. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2023/a-bridge-too-far-dynamic-assessment-and-a-dialectical-view-of-the-gap-between-language-assessment-and-learning>
- Portaankorva-Koivisto, P. 2023. Matematiikan monet kielet. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 207–231.
- Prediger, S., P. Clarkson & A. Boses 2016. Purposefully relating multilingual registers: building theory and teaching strategies for bilingual learners based on an integration of three traditions. Teoksessa R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, M. Setati-Phakeng, P. Valero & M. Villavicencio Ubillús (toim.) *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI Study*. Cham: Springer, 193–215. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14511-2_11
- Rainey, E. C., B. L. Maher & E. B. Moje 2020. Learning disciplinary literacy teaching: an examination of preservice teachers' literacy teaching in secondary subject area classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103–123.
- Rantala, J. & M. van den Berg 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Ratilainen, A. 2023. Struktuurit ja pelillisuus alakoululaisen uuden kielen oppimisessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistaviin luokkiin ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, 121–141.
- Reich, G. A. 2009. Testing historical knowledge: standards, multiple choice questions and student reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 37 (3), 325–360. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473401>
- Routarinne, S., R. Juvonen & J. Pentikäinen 2023. Developing writing across and in school subjects: introduction to special issue. *Journal of Writing Research*, 15 (1), 1–14. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.15.01.01>
- Satokangas, H. & A. Tiermas 2021. Mitä muuta tiedonalan kieli on kuin sanastoa? Kuinka lähestyä tiedonalojen kielioppia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/mita-muuta-tiedonalan-kieli-on-kuin-sanastoa-kuinka-lahestya-tiedonalojen-kielioppia>
- Schleppegrell, M., & C. O'Hallaron 2011. Teaching academic language in L2 secondary settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000067>
- Schleppegrell, M., & L. C. de Oliveira 2006. An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for academic purposes*, 5 (4), 254–268. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.003>
- de Schonewise, E. A., & J. K. Klingner 2012. Linguistic and cultural issues in developing disciplinary literacy for adolescent English language learners. *Topics in Language Disorders*, 32 (1), 51–68. <http://dx.doi.org/10.1097/TLD.0b013e3182474c33>
- Shanahan, T. & C. Shanahan 2012. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32 (1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Shore, S. & K. Rapatti (toim.) 2014. *Tekstilajitaidot: lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014.

- Sinkkonen, H.-M., M. Kyttälä, O. Karvinen & P. Aunio 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot: syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin*, 21 (1), 14–25.
- Sulkunen, S., M.-R. Luukka, J. Saario & T. Veistämö 2019. Monilukutaito lukion historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 2–23. <https://doi.org/10.23988/ad.76111>
- Sulkunen, S., T. Nikula & L. Kääntä 2023. Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytänteet aineenopetuksessa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa*. AFinLA-teema, 16, 202–222. <https://doi.org/10.30660/afinla.126226>
- Sulkunen, S. & J. Saario 2020. Monilukutaito eri oppiaineissa. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 40–49.
- Suuriniemi, S.-M. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus. Perusopetuksen opetus-suunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Helsinki Studies in Education, 170. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Tiermas, A. 2022. Tiedonalan kielen rakentuminen yläkoulun fysiikan oppitunnilla. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. AFinLAN vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja 79. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 325–346. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114540>
- Tieteen termipankki. Kielitiede: teksti. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:teksti> [Luettu 15.2.2024.]
- Törmälä, V. & P. Kulju 2023. Tiedonalojen tekstitaidot käsityöprosessin dokumentoinnissa: työkuvauksen tekstilajin mallinnusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2023/tiedonalojen-tekstitaidot-kasityoprosessin-dokumentoinnissa-tyokuvauksen-tekstilajin-mallinnusta>
- Valdés, G. 2017. Entry visa denied: the construction of symbolic language borders in educational settings. Teoksessa O. García, N. Flores, and M. Spotti (toim.) *The Oxford Handbook of language and society*, Oxford University Press, 321–348. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.24>
- Valtioneuvosto 2023. *Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023*. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- Veijola, A. 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus ja aika*, 10 (2), 6–18.