

Toimittaneet  
Sirku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja



# Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa

Language  
awareness  
in an increasingly  
unequal society

**AFinLAN vuosikirja 2017**

ISBN 978-951-9388-65-6

ISSN 2343-2608

AFinLAn vuosikirja 2017

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 75

Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 75

# **Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa**

## **Language awareness in an increasingly unequal society**

Toimittaneet

Sirkku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2017

@ kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

## Sisältö

Esipuhe

Förord

Preface

Предисловие

### 📖 *Niina Lilja, Emilia Luukka & Sirkku Latomaa*

Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa ..... 11

*Steven L. Thorne*

Kielenoppiminen, ekologinen validiteetti ja innovaatio superdiversiteetin aikana ..... 30

### 📖 *Ulla Tiilikä*

Sosiaali- ja terveyspolitiikkaa kielen ja kielikäsitteiden varassa ..... 54

### 📖 *Emmi Heimonen & Sabine Ylönen*

Monikielisyys vai "English only"? Yliopistojen henkilökunnan asenteet eri kielten käyttöä kohtaan akateemisessa ympäristössä ..... 72

### 📖 *Jyrki Kalliokoski*

Virkakielen ihanteet ja kielen omistajuus: S2-näkökulmia julkishallinnon kielenkäyttöön ..... 92

### 📖 *Anne-Maria Karjalainen, Milla Luodonpää-Manni & Veronika Laippala*

Hyvinvointivaltio ja kielitietoisuus: hyvinvoinnin diskurssit neljän suurimman puolueen eduskuntavaaliohjelmissa ..... 114

### 📖 *Kaarina Mononen & Boglárka Straszer*

Monikieliset ikääntyvät ihmiset ja monimuotoiset kielten repertuaarit: miten kielivalintoja ja suhdetta kieliin kuvataan kielellistä elämäkertaa valaisevassa haastattelussa? ..... 133

### 📖 *Liisa Mustanoja, Maija Tervola, Kirsi Sandberg & Michael O'Dell*

Kielen resurssit ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen ..... 161

<p>✚ <i>Maarit Mutta, Pekka Lintunen &amp; Sanna Pelttari</i>  Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena .....</p>	181
<p>✚ <i>Katja Mäntylä &amp; Paula Kalaja</i>  "Unelmieni oppitunti" englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana .....</p>	201
<p>✚ <i>Hilkka Paldanius</i>  Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne.....</p>	219
<p>✚ <i>Esa Penttinen &amp; Jens Behning</i>  Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden tietoisuus englannin kieliopista ja sen pedagogiikasta – vertailussa Suomi ja Saksa .....</p>	239
<p>✚ <i>Anssi Roiha</i>  CLIL-opetuksen merkitys elämänkulkujen rakentajana: kahden entisen oppilaan pohdintoja .....</p>	257
<p>✚ <i>Mirja Tarnanen, Merja Kauppinen &amp; Annika Ylämäki</i>  Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön.....</p>	278
<p>✚ <i>Johanna Vaattovaara</i>  Akateemisten asiantuntijoiden kertomaa: viestintä, kielitaito ja kielitietoisuus asiantuntijatyössä .....</p>	298
<p>✚ <i>Johanna Vaattovaara &amp; Saira Poutiainen</i>  Kieli-ideologiat kierrätyksessä: tapaustutkimus "lässytys"-uutisen kommenttiketjusta osana uutisprosessia.....</p>	320

## Esipuhe

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA ry:n syysseminarium pidettiin Tampereen yliopistossa 11.–12.11.2016. Seminaariumin järjestämisestä vastasi kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Toimikunnan puheenjohtajana toimi Niina Lilja ja muina jäseninä Suvi Honkanen, Marja Kivilehto, Sirkku Latomaa, Emilia Luukka, Olga Nenonen ja Laura Pihkala-Posti. Seminaariumin teemana oli *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. Teema kannusti pohtimaan, mitä tietoisuus kielestä ja kielenkäytön konventioista erilaisissa kielenkäyttöympäristöissä merkitsee, ja sitä oli pohtimassa 175 konferenssiosallistujaa. Seminaariumissa kuultiin kolmen plenaarin lisäksi 75 itsenäistä esitelmää, 38 kollokvioesitystä ja 7 posteresitystä.

Kutsuttuina puhujina seminaariumissa olivat professori Christine Hélot Strasbourgin yliopistosta, professori Steven Thorne Portlandin osavaltionyliopistosta sekä erityisasiantuntija Ulla Tiirilä Kotimaisten kielten kesuksesta. Tässä vuosikirjassa on Ulla Tiirilältä sosiaali- ja terveysalan kielikäsitteitä erittelevä artikkeli, joka pureutuu yhteiskunnallisen eriarvoistumisen kysymyksiin kielitutkimuksen näkökulmasta. Steven Thornelta on opiskelijatyönä suomennettu aiemmin englanniksi julkaistu artikkeli. Lämpimät kiitokset yliopistonlehtori Arja Nurmelle käännöstyön ohjaamisesta sekä käännöstyöhön osallistuneille opiskelijoille: Susanna Eskelinen, Pauliina Jaakkola, Jari Juutinen ja Ilona Pöyhönen.

Järjestimme ennen seminaariumia kaksi puolen päivän mittaista työpajaa, joita vetivät professorit Hélot ja Thorne. Työpajoissa syvennyttiin erityisesti kielitietoisuuteen ja monikielisyyden tukemiseen niin perusopetuksessa kuin yliopistotason kieliopinnoissakin. Perinteisten esitelmien ja temaattisten kollokvioiden ohella seminaariumissa käytettiin työmuotona nopeatempoisia PechaKucha-kollokvioita, jotka saivat erinomaisen vastaanoton. PechaKucha-työmuoto on mukana myös seuraavassa seminaariumissa.

Pyrimme kannustamaan konferenssin osallistujia monikielisiin käytänteisiin ja siksi pyysimme liittämään abstrakteihin lyhyen tiivistelmän jollakin muulla kuin abstraktin kielellä. Näissä tiivistelmissä käytettiin ilahduttavan monia kieliä: suomalaista viittomakieltä, ruotsia, unkkaria, slovakkaa, romaniaa, persiaa, espanjaa, ranskaa, italiaa, konsoa, sakkaa, venäjää ja englantia. Esitelmiä pidettiin suomeksi, englanniksi, ruotsiksi, saksaksi sekä suomalaisella viittomakielellä.

Kirjan johdantoartikkelissa tarkastelemme pääpuhujien luennoissaan esille nostamia teemoja. Johdannon lisäksi kirjaan sisältyy 15 artikkelia, joissa eritellään seminaariumin teemoja niin kielikoulutuksen, koulujen kielikäytänteiden, poliittisten vaaliohjelmien kuin yksilöiden elämäkertojenkin näkökulmista. Artikkelikäsitkirjoituksia saapui ehdolle useita enemmänkin, ja vuosikirjan laajuus kertoo osaltaan kielitietoisuuden ja eriarvoistumisen teemojen ajankohtaisuudesta. Kiitämme kaikkia vuosikirjan kirjoittajia

kiinnostavista artikkeleista. Erityiskiitokset myös 38 vertaisarvioijalle arvokkaasta työpanoksesta artikkelikäsitteilyjen arvioinnissa.

Haluamme kiittää seuraavia opiskelijoita: Anni Haikka, Petr Halinen, Iiris Jarva, Laura Kalmukoski, Jana Kaltygina, Kari Koliseva, Katarina Luoma, Ella Niemenmaa, Eva Pohtila, Laura Rautava, Fanny Richt, Iida Röksä, Miia Toivari, Tanja Viisainen ja Anniina Väisänen. He tarkistivat joidenkin artikkelikäsitteilyjen ensimmäisten versioiden kieliasua Sirkku Latomaan kurssilla Ammattimainen tekstintarkistus. Kiitämme myös kirjoittajia, jotka antoivat käsitteilyjensä kurssin aineistoksi. Kiitos Anna-Kaisa Jokipohjalle hyväksytyjen artikkeleiden lähdeluetteloiden tarkistamisesta ja Olga Nenoselle tämän esipuheen kääntämisestä venäjäksi.

Kiitämme Tieteellisten seurain valtuuskuntaa ja Tampereen yliopiston tukisäätiötä symposiumin taloudellisesta tukemisesta. Tieteellisten seurain valtuuskuntaa ja Koneen säätiötä kiitämme tähän julkaisuun saamastamme taloudellisesta tuesta. Haluamme esittää kiitoksemme myös Tampereen yliopiston konferenssipalveluille ja konferenssi sihteeri Johanna Lehdolle symposiumin sujuvista käytännön järjestelyistä. Antti-Jussi Nygårdia kiitämme asiantuntevasta tietoteknisestä neuvonannosta sekä OJS-järjestelmän käyttöön kouluttamisesta. Erityiskiitokset osoitamme Sinikka Lampiselle: kiitokset tämän vuosikirjan taitosta sekä hyvin sujuneesta yhteistyöstä.

Virkistäviä lukuhetkiä vuosikirjan parissa!

Tampereella elokuussa 2017

Sirkku Latomaa, Emilia Luukka ja Niina Lilja

## Förord

Den finländska föreningen för tillämpad språkvetenskap, AFinLA r.f., höll sitt höstsymposium vid Tammerfors universitet 11–12 november 2016. Symposiet arrangerades av Enheten för språk-, översättnings- och litteraturvetenskap. Organisationskommittén leddes av Niina Lilja. De övriga medlemmarna var Suvi Honkanen, Marja Kivilehto, Sirkku Latomaa, Emilia Luukka, Olga Nenonen och Laura Pihkala-Posti. Temat för symposiet var *Språkmedvetenhet i ett alltmer ojämlikt samhälle*. Temat inspirerade deltagarna till reflektion över vad det innebär att vara medveten om språk och språkbrukets konventioner i olika omgivningar. Sammanlagt 175 konferensdeltagare dryftade temat under symposiumets lopp. Utöver tre plenumföredrag bestod programmet av 75 sektionsföredrag, 38 kollokvieföredrag och 7 posterpresentationer.

Symposiets inbjudna talare var professor Christine Hélot från Strasbourgs universitet, professor Steven Thorne från Portlands statsuniversitet och specialsakkunnig Ulla Tiirilä från Institutet för de inhemska språken. I denna årsbok analyserar Ulla Tiirilä språkuppfattningar inom social omsorg samt hälso- och sjukvård. I sin artikel anlägger Tiirilä ett lingvistiskt perspektiv på den ökande ojämlikheten i samhället. I årsboken ingår även en finsk översättning av en artikel av Steven Thorne som tidigare publicerats på engelska. Ett varmt tack till universitetslektor Arja Nurmi för handledningen av översättningsarbetet samt till de studenter som deltog i projektet: Susanna Eskelinen, Pauliina Jaakkola, Jari Juutinen och Ilona Pöyhönen.

Före symposiet arrangerades två halvdagsworkshoppar som leddes av professorerna Hélot och Thorne. På workshopparna fick deltagarna fördjupa sig i språkmedvetenhet och stödandet av flerspråkighet både inom grundskolan och vid språkstudier på universitetsnivå. Utöver traditionella föredrag och tematiska kollokvier tog vi i bruk en ny arbetsform, snabba PechaKucha-kollokvier, vilket var mycket uppskattat. Arbetsformen PechaKucha kommer att ingå i programmet även vid nästa symposium.

Vi försökte uppmuntra konferensdeltagarna till flerspråkiga praktiker och därför bad vi dem att bifoga en kort sammanfattning på något annat språk än det språk som föredraget hölls på. I dessa sammanfattningar användes glädjande många språk: finskt teckenspråk, svenska, ungerska, slovakiska, rumänska, persiska, spanska, franska, italienska, konso, tyska, ryska och engelska. Föredrag hölls på finska, svenska, engelska, tyska och finskt teckenspråk.

I bokens inledande artikel granskar vi de teman som de inbjudna talarna tog upp i sina föredrag. Utöver inledningsartikeln innehåller boken 15 artiklar som analyserar symposiets teman ur ett antal olika synvinklar, bl.a. språkutbildning, skolornas språkliga praktiker, politiska valprogram och individuella biografier. Vi fick in många fler artikelma-

nuskript än så, och årsbokens omfattning vittnar också om aktualiteten av symposiets två teman, språkmedvetenhet och ökad ojämlikhet. Vi tackar alla årsbokens skribenter för intressanta artiklar. Ett särskilt tack också till de 38 referenterna för deras värdefulla arbetsinsats vid evalueringen av artikelmanuskripten.

Vi vill tacka följande studenter: Anni Haikka, Petr Halinen, Iiris Jarva, Laura Kalmukoski, Jana Kaltygina, Kari Koliseva, Katarina Luoma, Ella Niemenmaa, Eva Pohtila, Laura Rautava, Fanny Richt, Iida Röksä, Miia Toivari, Tanja Viisainen och Anniina Väisänen. De fick till uppgift att språkgranska de första versionerna av några av artikelmanuskripten som en del av Sirkku Latomaas kurs Professionell språkgranskning. Vi tackar också de skribenter som gav tillåtelse att använda sina manuskript som kursmaterial. Tack till Anna-Kaisa Jokipohja för revideringen av de godkända artiklarnas litteraturlistor och till Olga Nenonen för översättningen av förordet till ryska.

Vi tackar Vetenskapliga samfundens delegation och Stödstitelsen vid Tammerfors universitet för finansiellt stöd till symposiet. Likaså tackar vi Vetenskapliga samfundens delegation och Konestiftelsen för finansiellt stöd till denna publikation. Ett varmt tack till konferenstjänsterna vid Tammerfors universitet och konferenssekreteraren Johanna Lehto för att symposiets praktiska arrangemang gick så smidigt. Antti-Jussi Nygård tackar vi för sakkunnig informationsteknisk rådgivning samt för handledning i användningen av OJS-plattformen. Ett särskilt tack vill vi rikta till Sinikka Lampinen för ombrytningen av årsboken och för ett lyckat samarbete.

Inspirerande läsestunder!

Tammerfors i augusti 2017

Sirkku Latomaa, Emilia Luukka och Niina Lilja



## Preface

The autumn symposium of the Finnish Association for Applied Linguistics, AFinLA, was held at the University of Tampere on November 11–12, 2016. The symposium was organized by the School of Language, Translation and Literary Studies. The organizing committee was chaired by Niina Lilja, and other committee members included Sui Honkanen, Marja Kivilehto, Sirkku Latomaa, Emilia Luukka, Olga Nenonen, and Laura Pihkala-Posti. The theme of the symposium was *Language awareness in an increasingly unequal society*. This theme encouraged the 175 symposium participants to reflect on the meaning of language awareness and on the use of language conventions in various contexts. In addition to 3 plenary talks, the symposium included 75 independent presentations, 38 colloquium presentations and 7 poster presentations.

The invited speakers of the symposium were Professor Christine Hélot of University of Strasbourg, Professor Steven Thorne of Portland State University, and Senior Researcher Ulla Tiirilä of the Institute for the Languages of Finland. This yearbook includes an article by Ulla Tiirilä, in which she discusses increasing social inequality from the perspective of linguistics. The yearbook also contains a previously published article by Steven Thorne, which a group of students translated into Finnish. We wish to thank University Lecturer Arja Nurmi for supervising the translation process as well as the students who translated the text: Susanna Eskelinen, Pauliina Jaakkola, Jari Juutinen and Ilona Pöyhönen.

Prior to the symposium, we organized two half-day workshops, which were led by Professors Hélot and Thorne. The participants delved into language awareness and the support of multilingualism in education, from school through university language studies. In addition to the traditional independent presentations and colloquia, we decided to include the more fast-paced PechaKucha colloquium in the conference. The PechaKucha format was welcomed enthusiastically and will be included as a presentation format in the next autumn symposium as well.

In the interest of encouraging symposium participants to employ multilingual practices, we asked them to write a short summary in a language other than that of their abstract. These summaries included a delightful plethora of languages: Finnish Sign Language, Swedish, Hungarian, Slovak, Romanian, Persian, Spanish, French, Italian, Konso, German, Russian and English. Presentations were given in Finnish, English, Swedish, German and in Finnish Sign Language.

Our introductory article examines the themes discussed by the plenary speakers. In addition to the introduction, this edited collection contains 15 articles by writers who analyze the themes of the symposium from the perspectives of language education, linguistic practices adopted by schools, political programs and individual life courses. The yearbook call for papers received more proposals than were ultimately included in

the final collection, which indicates the timeliness of the themes of language awareness and inequality. We would like to thank all authors for their thought-provoking contributions. We also wish to extend a special thanks to the 38 peer reviewers for their valuable contribution in evaluating the manuscripts.

We are grateful to the following students: Anni Haikka, Petr Halinen, Iiris Jarva, Laura Kalmukoski, Jana Kaltygina, Kari Koliseva, Katarina Luoma, Ella Niemenmaa, Eva Pohtila, Laura Rautava, Fanny Richt, Iida Röksä, Miia Toivari, Tanja Viisainen and Anniina Väisänen. They participated in revising the language of some of the early versions of the manuscripts as part of Sirkku Latomaa's Professional Editing course. We extend our thanks to all writers who permitted the use of their article as authentic material in the course. We also wish to express our appreciation to Anna-Kaisa Jokipohja for reviewing the bibliographies of each manuscript and to Olga Nenonen for translating this preface into Russian.

We would like to express our gratitude to the Federation of Finnish Learned Societies and to the University of Tampere Foundation for their financial support in organizing the symposium. We would also like to acknowledge the generous financial support of the Federation of Finnish Learned Societies and Kone Foundation in producing this publication. We are likewise thankful for the help provided by the University of Tampere Conference Support Services and to Johanna Lehto who, as conference secretary, assured well-organized event logistics. The technical support we needed to learn to use the Open Journal System publication platform was kindly offered by Antti-Jussi Nygård. Finally, we are especially indebted to Sinikka Lampinen for completing the layout of this AFinLA Yearbook and for being so cooperative in collaborating with us.

We hope you find this a refreshing read!

Tampere, August 2017

Sirkku Latomaa, Emilia Luukka and Niina Lilja

## Предисловие

Очередной осенний симпозиум Финляндского объединения прикладной лингвистики АФинЛа был проведен в Тамперском университете 11.–12.11.2016. За организацию симпозиума отвечал Институт современных языков, переводоведения и литературоведения. В оргкомитет под председательством Ниины Лилья входили Суви Хонканен, Марья Кивилехто, Сиркку Латомаа, Эмилия Луукка, Ольга Ненонен и Лаура Пихкала-Пости. В этом году темой симпозиума стало «*Осознание языка в обществе с усиливающимся неравноправием*». Мы предложили участникам симпозиума задуматься о том, какое значение имеет осознанный подход к изучению языка и конвенции, связанные с его функционированием в различных языковых контекстах. Эти вопросы обсуждали 175 участников конференции. На симпозиуме были представлены три пленарных доклада, 75 секционных докладов, 38 докладов на тематических коллоквиумах и 7 презентаций постеров.

В качестве приглашенных пленаристов на симпозиуме выступили профессор Кристин Эло из Страсбургского университета, профессор Стивен Торн из университета штата Портленд и специалист Центра государственных языков Финляндии Улла Тиилиля. В этом ежегоднике вы можете прочитать статью Уллы Тиилиля о том, какие представления о языке существуют у работников социальной сферы и сферы здравоохранения, в своей статье автор рассматривает проблемы неравноправия в обществе с точки зрения языковых исследований. Ранее опубликованная на английском языке статья Стивена Торна переведена для сборника студентами. Редакторы выражают большую благодарность лектору университета Арье Нурми за руководство переводческим процессом, а также студентам Сусанне Эскелинен, Паулине Йааккола, Яри Йуутинену и Илоне Пёюхёнен за перевод статьи.

Перед симпозиумом было организовано два семинара под руководством профессоров Эло и Торн. На этих семинарах обсуждались вопросы о том, как поддерживать осознание языка и многоязычие в школе и в университетской среде. Помимо традиционных секционных докладов и тематических коллоквиумов на симпозиуме был опробован скоростной формат презентации «печка-куча», который участники симпозиума приняли с большим энтузиазмом. Формат «печка-куча» будет использоваться и на следующем симпозиуме.

В стремлении поощрять участников конференции к использованию разных языков мы попросили сопровождать тезисы небольшим резюме на любом другом языке. Нас порадовало большое разнообразие языков резюме: финский жестовый язык, шведский, венгерский, словацкий, румынский, персидский, испанский, французский, итальянский, консо, немецкий, русский и английский. Устные презентации были сделаны на финском, английском, шведском, немецком языках и на финском жестовом языке.

Редакционная коллегия получила на рассмотрение значительное количество рукописей, из которых для публикации было отобрано 15. Вводная статья к сборнику посвящена темам, к которым обратились в своих лекциях пленаристы. Помимо введения в ежегодник вошли научные статьи,

рассматривающие проблематику симпозиума с разных точек зрения, таких как обучение языкам, использование языков в школьной среде, программы выборов в политике, личные мемуары. Широкая проблематика сборника свидетельствует об актуальности тем осознания языка и неравноправия. Мы благодарим всех авторов ежегодника за интересные статьи. Особые слова благодарности в адрес рецензентов за ценный вклад в проведение экспертизы поступивших рукописей, в рассмотрении материалов участвовало 38 экспертов.

Мы благодарим студентов Анни Хайкка, Петра Халинена, Иирис Йарва, Лауру Калмуоски, Яну Калтыгину, Кари Колисева, Катарину Луома, Эллу Ниemenмаа, Эву Похтила, Лауру Раутава, Фанни Рихт, Ииду Рёкса, Миию Тойвари, Танью Виисайнен и Аннийну Вяйсянен. Эти студенты выполнили корректуру первых вариантов некоторых рукописей на курсе «Профессиональная корректура текста» под руководством Сиркку Латомаа. Спасибо авторам, предоставившим свои рукописи в качестве материалов для этого учебного курса. Мы благодарим Ану-Кайсу Йокипохья за корректировку списков литературы и Ольгу Ненонен за перевод данного предисловия на русский язык.

Хотим выразить благодарность в адрес комиссии Федерации финляндских научных обществ и фонда Тамперского университета за финансовую поддержку симпозиума. Благодарим комиссию Федерации финляндских научных обществ и Фонд Koneen Säätiö за финансовую помощь в издании этого сборника. Большое спасибо Отделу обслуживания конференций Тамперского университета и секретарю конференции Йоханне Лехто за прекрасную организацию работы симпозиума. Мы благодарим Антти-Юсси Нюгорда за помощь в работе с компьютерной техникой и за инструкции по пользованию системой OJS. Мы очень признательны Синикке Лампинен: спасибо за верстку этого издания и за плодотворное сотрудничество.

Желаем вам приятного и увлекательного чтения!

Тампере, август 2017

Сиркку Латомаа, Эмилия Луукка и Ниина Лилья

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 11–29.*

Niina Lilja, Emilia Luukka & Sirkku Latomaa

Tampereen yliopisto

## Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa

In this introduction to the 2017 Yearbook of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA), we present the yearbook theme *Language awareness in an increasingly unequal society*. Our aim is to define and discuss language awareness and inequality in the context of applied linguistics. We describe the three plenary talks given at the 2016 AFinLA Autumn Symposium by Christine Hélot (University of Strasbourg), Ulla Tiirilä (Institute for the Languages of Finland) and Steven Thorne (Portland State University). The plenarists discussed the meaning and role of multilingual language awareness in educational contexts and highlighted the importance of scrutinizing language ideologies that guide linguistic and interactional practices in education, politics and social services. We also introduce the 15 individual contributions to this volume that approach the theme from a variety of perspectives. We believe research in applied linguistics can mitigate increasing inequality, and that language awareness plays a key role in this endeavor.

**Keywords:** language awareness, multilingualism, increasing inequality, applied linguistics

**Asiasanat:** kielitietoisuus, monikielisuus, eriarvoistuminen, soveltava kielitiede



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## 1 Johdanto

Marraskuussa 2016, jolloin AFinLAN syysseminarium järjestettiin, elettiin historiallisia hetkiä: Yhdysvalloissa oli juuri äänestetty presidentinvaaleissa, ja tulos osoitti kansakunnan olevan syvästi kahtiajakautunut. Samankaltaisesta kahtiajakautumisesta oli kertonut aiemmin samana vuonna Isonsa-Britanniassa järjestetty Brexit-kansanäänestys, jossa Euroopan unionista eroamista kannatti niukka enemmistö kansalaisista.

Yhdysvaltain vaalitulosta, Brexitiä sekä erilaisten ääri liikkeiden kannatuksen nousua kaikkialla Euroopassa on selitetty esimerkiksi ajatuksella, että kansalaiset ovat kylästyneet eliittipoliittikkoihin, jotka eivät tunne tavallisten ihmisten elämää eivätkä aja heidän asiaansa. Äänestäjät kokevat eriarvoisuutta, ja eriarvoistumiskehitys näkyikin länsimaisissa yhteiskunnissamme monella tavalla. Se näkyy esimerkiksi jatkuvana tuuloerojen kasvuna (Riihelä, Sullström & Tuomaala 2014) ja eri yhteiskuntaluokkien vieraantumisenä toisistaan. Osalle meistä mainitut äänestystulokset olivat yllätys, mikä osaltaan myös kertoo eri ihmisryhmien elämänpiirien erkaantumisesta ja eriarvoistumisesta. Eriarvoistumisen voidaan nähdä individualisoituneen: se on ”yksilöllisesti koettua ja yksilöllisesti jakautunutta” ja ilmenee esimerkiksi siten, ettei yhteiskuntaluokan voida enää sanoa ennustavan yksilön käytöstä (Erola 2010, 33–34). Kärjistäen voi todeta, että nyky-yhteiskunnassa – niin kutsutussa totuuden jälkeisessä ajassa – elämme omissa kuplissamme seurustellen samanmielisten kanssa ja seuraten medioita, jotka kertovat maailmasta sellaista totuutta, jota haluamme kuulla.

Syysseminariumin teema *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* oli yhteiskunnallisen tilanteen ja Yhdysvaltain vaalituloksen vuoksi hyvin ajankohtainen. Ajankohtainen se on edelleen. Teema kannustaa pohtimaan, mitä tietoisuus kielestä ja kielenkäytön konventioista erilaisissa kielenkäyttöympäristöissä merkitsee: Millainen on esimerkiksi (moni)kielitietoisuuteen rohkaiseva koulu? Millaista kielitietoisuutta tarvitaan työyhteisöissä? Mikä on kielitietoisuuden ja yhteiskunnallisen eriarvoistumiskehityksen suhde? Tämän vuosikirjan artikkelit tarjoavat näihin kysymyksiin joitakin vastauksia ja heijastavat hyvin niitä näkökulmia ja kielenkäyttökonteksteja, joista käsin tätä teemaa lähestyttiin myös syysseminariumin esitelmissä.

Tässä johdantoartikkelissa taustoitamme vuosikirjan tematiikkaa kuvaamalla ensin kielitietoisuuden käsitteen kehityshistoriaa ja nykymerkityksiä sekä luonnehtimalla kielitietoisuutta koskevaa tutkimusta. Sen jälkeen avaamme eriarvoisuuden käsitettä ja eriarvoistumiskehityksen juuria ja pohdimme, miten eriarvoistumiseen voidaan vaikuttaa soveltavan kielitutkimuksen keinoin. Lopuksi esittelemme vuosikirjan artikkelit teemoittain.

## 2 Kielitietoisuudesta kriittiseen monikielitietoisuuteen

Kielitietoisuutta koskeva tutkimus sai alkunsa neljäkymmentä vuotta sitten. Alkusuosituksen sille antoi vuonna 1984 ilmestynyt Eric Hawkinsin kirja *Awareness of Language: An Introduction*. Hawkinsin pedagogisesti suuntautuneen kielitietoisuusliikkeen tavoitteena oli rakentaa siltaa opetussuunnitelman eri oppiaineiden välillä ja vaikuttaa siten joihinkin brittiläisen koulun haasteisiin, kuten heikkoihin luku- ja kirjoitustaitoihin, vähäiseen vieraiden kielten opiskeluun sekä vallitsevaan suvaitsemattomuuteen ja syrjintään. Hawkinsin aloitteesta ja hallituksen toimeksiannosta sai alkunsa LINC-projekti (*Language in the National Curriculum*), jonka yhteydessä koulutettiin opettajia ja tuotettiin kielitietoisuuteen liittyvää opetusmateriaalia. Hawkinsin visioima hanke oli ilmeisesti omana aikanaan liian radikaali, ja opetusmateriaalit vedettiin pois kouluista muutamaa vuotta jälkeen. (Svalberg 2016: 4–5.)

Hawkinsin pioneiryön jäljet ulottuvat kuitenkin tähän päivään asti. Kielitietoisuutta koskevalla tutkimuksella on nykyään oma yhdistys, the Association for Language Awareness, ALA, joka on julkaissut *Language Awareness* -lehteä vuodesta 1993. Aihepiiriä koskeva konferenssi järjestetään joka toinen vuosi. Yhdistys määrittelee kielitietoisuuden seuraavasti: se on eksplisiittistä tietoa kielestä sekä kielen tietoista havainnointia ja kielelle herkistymistä kielenoppimisessa, kielenopetuksessa ja kielenkäytössä.<sup>1</sup> **Kielitietoisuuden** (*language awareness*) ohella puhutaan myös **kielitietoudesta** (*knowledge about language*) ja **metalingvistisestä tietoisuudesta** (*metalinguistic awareness*). Useimmat tutkijat rinnastavat kaksi ensin mainittua termiä, ja niiden katsotaan olevan laajempia sisällöltään kuin metalingvistinen tietoisuus, jolla tarkoitetaan useimmiten tietoisuutta kielen rakenteista ja muodoista. (Cenoz & Gorter 2017: ix.) Kuten useissa muissakin maissa kielitietoudesta on Suomessa puhuttu lähinnä äidinkielen opetuksen yhteydessä.

Käytännössä edellä mainittuja termejä käytetään hyvin monella tapaa, ja sekaannusten taustalla voi nähdä alan monitieteisen luonteen: kielitietoisuutta ovat tutkineet niin kielitieteilijät, kehityspsykologit kuin kasvatustieteilijät. Termistön kirjo perustuu osin myös kielten eroihin. Esimerkiksi vastaavanlaista sanaparia kuin englannin *awareness* ja *consciousness* ei ole kaikissa kielissä (esim. saksan kielessä niitä vastaa *Bewusstsein*), tai jos onkin, sanoja saatetaan käyttää synonyymisesti (esim. italian *consapevolezza* ja *coscienza*), kun taas englannissa sanoja *awareness* ja *consciousness* ei pidetä synonyymeina. Siten myös termejä koskevat käännösratkaisut ovat voineet johtaa uusiin sekaannuksiin. (Jessner 2017: 25–27.)

1 “We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” ([www.languageawareness.org](http://www.languageawareness.org)).

Kielitietoisuutta tutkitaan nykyään useasta näkökulmasta, ja eri näkökulmat on pyritty tuomaan ilmi myös termivalinnoissa. **Kriittinen kielitietoisuus** (*critical language awareness*) lähtee näkemyksestä, jonka mukaan kieli on yhteiskunnan tuote mutta samalla myös yhteiskunta on kielen tuote: kielenkäyttö ei ole koskaan vapaata kieleen liittyvistä ideologioista tai kielen sosiaalisista merkityksistä. Kriittinen kielitietoisuuden tutkimus kohdistuukin erityisesti valtaan ja ideologioihin liittyviin kysymyksiin (Fairclough 1992). Hawkinsin aikoinaan lanseeraama kielitietoisuuden liike on sittemmin saanut seuraajan lähestymistavasta, jossa huomioidaan kaikki ympäristössä puhutut kielet ja kielen varieteetit. Siinä missä Hawkinsin pedagogisesta suuntauksesta puuttuivat pitkälti monikielisytyteen liittyvät näkökulmat, tietoisuutta kielellisestä monimuotoisuudesta eli **monikielitietoisuutta** (*multilingual language awareness*) on pyritty herättämään lukuisissa eurooppalaisissa hankkeissa, joiden ytimessä on juuri diversiteetin käsite ja ajatus kieliin heräämisestä, “awakening to languages” (Candelier 2017; ks. myös Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006). Hiljattain on otettu käyttöön niin ikään termi **kriittinen monikielitietoisuus** (*critical multilingual language awareness*) esimerkiksi opettajankoulutusta koskevan tutkimuksen yhteydessä (García 2017).

Moniosainen teos *Encyclopedia on Language and Education* on ilmestynyt kolmena vuosikymmenenä: 1997, 2008 ja 2017. Uusimpaan painokseen sisältyvä kielitietoisuutta koskeva osa on nimeltään *Language Awareness and Multilingualism* (Cenoz, Gorter & May 2017). Se jakautuu 29 katsausartikkeliin, jotka havainnollistavat, että kielitietoisuuden tutkimus on laaja-alaista ja monitieteistä (ks. myös Svalberg 2016). Tutkimuksen kohteina ovat sekä äidinkielet että toiset ja vieraat kielet. Suuri osa tutkimuksesta käsittelee muodollista opetusta ja erityisesti sitä, millä eri tavoin koulujen kielenopetusta voitaisiin kehittää tai miten voitaisiin lisätä opettajien monikielitietoisuutta (esim. García 2017; Hélot 2017). Lisäksi on tutkittu esimerkiksi eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon merkitystä toisen kielen omaksumisessa sekä monikielisyden vaikutusta kielitietoisuuden kehittymiseen. Mainitut alat yhdessä kriittisen kielitietoisuuden kanssa muodostavat tutkimuskentän ytimen. Viime aikoina kielitietoisuutta on tutkittu myös muun muassa monikielisen kasvatuksen, kielikontaktien, reseptiivisen monikielisyden ja kielimaisemien näkökulmista.

Ensyklopedian uusimmassa painoksessa painopiste on siirtynyt toisen ja vieraan kielen oppijoista muihin sosiaalisiin ryhmiin, kuten monikielisiin lapsiin, perinteisiin vähemmistöihin, vastatulleisiin muuttajiin ja työpaikkojen ammattilaisiin. Kaikkia mainittuja ryhmiä yhdistää se, että he kohtaavat lisääntyvän monikielisyden konteksteissa, joita edelleen hallitsee lähtökohtainen oletus yksikielisydestä. Yksikielisyden normia ja sen mukaisia käytänteitä koskeva kritiikki liittyy läheisesti niin sanottuun **monikieliseen käännteeseen** (*multilingual turn*), monikielisyttä koskevan tutkimuksen huomattavaan lisääntymiseen (Conteh & Meier 2014; May 2014). Aiempaan painokseen verrattuna uut-



ta on myös se, että punaisena lankana niin koko teoksessa kuin myös kielitietoisuutta koskevassa osassa kulkee kaksi ilmiötä: monikielisyys ja **superdiversiteetti**, monimuotoistuva monimuotoisuus, jonka monet tutkijat katsovat olevan yksi liikkuvuuden aikakauden kehityspiirteistä (Vertovec 2007; Gogolin & Duarte 2017; vrt. Makoni 2012; Pavlenko tulossa). Lisääntyneen liikkuvuuden ohella alati lisääntyvään kielelliseen monimuotoisuuteen johtaa myös esimerkiksi teknologian kehitys. Tietokoneavusteisesta kieltenoppimisesta samoin kuin uusmediasta onkin tullut yksi kielitietoisuutta koskevan tutkimuksen uusista kohteista (Darvin & Norton 2017; ks. myös Thorne & May 2017).

**Christine Hélot** puhui plenaariesitelmässään aiheesta ”Multilingual Language Awareness: Rethinking Language Education for Social Justice”. Hélot’n mukaan viimeaikaiset sosiolingvistiset tutkimukset korostavat sitä, että kaikki nykyiset koululuokat ovat monikielisiä. Tästä huolimatta koulut ylläpitävät kielten hierarkiaa ja tuottavat sillä tavoin epätasa-arvoa ja syrjintää. Yhdessä opetusryhmässä esiintyvä kielten kirjo merkitsee kuitenkin sitä, että entisen kaltainen opetus ei enää vastaa kaikkien oppilaiden tarpeita. Kuten Hélot toteaa, pitäytyminen vanhoihin toimintatapoihin ei palvele myöskään opettajia, jotka ovat tottuneet yksikieliseen opetustilanteeseen ja kohtaavat nyt kieliä, joita he eivät tunne entuudestaan. Jotta siis opetus vastaisi monikielisten oppilaiden tarpeita, se tulisi käsitteellistää uudelleen.

Hélot’n mukaan monikielitetietoisuuteen on alettu uudestaan kiinnittää huomiota eri puolilla maailmaa sekä tutkimuskohteena että opetuskäytänteenä. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että oppilaiden oman kielen nostaminen oppimisen legitimiiksi kieleksi integroimalla se oppimisaktiviteetteihin hyödyttää monikielisiä oppijoita monin tavoin (esim. Cummins & Early 2011; Rosiers 2017). Opettajia monikielitetietoisuus voi auttaa refleктоimaan kriittisesti kielten roolia opetuksessaan, kyseenalaistamaan vähemmistöihin tavallisesti liittyvän puutediskurssin sekä haastamaan sellaisen kielipolitiikan, joka johtaa syrjintään ja syrjäytymiseen. Monikielitetietoinen lähestymistapa voi voimauttaa myös vanhemmat osallistamalla heidät lastensa koulunkäyntiin, ja samalla se voi parantaa perheiden ja koulujen välistä viestintää. Hélot’n mukaan monikielitetietoinen pedagogiikka pitäisi ottaa käyttöön kaikkien opettajien koulutuksessa. Sen avulla opettajat saadaan oivaltamaan, miten he voivat kehittää opetustaan siihen suuntaan, että kaikkien lasten oppimistarpeet ovat etusijalla. Monikielitetietoisien pedagogiikan avulla opettajista voi tulla koulujensa muutosagentteja.

### 3 Yhteiskunnallisen eriarvoistumisen juurilla

Eriarvoisuuden tutkimuksessa keskitytään tavallisesti tuloeroihin (Therborn 2014), mutta eriarvoisuuteen liittyy muutakin kuin tuloerot. Eriarvoistumisen mekanismeja eritellyt

Therborn (2014) jakaa eriarvoistumisen elämänehtojen eriarvoisuuteen, eksistentialiseen eriarvoisuuteen ja resurssien eriarvoisuuteen. **Elämänehtojen eriarvoisuus** koostuu esimerkiksi elinajanodotteesta ja toimintakykyisistä elinvuosista. **Eksistentialinen eriarvoisuus** taas liittyy ihmisarvoon, siis yksilön riippumattomuuteen sekä oikeuteen tulla kunnioitetuksi ja arvostetuksi. **Resurssien eriarvoisuus** käsittää sekä materiaaliset että immateriaaliset avut, kuten yksilön koulutuksen ja tulot sekä vanhempien vaurauden ja heidän antamansa henkisen tuen. (Mts. 45.)

Eriarvoisuuskehityksen ytimessä voidaan Therbornin (mts. 48, 50) määritelmän mukaan ajatella olevan yksilöiden ja yhteisöjen resurssit, sillä yksilötasolla resurssit vaikuttavat sekä elämänehtojen eriarvoisuuteen että eksistentialiseen eriarvoisuuteen. Resurssien eriarvoisuus ilmenee yhteiskunnassa monin tavoin. Yhtenä kielellisten resurssien eriarvoisuuden ilmentymänä voidaan pitää sitä, että erot lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaidoissa kasvavat erityisesti tyttöjen ja poikien välillä, mutta myös maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä (ks. Sulkunen 2012; Harju-Luukkanen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014; Holopainen 2016). Kouluilla on tärkeä rooli oppilaiden ja opiskelijoiden kielellisten resurssien kehittämisessä, kuten opetussuunnitelmissa korostetaan (OPH 2014; OPH 2015), mutta myös vanhempien tuki on merkityksellinen (Therborn 2014).

Eriarvoisuutta tuottavat useat eri mekanismit. Nämä mekanismit Therborn (2014: 50) jäsentää etäännyntymiseen, ulossulkemiseen, hierarkisointiin ja riistoon. **Etäännyntymisellä** Therborn (mts. 50–51) tarkoittaa yksilöiden välille kasvavaa yhteiskunnallista eroa, joka voi juontua yksilön erilaisista resursseista, yhteiskunnallisista hierarkioista tai vain sattumasta. Suomessa yhteiskunnallisesti epäedullisten lähtökohtien, peruskoulun jälkeisen koulupudokkuuden, työttömyyden ja sosiaaliturvan varassa elämisen on havaittu periytyvän sukupolvelta toiselle (Vauhkonen, Kallio, Kauppila & Erola 2017). Eriarvoisuutta tuottava etäännyntymisen mekanismi voi siis olla kytköksissä perhetaustaan. Myös koululla on tässä kuitenkin roolinsa, ja Suomessa etäännyntymistä käsitelläänkin useassa tutkimuksessa koulun institutionaalista roolia sivuten. Esimerkiksi Jakku-Sihvosen ja Kuuselan (2012: 12) peruskoulua käsittelevässä selvityksessä todetaan koulujen välisten erojen lisääntyneen ja syynä siihen olevan ennen kaikkea oppilaiden valikoituminen opetukseen. Valikoitumiseen näyttää olevan yhteydessä vanhempien koulutustausta sekä oppilaan aikaisempi hyvä koulumenestys (ks. Kuusela 2012: 12; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015: 19). Kosusen (2012: 7) tutkimuksessa keskiluokkaisten kuudesluokkalaisten äidit olivat hakeneet lapsilleen paikkaa painotetusta opetuksesta muualta kuin kaupungin osoittamasta lähiyläkoulusta siksi, että he pelkäsivät lasten myöhempien koulutusmahdollisuuksien rajautuvan pois, jos lapsi jatkaa lähikoulussa sen sijaan, että siirtyisi painotettuun opetukseen. Tarkastellessaan PISA 2012 -tutkimuksen tuloksia koulujen eriarvoistumiskehityksen näkökulmasta Nissinen (2015: 139) arvioi, että vaikka koulu-

valintoja voitaisiin hallinnollisin keinoin ohjata, niiden taustalla vaikuttavaan alueiden sosioekonomiseen eriytymiseen on hyvin vaikea puuttua.

**Ulossulkemisella** Therborn (2014: 53) tarkoittaa tilanteita, joissa muiden etene- mistä tai oikeuksia rajoitetaan tai muulla tavalla jaetaan ihmisiä sisä- ja ulkopuolisiin. Suomessa tätä ullossulkemisen mekanismia pyritään estämään esimerkiksi turvaamal- la kaikille yhtäläinen oikeus yleissivistävään koulutukseen ja sitä kautta jatkokoulutuk- seen. Suomalaisten koulutustaso onkin parantunut tasaisesti 1950-luvulta alkaen (ks. Kivinen & Hedman 2016).

**Hierarkisointi** kytkeytyy yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja esimerkiksi yksilön mahdollisuuksiin vaikuttaa häntä koskevaan päätöksentekoon. Hierarkisoivien yhteis- kuntarakenteiden tunnistaminen ja purkaminen on kuitenkin haastavaa. Yhteiskunnal- lisen eriarvoistumisen ja epävakauden kasvaessa etuoikeutetut ryhmät pyrkivät ylläpi- tämään olemassa olevia hierarkioita ja suojaamaan omaa statustaan (ks. Kunst, Fischer, Sidanius & Thomsen 2017). Opettajien tärkeä tehtävä onkin tukea oppilaiden kasvua kriittiseksi ajattelijoiksi, jotka ymmärtävät omat oikeutensa ja mahdollisuutensa. Kriitti- sen ajattelun kehittämisessä kriittinen kielitietoisuus, tekstitaidot ja medialukutaito ovat keskiössä (ks. myös Lanas & Hautala 2016).

Eriarvoistumisen mekanismit ja kielitietoisuus olivat teemana erityisasiantunti- ja **Ulla Tiililän** plenaariesityksessä, jossa hän analysoi sosiaali- ja terveystieteiden julkisten palveluiden kielikäytänteitä. Tähän vuosikirjaan sisältyvässä katsausartikkelissaan hän pohtii, mitä eriarvoistuminen näiden palveluiden käytön näkökulmasta tarkoittaa, ja osoittaa, että kielellä on palveluiden tuottamisessa ja käytössä aivan keskeinen rooli: kaikenlainen asioiminen tapahtuu kielellisesti niin kasvokkaisissa kuin verkon tai tekstin välityksellä tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Päätökset, perustelut, kuulemiset ja lausunnot vaativat kielenkäyttöä, ja usein ne lopulta muokataan teksteiksi. Kielikäsitel- lisen roolia osana näitä palveluita pysähdytään kuitenkin miettimään vain harvoin. Tiililä nostaakin esiin tärkeän näkökulman: jos kielestä puhutaan vain selkeyden tai ymmär- rettävyyden vaatimusten näkökulmasta – niin kuin julkisten palveluiden kielestä kes- kusteltaessa usein tehdään – kielikäsiteltyjä jäävät kapeiksi. Palveluiden kehittämisessä olennaista olisi kuitenkin huomata palveluiden kokonaisvaltainen vuorovaikutukselli- nen ja kielellinen luonne eikä kielen pitäisi redusoida vain sana- tai lausetason ilmiöksi. Tiililän artikkeli herättelee myös kielentutkijoita: meidän tehtävämme on pohtia, miten soveltavan kielitieteen tutkimustuloksia voisi viedä entistä tehokkaammin julkisten pal- veluiden kehittäjien tietoisuuteen. Tiililä osoittaa, että tämä tieto todella olisi tarpeen, jotta yhteiskunnallista eriarvoistumiskehitystä pystyttäisiin estämään ja jotta kaikille taattaisiin yhtäläiset oikeudet käyttää niitä palveluita, joihin heillä on oikeus.

Jo Hawkins (1984) tavoitteli eriarvoisuuden purkamista muun muassa vähentämällä eri ihmisryhmien ulossulkemista ja vahvistamalla yksilöiden yhteiskunnallista osallisuutta kielitietoisuutta ja -taitoa kehittämällä. Vaikka Hawkins oli aikaansa edellä eikä kielitietoisuudella vielä kahdeksankymmentäluvulla ennätetty saavuttaa hänen toivomiaan päämääriä, ovat tulevaisuudennäkymät jo valoisimmat.

## 4 Soveltava kielitiede, kielitietoisuuden lisääminen ja eriarvoistumiskehityksen jarruttaminen

Sajavaara (2000: 15) kirjoittaa, että soveltavalla kielentutkimuksella pyritään ”ratkaista sellaisia ihmisryhmien tai -yhteisön ongelmia, jotka ovat tavalla tai toisella sidoksissa kieleen”. Tutkimuksen tavoitteena ei siis ole ainoastaan lisätä tietoa kielestä, kuten yleisen kielitieteen tavoitteena voi ajatella olevan, vaan myös löytää ratkaisuja ongelmiin. Ihmisten välinen kanssakäyminen tapahtuu kielen välityksellä, ja siksi hyvin monet – vaikka eivät tietenkään kaikki – ihmisyhteisöjen ongelmat ovat kielellisiä. Usein kuitenkin on niin, että ongelmat eivät mielly ensisijaisesti kieleen sidoksissa oleviksi. Siksi ongelmien ratkaisuja etsittäessä tärkeä ensimmäinen askel voi olla se, että tehdään näkyväksi ongelmien kielellinen luonne (ks. esim. Tiirilän artikkeli tässä kirjassa). Ratkaisut ongelmien korjaamiseksi voivat olla joko konkreettisia kehitysehdotuksia tai abstrakteja ideoita ja tapoja hahmottaa todellisuutta uudesta näkökulmasta. Soveltava kielentutkimus voi tarjota näitä molempia.

Konkreettiset kehitysehdotukset voivat olla esimerkiksi opetukseen liittyviä ratkaisuja, joilla pyritään poistamaan esteitä kielenoppimisen tieltä. Tällaisia ratkaisuja tarjosi syysseminariumin plenaariesityksessään **Steven Thorne**. Hänen esitelmänsä otsikko oli ”Learning in the Wild and the Rewilding of Instructional Practice”. Esityksen taustalla oli ajatus siitä, että kielenkäyttötarpeemme ja vuorovaikutusympäristömme ovat jatkuvassa muutoksessa esimerkiksi siksi, että teknologinen kehitys tuo vuorovaikutukseen koko ajan uusia mahdollisuuksia. Muuttuvat kielenkäyttöympäristöt luovat toisen ja vieraan kielen opetukseen haasteita, koska opetuksen tavoitteena tulisi olla se, että opiskelijoille tarjotaan välineitä toimia tarkoituksenmukaisesti niissä kielenkäyttötilanteissa, joissa he toimivat esimerkiksi tulevassa työelämässään. On kuitenkin vaikeaa – ehkä jopa mahdotonta – ennakoita, millaisia kielenkäyttötilanteita opiskelijat tulevaisuudessa kohtaavat ja mihin heitä tulisi kouluttaa. Siksi oppimisen taidot ja sen hyväksyminen, että kielen oppiminen kuten kaikki muukin oppiminen on elinikäinen prosessi, on entistä tärkeämpää.

Superdiversiteetin eli monimuotoistuvan monimuotoisuuden oloissa kieltenopetuksen tulisi Thornen mukaan olla ekologisesti validia ja lisätä opiskelijoiden tietoisuutta siitä, miten merkityksiä muodostetaan koko ajan muuttuvissa konteksteissa ja millaisia kulttuurisia käytänteitä, arvoja ja ideologioita merkityksen muodostamisen prosesseihin liittyy – niin kasvokkaisessa kanssakäymisessä kuin teksteissä tai erilaisten medioiden välityksellä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Tärkeä on myös Thornen ajatus siitä, että kieltenopetuksessa ei ole tarpeen keskittyä vain yksittäiseen kielimuotoon vaan enemmän tulisi kehittää taitoa käyttää kielellisiä resursseja monipuolisesti ja tarvittaessa eri kielten rajat ylittävästi.

Esitelmässään Thorne antoi esimerkkejä meneillään olevista hankkeistaan, joissa on pyritty löytämään ratkaisuja toisen ja vieraan kielen opetuksen nykyaasteisiin sekä luomaan soveltuvia oppimisympäristöjä alkuperäiskielten ylläpitämiseen ja elvytykseen. Osin samoja hankkeita hän esittelee myös tähän vuosikirjaan suomennetussa, aiemmin englanniksi julkaistussa artikkelissaan *Language Learning, Ecological Validity, and Innovation under Conditions of Superdiversity*. Yhdessä Thornen esittelemistä hankkeista on kehitetty kielenoppimispelejä, joissa käytetään hyväksi lisättyä todellisuutta. Näihin peleihin on mahdollista luoda tilanteita ja kannusteita, jotka rohkaisevat osallistujia käyttämään kieltä ehkä monipuolisemmissa tilanteissa kuin he normaalissa arkipäivässään tai luokkahuoneessa tekisivät. Pelien avulla opiskelijat hyödyntävät myös luokkahuoneen ulkopuolista maailmaa kielenoppimisympäristönä.

Artikkelissaan Thorne kuvailee myös LIKE-hanketta (*Language-Integrated Knowledge Education*), joka tarkoittaa sisällönopetukseen integroitua kielenopetusta erityisesti yliopistokontekstissa ja johon liittyy opintojen aikana koottava sähköinen portfolio. Kaikkien tieteenalojen opiskelijoiden on opittava omalle alalleen tyypillinen kielenkäyttö. Opetuksessa on siis tärkeää lisätä opiskelijoiden tietoisuutta tieteenalalle tyypillisistä tekstuaalisista ja viestinnällisistä käytänteistä, sanastosta ja tyylistä. Tämä Thornen esittämä ajatus on hyvin samankaltainen kuin nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) esitetty ajatus kielitietoisesta koulusta ja jokaisesta opettajasta oman aineensa kielen opettajana. On tärkeää huomata, että oppiaineiden kieltä omaksuttaessa opetuskieltä ensimmäisenä kielenään puhuvat ja sitä toisena kielenään käyttävät ovat yhtä lailla oppimishaasteen edessä, sillä tieteellisen kielenkäytön konventiot ovat yleensä uutena opiskeltavia asioita myös ensikielisille puhujille.

Thornen tarjoamat konkreettiset pedagogiset ratkaisut ja muut vastaavat innovaatiot ovat yksi mahdollinen keino jarruttaa eriarvoistumiskehitystä pedagogisissa konteksteissa. Toisaalta soveltava kielitiede voi pyrkiä vaikuttamaan negatiivisiin kehityskulkuihin myös tuomalla keskusteluun uusia käsitteitä ja tapoja hahmottaa kielellistä todellisuutta. Yksi tällainen superdiversiteettiin ja jatkuvan muutoksen mukanaan tuomaan eriarvoistumisriskiin reaktiona syntynyt käsite on *translanguaging* (García 2009;

Blackledge & Creese 2010), josta on suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetty esimerkiksi käännöksiä *transkieleily* (Latomaa & Kela 2015; Lehtonen 2015) ja *kielten limittäinen käyttö* (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki, tämä teos; ks. myös Mård-Miettinen, Palojärvi & Palviainen 2015; Martin 2016). Käsite pohjaa *linguaging*-käsitteeseen, *kieleilyyn*, jossa olennainen on ajatus siitä, että jokaisen kielenkäyttäjän kielellinen repertuaari koostuu erilaisista resursseista. Vuorovaikutuksessa yhteistä ymmärrystä voidaan rakentaa eri kielellisiä, kehollisia ja materiaalisia resursseja hyväksi käyttäen. Kieleillessään ihmiset tekevät ensisijaisesti sosiaalisia tekoja ja välittävät merkityksiä saavuttaakseen itselleen merkityksellisiä päämääriä. Tältä kannalta kieltä ja merkitysten syntymistä analysoivan tutkijan kiinnostus ei kohdistu kielten rakenteellisiin rajoihin vaan pikemminkin siihen, mitä eri piirteillä sosiaalisesti tehdään ja saadaan aikaiseksi. (Ks. Jørgensen, Karrebaek, Madsen & Møller 2011; Lehtonen 2015.)

Kieleilyn käsite sisältää siis ajatuksen siitä, että vuorovaikutuksessa käytettävät resurssit voivat olla lähtöisin eri kielistä. *Transkieleilyn* käsite on saanut alkunsa monikielisen pedagogiikan kontekstissa Walesissa, jossa ajateltiin, että sisältöjä opitaan syvällisemmin, kun niitä prosessoidaan monella kielellä (ks. Baker 2000; Lewis, Jones & Baker 2012). Opettaja voi esimerkiksi opettaa asian yhdellä kielellä, ja siitä voidaan kirjoittaa toisella. Vaikka transkieleilyn käsitettä on myöhemmin ryhdytty käyttämään myös viittattaessa monista eri kielistä lähtöisin olevien resurssien käyttöön vuorovaikutustilanteissa (ks. García 2009), se yhdistyy kuitenkin edelleen ennen kaikkea oppimis- ja koulutuskontekstien kielikäytänteisiin (ks. myös Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2017). Sillä voidaan siis viitata vaikkapa monikielisen oppilasryhmän opetustilanteeseen, jossa käytetään joustavasti ja samanaikaisesti monia kieliä rinnakkain tai limittäin. Käsite on myös ideologinen siinä, että se sisältää ajatuksen kaikkien kielellisten resurssien yhtäläisestä arvostamisesta, ja tässä mielessä se voidaan nähdä yhdeksi sellaiseksi soveltavan kielitieteen tarjoamaksi uudeksi näkökulmaksi, joka voisi uudistaa ajatteluamme oppimistilanteiden kielenkäytöstä. Kieliä ei tulisi karsinoida omiin lokeroihinsa esimerkiksi niin, että yhtä kieltä käytettäisiin opetuksessa ja oppimisessa ja toista välitunneilla, vaan kielten yhtäläisestä arvostuksesta kertoisi se, että niiden limittäinen käyttö sallittaisiin – tai siihen jopa kannustettaisiin – kaikenlaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Kaikkien kielten arvostaminen ja kielten limittäinen käyttö on kuitenkin monissa koulutuskonteksteissa vielä uusi ajatus. Se voi tuntua vieraalta, koska esimerkiksi kouluissa on totuttu toimimaan pääasiassa yhdellä kielellä (esim. Liu & Evans 2016). Siksi olisikin tärkeää muistaa, että ajatus yhdestä kielestä, yhdestä kansasta ja maasta on diskursiivisen kehityskulun tulosta (Heller 2007, 2008). Yksikielisyys ei ole luonnollinen asiointila, vaan diskursiivisesti syntynyt tapa käsitteellistää maailmaa ja kielenkäyttöä. Soveltavan kielentutkimuksen tehtävänä on tehdä tällaiset kehityskulut ja diskursiiviset luonnollistumat näkyviksi, muistuttaa niistä ja kyseenalaistaa niitä. Kieli on monien

eriarvoistumisprosessien ytimessä, ja sitä voidaan käyttää kaikkien Therbornin (2014) mainitsemien eriarvoisuutta tuottavien mekanismien katalysaattorina. Kielellä voidaan esimerkiksi etäännyttää ihmisryhmiä toisistaan, jos ei pidetä huolta siitä, että kaikilla erilaisista kielellistä taustoista tulevilla ihmisillä on yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet yleissivistävään koulutukseen, joka avaa polkuja jatkokoulutukseen. Kieltä käytetään myös ulossulkemiseen esimerkiksi asettamalla työtehtäviin kielitaitovaatimuksia, joihin ei tehtävien näkökulmasta ole perusteita. Tästä ilmiöstä käydään lehdistössä keskustelua aika ajoin (ks. esim. Lehtinen 2017), ja tutkijoiden tulisi osallistua keskusteluun ja tehdä kieliasenteita näkyviksi sekä kyseenalaistaa niitä. On tärkeää tarjota vaihtoehtoisia tapoja nähdä todellisen elämän kielenkäyttötilanteet, jotta kielellinen ilmapiiri voisi muuttua sallivammaksi ja suvaitsevammaksi ja jotta eriarvoistumiskehitystä pystyttäisiin näin jarruttamaan.

## 5 Syysseminariumin satoa

### 5.1 Kielitietoisuus ja eriarvoistuminen opettajien ja oppilaiden käsityksissä ja toiminnassa

Suuri osa symposiumin esitelmistä liittyi eri koulutusinstituutioihin sekä kielenoppimisen ja -opettamisen prosesseihin. Tässä vuosikirjassa on useita artikkeleita, joissa käsitellään kielitietoisuuden ja eriarvoistumisen teemoja opettajien ja eri-ikäisten oppilaiden näkökulmista. Näissä artikkeleissa korostuu opetussuunnitelmien perusteiden (OPH 2014; OPH 2015) mukainen ajatus siitä, että koulun tehtävänä on ohjata oppilaita kielitietoisuuteen eri oppiaineissa. Kielitietoisuus luo perustan monilukutaidon opetukselle, joka on yksi kaikille oppiaineille yhteisistä laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista. (OPH 2014: 20, 22; OPH 2015: 35.) Tärkeää on myös jarruttaa kielellistä eriarvoistumiskehitystä ja tukea kaikkien oppilaiden monipuolisia kielellisiä taitoja.

Vuonna 2016 porrastetusti käyttöön otettujen opetussuunnitelman perusteiden teemoihin liittyy kiinteästi erityisesti kaksi artikkelia. **Mirja Tarnanen, Merja Kauppinen ja Annika Ylämäki** määrittelevät artikkelissaan *oman äidinkielen* maahanmuuttajataustaisten lasten käyttämäksi kieleksi, joka on jokin muu kieli kuin koulun opetuskieli. He analysoivat, millaisia merkityksiä monikieliset oppilaat ja heidän opettajansa liittävät äidinkieleen. Tulokset osoittavat, että vaikka kielten limittäinen käyttö on tavallista monikielisten oppilaiden vapaa-ajalla, koulun arjessa erityisesti oman äidinkielen käyttö jää vielä vähäiseksi. Kirjoittajat pohtivat, millaisin pedagogisin järjestelyin oppilaiden äidinkielet saataisiin luontevaksi osaksi opetuksen ja oppimisen tekstikäytänteitä. Ratkaisuksi he esittävät muun muassa oman äidinkielen opettajien koulutusta, kielitietoista

aineenopetusta ja samanaikaisopettajuutta. Yhteistyövisioiden haasteeksi jää kuitenkin perustavanlaatuinen asia: kielten hierarkisointi. Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää, opetussuunnitelman ulkopuolista opetusta. Opetuksen heikko asema jarruttaa, vaikka ei ehkä estäkään kaikkea opettajien yhteistyötä.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus on osa koulujen toimintakulttuuria. Toimintakulttuurissa tärkeää on ajatus jokaisesta opettajasta oman oppiaineensa kielen opettajana. Jokaisen opettajan tulisi siis oman oppiaineensa sisältöjen lisäksi osata ohjata oppilaita tarkkailemaan oppiaineelle ominaista kielenkäyttöä eli esimerkiksi oppiaineelle tyypillisiä tekstuaalisia tiedonmuodostamisen tapoja (ks. myös Thorne tässä teoksessa). **Hilkka Paldanius** analysoi artikkelissaan yhtä historian oppiaineelle tyypillistä tekstilajia eli esseevastausta sen funktionaalisen rakenteen näkökulmasta. Analyysi tuo esiin, millaisista osista esseevastaus tavallisesti koostuu ja millaiset kielelliset rakenteet ovat sille tyypillisiä. Tällainen tekstilajien piirteiden havainnollistaminen on arvokasta opetuksen kehittämisen ja monilukutaitoon ohjaamisen näkökulmasta.

**Maarit Mutta, Pekka Lintunen ja Sanna Pelttari** keskittyvät artikkelissaan yliopisto-opiskelijoihin ja erittelevät sekä kieliaineita että politiikan tutkimusta opiskelevien käsityksiä kielitaidosta ja erityisesti teknologian luomista tarjoumista kielenoppimisessa ennen yliopisto-opintoja. Heidän analyysinsä osoittaa, että yliopisto-opiskelijat ovat tietoisia kielitaidostaan ja pitävät kielitaitoa merkityksellisenä yksityiselämän, työn ja yhteiskunnallisen toimijuuden kannalta. Opiskelijat tunnistavat kielen oppimisen paikkoja myös arkielämässään: esimerkiksi elokuvien katselu ja musiikin kuuntelu avaavat mahdollisuuksia kielten oppimiseen. Tämä informaali oppiminen koskee kuitenkin lähinnä englannin kieltä. Kirjoittajat ilmaisevatkin huolensa kansallisen kielitaitovaroannon yksipuolistumisesta. Heidän mukaansa olisi tärkeää kasvattaa tietoisuutta erilaisista hybrideistä oppimisympäristöistä ja kannustaa opiskelijoita käyttämään niissä myös muita kieliä kuin englantia.

**Katja Mäntylän ja Paula Kalajan** artikkelissa keskitytään tuleviin englannin kielen opettajiin. Artikkelissa analysoidaan kuvia ja tekstejä, joiden avulla tulevat opettajat esittävät visioita ihanneoppitunnistaan. Näissä visioissa näkyy kielitietoisuus: kielenoppiminen nähdään ensisijaisesti vuorovaikutuksessa tapahtuvana yhteistoimintana ja opettaja ohjaajana. Vaikka oppimisympäristö ei nouse visioissa keskeisimpään asemaan, aineistossa näkyy myös se, että opiskelijoiden käsityksissä oppimisympäristöt ovat moninaiset eivätkä rajoitu luokkahuoneeseen. Artikkelin aineisto tarjoaa kiinnostavia tapoja lisätä kielitietoisuutta ja käsitellä kielikäsitteitä esimerkiksi juuri opettajankoulutuksessa.



Käsityksiin liittyy myös **Anssi Roihan** artikkeli, jossa analysoidaan kahden englanninkieliseen CLIL-opetukseen osallistuneen henkilön käsityksiä siitä, miten kieltä ja sisältöjä integroiva opetus on vaikuttanut heidän myöhempään elämänsäkuunsa. Analyysi osoittaa, että CLIL-opetukseen osallistuneet kokivat opetusmuodon vaikuttaneen myönteisesti lähes jokaiseen elämänsäalueeseensa, myös ammatinvalintaan. Samalla tutkimus osoittaa, miten suuri merkitys peruskouluajana hankitulla kielitaidolla ja positiivisella kieliminillä voi olla myöhemmän elämän kannalta. Toisaalta Roihan analyysia lukiessa herää myös ajatus eriarvoisuudesta: CLIL-opetukseen osallistuvien sosioekonominen tausta on tutkitusti keskimääräistä korkeampi, eikä mahdollisuutta tämentyyppiiseen opetukseen ole kaikissa kunnissa.

**Esa Penttisen** ja **Jens Behningin** artikkelissa käsitellään kielitietoutta ja sen opettamista. Artikkelissa vertaillaan, miten suomalaiset ja saksalaiset englannin opiskelijat lukiossa ja yliopistossa hahmottavat kielioppia ja sen pedagogiikkaa. Aineisto pohjautuu tehtävään, jossa opiskelijoiden tuli analysoida kahden esimerkkilauseen kieliopillisuutta, sekä kysymykseen, jossa opiskelijat pohtivat, miten näistä lauseista esille nousevaa kielioppitematiikkaa tulisi käsitellä opetuksessa. Analyysi osoittaa, että sekä lukiolaisilla että opettajaopiskelijoilla on ensisijaisesti intuitiivinen käsitys englannin kieliopista ja sen pedagogiikasta. Kirjoittajat toteavat, että intuitioon pohjaava kieliopin tuntemus ei edistä pedagogisen asiantuntemuksen rakentumista.

## 5.2 Kielitietoisuus ja työelämän kielenkäyttötarpeet

Niin julkisessa keskustelussa kuin tutkimuksessa on viime vuosina puhuttu yhä useammin työelämän kielellistymisestä. Työelämän kielitaitotarpeet, kieliasenteet ja niiden taustalla vaikuttavat kieli-ideologiat ovat teemoina kolmessa artikkelissa.

**Johanna Vaattovaaran** artikkeli on osa Helsingin yliopiston kielikeskuksen hanketta, jossa on haastateltu yliopistosta työelämään siirtyneitä eri alojen asiantuntijoita ja kartoitettu heidän kokemuksiaan työelämän kielitaitotarpeista sekä siitä, miten korkeakouluopinnot ovat valmistaneet heitä työelämän erilaisiin kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteisiin. Haastatteluaineisto osoittaa, että eri aloilla toimivat asiantuntijat kokevat yliopiston kielikoulutuksen tarjonnan heille hyvät perusvalmiudet kielten opiskeluun. Kirjoittaja haastaa kuitenkin pohtimaan, missä määrin kielitietoisuus ja monikielisyys ovat lähestymistapoina läsnä nykyisessä kielikoulutuksessa. Hän esittää, että uudet sukupolvet tulisi kouluttaa uudistamaan työelämän kieli- ja viestintäkäytänteitä – siis toimijoiksi, ei vain pärjääjiksi.

Myös **Emmi Heimosen** ja **Sabine Ylösen** artikkeli keskittyy korkeakoulutettujen asiantuntijoiden kielenkäyttötarpeisiin ja kieliasenteisiin. He analysoivat erityisesti suomalaisten yliopistojen henkilökunnan asenteita, jotka koskevat eri kielten roolia aka-

teemisessä ympäristössä, sekä asenteiden taustalla vaikuttavia kieli-ideologioita. Kyse-lytutkimuksen tulokset osoittavat, että akateemisesti koulutetut vastaajat arvostavat monikielisyttä ja pitävät myös muiden kielten kuin englannin roolia tärkeänä suomalaisissa yliopistoissa. Samalla vastaajat tuovat kuitenkin esille, että esimerkiksi tulostamitarit sekä paine ulkopuolisen rahoituksen hakemiseen ja kansainväliseen julkaisemiseen johtavat siihen, että englannin kielen käyttäminen nimenomaan tieteellisessä kirjoittamisessa on lähes välttämätöntä, mikä osaltaan rajoittaa monikielisuuden ihanteen toteutumista.

**Jyrki Kalliokosken** tutkimus perustuu haastatteluihin, jotka on tehty suomen kielen aikuisena oppineiden valtion- ja kunnallishallinnon ammattilaisten sekä heidän esimiestensä kanssa. Analyysi koskee yhtäältä haastateltavien käsityksiä virkakieleen liitettyistä ihanteista ja toisaalta ihanteiden taustalla vaikuttavia kieli-ideologioita. Analyysi osoittaa, että julkishallinnossa työskentelevät haastateltavat ovat omaksuneet hallinnon kielen sekä siihen kuuluvat tekstilajit ja käytänteet ja ovat siten kasvaneet hallinnon suomen kielen omistajiksi. Kirjoittaja kuitenkin kysyy, kenelle kielen omistajuus kuuluu. Voiko saada täyden omistusoikeuden suomen kieleen, vaikka ei käytä kieltä kaikissa yhteyksissä sujuvasti ja sopivasti?

### 5.3 Yhteiskunnan eriarvoistuminen ja kieliasenteet

Suomalaisen yhteiskunnan eriarvoistumiskehitys ja kieli-ideologiat ilmenevät muutamissa artikkeleissa myös laajempina ilmiöinä kuin selvästi vain koulu- tai työelämään liittyvinä.

**Anne-Maria Karjalainen, Milla Luodonpää-Manni ja Veronika Laippala** analysoivat artikkelissaan kokoomuksen, keskustan, SDP:n ja perussuomalaisten vaaliohjelmia. Heidän huomionsa kohdistuu erityisesti hyvinvoinnin diskursseihin, ja tavoitteena on selvittää, mitä hyvinvoinnilla vaaliohjelmissa tarkoitetaan. Analyysi osoittaa, että hyvinvointi kytketään puolueiden vaaliohjelmissa tyypillisesti talouteen ja kilpailukykyyn sekä hyvinvointivastuuseen. Hyvinvointidiskursseissa hahmottuu kuitenkin myös puoluekohtaisia ideologisia eroja. Tällaiset diskurssit rakentavat kielellisesti yhteiskunnallista todellisuutta sekä näkemystä eriarvoistumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Myös **Liisa Mustanojan, Maija Tervolan, Kirsi Sandbergin ja Michael O'Dellin** artikkeli puuttuu yhteiskunnalliseen eriarvoistumiskehitykseen. Artikkelin käsitteanalyttinen tutkimus *resurssin* käsitteestä soveltavassa kielitieteessä. Tavoitteena on selvittää, millä tavalla käsitteelle annetut merkitykset ovat ideologisesti rakentuneita. Kirjoittajat osoittavat, että käsitteen käyttöön liittyy myös ongelmia. Heidän analyysinsä mukaan resurssin käsitteeseen yhdistyy usein ajatus kielenkäyttäjistä, jolla on taitoa, tahtoa ja tilaisuuksia resurssien hyödyntämiseen. Yhteiskunnallisen eriarvoistumiskehityksen va-

lossa on kuitenkin perusteltua epäillä, että näin ei aina ole. Tutkimus osoittaa myös sen, että käsitteiden merkityksen ymmärtämiseksi on tunnettava käsitteen historia ja käyttö muillakin tieteenaloilla.

**Johanna Vaattovaaran** ja **Saila Poutiaisen** artikkeli edustaa kansanlingvivistisesti orientoitunutta kielitietoisuustutkimusta. Artikkelin keskiössä ovat kielelliseen variaatioon liittyvät puhekuulttuuriset arvot ja ideologinen ajattelu. Tutkimuksen aineistona ovat verkkokeskustelun kommentit, joissa otetaan kantaa uutiseen nuorten naisten ”läsyyttävästä” puhetavasta. Kirjoittajat analysoivat kommentteja kieli-ideologisesta näkökulmasta ja toteavat, että niiden hallitsevana ideologiana on puhtaan suomen vaaliminen. Kommenteissa keskustellaan laajemminkin puheesta ja kielen keinoista osana sosiaalisia tyylejä ja muuttuvia trendejä. Kaikkiaan analyysi havainnollistaa, millaisia merkityksiä verkkokeskustelussa annetaan puheen sosiaaliselle variaatiolle. Samalla se avaa näkökulman siihen mekanismiin, jonka välityksellä tutkijan asiantuntijatieto ja median toimintatavat osallistuvat kieli-ideologisten keskustelujen kierrättämiseen.

Toisenlaisen näkökulman yhteiskunnan kieliasenteisiin tarjoaa **Kaarina Monosen** ja **Boglárka Straszerin** artikkeli, jossa kuvataan kahden ikääntyvän monikielisen ihmisen kielielämäkertaa. Haastatteluissa suomenunkarilainen Miska ja inkerinsuomalainen livari luotaavat eri elämänvaiheissa tekemiään kielivalintoja. Analyysi tuo näkökulmia siihen, miten toisaalta yhteiskunnallinen muutos ja toisaalta henkilökohtaisen elämän tilanteet, mahdollisuudet ja rajoitukset, siis resurssit, ovat yhteydessä kielivalintoihin ja kieli-ideologioihin. Analyysi havainnollistaa myös äidinkielelle annettuja merkityksiä ja osoittaa, miten ikä ja elämäkokemus näkyvät haastattelupuheessa.

## 6 Lopuksi

Tämän vuosikirjan artikkelit käsittelevät teemoja, jotka ovat tärkeitä pohdittaessa kysymystä siitä, miten soveltava kielitiede voisi lisätä kielitietoisuutta ja jarruttaa yhteiskunnallista eriarvoistumiskehitystä. Syksyn 2016 syysseminariumia järjestäessämme mietimme, miten rohkaisisimme osallistujia käyttämään esitelmissä ja keskusteluissa suomen ja englannin lisäksi myös muita kieliä. Tähän tavoitteeseen pyrimme esimerkiksi pyytämällä osallistujia liittämään esitelmäabstrakteihin lyhyen tiivistelmän jollakin toisella kielellä. Tiivistelmien kielivalikoima olikin ilahduttavan laaja. Itse seminaariumin kielikäytänteisiin aloitteemme ei kuitenkaan vaikuttanut, vaan esitelmät pidettiin ja keskustelut käytiin pääasiassa suomeksi ja englanniksi. Suomen ja englannin ylivalta myös tutkimuksen kohteena näkyy tässäkin vuosikirjassa. Tältä osin vuosikirjan kielivalikoima heijastelee nähdäksemme yhteiskuntamme kielellistä nykypäivää myös laajemmin: suomi ja englanti ovat keskeiset käyttökielet, ja muut kielet jäävät varjoon. Erityisesti

maahanmuuttajaväestön monet äidinkielet ovat näkymättömiä niin tutkimuksessa kuin yleisessä keskustelussakin – voidaan puhua nollakielistä.

Me tutkijat emme ole yksin tutkimusaiheita valitessamme, vaan niin tutkimuksen kohteisiin kuin siihen, millä kielellä tutkimuksesta puhutaan, vaikuttavat tiedepoliittikka ja rahoittajien päätökset sekä kansainvälisen julkaisemisen paineet. Näistä syistä on ymmärrettävää, että tutkimus keskittyy tiettyihin kieliin ja tietynlaisiin näkökulmiin. Tiedepoliittikkaankin voi kuitenkin vaikuttaa. Meidän kielentutkijoiden tehtävänä on pitää esillä yhteiskunnan kielellistä moninaisuutta ja maahanmuuttajaväestön mukanaan tuomaa monipuolista kielivarantoa. Meidän tehtävänämmä on osoittaa, että kaikki kielet ovat itsessään arvokkaita eikä kieliä pidä hierarkisoida tai laittaa kilpailemaan keskenään. Tähän eivät riitä ainoastaan kauniit juhlapuheet, vaan tarvitaan tutkimusta, joka nostaa esiin kielellisen monimuotoisuuden myös suomalaisessa yhteiskunnassa ja tarjoaa opettajille välineitä ymmärtää monikielisten oppilaiden kielellistä taustaa, arvostaa sitä ja tehdä eri kieliä näkyväksi. Tutkimuksen yksipuolistuminen ei ole kenenkään etu, eikä kenenkään etu ole etenkin se, että yhteiskunnan kielivaranto jää huomiotta tai että joidenkin kielten käyttöä jopa rajoitetaan. Globalisoituneessa maailmassa olisi enemmän kehitettävä kaikkien kielten taitoa ja kannustettava monikielisiin käytänteisiin.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014; OPH 2015) puhutaan kielitietoisesta koulusta: kielitietoisuus on siis koko koulu yhteisön asia. On kuitenkin syytä ajatella laajemmin, sillä kielitietoisuus on koko yhteiskunnan asia. Olemme kaikki paitsi tutkijoina ja opettajina myös yhteiskunnan jäseninä vastuussa siitä, että yhteisössämme ymmärretään kielten merkitys ja että kieliä arvostetaan. Koulun voi nähdä eräänlaisena pienen yhteiskuntana, ja opetussuunnitelman perusteiden koululle asettamien tavoitteiden soisi heijastuvan yhteiskuntamme tavoitteiksi yleisemminkin.

Kielitietoisuuden ei kuitenkaan pitäisi jäädä vain ideologiseksi puheeksi ja ihan teeksi. Nähdäksemme tämän vuosikirjan artikkelit havainnollistavat osin hyvin konkreettisesti sitä, miten soveltava kielentutkimus voi vaikuttaa yhteiskunnan kielitietoisuuden lisääntymiseen. Artikkelit osoittavat, että tutkimuksen yksi tärkeä tehtävä on tehdä erilaisten kielikäytänteiden taustalla vaikuttavia kieliasenteita ja ideologioita näkyviksi. Kieli-ideologiat voivat usein olla kielenkäyttäjille itselleen näkymättömiä, mutta ne saattavat vaikuttaa kielikäytänteisiin ratkaisevasti. Niiden näkyväksi tekeminen auttaa ehkä kyseenalaistamaan kielenkäytön tapoja ja muuttamaan niitä niin, että yhteiskunnastamme tulisi kaikille kielenkäyttäjille tasa-arvoisempi paikka elää ja kehittyä.

## Kirjallisuus

- Baker, C. 2000. *The care and education of young bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blackledge, A. & A. Creese 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115.  
DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x.
- Candelier, M. 2017. "Awakening to languages" and educational language policy. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 161–172.
- Cenoz, J., D. Gorter & S. May (toim.) 2017. *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer.
- Conteh, J. & G. Meier (toim.) 2014. *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & M. Early (toim.) 2011. *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Darvin, R. & B. Norton 2017. Identity, language learning, and critical pedagogies in digital times. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 43–54.
- Erola, J. 2010. Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus: Helsinki, 27–44.
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. London: Longman.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. 2017. Critical multilingual awareness raising and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 263–280.
- Gogolin, I. & J. Duarte 2017. Superdiversity, multilingualism and awareness. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 375–390.
- Harju-Luukkainen, H., K. Nissinen, S. Sulkunen, M. Suni & J. Vettenranta 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D110.pdf>.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. (toim.) 2007. *Bilingualism: a social approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Heller, M. 2008. Language and the nation-state: challenges to the sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics* 12 (4), 504–524.
- Hélot, C. 2017. Awareness raising and multilingualism in primary education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 247–261.
- Holopainen, L. 2016. Lukutaito ei ole itsestäänselvyys. *Kasvatus*, 47 (1), 55–56.
- Jakku-Sihvonen, R. & J. Kuusela 2012. *Perusopetuksen aika: selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-151-0>.

- Jessner, U. 2017. Language awareness for multilinguals: theoretical trends. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 19–29.
- Jørgensen, J. N., M. Karrebæk, M. Siv, L. Madsen & J. Møller 2011. Polylanguaging in superdiversity. *Diversities* 13 (2), 23–38. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf>.
- Kalalahti, M., H. Silvennoinen & J. Varjo 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus*, 46 (1), 19–35.
- Kivinen, O. & J. Hedman 2016. Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälinen taso on väitetty parempi. Mahdollisuuksien tasa-arvo ja korkea osaaminen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 81 (1), 87–96.
- Kohonen, V. & S. Eskelä-Haapanen (toim.) 2006. *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kosunen, S. 2012. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus*, 43 (1), 7–19.
- Kunst, J. R., R. Fischer, J. Sidanius & L. Thomsen 2017. Preferences for group dominance track and mediate the effects of macro-level social inequality and violence across societies. *PNAS*, 114 (21), 5407–5412. DOI: 10.1073/pnas.1616572114.
- Kuusela, J. 2012. Eriytymiskehitys oppimistulosten valossa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & J. Kuusela (toim.) *Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33.
- Lanas, M. & M. Hautala 2016. Kyseenalaistavat sopeutujat – mikropoliittisen lukutaidon opettaminen opettajankoulutuksessa. *Kasvatus*, 46 (1), 48–59.
- Latomaa, S. & M. Kela 2015. Transkieleilyä mäkihyppytornin juurella. *Sutina. Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n jäsenlehti*, 6 (3), 40–45.
- Lehtinen, V.-L. 2017. Muuttofirma etsii 200:aa ”hyvää suomea” puhuvaa työntekijää Helsingissä – professori pelkää kielivaatimusten olevan kiertoilmaisu sille, ettei maahanmuuttajia haluta palkata. *Helsingin Sanomat* 19.9.2017. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005373741.html> [luettu 6.10.2017].
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Lewis, W. G., B. Jones & C. Baker 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641–654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488.
- Liu, Y. & M. Evans 2016. Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students’ and teachers’ discursive constructions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education*, 46 (4), 553–568, DOI: 10.1080/0305764X.2015.1091441.
- Makoni, B. S. 2012. A critique of language, languaging and supervenacular. *Muitas Vozes*, 1 (2), 189–199. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.1i2.0003.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus, yhteiskunta*, lokakuu 2016. <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/>.
- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn. Implications for research in SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mård-Miettinen, K., A. Palojärvi & Å. Palviainen 2015. Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*.

- AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 130–150.
- Nissinen, K. 2015. Ovatko Suomen koulut eriytyvässä? Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 124–141.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paulsrud, B., J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) 2017. *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. tulossa. Superdiversity and why it isn't: reflections on terminological innovation and academic branding. Teoksessa S. Breidbach, L. Küster, B. Schmenk (toim.) *Slogанизations in language education discourse*. Bristol: Multilingual Matters.
- Riihelä, M., R. Sullström & M. Tuomala 2014. Ikä, sukupuoli ja tuloerot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 79 (6), 669–678.
- Rosiers, K. 2017. Unravelling translanguaging: the potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. Teoksessa B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 148–169.
- Sajavaara, K. 2000. Soveltava kielentutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–30.
- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa P. Kupari & S. Sulkunen (toim.) *PISA09. Kestävä osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33.
- Svalberg, A. 2016. Language awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25 (1–2), 4–16. DOI: 10.1080/09658416.2015.1122027.
- Therborn, G. 2014. *Eriarvoisuus tappaa*. Tampere: Vastapaino.
- Thorne, S. & S. May (toim.) 2017. *Language, education and technology. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer.
- Vauhkonen, T., J. Kallio, T. M. Kauppinen & J. Erola 2017. Intergenerational accumulation of social disadvantages across generations in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 42–52. DOI: 10.1016/j.rssm.2017.02.001.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054. DOI: 10.1080/01419870701599465.

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 30–53.*

**Steven L. Thorne**

Portlandin osavaltionyliopisto, Groningenin yliopisto

## **Kielenoppiminen, ekologinen validiteetti ja innovaatio superdiversiteetin aikana<sup>1</sup>**

This article describes three pedagogical proposals oriented toward moving language learning to the center of higher education, and further, to emphasizing the importance of both continued first (L1) and additional/foreign (L2) language learning as central to academic and professional success. The first project, titled Language-Integrated Knowledge Education (or LIKE), aims at making explicit the linguistic resources necessary for full participation in written and spoken academic contexts, in both students' first as well as (potentially) multiple foreign languages. The second project describes the benefits and rationale for broadening the use of online intercultural exchange within foreign language education as well as the use of virtual intercultural dialogue in discipline specific (i.e., non-language focused) content courses. The third project, more briefly presented as a concept piece, explores the use of place-based learning through GPS-enabled mobile games in an effort to take language learning resources and activities out of the classroom and into the world. Each of the three proposals is simultaneously modest as well as ambitious. They are modest in that they build from and combine together elements of existing pedagogical approaches to language education, such as telecollaboration, Content and Language Integrated Instruction (CLIL), language focused portfolios, and utilization of mobile technologies to design place-based and augmented reality experiences that are developmentally useful for language learners. They are ambitious because each approach includes an explicit focus on L2 development within traditional language learning contexts (e.g., foreign, world, and modern language departments and courses), but also encourages the broad and systematic integration of language education with other realms of activity, including academic disciplines (the LIKE project), internationally distributed communities (virtual internationalization through online intercultural exchange), and environments/places outside of classrooms (GPS-enabled mobile games).

**Keywords:** CMC, MALL, e-portfolio, telecollaboration, augmented reality

**Asiasanat:** tietokonevälitteinen viestintä, mobiilioppiminen, sähköinen portfolio, etäyhteistyö, lisätty todellisuus

---

<sup>1</sup> Thorne, S. L. 2013. Language Learning, Ecological Validity, and Innovation under Conditions of Super-diversity. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6 (2), 1–27.



# 1 Johdanto

Tässä artikkelissa käsitellään ensin lyhyesti kahta laaja-alaista ilmiötä, joiden on osoitettu vaikuttavan kielenoppimisen prosesseihin ja mahdollisesti myös sen tavoitteisiin. Ensimmäinen ilmiö: Elämme monitahoisessa ja dynaamisesti muuttuvassa maailmassa, jonka tieteellisessä, ammatillisessa ja arkipäivän toiminnassa näkyy yhä selvemmin, että kulttuurienvälisissä ja monikielissä yhteyksissä tarvitaan erinomaisia vuorovaikutus- ja analyysitaitoja. Sosiolingvistit Blommaert ja Rampton (2011: 2) ovat alun perin Vertovecin (2007) esittämien ajatusten pohjalta kuvanneet nykyaikaa kiistanalaisella, mutta hyödyllisellä termillä *superdiversiteetti*. Termi pyrkii kyseenalaistamaan ja määrittelemään uudelleen ne tavat, joilla monikulttuurisuus ja diversiteetti tavallisesti ymmärretään. Varsinaisesti superdiversiteettiä

luonnehtivat liikkuvuus ja muuttajaryhmien monimuotoistumisen valtava lisääntyminen, ei ainoastaan kansallisuuden, etnisyyden, kielen ja uskonnon mukaan, vaan myös sen mukaan, mitkä ovat muuttoliikkeen syyt, tyypit ja reitit sekä millaisten prosessien kautta muuttajat liitetään osaksi vastaanottavaa yhteiskuntaa (Blommaert & Rampton 2011: 2).

Kuten Vertovec (2007: 1026) on luonnehtinut, superdiversiteetti tunnustaa "monien historiallisten kehityskulkujen samanaikaisuuden ja ne tavat, joilla yksilöt erilaisine näkökulmineen tulevat toistensa kanssa toimeen haastavissa ympäristöissä". Blommaert ja Rampton (2011: 4) esittävät, että tarvitaan paradigman muutos tutkittaessa kieltä yhteiskunnassa. Uuden paradigman täytyy siirtyä "homogeenisuuden, stabiiliuden ja rajallisuuden" oletuksista kohti lähestymistapaa, joka nostaa keskiöön "liikkuvuuden, sekoittuvuuden, poliittisen dynamiikan ja historiallisen kehityksen" siten kuin ne ilmenevät useimpien nyky-yhteiskuntien kielissä ja arkipäivän vuorovaikutustilanteissa.

Nykyiset myöhäismodernit olot liittyvät läheisesti siihen, mitä pidän yhtenä toisen ja vieraan kielen (L2) opetuksen ensisijaisista tavoitteista: lisätä tietoisuutta merkitysten muodostamisen dynaamisista ja muuttuvista prosesseista sekä niihin sisältyvistä erilaisista kulttuurisista käytänteistä, arvoista ja ideologioista (Thorne 2011). Tällaista toisen kielen opetusta on kuitenkin vaikea toteuttaa ilman osallisuutta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja itse koettuun kielenkäyttöön arkipäivän sosiaalisten suhteiden viidakossa. Lisäksi opetuksessa täytyisi kiinnittää huomiota sekä tietyn kielimuodon (esim. englannin, kiinan, katalaanin tai hindin) erilliskehitykseen että plurilingvaalisiin tai polylingvaalisiin vuorovaikutustaitoihin (*mixed language practices*, Jørgensen 2008). Edellä sanottu nostaa esiin tärkeän kysymyksen kielenopetuksen tarkoituksesta, prosesseista ja tavoitteista: miltä elinikäinen kielitaidon kehittyminen pohjimmiltaan näyttää superdiversiteetin vallitessa? Tähän kysymykseen ei luonnollisestikaan voi vastata tyhjentävästi. Yksi toteuttamiskelpoinen strategia olisi kehittää sellaisia opetussuun-

nitelmauudistuksia ja pedagogisesti tuettuja ympäristöjä, jotka voivat mukautua esiin nouseviin viestintätarpeisiin ja ovat avoimia tekstilajien moninaisuudelle ja monikielisen viestinnän dynamiikalle. Lisäksi niiden tulisi tarjota mahdollisuus sellaiseen kanssakäymiseen, joka on kokemuksellisesti ja kielellisesti rikasta.

Toinen ilmiö: Samanaikaisesti kun kohtaamme näissä superdiversiteetin oloissa urbaanin, virtuaalisen ja kasvokkaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen mukanaan tuomat sosiolingvistiset ja viestinnälliset seuraukset, elämme aikakautta, jolloin julkisesti rahoitettu koulutus ja erityisesti muiden vieraiden kielten kuin englannin kielen opetus on vaarassa budjettileikkauksen takia. Näin on asianlaita varsinkin Yhdysvalloissa samoin kuin Britanniassa ja muissa Euroopan unionin maissa, joissa sekä alempaan korkeakoulututkintoon kuuluvaa vieraiden kielten kurssitarjontaa että maisterivaiheen vieraiden kielten koulutusohjelmia on supistettu tai lakkautettu kokonaan.<sup>2</sup> Kehityksen suunta on hyvin huolestuttava, kun ottaa huomioon, että maailmanlaajuinen keskinäisriippuvuus lisääntyy ja että tieteellinen ja ammatillinen toiminta sekä liike-elämä ovat yhä kansainvälisempiä. Tilanteeseen voi kuitenkin suhtautua myös niin, että näkee sen mahdollisuutena: superdiversiteettiä on mahdollista hyödyntää pohdiskelun ja innovaatioiden käynnistäjänä. Pitkän aikavälin strategian ensisijaisena tavoitteena voisikin olla se, että vieraan kielen opiskelu siirrettäisiin pois tieteenalojen sisältöjen opiskelun reuna-alueilta. Nykyisen syrjäisen asemansa sijaan kielenoppiminen ja kulttuurienväläinen kanssakäyminen juurrutettaisiin koko koulutusjärjestelmään ja edelleen luokkahuoneen ulkopuoliseen sosiaalisten tilojen maailmaan.

Ennen kuin etenen itse pedagogisiin aloitteisiin, myönnän, ettei ole yksinkertaista ratkaista, millaisten luovien ja joustavien prosessien avulla 2000-luvun kielenopetus pystyttäisiin täysin vireyttämään ja tuomaan koulutuksen keskiöön. Seuraavat vaatimattomat mutta samalla kunnianhimoiset pedagogiset ehdotukset pyrkivät kuitenkin ilmentämään ekologista validiteettia, toisin sanoen ajatusta siitä, miten kielenopetusta voisi sovittaa nykyisiin superdiversiteetin oloihin ja integroida sitä paremmin koulutuslaitosten ja -kulttuurien muihin älyllisiin pyrkimyksiin.

2 Internethaku ilmauksella *foreign languages and budget cuts* ('vieraat kielet ja budjettileikkaukset') tuo esiin satoja aiheeseen liittyviä artikkeleita, jotka kertovat yläkoulun, lukion ja yliopiston vieraiden kielten kurssien, ohjelmien ja tutkintojen lakkauttamisesta tai niiden vähentyneestä rahoituksesta.

## 2 Ensimmäinen ehdotus: LIKE-lähestymistapa monikielisyteen ja yliopistotasoiseen tieteelliseen diskurssikompetenssiin<sup>3</sup>

LIKE (*The Language-Integrated Knowledge Education*), sisällönopetukseen integroitu kielinopetus, on pedagoginen hanke, jonka tavoitteena on tehdä näkyviksi ja siten helpommin opittaviksi ne kielelliset resurssit, joita tarvitaan, jotta on mahdollista toimia täysipainoisesti niin kirjallisissa kuin suullisissakin akateemisissa viestintätilanteissa. Menestyäkseen opinnoissa opiskelijan tulee hallita tietynlainen kielenkäyttö, johon kuuluu tieteenalalle ominainen sanasto, tyypilliset kollokaatiot sekä kielelliseen rekisteriin ja tekstilajiin liittyvien vivahteiden tajuaminen. Akateemisissa ja ammatillisissa yhteyksissä edellytetään kykyä viestiä asianmukaisesti ja menestyksekkäästi, ja tällaisen taidon omaksuminen on haasteellista jopa opetuskieltä äidinkielenään puhuville samoin kuin kaiken tasoisille toisen ja vieraan kielen oppijoille. Merkityksellistä kaikessa tieteellisessä ja ammatillisessa toiminnassa on kuitenkin se, että inhimillinen tieto on pohjimmiltaan erikois- ja ammattikielen välittämää, usein samanaikaisesti muiden semioottisten järjestelmien kanssa. Näitä järjestelmiä ovat esimerkiksi matematiikan kieli, tietokonekielet, nuottikirjoitus, biologian ja kemian yhtälöt sekä graafiset kuvat.

LIKE-lähestymistapa pyrkii parantamaan opiskelijan menestystä yliopisto-opinnoissa ja myös niiden jälkeen. Huomion kohteena ovat juuri ne diskurssikäytänteet, jotka ovat olennaisimpia asiiasällön oppimisessa, tieteellisessä kirjoittamisessa sekä suullisessa viestinnässä niin tieteellisissä kuin ammatillisissakin tilanteissa. Pedagogiikan kannalta tämä tarkoittaa, että opetuksessa lisätään oppijan tietoisuutta kielioppiin, sanastoon, tyyliin ja tekstilajiin liittyvistä valinnoista, jotta hän ymmärtää tieteenalalle ominaiset tekstuaaliset, interpersonaaliset ja käsitteisiin liittyvät merkitykset. LIKE-lähestymistavan ydintä ovat (mahdollisesti) monikieliset, tieteellisellä kielellä laaditut sähköiset portfolioit. LIKE-portfolioit voivat olla osa minkä tahansa tieteenalan koulutusta: niitä voidaan koota luonnontieteissä, matematiikassa, humanistisissa tieteissä, yhteiskuntatieteissä samoin kuin ammattiin johtavissa opinnoissa. Portfolioit antavat yliopisto-opiskelijoille mahdollisuuden aktiivisesti kartuttaa, pohtia ja ajan myötä myös hallita asiaankuuluvaa tieteellistä ja ammatillista termistöä sekä kaikille tiedonaloille keskeisiä diskurssikäytänteitä – monikielisesti. Sähköisten portfolioalustojen tärkeä ominaisuus on niin ikään se, että niitä hyödyntämällä opiskelijoiden on mahdollista havainnoida omaa kielenoppimistaan käytännössä. Se auttaisi heitä kuten tutkijoitakin ymmärtä-

3 Aiempi versio LIKE-projektin toiminta-ajatuksesta julkaistiin alun perin lähteessä Thorne 2013. Tämä osuus perustuu pitkälti mainittuun julkaisuun.

mään paremmin, miten tieteellisen retoriikan kompetenssi kehittyy äidinkielellä ja muilla kielillä.

## 2.1 Nykyiset haasteet

Lily Wong Fillmore, luku- ja kirjoitustaidon sekä toisen kielen oppimisen tutkija, on esittänyt plenaariluennollaan (2004) seuraavan kommentin: ”Mikä erottaa opinnoissaan menestyvät opiskelijat epäonnistujista? Eroja on paljon, mutta yksi hyvin huomattava tekijä on tieteellisen kielen hallinta.” Painokkaammin sanottuna: tieteellisen rekisterin ja tieteenalalle ominaisen termistön hallinta edistää opiskelumenestystä (esim. Halliday 2004; Hyland 2012). Pohjois-Amerikassa tieteellisen kielen haltuunotto on ollut merkittävä kysymys englannin kielen oppijoiden tarpeita koskevassa tutkimus- ja koulutuspolitiikassa (esim. Cummins 2008; Schleppegrell 2004). Paljon vähemmän huomiota on kuitenkin kohdistettu niihin vaikeuksiin, joita useat muut ryhmät tyypillisesti kohtaavat. Jopa monet englantia äidinkielenään tai sitä erittäin sujuvasti puhuvista henkilöistä pitävät tieteellistä kieltä uutena, vaikeana ja usein myös hämäränä kielimuotona. Lisäksi muita kieliä kuin englantia vieraana kielenä opiskelevilla saattaa olla rajalliset mahdollisuudet käyttää opiskelemaan kieliä pääaineensa opinnoissa. Vieraan kielen oppiminen onkin erityisesti ensimmäisinä opiskeluvuosina usein erillään muusta luovasta tiedon tuottamiseen tähtäävästä toiminnasta yliopistomaailmassa, toisin sanoen kyseessä on siiloutumisen ilmentymä. Jos kuitenkin painotettaisiin tieteellisen diskurssikompetenssin hankkimista monilla eri kielillä, vieraat kielet pystyttäisiin paremmin integroimaan yliopistoelämän muuhun tieteelliseen toimintaan. Juuri tässä LIKE-lähestymistapa voisi auttaa lukuisia opiskelijoita kehittämään tavoitteellisesti sellaisia monikielisiä diskursiivaitoja, joita edellytetään yhä liikkuvammassa ja globalisoituvammassa maailmassa menestymiseen.

## 2.2 Teoreettiset perusteet

On lukuisia syitä siihen, että tieteelliseen kieleen on kiinnitetty erityistä huomiota, ja perusteilla on vankka tutkimuspohja. Tutkimukset opiskelijoiden oppimistuloksista luonnontieteissä, teknologiassa, insinööritieteissä ja matematiikassa ovat osoittaneet, että tieteenalalle ominaisen kielen hallinta edistää opintomenestystä (esim. Sfar 2008; Halliday 2004). Sfar, kansainvälisesti tunnettu matematiikan opetuksen tutkija, on jopa kuvannut matemaattisesti relevanttia kognitiota termillä *kommognitio* (*commognition*), joka on sanat *kommunikaatio* (*communication*) ja *kognitio* (*cognition*) yhdistävä uudisana. Sfar perustelee *kommognition* käsitettä laajalla tutkimustiedolla, joka osoittaa, mikä merkitys tieteenalan kielellisellä asiantuntemuksella on: juuri sen avulla on mah-

dollista osallistua täysipainoisesti tieteellisiin toimintayhteisöihin. Sfardin (2007: 567) mukaan

[kommognitio] perustuu oletukseen, että ajattelu on viestinnän muoto ja että oppiminen – – merkitsee samaa kuin oman diskurssin muokkaaminen ja laajentaminen.

Muu aihepiiriä koskeva tutkimus esittää, että diskurssikäytänteiden kirjallinen ja suullinen hallinta parantaa suuresti käsitteellistä ajattelua niinkin erilaisilla aloilla kuin biotieteissä, insinööritieteissä, filosofiassa ja kriittisessä teoriassa. Esimerkiksi Hubbard (2010) on kuvannut, kuinka malliesimerkiksi soveltuva luonnontieteellistä tutkielmaa on käytetty pedagogisena materiaalina, jonka avulla on opiskeltu keskeisiä tieteellisen diskurssin keinoja, kuten määrittelemistä, vertailua, viittaamista, varmuusasteiden käyttöä sekä ehtojen ja tulosten ilmaisemista. Suullisen ja kirjallisen tieteellisen diskurssin yleisluonteiset analyysit ovat auttaneet tunnistamaan niitä yleisiä ja toistuvia kielenkäytön malleja, joita esiintyy merkittävästi useammin tieteellisissä kuin muissa yhteyksissä (esim. Biber 2006; Conrad & Biber 2004; Simpson-Vlach & Ellis 2010). Näitä tuloksia on hyödynnetty tieteellisen englannin opetusmateriaalien kehittämiseen, ja ne ohjaavat LIKE-lähestymistavan kehitystä ja käyttöönottoa.

On olennaista panna merkille myös suulliseen vuorovaikutukseen perustuvien tilanteiden tärkeys: käsitteellisen kehityksen pohja luodaan osallistumalla aktiivisesti muun muassa luokkahuoneopetukseen, laboratoriotöihin, keskusteluryhmiin ja seminaarityöskentelyyn. Kuten Fusaroli ja Tylén (2012: 104) ovat luonnehtineet,

kieli on taidokasta, yhteistä toimintaa, jonka välityksellä keskustelukumppanit sopeutuvat toisiinsa ja käsillä olevaan tehtävään sekä muodostavat yhdessä jaetun kognitiivisen ”lokero”. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielelliset käytänteet (sanat, ilmaukset ja kokonaiset ammattikielit) kehittyvät ja niitä myös kehitetään niin, että ne voivat mukautua edelleen paikallisiin yhteistyötarpeisiin.

Täysjäsenyys tietoa tuottavissa tieteellisissä ja muissa yhteisöissä edellyttää ymmärrystä historiallisesti kertyneestä diskurssista, toisin sanoen kielellisestä eksosruktuurista (*linguistic exostructure*), joka sekä mahdollistaa että rajoittaa viestinnän ja yhteisymmärryksen muodostuksen kontekstiin sopivia muotoja (Cowley 2012).

### 2.3 Perusteet ja olemassa olevat resurssit

Alkuperäisessä muodossaan LIKE-portfolioon sisältyisi jäsentynyt, mutta laajalti itsenäinen, opiskelijan itse ohjaama prosessi, joka voisi liittyä mihin tahansa kurssiin tai aihepiiriin. Portfoliota olisi mahdollista soveltaa paikallisen opiskelijan, opetushenkilökunnan, laitoksen ja yliopiston intressien ja tavoitteiden mukaan. Portfolioprosessi kannustaisi

ja auttaisi opiskelijoita suunnittelemaan ja kehittämään tieteenalakohtaisen kielen portfolioita englanniksi ja muilla heidän opiskelemillaan maailmankielillä. Monilla humanististen tieteiden kandidaatintutkintoa suorittavilla opiskelijoilla LIKE-portfolion koostaminen vieraalla kielellä voisi korvata yliopiston edellyttämien vieraiden kielten opintojen viimeisen lukukauden, tai he voisivat koota portfolion heti opintojen jälkeen. LIKE-portfolio antaisi siten opiskelijoille mahdollisuuden soveltaa ja laajentaa kehittyvää vieraan kielen taitoaan edelleen pääaineensa opinnoissa. Myös ne opiskelijat, jotka opiskelevat vierasta kieltä vain suorittaakseen pakolliset kieliopinnot, saattaisivat innostua jatkamaan kielten opiskelua. Kansainvälisiä sekä kaksi- tai monikielisiä opiskelijoita kannustettaisiin kehittämään LIKE-portfolioita sekä äidinkiellillään että englanniksi. Kun yhä useammat opiskelijat kehittäisivät LIKE-portfolioita monilla kielillä, samalla luotaisiin tieteenalalle ominaisen kielen tietovarantoja. Niiden pohjalta voitaisiin laatia johdantokurssi, jolla opetettaisiin keskeiset kielelliset taidot, joita opiskelijat tarvitsevat osallistuakseen täysipainoisesti tieteenalan keskeisiin diskurssiyhteisöihin.

Perimmäinen tavoite on istuttaa LIKE-portfoliot avoimeen ja älykkääseen, mukautuvaan kieliympäristöön. Siten voitaisiin tukea opiskelijalähtöistä kriittisen kielitietoisuuden prosessia aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Ympäristössä olisi lukuisia hyödyllisiä ominaisuuksia, muun muassa mahdollisuus käyttää tieteellisiä ja tieteenalalle ominaisia kirjallisen ja suullisen kielen korpuksia, korpus- ja kieliteknologian työkaluja, kuten kollokaatio- ja frekvenssiluetteloita, aineistolähtöisiä oppimisaktiviteetteja (esim. Johns 1991; Boulton 2009) sekä älykkäitä tietokoneavusteisia kielenoppimistyökaluja (*Intelligent Computer-Assisted Language Learning, ICALL*) (Heift 2010a, 2010b; Heift & Schulze 2007; Schulze 2008). Opiskelijat perehdytettäisiin näiden työkalujen tuloksekkaaseen käyttöön, ja tätä tarkoitusta varten järjestettäisiin sekä verkkotutoriaaleja että käytännön työpajoja (Hubbard & Romeo 2012). Käyttäjien toimintojen seuraamiseksi rakennettaisiin oppimista analysoivia työkaluja ja muita arviointimenetelmiä. Niiden tuottaman aineiston pohjalta olisi mahdollista dokumentoida empiirisesti erilaisia käyttötottumuksia sekä tottumusten ja LIKE-portfolioiden valmistumisen välisiä korrelaatioita. Aineiston avulla voitaisiin myös tukea innovaatioprosessitutkimusta, joka osana jatkuvan kehittämisen mallia parantaisi puolestaan sähköisen portfolioympäristön suunnittelua (Fischer 2007, 2012).

Käytännön suunnittelussa ja toteutuksessa LIKE-lähestymistapa hyötyy seuraavista olemassa olevista pedagogisista hankkeista: sisällön ja kielen integroiva oppiminen, CLIL-opetus (*Content and Language Integrated Learning*), jota käytetään lukuisissa EU-maissa; tieteellisen englannin opetus (*English for Academic Purposes, EAP*), joka korostaa niitä kielitaidon osa-alueita, jotka ovat tarpeen englanninkielisissä akateemisissa konteksteissa menestymiseen; laajalti käytössä oleva sähköisten portfolioiden lähestymistapa kielen opiskeluun. Viimeksi mainitusta ovat tyypiesimerkkejä projektit, jotka ovat

syntyneet osana Eurooppalaista viitekehystä (*Common European Framework of Reference for Languages*), muun muassa Eurooppalainen kielisalkku (*European Language Portfolio*)<sup>4</sup> (ks. myös Lenz 2004; Little 2009), suullisen kielitaidon yhteistyöprojekti Web-CEF (CEF = *Common European Framework*)<sup>5</sup> ja Center for Applied Second Language Studies<sup>6</sup> -keskuksen kehittämä vieraita kieliä koskeva *LinguaFolio* (ks. myös Cummins 2007).

Edellä mainittujen lähestymistapojen lähtökohtana on se, että opiskelijat kehittävät tieteellisen diskurssin kompetenssia vieraalla tai toisella kielellä. Pitkälti samoin LIKE-projektikin määriteltiin alun perin tavaksi kannustaa englanninkielisiä yliopisto-opiskelijoita jatkamaan kielten opiskelua käyttämällä vierasta kieltä oman tieteenalansa opinnoissa. Monien eri alojen yliopistokollegojen kanssa keskusteltaessa kävi kuitenkin ilmi, että englantia äidinkielenään puhuvat opiskelijat voisivat hyötyä paljonkin samasta lähestymistavasta omaan äidinkieleensä Englantiin. Näin sanoivat kollegat, jotka edustivat erityisesti sellaisia aloja kuin luonnontieteet, teknologia, insinööritieteet ja matematiikka. Tieteellisen diskurssikompetenssin tukemisesta yliopiston opetuskielillä hyötyisivät etenkin tiettyihin riskiryhmiin kuuluvat väestöryhmät: ensimmäisen sukupolven yliopisto-opiskelijat; vakinaisesti Yhdysvalloissa tai muissa englanninkielisissä maissa asuvat opiskelijat, jotka kuuluvat ensimmäiseen tai toiseen sukupolveen; opiskelijat, jotka ovat lähtöisin etnisistä vähemmistöistä ja muista sosioekonomiselta taustaltaan tyypillisesti huono-osaisista yhteisöistä. Niin kuin eräs biotieteitä edustava, suuressa kaupunkiyliopistossa työskentelevä kollega totesi, menestyäkseen biologian opinnoissa (englanniksi) opiskelijan tulee oppia uusi kieli, biologian kieli (Todd Rosenstiel, henkilökohtainen tiedonanto). Kielellisen ja käsitteellisen asiantuntemuksen kehittäminen omalla äidinkielellä – Sfardin (2007) sanoin omalle tieteenalalle ominaisen *kommognition* laajentaminen – auttaa käsitteellistä kehitystä myös muilla kielillä. Esimerkiksi Cummins (2000: 39) on esittänyt seuraavaa:

Käsitteellisen ja tieteellisen toiminnan syvemmällä tasolla on kielten välillä huomattavaa päällekkäisyyttä ja keskinäistä riippuvuutta. Yhdellä kielellä rakennettu käsitteellinen tieto auttaa tekemään muilla kielillä esitetystä ymmärrettävää.

On siis perusteltua esittää, että kaikki opiskelijat kaikilla tieteenaloilla hyötyisivät, jos huomio kohdistettaisiin oman tieteenalan kielen ja tekstilajien konventioihin. Näin tulisi tehdä sekä omalla äidinkielellä että millä tahansa vieraalla kielellä, jota opiskellaan tai haluttaisiin tulevaisuudessa käyttää tieteellisiin tarkoituksiin.

4 <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

5 <http://www.webcef.eu/>

6 <https://linguafolio.uoregon.edu>

## 2.4 Menetelmä

LIKE-portfolioita aletaan laatia opiskelijan ensikielellä tai äidinkielellä yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijoita ohjeistetaan seuraavilla kysymyksillä: Mitkä termit ovat omalle alallesi tai opintosuunnallesi tyypillisiä? Minkälaisia ilmauksia tai kollokaatioita (sanoja, jotka todennäköisimmin esiintyvät yhdessä) huomaat oppikirjoissa, tutkimusartikkeleissa, luennoilla ja muissa materiaaleissa? Millainen sanasto ja kielenkäyttö näyttäisi kuuluvan laboratoriotöiden työselostuksiin, ohjelmistokoodin dokumentointiin, yrityssuunnitelmien esittelyyn, kirjallisuuskonferenssien tiivistelmiin, analyttisen filosofian edellyttämään selkeään argumentointiin tai poliittisen julkisuuden jälkistrukturalistiseen analyysiin? Näiden viestintätilanteiden tyyppiesimerkkejä voidaan analysoida sekä morfosyntaksisella tasolla että laajemmin diskurssikonventioiden, tyylin ja tekstilajin tasolla. Juuri nämä joustavat kielelliset taidot valmentavat opiskelijoita menestykseen niin opinnoissa kuin myös yliopisto-opintojen jälkeisissä tutkimus- ja asiantuntija-tehtävissä. Portfolioon on mahdollista sisällyttää esimerkkejä opiskelijan viestinnästä virtuaalisessa kulttuurienvälisissä vuorovaikutuksissa (ks. luku 3), ja ne ovat samalla näytteitä opiskelijan kyvystä kommunikoida kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisissa tilanteissa.

Kun opiskelijat käyttävät sähköisen portfolion pohjaa asetuksella, joka näyttää tekstin vain heille itselleen, he voivat kirjoittaa muistiinpanoja ja pohdintaa sellaisista tieteellisen diskurssin muodoista, joita he kuulevat ja näkevät tai joita heidän täytyy sisällyttää kirjallisiin töihinsä. Opiskelijoita rohkaistaan reflektoimaan havaintojaan aluksi äidinkielellään tai vahvimalla kielellään ja ajan myötä lisäämään mukaan opiskelemissään vieraita kieliä. Kun LIKE-portfolio täyttää oppilaitoskohtaisesti määritellyt kriteerit tai vaatimukset, se lähetetään vertaisarvioitavaksi. Näin toimitaan nykyään laajalti ja tuloksettaasti kaikille avoimilla verkkokursseilla (*Massive Open Online Course, MOOC*), mikä vähentää, muttei kokonaan poista opetushenkilökunnan valvonnan tarvetta. LIKE-portfolioaineisto suunnitellaan kokonaisuudessaan niin, että se edistää opetuksen avoimuutta (*Open Education Movement*), minkä ansiosta yliopistojen välinen ja kansainvälinen yhteistyö voisi lisääntyä. Yhtenä portfoliotehtävänä opiskelijat saavat valita, haluavatko he jakaa erikoisalaa koskevaa ja kielellistä tietämystään Wikipedian kaltaisille avoimen tiedon alustoille, joissa on jatkuva tarve ajankohtaisista päivityksistä englanniksi ja muilla kielillä. Tällä tavoin LIKE-portfoliot hyödyttäisivät opetukseen osallistuvia opiskelijoita ja edistäisivät samalla maailmanlaajuisia tietotaloutta.

LIKE-portfoliot ovat toistettavissa ja laajennettavissa sitä mukaa kun opiskelijat oppivat lisää omasta oppialastaan. Uusia kieliä voidaan lisätä milloin vain. Opiskelijat voivat esitellä LIKE-portfolioita tuleville työnantajilleen, ja niitä on mahdollista käyttää näyttöinä tieteellisen diskurssin hallinnasta, jota edellytetään jatko-opintoihin haetta-



essa. Ne opiskelijat, jotka osoittavat kielten osaamisensa LIKE-portfolioiden avulla ja innostuvat käyttäessään vierasta kieltä omalla alallaan, voivat saada kokemuksesta kimmokkeen jatkaa vieraan kielen opintoja myöhemminkin.

## 2.5 Yhteenveto

Opiskelijat kokoavat LIKE-portfolion vahvimmalla kielellään, mutta heidän on mahdollista koota se myös muilla kielillä. Vieraskieliset LIKE-portfoliot voivat toimia siltana: monessa yliopistossa edellytetyt vuoden tai kahden mittaiset vieraan kielen opinnot voisivat jatkaa luontevasti tieteellisesti ja ammatillisesti merkittävien aiheiden parissa. Tällä tavoin LIKE-lähestymistapa huomioi korkeakoulutusta nykyisin uhkaavia ongelmia: (1) Vieraan kielen opetus kaikilla asteilla (perusopetus, toinen aste ja yliopisto) on yleensä erillään suurimmasta osasta tieteenaloja. (2) Vieraiden kielten laitokset ja koulutusohjelmat ovat viime aikoina kärsineet budjettileikkauksista, jotka osittain juontuvat vieraiden kielten opetuksen toisarvoiseksi mielletystä asemasta tieteellisessä ja ammatillisessa menestyksessä. LIKEN avulla olisi mahdollista yhdistää vieraan kielen oppiminen alakohdittaisen sisällön oppimiseen. (3) Sekä yleinen että tieteenalalle ominainen tieteellinen diskurssi tuottaa usein suuria vaikeuksia monille äidinkielenään englantia puhuville niissä yliopistoissa, joissa opetuskielenä on englanti. Näille opiskelijoille olisikin hyötyä siitä, että opinnoissa kiinnitettäisiin tietoista huomiota niihin kielellisiin resursseihin, joiden avulla on mahdollista menestyä opiskelussa.

LIKE-lähestymistapa pyrkii lisäämään opiskelijoiden tietoisuutta tieteen kielestä keskittymällä erityisesti niihin diskurssiodotuksiin, jotka ovat yhteydessä opiskelumenestykseen (Blyth 2009). Kun opiskelijat laativat LIKE-portfolioita aktiivisesti sekä etsivät, valitsevat, tuottavat ja reflektivat sopivia leksemejä, ilmaisutapoja, kielen välittämiä käsitteitä ja yleisiä tekstilajin käytänteitä, he samalla rakentavat aktiivisesti omalle alalleen merkittävää kielellistä tietoa. LIKE-portfoliot auttaisivat sekä opiskelijoita että ulkopuolisia arvioijia seuraamaan kielen kehitystä empiirisesti ja pitkän ajan kuluessa (esim. Fischer 2007; Ortega & Byrnes 2008), kuten usealla soveltavan kielitieteen alalla on pitkään vaadittu. Menetelmät, jotka edellyttävät tieteellisen diskurssin konkreettista analysointia, ovat todistetusti lisänneet tietoisuutta täsmällisen ja tarkoituksenmukaisen kielenkäytön tärkeydestä (esim. McCarthy & Carter 1994; Thorne, Reinhardt & Gollombeck 2008). Tietoisuuden lisääntyessä myös toivotut kielenkäyttötaidot kehittyvät niin yliopisto-opintojen aikana kuin myös tulevaisuuden ammatillisissa ja muissa vaativissa konteksteissa, samalla kannustaen opiskelijoita elinikäiseen oppimiseen.

## 3 Toinen ehdotus: kansainvälistyminen virtuaalisen kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen välityksellä

### 3.1 Nykyiset haasteet

Työhön, vapaa-aikaan, ihmissuhteisiin ja taloudelliseen toimintaan liittyvät kontekstit yhdistävät nykyään yhä useammin eri puolilla maailmaa olevia ihmisiä, ajatuksia, pääomaa ja menetelmiä. Yliopisto-opiskelu sitä vastoin rajoittuu usein luokkahuoneisiin ja kampuksille. Toinen ehdotukseni kannustaakin virtuaaliseen kansainvälistymiseen ja erityisesti kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Sen avulla voitaisiin saada yhteen eri puolilla maailmaa toimivat opetus- ja työryhmät sekä tiimit tekemään sellaisia ajankohdaisia projektipohjaisia tieteellisiä harjoituksia, joista kaikille olisi hyötyä. Perusideana on lisätä vieraan kielen oppimismahdollisuuksia käyttämällä verkossa laajasti saatavilla olevaa tietoa sekä tarjolla olevia viestintävälineitä. Tarkoituksena on ottaa huomioon myös kampuksen laajuiset pedagogiset hankkeet, jotka tukevat virtuaalista, monikansallista yhteistyötä ja voivat muotoutua osaksi mitä tahansa ainetta tai kaikkia aineita, joita nykyisin opetetaan korkeakouluissa.

### 3.2 Perusteet ja olemassa olevat resurssit

Nykyään useat vieraan kielen opettajat ja tutkijat ymmärtävät kielenoppimisen olevan dialogista, ja he tietävät, että pohjimmiltaan kielitaito kehittyy muiden kanssa käytävässä dialogissa. Nykyaikaiset viestintä- ja tietotekniset välineet antavat puolestaan mahdollisuuden päästä yhteyteen kieltä sujuvasti puhuvien henkilöiden kanssa. Virtuaalisessa kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa (*Online Intercultural Exchange*, OIE), jota on kutsuttu myös etäyhteistyöksi (*telecollaboration*), ei unohdeta perinteisesti luokkahuoneopetuksen keskiöön kuuluvaa kielioppia, kielenhuoltoa tai pragmatiikkaa. Sen sijaan suora huomio käsitteisiin, kielelliseen muotoon ja kielenkäyttöön kietoutuu ja pohjautuu joskus kokonaan (esim. Belz & Vyatkina 2008) vuorovaikutusdynamiikkaan, joka rakentuu muodostettaessa ja ylläpidettäessä OIE:n mahdollistamia sosiaalisia suhteita.

Nykyaikaisella OIE-pedagogiikalla on pitkä historia, joka juontaa juurensa 1900-luvulla toimineesta opettajasta Célestin Freinet’stä (1994). Keskustelu OIE:sta on edelleen vireää toisen kielen opetuksen pedagogiikassa samoin kuin opettajan ammatillista kehitystä koskevassa uudistustyössä ja tutkimuksessa (esim. Dooly & O’Dowd 2012; Guth & Helm 2010a). Vieraan kielen opettajat ovat toteuttaneet verkkoprojekteja eri puolilla maailmaa antaakseen opiskelijoilleen mahdollisuuden päästä tekemisiin kohdekielen puhujien kanssa, ja näitä projekteja on toteutettu 1990-luvulta lähtien. Projektien tarkoituksena on ollut tarjota mahdollisuus aitoon kommunikaatioon ja omakohtaiseen

kokemukseen siitä, millaista on työskennellä ja opiskella yhdessä muista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien kanssa. Esimerkkejä ovat MIT:n *Cultura Project* (Furstenberg, Levett, English & Mailliet 2001), etäyhteistyöprojektit (esim. Belz & Thorne 2006) ja tandemoppimiseen perustuva yhteistyö (*tandem learning partnerships*, esim. O'Rourke 2005; ks. tarkemmin O'Dowd 2007; Thorne 2006). Tutkimukset ovat osoittaneet, että tämänkaltaiset verkkoprojektit voivat auttaa kehittämään kielellistä tarkkuutta (Kinginger & Belz 2005), kulttuurienvälistä tietoisuutta (Kramsch 2011), oppijan autonomiaa (Fuchs, Hauck & Müller-Hartmann 2012) sekä kulttuurienvälisessä viestinnässä tarvittavia taitoja (O'Dowd 2006; Thorne 2010). Myös opettajan ammatilliselle kehitykselle projektit voivat tarjota merkityksellisen kontekstin (Belz & Müller-Hartmann 2003; Dooly 2001). Sen ansiosta aiemmin mainittu superdiversiteetille ominainen väestörakenne nousee etualalle, yhtäältä osana oppilasryhmien kulttuurista monimuotoisuutta ja toisaalta mahdollisuutena kansainväliseen ja dialogipohjaiseen oppimiseen.

On erikoista, ettei OIE ole saanut enempää huomiota toisen kielen oppimisen konteksteissa ottaen huomioon, miten pitkään sitä on käytetty ja miten helposti saatavilla olevaa ja helppokäyttöistä sen tarvitsema uusi media on. OIE on myös saanut huomattavan määrän tukea eri tutkimuksissa. O'Dowd (2011: 368) tarkasteleekin syitä siihen, miksi OIE on jäänyt "toisarvoiseksi 'lisäksi' suurimmassa osassa vieraiden kielten opetusta". Hän huomauttaa, että OIE:n "normalisointi" keskeiseksi integroiduksi pedagogiseksi aktiviteetiksi on edelleen vain kaukainen haave useimmissa kouluissa ja yliopistoissa. O'Dowd raportoi kyselystä, joka tehtiin 73:lle Euroopassa työskentelevälle kielenopettajalle, joista jokainen oli tehnyt yliopistossaan OIE-projekteja. Opettajien vastausten perusteella vähäisen käytön taustalla on useita tekijöitä. Projekteilla ei ole ollut esimerkiksi riittävästi pedagogista tukea ja koulutusta, joiden avulla OIE:n suunnittelun ja toteutuksen vaikeudet olisi voitu voittaa. Vähäiseen käyttöön on ollut syynä myös työmäärä, jota yhteistyöluokkien etsiminen ja opetussuunnitelmien yhtenäistäminen edellyttävät. Haasteita on tuottanut niin ikään OIE:n vaihtelevuus ja hallitsematon luonne, erityisesti selvärajaiseen luokkahuoneeseen ja opetussuunnitelmaan verrattuna. (O'Dowd 2011.)

O'Dowd halusi selvittää, mistä eri syistä OIE:ta ei ollut otettu laajalti käyttöön toisen kielen opetuksessa. Hän perusti kahdeksassa eurooppalaisessa yliopistossa työskentelevien kollegoidensa kanssa projektin nimeltä INTENT (*Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education*), jota rahoitti Euroopan komission elinikäisen oppimisen ohjelma. Laajan kyselyn sekä korkeakoulujen opettajien, opiskelijoiden ja hallintohenkilökunnan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta INTENT on kehittänyt verkkoalustan nimeltä UniCollaboration<sup>7</sup>, jossa on lukuisia resursseja sekä kokeneiden että uusien OIE:n käyttäjien tueksi. UniCollaboration-verkkosivulla on

7 <http://unicollaboration.eu/>

monenlaista aineistoa: parinetsintätoiminto; sähköinen tietokanta, jossa on sekä yksittäisiä harjoituksia että harjoitussarjoja; verkkoharjoituskokonaisuuksia; ohjeita arviointiin; esimerkkejä malliprojekteista, joihin kuuluu monenlaisia OIE-yhteistyöprojekteja, konteksteja ja aihealueita; erillinen sähköisen portfolion työkalu, joka on suunniteltu nimenomaan OIE-projekteja tekeville opiskelijoille. Järjestelmä tukee myös uusien toimintatapojen levittämistä. UniCollaborationin kaltaiset projektit ovat erittäin hyödyllisiä OIE:sta kiinnostuneille kielenopettajille. Niistä on suuri apu OIE:n toteutuksessa, ja ne voivat vaikuttaa myös siihen, että OIE:sta kehkeytyy yksi korkeakoulujen kielenopetuksen peruskäytänteitä.

### 3.3 OIE:n ja kielikoulutuksen laajentaminen eri aloille ja eri konteksteihin

Kuten edellä mainittiin, OIE:lla on jo mittava historia vieraiden kielten opettaja- ja tutkijayhteisöissä. Sen rinnalle on muodostunut virtuaalisen kanssakäymisen suuntaus, joka pyrkii parantamaan ylirajaista ymmärrystä ja kiinnittämään huomiota yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ongelmiin. Esimerkiksi *Soliya Connect* -ohjelma, joka keskittyy pääasiassa virtuaaliseen viestintään ja moderoituun verkkodialogiin, pyrkii tuomaan yhteen nuoria ”länneistä” sekä muslimi- ja arabimaista. Kuten ohjelman verkkosivuilla<sup>8</sup> kerrotaan, vuodesta 2003 lähtien projektiin on osallistunut noin 2 600 opiskelijaa yli sadasta yliopistosta 27 eri maasta Lähi-idästä, Pohjois-Afrikasta, Etelä-Aasiasta, Euroopasta ja Pohjois-Amerikasta. Verkkokeskustelujen päätarkoituksena on ”muuttaa tapaa, jolla yhteiskunnat ratkaisevat erimielisyytensä, konfliktien ja pakkokeinojen sijaan kohti yhteistyötä ja ymmärrystä”<sup>9</sup>. Soliyan laaja verkosto mahdollistaa kanssakäymisen useilla eri kielillä. Helm, Guth ja Farrah (2012) tutkivat Hebronissa (Palestiina) ja Padovassa (Italia) asuvien englannin kielen opiskelijoiden käymää keskustelua. Keskustelunaiheisiin kuului uskonto (erityisesti islam), historia ja politiikka, ja niitä käsiteltiin useimmiten suhteessa opiskelijoiden omiin kokemuksiin. Huomionarvoista tutkimuksessa on, että analyysissa on selkeästi nostettu esiin kulttuurisen, kielellisen ja teknologisen hegemonian ongelmia. Aiemmassa OIE-tutkimuksessa nämä on tuotu esiin tärkeänä, mutta vähän tutkittuna osa-alueena (esim. Ess 2009; Guth & Helm 2010b; Lamy & Goodfellow 2009; Thorne 2003). Kirjoittajat varoittavat, että tutkimus on pitkälti kuvailevaa eikä kielenoppimista sinänsä ole huomioitu. Tutkimus tarjoaa kuitenkin huomattavia pedagogisia sovellusmahdollisuuksia, joilla on merkitystä, kun OIE-opetusta laajennetaan konteksteihin, joissa käytetään vierasta kieltä (tässä tapauksessa englantia vieraana kielenä,

8 <http://www.soliya.net/>

9 <http://www.soliya.net/>

English as a Foreign Language, EFL) mutta joiden tavoitteena ei ole vieraan kielen opetus. Tutkimuksessa havaittiin kolme seikkaa. Ensinnäkin oli tärkeää, että EFL-opiskelijat olivat osa kansainvälistä keskusteluryhmää eivätkä siis olleet mukana kielenoppijoina. Toiseksi huomattiin kehkeytyvän ”kolmannen tilan” (esim. Bhabha 1994; Kramsch 1993) luoma mahdollisuus, joka salli opiskelijoiden rakentaa luottamusta ja empatiaa, kun keskusteltiin kiistanalaisista aiheista. Kolmanneksi havaittiin koulutettujen ohjaajien hyödyllisyys: he pystyivät auttamaan konfliktin muuntamisessa oppimistilaisuudeksi. Vuodesta 2011 Soliya on yhdessä yhteistyökumppaniensa (iEARN ja Global Nomads Group) kanssa muodostanut *Exchange 2.0 Coalition* -nimisen kollektiivisen yhteisön, joka koskee perus- ja toisen asteen sekä korkeakouluasteen opiskelijoita.

Niin lukio-opiskelijoille kuin myös monien eri alojen yliopisto-opiskelijoille (esim. historia, kansainvälinen politiikka, valtiotiede, sosiologia, rauhantutkimus) *Exchange 2.0 Coalition* antaa mahdollisuuden käsitellä erilaisuutta keskustelun ja kokemuksen kautta. Olisikin mielekästä, että opetuskäytänteitä uudistettaisiin painottamalla kulttuurienvälisen ymmärryksen ja kommunikatiivisen kompetenssin kehittämistä, sillä ne ovat ydinainesta kansainvälistymistä koskevissa osaamistavoitteissa. Ei ole liioiteltua väittää, että pedagoginen kiinnostus virtuaalisen kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen eri lähestymistapoihin on synnyttämässä uutta synergiaa yliopisto-opetukseen. Kielellinen tarkkuus ja diskurssikompetenssi ovat edelleen tärkeitä, mutta vain siinä mielessä, miten ne auttavat kehittämään taitoa, jolla päästään keskustelussa rakentuvaan yhteisymmärrykseen nykyisen superdiversiteetin ja keskinäisriippuvuuden läpäisemässä maailmassa. Kuten LIKE-lähestymistavan yhteydessä edellä kuvailtiin, kansainvälistyminen voi virtuaalisen kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen avulla laajentaa kielenoppimista yli opetussuunnitelmien ja tieteenalojen raja-aitojen ja sillä tavoin avata mahdollisuuksia projekti- ja sisältöpohjaiseen tieteelliseen toimintaan eri kielillä. Kielet voivat olla laajalti vuorovaikutuksessa käytettäviä kieliä, harvemmin opetettuja kieliä tai kieliä, joita juuri opiskellaan kyseisellä kurssilla. Kulttuurienväliseen viestintään osallistuttaessa esiin nousee myös koodinvaihdon ja monikielisen kieleilyn (*polylingual languaging*) tärkeys. Jälkimmäisen voi määritellä tilanteiksi, joissa puhujat yhdistelevät usean kielen piirteitä saadakseen viestinsä välitettyä ja pitääkseen viestintää yllä (esim. Jørgensen 2008, ks. myös Jørgensen, Rindler-Schjerve & Vetter 2012).

### 3.4 Yhteenvedo

Yhteenvedona todettakoon, että on lukuisia perusteita sille, että virtuaalista kansainvälistämistä kannattaisi toteuttaa järjestelmällisesti OIE:n avulla. Ensinnäkin on selvää ja osoitettavissa toteen, että nykyiset tutkimusverkostot, ammatillinen toiminta ja elinkelpoinen liiketoiminta ovat laajuudeltaan kansainvälisiä. Jos siis yliopistotason kursseihin

sisältyisi tilaisuuksia kansainväliseen viestintään, se lisäisi nykyisen kampuksella tapahtuvan oppimisen ekologista validiteettia. Sen ansiosta opinnoilla olisi yhteys yliopiston jälkeiseen elämään ja se valmentaisi opiskelijoita siihen, että he voisivat myöhemmin osallistua täysipainoisesti tulevan työn ja ammatin toimintoihin. Toiseksi monet yliopistot ovat jo vanhastaan sitoutuneet kansainvälistymiseen, joten kansainvälisten virtuaalikokemusten sisällyttäminen osaksi kurssityön rutiinia lisäisi opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan mahdollisuuksia kulttuurienväliseen viestintään ja kansalliset rajat ylittävään ajatustenvaihtoon. Kolmanneksi opiskelijoille, joilla on kansainväliset opinnot tai matkustamisen estäviä käytännöllisiä tai taloudellisia rajoitteita, virtuaalinen kansainvälistyminen tarjoaisi muutoin ulottumattomissa olevan suoran kontaktin muihin kulttuureihin, näkökulmiin, arvoihin, ajatuksiin ja mahdollisesti myös heidän opiskelemansa kielen puhujiin.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että OIE-aktiiviteettien osallistujista tulee kulttuurisesti vastaanottavaisempia (Bruneau & Saxe 2012), he osaavat viestiä aiempaa taitavammin kansainvälisten yhteistyökumppanien kanssa (O'Dowd 2006), he saavat kokemusta katsomusten kirjosta eri puolilla maailmaa (Helm ym. 2012) ja he solmivat merkittäviä omaan alaan liittyviä ja henkilökohtaisia suhteita, jotka voivat ulottua OIE-aktiiviteettien ulkopuolelle. Lisäksi on huomattava, että jos OIE laajennettaisiin koskemaan esimerkiksi sellaisia tieteenaloja kuin luonnontieteet, teknologia, insinööritieteet, matematiikka, yhteiskuntatieteet sekä muita kuin kieliaineita koskevat humanistiset aineet, opintojen alkuvaiheessa olevat opiskelijat saisivat kontaktin kansainvälisiin ympäristöihin ja näkökulmiin ja saattaisivat samalla kiinnostua lisää maailman kielistä ja kulttuureista.

## 4 Kolmas ehdotus: lisättyä todellisuutta käyttävät mobiilipelit mukana oppimisessa

### 4.1 Nykyiset haasteet

Uudella vuosituohannella pinnalle nousseet mobiili- ja digitaalitekniikat ovat vaikuttaneet syvästi informaatio- ja viestintäkäytänteisiin – ihmistenvälisestä vuorovaikutuksesta ja sosiaalisesta koordinaatiosta jokapäiväistä tiedonkäyttöä muokkaavaan *on-demand* ja *just-in-time* -dynamiikkaan. Vaikka mobiilitekniikat ovat levinneet laajalti arkeen, ne ovat vasta hiljattain alkaneet tukea ja joissain tapauksissa myös muuttaa oppimismahdollisuuksia ja -prosesseja. Seuraavassa tavoitteena on kuvata, miten mobiilimedian ja paikallistuksen lisätyn todellisuuden tekniikoiden avulla olisi mahdollista luoda monikielisiä oppimistilaisuuksia kielten opiskelijoille. Lisättyyn todellisuuteen (*augmented reality*, AR) liittyvät tai paikallistuksen kielenoppimisaktiiviteetit, esimerkiksi

osallistuminen pelillisiin kertomuksiin, virtuaalikerroksiin ja pelimaailman sisäisiin etsintöihin, sisältävät fyysistä liikettä: niissä liikutaan paikallisten tai alueellisten ympäristöjen läpi. Mobiiliin ja paikkalähtöisen oppimisen viitekehyksessä tämä lähestymistapa valjastaa käyttöönsä mobiili- ja GPS-laitteiden tehon ja kaikkiallisuuden ja innostaa osallistujat mukaan luokkahuoneen ulkopuolella tarjolla olevaan monikieliseen kokemukseen.

## 4.2 Kuvaus ja perusteet

Viime aikoina digitaalinen oppiminen on kehittynyt kiinnostavaan suuntaan: mukaan on tullut niin kutsuttuja hyötypelejä. Pelillisen toiminnan konsepti on yhtenä tuloksellista oppimista tuottavana toimintana ollut todennäköisesti olemassa yhtä kauan kuin muodolliset lähestymistavat opettamiseen ja oppimiseen. Yksi kiehtova esimerkki hyötypeliliikkeestä (*Serious Games Movement*) on Jane McGonigalin (2011) työ, joka hyödyntää pelimekaniikan motivaatiota lisääviä ominaisuuksia ja luo niiden avulla sellaisia kokemuksia, joiden tarkoituksena on lisätä tietoisuutta ja kriittistä ajattelua humanitaarisista, ekologisista ja yhteiskunnallisista ongelmista. Ian Bogostin (2007, 2011) samankaltaisessa työssä kuvataan, kuinka digitaalisia pelejä on käytetty dokumentoimaan historiallisia ja kulttuuriin liittyviä tapahtumia tiloina, joissa on taiteellista ja poliittista toimintaa. Tieteellisten tutkimusyhteisöjen mukaan Phylon kaltaiset pelit antavat ymmärtää, että kun hyvä pelimekaniikka yhdistetään oikeaan DNA-tutkimusdataan, pelaaja-analytiikat voivat olla osaltaan mukana ratkaisemassa vaikeita ongelmia, esimerkiksi monen sekvenssin rinnastusta ja biomolekyyliuunnittelua<sup>10</sup>.

Tämän kolmannen ehdotuksen erityinen painopiste on AR-peleissä. Niillä pyritään luomaan tilanteita ja kannusteita, jotka rohkaisevat osallistujia siirtymään sellaisten subjektipositioiden ulkopuolelle, jotka perinteisesti liitetään ”opiskelijaan” tai ”oppijaan”. Kuten edellä kuvattiin, myös joissakin OIE-lähestymistavoissa on sama tavoite. AR-pelejä on alettu suunnitella opetuspeleiksi vasta viime aikoina, mutta samoin kuin kaupalliset viihdepelit, joita on tutkittu oppimisympäristöinä (esim. Gee 2007; Thorne 2012; Thorne, Black & Sykes 2009; Sykes & Reinhardt 2013), AR-pelit edustavat siirtymää pois tiedonjakoon perustuvista oppimismalleista ja kohti sellaisia ihmiskehityksen teorioita, jotka perustuvat kokemukselliseen ja tilanteiseen ongelmanratkaisuun. AR-pelejä on alkanut ilmaantua nopeasti museoihin, yhteisöllisiin koulutushankkeisiin ja vähitellen myös muodollisiin oppimisympäristöihin. Nykyisillä AR-peleillä (esim. Holden & Sykes 2011) ja niihin kuuluvilla oppimisen mobiiliresursseilla on yhteisiä tavoitteita: 1) kiinnit-

10 1) ”Gamers outdo computers at matching up disease genes: Computer game crowdsources DNA sequence alignment across different species.” *Nature*, DOI: 10.1038/nature.2012.10203; 2) ”Victory for crowdsourced biomolecule design: Players of the online game Foldit guide researchers to a better enzyme.” *Nature*, DOI: 10.1038/nature.2012.9872.

tää opiskelijat aiempaa vahvemmin kielenoppimisprosessiin siirtämällä heidät ja heidän oppimiskokemuksensa luokkahuoneen ulkopuolelle, 2) tarjota paikalla annettavia kehotteita ja aktiviteetteja, jotka ovat yhdenmukaisia kielenoppimista koskevien opetussuunnitelmien tavoitteiden kanssa sekä 3) tarjota pääsy mobiileihin oppimisaineistoihin ja -aktiviteetteihin kaikkialla.

### 4.3 Menetelmä

AR-peleissä liikutaan erilaisissa kaupunkiympäristöissä ja luonnonmaisemissa käyttämällä GPS-laitteita oppaana. Squire (2009: 70) havainnollistaa asian seuraavasti:

Mobiilimediavälitteistä oppimista on tavallisesti luonnehdittu sanomalla, että se on mahdollista milloin ja missä vain. Sillä voi kuitenkin olla vielä syvempi vaikutus paikan kokemiseen. Mobiilimedia mahdollistaa paikan monilukuisuuden ja hybridisyyden, mikä puolestaan luo mahdollisuuksia ja haasteita oppimiselle ja koulutukselle.

Viime aikoina AR-pelejä on suunniteltu sellaisiksi, että ne korostavat ja lisäävät tiettyjen paikkojen ymmärrystä ja arvoa. Mukana on ollut lukuisia tieteellisiä teemoja (esim. metallurgia), kaupunkitutkimusta, arkkitehtuuria ja historiaa sisältäviä projekteja<sup>11</sup>. Tämän teknologian potentiaalia voi havainnollistaa kahdella vieraan kielen AR-pelillä. Ensimmäinen peli, jonka loivat Holden ja Sykes (2011), on suunniteltu keskitason espanjaa opiskeleville yliopisto-opiskelijoille. Peli, joka on nimeltään *Mentira* ('valhe'), sijoittuu Los Griegosiin, joka on vanhastaan espanjankielinen naapurusto Yhdysvaltain lounaisosassa sijaitsevassa New Mexicon Alberquerquessa. Peli vie pelaajat kuuteen historiallisesti merkittävään paikkaan, joista jokaisella on osansa pelin keskiössä olevan murhamysteerin ratkaisussa. Paikalliset asukkaat osallistuvat mielellään peliin opiskelijoiden kanssa, ja pelin tarkoituksena on yhdistää yliopistomaailma ympäröivään yhteisöön. Opiskelijat omaksuvat roolin perheenjäsenenä jossakin neljästä perheestä, jotka on yhdistetty murhaan. He tutkivat tapausta, antavat toisilleen johtolankoja ja yrittävät puhdistaa perheensä maineen. Eräässä *Mentiran* äskettäin ilmestyneessä versiossa kohokohtana on luokan sisäinen rikosoikeudenkäynti. Pelin aikana opiskelijat tekevät useita kotitehtäviä, jotka edellyttävät kirjoittamista ja esitelmien valmistamista. Huomionarvoista on, että useat pääasiassa valkoihoisista opiskelijoista koostuvasta ryhmästä kävivät tässä espanjankielisessä naapurustossa ensimmäistä kertaa, kun he pelasivat *Mentiraa*.

Toinen esimerkki monikielisestä AR-peleistä on nimeltään *ChronoOps*, joka kehitettiin hiljattain Portlandin osavaltionyliopistossa (PSU = Portland State University). Pelin kehitti kampusryhmä *503 Design Collective*, johon kuuluu alemman korkeakoulututkin-

11 Esimerkkejä projekteista ks. <http://arigames.org/>.



non opiskelijoiden ohella opetushenkilökuntaa. Paikallisen yliopiston tapaan pelin laatijat painottavat vahvasti ympäristöystävällistä teknologiaa ja kestävää kehitystä. Pelissä opiskelijat toimivat tulevaisuuden agentteina, jotka ovat lähtöisin vuodesta 2070. Pelin kertomuksen mukaan vuonna 2070 planeetta kärsii vakavasta ympäristön saastumisesta, ja pelaaja on lähetetty ajassa taaksepäin vuoteen 2013 oppimaan ”ympäristöystävällisen teknologian samanaikaisesta noususta ja laskusta”, joka on nähtävissä kampuksella ja sen ympäristössä Portlandissa, Oregonin osavaltiossa. Kun pelaajat saapuvat tiettyihin fyysisiin paikkoihin, he saavat informaatiota videon, äänitteen tai tekstin muodossa sekä ohjeita yhdellä kolmesta mahdollisesta kielestä: englanniksi (englantia toisena kielenä opiskeleville), ranskaksi tai espanjaksi. Pelaajille annetaan tehtäviä, jotka vievät heidät vierailulle sähköautojen lataamispaikkaan, kaupunkiin sähköä tuottavalle suurelle aurinkokennostolle, paikallisiin yhteisöpuutarhoihin, kierrätys Hankkeisiin sekä kampuksen ympäristöystävällisesti suunnitelluille ”vihreille rakennelmille”. Opiskelijoiden tehtävänä on tutkia planeetan pelastamiseen tähtäviä kestävä kehityksen hankkeita, ja heitä kehoitetaan tallentamaan havainnoistaan suullisia tarinoita opiskelemallaan kielellä. Heitä pyydetään myös kirjoittamaan muistiinpanoja, kuvaamaan videoita ja ottamaan valokuvia, ja näitä kaikkia hyödynnetään myöhemmin erilaisissa vieraan kielen tehtävissä, muun muassa raporttien kirjoittamisessa ja suullisissa esitelmissä. Osallistujien toivotaan pelaavan 2–4 hengen ryhmissä. Pelin aikainen ryhmätyöskentely sisältää monenlaista tehtäviin liittyvää viestintää ja sosiaalista kanssakäymistä. Pelaajien tuottamat tekstit, äänitteet, videot ja kuvat toimivat myöhemmin pelisisältönä tulevaisuuden pelaajille, ja aineistoa voidaan myös analysoida ja käyttää myöhemmin luokahuoneympäristössä.

Erityisen innovatiivista AR-peleissä on se, että niitä on suhteellisen yksinkertaista luoda, kun käytettävissä on useimmista yliopistoista löytyvä monikielinen ja kansainvälinen yhteisö. Siksi pelaajat voivat olla mukana kehittämässä pelin sisältöä ja ohjauksen avulla jopa suunnitella ja laatia AR-pelejä osana kielenoppimistaan. Pelin laatijoiden tulevaisuuden tavoitteena onkin saada sekä kansainväliset että amerikkalaiset vieraan kielen opiskelijat pelaamaan peliä eri aikoihin niin äidinkielellään tai parhaiten osamallaan kielellä kuin myös kielellä, jota he haluaisivat oppia. Syntyperäisten tai sujuvien kielenpuhujien tuottamaa aineistoa voidaan sittemmin hyödyntää opetuksen sisältönä, kun opetetaan kyseistä kieltä. Aineistoa voi käyttää muun muassa esimerkkeinä pyydetyistä kertomuksista ja tehtävistä. Kielenoppijoilta saatu aineisto voidaan puolestaan arkistoida toisen kielen oppimisen tutkimusta varten, luokahuonekäyttöön opettajille sekä tarjoamaan palautetta ja mahdollisuuden virheiden korjaukseen. Niin ikään kansainväliset, muita kieliä kuin englantia puhuvat opiskelijat tuovat lisäarvoa jakaessaan kielellisiä resurssejaan muiden hyödyksi, ja se antaa heille merkittävän asiantuntijaroolin tiedon tuottamisessa kampuksella. Vastavuoroisesti syntyperäiset tai sujuvasti

englantia puhuvat henkilöt voivat kartuttaa mobiiliaineistojen tietokantaa, mikä puolestaan hyödyttää kansainvälisiä ja englantia toisena kielenä opiskelevia opiskelijoita. Myös muut kuin kielenopiskelijat ja suuri yleisö hyötyvät, sillä kaikki monikieliset AR-pelit, oppaat, virtuaalikierrokset ja aktiviteetit on suunniteltu noudattamaan avoimen opetuksen (*Open Education Movement*) periaatteita (Blyth 2013).

#### 4.4 Yhteenveto

Ihmiskielinä ja viestintää esiintyy monenlaisissa sosiaalisissa ja materiaalisissa maisemisissa. Niistä perinteinen luokkahuone on vain yksi. Mobiiliteknologioiden ansiosta monia luokkahuoneelle tyypillisiä semioottisia resursseja ja aktiviteetteja voidaan käyttää muodollisen opetusympäristön ulkopuolella. Lisäksi AR-pelien käyttö osana tilanne-, hanke- tai tarinapelipohjaisia aktiviteetteja yhdistää peleihin sisältyvän toiminnan opintoihin liittyviin ja kielellisiin tehtäviin luokkahuoneen ulkopuolella. Mobiilioppiminen on korkeakoulutuksessa vastikään kehitetty ja erittäin nopeasti kasvava resurssi. Koska se on uusi tulokas teknologia-avusteisessa vieraan kielen opetuksessa, täytyy monia prosesseja ja dynamiikkoja vielä hioa, mutta tehdyt kokeilut vaikuttavat lupaavilta.

## 5 Lopuksi

Artikkelin alussa kuvailtiin kahta merkittävää ja laaja-alaista kehityssuuntaa. Ensimmäinen todistaa ilmiöstä, jota on luonnehdittu nyky-yhteiskuntien superdiversiteetiksi: ihmisryhmät liikkuvat aiempaa enemmän, ja tämä liikkuvuus luo sopivan särön homogeneisten, vakiintuneiden ja ennustettavien kielivarieteettien myyttiin. Vieraan kielen opettajien ei kuitenkaan pitäisi laiminlyödä pitkään vakiintuneita kielimuotoja, erityisesti muodollisia kirjoitetun kielen tekstilajeja. Heidän ei myöskään pidä laiminlyödä opiskelijoiden valmentamista näiden kannalta ratkaiseviin, standardoituihin kielitesteihin. Itse asiassa LIKE-hanke painottaa tieteellisen diskurssin vakiintuneiden tekstilajien hallintaa niin ensikielellä kuin muillakin kielillä. Superdiversiteetin käsite ja sen yhteys viestinnän nopeasti muuttuviin muotoihin viittaa kuitenkin siihen, että joitakin tarkoituksiperiä varten ja joissakin konteksteissa viestinnällisen kompetenssin tavoite on todennäköisimmin muuttumassa ja ehkä jopa aiempaa nopeammin. Tämä näkyy ennen muuta internetin puheyleisöjen lisääntymisenä. Internetissä käytössä olevat kirjallisen ilmaisun muodot ja käyttötavat ovat kehittyneet nopeasti, ja ne eroavat huomattavasti perinteisistä kirjoitetuista ja puhutuista viestintämuodoista. Perinteisen käsityksen sijaan on hyödyllisempää mieltää kielioppi ilmaisevan toiminnan muodoiksi, jotka ovat havaittavia, toistuvia ja kuitenkin muokattavissa, kuten deskriptiivisen kielitieteen edustajat ovat pitkään esittäneet (Hopper 1998; ks. myös Otsuji & Pennycook 2010).

Vieraiden kielten opetuksen suuntaaminen kohti jatkuvasti muuttuvaa päämäärää on tietenkin haasteellista, mutta se myös havainnollistaa elävän kielen luonteen tavalla, joka voi tuoda ulkomaailman viestinnälliset tarpeet luokkahuoneeseen ja tehdä siten opetuksesta ekologisesti validia. Esitellyt kolme projektia käsittelevät tätä dynamiikkaa eri tavoin. LIKE-lähestymistapa on kehitetty ensisijaisesti siihen tarkoitukseen, että opiskelija ensin tunnistaisi induktiivisesti tieteenalalle tyypillisiä diskurssikäytänteitä ja sen jälkeen kehittäisi omaa tieteellisten tekstilajien varantoaan. Tavoitteena on, että hän pystyisi osallistumaan täysipainoisesti tietoa tuottaviin yliopistoyhteisöihin. Virtuaalinen kulttuurienvälinen vuorovaikutus (*Online Intercultural Exchange*) puolestaan asettaa kielenoppijat keskustelukumppanien asemaan ja tutustuttaa heidät monitaustaisiin ihmisiin, viestintätyyleihin ja kielimuotoihin sekä moninasiin näkökulmiin ja maailmankäsityksiin. Mobiilit AR-pelit taas auttavat sijoittamaan kielen luokan ulkopuoliseen, fyysiseen ympäristöön ja luovat eri aistikanavia hyödyntävän viestinnällisen kokemuksen, johon voi palata ja jota voi kehittää opettajan opastuksella tai työstämällä sitä toisten opiskelijoiden kanssa. Kaikissa mainituissa projekteissa painotetaan osallistujien toimijuutta ja ennen muuta itsesäätelyä.

Superdiversiteetin ohella toinen laaja-alainen kysymys koskee muiden vieraiden kielten kuin englannin opetuksen väheneviä resursseja eri oppilaitoksissa. Tässä artikkelissa olen pyrkinyt perustelevaan, miksi kielet pitäisi nostaa keskeisemmälle paikalle yliopistojen opetuksessa ja tutkimuksessa. Olen esittänyt, että tällainen muutos olisi arvokas opiskelijoille ja tarpeellinen myös koko vieraiden kielten opetuksen alalle ja yhteisölle. Vieraiden kielten koulutus etäännyy kaiken aikaa yliopiston muusta opetus- ja tutkimustoiminnasta aikana, jolloin monikielisyys vaikuttaisi olevan kaikkein tärkein keino oppia ymmärtämään muita ja suhtautumaan empaattisesti sekä muiden että omiin käsityksiin ja uskomuksiin, jotka ovat kulttuurin muovaamia, heterogeenisiä ja usein muuntuvia.

Päätän artikkelin hiljattain mediassa esitettyyn arvioon siitä, mikä on korkeakoulutuksen pääasiallinen tehtävä. Arvio on pitkälti yhteneväinen aiemmin esittelemieni hankeideoiden kanssa. New York Timesin kolumnisti Frank Bruni julkaisi 5. tammikuuta 2013 pääkirjoituksen nimeltä *Kuinka valita korkeakoulu (How to Choose a College)*. Hänen ensimmäinen neuvonsa oli valita sellainen yliopisto, joka antaa mahdollisuuden kehittyä kansainvälisesti tietoiseksi ja mielenlaadultaan joustavaksi:

[G]lobaalisuus on täällä ja täyttä totta. Notkea taito navigoida muissa kulttuureissa, olla niistä tietoinen ja niille avoin voi olla arvokkaampaa – kuin mikään kirjatieto. Maailma on jatkuvassa liikkeessä, ja elämä on yllätysten sarja, enkä osaa kuvitella hyödyllisempiä korkeakouluissa opittavia taitoja kuin pelottomuus, nokkeluus, kyky sopeutua muutokseen ja uuteen sekä kyky improvisoida.

Kollektiivisen, innoittuneen, dialogisen, mukautuvan ja jatkuvan uudistumisen avulla vieraiden kielten opetuksella on potentiaalia saavuttaa juuri nämä päämäärät.

*Artikkelin ovat suomentaneet Tampereen yliopiston opiskelijat Susanna Eskelinen, Pauliina Jaakkola, Jari Juutinen ja Ilona Pöyhönen yliopistonlehtori Arja Nurmen ohjaamalla kurssilla ENG24 Projekt: Tieteellisen tekstin kääntäminen.*

## Kirjallisuus

- Belz, J. A. & A. Müller-Hartmann 2003. Teachers as intercultural learners: negotiating German-American telecollaboration along the institutional fault line. *The Modern Language Journal*, 87 (1), 71–89. DOI: 10.1111/1540-4781.00179.
- Belz, J. & S. L. Thorne 2006. *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston, MA: Thomson Heinle.
- Belz, J. & N. Vyatkin 2008. The pedagogical mediation of a developmental learner corpus for classroom-based language instruction. *Language Learning & Technology*, 12 (3), 33–52.
- Bhabha, H. 1994. *The location of culture*. New York: Routledge.
- Biber, D. 2006. *University language. A corpus based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and superdiversity: a position paper. *Working Papers in Urban Language & Literacies 70*. <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/the-papers/70.pdf>.
- Blyth, C. 2009. The impact of pedagogical materials on critical language awareness: assessing student attention to patterns of language use. Teoksessa M. Turnbull & J. Dailey-O’Cain (toim.) *First language use in second and foreign language learning*. London: Multilingual Matters, 156–178.
- Blyth, C. 2013. LCTLs and technology: the promise of open education. *Language Learning & Technology*, 17 (1), 1–6.
- Bogost, I. 2007. *Persuasive game: the expressive power of video games*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bogost, I. 2011. *How to do things with video games*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Boulton, A. 2009. Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training. *ReCALL Journal*, 21 (1), 37–54. DOI: 10.1017/S0958344009000068.
- Bruneau, E. & R. Saxe 2012. The power of being heard: the benefits of ‘perspective-giving’ in the context of intergroup conflict. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48 (4), 855–866. DOI: 10.1016/j.jesp.2012.02.017.
- Conrad, S. & D. Biber 2004. The frequency and use of lexical bundles in conversation and academic prose. *Lexicographica: International Annual for Lexicography*, 20, 56–71.
- Cowley, S. 2012. Linguistic fire and human cognitive powers. *Pragmatics & Cognition*, 20 (2), 275–294. DOI: 10.1075/pc.20.2.05cow.
- Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2008. BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (toim.) *Encyclopedia of language and education. Volume 2: Literacy*. New York: Springer, 71–83.

- Cummins, P. 2007. LinguaFolio and electronic portfolios in teacher training. Teoksessa M. Kassen, R. Lavine, K. Murphy & M. Peters (toim.) *Preparing and developing technology-proficient L2 teachers*. San Marcos, TX: CALICO, 321–344.
- Dooly, M. 2011. Crossing the intercultural borders into 3rd space culture(s): implications for teacher education in the twenty-first century. *Language and Intercultural Communication*, 11 (4), 319–337. DOI: 10.1080/14708477.2011.599390.
- Dooly, M. & R. O'Dowd 2012. *Researching online interaction and exchange in foreign language education. Theories, methods and challenges*. Bern: Peter Lang.
- Ess, C. 2009. When the solution becomes the problem: cultures and individuals as obstacles to online learning. Teoksessa R. Goodfellow & M.-N. Lamy (toim.) *Learning cultures in online education*. London: Continuum, 5–29.
- Fillmore, L. W. 2004. The role of language in academic development. Keynote address presented at "Closing the Achievement Gap for EL Students", a conference convened by the Sonoma County Office of Education, April 2004.
- Fischer, R. 2007. How do we know what students are actually doing? Monitoring students' behavior in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 20 (5), 409–442. DOI: 10.1080/09588220701746013.
- Fischer, R. 2012. Diversity in learner usage patterns. Teoksessa G. Stockwell (toim.) *Computer-assisted language learning diversity in research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 14–32.
- Freinet, C. 1994. *Oeuvres pédagogiques*. Paris: Editions du Seuil.
- Fuchs, C., M. Hauck & A. Müller-Hartmann 2012. Promoting learning autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, 16 (3), 82–102.
- Furstenberg, G., S. Levet, K. English & K. Maillet 2001. Giving a virtual voice to the silent language of culture: the CULTURA project. *Language Learning & Technology*, 5 (1), 55–102.
- Fusaroli, R. & K. Tylén 2012. Carving language for social coordination: a dynamical approach. *Interaction Studies*, 13 (1), 103–124. DOI: 10.1075/is.13.1.07fus.
- Gee, J. 2007. *Good video games and good learning*. New York: Peter Lang.
- Guth, S. & F. Helm 2010a. *Telecollaboration 2.0: language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern: Peter Lang.
- Guth, S. & F. Helm 2010b. Introduction. Teoksessa S. Guth & F. Helm (toim.) *Telecollaboration 2.0: language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern: Peter Lang, 13–35.
- Halliday, M. A. K. 2004. *The language of science*. Continuum: London.
- Heift, T. 2010a. Prompting in CALL: a longitudinal study of learner uptake. *The Modern Language Journal*, 94 (2), 198–216. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2010.01017.x.
- Heift, T. 2010b. Developing an intelligent language tutor. *CALICO Journal*, 27 (3), 443–459. DOI: 10.11139/cj.27.3.443-459.
- Heift, T. & M. Schulze 2007. *Errors and intelligence and computer-assisted language learning: parsers and pedagogues*. New York: Routledge.
- Helm, F., S. Guth & M. Farrah 2012. Promoting dialogue or hegemonic practice? Power issues in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 16 (2), 103–127.
- Holden, C. & J. Sykes 2012. Leveraging mobile games for place-based language learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 1 (2), 1–18. DOI: 10.4018/ijgbl.2011040101.
- Hopper, P. 1998. Emergent grammar. Teoksessa M. Tomasello (toim.) *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language study*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 155–175.
- Hubbard, P. 2010. Reflections on teaching discourse functions using a science thesis. *Journal of Writing and Pedagogy*, 1 (2), 264–277. DOI: 10.1558/wap.v1i2.263.

- Hubbard, P. & K. Romeo 2012. Diversity in CALL learner training. Teoksessa G. Stockwell & M. Thomas (toim.) *Computer-assisted language learning. Diversity in research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 33–48.
- Hyland, K. 2012. Bundles in academic discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 150–169. DOI: 10.1017/S0267190512000037.
- Johns, T. 1991. Should you be persuaded – two examples of data-driven learning materials. *English Language Research Journal*, 4, 1–16.
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161–176. DOI: 0.1080/14790710802387562.
- Jørgensen, J. N., R. Rindler-Schjerve & E. Vetter 2012. *Polylingualism, multilingualism, plurilingualism. A toolkit for transnational communication in Europe*. <http://www.toolkit-online.eu/docs/polylingualism.html>.
- Kinginger, C. & J. A. Belz 2005. Sociocultural perspectives on pragmatic development in foreign language learning: microgenetic case studies from telecollaboration and residence abroad. *Intercultural Pragmatics*, 2 (4), 369–422. DOI: 10.1515/iprg.2005.2.4.369.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2011. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44 (3), 354–367. DOI: 10.1017/S0261444810000431.
- Lenz, P. 2004. The European Language Portfolio. Teoksessa K. Morrow (toim.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 22–31.
- Little, D. 2009. *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Strasbourg: Council of Europe.
- McCarthy, M. & R. Carter 1994. *Language and discourse: perspectives for language teaching*. London: Longman.
- McGonigal, J. 2011. *Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world*. New York: The Penguin Press.
- O'Dowd, R. 2006. *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. Berlin: Langenscheidt.
- O'Dowd, R. 2007. *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. 2011. Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education? *Language Teaching*, 44 (3), 368–380. DOI: 10.1017/S0261444810000194.
- O'Rourke, B. 2005. Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO Journal*, 22 (3), 433–466. DOI: 10.1558/cj.v22i3.433-466.
- Ortega, L. & H. Byrnes 2008. *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. New York: Routledge.
- Otsuji, E. & A. Pennycook 2010. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7 (3), 240–254. DOI: 0.1080/14790710903414331.
- Schleppegrell, M. 2004. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schulze, M. 2008. AI in CALL: artificially inflated or almost imminent? *CALICO Journal*, 25 (3), 510–527.
- Sfard, A. 2007. When the rules of discourse change, but nobody tells you: making sense of mathematics learning from a commognitive standpoint. *Journal of the Learning Sciences*, 16 (4), 567–615. DOI: 10.1080/10508400701525253.
- Sfard, A. 2008. *Thinking as communicating. Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Simpson-Vlach, R. & N. C. Ellis 2010. An academic formulas list: new methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, 31 (4), 487–512. DOI: 10.1093/applin/amp058.
- Squire, K. D. 2009. Mobile media learning: multiplicities of place. *Horizon*, 17 (1), 70–80. DOI: 10.1108/10748120910936162.
- Sykes, J. & J. Reinhardt 2013. *Language at play: digital games in second and foreign language teaching and learning*. New York: Pearson.
- Thorne, S. L. 2003. Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 38–67.
- Thorne, S. L. 2006. Pedagogical and praxiological lessons from Internet-mediated intercultural foreign language education research. Teoksessa J. Belz & S. L. Thorne (toim.) *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Thomson Heinle publishers, 2–30.
- Thorne, S. L. 2010. The ‘intercultural turn’ and language learning in the crucible of new media. Teoksessa F. Helm & S. Guth (toim.) *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning*. Bern: Peter Lang, 139–164.
- Thorne, S. L. 2011. Community formation and the world as its own model. *The Modern Language Journal*, 95 (2), 304–307. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01185.x.
- Thorne, S. L. 2012. Gaming writing: supervernaculars, stylization, and semiotic remediation. Teoksessa G. Kessler, A. Oskoz & I. Elola (toim.) *Technology across writing contexts and tasks*. San Marcos, TX: CALICO, 297–316.
- Thorne, S. L. 2013. Catalyzing plurilingualism and university-level academic discourse competence: the language-integrated knowledge education (LIKE) approach. Teoksessa P. Hubbard, M. Schulz & B. Smith (toim.) *Learner-computer interaction in language education: a festschrift in honor of Robert Fischer*. San Marcos, TX: CALICO, 263–271.
- Thorne, S. L., R. W. Black & J. Sykes 2009. Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93, 802–821. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x.
- Thorne, S. L., J. Reinhardt & P. Golombek 2008. Mediation as objectification in the development of professional discourse: a corpus-informed curricular innovation. Teoksessa J. P. Lantolf & M. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 256–284.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 75. Jyväskylä. s. 54–71.*

**Ulla Tiirilä**

Kotimaisten kielten keskus

## **Sosiaali- ja terveystieteitä kielen ja kielikäsitteiden varassa**

This article reviews the role of language and language awareness in relation to how people use or do not use social and health services, and in the context of how these services are developed. It examines studies and reports focusing on social risk situations: how people experience the services available when they face sickness or unemployment, for instance. The experiences of patients and clients have for decades been closely related to language, communication and the availability of information. However, the linguistic nature of problems may often remain unrecognised in studies and development measures focusing on public services. The ongoing development of public services is characterised by a narrow concept of language and insufficient language awareness. This may even have impacts that exacerbate inequality. Social and health services are provided to manage and prevent social problems, so it is important to correctly identify and resolve problems related to their use.

**Keywords:** public services, inequality, language awareness, the concept of language

**Asiasanat:** julkiset palvelut, eriarvoisuus, kielitietoisuus, kielikäsitteet



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIAALI GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)



# 1 Johdannoksi

Julkisilla palveluilla, kuten päivähoidolla, lastensuojelulla, toimeentulotuella, kotihoidolla, mielenterveystyöllä ja terveydenhuollolla, sekä hoidetaan että ehkäistään sosiaalisia ja terveydellisiä ongelmia. Siksi palvelujen ja niihin oikeutettujen ihmisten olisi tärkeä kohdata tarkoituksenmukaisella tavalla. Kun näin ei tapahdu ja ihminen ehkä jopa jättää hakematta tarvitsemaansa apua tai itselleen kuuluvaa etuutta, voi olla kyse etuuksien alikäytöstä (ks. esim. Eronen, Lehtinen, Londén & Perälähti 2016: 53). Palvelujen ja tukien käyttämisen ja käyttämättä jättämisen tavat, syyt ja seuraukset ovat kytköksissä moniin erilaisiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Julkiset palvelut ovatkin keskeinen tarkastelun kohde myös tutkittaessa eriarvoisuutta tai yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

Luon tässä kirjoituksessa katsauksen kielen ja kielitietoisuuden rooliin julkisissa palveluissa ja niiden kehittämisessä ja sitä kautta myös eriarvoistumiskehityksessä. Tarkastelen sosiaali- ja terveydenhuollon alalta tehtyjä tutkimuksia ja selvityksiä, joissa valaistan asiakas- ja potilasryhmien kokemuksia ja vaikeuksia palveluiden parissa, sekä julkaisuja näiden alojen kehittämistyöstä. Pyrin osoittamaan, että palvelujen käyttämiin ja käytettävyyteen liittyvät ilmiöt ja ongelmat ovat usein kielellisiä, vaikkei niissä käytetäkään sanaa *kieli*. Lisäksi pyrin osoittamaan, että kielelliset ilmiöt itsessään ovat muutakin kuin tekstin pintatason ongelmia ja sen ymmärrettävyyteen liittyviä haasteita, jollaisina niitä kuitenkin yleensä käsitellään silloin, kun puhutaan *virvakielestä* tai kun *kieli* eksplisiittisesti mainitaan julkaisuissa hallinnon tai julkisten palvelujen kehittämisestä. Kääntöpuolena on sen osoittaminen, että kielentutkijaa kiinnostavia näkökulmia ja tutkimustuloksia voi olla yllättävissäkin yhteyksissä, vaikkapa tutkimuksissa, jotka koskevat ihmisiä leikkaus- tai leipäjonoissa (esim. Hirvonen 2007; Ohisalo, Laihiala & Saari 2015).

Pyrkimykseni taustalla on ajatus siitä, että kielentutkimuksella olisi nykyistä paljon enemmän annettavaa julkisten palvelujen kehittämisessä. Tämän ajatuksen toivoisin tavoittavan sekä kielentutkijat että yhteiskuntatieteilijät ja julkisten palvelujen kehittäjät. Samalla olisi eduksi, jos kielellinen käänne yhteiskuntatieteissä (ks. esim. Günther 2015: 20 ja siinä mainitut lähteet; myös Juhila 2004) päivittyisi käänteeksi, jota voisi nimittää vaikkapa tekstuaaliseksi. Katson, että paljolti valta-asetelmiin fokuoivaa konstruktivistista kielikäsitystä (esim. Berger & Luckmann 2005 [1966]) on tarpeen täydentää esimerkiksi genretutkimuksella, jossa tarkastellaan kielellisen tuotteen (produktin) ohella myös kielenkäytön (materiaalisiakin) prosesseja. Tässä tapauksessa mielenkiinnon kohteena voi olla vaikkapa se, miten tekstejä julkisissa palveluissa tuotetaan ja millaisessa roolissa ne ovat asiakastyössä ja asioinnissa (esim. Tiililä 2000, 2007, 2016: 101–103).

Korostaakseni kielen moniulotteisuutta, tilannekohtaista vaihtelua sekä kieleen liittyvää toimintaa ja prosesseja puhun katsauksessani *kielen ohella kielenkäytöstä, kommunikatiosta, vuorovaikutuksesta, viestinnästä ja tekstuaalisuudesta*, joilla kaikilla on omia merkityksiään ja moninaisia käyttötapoja. Kielentutkimuksen sisällä termi *vuorovaikutuslingvistiikka* viittaa vakiintuneesti tutkimukseen, joka kohdistuu suulliseen tai kasvokkaiseen kielenkäyttöön. Nimitys on sinänsä ymmärrettävä, mutta tulee implisiitisti viestineeksi, että kirjallinen kommunikointi ei olisi vuorovaikutusta, mikä ei tietenkään pidä paikkaansa. Lingvistiikan ulkopuolella vuorovaikutusta käsitellään esimerkiksi läsnäolemisen tapoina ja verbaalisten ilmiöiden tarkastelu on yleensä niukkaa tai karkeaa. Viitaan itse kaikilla luettelemillani käsitteillä hieman eri näkökulmista vuorovaikutukseen, joka tapahtuu pääosin verbaalisesti joko kasvokkain ja suullisesti tai eri tavoin kirjallisesti. Relevantteja tässä vuorovaikutuksessa ovat yhtä hyvin vaikkapa sana- ja lausetason ilmiöt ja tekstin typografia tai puheen tauot kuin vuorottelun järjestyksiin (esim. kysymisen ja vastaamisen vuorottelu) tai vuorovaikutuksen prosessiin (esim. keskustelijoiden keskinäinen hierarkia tai kirjoittamisen teknologia) liittyvät seikat.

Katsauksessani avaan ensin lyhyesti, mitä eriarvoisuudella voidaan tarkoittaa. Pyrkimyksenäni on esimerkinomaisesti osoittaa, että ilmiö on moninainen ja sitä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Avaan lyhyesti myös sitä, millaisia synty- ja purkumekanismia eriarvoistumiselle on nähty. Pyrin näin taustoittamaan sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen roolia eriarvoistumisessa, sen ehkäisemisessä ja purkamisessa.

Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimuksia sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen käyttökokemuksista. Nostan fokukseseen erityisesti erilaiset ongelmatilanteet. Tarkastelen myös niitä syitä, joita ongelmille esitetään, ja tämän jälkeen vielä ratkaisuja, joita ongelmien hoitamiseksi on esitetty. Jos ja kun sosiaaliturvalla puretaan eriarvoistumista, kertovat sosiaaliturvan käyttöön liittyvät ongelmat järjestelmän ongelmista ja tilanteista, jotka ovat osa eriarvoistumiskehitystä.

Osoitan, että julkisten palvelujen ja niiden käyttöön liittyvät ongelmat ovat usein kommunikatiivisia. Myös ongelmiin haetut ratkaisut ovat kielellisiä ja tekstuaalisia. Silti kielen ja viestinnän rooli harvoin tunnustetaan, ja se ei juuri koskaan ole julkisia palveluja koskevien tutkimusten tai selvitysten eksplisiittisessä fokuksessa. Pyrin osoittamaan, että hallintoa ja julkisia palveluja kehitetään pääosin suppean ja teoreettisesti kestävämmän kielikäsitteiden pohjalta. Esitän, että suppeat kielikäsitteet ovat sosiaali- ja terveyspolitiikan kroonisten ongelmien taustalla – ja siten myös eriarvoistumiskehityksen osatekijänä.

## 2 Eriarvoistumisen kuvaa ja kehitystä

Suomea on usein pidetty yhtenä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden mallimaana muun muassa toimivan sosiaali-, terveys- ja koulutuspolitiikan sekä tasaisen tulonjaon vuoksi. Viime vuosina on kuitenkin saatu monenlaista tutkimustietoa eriarvoisuuden lisääntymisestä (ks. esim. van Aerschot 2014: 14–15 ja siinä mainitut lähteet; myös Saikkonen, Blomgren, Karjalainen & Kivipelto 2015). Kuten Lina van Aerschot myös Rotko, Aho, Mustonen ja Lamminmäki (2011: 3) näkevät hyvinvoinnin jakautumisen lisääntyneen, vaikka ”suomalaisen yleinen terveyden ja hyvinvoinnin taso” sinänsä on ”jatkuvasti kohentunut”. Eriarvoistumisen lisääntyminen on myös monien käsitys ja kokemus. Turvallisuutta koskevassa kansalaisykselyssä 62 prosenttia vastaajista piti eriarvoistumista keskeisenä turvattomuutta aiheuttavana tekijänä Suomessa (Kekki & Mankkinen 2016: 40). Aiemmin (Salminen & Ikola-Norrbacka 2009: 42) on kyselytutkimuksella osoitettu, että noin kolmannes (31 %) suomalaisista on sitä mieltä, että palveluja ei taata kaikille kansalaisille tasapuolisesti. Tutkimuksen mukaan ihmiset kokevat, että Suomessa esiintyy muun muassa alueellista ja ikäryhmittäistä eriarvoisuutta (mts. 42–44).

Eriarvoistuminen on itsessään monitahoinen ilmiö. Sosiologi Göran Therborn (2014: 62–68) tarkastelee eriarvoisuutta kolmesta näkökulmasta: Elämänehtojen eriarvoisuudella hän viittaa väestöryhmien eroihin esimerkiksi elinajanodotteessa ja kuolleisuudessa. Therborn (mts. 62) katsoo, että tietyntyyppinen eriarvoisuus rakentuu sosiaalisesti ja vaikuttaa ihmisten elinmahdollisuuksiin. Eksistentiaalinen eriarvoisuus (mts. 63–64) on ihmisarvoon ja identiteettiin liittyvää eriarvoisuutta, johon sisältyy muun muassa vapaus toteuttaa omaa identiteettiään. Erityyppisestä eriarvoisuudesta ehkä useimmiten esille tuleva on resurssien eriarvoisuus (mts. 64–65), jolla viitataan yksilön käytettävissä oleviin resursseihin, koulutukseen ja tuloihin, mukaan lukien vanhempien vauraus ja tuki. Van Aerschot (2014: 17–18) taas käyttää sosiaalisen eriarvoisuuden käsitettä, jolla hän yhdistää sekä resursseihin että mahdollisuuksiin liittyviä näkökulmia.

Therborn (2014: 69–84) näkee eriarvoisuuden syntyvän monen erilaisen mekanismin kautta. Hän kutsuu etäännyntymiseksi tiedon ja mahdollisuuksien rakentumista tavalla, joka tuottaa voittajia ja häviäjiä. Ulossulkemisen mekanismit taas liittyvät osallistumiskynnyksiin, lasikattoilmiöön ja viime kädessä ihmisryhmien leimaamiseen. Hierarkisoinnilla Therborn (mts. 74–75) viittaa vakiintuneisiin sosiaalisiin hierarkioihin: aseman ja auktoriteetin mukanaan tuomaan määräysvaltaan ja toisaalta käskynalaisuuteen. Neljäs mekanismi on riisto, jolla tarkoitetaan epäsymmetristä riippuvuus- ja hyötysuhdetta.

Kaikilla eriarvoisuutta synnyttävillä mekanismeilla on Therbornin (mts. 78–84) mukaan niitä purkavat vastinparinsa. Etäännyntymistä purkaa erojen tasaaminen, ulossulkemista osallistaminen, kuten syrjinnän vastaiset käytännöt ja positiivinen erityiskohdeltu. Hierarkioita voi madaltaa ja tuloja jakaa uudelleen. Monenlaisia eriarvoistumista

purkavia mekanismeja sisältyy juuri julkisiin palveluihin, kuten sosiaali-, terveys- ja sivistyspalveluihin, joita on nimitetty myös hyvinvointipalveluiksi (esim. Hoffrén 2009: 12–13). Tässä katsauksessa tarkastelen ennen kaikkea sosiaali- ja terveyspalveluja, joilla on välitöntä vaikutusta erityisesti elämänehtojen ja resurssien eriarvoisuuden purkamisessa. Tämän välittömän vaikutuksen lisäksi niillä on välillistä vaikutusta muihinkin eriarvoisuuden mekanismeihin. (Ks. esim. Vaarama, Siljander, Luoma & Meriläinen 2010: esim. 143–144.) Kaarlo Tuori (2004: 7–8) muistuttaakin, että ”sosiaalipolitiikkaan saataan liittää – – tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaate”. Samanlainen näkemys sosiaalipalveluista on suurimmalla osasta väestöstä, joskin käsityksissä on nähty kehitystä kriittisempään suuntaan (Muuri 2010: 90).

### 3 Kokemuksia sosiaali- ja terveydenhuollon palveluista

Jokainen kansalainen ja kuntalainen käyttää yleensä jossakin elämänsä vaiheessa julkisia sosiaali- ja terveydenhuollon palveluja. Näille palveluille on kuitenkin tyypillistä, että niitä käytetään usein hankalassa, joskus jopa kriisiytyneessä elämäntilanteessa. Tällaisina niin kutsutun sosiaalisen riskin (Tuori 2004: 8, 18) tilanteina on pidetty muun muassa vanhuutta, sairautta, työkyvyttömyyttä, työttömyyttä sekä vanhemmuutta tai tilannetta, jossa perheenhuoltaja on kuollut. Sosiaalisen riskin tilanteisiin reagoidaan ja varaudutaan sosiaaliturvajärjestelmällä (Tuori 2004: 14). Tuorin (mp.) mukaan sosiaaliturva ”on perinteisesti jaettu sosiaalivakuutukseen, sosiaaliavustukseen ja sosiaalihuoltoon”; kahden ensimmäisen raja on hänen mukaansa sittemmin hämärtynyt. Kiinnitän tässä artikkelissa huomiota sekä sosiaalivakuutuksen että sosiaalihuollon piiriin kuuluviin ilmiöihin, mutta puhun yksinkertaisuuden vuoksi sosiaali- ja terveydenhuollon palveluista. Käytännössä kyse on siis – ennen sosiaali- ja terveydenhuollon uudistusta – sekä valtion että kuntien ja kuntayhtymien toimista ja rakenteista.

Sosiaaliturvajärjestelmää, sen osia ja toimintaa luonnollisesti seurataan ja mitataan joko säännöllisesti toistuvien raporttien ja barometrien (esim. Sosiaalibarometri ja Kela-barometri) tai tieteellisin tutkimuksin. Seuranta, mittaus tai tutkimukset on mahdollista tehdä joko viranomaisten tai palvelun tuottajien tai asiakkaitten näkökulmasta, ja nämä näkökulmat väistämättä poikkeavat toisistaan. Viranomaiset toteuttavat lakisääteisiä palvelujaan jopa massatuotantona: esimerkiksi Kela lähettää vuosittain lähes 20 miljoonaa asiakaskirjettä (Laaksonen 2011). Tällaisen työn organisoimisen näkökulma on väistämättä erilainen kuin asiakkaan, jolla asioimisen lähtökohta on yksittäinen, oman elämän ehkä uusikin tilanne.

Olen aiemmin tarkastellut tekstien tekemistä viranomaisten näkökulmasta: miten tekstityöt virkatyössä on järjestetty (esim. Tiililä 2000, 2007). Tässä katsauksessa keskityn kuitenkin pääasiassa tutkimuksiin, joissa kerrotaan asiakkaitten ja potilaitten kokemuksista ja näkökulmista. Miten apu ja sen tarvitsijat tutkimusten mukaan kohtaavat, ja millaisia kokemuksia ihmisillä on raportoitu olevan sosiaali- ja terveyspalveluista silloin, kun heidän tilanteensa on vaikea? Miten sosiaali- ja terveydenhuollon eriarvoisuutta purkavat mekanismit asiakkaitten ja potilaitten näkökulmasta toimivat?

Siihen nähden, että sosiaaliturvan väärinkäytökset nousevat helposti otsikoihin, kertovat monet tutkimukset pikemminkin sosiaaliturvan alikäytöstä, etenkin korostuneen vaikeissa elämäntilanteissa. Esimerkiksi julkisten palvelujen käyttöä koskevaan tutkimukseen (van Aerschot 2014: 127) vastanneista tamperelais- ja jyväskyläläisvanhuksista 14 prosenttia oli kokenut jäävänsä ilman riittävää apua. Vaikka valtaosa vastaajista joko koki saavansa riittävästi apua tai ei tarvinnut apua, avun riittämättömyys korostui hankalissa tilanteissa. Apua vailla olivat useimmiten yksinasuvat huonokuntoiset naiset. (Mts. 6–7, 126–128.)

Toisenlainen joukko ihmisiä oli tarkasteltavana esimerkiksi Johanna Hirvosella (2007: esim. 7), joka tutki tekonnivelleikkaukseen jonottavien, usein noin 70-vuotiaiden potilaiden elämänlaatua. Potilaat kärsivät leikkaukseen jonottaessaan sekä fyysisesti että psyykkisesti. Silti he pyrkivät selviytymään omin avuin tai läheisten tuella turvautumatta sosiaali- ja terveydenhuollon palveluihin. Samantyyppisiä tuloksia on tullut toimeentulotukea ja köyhyyttä koskevista tutkimuksissa. Leipäjonon asiakkaista yli 60 prosenttia ei Ohisalon ja Saaren (2014: 53) mukaan ole institutionaalisen avun, siis toimeentulotuen piirissä. Toimeentulotuen alikäyttö onkin Suomessa arvioitu (Virjo 2000; Kuivalainen 2007) laajaksi, ja sitä pidetään suurempana ongelmana kuin tukien väärinkäyttöä.

Tutkimuksissa mainitaan myös syitä etuuskien alikäyttöön. Van Aerschotin (2014: 128–129) tutkimuksessa avun ulkopuolelle jäämistä selittivät korkeat palvelumaksut ja – tämän katsauksen kannalta merkittävämpänä – avun hankkimisen työläys. Myös leipäjonoista kuuluu samantyyppinen viesti: leipäjonon ruoka-apua pidetään helpo-  
pona verrattuna tukiviidakon kautta tarjottuun apuun. Lisäksi leipäjonossa avun saa anonyymisti. (Ohisalo & Saari 2014: 53.) Näkövammaisten, saamen- ja viittomakielisten sekä muihin kielivähemmistöihin kuuluvien vanhusten tiedonsaantia ja sosiaali- ja terveydenhuollon palveluiden käyttöä taas vaikeuttavat merkittävästi uudet asiointitavat. Hankaluutta on koettu erityisesti asioinnissa, ”jossa edellytetään puhelin- ja etenkin tietoteknisiä palveluita”. (Törmä, Huotari, Tuokkola & Pitkänen 2014: 215.)

Tutkittaessa (Roivainen, Heinonen & Ylinen 2011: esim. 17–18, 77–82) köyhyyttä ja yksinhuoltajanaisten, yksinelävien miesten ja vanhusten kokemuksia palvelujärjestelmästä haastateltavat kertoivat muun muassa seuraavanlaisista seikoista: Tukiverkosto

muodostuu läheisistä ihmisistä ja perheistä, ja kokemukset sosiaali- ja terveydenhuollon palveluista ovat usein kielteisiä. Koettiin, että palvelujen piiriin on vaikea päästä. Palveluista tiedottamisessa nähtiin ongelmia. Asiointia pidettiin turhauttavana ja vastenmielisenä muun muassa byrokraattisten käytäntöjen vuoksi ja oman elämän selvittelyä sosiaalityöntekijöille ja muille ammattiauttajille vaikeana. Koettiin myös, että ”yhteistä kieltä ei aina helposti löydy” (mts. 79) ja että käytetty kieli kumpuaa järjestelmästä.

Myös yksittäisten ihmisten tilanteista lähtevä tutkimus (Metteri 2003) kertoo samanlaisista kokemuksista: etuudet jäävät hakematta ja saamatta juuri silloin, kun niitä eniten kaipasi. Syynä on tiedonpuute ja asioinnin hankaluus, ja tilannetta pahentaa se, miten jaksamisensa äärirajoilla olevaa ihmistä kohdellaan (ks. esim. mts. 30–32). Asetelma on asioinnin eri portailla samanlainen. Sosiaaliturvan muutoksenhakua tutkinut Risto Koulu (2014: 23–26) toteaa, että sosiaaliturva ei ole ”poikkeuksellisen riitainen instituutio”. Koulun mukaan tämä johtuu siitä, että ”[h]eikossa asemassa olevat kansalaiset eivät – pysty taistelemaan tehokkaasti oikeuksistaan. He eivät jaksaa, kykene tai osaa ajaa asiaansa” (mts. 24). Jaksamisen, kykenemisen ja osaamisen ongelmat selittänevät senkin, miksi esimerkiksi tekonivelleikkaukseen jonottavat eivät vaikeasta tilanteestaan huolimatta turvaudu sosiaali- ja terveydenhuollon palveluihin: auttava omainen tai läheinen voi olla yhden puhelinsoiton päässä.

## 4 Olivatko asiat ennen paremmin?

Kun tutkimukset 2000-luvulta kertovat tällaisia tarinoita ja tarkasteltavana on eriarvoistumisen kehitys, on katsottava myös taaksepäin. Onko tilanne muuttunut, olivatko asiat ennen paremmin? Katsaus varhaisempiin tutkimuksiin hallinnosta ja julkisista palveluista osoittaa, että samantyyppisiä asiointikokemuksia on nähtävästi ollut jo varsin pitkään, jopa vuosikymmenten ajan. Ilkka Taipale muistelee Helsingin Sanomissa (Lyytinen 2017) sosiaalisia ongelmia Suomen itsenäisyyden 50-vuotisjuhlinnan ajoilta. Taipale luettelee sosiaalisten ongelmien taustaksi muun muassa avun hakemisen hankaluuden, ”paperirumban”, ja avun hakemiseen liittyvän leimautumisen. Tämä kuulostaa kovin samanlaiselta kuin se, mistä Ohisalo ja Saari (2014) mainitsevat tutkimuksessaan lähes 50 vuotta myöhemmin (ks. edellä).

Esa Konttisen kyselytutkimuksessa ”julkisten virastojen ja palvelulaitosten” (ks. 1983: 42) asiakkaat kertoivat avovastauksissaan suurimpina ongelmina kohteluun liittyvistä ongelmista: epäystävällisyydestä, rutiininomaisuudesta ja eriarvoisuudesta (mts. 61–69). Tutkittaessa ongelmia vastaajille valmiiksi annettujen kategorioiden avulla ongelmien kärjessä olivat ”asioiden käsittelyn hitaus”, ”joustamattomuus” ja ”paperisota”. Myös ”tiedonsaantia” pidettiin ongelmallisena (mts. 71). Eri asiakasryhmät kokivat on-

gelmat kuitenkin eri tavoin. Konttisen mukaan (mts. 72) ”alimmissa yhteiskuntakerrosumissa, iäkkäiden ja vähän koulutettujen parissa – – kaikki asiointiin liittyvät pulmat kärjistyvät”.

Maija-Leena Setälän (1988) selvityksessä julkisen palvelun kuvasta ”kankeus” ja ”vaikeaselkoisuus” nousivat kärkeen Kelaa, asuntoasiaintoimistoa ja toimeentuloturva arvioitaessa, työvoimatoimistossa ja päivähoidossa taas ”kankeus” ja ”tehottomuus” (mts. 27–33). Setälä (mts. 39) selvitti myös asiakkaiden julkisten toimintojen kehittämiseen suuntaamia toiveita. Toivomusten kärkikolmikun muodosti ”asioiden käsittelyn yksinkertaistaminen ja nopeuttaminen” (28 %), ”palvelujen lisääminen ja saatavuuden parantaminen” (20 %) sekä ”palveluhenkisyys ja palvelualttiuden lisääminen” (20 %).

## 5 Sekä ongelmat että ratkaisut kommunikatiivisia

Olen edellä esiteltyt julkisten palvelujen käyttökokemuksista tehtyjä selvityksiä ja tutkimuksia eri vuosikymmeniltä. Mitä näistä tutkimuksista on luettavissa ja pääteltävissä? Eri tutkimuksissa mainituille ongelmille yhteistä on se, että ne kaikki liittyvät tavalla tai toisella kielenkäyttöön. Näin asia kiteytetään Sosiaalibarometrissä (Eronen ym. 2016: 53):

Tarvittavia sosiaaliturvaetuuksia ei saada, koska niitä ei pystytä, osata tai haluta hakea. Syrjäyttäviä tekijöitä ovat muun muassa tietoteknisessä osaamisessa ja kirjoitus-, luku-, vuorovaikutus- ja kielitaidossa esiintyvät puutteet. Myös psyykkiset, sosiaaliset ja kognitiiviset ongelmat sekä muistisairaudet voivat estää tuen hakemisen. Sosiaaliturvaetuuksia haetaan usein verkon kautta, mikä vaikeuttaa tuen hakemista niillä, joilla ei ole tietokonetta tai sen käyttöön tarvittavaa osaamista.

Eräänlaisena esille tulevien tekijöiden koosteena voisi pitää hallinnon eettisyyttä koskevassa tutkimuksessa (Salminen & Ikola-Norrbacka 2009: 121) esitettyjä väittämiä. Tutkimuksessa esitettiin 11 hyvää hallintoa kuvaavaa väittämää. Kyselyn vastauksissa niiden katsottiin toteutuvan ”melko hyvin” tai ”erittäin hyvin” seuraavasti (Salminen & Ikola-Norrbacka 2009 mp.):

- Viranomaiset käyttäytyvät asiallisesti 48 %
- Lomakkeet ovat helposti saatavilla 43 %
- Neuvonta ja opastus hoidetaan asianmukaisesti 26 %
- Tehdyille päätöksille saadaan perustelut 23 %
- Hakulomakkeet ovat selkeät 22 %
- Virkakieli on asiallista, selkeää ja ymmärrettävää 20 %
- Hallinnossa asiominen on sujuvaa 15 %
- Päätökset ovat helposti ymmärrettäviä 14 %
- Kansalaisia kuullaan heitä koskeissa asioissa 13 %

- Hallinto on helppoa ja yksinkertaista 9 %
- Asioita hoidetaan ilman viivytystä 8 %

Ottamatta tässä sen enempää kantaa itse tuloksiin, siis prosenttiosuuksiin, suuntaan huomion siihen, että kaikki hyvän hallinnon piirteinä luetellut väittämät koskevat kieltä, kommunikaatiota tai sitä, miten tiedonsaanti on järjestetty. Käytös, neuvonta ja opastus ilmenevät ja tehdään pääosin verbaalisen viestinnän keinoin. Lomakkeiden saatavuus liittyy viestinnän kanaviin ja myös vaikkapa siihen, miten tiedonsaanti on järjestetty. Asioiminen tapahtuu tai siitä tiedotetaan kielen keinoin, ja esimerkiksi perusteleva ja kuuleminen tapahtuvat verbaalisessa ja tyyppillisesti kirjallisessa vuorovaikutuksessa.

Samantyyppiset kommunikatiiviset seikat hallitsivat hyvän palvelun mittareissa jo 1980-luvulla. Vuorela (1988: 77–78, ks. myös 47–48) mainitsee palvelujen laadun osatekijöinä seuraavat: 1) palvelujen vastaavuus asiakkaitten asioihin ja odotuksiin (asioinnin tulos), 2) palvelujen tuottajien pätevyys (ammattitaito), 3) asiakkaan kohtelu (henkilökunnan ystävyyden halu auttaa), 4) palvelujen käytön helppous (saavutettavuus, informaatio, kuormituksen vähäisyys), 5) toiminnan byrokraattisten piirteiden vähäisyys ja 6) asiakkaan mahdollisuus vaikuttaa tarvitsemansa palvelun muotoutumisen. Näistä ammattitaitoa lukuun ottamatta kaikki kohdat ilmenevät verbaalisesti ja ovat kommunikatiivisten prosessien varassa ja sen tulosta.

Jos julkisissa palveluissa koetut ongelmat liittyvät kielenkäytön kysymyksiin, myös ratkaisuja haetaan samasta suunnasta. Esimerkiksi Ohisalo, Laihiala ja Saari (2015: 443) esittävät ratkaisuksi huono-osaisuuden vähentämiseen muun muassa toimeentuloturvallisuuden parantamista, matalan kynnyksen ja yhden luukun avun malleja sekä jalkautuvia sosiaali- ja terveystoimen palveluja. Nämä ratkaisut ovat nimenomaan kommunikatiivisia. Niillä otetaan kantaa esimerkiksi siihen, millainen ”puheenvuoro” kansalaisen on käytettävä asioinnissa: täytyykö soittaa tai täyttää lomake vai voiko kommunikoida kasvokkain tai tuleeko palvelujen tarjoaja, samalla siis keskustelukumppani, suorastaan asiakkaan luokse. Asiointitilanteissahan vuorovaikutuksen tapa on viranomaisen tai palvelun tarjoajan säätelemää. Tyyppillistä on sekin, että kansalainen ei voi välttämättä hyödyntää yhdessä asiointitilanteessa sitä, minkä on toisessa oppinut.

Myös köyhyystutkijat (Roivainen ym. 2011: 83–84) lähettävät päättäjille terveisinä monia nimenomaan vuorovaikutukseen ja viestintään liittyviä seikkoja. He tuovat esille, että ihmisen pitää tulla kuulluksi ja nähdyksi omassa asiassaan (mts. 84), siis seikkoja, joita käytännössä voi tutkia esimerkiksi tarkastelemalla referoimisen käytäntöjä etuus päätöksissä (Tiililä 2007: 153–212). Tutkijat tulevat nostaneeksi esille myös viestinnän ja kommunikaation kaksisuuntaisuuden: kielenkäytössä voi ja tulee tarkastella eri osapuolten rooleja, ei vain esimerkiksi luetun ymmärtämistä.



Helsingin sosiaaliasiamiehet (2014: 10–11) puolestaan ovat korostaneet, että “[a]senne asiakasta kohtaan on ratkaiseva ja vaikuttaa ratkaisevasti työn sujuvuuteen ja asiakkaan kokemaan – –”. He muistuttavat myös tämän ilmiön laadullisesta puolesta: asenne ei ole kiinni resursseista (mts. 10). Edelleen sosiaaliasiamiehet (mp.) toteavat, että ”päättösten perusteleminen riittävällä tasolla varmistaa asiakkaiden tasavertaisen ja yhtäläisen kohtelun kaikkialla kunnassa”. Kielenkäyttöön liittyvä seikka kytketään siis keskeisten perusoikeuksien toteutumiseen. Vielä johtopäätöksissään he korostavat ylitse muun seikkoja, jotka realisoituvat viestinnässä ja kielenkäytössä: ”Asiakkaalle annettava riittävä ja ymmärrettävä informaatio palveluista sekä asiakkaan oikeuksista ennalta ehkäisee useita ongelmia, joiden vuoksi tyypillisesti ollaan sosiaaliasiamieheen yhteydessä.” (Mts.13.) Sekä asenteita että informaatiota ilmaistaan ja tulkitaan pitkälti nimenomaan kielellisten valintojen varassa (ks. esim. Raevaara, Sorjonen & Lappalainen 2013).

Kielen, kommunikaation ja tekstityön keskeinen ja kiinteä rooli sosiaali- ja terveyspoliittisissa toimenpiteissä on luettavissa melkein mistä hyvänsä alan julkaisusta. Otan esimerkiksi Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallisen kehittämissuunnitelman, KASTEEn (2012–2015). Ohjelma kytkeytyy nimittäin suoraan eriarvoistumiskehitykseen, sillä sen tavoitteena oli hyvinvointi- ja terveyserojen kaventaminen sekä sosiaali- ja terveydenhuollon järjestäminen asiakaslähtöisesti (STM 2012: 4). Periaatteessa on siis haettu ratkaisuja sentyyppeisiin ongelmiin, joita olen edellä referoituissa tutkimuksissa nostanut esille.

Ohjelman vaikuttavuutta kuvaavina seurantaindikaattoreina oli muun muassa väestön koettu terveydentila ja elämänlaatu, 25-vuotiaan elinajanodote koulutuksen mukaan, lapsiperheiden huolet ja heidän kokemansa avunsaanti sekä ikäänntyneiden toimintakyky (STM 2012: 40). Näiden indikaattoreiden pareina olivat prosessi-indikaattorit, joiden sanotaan tarkemmin kuvaavan ”Kaste-ohjelman toimenpiteiden onnistumista ja toimintakäytäntöjen muutoksia” (STM 2012: 37). Kaikki prosessi-indikaattorit ovat erilaisia tekstejä ja tekstuaalisia prosesseja: hyvinvointi- ja terveyseroja seurataan ja raportoidaan kunnissa, tavoitteita sisällytetään suunnitelmiin, tehdään hyvinvointi- ja palvelusuunnitelmia ja arvioidaan palvelutarpeita. Mittareina tavoitteiden onnistumiselle ovat siis erilaiset tekstit, sillä seuraaminen, raportointi, sisällyttäminen ja arviointi tapahtuvat tietenkin tekstien avulla.

## 6 Julkisia palveluja kehitetään teoreettisesti kestävämmän kielikäytön varassa

Salmisen ja Ikola-Norrbackan (2009: 121) tutkimuksen kautta päästään toiseenkin julkisten palvelujen kehittämistä koskevaan päätelmään. Vaikka keskeinen tai suurin osa mit-

tareiksi asetetuista tai esille nousevista seikoista liittyisi kielenkäyttöön ja viestintään, tyypillistä on, että kieli jätetään julkisia palveluja tai hallintoa koskevan tutkimuksen tarkastelun ulkopuolelle tai mainitaan ikään kuin erillisenä seikkana (ks. myös Konttinen 1983: esim. 71). Sama ilmiö on nähtävissä myös puhuttaessa tietoyhteiskunnasta: kielen keskeinen rooli tiedonmuodostuksessa jää yleensä aina mainitsematta, nähtävästi tunnistamatta (Tiililä 2011: 162–163, 182). Sama näyttää koskevan puhetta digitalisaatiosta: huomiotta jää, että se perustuu pitkälti kirjoittamiseen (Kääntä 2017). Myös Salmisen ja Ikkola-Norrbackan väittämien listassa *virakieli* mainitaan erikseen, vaikka jokin kielenkäyttöön viittaava termi voitaisiin nähdä kaikkien kyselyssä esitettyjen väittämien yläkäsitteenä.

Julkisia palveluja tarkasteltaessa ja kehitettäessä *kieli* mainitaankin tyypillisesti vain puhuttaessa kielilain (2003/423) piirissä olevista seikoista, erityisesti oikeudesta oman äidinkielen käyttöön. Virakieli toivottavine piirteineen saatetaan myös mainita, mutta viitteitä ei ole siitä, että nähtäisiin esimerkiksi perustelemisen tai kuulemisen toteutuvan juuri kielenkäytössä ja kommunikaatiossa tai tiedon olevan käytännössä verbaalista valintaa ja vaihdantaa.

Toinen yleisesti huomion arvoinen seikka on se, että jos kielestä puhutaan muuten kuin kielilain näkökulmasta, puhutaan vakiintuneesti lähinnä *selkeästä*, joskus myös *ymmärrettävästä* kielestä. Selkeyspuhe on brändimäinen ilmaus, jolla on vastineensa esimerkiksi ruotsissa (*klarspråk*; ks. esim. Tiililä 2015). Selkeyspuheessa on se etu, että se asettaa tarkastelun kohteeksi tekstitason ilmiöt esimerkiksi oikeakielisyyden sijaan. Julkishallinnon kielessä oikeakielisyys ei yleensä ole ongelma, mutta osa kielenkäyttäjistä tyypillisesti tarkastelee kieltä lähinnä siitä näkökulmasta. Siksi katseen suuntaaminen tekstitasolle voi olla jo itsessään saavutus. Brändinomainen selkeyspuhe on usein tehokas tapa saada kieliasiaa ylipäänsä eteenpäin ja osaksi kehittämisen kohteita. Suomessa kielen selkeys otettiin jo alkuvaiheessa päätavoitteisiin esimerkiksi *Avoim hallinto* -hankkeessa (VM 2013), jota on valtiovarainministeriön vetämänä toteutettu vuodesta 2013 lähtien. Hanke on osa kansainvälistä avoimen hallinnon kumppanuushanketta (*Open Government Partnership*, OGP). Ottamalla selkeän kielen yhdeksi teemaksi Suomi erottautui kansainvälisesti, sillä eri maiden osahankkeissa keskityttiin alkuun – ja usein vieläkin – tiedonvälityksen osalta tyypillisesti vain teknologiapainotteisesti avoimeen tietoon, dataan ja digitalisointiin.

Samalla selkeyspuhe kuitenkin tavoittaa kielen ulottuvuuksista vain osan – lisäksi vain pienen osan – sillä julkisten palvelujen kielenkäytössä voi perustellusti sanoa olevan valtaosin muita kuin selkeysongelmia, jos siis ongelmista puhutaan. Selkeyspuhe jättää huomiotta myös sen, että hallintolaissa (434/2003, 9. §) asetetaan kielelle muitakin kuin selkeysvaatimus. Selkeyden lisäksi mainitaan *ymmärrettävyys* ja *asiallisuus*, ja näille kaikille on nähtävissä oma merkityksensä (ks. Tiililä 2015). Erityisesti *asiallisuus*

kuitenkin unohdetaan usein kokonaan, ja se onkin jäänyt pois esimerkiksi kuntalaista (410/2015, 29. §) ja hallituksen esityksestä sosiaali- ja terveydenhuollon uudistukseksi (HE 15/2017, 28. §). Kuntalaista se puuttuu siitäkkin huolimatta, että lain esitöissä (HE 268/2014) viitataan hallintolain kielipykälään. Oireellista silti on, että juuri kohteluun, siis asiallisuuteen, liittyvät asiat nousevat palvelukokemuksissa toistuvasti vahvana esille. Esimerkiksi terveydenhuollon palvelujen keskittämistä tutkinut Majaterttu Tiainen (2015: 45) kiteyttää tuloksiaan seuraavasti: ”Onnistunut palvelukokemus syntyy hyvien käytöstapojen mukaisesta, asiallisesta, kohteliaasta ja ystävällisestä asiakaspalvelusta sekä vuorovaikutuksesta, jossa asiakas kokee osallisuutta ja tuntee, että häneen ja hänen asiaansa suhtaudutaan vakavasti.” Myös edellä referoimani muut tutkimukset osoittavat, että julkisten palvelujen asiakkaat pitävät ongelmallisina usein erityisesti sellaisia kokemuksia, joita voi luonnehtia kohteluun liittyviksi.

Hallintolain vaatimuksissa voi nähdä kieltä moniulotteisesti käsittelevän otteen, sillä asiallisuuden vaatimus vastaa väljästi kielen intersubjektiveista funktioista, ymmärrettävyys ideationaalista ja selkeys tekstuaalista (Halliday & Hasan 1976: 26–27; Tiililä 2015). Selkeyspuhe saattaakin pönkittää näkemystä, jonka mukaan kielellä olisi vain informaatiota välittävä funktio. Toisaalta se kiinnittää tyyppillisesti huomion vain kielelliseen tuotokseen, ei prosesseihin: puhutaan vaikeista sanoista ja mutkikkaista virkerakenteista. Tarkemman selvittämisen arvoista voisi olla, missä määrin sana *kieli* ohjaa katsomaan vain kontekstista ja vuorovaikutustilanteen kokonaisuudesta irrallisia kielenkäytön elementtejä, kuten juuri yksittäisiä sanoja. Kiinnostavaa on, että hallintolain 9. pykälässä puhutaan hyvän *kielen* sijaan hyvästä *kielenkäytöstä*: kaikessa niukkuudessaankin lain on mahdollista tulkita suuntaavan katseen prosesseihin, variaatioon ja tapauskohtaisuuteen. Kolmanneksi hallinnon ja julkisten palvelujen kehittämisessä huomio kiinnittyy vahvimmin viranomaisosapuolen, siis palvelun tarjoajan, tuottamaan kieleen eikä siihen, mikä rooli kansalaisella on viestinnässä tai mitä kykyjä hänellä vuorovaikutuksessa pitäisi olla.

Pelkästään kielelliseen tuotokseen ja informaatiofunktioon keskittyvä näkökulma on luonnollisesti kielitieteen näkökulmasta äärimmäisen suppea. Kielen monifunktioisuus on kielentutkimuksessa yleisesti hyväksytty ja vakiintunut näkökulma monessa lingvistisessä suuntauksessa (ks. koostetta esim. Rahtu 2006: 33–35). Samaten kielellistä tuotosta tarkastellaan lingvistiikassa varsin vakiintuneesti osana muita merkitysjärjestelmiä, kuten tilaa, ääntä, eleitä, liikkeitä, ilmeitä, hiljaisuutta, nopeutta ja hitautta (ks. esim. Tainio 1997; Lappalainen 2009; Raevara 2009; Haddington & Käätä 2011) tai viestin ulkoasua, materiaalia ja kanavaa (esim. Kress & van Leeuwen 1996, 2002; Walker 2001). Kieltä ei ylipäänsä useinkaan ole tyydytty tarkastelemaan pelkästään lopputuloksen kannalta vaan myös prosessin, olipa tämä prosessi psykologinen tai kognitiivinen, sosiaalinen tai tekninen. Kielenkäytön kysymyksiä ovat kirjoittamisen, lukemisen,

keskustelemisen, merkityksistä neuvottelemisen ja tulkitsemisen prosessit samoin kuin kielenkäyttö teknologian osana. Edelleen kielen tutkimuksessa vakiintunutta on kielen tarkastelu osana tekstien intertekstuaalisia ketjuja ja verkostoja sekä tilanne- ja tekstilajikohtaisina konventioina: millainen on vuorottelun systematiikka ja äänivaltaisuus, mitkä ovat sallitut puheenaiheet ja tabut, millaista on odotuksenmukaisuus ja -vastaisuus viestinnässä (esim. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Brown & Yule 1983; Fairclough 1992; Bhatia 1994).

## 7 Metapuheen ongelmista yhteiskunnallisiin ongelmiin: kielitietoisuus ja julkinen valta

Tutkimukset osoittavat nähdäkseni kiistatta, että monet sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkaiden ja potilaiden kokemista ongelmista liittyvät tavalla tai toisella tiedonsaantiin ja kommunikaatioon. Katsaus vanhempiin tutkimuksiin näyttää myös, että samantyyppiset ongelmat ovat jatkuneet vuodesta ja vuosikymmenestä toiseen.

Onkin perusteltua olettaa, että yhtenä keskeisenä syynä tähän on se, että ongelmien kommunikatiivista luonnetta ei tunnusteta riittävän laajasti. Kiteytetysti tunnistamiseen liittyvä ongelma tuntuisi olevan se, että kieleen liittyväksi ymmärretään vain ilmiöt, joita kutsutaan sanalla *kieli*. Ongelma kasvaa, kun itse sanaan *kieli* liitetään tyypillisesti vain sana- ja lausetason ilmiöitä. Kielen tai kielenkäytön ilmiöinä ei sen sijaan nähdä esimerkiksi verbaalisubstantiivein ilmaistuja kommunikatiivisia prosesseja, kuten lakisääteistä *perustelemista* tai *kuulemista*. Jos taas *viestinnän* tai *vuorovaikutuksen* rooli huomataan, tarkastelu voi jäädä tekniikan tai epämääräisemmin läsnäolon tavan tasolle, ja *kieltä* pidetään näistä erillisinä.

Koska asioinnissa esiintyvät ongelmat ovat vuosikymmenestä toiseen pysyneet samantyyppisinä, on lisäksi perusteltua olettaa, että kehittämistoimet on suunnattu väärin jo vuosikymmenten ajan. Mielenkiintoinen kehittämistyön yksityiskohta on, että se, mihin panostetaan, saattaa esiintyä asiakaskyselyiden häntäpäässä. Esimerkiksi 1980-luvulla (Setälä 1988: 39) kansalaisten esittämien kehittämistoiveiden häntäpäässä oli asiakkaiden itsepalvelun lisääminen muun muassa tietokoneyhteyksillä. Tätä kannatti vain 7 prosenttia vastaajista, ja vain 5 prosenttia vastaajista piti tärkeänä kilpailua palvelujen tarjonnasta eli toivoi myös yksityiset mukaan järjestämään palveluja. Juuri näihin on kehitystä kuitenkin suunnattu.

Sama ilmiö on nähtävissä lähes 30 vuotta myöhemmin. Sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen ykköstarvoitteeksi asetettu valinnanvapaus on kansalaisten toiveiden häntäpäässä. Tärkeimpänä pidetään paitsi peruspalvelujen vahvistamista myös palvelujen sujuvuutta (Muuri 2017). Kärjistäen: vuosien mittaan ongelmat siis yhtäältä

pysyvät samoina ja toisaalta julkisia palveluja kehitetään tavoilla, jotka eivät ole kansalaisten toiveiden kärjessä.

Tilanteen merkittävästä paranemisesta ei ole vakuuttavia merkkejä. Yhtenä keskeisenä sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen osana on pidetty asiakkaitten valinnanvapauden lisäämistä; uudistus eteni vuosien 2016–2017 kuluessa lakiesityksiksi (HE 15/2017). Hallituksen esityksessä laiksi asiakkaan valinnanvapaudesta (HE 47/2017, 17. §) todetaan, että ”asiakkaan on tehtävä sosiaali- ja terveystieteiden ja suunhoidon yksikön valinnastaan **ilmoitus 77 §:n 1 momentissa tarkoitettua tiedonhallintapalvelua käyttäen tai muutoin kirjallisesti** sille maakunnalle, jonka asukas hän on.” (Lihavoinnit minun.) Aiemmin referoimieni tutkimusten valossa on pelättävissä, että monille haavoittuvassa asemassa oleville ihmisille tällainen kirjallinen tai tietotekniikkaan sidottu prosessi voi olla ylivoimainen, siis joko liian työläs tai eri syistä liian vaikea. Esimerkiksi selvityksessä (Koski & Miettinen 2007: 65) vankien oppimisvalmiuksista yli kolmasosa arvioi, että omat tietotekniset taidot ovat ”huonot” tai ”erittäin huonot”. – Tämä ei toki ole sote-uudistuksen ainoa ongelma.

Katsauksessani esittämäni päättelyketjun pohjalta väitänkin, että yksi eriarvoistumiskehityksen syy on puutteellinen kielitietoisuus ja siihen sisältyvät liian suppeat kielikäsitteet. Julkishallinnon kehittämisessä ei nähtävästi tunnisteta tutkimusten ja selvitysten kautta silmien eteen avautuvien ongelmien luonnetta, ja kehittämistoimissa sivuutetaan kielitieteellinen näkökulma ja asiantuntemus. Vaikka sosiaali- ja terveydenhuollon tutkimusta ei kielitieteessä ensi katsomalta tuntuisi olevan paljon, jonkin verran sitä kuitenkin on. Monet aihepiiriin tutkimukset edustavat keskustelunanalyysiä ja erityisesti potilaan ja lääkärin vuorovaikutusta (esim. Sorjonen, Peräkylä & Eskola 2001). Tuoreempia tutkimussuuntauksia ovat esimerkiksi hoitotyön kieleen keskittyvät S2-alan tutkimukset (esim. Kela & Komppa 2011) ja kaksikieliseen ympäristöön kohdistuva tutkimus (esim. Pilke 2015). Myös vanhustyön kielestä on vireillä tutkimus- ja kehittämishanke (ks. Pietikäinen, Mäntynen & Lehtola 2016). Monien tutkimusten kysymyksenasettelut ovat sovellettavissa sosiaali- ja hoitoalojen konteksteihin, vaikkeivät suoraan kohdistu niihin. Tällaisia ovat esimerkiksi *TextPract*-hankkeessa tehdyt tutkimukset kirjoitetun ja puhutun kielen yhteyksistä organisaation käytänteissä (Vaasan yliopisto 2015) tai puhuttelukäytäntöjen tutkimus Helsingin yliopistossa (Helsingin yliopisto 2014), josta osa myös koskee nimenomaan asiointi- tai hoitotilanteita.

Erilaisten kirjallisten aineistojen, kuten suunnitelmien, sopimusten tai vaikkapa asiakasprofiilien, lingvististä tutkimusta tarvittaisiin kuitenkin selvästi lisää. Sosiaali- ja terveydenhuolto edustavat niin sanottua ihmistyötä, jonka ydintä on potilaiden ja asiakkaiden henkilökohtainen kohtaaminen. Silti nämäkin työt ovat varsin tekstivaltaisia, päiväkoteja myöten (ks. Pyhäniemi 2010). Tekstivaltaisuus lisääntyy digitalisaation myötä:

se vaikuttaa paitsi asioimiseen, asiakkaisiin ja potilaisiin myös virastojen ja julkisten palvelujen työn organisoitumiseen ja resurssien jakautumiseen.

Olisikin paikallaan ymmärtää kielen läpitunkeva rooli juuri sosiaali- ja terveydenhuollossa. Erityisesti kirjoitetut tekstit ovat keskeinen osa julkishallinnon organisaatioiden prosesseja ja organisoitumista ja keskeinen osa myös asiakastyötä, äärimmillään jopa keskeinen osa ihmisen virallista olemassaoloa ja sen lakkaamista (Viinikka 2013). Tekstit pysyvät, vaikka työntekijät vaihtuvat ja toimivat näin myös jatkuvuuden takeena ja perehdyttämisen välineinä. Tekstit syntyvät vanhan pohjalta, kollektiivisesti ja hierarkkisesti. Siksi esimerkiksi tekstien piirteet ovat harvoin yksittäisen kirjoittajan vapaassa valinnassa. Toisaalta kielelliset piirteet ovat myös pitkälti seurausta kirjoittamisen teknisistä oloista, kuten tietojärjestelmien ominaisuuksista ja rajoituksista. Niinpä kieli ei myöskään muutu yksittäisten työntekijöiden varassa, muttei toisaalta pelkästään lainsäädännöllä. Tällainen kiinteästi muuhun työhön integroitava näkökulma kielenkäyttöön on otettu esimerkiksi *Hyvän virkakielen toimintaohjelmaan* (OKM 2014), jossa toisaalta muistutetaan siitä, että ihmisten mahdollisuus myös suulliseen asiointiin pitää turvata (mts. 22).

Kielitietoisuus vaatisi ymmärrystä siitä, että kieli on merkittävä osa kaikkea yhteiskunnallista toimintaa: juuri julkinen valta konkretisoituu pitkälti tekstien ja kielen avulla. Kaikki yhteiskunnallinen kehitys vaikuttaa myös kieleen; kieleen vaikuttaa esimerkiksi hallinnon ja palvelujen keskittäminen. Myös kielenkäytön kehittämisessä ovat vastassa teknologian, työprosessien tai politiikan asettamat rajoitukset. Siksi kielentutkijalle relevantteja tutkimuksiakin löytyy runsain mitoin muualta kuin kielitieteeksi luokitellulta alalta. Vastaavasti keskustelua kielitieteen kanssa toivoisi nykyistä paljon enemmän esimerkiksi juuri sosiaali- ja terveydenhuollon tai politiikan tutkimuksen piiristä.

Kielitietoisuuteen kytketään vakiintuneesti kriittisyys (*critical language awareness*, Fairclough 1992), ja julkisia palveluja tutkittaessa huomio suunnataan kriittisyyden nimissä korostuneesti esimerkiksi kielellä luotuihin valtasuhteisiin. Kenellekään lingvistille kielen ja vallan suhde ei toivottavasti ole enää uutinen. Tällaisen tietoisuuden ohelle tarvittaisiin kuitenkin yhä enemmän sellaista tietoisuutta, jossa kielellisiä ratkaisuja osattaisiin analysoida – ei vain vallankäytön välineenä – vaan myös osana kielen ja tekstilajien järjestelmää ja arkisen työn osana. Tässä kohtaa konstruktivistisia näkökulmia olisi siis hyvä täydentää genretutkimuksella: on tärkeä tietää, että vallankäytöksikin tulkittavat ratkaisut saattavat motivoitua vaikkapa tekstuaalisesti, tekstistrategioiden kautta (Karvonen 2008) tai teknisten järjestelmien rajoituksista. Lingvistiä tarvitaan kumppaniksi paitsi sosiaali- ja hoitoalojen mutkikkaiden ja hienovireisten kielenkäytön ilmiöiden tunnistamiseen myös niiden ongelmien sensitiiviseen ratkomiseen.

## Kirjallisuus

- Berger, P. & T. Luckmann 2005 [1966]. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bhatia, V. 1994. Cognitive structuring in legislative provisions. Teoksessa J. Gibbons (toim.) *Language and the law*. London: Longman, 136–155.
- Brown, G. & G. Yule 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eronen, A., T. Lehtinen, P. Londén & A. Perälähti 2016. *Sosiaalibarometri 2016. Erityiskatsaus toimeentulosta ja sote-uudistuksesta*. Helsinki: SOSTE Suomen sosiaali ja terveys ry.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Günther, K. 2015. *Asiakasdokumentaatio arviointina mielenterveytyön arjessa. Tutkimus ammatillisesta kirjaamisesta*. Acta Universitatis Tampereensis 2108. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9950-0>.
- Haddington, P. & L. Kääntä (toim.) 2011. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: SKS.
- Halliday, M. & R. Hasan 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hallintolaki 6.6.2003/434. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>.
- HE 268/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle kuntalaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140268>.
- HE 47/2017. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi asiakkaan valinnanvapaudesta sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä valtioneuvoston tarkastusvirastosta annetun lain 2 §:n muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170047>.
- HE 15/2017. Hallituksen esitys eduskunnalle maakuntien perustamista ja sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämisen uudistusta koskevaksi lainsäädännöksi sekä Euroopan paikallisen itsehallinnon peruskirjan 12 ja 13 artiklan mukaisen ilmoituksen antamiseksi. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170015>.
- Helsingin yliopisto 2014. *Miten puhutella? Puhuttelutapojen vaihtelu ja muutos -tutkimushanke*. [https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/projects/how-to-address-vari\(ef79f132-d6cb-465f-8035-8ce17702d6bf\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/projects/how-to-address-vari(ef79f132-d6cb-465f-8035-8ce17702d6bf).html) [luettu 3.6.2017].
- Hirvonen, J. 2007. *Effect of waiting time on health outcomes and service utilization. A prospective randomized study on patients admitted to hospital for hip or knee replacement*. Helsinki: Stakes.
- Hoffrén, M. 2009. *Julkisen hyvinvointipalvelun asiakkaan asema. Kuluttajaoikeudellinen selvitys*. Oikeusministeriön julkaisuja 2009:4. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Juhila, K. 2004. Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus. Historiaa ja nykysuuntauksia. *Janus*, 12 (2), 155–183.
- Karvinen, K. 2008. *Asiakkaaseen viittaaminen kotihoidon hoitokertomuksissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Kekki, T. & T. Mankkinen 2016. *Turvassa? Kansalaisturvallisuuden tila Suomessa*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 8/2016. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Kela, M. & J. Kompaa 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 173–192.
- Kielilaki 6.6.2003/423. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>.
- Konttinen, E. 1983. *Asiointipulmat hallinnossa. Tutkimus kansalaisten kokemista ongelmista ja kitkatekijöistä*. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Koski, L. & K. Miettinen 2007. *Vangit koulutuksessa. Selvitys vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiuksista ja -strategioista sekä opetuksen laadusta*. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 3/2007. [http://www.oph.fi/download/46659\\_vangit\\_koulutuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/46659_vangit_koulutuksessa.pdf).

- Koulu, R. 2014. *Sosiaaliturvan muutoksenhakulautakunta lainkäyttäjänä*. Helsinki: COMI.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 1996. *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2002. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kuivalainen, S. 2007. Toimeentulotuen alikäytön laajuus ja merkitys. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72 (1), 49–56.
- Kuntalaki 10.4.2015/410. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150410>.
- Kääntä, L. 2017. (Digi)kirjoittaminen digitalisaation perustana. Esitys kirjoittamisen tutkimuksen päivillä 17.–18.5.2017, Jyväskylän yliopisto.
- Laaksonen, K. 2011. Ymmärrettävämpiä tekstejä Kelasta. *Kielikello*, 4, 32–33.
- Lappalainen, H. 2009. Prologi. Johdatusta kioskiasiointien tutkimukseen. Teoksessa H. Lappalainen & L. Raevaara (toim.) *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Helsinki: SKS, 12–31.
- Lyytinen, J. 2017. Viisikymppisessä Suomessa juoppoja paletui kaduille – nuoret radikaalit ja kulttuuriväki järjestivät kodittomille varjojuhlan. *Helsingin Sanomat* 15.1.2017.
- Metteri, A. (toim.) 2003. *Asiakkaan ääntä kuunnellen. Kitkakohdistu kehittämisehdotuksiin*. Helsinki: Edita.
- Muuri, A. 2010. Väestön mielipiteet sosiaalipalveluista. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2010*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 78–92.
- Muuri, A. 2017. *Mitä sote-uudistukselle kuuluu nyt eli Sote-ajankohtaista*. Esitys vammaispalvelujen neuvottelupäivillä. 19.–20.1.2017, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Ohisalo, M., T. Laihiala & J. Saari 2015. Huono-osaisuuden olottuvuudet ja kasautuminen leipäjonossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80 (5), 435–446.
- Ohisalo, M. & J. Saari 2014. *Kuka seisoo leipäjonossa? Ruoka-apu 2010-luvun Suomessa*. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätö.
- OGP, Open Government Partnership. <http://www.opengovpartnership.org/> [luettu 20.2.2017].
- OKM 2014. *Hyvän virkakielen toimintaohjelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pietikäinen, S., A. Mäntynen & J. Lehtola 2016. *Ihmislähtöinen kieli ja hyvä vanhuus -tutkimushanke*. <https://ihmislähtöinenkieli.wordpress.com/> [luettu 3.6.2017].
- Pilke, N. 2015. "Nyt minä ymmärrän paljon, mitä työntekijät naiset puhuvat". – Ulkomaalaistaustaiset sairaanhoitajaopiskelijat ammatillisella kielirajalla. Teoksessa D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Rajojen dynamiikka, Gränsernas dynamik, Borders under negotiation, Grenzen und ihre Dynamik*. Vaasa: VAKKI, 188–198.
- Pyhäniemi, S. 2010. Päiväkotien kirjoitustyöt: mitä, miten, milloin? *Kielikello*, 1, 11–12.
- Raevaara, L. 2009. Epilogi. Rutiineista, vaihtelusta ja kohteliaisuudesta. Teoksessa H. Lappalainen & L. Raevaara (toim.) *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Helsinki: SKS, 296–315.
- Raevaara, L., M.-L. Sorjonen & H. Lappalainen 2013. *Vuorovaikutus Kelan puhelinpalvelussa*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Rahtu, T. 2006. *Sekä että. Ironia koherenssina ja inkohereenssina*. Helsinki: SKS.
- Roivainen, I., J. Heinonen & S. Ylinen 2011. *Köyhä byrokratian rattaissa*. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätö.
- Rotko, T., T. Aho, N. Mustonen & E. Lamminmäki 2011. *Kapeneeko kuilu? Tilannekatsaus terveyserojen kaventamiseen Suomessa 2007–2010*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.



- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Saikkonen, P., S. Blomgren, P. Karjalainen & M. Kivipelto 2015. *Poistaako sosiaalityö huono-osaisuutta?* Helsinki: Kunnallissalan kehittämssäätiö.
- Salminen, A. & R. Ikola-Norrbacka 2009. *Kuullaanko meitä? Eettinen hallinto ja kansalaiset*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Setälä, M.-L. 1988. *Julkisen palvelun kuva*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sorjonen, M.-L., A. Peräkylä & K. Eskola (toim.) 2001. *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino.
- Sosiaaliamiesten selvitys kaupunginhallitukselle 2014. Helsingin kaupunki, sosiaali- ja terveysvirasto. <https://dev.hel.fi/paatokset/media/att/1a/1a4a4bb35a499e3af1f10f6dce16b1f79313b678.pdf>.
- STM 2012 = Sosiaali- ja terveysministeriö 2012. *Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma KASTE 2012–2015*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tainio, L. (toim.) 1997. *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Therborn, G. 2014. *Eriarvoisuus tappaa*. Tampere: Vastapaino.
- Tiainen, M. 2015. *Uudelleen organisoitujen palvelujen laatu asiakkaan arvioimana. Seurantatutkimus terveydenhuollon hajautettujen päivystyspalvelujen keskittämisestä*. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 113. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1983-0>.
- Tiililä, U. 2000. Tapaus päivähoitopäätös. Teoksessa V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tiililä, *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus, 214–266.
- Tiililä, U. 2007. *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Helsinki: SKS.
- Tiililä, U. 2011. Sanoilla lavastettu virasto. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 162–189.
- Tiililä, U. 2015. Mitä on asiallinen, selkeä ja ymmärrettävä virkakieli? *Kielikello*, 3, 7–9.
- Tiililä, U. 2016. Makt genom myndighetsspråk – myt och verklighet. Teoksessa *Fra myndig maktsspråk til klar kommunikasjon. Rapport fra Nordisk klarspråkskonferanse Oslo, 28.–29. mai 2015*, 99–106. <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/ksn/issue/view/3436>.
- Tuori, K. 2004. *Sosiaalioikeus*. Helsinki: WSOY lakitieto.
- Törmä, S., K. Huotari, K. Tuokkola & S. Pitkänen 2014. *Ikäihmisten moninaisuus näkyväksi. Selvitys vähemmistöihin kuuluvien ikääntyneiden henkilöiden kokemasta syrjinnästä sosiaali- ja terveyspalveluissa*. Sisäministeriön julkaisu 14/2014. Helsinki: Sisäministeriö.
- Vaarama, M., E. Siljander, M.-L. Luoma & S. Meriläinen 2010. Suomalaisen kokema elämänlaatu nuoruudesta vanhuuteen. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisen hyvinvointi 2010*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 126–149.
- Vaasan yliopisto 2015. *TextPract – Tekstien ja kasvokkaisten vuorovaikutustilanteiden verkostot organisaatioiden käytänteinä*. <http://www.uva.fi/fi/sites/textpract/> [luettu 3.6.2017].
- van Aerschot, L. 2014. *Vanhusten hoiva ja eriarvoisuus. Sosiaalisen ja taloudellisen taustan yhteys avun saamiseen ja palvelujen käyttöön*. Acta Universitatis Tamperensis 1971. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9568-7>.
- VM 2013 = Valtiovarainministeriö 2013. *Avoin hallinto ja osallisuuden edistäminen Suomessa*. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Viinikka, J. 2013. Dramaattinen preesens ja kuolintodistusten tapahtumatietojen kieli. *Läketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 129 (21), 2303–2309.
- Virjo, I. 2000. Toimeentulotuen alikäytön laajuus ja syyt. *Janus*, 8 (1), 28–44.
- Vuorela, T. 1988. *Asiakaspalaute palvelujen laadun arvioinnissa*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Walker, S. 2001. *Typography and language in everyday life. Prescriptions and practices*. London: Longman.

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 72–91.*

**Emmi Heimonen & Sabine Ylönen**

Jyväskylän yliopisto

## **Monikielisyys vai ”English only”? Yliopistojen henkilökunnan asenteet eri kielten käyttöä kohtaan akateemisessa ympäristössä**

The strategic internationalisation of academia has had an important impact on the development of English as the lingua franca in all areas (research, teaching, services and administration) and disciplines of universities worldwide. In this paper, the attitudes of university staff in Finland toward the use of Languages Other Than English (LOTE) were analysed. The data for this study stems from one question in a survey conducted in 2009: “As far as foreign languages are concerned, English is often seen as sufficient in Finnish university contexts. Can you think of any reason why other languages should be used?” 1,991 open ended answers to this question were analysed by means of qualitative inductive content analysis and the distribution of the answers to categories was analysed quantitatively. The results show that the attitudes of Finnish university personnel across all disciplines towards the use of LOTE were overwhelmingly positive, indicating that an ideology of multilingualism was clearly more widespread than an “English-only” ideology.

**Keywords:** attitudes towards academic language use, language ideologies, multilingualism, university staff survey, content analysis

**Asiasanat:** asenteet akateemiseen kielenkäyttöön, kieli-ideologiat, monikielisyys, kyselytutkimus yliopistojen henkilökunnalle, sisällönanalyysi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

# 1 Johdanto

Monikielisyys on perinteisesti ollut yksi sivistyksen mittari ja edellytys akateemisissa konteksteissa toimimiselle. Monikielisyden tukeminen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen ovat olleet myös EU:n peruseriaatteita jo sen perustamisesta lähtien. Vieraiden kielten ymmärtämisen ja niillä viestimisen on katsottu olevan yksi eurooppalaisen kansalaisen perustaidoista sekä merkittävä edellytys vapaalle liikkuvuudelle ja onnistuneelle kommunikoinnille (Euroopan komissio 2003). Vieraiden kielten taito on korostunut myös työelämän kielitaitotarpeita arvioivissa tutkimuksissa (Business Forum 2008; CILT 2006; Elinkeinoelämän keskusliitto EK 2010, 2014), joiden mukaan englanti ei ole ainoa tärkeä kieli työelämässä.

Akateemisen maailman strateginen kansainvälistyminen on kuitenkin tehnyt englannin kielestä tieteen kiistattoman *lingua franca*n. Valtioneuvoston kansalliskielistrategiassa vuodelta 2012 puhutaan tässä yhteydessä ”luontevasta” kehityksestä:

Jo nyt eräillä aloilla, esimerkiksi matemaattis-luonnontieteellisellä alalla, tutkimuksen kielenä ei enää juurikaan käytetä suomea tai ruotsia vaan pääasiassa englantia. Tieteen kansainvälisen ulottuvuuden huomioon ottaen **tämä on luontevaa**. Se merkitsee kuitenkin, että uusia tieteellisiä tuloksia koskeva sanasto ei välttämättä kehity kansalliskielillä. Erikoissanaston kehittäminen edellyttää siksi jatkuvaa työtä, jotta uusista ilmiöistä pystyttäisiin keskustelemaan myös suomen ja ruotsin kielellä. (Valtioneuvoston kanslia 2012: 11; korostus tekijöiden.)

Tällainen käsitys ”luontevasta” kehityksestä jättää kuitenkin huomiotta globalisaation ja tieteen moniulotteiset riippuvuudet ja valtasuhteet. Pohtimatta jää muun muassa se, miten esimerkiksi yliopistojen rooli uusliberaalisina yrittäjäyliopistoina vaikuttaa kielenkäyttöön. Tässä ajattelutavassa henkilökunnalta edellytetään kaupallista ajattelua sekä toiminnan tulostavasti tehokkuutta ja hyötysuhdetta (Reuter 2016). Tutkimuksen arvottaminen painottuu nykyään vahvasti mittareihin, jotka eivät ainoastaan suosi englannin kielen käyttöä vaan suorastaan pakottavat siihen (ks. mm. Hakulinen, Kalliokoski, Kankaanpää, Kanner, Koskeniemi, Laitinen, Maamies & Nuolijärvi 2009: 99; Ylönen 2012: 91), mikä on kaukana englannin kielen ”luontevasta” kehityksestä. Kansalliskielistrategian lisäksi myös Suomen yliopistojen kieliohjelmapolitiikat ja kieliperiaatteet näyttävät painottavan englannin kielen käyttöä kotimaisten kielten rinnalla. Muut vieraat kielet ovat näissä asiakirjoissa lähinnä marginaalisessa roolissa (Ylönen 2014). Ainoana huolena tuntuu olevan akateemisten kansalliskielten kohtalo, kuten valtioneuvoston kansalliskielistrategiastakin käy ilmi.

Globalisaation ja yliopistojen strategisen kansainvälistymisen aikakaudella, jolloin englannin kieli on hallitseva *lingua franca*, täytyykin kysyä, millainen asema muilla kielillä vielä on nyky-yhteiskunnassa. Tämä oli tausta-ajatuksena kolmelle laajalle kyselylle, joihin osallistui yliopisto-opiskelijoita sekä yliopistojen ja suomalaisten yritysten henkilökuntaa vuosina 2008–2010 *FinGer*-projektissa (*German as a vehicular language in academic and business contexts in Finland / Saksa lingua francana akateemisissa ja talouden konteksteissa Suomessa*). *FinGer*-projektissa on keskitytty tutkimaan saksan nykyistä roolia Suomessa erityisesti siksi, että saksa on perinteisesti ollut yksi Suomen tärkeimmistä vieraista kielistä ja saksan kieli ja kulttuuri ovat vaikuttaneet merkittävästi muun muassa suomalaisen kulttuurin kehitykseen. Saksan kielen suosio on kuitenkin viime vuosikymmeninä vähentynyt erityisen voimakkaasti englannin opetukseen panostamisen vuoksi. (Piri 2001: 105, 114.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia suomalaisten yliopistojen henkilökunnan asenteita, jotka koskevat eri kielten roolia akateemisessa ympäristössä. Erityistä huomiota kiinnitetään siihen, miten eri kielten käyttöä perustellaan. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella, millaisia yhteyksiä näillä asenteilla on eri kieli-ideologioihin (ks. luku 2). Tutkimuksessa hyödynnetään vuonna 2009 yliopistojen henkilökunnalta kerättyä laajaa kyselyaineistoa. Kyselyä on analysoitu ja siitä on raportoitu jo aiemmin pääasiassa valinta- ja monivalintakysymysten osalta (mm. Kivelä 2010; Ylönen 2011a, 2011b; Ylönen & Kivelä 2011a, 2011b; Ylönen 2015), mutta kyselyn avoimia vastauksia ei ole niiden suuren määrän vuoksi analysoitu järjestelmällisesti. Tämän osatutkimuksen tehtävänä onkin täydentää aiempia tutkimuksia analysoimalla tarkemmin yhteen avoimeen kysymykseen saatuja noin kahtatuhatta vastausta (ks. tarkemmin luku 3). Tässä artikkelissa esiteltujen tulosten kattavampi analyysi on Emmi Heimosen pro gradu -tutkielmassa (2017).

Tutkimuksen keskiössä ovat ennen kaikkea perustelut, joita henkilökunta antaa muiden kielten kuin englannin käytölle. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Onko yliopistojen henkilökunnan mielestä muiden kielten kuin englannin kielen käytölle tarvetta suomalaisissa yliopistoissa?
2. Millaisia syitä yliopistojen henkilökunta mainitsee eri kielten käytölle?
3. Onko vastauksissa havaittavissa tieteenalakohtaisia eroja? Jos on, niin millaisia?

Akateemisissa ammateissa toimivien henkilöiden kieliasenteisiin liittyvää tutkimusta ei ole Suomessa tehty tässä laajuudessa aiemmin, vaan aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet selvittämään lähinnä työssä tarvittavaa kielitaitoa. Tutkimusten tavoitteena on ollut kehittää kielikoulutusta siihen suuntaan, että se vastaisi aiempaa paremmin aka-

teemisissä ammateissa tarvittavan kielitaidon tarpeisiin (Karjalainen & Lehtonen 2005; Ylönen & Miettinen 1992). Asenteisiin keskittyvän tutkimuksen avulla on mahdollista saada viitteitä muun muassa siitä, arvostetaanko muita kieliä, käytetäänkö niitä vielä, kuinka ne asemoituvat suhteessa englantiin ja kuinka niiden asema mahdollisesti muuttuu tulevaisuudessa. Ryhmittelemällä yliopiston henkilökunnan vastauksista nousevia asenteita voidaan tehdä johtopäätöksiä myös niiden taustalla vaikuttavista kieli-ideologioista.

Seuraavaksi tarkastellaan asenteiden ja kieli-ideologian käsitteitä sekä niiden välisiä suhteita.

## 2 Asenteet ja kieli-ideologiat

Garrett (2010: 20) määrittelee asenteen arvioivaksi suhtautumiseksi johonkin sosiaaliseen objektiin, esimerkiksi kieleen tai hallinnolliseen strategiaan, ja olettaa asenteiden olevan suhteellisen vakaita ja sitä kautta tunnistettavissa:

[– –] an attitude is an evaluative orientation to a social object of some sort, whether it is a language, or a new governmental policy, etc. And, as a ‘disposition’, an attitude can be seen as having a degree of stability that allows it to be defined. (Garrett 2010: 20.)

Arvioiva suhtautuminen viittaa tässä yhteydessä prosessiin, jossa muodostuu tietty käsitys tietyistä asiasta tai ilmiöstä. Asenteiden rakentumisen prosessiin sisältyy kognitiivisia, affektiivisiä ja käyttäytymiseen perustuvia osatekijöitä (Garrett, Coupland & Williams 2003: 3). Tietyn vakauden säilyttäessään käsitys muotoutuu edelleen asenteeksi. Tämän prosessin on katsottu olevan yksilöllinen (Kalaja 1999: 47), jolloin asenteet voidaan nähdä luonteeltaan ensisijaisesti subjektiivisina. Ideologiat ovat sen sijaan vahvasti sosiaalista perua, ja ne voidaan ymmärtää jaettuina viitekehyksinä sosiaalisille käsityksille, jotka ohjaavat ryhmien ja ryhmän jäsenten sosiaalisia käytänteitä ja tulkintoja:

[– –] ideology is something like a **shared framework of social beliefs** that organize and coordinate **the social interpretations and practices of groups** and their members, and in particular also power and other relations between groups (van Dijk 1998: 8; korostus tekijöiden).

Siinä missä asenteiden pysyvyysaste vaihtelee, ideologiat ovat vakaampia konstruktioita, jotka muokkautuvat hitaasti ajan saatossa erilaisten institutionaalisten, semi-institutionaalisten ja jokapäiväisten toimintojen seurauksena (Blommaert 1999: 10–11).

Irvine (1989) ymmärtää kieli-ideologiat kulttuurisina tai alakulttuurisina ajatusjärjestelminä, jotka kumpuavat yhteiskunnan ja kielen välisistä yhteyksistä ja joihin sisältyy moraalisia ja poliittisia intressejä:

the cultural (or subcultural) system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests (Irvine 1989: 255).

Kieli-ideologioiden voidaan olettaa vaikuttavan ainakin implisiittisesti kielipoliittisten keskustelujen taustalla (Dorostkar 2014: 19), kuten Euroopan unionin monikielisyysperiaatteissa (esim. Euroopan komissio 2003). Monikielisyysideologia on perinteisesti ollut akateemisissa piireissä hallitseva ideologia. Monikielisyyttä pidetään muun muassa osoituksena sivistyksestä, jonka avulla taataan tutkimuksen monimuotoisuus myös luonnontieteissä (Mocikat 2008: 69). Toisaalta akateemisissa piireissä päätään nostaa *lingua franca* -ideologia, joka etenkin luonnontieteellisillä aloilla perustuu käsitykseen, jonka mukaan kielellä on vain vähän tai ei juurikaan merkitystä tutkimustyön kannalta. Englantia pidetään näillä aloilla muita useammin riittävänä kielenä, sillä käytössä olevan kielen ei katsota tuovan lisäarvoa ajattelusta riippumattomia, universaaleja lainalaisuuksia tutkivalle sekä kokeellisia ja eksakteja tutkimusmenetelmiä hyödyntävälle tieteenalalle (esim. Kuteeva & Airey 2014: 539). *Lingua franca* -ideologia näkyy myös yliopistojen kielistrategioissa (Ylönen 2014) ja valtioneuvoston kansalliskielistrategiassa (2012: 11).

Seuraavassa luvussa kuvataan tarkemmin kyselylomaketta, aineiston keruuta, itse aineistoa ja sen analyysimenetelmiä.

### 3 Aineisto ja menetelmät

*FinGer*-projektissa laadittu kyselylomake lähetettiin vuonna 2009 kaikkien suomalaisten yliopistojen henkilökunnalle tieteen- tai toimialasta<sup>1</sup>, ammattiryhmästä, kielitaidosta tai senhetkisestä asuinalueesta riippumatta mahdollisimman kattavan otoksen saamiseksi. Kysely laadittiin Webropolin avulla ja se lähetettiin sähköisesti yliopiston yhteyshenkilölle eteenpäin toimitettavaksi tai julkaistavaksi yliopiston sisäisillä internetsivuilla (int-ranet). Yliopistot saivat siis itse valita, mitä kautta kysely suunnattiin henkilökunnalle.

Kyselyyn vastasi yhteensä 3 598 henkilöä yhteensä kahdestakymmenestä eri yliopistosta, mikä on noin 17,2 prosenttia yliopistojen silloisesta henkilökunnan määräästä. Kyselyyn oli mahdollista vastata neljällä eri kielellä. Kysely oli jaettu kahteen osaan: ensimmäinen oli suunnattu kaikille henkilökunnan jäsenille riippumatta heidän kielitaidostaan ja toinen vain niille, jotka osasivat edes jonkin verran saksaa tai ruotsia tai

<sup>1</sup> Toimialalla tarkoitetaan tässä hallinto- ja palvelualoilla työskenteleviä henkilöitä.

molempia kieliä ja jotka puhuivat jompaakumpaa tai molempia kieliä äidinkielenään. Kyselylomake koostui pääasiassa monivalintakysymyksistä, joiden yhteydessä oleviin kommenttikenttiin vastaajien oli mahdollista kommentoida tai perustella valitsemiaan vastausvaihtoehtoja. Lisäksi kyselyssä oli muutama itsenäinen avoin kysymys. Kysymyksiin vastattiin pääasiassa vapaaehtoisesti, eli lomakkeessa ei juurikaan ollut pakollisia kysymyksiä muutamia hyppykysymyksiä<sup>2</sup> lukuun ottamatta.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistona yhden avoimen kysymyksen vastauksia *FinGer*-kyselyn ensimmäisestä osiosta. Osio käsitteli eri kieliin liittyviä asenteita yleisesti. Analyysin kohteena oleva kysymys oli järjestyksessään 19. ja kuului seuraavasti: *Vieraista kielistä englannin katsotaan riittävän kommunikointiin suomalaisissa yliopistoissa. Keskitskö syitä, miksi muitakin kieliä pitäisi käyttää?* Kyselyn alkuosassa vastaajille esitettiin muun muassa erilaisia kielenkäyttöä koskevia väittämiä, joita heidän tuli arvioida viisiportaisella Likert-asteikolla. Lisäksi kysyttiin omakohtaisia kielenkäyttökokemuksia ja perusteluja työkielen valintaan tietyissä tilanteissa sekä pyydettiin arvioimaan kielitaidon merkitystä omalla alalla työnsaantimahdollisuuksien parantumisen näkökulmasta.<sup>3</sup>

Vaikka kysymykseen vastaaminen oli vapaaehtoista, siihen oli vastattu 2 015 kertaa. Analyysin ulkopuolelle jäi 24 vastausta, sillä ne eivät liittyneet esitettyyn kysymykseen, vaan ne olivat niin sanottuja nonsense-vastauksia. Kaikkiaan analysoitavia vastauksia oli siten 1 991.

Avointen vastausten luokitteluun käytettiin Mayringin (2015) laadullisen sisällönanalyysin periaatteita. Luokittelu tehtiin induktiivisesti, eli kategoriat johdettiin suoraan aineistosta nousevien teemojen kautta valmiiden teoriakonseptien sijaan (vrt. esim. Hurskainen & Ylönen 2015). Vastaukset ajettiin SPSS-ohjelmaan, jossa ne koodattiin kategorioittain vastauksissa esiintyneiden avaintermien mukaisesti. Keskustelimme luokitteluista ja kävimme niitä yhdessä läpi koko prosessin ajan niin pitkään, että jokainen vastaus löysi paikkansa kategorisoinnissa.

Induktiiviseen luokitteluun Mayring (2015: 69–89) ehdottaa kolmivaiheista menettelytapaa, johon kuuluu aineiston parafrasointi, yleistys ja reduktio. Tässä tutkimuksessa parafrasointi ei kuitenkaan ollut tarpeen, koska aineistomme koostui suhteellisen lyhyistä vastauksista. Luokittelu tehtiin siis enimmäkseen yleistyksen ja reduktion kautta (ks. esim. taulukko 2 luvussa 4). Laadullinen sisällönanalyysi varmisti sen, että jokainen vastaus analysoitiin systemaattisesti ja että kaikki vastauksissa esiintyvät perustelut tulivat huomioituiksi. Avoin vastausmahdollisuus ja vastausten vaihteleva pituus hankaloittivat perustelujen kategorisointia analyysin edetessä, minkä vuoksi joihinkin ka-

2 Hyppykysymys siirtää vastaajan seuraavaan kysymykseen edelliseen kysymykseen annetun vastauksen perusteella. Hyppykysymysten avulla kyselyn täyttämisen yksilöllistyy ja sujuvoituu vastaajan nähdes-  
sä vain ne kysymykset, jotka koskevat häntä.

3 Aineiston ja vastaajajoukon tarkempi kuvaus ks. Ylönen & Kivelä 2011a ja 2011b.

tegorioihin piti luoda edelleen alakategorioita. Yksi vastaus saattoi kuulua useampaan kategoriaan sen mukaan, kuinka paljon ja millaisia perusteluja siinä esiintyi. Lisäksi jokainen vastaaja vastasi esitettyyn kysymykseen omista lähtökohdistaan käsin, joten erilaisia näkökulmia eri kielten käyttöön oli aineistossa hyvin paljon. Vastaaja on voinut olla esimerkiksi jatko-opiskelija, tutkija, opettaja, palvelualan henkilöstöä tai vieraileva tutkija.

Aineiston luokittelun jälkeen tuloksia oli mahdollista analysoida kvantitatiivisesti SPSS-ohjelman avustuksella. Tässä artikkelissa esitellään sisällönanalyysin avulla muodostettujen kategorioiden frekvenssit sekä koko henkilökunnan että tieteen- ja toimialakohtaisen jaottelun osalta (ks. kuvat 1, 2 ja 3 luvussa 4).

## 4 Tulokset

Tässä luvussa edetään johdannossa esitettyjen tutkimuskysymysten mukaisesti: Ensin selvitetään, missä määrin korkeakoulujen henkilökunnan mielestä muiden kielten kuin englannin käytölle on tarvetta (luku 4.1). Sen jälkeen tarkastellaan eri kielten käytölle esitettyjä perusteluja (luku 4.2). Lopuksi tuodaan esiin aineistosta nousseita tieteenala-kohtaisia eroja henkilökunnan asennoitumisessa muihin kieliin kuin Englantiin (luku 4.3)<sup>4</sup>.

### 4.1 Eri kielten koettu tarve suomalaisissa yliopistoissa

Kysymykseen *Keksitkö syitä, miksi muitakin kieliä pitäisi käyttää?* löytyi kolmea erilaista vastaustyyppiä, joiden perusteella 1 991 vastauksen aineisto jaettiin seuraaviin pääkategorioihin: vastauksiin, joissa ei ollut syitä muiden kielten kuin englannin käytölle (*ei*-kategoria), vastauksiin, jotka sisälsivät yhden tai useamman perustelun muidenkin kielten käytölle (*kyllä*-kategoria), sekä vastauksiin, joissa oli sekä puoltavia että vastustavia näkemyksiä (*kyllä/ei*-kategoria). Kategoriat esimerkkeineen on esitetty taulukossa 1.

4 Aineistoesimerkit on annettu alkuperäisessä muodossaan, joten mahdollisia kirjoitusvirheitä ei ole korjattu.



TAULUKKO 1. Avointen vastausten kolme pääkategoriaa (n=1 991).

Esimerkkivastaus	Yleistäminen	Reduktio
<i>Oikeastaan en, sillä englanti on yleismaailmallinen kieli, jota kaikkien tulisi osata.</i>	Englanti riittää akateemisessa työympäristössä	<i>Ei</i> -kategoria (ei syitä muiden kielten kuin englannin käytölle)
<i>Toisten kulttuurien ja yhteiskuntien ymmärtämiseksi ja kontaktien solmimiseksi tarvitaan useiden kielten hallintaa.</i>	Vastauksessa yksi tai useampia perustelu(ja) eri kielten käytölle	<i>Kyllä</i> -kategoria (syyt muiden kielten kuin englannin käytölle)
<i>Englanti riittää, kyllä, mutta muistakin kielistä on hyötyä. [- -]</i>	Molemmat näkökulmat, argumentit puolesta ja vastaan, sisältyvät vastaukseen	<i>Kyllä/ei</i> -kategoria (syitä sekä muiden kielten kuin englannin käytölle että englannin riittävyydelle)

*Ei*-kategorian vastauksissa ilmeni hyvin selkeä kanta: englanti riittää suomalaisten yliopistojen kommunikointikieleksi. Osaan vastauksista sisältyi perustelu, mutta monessa vastauksessa kysymykseen oli vastattu lyhyesti mielipidettä sen enempää perustelematta. *Kyllä/ei*-kategorian vastauksille puolestaan oli tyypillistä hyötyjen ja haittojen punnitseminen muiden kielten kuin englannin ja englannin käytön välillä. Joissain tapauksissa vastaajalla oli niin sanottu lopullinen mielipide eri kielten käytön tarpeellisuudesta (ks. esim. 1), mutta kaikista vastauksista ei vastaajan käsitys ollut tulkittavissa yksiselitteisesti. Esimerkissä 2 vastaaja arvioi englannin riittävän kommunikointitarkoituksiin, mutta ei tutkimuksen tekemiseen. Mielenkiintoista on, että vastaaja erottaa tässä kommunikoinnin tutkimuksen tekemisestä sen sijaan, että jaottelisi kommunikoinnin yleisiin ja tieteellisiin konteksteihin. Joka tapauksessa tämä vastaaja näkee kielenkäyttötarpeet tilannesidonnaisina.

- (1) **Toki** kielen osaaminen on aina rikkaus, eikä voi tietää koska sitä tarvitsee, **mutta** ammatillisesti katsoisin englannin riittävän. (N, 1980, luonnontieteet, ympäristö- ja meribiologia<sup>5</sup>)
- (2) Kommunikointiin englanti voi riittää, **mutta** ei tutkimuksen tekemiseen. [- -] (N, 1981, yhteiskuntatieteet)

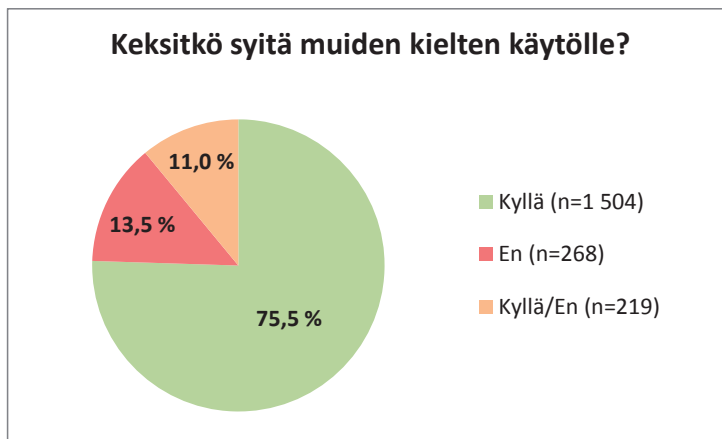
Viimeksi mainitun kategorian vastausten rakenteessa oli yleistä sivulauseiden ja konjunktioiden käyttö. Päälauseessa mainittiin yksi näkökulma, ja sivulause toi esiin vastakkaisen näkökulman muun muassa adversatiivikonjunktion *mutta* avulla. Varsinainen mielipide tai vastauksessa punnittujen vaihtoehtojen lopputulos ilmaistiin usein viime-

5 Jokaisen aineisto-esimerkin yhteydessä on mainittu vastaajan sukupuoli, syntymävuosi ja tieteenala.

senä. Toisaalta näkökulmien (englanti riittää vs. muitakin kieliä tarvitaan) esiintymisjärjestys vastauksissa vaihteli, mikä näkyy myös esimerkeistä 1 ja 2.

*Kyllä*-kategoriaan sijoitetuista vastauksista sen sijaan kävi selkeästi ilmi tarve useiden kielten käytölle. Näitä vastauksia käsitellään tarkemmin luvussa 4.2.

Kolmen pääkategorian vastausten määrällinen jakautuminen aineistossa näkyy kuviosta 1.



KUVIO 1. Kolmen pääkategorian kvantitatiivinen jakautuminen (n=1 991).

13,5 prosenttia vastaajista piti englantia riittävänä kommunikointikielenä suomalaisissa yliopistoissa. Reilu kymmenesosa eli 11 prosenttia vastauksista lukeutui *kyllä/ei*-kategoriaan, joka sisälsi argumentteja sekä eri kielten käytön puolesta että sitä vastaan. Selkeä enemmistö eli yli kolme neljäsosaa vastaajista keksi syitä muidenkin kielten kuin englannin käytölle. Tästä on pääteltävissä, että akateemisessa työssä eri kieliä pidetään yhä laajalti tarpeellisina.

## 4.2 Perustelut muiden kuin englannin kielen käytölle

Analyysin seuraavassa vaiheessa *kyllä*-kategoriaan kuuluvia vastauksia (yht. 1 504) luokiteltiin niissä esiintyvien perustelujen mukaisesti. Laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattavan luokittelun jälkeen vastauksista saatiin seitsemän kategoriaa, jotka ovat induktiivisesti rakennettuja, eli ne pohjautuvat suoraan aineistosta nousseisiin perusteluihin (ks. taulukko 2). Nämä kategoriat luonnehtivat eri näkökulmista sitä, miksi yliopistoissa pitäisi käyttää englannin lisäksi myös muita kieliä.

TAULUKKO 2. Syyt muiden kuin englannin kielen käytölle.

Esimerkkivastaus	Yleistäminen	Reduktio
<i>Se olisi kohteliasta.</i>	Syynä kohteliaisuus	Kohteliaisuus
<i>Uteliaisuudesta.</i>	Henkilökohtainen motiivi	Henkilökohtaiset intressit
<i>Kieleni rajat ovat maailmani rajat. Ajatusmaailma laajenee, kun suuntautuu muuhunkin kuin angloamerikkalaiseen kulttuuriin.</i>	Kielet ajattelun rikastajina	Kielen ja ajattelun yhteys
<i>[– –] Äidinkielellä ilmaisu on rikkainta ja ajattelu helpointa.</i>	Ilmaisun ja ajattelun helppous ja syvyys äidinkielellä	Äidinkielen merkitys
<i>Suomen ja ruotsin kielet ovat Suomen virallisia keliä ja myös tutkimuksen kieliä. Niillä tehty työ toteuttaa yliopistojen yhteiskunnallista tehtävää.</i>	Suomen ja/tai ruotsin aseman puolustaminen tai korostaminen	Kansalliskielten merkitys
<i>[– –] Vieraiden kielten taito lisää parhaimmillaan ymmärrystämme maailman moninaisuudesta ja vieraissa maissa elävien ihmisten todellisuudesta. [– –]</i>	Muiden kulttuurien tuntemus ja moninaisuuden ymmärtäminen on mahdollista vain useiden kielten kautta	Monimuotoisuus
<i>Myös muiden maiden kuin englanninkielisten maiden tutkimuksella on annettavaa, joten tiedonsaannin ja toisenlaisen näkökulman takia on hyvä seurata "harvinaisempienkin" kielialueitten julkaisu-tuotantoa.</i>	Monipuolinen kielitaito on tieteellisen työskentelyn edellytys	Resurssit työlle

Osa taulukossa 2 esitetyistä kategorioista on jaettu edelleen alakategorioihin, jotka havainnollistavat vastauksissa esiintyneiden perustelujen monipuolisuutta. Taulukossa esitetty yksittäinen esimerkki ja siitä tehty yleistys eivät siis välttämättä kuvaa kyseistä kategoriaa tyhjentävästi. Seuraavaksi luonnehditaan lyhyesti kaikkia taulukossa 2 esitetyjä alakategorioita.

*Kohteliaisuus*-kategorian vastauksista kävi yksiselitteisesti ilmi, että eri kieliä olisi kohteliasta käyttää yliopistoon tulevien ulkomaalaisten, kuten vieraiden, tutkijoiden ja opiskelijoiden, kanssa. Lisäksi eri kielten katsottiin muun muassa antavan hyvän ensivaikutelman ja positiivisen kuvan, osoittavan kunnioitusta keskustelukumppania kohtaan sekä mahdollistavan paremman tai kohteliaamman palvelun. *Henkilökohtaiset intressit*-kategorissa perusteltiin muiden kielten kuin englannin käyttöä henkilökohtaisilla tar-

peilla. Suosituin syy oli kielitaidon ylläpitäminen, mutta myös muunlaiset perustelut, kuten rakkaus kieliä kohtaan, kielten oppimisen hauskuus tai yksilön vapaus valita opiskellako kieliä vai ei, tulivat esiin tämän kategorian vastauksissa.

*Kielen ja ajattelun yhteys* -kategoria sisälsi vastauksia, joissa oli pohdittu kielen suhdetta ajatteluun ja todettu näiden välillä olevan yhteys, minkä takia muiden kielten käyttö kommunikoinnissa olisi perusteltua. Pelkkään englannin kieleen rajoittumisen katsottiin köyhdyttävän ajattelua ja kaventavan näkökulmia muun muassa yksipuolisten kulttuurivaikutteiden sekä ajattelu- ja käyttäytymistapojen takia. Muiden kielten käyttö taas avaisi mieltä uusille ajattelutavoille ja laajentaisi perspektiiviä siten, että voisi ymmärtää maailmaa ja muiden ihmisten ajattelua, mikä puolestaan antaisi mahdollisuuden ymmärtää myös eri kielialueiden tutkimusta aiempaa syvällisemmin.

Useat vastaajat suosittelivat äidinkielen käyttämistä mahdollisuuksien mukaan, sillä kommunikoinnin ja ajattelun katsottiin onnistuvan sillä helpommin, monipuolisemmin, tarkemmin ja luovemmin kuin vieraalla kielellä (*äidinkielen merkitys* -kategoria). Vastaajien mukaan äidinkieltä käytettäessä myös kieleen sisältyvät vivahteet ja nyanssit tulevat ilmaisussa paremmin esiin, mikä voi estää muun muassa mahdollisia väärinymmärryksiä. Näitä perusteluja ilmaisseet henkilökunnan jäsenet tarkastelivat äidinkielen käyttöä useammin keskustelukumppanin näkökulmasta kuin omastaan ja antoivat siten enemmän keskustelukumppanille mahdollisuuden käyttää äidinkieltään (ks. esim. 3).

- (3) Jos kykenee käyttämään hyvin ulkomaalaisen omaa äidinkieltä, saa kyllä erittäin hyvän kontaktin häneen. (M, 1949, kasvatustieteet, opettajankoulutuslaitos)

Useassa vastauksessa mainittiin myös Suomen kansalliskielet tärkeinä kielinä yliopistoyhteisöjen sisäisessä viestinnässä (*kansalliskielten merkitys* -kategoria). Ruotsin käyttöä perusteltiin ennen kaikkea kaksikielisyydestä johtuvilla lainsäädännöllisillä vaatimuksilla. Suomen kielen tärkeyttä puolestaan painotettiin erityisesti siksi, että suomalaisten katsottiin olevan vastuussa suomen kielen säilymisestä tieteen kielenä. Lisäksi suomen kieltä kannustettiin käyttämään yliopistoissa myös sen vuoksi, että tieteellisen tiedon popularisointi ja levittäminen ympäröivään yhteiskuntaan tapahtuisi kaikkein helpoimmin paikallisella kielellä.

*Monimuotoisuus*-kategoriaan luokiteltiin sellaiset vastaukset, joista kävi ilmi moninaisuuden arvostus, kielten ymmärtäminen rikkautena, kielten merkityksen korostaminen eri kulttuurien tuntemuksessa, laajan kielitaidon mukanaan tuoma yleissivistys tai englannin ylivoimainen vastustaminen. Konkreettisten kielenkäyttötilanteiden sijaan tämän kategorian perustelut olivat yhteydessä vastaajien arvomaailmaan ja moraaliin, sillä eri kieliä tarkasteltiin lähinnä periaatteellisesta näkökulmasta. Monimuotoisuus ymmärretäänkin tässä yhteydessä itseisarvoksi, joka toteutuu useita kieliä käytettäessä.

*Resurssit työlle* -kategorian vastauksissa nousi esiin useita teemoja, jotka viittaavat hyötyihin, joita eri kielten käytöllä voi saavuttaa akateemisessa työssä. Siksi tämä kategoria on jaettu edelleen neljään alakategoriaan, jotka näkyvät taulukossa 3.

TAULUKKO 3. *Resurssit työlle* -kategorian alakategoriat.

Esimerkkivastaus	Yleistäminen	Reduktio
<i>Muiden kielten hallitsemisesta on mielestäni suurta etua jatkettaessa uraa ko. kielialueen maissa.</i>	Eri kielet lisäävät työllistymismahdollisuuksia	Työllistyminen ja kilpailuetu
<i>Myös muiden maiden kuin englanninkielisten maiden tutkimuksella on annettavaa, joten tiedonsaannin ja toisenlaisen näkökulman takia on hyvä seurata "harvinaisempienkin" kielialueitten julkaisu-tuotantoa.</i>	Eri kieliä tarvitaan muunkielisen lähdemateriaalin lukemiseen	Tutkimuskirjallisuus
<i>[– –] monissa konferensseissa ym. yhteistyössä käytetään myös muita kieliä kuin englantia. Jos haluaa päästä osallisiksi näihin verkostoihin, on kielitaito tärkeä. [– –]</i>	Verkostoituminen, kansainvälinen yhteistyö ja riittävä molemminpuolinen ymmärrys edellyttävät eri kielten käyttämistä	Kansainväliset kontaktit tutkimuksessa ja opetuksessa
<i>[– –] Useilla englantia ei luista ja väärinymmärrykset ovat mahdollisia. Toisin sanoen, jos osaat hyvin asiakkaan kieltä, niin siitä vaan kommunikoidaan sillä kielellä.</i>	Eri kielten osaaminen nähdään etuna palvelun ja hallinnon aloilla	Työskentely palvelun ja hallinnon aloilla

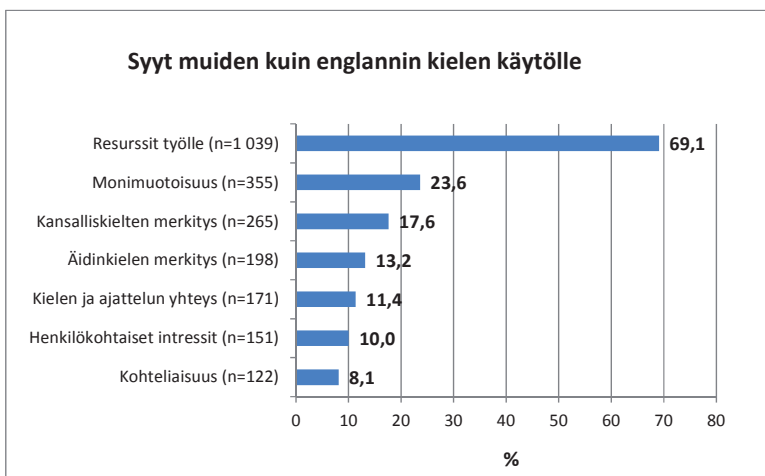
*Tutkimuskirjallisuus*-kategoriaan kuuluvissa vastauksissa tiedostettiin laajalti, että eri kielillä tehdään paljon tutkimusta, josta kaikkea ei välttämättä käännetä englanniksi. Vastauksissa painotettiin myös tiedonsaannin monipuolisuutta ja erilaisten näkökulmien huomioon ottamista eri kielillä kirjoitetuissa julkaisuissa (ks. esim. taulukon 3 esimerkki), ja vain yhdellä kielellä lukemisen katsottiin kaventavan näkökulmia. Tutkimuskirjallisuuden viittaavissa kommentteissa tunnustettiin usein alkuteosten tärkeys: alkuteoksia lukiemalla voisi välttyä mahdollisilta käänöksistä johtuvilta väärinymmärryksiltä.

*Kansainväliset kontaktit tutkimuksessa ja opetuksessa* -kategoriassa keskeisiä avainkäsitteitä olivat verkostot, kommunikointi, yhteistyö ja molemminpuolisen ymmärryksen saavuttaminen. Kategoriat *kansainväliset kontaktit tutkimuksessa ja opetuksessa* sekä *työskentely palvelun ja hallinnon aloilla* erosivat käytännössä vain siten, että ensiksi

mainittu koski tutkimus- ja opetushenkilökunnan antamia vastauksia, kun taas jälkimmäiseen luokiteltiin palvelu- ja hallintohenkilöstön antamat vastaukset, mikäli niissä oli mainittu tarve käyttää eri kieliä työssä. Molempien kategorioiden vastauksissa korostuivat kommunikaation sujuvuuteen ja onnistumiseen tähtäävät näkökulmat, joissa eri kieliä pidettiin tärkeinä. Tällaisia olivat muun muassa esimerkiksi 4 kaltaiset kommentit, joiden mukaan kaikki eivät osaa englantia tarpeeksi hyvin.

- (4) Todella monen äidinkieli ei ole englanti, eivätkä kaikki sitä osaa niin paljon, että selviäisi opiskelusta/työelämästä. (N, 1980, humanistiset tieteet, yleisen kielitieteen laitos)

Kuviossa 2 on havainnollistettuna taulukossa 2 esiteltyjen perustelujen suuruusluokat suhteessa toisiinsa. Koska yksi vastaus saattoi sisältää useita perusteluita, perustelujen määrä on käytännössä suurempi kuin vastaajien tai vastausten määrä.



KUVIO 2. *Kyllä*-kategorian perustelujen kvantitatiivinen jakautuminen (n=1 504).

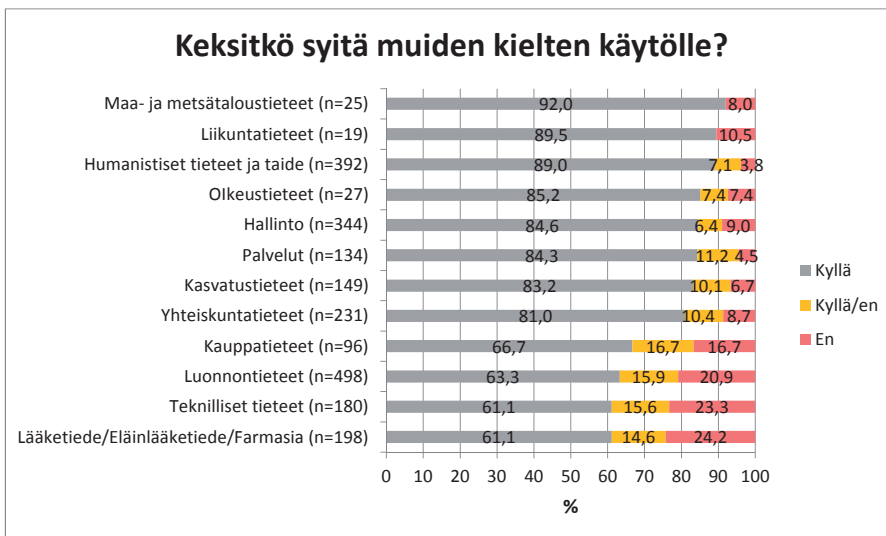
Kuten kuviosta 2 ilmenee, *resurssit työlle* oli selvästi suurin kategoria, sillä yli kaksi kolmasosaa vastaajista (69 %) perusteli eri kielten käyttöä jonkinlaisena työnteon resurssina, edellytyksenä tai vaatimuksena. Neljästä tähän luokkaan sisältyvästä alakategoriasta (ks. taulukko 3) selvästi suurin oli *kansainväliset kontaktit tutkimuksessa ja opetuksessa* (n=597), kun taas *työllistyminen ja kilpailuetu*-kategoriaan kuuluvia vastauksia oli vähiten (n=43). Melkein neljäsosa (23,6 %) kysymykseen vastanneista suosi eri kieliä *monimuotoisuuden* nimissä. Noin kolmasosassa vastauksista (30,8 %) tuli esiin *kansallis- ja äidinkielten merkitys*: 17,6 prosenttia vastaajista mainitsi kansalliskielet, ja 13,2 prosenttia korosti *äidinkielen tärkeyttä*. *Kansalliskielten merkitys*-kategoriassa ruotsin kieli mai-

nittiin useammin (n=207) kuin suomen kieli (n=130). Hieman yli kymmenesosa (11,4 %) vastaajista viittasi *kielen ja ajattelun* yhteyksiin. Pienimpiä kategorioita olivat *henkilökoh- taiset intressit* (10 %) ja *kohteliaisuus* (8,1 %). Syitä siihen, että *resurssit työlle* -kategoria on aineistossa niin hallitseva, ovat muun muassa kategorian useat alakategoriat (4) sekä se, että kysymyksessä pyydettiin arvioimaan muiden kielten tarpeellisuutta suomalaisissa yliopistoissa. Siksi tämänsuuntainen tulos olikin odotettavissa.

### 4.3 Vastausten tieteenalakohtainen jakautuminen

Muiden kielten kuin englannin käytölle esitettyjen perustelujen lisäksi halusimme tarkastella myös sitä, kuinka eri kieliin asennoituminen jakautui tieteenalakohtaisesti. Kuviosta 3 voi havaita, että yli 60 prosenttia kaikkien tieteenalojen vastaajista löysi syitä käyttää muita kieliä kuin englantia suomalaisissa yliopistoissa, mikä kieli selvästi useampien kielten tarpeesta. Kaikilla tieteenaloilla oli kuitenkin myös vastaajia, joiden mielestä englanti riittää. Lääketieteen, teknillisten tieteiden ja luonnontieteiden aloilla yli 20 prosenttia vastaajista kuului tähän ryhmään. Kuviota 3 tulkittaessa täytyy tosin suhteuttaa eri tieteenaloilta tulevien vastaajien määrät toisiinsa, sillä sen huomiotta jättäminen saattaisi johtaa vinoutuneisiin johtopäätöksiin. Pienen vastaajamäärän vuoksi esimerkiksi maa- ja metsätaloustieteilijöiden, liikuntatieteilijöiden sekä oikeustieteilijöiden asenteita tulee arvioida varauksellisesti, kun taas humanististen tieteenalojen vastaajien (n=392) ja luonnontieteilijöiden (n=498) osuuksia voidaan pitää jo huomattavasti edustavampina. Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä pitää mielessä myös se, että vastaajilla oli mahdollisuus valita alakseen useampi kuin yksi tieteenala.

Tuloksia on mahdollista selittää muun muassa eri tieteenaloilla vallitsevilla kieli- käsityksillä. Perinteisesti vahvasti kokeellisiin menetelmiin ja universaaleihin totuuksiin nojautuvat luonnontieteelliset alat on katsottu riippumattomiksi kielestä, kun taas so- siaalista todellisuutta ja yhteiskunnallisia ilmiöitä tutkivilla tieteenaloilla (esim. huma- nistiset tieteet ja yhteiskuntatieteet) kielen merkitys on ollut kiistaton (de Swan 2001: 76; Kuteeva & Airey 2014: 539). Lisäksi on arvioitu, että tieteellisessä kanssakäymisessä englanti hallitsee ennen kaikkea kemian, bioteknologian ja tekniikan aloilla (Haarmann & Holman 2001: 242). Tätä vastakkainasettelua kuvastavat paitsi kuviossa 3 esitetyt tulokset myös joidenkin vastaajien kommentit. Esimerkissä 5 luonnontieteilijä kuvaa oman alansa tutkimuskohteita ”havaittaviksi” eli kielestä riippumattomiksi asioiksi, min- kä vuoksi useiden kielten käyttöä pidetään alalla ennemmin haitallisena. Vastaajan mu- kaan humanistisissa tieteissä puolestaan tehdään ”fililispohjaista tutkimusta”, joka voi hyötyä eri kielten käytöstä.



KUVIO 3. Vastausten jakautuminen kolmeen pääkategoriaan tieteen- ja toimialojen mukaan (n=1 991). Alakohtaiset vastaajamäärät suluissa.

- (5) Riippuu varmasti paljon alasta. Jos ajatellaan luonnontieteitä/lääketiedettä, jossa tutkitaan **havaittavia asioita**, voisi ajatella että **mitä vähemmän kieliä, sitä parempi** (lääketieteessä myös anatomian ja fysiologian osalta latina) niin ei mene käsitykset sekaisin. Sitten taas jos ajatellaan humanistisia tieteitä, joissa tutkitaan enemmän **"filisopohjalta"**, käsitteitä, niiden syntyä, vaikutusta kulttuuriin yms. niin siellä **kielten tuntemus** ja sukulaisuuden tuntemus **varmasti ovat hyödyksi**. (N, 1980, luonnontieteet, AIV; korostukset tekijöiden)

Tieteenalaan pohjautuvan kvantitatiivisen tarkastelun lisäksi kiinnitimme huomiota myös yksittäisiin eri tieteenaloilta tulleisiin kommentteihin, joissa pohdittiin kielten merkitystä tieteellisessä työssä. Usein kommentit myötäilivät edellä kuvattuja malleja kielikäsitteistä eri tieteenaloilla. Ne vastaajat, jotka katsoivat kielen funktion olevan ennen kaikkea väline informaation eteenpäin siirtämisessä, edustivat niin sanottuja kovia tieteenaloja (ks. esim. 6). Kielen merkitystä ajattelun peruspilarina ja merkitysten rakentajana taas korostettiin suhteellisesti enemmän muilla tieteenaloilla, kuten oikeustieteessä, yhteiskuntatieteissä, humanistisissa tieteissä ja kauppätieteissä (ks. esim. 7). Selkeää kahtiajakoa tai yhdenmukaisuutta ei kuitenkaan voida osoittaa tämänsuuntaisissa näkemyksissä, sillä englannin riittäväksi kieleksi arvioineiden vastaajien antamia kielen ja ajattelun erillisyyteen viittaavia kommentteja ei ole analysoitu systemaattisesti. Siten tulos on tässä yhteydessä vain suuntaa antava.



- (6) [– –] Kieli on väline, ei itsetarkoitus – siksi esimerkiksi suomeksi julkaiseminen omalla tieteenalalla on usein täysin tarpeetonta. (M, 1978, luonnontieteet, bio- ja ympäristötieteiden laitos)
- (7) Englannin kielen ylivalta köyhdyttää ajattelua. Kieli EI ole vain ajattelun apuväline, se on jo ajattelua itsessään. Jos kirjoitamme, myös ajattelemme englanniksi, jolloin maailma alkaa näyttää englantilaiselta. (M, 1981, kauppatieteet, laskentatoimen laitos)

Ajatuksia kielen funktioista voidaan pitää yhtenä selittävänä tekijänä kuviossa 3 saatuun tulokseen, jossa niin sanotut kovien tieteenalojen edustajat arvostavat eri kielten käyttöä vähemmän kuin muilla tieteenaloilla työskentelevät. Lisäksi tieteenalan perinteet ja suomalaisen yhteiskunnan institutionaaliset juuret vaikuttavat ilmiselvästi asenteisiin eri kieliä kohtaan (ks. esim. 8).

- (8) Esim. oikeustieteen alueella saksan kielessä on metakäsitteitä, joita englanninkielessä ei ole. Jos saksaa ei osaa, saattaa näiden avainkäsitteiden puuttuessa kadota kokonaisia ilmiöitä. Esim. saksan 'rechstaat' ei ole sama asia kuin engl. 'rule of law'. (N, 1960, kasvatus-, oikeus- ja yhteiskuntatieteet)

Oikeustieteilijöiden korkeaa sijoitusta kuviossa 3 voidaan selittää muun muassa eri maiden oikeusjärjestelmien eroavaisuuksilla, sillä tietyille ilmiöille ei välttämättä löydy vastinetta toisesta kielestä.

## 5 Yhteenveto ja päätelmät

Vaikka englannin kielen asema akateemisena kielenä on kiistaton, voidaan tämän tutkimuksen perusteella todeta muillekin kielille olevan tarvetta suomalaisissa yliopistoissa. Tätä mieltä oli yli kolme neljäsosaa (75,5 %) kyselyymme vastanneesta suomalaisten yliopistojen henkilökunnasta. Yleisimpänä perusteluna oli eri kielten tärkeys resurssina työnteolle muun muassa siksi, että niiden avulla on mahdollista työllistyä, hyödyntää tutkimuskirjallisuutta monipuolisesti, solmia kontakteja, onnistua viestinnässä sekä työskennellä hallinnollisissa ammateissa. Lisäksi eri kielten käyttöä perusteltiin monimuotoisuuden säilyttämisellä, kansalliskielten säilyvyyden takaamisella sekä oikeudella ajatella ja ilmaista itseään omalla äidinkielellään. Myös kielen rooli ajattelun välineenä tuotiin esiin useassa vastauksessa. Muiden kielten kuin englannin tarvetta perusteltiin myös henkilökohtaisilla intresseillä ja kohteliaisuudella. Kaiken kaikkiaan asenteet monikielisyttä kohtaan olivat suomalaisten yliopistojen henkilökunnan keskuudessa hyvin positiivisia, ja monikielisyysideologian laaja levinneisyys akateemisissa piireissä onkin tutkimuksemme tärkein tulos.

Aineistossa on nähtävissä myös tällä hetkellä vallitsevat kielenkäyttöä koskevat ristipaineet. Toisaalta monikielisyys nähdään tavoittelemisen arvoisena päämääränä ja sen tukemista pidetään tärkeänä myös virallisissa strategioissa, toisaalta taas yliopistojen strateginen kansainvälistyminen, tulostavuuksiin mittarit, ulkoisen rahoituksen hakehdot sekä edellytykset omalla uralla etenemiselle luovat voimakkaita paineita käyttää englantia nimenomaan tieteellisessä kirjoittamisessa. Nämä paineet rajoittavat monikielisuuden ihanteen toteutumista. Tämä tuli esiin etenkin niissä vastauksissa, joissa englannin ja muiden kielten käyttöä punnittiin puolin ja toisin niin, ettei lopulliseen johtopäätökseen jommankumman näkökulman oikeellisuudesta tai hyödyllisyydestä välttämättä edes tultu.

Vaikka aineistosta oli havaittavissa yleistä vastakkainasettelua niin sanottujen pehmeiden ja kovien tieteenalojen välillä, oli kaikilla tieteenaloilla kuitenkin selvä tarve käyttää myös muita kieliä kuin englantia. Jopa niillä aloilla, joilla englannin katsottiin useimmiten riittävän (lääketiede, teknilliset tieteet ja luonnontieteet), hieman yli 60 prosenttia kyseisten tieteenalojen edustajista oli antanut perusteluja muidenkin kielten käytölle. Aineisto antoi viitteitä myös erilaisista tavoista käsittää kieli: toisaalta kieli nähtiin tiedon kuvaamisen välineenä, toisaalta kiinteänä osana tiedon rakentumisprosessia. Näiden käsitysten ja eri tieteenalojen väliltä oli löydettävissä yhteyksiä siten, että yhteiskunnallisia ilmiöitä tutkivien tieteenalojen edustajat katsoivat kielen liittyvän kiinteästi ajatteluun useammin kuin esimerkiksi matemaattis-luonnontieteellisten alojen edustajat.

Analyysimme tavoitteena oli tarkastella akateemisen henkilökunnan asenteita muita kieliä kuin englantia kohtaan kokonaisvaltaisesti ja siten, että mahdollisimman monien tieteenalojen edustajien näkemykset tulisivat huomioiduiksi. Analyysi pyrittiin toteuttamaan huolellisesti noudattamalla laadullisen sisällönanalyysin periaatteita (Mayring 2015). Luokitteluratkaisut pyrittiin perustelemaan läpinäkyvästi aineiston monimuotoisuutta ja mielipiteiden rikkautta kunnioittaen. Kaikkien aineistossa esiintyvien näkökulmien sisällyttäminen tutkimukseen aiheutti kuitenkin sen, ettei niiden yksityiskohtainen analyysi ollut mahdollista tässä yhteydessä. Tutkimustuloksiin on mahdollista perehtyä tarkemmin tutustumalla *FinGer*-projektin yhteydessä tehtyyn pro gradu -tutkielmaan (Heimonen 2017), jonka ansiosta avointen vastausten systemaattinen analyysi on nyt saatu alkuun. Tässä esiin tulleiden näkökulmien lisäksi tutkielmassa on keskitytty muun muassa saksan kielen asemaan akateemisen vuorovaikutuksen kielenä.

Lopuksi voidaan todeta, että kysely, jossa monivalintakysymysten lisäksi vastaajille on annettu mahdollisuus muotoilla vastauksiaan vapaasti, on erityisen hedelmällinen kieliasenteiden ja -ideologioiden tutkimisen näkökulmasta. Kieleen liittyvät aiheet herättävät keskustelua, motivoivat mielipiteiden ilmaisuun ja usein jopa emotionaalisesti voimakkaisiin kannanottoihin, koska kielet ja kielenkäyttö kuuluvat kaikille ja täten kai-

killa on jonkinlainen mielipide niistä. Tämä käy ilmi myös kyselystämme, johon saimme runsaasti vastauksia siitä huolimatta, että kysely oli pitkä ja vastaaminen vapaaehtoista. Kysymys oli tietoisesti muotoiltu muotoon *Vieraista kielistä englannin katsotaan riittävän kommunikointiin suomalaisissa yliopistoissa. Keksitkö syitä, miksi muitakin kieliä pitäisi käyttää?*, koska englanti on Suomessa vieras kieli ja koska asenteet kaikkia kieliä (ml. suomea ja ruotsia) kohtaan olivat tutkimuksemme kohteena. Jälkeenpäin voi miettiä, oliko suomenkielisessä versiossa käytetty ilmaisu – *keksitkö syitä* – paras mahdollinen. Analyysin perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei kyseinen sanamuoto herättänyt vastaajissa halua sepittää syitä muiden kielten käytölle. Tulevissa vastaavanlaisissa kartoituksissa voisi kuitenkin harkita kyselyn lyhentämistä.

Kyselyaineiston laajuuden vuoksi avointen vastausten analyysia on jouduttu siirtämään tarvittavien resurssien puuttuessa, mikä selittää tulosten aikaviivettä. Analysoimatonta aineistoa on edelleen runsaasti; erityisesti avoimista vastauksista on toistaiseksi analysoitu vasta pieni osa. *FinGer*-projektin aloittamaa akateemisen henkilökunnan kieliasenteiden tutkimusta voisikin jatkaa toteuttamalla samankaltaisia, kenties hieman suppeampia kyselytutkimuksia esimerkiksi kymmenen vuoden välein, jolloin saataisiin ajantasaista tietoa vallitsevista kieliasenteista ja voitaisiin havaita myös mahdollisia muutoksia korkeakoulutettujen asenteissa, kielten käyttöpotentiaalisissa sekä kieli-ideologioiden mahdollisessa kehityksessä. Tässäkin aineistossa vastausten analyysia voisi vielä syventää keskittymällä esimerkiksi niihin tieteenaloihin, joilta on paljon vastaajia, tai suhteuttaa vastaajamäärät eri tieteenaloilla työskentelevien kokonaismäärään mahdollisimman kattavan kuvan saamiseksi. Mielenkiintoisia näkökulmia englannin kielen hallitsevuuden vaikutuksista tieteelliseen työskentelyyn ja tieteellisen tiedon julkaisemiseen voisivat tuoda myös syventävät yksilö- tai ryhmähaastattelut. Niissä voitaisiin pohtia muun muassa sitä, missä määrin englanti edistää tieteenalojen kehitystä ja mitä mahdollisia uhkia englannin yksinomaiseen käyttöön voisi liittyä. Akateemista monikielisyttä tukeviin toimenpiteisiin tulisikin jatkossa suunnata nykyistä enemmän resursseja.

## Kirjallisuus

- Blommaert, J. 1999. *Language ideological debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Business Forum 2008. *Languages mean business. Companies work better with languages. Recommendations from the Business Forum for Multilingualism established by the European Commission*. Brussels: European Commission. <http://education.gov.mt/en/foreignlanguages/Documents/EC%202008%20Languages%20Mean%20Business.pdf>.
- CILT 2006. *ELAN: effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. London: The National Centre for Languages. <http://ec.europa.eu/dgs/>

- education\_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\_en.pdf.
- de Swaan, A. 2001. English in the social sciences. Teoksessa U. Ammon (toim.) *The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities*. Berlin: Mouton de Gruyter, 71–84.
- Dorostkar, N. 2014. *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Wien: Vienna University Press. <http://www.univie.ac.at/sprachigkeit/lingualismus.pdf>.
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK 2010. *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. Elinkeinoelämän keskusliiton henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. [https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009\\_Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf).
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2014*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>.
- Euroopan komissio 2003. *Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen. Toimintaohjelma 2004–2006*. Bryssel: Euroopan komissio. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=DE>.
- Garrett, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrett, P., N. Coupland & A. Williams 2003. *Investigating language attitudes. Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Haarmann, H. & E. Holman 2001. The impact of English as a language of science in Finland and its role for the transition to network society. Teoksessa U. Ammon (toim.) *The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities*. Berlin: Mouton de Gruyter, 229–260.
- Hakulinen, A., J. Kalliokoski, S. Kankaanpää, A. Kanner, K. Koskenniemi, L. Laitinen, S. Maamies & P. Nuolijärvi 2009. *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. [http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen\\_kielen\\_tulevaisuus\\_kotus\\_verkkojulkaisuja\\_7.pdf](http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf).
- Heimonen, E. 2017. *"Kai sitä nyt jotain sivistyksen puolikasta tässäkin lafkassa voisi esittää..." – Spracheinstellungen des Universitätspersonals in Finnland unter besonderer Berücksichtigung der Rolle des Deutschen*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201708303610>.
- Hurskainen, M. & S. Ylönen 2015. Vieraiden kielten oppimismotivaatio: esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 73–90.
- Irvine, J. 1989. When talk isn't cheap. Language and political economy. *American Ethnologist*, 16 (2), 248–267. <http://www.jstor.org/stable/645001>.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 45–72. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5990-6>.
- Karjalainen, S. & T. Lehtonen (toim.) 2005. *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammattiteissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/17500>.
- Kivelä, M. 2010. *Zur Rolle von Sprachen an finnischen Hochschulen. Eine Umfrage unter dem Hochschulpersonal*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201012143164>.

- Kuteeva, M. & J. Airey 2014. Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments. *Higher Education*, 67 (5), 533–549. DOI: 10.1007/s10734-013-9660-6.
- Mayring, P. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mocikat, R. 2008. Sprache als heuristisches Werkzeug im naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 74, 65–74.
- Piri, R. 2001. *Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2410-6>.
- Reuter, E. 2016. Globaler Systemwechsel an Hochschulen. Die kommunikative Durchsetzung universitären Organisationswandels am Beispiel einer finnischen Mitarbeiterzeitung. Teoksessa E. W. B. Hess-Lüttich, C. von Maltzahn & K. Thorpe (toim.) *Gesellschaften in Bewegung. Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 105–124.
- Valtioneuvoston kanslia 2012. *Kansalliskielistrategia. Nationalspraksstrategi. Valtioneuvoston periaatepäätös. Principbeslut av statsrådet*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. [http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412\\_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0](http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0).
- van Dijk, T. A. 1998. *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: Sage Publications.
- Ylönen, S. 2011a. Deutsch als akademische Verkehrssprache. Ergebnisse aus Umfragen unter Studierenden und Universitätspersonal in Finnland. Teoksessa I. Busch-Lauer & S. Fiedler (toim.) *Sprachraum Europa – Alles Englisch oder ...?* Berlin: Frank & Timme, 37–57.
- Ylönen, S. 2011b. Monipuolinen kielitaito on eduksi niin pienten yritysten arkipäivässä kuin akateemisella uralla etenemisessäkin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, marras-joulukuu 2011. <http://www.kieliverkosto.fi/article/monipuolinen-kielitaito-on-eduksi-niin-pienten-yritysten-arkipäivassa-kuin-akateemisella-uralla-etenemisessäkin/>.
- Ylönen, S. 2012. Internationalisierung der Hochschulen und die Rolle des Deutschen und anderer Fremdsprachen aus finnischer Perspektive. Teoksessa W. Bonner, A. Liimatainen, O. Salminen & J. F. Schopp (toim.) *Deutsch im Gespräch*. Berlin: Saxa Verlag, 81–97. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juyu-201211223054>.
- Ylönen, S. 2014. Sprachenpolitik finnischer Universitäten im Zeitalter strategischer Internationalisierung. Teoksessa S. Lamminpää & C. Rink (toim.) *Demokratia, Demokratie, Democracy, Demokratie. VAKKI-Symposiumi XXXIV 13.–14.2.2014*. Vaasa: VAKKI, 209–222. [http://www.vakki.net/publications/2014/VAKKI2014\\_Ylonen.pdf](http://www.vakki.net/publications/2014/VAKKI2014_Ylonen.pdf).
- Ylönen, S. 2015. Deutsch als Wissenschaftssprache in Finnland: Disziplinen im Vergleich. Teoksessa M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler & R. Krapp (toim.) *Deutsch als Wissenschaftssprache – international, interdisziplinär, interkulturell*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 123–136.
- Ylönen, S. & M. Kivelä 2011a. Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen an Universitäten und Hochschulen in Finnland. Teoksessa J. Korhonen & M. Prinz (toim.) *Deutsch als Wissenschaftssprache im Ostseeraum – Geschichte und Gegenwart: Akten zum Humboldt-Kolleg an der Universität Helsinki, 27. bis 29. Mai 2010*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 303–318.
- Ylönen, S. & M. Kivelä 2011b. The role of languages at Finnish universities. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (3), 33–61. [http://apples.jyu.fi/article\\_files/Ylonen\\_Kivela\\_final.pdf](http://apples.jyu.fi/article_files/Ylonen_Kivela_final.pdf).
- Ylönen, S. & K. Miettinen 1992. *Deutschbedarf an finnischen Universitäten. Ergebnisse einer im Sommer 1990 durchgeführten Umfrage unter dem finnischen Universitätspersonal*. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 92–113.*

**Jyrki Kalliokoski**

Helsingin yliopisto

## **Virkakielen ihanteet ja kielen omistajuus: S2-näkökulmia julkishallinnon kielenkäyttöön**

The article explores the language of public administration from an L2 perspective. The main question addressed in the study is how professionals with an L2 background see themselves as users of the administrative registers and how their professional language skills and socialization into the administrative discourses is assessed by their colleagues and citizens as clients. The data for the study consist of interviews with administrative professionals with immigrant backgrounds (Finnish as L2) and their superiors with a majority language background (Finnish as L1). The article discusses the ideals of “good” administrative language (pertinence, clarity and comprehensibility) from the point of view of second language use and language socialization in the workplace. While the interviewees occasionally report on problems in adopting genre-specific features in everyday administrative communication, the analysis shows that professionals with immigrant backgrounds share the overall knowledge of administrative genres and textual practices with their (L1) colleagues, and that, in their interview talk, they foreground their own agency as users of administrative language.

**Keywords:** administrative language, Finnish as L2, agency, language socialization at work

**Asiasanat:** virkakieli, suomi toisena kielenä, toimijuus, kielellinen sosiaalistuminen työssä



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

# 1 Johdanto

Maahanmuuton lisääntyttä ja suomalaisen työelämän kansainvälistyessä myös valtion ja kuntien hallinnossa työskentelee yhä enemmän henkilöitä, jotka ovat saaneet yleisivistävän koulutuksen joko kokonaan tai osittain ulkomailla. Heistä monet ovat opiskelleet korkeakoulututkinnon Suomessa, usein englanninkielisessä ohjelmassa. Nämä suomen toisena kielenä oppineet ovat oman alansa korkeasti koulutettuja ammattilaisia, jotka käyttävät suomea päivittäisessä työssään. Heidän työtovereinaan, yhteistyökumppaneinaan ja asiakkaina on paitsi suomen ensikielenään oppineita myös maahanmuuttajataustaisia suomalaisia. Kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoiset työympäristöt ovat suomalaisen julkishallinnon todellisuutta sekä valtionhallinnossa että varsinkin niissä kunnissa, joissa maahanmuuttajien osuus väestöstä on keskimääräistä isompi. Kielentutkijan näkökulmasta on kiinnostavaa pohtia kielellisesti monimuotoistuvien työyhteisöjen vaikutusta hallinnon kielenkäyttöön ja siihen, mitä työssään hallintokieltä käyttävät, kielellisesti ja kulttuurisesti eritaustaiset suomalaiset ajattelevat virkakielestä ja siitä, mitä hyvältä julkishallinnon kieleltä vaaditaan tai pitäisi vaatia. Tästä pohdinnasta nousee myös kysymys siitä, kenelle suomen kieli (hallinnon kielenä) kuuluu ja kenellä on oikeus sen käytänteiden arviointiin.

Tässä artikkelissa käsittelen virkakieltä sellaisten julkishallinnon työntekijöiden näkökulmasta, jotka käyttävät suomea työssään päivittäin mutta ovat oppineet suomen kielen toisena kielenä. Aineistona ovat vuonna 2015 tekemäni haastattelut, joihin osallistui 11 suomen aikuisena oppinutta valtion- ja kunnallishallinnon ammattilaista ja kolme suomea ensikielenään puhuvaa esimiestä. Ensin mainitut ovat suorittaneet korkeakoulututkinnon Suomessa, useimmat englanninkielisessä koulutusohjelmassa. Aineisto on kerätty pääkaupunkiseudulta, ja sitä on yhteensä noin 12 tuntia. Lähetin haastateltaville etukäteen joukon suomen kielen käyttöä, hallinnon kieltä, kielellisiä asenteita sekä heidän kielellistä elämäkertansa käsitteleviä kysymyksiä, joita sitten käsiteltiin itse haastatteluisissa. Haastattelut olivat luonteeltaan keskustelunomaisia, ja ne asettuivat niin kutsutun puolistrukturoidun teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 11–12). Aineistossa on myös kerronnallisen haastattelun piirteitä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Pysin rakentamaan tilanteet aktiivisiksi haastatteluiksi, joissa haastateltavien ja haastattelijan vuorovaikutus on merkityksellistä (Holstein & Gubrium 1995). Kaikki haastattelut käytiin suomeksi. Tunnistettavuuden välttämiseksi olen sopinut haastateltavien kanssa, että puhun heistä julkishallinnossa työskentelevinä hallinnon ammattilaisina, työpaikkaa mainitsematta.

Keskityn artikkelissani tarkastelemaan sitä, miten haastatellut puhuvat suhteestaan virkakielen ihanteisiin, julkishallinnon kielimuotojen ja tekstilajien variaatioon sekä hallinnon tekstien yleisön ja asiakasryhmien moninaisuuteen. Lisäksi selvitan, missä

määrin haastatellut ovat sitoutuneet virkakielen ihanteisiin ja niiden taustalla oleviin kieli-ideologioihin. Haastatteluvastausten perusteella tarkastelen myös sitä, millaisia haasteita julkishallinnon viestintätilanteet tarjoavat maahanmuuttajataustaisille haastatelluille ja miten he kertovat haasteista selviävänsä.

Lähestyn tässä artikkelissa aineistoani sisällön näkökulmasta, temaattisesti edeten. Analysoin haastateltavieni puhetta ja heidän kertomuksiaan kokemuksistaan hallinnon tekstien tuottajina ja kielenkäyttäjinä. Pyrin selvittämään, miten ja millaisin kielellisin valinnoin he positioivat itsensä julkishallinnon ammattilaisiksi ja millaiseksi hallinnon tekstityön todellisuus heidän puheessaan rakentuu (Berger & Luckmann 2000; Holstein & Gubrium 2000; Deppermann 2013).

Artikkeli etenee niin, että luvussa 2 käsittelen kielellistä asiantuntijuutta työyhteisön kielenkäyttöön sosiaalistumisen näkökulmasta. Luvussa 3 tarkastelen ensin virkakie- len ihanteita sellaisina kuin ne on ilmaistu hallintolaissa ja virkakie- len kehittämistyössä. Tässä yhteydessä käsittelen myös sitä, miten ihanteiden taustalla olevat kieli-ideologiat näkyvät virkakieltä koskevassa keskustelussa ja aineistossani. Luvun 4 keskiössä ovat haastateltavieni käsitykset hallinnon tekstilajeista ja siitä, miten tekstilajikohtaiset käy- tänteet ohjaavat kielenkäyttöä. Luvussa 5 tarkastellaan haastateltavien näkemyksiä hal- linnon tekstien yleisöstä sekä julkishallinnon ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaiku- tuksesta. Luku 6 käsittelee sitä, miten virkakie- len asiantuntijuudesta ja suomen kielen omistajuudesta puhutaan haastatteluissa. Artikkelin lopuksi kokoan luvussa 7 yhteen havaintojani ja pohdin haastateltavien asemaa suomen kielen käyttäjinä ja suomen kie- len omistajina.

## 2 Kielellinen asiantuntijuus ja kielen omistajuus

Tutkimukseni kohteena on haastateltujen S2-taustaisten hallinnon ammattilaisten kielellinen asiantuntijuus ja sosiaalistuminen työssään suomalaisen julkishallinnon tehtävissä tarvittavien kielimuotojen käyttäjiksi. Työhön sosiaalistumisen prosessi on maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden näkökulmasta kahdella tavalla haasteelli- nen: heidän on sekä omaksuttava työyhteisössä käytettävät ammatilliset ja sosiaaliset diskurssit että opittava ymmärtämään niiden taustalla olevia kielellisiä ja kulttuurisia käytänteitä (Roberts 2010). Makrotason rakenteellinen kielellinen ja kulttuurinen epä- symmetria maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön kielen ensikielenään oppineiden työntekijöiden välillä ei kuitenkaan ole staattista, eikä sen aina tarvitse toteutua paikallisesti vuorovaikutuksessa, sillä maahanmuuttajataustasta ei väistämättä seuraa heikompaa asemaa työyhteisössä oman alan asiantuntijana tai kielenkäyttäjänä. Tämä tulee esiin Canagarajahin (2013a, 2013b, 2016) tutkimuksessa siitä, miten koulutetut



maahanmuuttajataustaiset ammattilaiset selviytyvät työyhteisönsä kielenkäyttötilanteissa ja millaisiksi toimijoiksi he kokevat itsensä kielenkäyttäjinä.

Asiantuntijuuden käsitteen toi kielen oppimisen, kielen opetuksen ja monikielisten yhteisöjen tutkimukseen sociolinguisti Ben Rampton, joka 1990-luvulla tutki nuorten kielellisiä valintoja sekä kielen ja etnisyyden suhdetta (Rampton 1995; Leung, Harris & Rampton 1997). Rampton pyrki kuvaamaan kielellisen asiantuntijuuden sekä kieleen sitoutumisen ja kielellisen perinnön avulla sitä ilmiötä, jota on totuttu kutsumaan kielenkäyttäjän äidinkieliyysdeksi tai syntyperäisydeksi. (Vrt. myös esim. Kalliokoski 2001, 2009; Lehtonen 2015.) Kielellisen asiantuntijuuden käsite kytkeytyy soveltavan kielen tutkimuksen piirissä käytyyn keskusteluun syntyperäisen puhujan käsitteestä (Davies 2004; vrt. myös esim. Kramsch & Whiteside 2007) sekä kielen omistajuudesta (Widdowson 1994; Higgins 2003). Olennainen ero kielellisen asiantuntijuuden ja syntyperäisen puhujan käsitteiden välillä on se, että asiantuntijuus on suhteellista ja saavutettavissa. Asiantuntijuus vaihtelee kielenkäyttäjistä toiseen, ja eri ihmiset hallitsevat eri tavoin kielenkäytön eri osa-alueita, genrejä ja rekistereitä (Fillmore 2000).

Suomalaisen virkakielen ja sen konventioiden hallinta on yksi suomen kielen asiantuntijuuden osa-alue. Myös tämän artikkelin aineistosta nousee esiin kysymys kielellisestä asiantuntijuudesta ja kielen omistajuudesta, kun haastateltavat arvioivat kriittisesti suomalaisen virkakielen käytänteitä ja kertovat omista ratkaisuisistaan hallinnon kielenkäytön arjen parantamiseksi. (Vrt. Widdowson 1994; Norton 1997; Higgins 2003.) Keskeinen kysymys artikkelissa on, missä määrin S2-taustaiset haastateltavani kokevat itsensä julkishallinnon kielen asiantuntijoiksi ja miten nämä kokemukset suhteutuvat esimiesten haastatteluista välittyviin käsityksiin. Laajemmin asiantuntijuuden voi ymmärtää toimintayhteisön jäseneksi kasvamiseksi (Wenger 1998): kehittyessään noviisista yhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi saavuttaa asiantuntijuuden, jota yhteisön jäsenenä tarvitsee. Eri yhteisöjen jäsenyyteen kasvaminen on näin samalla myös kielellistä sosiaalistumista (Ochs 1999: 230). Hiidenmaan (2000: 28) mukaan oman alan erikoiskielen ja työssä tarvittavan kielen hallinta on ensisijaisesti tulosta implisiittisestä sosiaalistumisesta.

Aikuisten maahanmuuttajien kielellistä sosiaalistumista on tutkittu 1990-luvulta lähtien melko paljon (esim. Roberts, Davies & Jupp 1992; Duff, Wong & Early 2000; Holmes 2000; Campbell & Roberts 2007; Roberts 2010). Canagarajahin (2013a, 2013b, 2016) ja Millerin (2010, 2014) tutkimukset ovat sekä lähestymistavaltaan että tuloksiltaan lähimpänä omaa tutkimustani. Canagarajah (2013a, 2013b, 2016) kartoitti haastatteluaineiston avulla Pohjois-Amerikkaan ja Isoon-Britanniaan muuttaneiden afrikkalaistaustaisten työntekijöiden käsityksiä siitä, miten heidän tapansa käyttää kieltä suhtaudutaan työyhteisössä. Canagarajahin haastateltavat työskentelivät muun muassa opetus- ja hoitoaloilla, liike-elämässä ja hallintotehtävissä. Canagarajah lähestyy tutki-

muskohdettaan niin kutsutun globalisaation sosiolingvistiikan (Blommaert 2010) näkökulmasta, mutta samalla haastaa tämän tutkimussuunnan yksioikoiset näkemykset, jotka korostavat kielellisten resurssien epätasaista jakautumista ja esittävät valtaväestön ja vähemmistöjen edustajien valtasuhteet vuorovaikutuksessa ennalta määrättyinä. Millerin tutkimuskohteena puolestaan oli toimijuus ja sen ilmeneminen englannin aikuisena oppineiden haastatteluissa. Miller tutki Yhdysvalloissa toimivia maahanmuuttajataustaisia yksityisyrittäjiä ja kiinnitti huomionsa niihin kielellisiin rakenteisiin ja diskursiivisiin käytänteisiin, joita hänen haastateltavansa käyttivät puhuessaan kielitaidostaan ja sen kehittymisestä sekä omasta panostuksestaan kielitaitonsa kehittämiseksi (vrt. Norton 2013).

Suomessa maahanmuuttajataustaisten aikuisten kielellistä sosiaalistumista on tutkittu lähinnä hoitoalalla työskentelevien osalta (esim. Kela & Komppa 2011; Seilonen 2014; Seilonen & Suni 2016; Suni 2010). Liike-elämän ja kaupallisten alojen ammattilaisten näkökulmasta näitä kysymyksiä ovat tarkastelleet Jäppinen (2010, 2011) ja Komppa (2015). Näissä tutkimuksissa keskiössä on ollut työelämässä vaadittava kielitaito ja sen saavuttamisen keinot. Tämän artikkelin tutkimuskohde ja näkökulma on jossain määrin toisenlainen: haastateltuja S2-taustaisia julkishallinnon työntekijöitä ei tarkastella kielinoppijoina vaan oman alansa ammattilaisina ja myös ammattimaisina suomenkielisten hallinnollisten tekstien laatijoina. Artikkelissa selvitän, missä määrin haastatellut – ja suomea ensikielensä puhuvat esimiehet – ovat sitoutuneet virkakielen ihanteisiin ja niiden taustalla oleviin kieli-ideologioihin. Haastatteluaineiston perusteella tarkastelen myös sitä, millaisia haasteita julkishallinnon viestintätilanteet tarjoavat maahanmuuttajataustaisille haastatelluille ja miten he kertovat haasteista selviävänsä.

### 3 Virkakielen ihanteet, kieli-ideologiat ja julkishallinnon kielenkäytön todellisuus

Virkakieltä on kehitetty järjestelmällisesti jo 1970-luvulta lähtien (Koivusalo & Huovinen-Nyberg 1980; ks. myös Hiidenmaa 2000: 29–32). Muutaman vuoden takainen opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisema *Hyvän virkakielen toimintaohjelma* (OKM 2014) kertoo virkakielestä ja viranomaisten kielenkäytöstä käytyä keskustelua ja antaa suosituksia hyväiksi käytännöiksi. Uutta toimintaohjelmassa on se, että virkakieltä tarkastellaan virkakielen käyttäjien ja hallinnon tekstien laatijoiden näkökulmasta. Toimintaohjelma tuo hyvin esiin myös hallinnon tekstilajien kirjon. Samoin siinä kyseenalaistetaan tekstien laatimisen välttämättömyys kaikissa hallintotoimissa. Nämä teemat heijastelevat myös viime vuosikymmenten tutkimusta, jota on tehty varsinkin Kotimaisten kielten keskustelussa (aiemmin Kotimaisten kielten tutkimuskeskus; ks. esim. Heikkinen, Hiidenmaa &

Tiililä 2000; Heikkinen 2002; Kankaanpää 2006; Tiililä 2007, 2010, 2011). Toimintaohjelman mukaan:

Kieli on kaiken viranomaistyön elimellinen osa. Hallintolaki edellyttää, että viranomaisen on käytettävä asiallista, selkeää ja ymmärrettävää kieltä. Hyvä virkakieli edistää demokratian toteutumista, hallinnon avoimuutta ja palvelujen saavutettavuutta. Siksi on tärkeää, että viranomaiset viestivät ymmärrettävällä kielellä ja välittävät siitä, millaisia tekstejä laativat. Hyvin toimiva, tarkoituksenmukainen kielenkäyttö myös tekee viranomaisen työstä tehokkaampaa. (OKM 2014: 10.)

Niin maallikoilla kuin kielen ja hallinnon asiantuntijoilla tuntuu olevan samantyyppisiä leksikaalisia keinoja hyvän virkakielen luonnehtimiseksi. Niihin kuuluvat esimerkiksi skalaarisin adjektiivein ilmaistut hallinnon kieltä ja tekstejä koskevat toiveet ja ihanteet, joiden merkitystä ei juuri yritetä täsmentää. Yllä olevan sitaatin toisen virkkeen adjektiivit *asiallinen, selkeä ja ymmärrettävä* esiintyvät myös hallintolaissa, mutta laissa adjektiivien merkitystä ei selitetä. Samat adjektiivit ovat olleet perinteisesti esillä kielenhuollosta keskusteltaessa niin Suomessa kuin muuallakin (ks. esim. hollannin kielen osalta Renkema 1982).

Selkeys ja asiallisuus ovat tuttuja ihanteita kieltä ja kielenkäyttöä koskevista pohdinnoista jo rationalismin ja valistuksen ajoilta. Antropologit Richard Bauman ja Charles Briggs (2003) johtavat nämä ajatukset niin kutsuttuun puristiseen kieli-ideologiaan, 1600- ja 1700-luvuille Francis Baconiin ja John Lockeen. Tieteen ja vallankäyttäjien tuli kielenkäytössään tavoitella selkeyttä ja täsmällisyyttä. Selkeä ja yksinkertainen, puhdistettu ja ikään kuin kontekstivapaa kieli oli valistusajan kieli-ideologinen ihanne, joka pohjautui siis rationalismin filosofiaan sekä klassismin korostamiin antiikin tyyli-ihanteisiin. Romantiikan aikana tämä ajattelutapa kohtasi osin vastustusta ja sai rinnalleen uusia, kilpailuvia näkemyksiä kielestä, kansasta ja vallasta. (Bauman & Briggs 2003.)

Suomalaisessa kielenohjailua koskevassa keskustelussa käsitteellä kielellinen *purismi* tarkoitetaan useimmiten sitä, että pyritään torjumaan ”vierasta” vaikutusta, toisin sanoen pitämään suomen kieli puhtaana muista kielistä peräisin olevista tai sellaisiksi kuvitelluista aineksista. (Vrt. Rintala 1992; Nordlund 2004.) Tällainen näkemys perustuu romantiikan kieli-ideologioihin, joissa kansan ja sen ”alkuperäisen” kielen yhteyttä (ks. esim. Bauman & Briggs 2003) korostetaan vieraan vaikutuksen vastapainona. Myös toimenpideohjelman lainauksen kolmas virke (*Hyvä virkakieli edistää demokratian toteutumista, hallinnon avoimuutta ja palvelujen saavutettavuutta.*) on romantiikan kieli-ideologian mukainen tähdentäessään kielenkäytön ja demokratian yhteyttä. Romantiikan ajan perintönä tällainen kielen, kansan ja kansanvallan yhteyden ajatus kuuluu edelleen suomalaisen kielipoliittiseen keskusteluun (ks. esim. Voutilainen 2016: 169–172).

*Hyvän virkakielen toimintaohjelman* katkelman lopussa tulee esiin kielenkäytön ja hallintotyön tehokkuuden suhde virkkeessä *Hyvin toimiva, tarkoituksenmukainen kielenkäyttö myös tekee viranomaisen työstä tehokkaampaa*. Asiallinen, selkeä ja ymmärrettävä viestintä siis mielletään tehokkaaksi. Haastatteluaineistostani käy ilmi, että selkeys ja tehokkuus ei välttämättä vaadi yleiskielen normien ehdotonta noudattamista vaan tehokas ja toimiva viestintä voi tarpeen tullen olla myös riidoin kielen normien kanssa (vrt. Renkema 1982: 2). Kirsi<sup>1</sup>, yksi haastatteleistani esimiehistä, pohtii julkishallinnossa riittävää kielitaitoa ja yleiskielen normeja nimenomaan tehokkuuden tai toimivuuden näkökulmasta seuraavasti:

- (1) Kirsi: .hh että jos niinkun ajatellaan niinku tätä meidän työtä  
 H: .nss  
 Kirsi: niin riittävä kielitaito on just sitä että asiakkaat on tyytyväisiä saamaansa palveluun. (0.4) ja sitä ne on täällä, .hh et jos mä rupeen niinku miettiin että onko ne ihan oikeest oo että onko se o oikeekielistä se puhe tai onko se oikein kirjoitettua niin eihän se ole.

Selkeys, asiallisuus ja ymmärrettävyys ovat vahvasti läsnä julkishallinnon kieltä koskevassa keskustelussa. Niin kuin edellä (s. 97) kävi ilmi, nämä ihanteet mainitaan myös hallintolaissa. Tiililä (2015) on pohtinut adjektiivien *selkeä*, *asiallinen* ja *ymmärrettävä* tulkintaa hallintolain kontekstissa. Hänen mukaansa *selkeä* viittaa (hallinnon tekstien) hahmotettavuuteen, *asiallinen* puolestaan tekstin sävyyn ja vuorovaikutukseen ja *ymmärrettävä* kielen kognitiiviseen prosessointiin (Tiililä 2015: 103). Näiden kolmen adjektiivin valikoituminen virkakielen ihanteiden kiteyttämisen keinoiksi perustuu suomen kielen käyttäjien ja laajemminkin yhteiseurooppalaisiin, osin keskenään ristiriitaisiin kieli-ideologioihin (Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012).

Virkakieli ja julkishallinnon kielenkäyttö ovat työelämän toimintatapoja ja käytäntöjä, jotka opitaan työpaikan toimintayhteisön jäsenyyteen kasvettaessa (vrt. Wenger 1998). Julkishallinnossa vallalla olevat kieli-ideologiat siirtyvät virkamiespolvelta toiselle samalla, kun uudet jäsenet sosiaalistuvat työyhteisön toimintatapoihin, kuten kielenkäyttöön. Hallinnon tekstityön näkökulmasta voi sanoa, että toimintayhteisön noviisit perehdytetään virkakielen tekstilajien konventioihin ja että ammattitaidon saavuttamiseen kuuluu näiden tekstuaalisten käytänteiden ja eri tekstilajeissa käytettävien kielenkeinojen hallinta. (Vrt. Heikkinen 2000: 290–296; Hyvärinen 2002: 239–241.) Tekstilaji-

1 Suomea ensikielenään puhuvista käytän pseudonymejä ja maahanmuuttajataustaisista haastatelluista käytän kirjainkoodeja. Kirjain H viittaa haastattelijaan. Haastatteluaineisto on kokonaisuudessaan litemoitu keskusteluanalyysin litterointikäytäntein; litterointimerkit on esitetty liitteessä 1. Tämän artikkelin aineistoiesimerkkejä olen jonkin verran yksinkertaistanut. Tarkoitus kuitenkin on, että haastatellut pääsevät ääneen ja että lukija voi litteroinnin välityksellä saada heidän puheestaan mahdollisimman autenttisen vaikutelman.

tutkimuksen näkökulmasta on kyse pääsystä hallinnon tekstien diskurssiyhteisön jäsenyyteen (Swales 1990). Tähän prosessiin osallistuvat yhtä lailla ensikielenään suomea puhuvat kuin kielen aikuisena oppineet.

Maahanmuuttajataustainen hallinnon ammattilainen ei välttämättä tunne kovin hyvin kaikkia suomalaisen työyhteisön kulttuurisia ja kielellisiä käytänteitä (vrt. Roberts 2010), mutta myös ensikielenään suomen (tai ruotsin) oppineella voi olla vastassaan ainakin osin samankaltaisia haasteita: kukaan ei synny virkakielen käyttäjäksi (Heikkinen 2000; Hyvärinen 2002). Ei olekaan yllättävää, että sekä maahanmuuttajataustaisten ammattilaisten että heidän esimiestensä haastatteluissa tulee esiin samoja kieli-ideologioita ja samanlaista pohdintaa kuin muussakin suomalaisessa virkakieltä käsittelevässä keskustelussa ja tutkimuksessa. Seuraavassa esimerkissä J miettii hallinnon kieltä ja omaa kehitystään sen ammattimaiseksi käyttäjäksi, tulkintani mukaan hieman itseironiseen sävyyn:

- (2) J: joo tästä keskusteltiin että et- ku tänne tulin ni yritin tuottaa sellasta, (0.6) sellasia niinku hyvin yksinkertaisia selkeitä tekstejä? .hh sillä kielitajulla mikä mul oli ↑sillon? .hh mutta musta ↑tuntuu että:, (1.6) e:ttä tota:, mun? (0.6) kielitaito on, hh (0.4) ikävä kyllä. (1.4) kehittynyt, hh niin, (.) ↑hyvin voimakkaasti tohon niinkun virkamies, (1.0) kieleen suuntaan että? (0.6) ↑katselen nykyisiä? tai tai↑nykyään kirjottamiani, lausuntoja ja kannanottoja, mm joissa siis ↑tavallinen kansalainen ei edes ymmärtäisi mistä mä oon, kirjottamassa?

Myöhemmin samassa yhteydessä J kommentoi aluksi yleisesti valtionhallinnon kielenkäyttöä (se ov vaa valtion tapa kirjottaa) mutta siirtyy sitten pohtimaan hyvän hallinnon kielen ominaisuuksia:

- (3) J: se ov vaa valtion tapa kirjottaa mut, .hh kielellisesti tota niin?: hh paljo selkeempää. (1.8) tekstiä olisi kaikille hyvä (1.6) ↑lyhyempiä s- lauseita, selkeitä, (1.8) [- -] ↑voi olla asiantuntija joka kirjottaa? monimutkasia ja, (0.6) .hh paljon asiaa sisältäviä tekstejä mutta, (0.6) saattaa olla et ratkaisu on niinku lyhyitä selkeitä, (0.6) hienosti rakennettuja, (0.4) lauseita jotka niinku ↑tuovat sen asian selkeesti esille ja, (0.8) mutta, ei välttämättä monimutkaisesti,

J:n puheesta välittyä tässä kansalaisten tarpeiden huomioon ottaminen (selkeempää. (1.8) tekstiä olisi kaikille hyvä), siis sama demokratian vaatimus, joka on ollut esillä suomalaisessa kielenhuollossa ja joka toistuu myös Hyvän virkakielen toimintaohjelmassa (OKM 2014, ks. edellä s. 97). Myös tässä katkelmassa J:n puheessa keskeiseksi hyvän (virka)kielen piirteeksi nousee – varsin eksplisiittisesti ja toistuvasti – ”selkeys”, kanonisoitu ja lakitekstiin koodattu hyvän virkakielen ominaisuus (saattaa olla et ratkaisu on niinku lyhyitä selkeitä, [- -] lauseita jotka niinku ↑tuovat sen asian selkeesti esille). J:n puheen prosodiset piirteet (intonaatio ja painotus) tukevat tässä selkeyden ihanteen korostumista.

Haastateltavani mainitsevat toistuvasti, että virkakielem selvyttä tai ymmärrettävyyttä haittaavat ennen muuta "monimutkaiset" (ks. esimerkki 3) tai vieläkin useammin "raskaat rakenteet". Jotkut haastateltavista puhuvat myös "kapulakielestä"; tätä ilmausta käyttävät myös suomen toisena kielenä oppineet haastatellut. Esimerkissä 4 D arvioi tekstejään puhutun kielien ja kirjoitetun yleiskielen kannalta ja päättyy lopulta siihen, että hänen tekstiensä ongelma on puhekielisyyden sijaan pikemminkin "raskaat" rakenteet:

- (4) D: saattaa olla et mä käytän (0.4) paikotellen liian puhekielistä tyyliä, (0.4) sitä saatetaan korjata, .hh ääm, (1.0) mut (0.2) se on tällästä hiontaa et joskus muutetaan kokonaisia rakenteita kevyemmiksi et, .hh oikeestaan mulla ei oo sitä. .hh ongelmaa et mä tekisin liian kevyttä rakenteita vaan mä teen aika raskaita. hh ja niitä. (0.2) .hh kevennetään? hh ei toisin päin?

## 4 Tekstilajien kirjo ja aiempien tekstien mallit

*Hyvän virkakielem toimintaohjelma* nostaa esiin hallinnon tekstilajien moninaisuuden: "Kunkin viraston on hyvä tunnistaa toiminnassaan keskeiset tekstilajit." (OKM 2014: 20.) Sekä julkisessa keskustelussa että toimenpideohjelmissa ilmauksella *virkakieli* kuitenkin viitataan usein julkishallinnon kielenkäyttöön monoliittisena kokonaisuutena. Tämä tahaton illuusio yhtenäisestä virkakielestä rakentuu arkipuheessa, siinä, miten puhumme virkakielestä, kun on tarpeen tiivistää ja yksinkertaistaa julkishallinnon kielenkäytön ilmiöitä (vrt. esim. Heikkinen 2002: 16). Sama puhetapa toistuu monessa kohtaa *Hyvän virkakielem toimintaohjelmaa*, ja se toistuu osin myös tämän tutkimuksen aineistossa. Toisaalta haastateltavieni kokemukset ja ennen kaikkea heidän suhteensa omaan professionaalisuutensa kielenkäyttäjinä kertoo myös siitä, että hallinnon ammattilaiset tiedostavat omaan työhönsä kuuluvien tekstien lajiston ja eri tekstilajit erilaisina toimintoina. Myös toimenpideohjelmissa korostuu toisaalta julkishallinnon työntekijöiden rooli tekstin laatijoina ja toisaalta tekstin ja sen yleisön suhde. Tekstilajien erot, samoin kuin erilaisten tekstien vastaanottajien kirjo huomioon ottaminen, ovat julkishallinnon ammattilaisen arkea: heidän kohtaavat tämän moninaisuuden työssään päivittäin (Hiidenmaa 2000). Esimerkissä 5 J pohtii lausunnotekstien eroja sekä sitä, miten vastaanottajan voi ottaa huomioon erityyppisissä lausunnoissa.

- (5) J: siin on kaks, (1.2) mitä mä oon ainaki ha<sup>↑</sup>vain[nut,  
H: [mm  
J: siinä on niinku kaks, ööö hh  
(1.4)  
J: toimintat<sup>o</sup>apaa, (1.0)  
.hh (0.6) ja se on,

- (1.6) eh ↑säädökseen koskeva tai liittyvä ↑lausunto ↓luonnos,  
 (0.6) mts ↑siihev voi ↑kirjottaa,  
 (1.2) säädöksen koskevista ↑periaateista?  
 (1.8)
- J: ja ↑sen kautta pystyn kirjottamaan?  
 (0.4) ↑hyvin,  
 (1.2) lukijaystävä<sub>v</sub>llinen teksti,
- H: [joo  
 (1.8)
- J: tai ↑sit se voi olla niinkun, ↑pykäliin ↓keskittyvä [lausuntoluonnos  
 H: [tai tekniikka nii  
 (1.0)
- J: joka on? .nhh hh lukijalle hyvin, epäystävällinen,  
 H: joo  
 (1.2)
- J: ja mä oon ↑väliillä niinku yrittäny  
 ↑yhdistää nää kaks, (0.6) asiaa ↑mut se:?  
 tun↑tuu ↑joten↓kin niinku aika väikeelta,

Toisin kuin aloilla, joissa ammattipätevyyteen vaaditaan jokin tietty koulutus (esimerkiksi hoitoala), ei hallinnon ammattilaisilla ole välttämättä opintoja, joissa perehdyttäisiin nimenomaan julkishallinnon kielenkäyttöön ja tekstityöhön (Hiidenmaa 2000: 28; Hyvärinen 2002: 240). *Hyvän virkakielen toimintaohjelmassa* tekstilajien ja niiden kielellisten käytänteiden tunteminen nähdään kuitenkin osana julkishallinnon ammattilaisen ammattitaitoa (OKM 2014: 20). Tämä vaatimus tulee hyvin selvästi esille haastateltava M:n pohdinnassa. Hänen mukaansa hallinnon kielenkäytön ja eri tekstilajien konventioiden hallinta painaa lopulta enemmän kuin esimerkiksi kieli- tai kulttuuritausta.

- (6) M: esimerkiks ↑lausunnon kirjottaminen  
 on minust niinku? se on ↑niin, .hh ↑tarkkaan?  
 (0.8) ää  
 (3.2)
- M: e sillai: öö, hh  
 (1.8)
- M: myotoiltu? (.) jo? ö ennestään, (.) et ne:?  
 (0.8)
- M: ni se se, (.) asu, mt miltä? e lausunnon tulee ↑näyttää,  
 ja: ↑minkälaisia, lausekkeita sen [tulee ↑sisäl[tää?  
 H: [joo [mm
- M: .hh ni se oj jo, (.) niin tarkaan säännelty;  
 .hh et jos ei sitä; hh  
 (1.0)
- M: tiedäh,  
 H: mm
- M: jos ei sitä osaa,  
 (0.8)

- M: ↑ni ei saa myöskään niinku: hh kirjottavaks  
H: [mm  
M: [ja jos ei sitä↑kirjota ↑juuri sillä tavalla ku,  
↑halutaan? (0.8) kun on ↑päätetty et[tä ne näyttää nyt  
H: [mm  
M: [tiety- tietynlaisilta?  
H: [joo  
M: .hhh sen helppolukuisuuden kannalta taas,  
niinku päätöksenteko↑prosessi?  
M: helpottamiseksi ni?  
H: mm joo  
M: .hh ni?  
(1.8)  
M: ni sit sitä ei vaan? (0.8) ↑saa ↑kirjottaa ja?  
se on se on minust ihan? (.) ↓ymmärrettävää.=  
H: =joo  
(0.8)  
M: et (.) eikä si-? sillon oo kyse, hh  
(1.6)  
M: ↓siitä et niinku:? (0.6) ö ö niinku eri tavallah,  
(2.2)  
M: tai jollain niinku:? (0.6) eri:? (.) ilmaisulla.  
hh sisällyt- kirjetettuun lausuntoon, hh  
mt .hh tä- tää- hhh se, ihmisen tausta ei ooh, hh sillon niinku,  
(1.8) mikään muu:tausta must ei oo siin? (.) vaihees enää?  
.hh (.) kysymykses ↑kuin? se:,  
H: ammatino[saaminen  
N: [↑ammattih, (.) osaaminen et tavallaa,

Kunakin tekstilajin käytänteisiin ja aiempien tekstien tarjoamiin malleihin perehtyminen on osa julkishallinnon työhön sosiaalistumista. Tukea tekstilajin hallintaan ja hallinnon tekstityön arjesta selviytymiseen tarjoavat aiempien tekstien ohella hallinnon tekstityön valmiit tekstipohjat, joita käytetään eri tekstilajien tuottamisen apuna (Tiililä 2007: 116–152). Myös haastattelemani S2-taustaiset hallinnon ammattilaiset käyttivät työssään tekstipohjia. Esimerkissä 7 haastateltava K pohtii työpaikkansa sisäisiä kielenkäytön normeja ja mainitsee niin ikään tekstipohjat:

- (7) K: jos me tehdään ne £ .hh päätöksiä [niin sanotusti että?  
H: [nii  
K: ee ei siinä? ei siinä keskusteltu, ei meillä oo mitään semmost  
normitettua, .hh et se pitää olla [näin ja näin ja ↑näin,  
H: [mmm  
K: .hh mut meillähän on tietyst tietyt pohjat mitä me↑käytetään  
niinku vuodest toisen ja siinähän se kieli on vakiintunut?



K:n vastauksessa näkyy tekstilajin käytänteiden hallintaan oppiminen vähittäin, toistuvan mallitekstien seuraamisen kautta. Tällä tavoin opitaan hänen mukaansa myös viraston toimintayhteisön kielenkäytön yhteiset normit. Mallien noudattamisesta voi kuitenkin seurata ongelmia, jos mallia otetaan väärän genren piirteistä. Esimerkissä 8 esimies Saara nostaa esiin ongelmia, jotka hänen mielestään johtuvat siitä, ettei suomen toisena kielenä oppinut työntekijä havaitse päätöstekstien ja sähköpostiviestin eroja vaan ottaa yhdenlaisesta tekstistä mallia toista tekstilajia edustavaan tekstiinsä.

- (8) Saara: et? (.) ↓kym mä niin↑ku X:n kohalla ehkä oon joskus huomaavinani  
justs sitä et hän käyttää liian monimutkasii ↑lauserakenteita koska se? .hh  
varmaan se ↑m<sub>u</sub>istikuva on niist teksteistäs jota hän on l<sub>u</sub>kenut, että [son?  
H: [mm  
[nii  
Saara: [↑kirjotettu sellaisella? (.) lausera[kenteella?  
H: [joo  
(1.6)  
Saara: njin mm ni missä tavallaan päätöksentekoon?  
teksti on just sitä et yyhd-?  
yhdellä? (.) lauseella yritetään [räjäyttää koko pank]ki,  
H: [siin on kaikki joo ]  
H: joo  
(0.8)  
Saara: et sitte\_ehkä?  
↑että jos ↑sitä on ollu siirtymässä sen tyyppistä ni?  
↑sähköposteih ni sit sit mä oon just sielä tehny sitä et?  
et tää ois ↑parempi kirjottaa näi lyhyemmin [ja?  
H: [joo  
Saara: .hh asia selkeemmin vielä esille?

Päätösteksteistä kulkeutuu haastateltavan mukaan piirteitä työntekijöiden muuhun kirjalliseen viestintään, esimerkiksi sähköposteihin. Haastateltava mainitsee ”monimutkaiset lauserakenteet”, joita käytettäessä vaarantuu sähköpostiviesteille ominainen ilmaisun lyhyys. Hän nostaa katkelman loppuksi esiin myös jo aiemmissa esimerkeissä mainitun selkeyden tarpeen (*asia selkeemmin vielä esille*) ja korostaa näin tämän hyvän virkakielen kanonisoidun piirteen merkitystä hallinnon tekstityössä.

## 5 Tekstien vastaanottajien huomioon ottaminen: hallinto ja kansalaiset

Julkishallinnon tekstityössä keskeistä on vastaanottajien huomioon ottaminen. Osa teksteistä tehdään toisille hallinnon ammattilaisille, osa kansalaisille. Vastaanottajan huomioon ottamista korostetaan toistuvasti myös *Hyvän virkakielen toimintaohjelman-*

sa. Omassa haastatteluaineistossanikin esiin nousevat molemmat yleisöt. Maahanmuuttajataustaiset haastateltavani luottavat pitkälti omaan ammattitaitoonsa ja myös hallinnon kielen käytänteiden osaamiseensa, kun on kyse kollegoille tai laajemmin hallinnon ammatillisissa verkostoissa viestimisestä. Esimiehet nostavat esiin myös joitakin ongelmia (ks. esimerkki 8). Haastatteluissa mainitaan yhtenä mahdollisena ratkaisuna ongelmiin tiimityö. *Hyvän virkakielen toimintaohjelma* suosittaakin yhteistyötä ja vertaistukea käytännön viranomaistyössä tekstejä kirjoitettaessa.

Virastot voivat myös omin voimin kehittää henkilöstön kirjoittamis- ja kielenkäyttötaitoja. Keinoja tähän ovat esimerkiksi palauteparit, opintopiirit ja tekstiklinikat sekä itseopiskelumateriaalin tarjoaminen intranetissä. Virkakielivastaaville ja muille kiinnostuneille järjestetään koulutusta, niin että he voivat auttaa työtovereitaan ylläpitämään ja kehittämään omia taitojaan. (OKM 2014: 21.)

Aineistoni perusteella tiimityö ja tekstien yhdessä hiominen on jo nyt toimiva käytäntö ja julkishallinnon todellisuutta, ei vain toimenpideohjelmassa mainittu suositus. Näin näyttäisi olevan yleisemminkin asiantuntijatyössä (Johansson, Nuolijärvi & Pyykkö 2010; Nissi 2016). Kun suomi ei ole ensikieli, työtoverien ja tiimin tuen voi olettaa olevan tärkeä osa työpaikan toimintakulttuuria. Tiimin jäseniltä voi saada myös konkreettista apua kieliasun tarkistuksessa. Aineistossani työtoverien tuki ja tiimityö mainitaankin toistuvasti. Seuraavassa esimerkissä D tuo esiin, että hallinnossa työskentelevän työ on paitsi ryhmässä myös yksin toimimista. Tässä lyhyessä katkelmassa kuuluu sekä yksilön vastuuta ja yksilön toimijuutta korostava puhe omasta työstä (vrt. Miller 2010) että työyhteisön tuen merkityksen tunnustaminen.

- (9) D:       meillä on tiimi mutta meidän tiimissä on niin paljon tehtäviä että aika paljon yksinkin työskentelyä tulee toki tu↑lee↑ tiimityötä mutta aika paljon yksilötyötä että. (0.2) .hh sen verran kuitenkin että, (0.2) mun (0.4) mm (0.2) tärkeämmät tekstit ne jotka lähtevät tyyliin kaikille X:n kaupungin neljälle~~£~~kymmenelletuhannelle työntekijälle niin mä pyys- (0.2) .hh pyydän tarkastuttamaan niitä ennen kun ne lähtee?£ (0.2) .hh kyllä.

Esimerkissä 9 kiinnittää huomiota D:n (tässä lihavoitu ja £-merkein rajattu) hymyillen lausutun puheen osuus. Hymyily on tässä mahdollista tulkita asennonvaihtoa (Goffman 1981) signaloivaksi kontekstivihjeeksi (Gumperz 1982). Esimerkin alussa D arvioi tiimityön ja yksilötyön osuutta omassa työssään. D kertoo, että työn paljous johtaa siihen, että tiimin jäsenet joutuvat kirjoittamaan pitkälti yksin. Toisaalta hän tunnustaa, että työtä tehdään myös yhdessä. Hän pohdiskelee kysymystä vuorotellen kummastakin näkökulmasta ja rakentaa puheessaan kompleksisia myönnyttelysuhteita muun muassa leksikaalisten elementtien (*toki, kuitenkin, mutta*) varassa (vrt. Niemi 2015). Taukojen

pilkkoman osuuden (*että (0.2).hh sen verran kuitenkin että, (0.2) mun (0.4) mm (0.2)*) jälkeen pohdiskelujakso päättyy, kun D lopuksi toteaa, että pyytää kollegojen kielentarkistus-apua merkittävien ja laajalevikkisten tekstien viimeistelyssä. Samaan asennonvaihtoon osuu myös äänensävyyn muutos.

Virkakielen kehittämisessä on panostettu voittopuolisesti yleisön huomioon ottamiseen eli siihen, että kansalaiset ymmärtäisivät hallinnon tuottamia tekstejä. Maahanmuuttajille suunnatuissa viranomaisteksteissä ei vielä aina onnistuta huomioimaan yleisöä riittävästi (Virkkunen 2015). Haastateltavani nostivat toistuvasti esiin tekstien laadun ajattelun vastaanottajan näkökulmasta. Esimerkissä 10 haastateltava E kertoo siitä, miten viranomaiskieli ja sen epäselviksi koetut ilmaukset aiheuttavat ongelmia asiakkaille kielitaustasta riippumatta.

- (10) E: esimerkiksi kun ↑asiakas? semmonen hyvä esimerkki?  
 .hh kun ↑asiakas on: öö, ↑eka kerta työnhakija:na.  
 ä työkkärissä, [– –]  
 ja: on aina sellanen lause, @ei o esteettä@  
 (1.0)
- E: .hhh ö @työtömys: turvan maksamiseen@,  
 H: mmm mts  
 E: ja kun ↑jhmnen, (.) ↑näkee, että se on? (0.8)  
 E: ↑negatiivi[nen lause,  
 H: [nii niihä ne joo  
 E: sitte hänelle on hhh £↑hiukset pystyssä£  
 H: [joo  
 E: [ja hän luulee että, täälä on jotain.  
 sitten hän tulee kysymään.  
 .hh ja ma ↑selitän hänelle että, s- sis, öm älä↑pelkää?  
 kaikki on ↑kunnossa? ↑se on ↑vain sellanen lause.

Aiemmin haastattelussa E huomauttaa, että jos suomea ensikielensä puhuva ei ymmärrä viranomaisen tuottamaa tekstiä, miten maahanmuuttajataustaisen asiakkaan voisi olettaa sitä ymmärtävän. Haastattelussa tulee esiin pitkin matkaa empatia viranomaistekstien vastaanottajia kohtaan. Tämä näkyy E:n kerronnassa muun muassa intonaation muutoksina (↑) ja asiakkaassa huolta aiheuttaneen asiakirjan referointia signaloivina äänenlaadun muutoksina (@-merkein rajatut vuoronosat). Iso osa haastateltavista työskenteli joko tasa-arvotyössä, maahanmuuttajien työllistämispalveluissa tai erilaisissa neuvontatehtävissä. Aineistoni perusteella on mahdotonta arvioida, onko vastaanottajan (kielitaidon) huomioon ottamista koskeva pohdinta tavallista yleisempää haastateltujen keskuudessa ja kytkeytykö se heidän monikieliseen taustaansa tai työtehtäviinsä.

Haastateltavien tietoisuus siitä, millaista tekstiä tulisi suunnata eri yleisöille, on hyvin jäsentynyttä. Seuraavassa esimerkissä D erottelee – paikoin lähes sarkastiseen tyy-

liin<sup>2</sup> – eri vastaanottajaryhmiä ja kertoo, mitä teksteiltä eri tilanteissa vaaditaan. Hänkin mainitsee aiempien, saman lajin tekstien tarjoamat mallit ja niiden hyödyntämisen (vrt. luku 3) tekstityön apuna.

- (11) D: .hh no, (0.6) öö suoraan sanoen sehän riippu aivan, (0.6) hirvittävästi siitä kenelle tämä teksti on osoitettu .hh (0.2) elikkä: (0.4) kaupungin hallinnolle (0.4) s- ne on tietyt rakenteet jotka ovat hyvinkin jäykät eli (0.4) m- paras vaihtoehto on kopioida vanhemmasta tekstistä? .hh £niitä et sit se£ ainaki kelpaa (0.6) .mt kelpaa siellä puolella m- taas, .hh ömh. (0.2) asiantuntijoille on tosi tarkka. (0.8) tekstiä? (0.4) siis (0.2) tarkasti tuotetut määritelmät ja rajaukset koska (0.2) ne on sit ohje toimenpanoon ja jos la- (.) sanoo liian laveasti niin sit .hh jää epäselväks kuka tekee kuinka paljon tekee mitä tekee mi- (0.2) mille kohderyhmälle, .hh (0.2) pitää olla hyvin tarkat lauseet? (0.6) .mt hm, (1.0) .hh kuntalaisille hh (0.8) aina riippu kontekstista mutta: (0.2) selkosuo- (0.2) eh suomalaista kunnioitusta viestivää? (0.2) .hh

D rakentaa esimerkissä 11 haastattelijalle kuvaa itsestään hallinnon ammattilaisena, jonka asiantuntemukseen kuuluu tieto siitä, miten eri yleisöt tulee ottaa huomioon. Hallinnon sisäisissä viesteissä korostuvat työyhteisön kielenkäytön normit: *elikkä: (0.4) kaupungin hallinnolle (0.4) s- ne on tietyt rakenteet jotka ovat hyvinkin jäykät eli (0.4) m- paras vaihtoehto on kopioida vanhemmasta tekstistä? .hh £niitä et sit se£ ainaki kelpaa.* Asiantuntijoille menevissä teksteissä on tärkeää (sisällön) tarkkuus ja suurelle yleisölle puolestaan vuorovaikutuksellinen puoli: *kuntalaisille [– –] selkosuo- (0.2) eh suomalaista kunnioitusta viestivää.* Kielentutkimuksen näkökulmasta tämä D:n – osin performanssimainen – kuvaus eri yleisöjen tarpeiden huomioon ottamisesta noudattaa kiinnostavasti Hallidayn (1985) kielen funktioiden luokittelua ideationaaliseen (asiantuntijat), tekstuaaliseen (hallinto) ja interpersoonaiseen (kuntalaiset) metafunktion.

## 6 Kielen omistajuus ja julkishallinnon ammattilaisuus

Tämän artikkelin otsikossa mainitaan kielen ”omistajuus”, toisin sanoen kysymys siitä, kenelle kieli kuuluu (vrt. Widdowson 1994; Norton 1997; Higgins 2003). Esittämäni esimerkit osoittavat, että kielenkäyttö on haasteltavilleni osa työtä ja virkakielemme eri tekstilajien hallinta osa ammattitaitoa. He ovat omaksuneet hallinnon kielen ja sen käytänteet osana työhönsä sosiaalistumisen prosessia. Tämän sosiaalistumisprosessin myötä he ovat kasvaneet virkakielemme, hallinnon suomen kielen, omistajiksi. On sitten toinen asia, myöntääkö työyhteisö suomen kielen aikuisina oppineille ammattilaisille aina täyden

2 Tähän viittaa sekin, että jakso *£niitä et sit se£ ainaki kelpaa* on osin tuotettu hymyillen (litterointimerkki £).

omistusoikeuden suomen kieleen ja suomalaisen julkishallinnon kielellisiin konventioihin (vrt. Norton 2013: 147–150).

Canagarajah (2013a, 2013b) osoitti, että Pohjois-Amerikassa ja Isossa-Britanniasa työskentelevät, afrikkalaistaustaiset ja englannin eri varieteetteja puhuvat korkeasti koulutetut työntekijät kokevat oman varieteettinsa ja paikallisen varieteetin erot ajoittain haastaviksi ja jopa esteiksi työpaikan vuorovaikutuksessa. Toisaalta he ovat valmiita haastamaan paikallisten varieteettien puhujat ja vaativat tunnustusta myös omalle tavalleen käyttää kieltä. Canagarajahin haastattelemat henkilöt korostavat professionaalisuuden merkitystä: ammatin hallitseminen on työtilanteessa kielenkäytön piirteitä tärkeämpää (2013b: 168). Canagarajah korostaa, että työelämän vuorovaikutuksessa ei pelkkä kielimuoto ole keskeistä vaan tärkeää on myös kyky neuvotella ja selviytyä eri tilanteissa (mts. 171; vrt. myös Miller 2014: 142–145). Työyhteisön vuorovaikutustilanteissa ja arjen kohtaamisissa ei maahanmuuttajataustainen ole aina välttämättä alakynnessä. Tämä tulee esiin myös omassa aineistossani. Esimiesten haastatteluvastauksissa näkyy kannustava, ikään kuin mentoroiva suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin alaisiin ja kollegoihin kielenkäyttäjinä ja työntekijöinä. Esimiehet mainitsivat toistuvasti, että on kyse ammattilaisista ja että kielitausta on toissijainen asia verrattuna työn rutiinien, kuten julkishallinnon järjestelmien, hallintaan.

- (12) Saara: niin tavallaan mä ↑nään, et? (.) ↑siin on tapahtunu ainaki sellanen positiivinen keikaus siihen et täs itseasiassa ni, .hh sitä, (.) ää kieltä tärkeempi asia: on sen prosessin hallinta et miten se?
- H: [mmm]
- Saara: menee [päätöksen]tekoon,
- H: [joo] [joo]
- Saara: .hh ja sitten ↑se mitä sen, .hh kielen hh kanssa tehdään, ni se tehdään itseasiassa ihan samat asiat ku mitä tehdään jonkun toisen erityissuunnittelijan? kohdalla.

Haastateltujen esimiesten puheessa on kuitenkin mukana myös äänenpainoja, joissa suomen aikuisena oppineiden tapaan käyttää suomen kieltä ja tuottaa hallinnon tekstejä suhtaudutaan ikään kuin holhoavasti (esimerkki 13). Tällaisissa pohdinnoissa ammattinsa muuten osaavasta maahanmuuttajataustaisesta työntekijästä välittyy kuva novii-sina, jolla ei ole taitoa käyttää kieltä työssään kaikissa yhteyksissä sujuvasti tai sopivasti – eikä siis täyttää omistusoikeutta kieleen.

- (13) Saara: esimerkiks jos mä ajattelen että:? että: X:n tekemää tekstiä ni kyl mä ehkä? .hh sitä jotenkin niiku automaattisemmin katson sillä silmällä että onko täällä sellaisia?

- .hh lauserakenteita esimerkiks että?  
 .hh että niistä jää vähän hassu oloh.
- H: mm-m.
- Saara: e- eli että? (.) kai se mun ajatus on että joku voi sit tulkita että hän on tyhmempi kuin?  
 (0.6)
- Saara: joku toinen joka kirjottaa suomea täydellisesti tai sen lukijan toivomalla tavalla.

Se, mitä hyvä kielitaito, kielellinen asiantuntijuus tai kielen omistajuus tarkoittavat, on suhteellista ja kytkeytyy kulloinkin meneillään olevaan toimintaan. Kielen omistajuutta tulee arvioida ja haastaa sitä mukaa kun hallinnon ammattilaisten – ja ”asiakkaina” olevien kansalaisten – kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus lisääntyy. Aineistostani välittyy myös se, että suomen toisena kielenä oppineet julkishallinnon työntekijät ovat itse valmiita haastamaan kielenemmistön käytänteet. Tämä tapahtuu tuomalla esiin uudenlaisia suomen kielen varieteetteja – hieman samaan tapaan kuin Canagarajahin (2013b: 153–172) haastattelemat afrikkalaistaustaiset korkeasti koulutetut maahanmuuttajat Pohjois-Amerikassa ja Isonsa-Britanniassa ovat kertoneet. Työyhteisössä, jonka jäsenillä on erilaisia kieli- ja kulttuuritaustoja, määrittänyt uudelleen se, mikä on suomea ja kuka voi siitä päättää, kuten esimerkki 14 havainnollistaa.

- (14) D: aluksi. .hh (0.4) aluksi kun vielä ei ollut kokemusta siitä et minkälaista mun teksti on niin sitä tarkistuttiin enemmän mutta .hh (0.8) sen verran sen verran on (0.2) ollaan opittu että että tällaisessä (.) päivittäisessä kanssakäymisessä mä en enää tarkistuta mitään että .hh koko organisaatio on oppinut sitten @ lukemaan@ (0.2) pikkusen (0.2) erilaista suomee?.hh

Kieli muovautuu siis käyttäjiensä käsissä – julkishallinnon suomen kieli hallinnon työntekijöiden tuottamissa teksteissä ja muussa viestinnässä työtoverien kesken sekä hallinnon ammattilaisten ja kansalaisten välillä.

## 7 Lopuksi

Suomea toisena kielenä käyttävien hallinnon ammattilaisten teksteistä ja muustakin kielenkäytöstä voi heidän esimiestensä mukaan löytää puutteita tai hyvän virkakielem vastaisiakin piirteitä. Näistä ongelmista maahanmuuttajataustaiset haastateltavat itsekin raportoivat. Esiin nousi toistuvasti se, että vaikeaselkoisia ja kömpelöitä syntaktisia rakenteita tulisi välttää hyvässä hallinnon kielenkäytössä, sekä se, miten hankalaa niiltä on toisaalta välttää päivittäisessä työssä. S2-taustaisten haastateltavien vastausten perusteella ongelmia on myös suomen kielen muiden varieteettien kuin hallinnon diskurs-

sien hallinnassa. Kaikki akateemisesti koulutetut aikuisena Suomeen muuttaneet eivät välttämättä joudu helposti kosketuksiin puhutun suomen variaation kanssa. Tämä tilanne käy ilmi myös haastatteluissa. Toisaalta haastateltavien vastaukset kertovat siitä, että he ovat ottaneet haltuun työkielensä ja tuntevat sen variaation ja rajoitukset. Vastauksista välittyy myös virastojen ja ministeriöiden yhtenäiskulttuuri ja toimintayhteisön luonne. Julkishallinnon töitä tehdään kielellä, ja valtaosa tästä työstä on nimenomaan kirjallisten dokumenttien laadintaa (vrt. Heikkinen 2000; Hiidenmaa 2000; Tiililä 2010). Esimerkeistä näkyy, että alan ammattilaisella täytyy olla hallussa oman hallinnonalansa kielelliset, retoriset sekä tietotekniset käytänteet, valmius hyödyntää tiimin ja työyhteisön tarjoamaa tukea mutta myös rohkeutta tehdä itsenäisesti sopivaa kielenkäyttöä ja tekstin rakentamista koskevia päätöksiä.

Haastatteleman julkishallinnon ammattilaiset ovat maahanmuuttajataustaisen väestön joukossa monin tavoin poikkeuksellinen ryhmä. He ovat kaikki suorittaneet korkeakoulututkinnon, ja keskeinen osa heidän työtään on hallinnon tekstien laatiminen ja editoiminen suomeksi. Heidän toimeentulonsa perustana on akateeminen koulutus, ammattitaito ja erinomainen kielitaito. Haastatteluissa korostuukin haastateltavien varmuus suomen kielen käyttäjinä sekä heidän oman toimintansa osuus suomen kielen oppimisessa ja työssä tarvittavien kielellisten resurssien haltuunotossa. Kaikilla ei kuitenkaan ole samanlaisia mahdollisuuksia oman oppimisensa edistämiseen eikä pääsyä valtakielen puhujien yhteisöjen jäsenyyteen (Canagarajah 2016; Miller 2010, 2014; Norton 2013). Yksilön toimijuuden korostamisen taustalla voi helposti nähdä myös (uus) liberalistisen ideologian, jonka mukaisesti vastuu oppimisesta ja yhteisöön sopeutumisesta on ensisijaisesti yksilöllä (Miller 2014: 130–133). Tärkeätä onkin huomata kielenoppimisen ja kielenkäyttömahdollisuuksien sosioekonomiset ja historialliset eroavaisuudet sekä ymmärtää yksilöiden välisen vuorovaikutuksen merkitys kielellisessä sosiaalisuudessa – työssä ja työn ulkopuolella.

Parhaassa mahdollisessa maailmassa suomen kielen käyttäjä voi kieli- ja kulttuuri-taustastaan riippumatta luottaa siihen, että hänen tekstiään arvioidaan sen perusteella, vastaako se tarkoitustaan ja toteuttaako se hyvän virkakielen periaatteita asiallisuuden, selkeyden ja ymmärrettävyyden näkökulmasta – eikä sen perusteella, onko tekstin kirjoittaja oppinut suomen toisena kielenä vai ensikielenään.

- (15) J: kielitaitoa tarkempi on, sen itseluottamuksen kehittämisen, (1.4) mun osalta? (0.6) .hh tällä hetkellä tiedän et vaikka kirjoitan tekstin, se sisältää virheitä. mut mul on sev verran itseluottamusta, (0.8) et? (0.4) hei? mun tekstiä luoteetaan?

## Kirjallisuus

- Bauman, R. & C. Briggs 2003. *Voices of modernity. Language ideologies and politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berger, P. & T. Luckmann 2000. *Todellisuuden kielellinen rakentuminen. Tiedonsosiaalinen tutkielma*. Suom. ja toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, S. & C. Roberts 2007. Migration, ethnicity and competing discourses in the job interview: synthesizing the institutional and personal. *Discourse and Society*, 18 (3), 243–272. DOI: 10.1177/0957926507075474.
- Canagarajah, S. 2013a. Agency and power in intercultural communication: negotiating English in translocal spaces. *Language and Intercultural Communication*, 13 (2), 202–224. DOI: 10.1080/14708477.2013.770867.
- Canagarajah, S. 2013b. *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. 2016. Shuttling between scales in the workplace: reexamining policies and pedagogies for migrant professionals. *Linguistics and Education*, 34, 47–57. DOI: 10.1016/j.linged.2015.08.0020898-5898.
- Davies, A. 2004. The native speaker in applied linguistics. Teoksessa A. Davies & C. Elder (toim.) *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 431–449.
- Deppermann, A. 2013. Positioning in narrative interaction. *Narrative Inquiry*, 23 (1), 1–15. DOI: 10.1075/ni.23.1.01dep.
- Duff, P., P. Wong & M. Early 2000. Learning language for work and life: the linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in healthcare. *Canadian Modern Language Review*, 57 (1), 9–57. DOI: 10.3138/cmlr.57.1.9.
- Fillmore, C. 2000. On fluency. Teoksessa H. Riggensbach (toim.) *Perspectives on fluency*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 43–60.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Heikkinen, V. 2000. Konvention kentillä – kertomuksia kielitöistä. Teoksessa V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tiililä, *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus, 267–296.
- Heikkinen, V. 2002. Virkakieli lumoa ja pelottaa. Teoksessa V. Heikkinen (toim.) *Virkapukuinen kieli*. Helsinki: SKS, 7–26.
- Heikkinen, V., P. Hiidenmaa & U. Tiililä 2000. *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Higgins, C. 2003. "Ownership" of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS dichotomy. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 615–644. DOI: 10.2307/3588215.
- Hiidenmaa, P. 2000. Työ ja kieli. Teoksessa V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tiililä, *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus, 19–34.
- Holmes, J. 2000. Talking English 9 to 5: challenges for ESL learners at work. *International Journal of Applied Linguistics*, 10 (1), 125–140. DOI: 10.1111/j.1473-4192.2000.tb00143.x.
- Holstein, J. & J. Gubrium 1995. *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holstein, J. & J. Gubrium 2000. *The self we live by. Narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- Hyvärinen M. & V. Löyttyniemi 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvärinen, R. 2002. Kolme katsetta virkakieleen. Teoksessa V. Heikkinen (toim.) *Virkapukuinen kieli*. Helsinki: SKS, 233–244.



- Johansson, M., P. Nuolijärvi & R. Pyykkö 2010. Työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 10–23.
- Jäppinen, T. 2010. Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 4–16.
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214.
- Kalliokoski, J. 2001. Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen tutkimus. Teoksessa M. Halonen & S. Routarinne (toim.) *Keskusteluanalyysin näkymiä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 105–121.
- Kalliokoski, J. 2009. Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa maailmassa. *Virittäjä*, 113 (3), 435–443.
- Kankaanpää, S. 2006. *Hallinnon lehdistötiedotteiden kieli*. Helsinki: SKS.
- Kela, M. & J. Komppa 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 173–192.
- Koivusalo, E. & L. Huovinen-Nyberg 1980. *Selkeä virkakieli*. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien suomen kielen oppimiseen. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 162–285.
- Kramsch, C. & A. Whiteside 2007. Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 907–920. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00677.x.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Leung, C., R. Harris & B. Rampton 1997. The idealized native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 545–560. DOI: 10.2307/3587837.
- Miller, E. 2010. Agency in the making: adult immigrants' accounts of language learning and work. *TESOL Quarterly*, 44 (3), 465–487. DOI: 10.5054/tq.2010.226854.
- Miller, E. 2014. *The language of adult immigrants. Agency in the making*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348.
- Niemi, J. 2015. *Myönnyttelyn käytänteitä. Erimielisyys ja yhteisymmärryksen rakentaminen vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0603-2>.
- Nissi, R. 2016. Kokouskeskustelusta vastinetekstiksi. Yhteisen äänen rekontekstualisointi ja virkatekstin neuvoteltu omistajuus. *Virittäjä*, 120 (2), 188–217.
- Nordlund, T. 2004. Arat taimet ja ankarat puutarhurit. 1800-luvun lopun kielikeskustelun metaforat ja kieli-ideologiat. Teoksessa K. Huumo, L. Laitinen & O. Paloposki (toim.) *Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla*. Helsinki: SKS, 286–322.
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 409–429. DOI: 10.2307/3587831.

- Norton, B. 2013. *Identity and language learning. Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ochs, E. 1999. Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1–2), 230–233. DOI: 10.1525/jlin.1999.9.1-2.234.
- OKM 2014. *Hyvän virkakielen toimintaohjelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://www.kotus.fi/files/4812/Hyvan\\_virkakielen\\_toimintaohjelma.pdf](https://www.kotus.fi/files/4812/Hyvan_virkakielen_toimintaohjelma.pdf).
- Rampton, B. 1995. *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Renkema, J. 1982. *Schrijfwijzer. Handboek voor duidelijk taalgebruik. s'-Gravenhage: Staatsuitgeverij*.
- Rintala, P. 1992. Suomen kirjakielen normeista. *Sananjalka*, 34, 47–68.
- Roberts, C. 2010. Language socialization in the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 211–227. DOI: 10.1017/S0267190510000127.
- Roberts, C., E. Davies & T. Jupp 1992. *Language and discrimination. A study of communication in multi-ethnic workplaces*. London: Longman.
- Seilonen, M. 2014. Tuntuuko, jos tästä painaa? Epäsuoruus, toimintaan kehottaminen ja asiantuntijuus terveydenhuollon ammattilaisten teksteissä. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 24, 221–243. DOI: 10.5128/LV24.08.
- Seilonen, M. & M. Suni 2016. Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin. Ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 26, 450–480. DOI: 10.5128/LV26.15.
- Suni, M. 2010. Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *A-FinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–58.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiililä, U. 2007. *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Helsinki: SKS.
- Tiililä, U. 2010. Kielipolitiikka – tietoisten ja tahattomien toimien summa. Julkishallinnon kieli vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Lappalainen, M.-L. Sorjonen & M. Viikuna (toim.) *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki: SKS, 158–175.
- Tiililä, U. 2011. Sanoilla lavastettu virasto. Tietoyhteiskunnan arkea sosiaali- ja hoiva-aloilla. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 162–189.
- Tiililä, U. 2015. Makt genom myndighetsspråk – myt och verklighet. Teoksessa *Fra myndig maktsspråk till klar kommunikasjon. Rapport fra Nordisk klarspråkskonferanse Oslo, 28.–29. mai 2015, 99–106*. <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/ksn/article/view/23927/20993>.
- Tiittula, L. & J. Ruusuvaori 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvaori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Virkkunen, E.-N. 2015. *Vuorovaikutus ja näkökulma kuntien maahanmuuttajille suunnatuissa verkkoteksteissä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201604051340>.
- Voutilainen, E. 2016. Kielenohjailu on politiikkaa. Teoksessa I. Piippo, J. Vaattovaara & E. Voutilainen, *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House, 147–173.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. 1994. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 377–389. DOI: 10.2307/3587438.

## LIITE 1.

## Litterointimerkit

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai hieman laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava jakso lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava jakso lausuttu ympäristöä matalammalta
tällä	painotus tai intonaation nousu muualla kuin sanan lopussa
tä:llä	äänteen venytys
@tällä@	muu äänen laadun muutos
£tällä£	sana tai jakso sanottu hymyillen
.hh	sisäänhengitys
hh	uloshengitys
(tällä)	epävarmasti kuultu jakso
(- -)	jakso josta ei saa selvää
tä-	sana jää kesken
(.)	mikrotauko (lyhyempi kuin 0.5 sekuntia)
(0.8)	tauko sekunteina

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 114–132.*

Anne-Maria Karjalainen<sup>1</sup>, Milla Luodonpää-Manni<sup>2</sup> & Veronika Laippala<sup>2</sup>  
Helsingin yliopisto<sup>1</sup>, Turun yliopisto<sup>2</sup>

## Hyvinvointivaltio ja kielitietoisuus: hyvinvoinnin diskurssit neljän suurimman puolueen eduskuntavaaliohjelmassa<sup>1</sup>

In this article, we study discourses concerning welfare in political texts. The material consists of programs written for parliamentary elections between 1991 and 2015 by the four largest parties in Finland. The frame of reference of this study is social constructivism. We used both quantitative and qualitative methods. First, we explored the typical phrases related to the word *welfare* with keyword analysis. These phrases were then examined in more detail. The study shows that in each party's programs two prevalent themes in terms of welfare can be found: that concerning economics and competitiveness of the state and that concerning welfare responsibility. It is also shown that each party has its own discourse within these themes. Increasing language awareness in society is important in order to recognize the various discourses concerning the welfare state and to understand the implications that these discourses have for the development of the society.

**Keywords:** welfare, program for parliamentary elections, keyword analysis, discourse analysis

**Asiasanat:** hyvinvointi, eduskuntavaaliohjelma, avainsana-analyysi, diskurssianalyysi

---

<sup>1</sup> Artikkelin teoriatausta ja laadullinen analyysi ovat Anne-Maria Karjalaisen ja Milla Luodonpää-Mannin käsialaa. Määrällisestä analyysistä on vastannut Veronika Laippala. Kiitämme kahta anonyymää arvioijaa ja emeritusprofessori Risto Eräsaarta arvokkaista kommentteista, jotka ovat auttaneet terävöittämään artikkelin käsitteistöä. Artikkelin mahdollisesti jääneistä puutteista vastaamme luonnollisesti itse.



# 1 Johdanto

Suomalaista hyvinvointia on yleisesti ottaen tutkittu paljon. Hyvinvoinnin tutkimus perustuu usein erilaisiin mielipidettä kartoittaviin kyselyaineistoihin tai rekisteripohjaiseen tietoon, esimerkiksi terveystietoihin. Sen sijaan tutkimusta hyvinvointivaltion taustalla olevista toimijoista ja toimijoiden käyttämästä kielestä on tehty vähemmän (ks. kuitenkin Saarinen, Salmenniemi & Keränen 2014; Nygård 2015). Kieltä käyttäessään eri toimijat eivät ainoastaan kuvaa ympäröivää fyysistä ja sosiaalista todellisuutta, vaan samalla myös rakentavat sitä. Näin ollen hyvinvointipuheella luodaan retoriikkaa, vaatimuksia ja normatiivisia odotuksia suhteessa hyvinvointiin. Kieli on sosiaalista toimintaa, resurssi, jota voidaan käyttää eri tavoin ja erilaisin seurauksin.

Hyvinvointivaltion taustalla olevista toimijoista suurimmat eduskuntapuolueet ovat keskeisessä roolissa. Puolueiden vaaliohjelmat ovat kyllästettyjä hyvinvointipuheella, mutta eri puolueiden lähtökohdista hyvinvointia voidaan käsitellä hyvin eri tavoin. Aineistomme koostuu neljän suurimman puolueen (vuoden 2015 eduskuntavaalien tuloksen mukaan) eduskuntavaaliohjelmista vaalivuosilta 1991–2015. Tutkimuksessa kysymme, mistä puolueet puhuvat silloin, kun ne puhuvat hyvinvoinnista. Tutkimuskysymys operationalisoidaan avainsana-analyysin avulla (luku 5). Avainsana-analyysi kvantitatiivisena menetelmänä paljastaa kullekin puolueelle tyypillisen tavan puhua hyvinvoinnista. Jatkamme tätä analyysia laadullisesti tutkimalla, minkälaisia puoluekohtaisia, ideologisia diskursseja konstruoi näistä puolueille tyypillisistä tavoista puhua hyvinvoinnista.

Tutkimuskohteenamme on diskurssi eli kaikki kielenkäyttö kontekstissaan ja erilaiset kielenkäyttötavat, jotka heijastavat jotain näkökulmaa tai ideologiaa (Gee 1999). Soveltamamme diskurssianalyysi on myös kriittistä (*critical discourse analysis*), koska mielestämme kieli itsessään on poliittista. Kielenkäyttö sisältää aina sosiaalisen hyväksynnän tai hylkäämisen mahdollisuuden, eli kielenkäyttö rakentaa todellisuutta, jossa jokin vaihtoehto on ”enemmän totta” tai hyväksyttävämpi kuin toinen vaihtoehto. Ideologia rakentuu tekstin sisällä. (Fairclough 2010: 57.) Koska kieli ja kielenkäyttö on poliittista, tutkimuksessa tarkasteltavat diskurssit ovat ideologisia. Kieli ei ole pelkästään ajatusten ja viestinnän väline, jolla kuvataan maailmaa sellaisena kuin se on. Kieltä voidaan merkityksellistää eri tavoin. Kieli on diskurssitutkimuksen näkökulmasta katsoen joustava ja notkea resurssi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Tutkimme diskurssianalyysin menetelmin ja näkökulmasta sitä, millaisia eroja eri puolueiden hyvinvointipuheessa on ja minkälaisia ideologisia eroja puheessa syntyy puolueiden välille. Hyvinvoinnin diskursseja tarkastellaan sosiaalisen konstruktionismin viitekehityksessä diskurssianalyysin ja korpuslingvistiikan tarjoamin keinoin. Tavoitteenamme on lisätä tietoisuutta hyvinvointivaltion idean ympärillä käytävistä kielellisistä kamppailuista.

## 2 Hyvinvointi eriarvoistuvassa yhteiskunnassa

Suomen yhteiskunnallinen toimintamalli noudatteli 1980–90-lukujen taitteeseen asti suunnittelutalouden paradigmat. Toimintamallia ennen 1990-lukua voi kuvata patriarkaalisesti, keskitetyn päätöksenteon ja byrokratian hallintoajatteluksi, jossa myös tulopolitiittinen kokonaismalli takasi sen, että elinkeinoelämä oli pitkälti turvassa markkinakilpailulta. Tulopolitiikka ja julkisen sektorin hyvinvointipolitiikka olivat tiiviisti yhdistettyinä toisiinsa (Alasuutari 2004). Suomalainen hyvinvointivaltiomalli perustuu historiallisesti tarkastellen talouskasvun, ansiotyön ja sosiaaliturvan liittoon (Helne 2016). Tätä hyvinvointijärjestelmää leimasi se, että vastuu sosiaalisesta hyvinvoinnista oli valtiolla – käytettiin käsitettä *hyvinvointivaltio*, kunnes 1990-luvulta eteenpäin painottui termi *hyvinvointiyhteiskunta*. Retorisessa muutoksessa korostui se, että vastuu hyvinvoinnista siirtyi valtiolta enemmän kansalaisyhteiskunnalle (mm. Nygård 2015). Toisaalta myös näkökulma hyvinvointipolitiikkaan muuttui: se nähdään yhä enemmän sosiaalisena investointina (mm. Kettunen 2015).

Hyvinvointivaltiotutkimuksen mukaan hyvinvointivaltiopuheessa on 1980–90-luvun taitteesta lähtien tapahtunut suuri muutos: hyvinvointivaltiopuhe on korvattu uudella kansallisen kilpailukyyn parantamisetoksella; poliittisessa keskustelussa korostuu talous ja valtion kilpailukyky (Kettunen 2008: 169; Eskelinen 2011: 65). Muutos on ulottunut myös – ja ehkä ennen muuta – suomalaiseen sosiaalipolitiikkaan, jossa on tapahtunut paradigman muutos suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen (Kananen 2008). Paradigmamuutos lähti liikkeelle uusista julkisista puhetavoista (esimerkiksi OECD:n puitteissa), joilla arvioitiin valtion ja kuntien hallinnon ja niiden palveluksessa olevien henkilöiden toimintaa. Julkisessa keskustelussa alkoi jo 1980-luvun alkupuolelta alkaen esiintyä uudenlaista puhetapaa, jossa korostettiin palveluiden asiakkaan ja tavallisen kansalaisen näkökulmaa samalla, kun kritisoitiin virkavaltaisuutta ja jäykkää byrokratiaa. Uudet puhetavat ilmaantuivat pian esimerkiksi uuden lainsäädännön perusteluihin. Lainsäädännön myötä myös institutionaaliset käytännöt muuttuivat. (Alasuutari 2004.)

Vallitsevaksi puhetavaksi on 2000-luvulla muotoutunut puhetapa Suomesta pieninä maana, jonka on pakko selvittää globalisaation voimien edessä. Tämä puhetapa ei ole ainoastaan poliittisten puolueiden konsensus, vaan siihen ovat liittyneet myös suomalainen yritys-elämä ja työmarkkinajärjestöt (Ahlqvist & Moisio 2014). Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko vahvistaa hyvinvoinnin ja talouskasvun yhteyden: ”Historiassa ei ole esimerkkejä hyvinvoinnin säilymisestä taloudellisen kasvun romahdettua” (VNK 2013: 17). Myös vallalla oleva tapa mitata edistystä bruttokansantuotteen kasvulla pönkittää talouskasvun ja hyvinvoinnin itsestään selvänä pidettyä yhteyttä.

Vuonna 2016 solmittu kilpailukyky sopimus voidaan nähdä huipennuksena tälle uudensuomalaiselle kilpailukykyvaltioidiskurssille. Kansainvälinen kilpailukyky viittaa valtion kapasiteettiin kilpailla muiden valtioiden kanssa kansainvälisesti vapaasti liikkuvista pääomista. Kilpailukyky on käsitteenä vaeltanut liike-elämästä koskemaan yritysten sijaan valtioita. Valtion pääasiallinen tehtävä ei olekaan enää tehdä yrityksistä kilpailukykyisiä, vaan tehdä valtion manageroimasta taloudesta kilpailukykyinen kansainvälisiä pääomia ja yrityksiä varten (Fougner 2006; Kantola 2006: 158). Valtion kansainvälinen kilpailukyky on jopa syrjäyttämässä kansallista turvallisuutta valtiojohtoon ykkösprioriteettina.

Samaan aikaan, kun tutkimukset osoittavat muutosta hyvinvointivaltiosta kilpailukyky-yhteiskuntaan, valtaosa suomalaisista pitää hyvinvointivaltiota ja -yhteiskuntaa edelleen elintärkeänä. Elinkeinoelämän valtuuskunnan tutkimus vuodelta 2011 tiivistää hyvin suomalaisten tunnot:

Kyse on siitä, että hyvinvointivaltio koetaan joksikin sellaiseksi, mitä ilman emme tule toimeen. Se on osa suomalaista identiteettiä. Se on suomalaisen yhteiskuntasopimuksen ydin ja jokaista poliittista ohjelmaa vähintään rivien välistä ohjaava voima. Se on myös turvaa antava vakuutus niin arjen kuin maailman epävarmuuksia vastaan. (Haavisto & Kiljunen 2011: 91.)

Hyvinvoinnin ideologisia diskursseja puolueiden vaaliohjelmissa ei ole aiemmin tutkittu, mutta hyvinvointiretoriikkaa erilaisissa valtiollisissa asiakirjoissa – kuten hallitusohjelmat, erilaisten työryhmien mietinnöt ja raportit – on tutkittu monipuolisesti (mm. Kantola 2006; Kananen 2008; Saarinen ym. 2014). Hallitusohjelmissa yhteys kilpailukykyyn ja hyvinvoinnin välillä nähdään vahvana: hyvinvointimallin puitteet määräytyvät valtion velan mukaisesti, ja velkaa on lähtökohtaisesti pienennettävä (Kantola 2006: 174). Hallitusohjelmista on tulkittavissa siirtymä hyvinvointivaltiosta markkinoilla hyvinvoivaksi tunnustettuun valtioon – hyvinvoivia kansalaisia ei nähdä arvona sinänsä, vaan resurssina taloudelliseen menestykseen (Saarinen ym. 2014). Hallituksen asiakirjoja tutkimalla paljastuu muutos kansallispoliittisesta hyvinvointivaltiosta jälkikansalliseen kilpailuvaltioon: kyseessä on vakiintuneiden termien ja käsitteiden, kuten *hyvinvointivaltion*, *sosiaalipolitiikan* tai *tasa-arvon*, merkitysten uudelleenmuotoutuminen. Tälle kielenkäytölle on luonteenomaista, että sosiaalipolitiikan rooli oikeutetaan sen merkityksellä talouskasvulle ja kansainväliselle kilpailukykyvylle. (Nygård 2015.) Suomessa käynnissä olevan eriarvoistumiskehityksen kannalta (kuten erot elinajanodotteessa, sairastavuudessa tai tulonmuodostuksessa) ei ole yhdentekevää, mistä paradigmasta käsin sosiaalipolitiikkaa tehdään: nähdäänkö kansalaisten hyvinvointi arvona sinänsä vai talouskasvun ja kilpailukykyvyn mahdollistajana. Tätä taustaa vasten on tärkeää tutkia eduskuntavaaliohjelmissa puoluepoliittisina teksteinä ja niissä konstruoituja ideologisia hyvinvoinnin diskursse-

ja, jotka rakentuvat kielenkäytön ja ympäröivän maailman vuorovaikutuksessa. Loppuluvussa pohdimme myös näiden ideologisten diskurssien yhteiskunnallisia seurauksia.

### 3 Vaaliohjelmat tekstilajina

Tutkimuksen aineisto koostuu Suomen Sosialidemokraattisen puolueen, Kansallisen Kokoomuksen, Suomen Keskustapuolueen ja Perussuomalaisen vuosien 1991–2015 eduskuntavaaliohjelmista. Nämä tekstit ovat yhteiskunnallisessa kokonaisuudessa ajatellen poliittisen eliitin kirjoittamia tekstejä. Vaaliohjelmat syntyvät politiikan teon kentässä: ne eivät ole mitä tahansa papereita, vaan ne kirjoitetaan siksi, että ohjelmilla pyritään vaikuttamaan ja vakuuttamaan. Se tekee vaaliohjelmista aivan erityisiä dokumentteja ja tutkimusaineistoja.

Vaaliohjelmien syntyprosessia selvitimme haastatteleamalla edustajaa kaikista neljästä puolueesta<sup>2</sup>. Haastattelujen perusteella hahmottui selkeä ja puolueille yhtenäinen vaaliohjelmien syntykaari. Ohjelmat valmistellaan puolueen sisäpiirissä erilaisissa työryhmäkokoonpanoissa. Puoluetoimisto tekee taustatyötä, joka saattaa sisältää omien tutkimusten tai kartoitusten tekoa tai valmiiden tutkimusten hyödyntämistä. Työryhmien sisällä on usein mukana asiantuntijoita (”yliopistomiehiä” kuten yksi haastateltava heitä kuvaa), mutta asiantuntijoidenkin tulee olla joko puoluekirjan omaavia tai muuten puoluetta lähellä olevia. Puolue saattaa tehdä niin sanottuja kenttäkierroksia eli kerätä puolueen kenttäväeltä ajatuksia ja ideoita vaaliohjelmiin. Lopuksi puoluetoimiston työntekijöistä koostuva ydintiimi kokoaa eri työryhmien ja yksittäisten henkilöiden pohjapaperit yhtenäiseksi vaaliohjelmaksi. Puolueesta riippuen joko puheenjohtaja tai jokin puolue-elin hyväksyy ohjelman, minkä jälkeen se julkaistaan.

Internet on tuonut ohjelmille näkyvyyttä, ja ne ovat nykyisin kaikkien helposti saatavilla puolueiden internetsivuilta. Usea haastateltava korosti sitä, että ”ajan henki” tai vaalien ilmapiiri vaikuttaa paljon ohjelmatyöhön. Yksi haastateltava käyttää ilmaisua ”vaali-ilmasto”, joka määrittää, millä kysymyksillä vaaliohjelmissa aletaan tehdä politiikkaa. Vaikka esimerkiksi kaavoitus olisi tärkeä aihe puolueelle, mutta se ei ole vaali-ilmastossa esillä, teemaa ei nosteta vaaliohjelmaan politiikan tekemisen keskiöön. Myös se, onko puolue oppositiossa vai hallituksessa ohjelman kirjoitushetkellä, on merkittävä tekijä ohjelman kirjoituksessa.

2 Kiitämme puolueiden asiantuntijoita, jotka kertoivat löyhästi teemoitetuissa haastatteluissa puolueiden eduskuntavaaliohjelmien syntyprosessista. SDP: Esa Suominen, haastatteluhetkellä opetusministeri Krista Kiurun avustaja; kokoomus: Jukka Manninen, haastatteluhetkellä suunnittelupäällikkö, kokoomuksen puoluetoimisto; keskusta: Ilkka Mieltinen, haastatteluhetkellä keskustan puoluetoimiston poliittinen sihteerit; perussuomalaiset: Ossi Sandvik, entinen puoluesihteerit ja haastatteluhetkellä projektijohtaja.



Vaaliohjelmia eivät kirjoita puolueen ulkopuoliset konsultit tai mainostoimistot – kuten eräs haastateltava toteaa: ”mitä sellasella puolueella tekee mikä ei pysty itte sisältöjä luomaan”. Tutkimuksen aineistona olevien eduskuntavaaliohjelmien muoto ja sanamäärä vaihtelevat paljon vaalivuodesta toiseen. Myös yhden puolueen sisällä saattaa tapahtua suuria muutoksia. Esimerkiksi perussuomalaisten lyhin vaaliohjelma vuodelta 2015 käsittää 297 sanaa ja pisin vaaliohjelma vuodelta 2011 sisältää 20 659 sanaa. Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen aineisto sisältää 116 004 sanaa ja jakautuu eri puolueiden välillä seuraavasti: Keskusta 40 213, Kokoomus 18 788, Perussuomalaiset 32 117 ja SDP 24 886 sanaa.

Puolueohjelmiin verrattuna vaaliohjelmia on Suomessa tutkittu verrattain vähän. Siinä missä Suomessa esimerkiksi Olavi Borg ja Eeva Aarnio ovat nostaneet puolueohjelmat valtiotieteelliseen tutkimuskenttään, Yhdysvaltojen poliittisessa järjestelmässä puolueohjelmia ei ole katsottu niinkään tärkeiksi, vaan huomio on kiinnittynyt ennen kaikkea vaaliohjelmiin (mm. Borg 1964; Latva-Äijö 1983; Aarnio 1995; Aarnio & Kanerva 1995; Aarnio & Palonen 1995; Aarnio 1997; Borg 1995; Cockburn 2000; Doyle 2000). Vaaliohjelmat ovat neljän vuoden välein toteutuva ulostulo puolueilta sekä omien jäseniensä että kilpailevien puolueiden suuntaan.

## 4 Teoreettis-metodologiset lähtökohdat

Tutkimus on toteutettu sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä diskursssianalyysin ja korpuslingvistiikan tarjoamin keinoin. Sosiaalinen konstruktionismi on sekä kielitieteessä että yhteiskuntatieteissä käytetty teoriakehys (ks. esim. Heikkinen 1999; Pälli 2003; Alasuutari 2004; Virsu 2007; Saarinen ym. 2014; Nygård 2015). Sosiaalisessa konstruktionismissa kielenkäyttö ajatellaan todellisuutta rakentavaksi, muokkaavaksi ja representoivaksi aktiiviseksi toiminnaksi (Gergen 1985). Kieli ei ole neutraalia, vaikka se usein objektivoidaan näyttäytymään inhimillisestä merkityksestä riippumattomana. Koska kieli ei ole neutraali, se myös legitimoii vallitsevien käsitteiden asettajien asemaa. Sosiaalinen konstruktionismi tarjoaa välineitä itsestään selvinä esitettyjen väitteiden ideologisten taustaoletusten purkamiseen (Virsu 2007: 347).

Politiikka on valtaosaltaan kielen varassa olevaa toimintaa (Mickelsson 2007: 24). Hallinnossa tämä ilmenee erityisesti sellaisissa käsitteissä, joita on vaikeaa esittää vastustavansa – kuten *hyvinvointi* (Yliaska 2014: 19). Kielenkäytön taustalla olevia ideologisia oletuksia voi purkaa tekemällä näkyväksi itsestään selvänä näyttäytyviä kielellisiä valintoja tai muutoksia. Esimerkiksi se, että Suomi ja muut Pohjoismaat ovat viime vuosikymmeninä siirtyneet selvästi kohti markkinaehtoisempia ratkaisuja, on tuottanut uudenlaisia termejä hyvinvointivaltiokeskusteluun: *ulkoistaminen*, *tilaaja-tuottaja-malli* tai

*tehokkuus* rakentavat erilaista todellisuutta kuin suunnittelutalouden iskusanat. Sosiaalisessa konstruktionismissa korostuu ajatus, että termit, joiden kautta maailmaa ymmärretään, ovat historiallisesti sijoittuneen vuoropuhelun tulosta (Gergen 1985; Hacking 2009: 102–133, 139). Voi esimerkiksi kysyä, millaisessa yhteiskunnassa eläisimme nyt, jos 1950-luvulla *hyvinvointivaltio*-termin sijaan käyttöön olisi vakiintunut ehdotettu *yhteis-hyvävaltio* (Kettunen 2008: 154).

Myös diskurssianalyysissä ajatellaan kielenkäytön luonteen olevan nimenomaan todellisuutta rakentavaa ja tuottavaa. Diskurssianalyysiin liittyy myös vahva oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta. Kielenkäyttö merkityksellistää, järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuttaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa me elämme (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 26). Kieli ei ole vain kommunikointiin tarkoitettu koodisto. Yksinkertaistettuna diskurssianalyysi tutkii sitä, miten ihmiset käyttävät diskursseja ja miten diskurssit käyttävät ihmistä (Potter & Wetherell 1987: 9, 1990).

Lähestymme ideologisia hyvinvointidiskursseja poikkeittieteellisesti yhdistämällä kielentutkimuksen, politiikan tutkimuksen ja korpuslingvistiikan menetelmiä yhteiskunnallisesti relevantin sosiaalipoliittisen aiheen tutkimuksessa. Tutkimuskohteenamme on poliittisten puolueiden kielenkäyttö kontekstissaan eli analysoimme, mistä puolueet itse asiassa puhuvat, kun ne puhuvat hyvinvoinnista. Aineistomme koostuu neljän suurimman puolueen eduskuntavaaliohjelmista vaalivuosilta 1991–2015. Tutkimme, millaisia teemoja puolueiden hyvinvointipuheessa rakentuu ja millaisia ideologisia diskursseja puolueet konstruoivat näiden teemojen sisällä.

Tutkimuksessa olemme hyödyntäneet sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Ensimmäisessä vaiheessa *hyvinvointi*-alkuisiin sanoihin liitettyjä käsitteitä tarkasteltiin määrällisesti niin sanotulla avainsana-analyysillä (Scott & Tribble 2006). Korpuslingvistikassa avainsana-analyysi tarkastelee aineiston tilastollisesti tyypillisiä tai yliedustettuja sanoja eli avainsanoja. Tavallisesti niiden sanotaan kertovan jotain aineiston aiheesta ja tyylistä. Käsillä olevassa tutkimuksessamme muokkasimme tätä menetelmää niin, että se soveltui puolueohjelmien välisten erojen tarkasteluun nimenomaan ideologisten hyvinvointidiskurssien näkökulmasta.

## 5 Avainsana-analyysi paljastaa eroja puolueiden suhteessa hyvinvointiin

Määrällinen analyysi aloitettiin pilkkomalla koko aineisto virkkeiksi ja muuttamalla kaikki sanat perusmuotoon Finnish Dep Parserin avulla (ks. FDP). Tämän jälkeen aineistosta laskettiin kaikkien *hyvinvointi*-alkuisten sanojen frekvenssit (ks. taulukko 1). Tämän perusteella tarkempaan tarkasteluun valittiin kolme ensimmäistä eli *hyvinvointi*, *hyvin-*

*vointivaltio* ja *hyvinvointiyhteiskunta*. Jotta avainsana-analyysi keskittyisi nimenomaan näiden sanojen kanssa tyypillisesti esiintyviin sanoihin eikä vaaliohjelmien eroihin ylipäätään, eristimme teksteistä kaikki yllä mainitut *hyvinvointi*-alkuiset sanat konteksteissaan, jotka määrittelimme kolmen virkkeen mittaisiksi. Tämän jälkeen kokosimme näissä kolmen virkkeen ikkunoissa esiintyvät sanat yhteen ja koostimme näistä puoluekohtaiset aineistot, jotka sisältävät kaikki *hyvinvointi*-alkuisten sanojen kanssa esiintyvät sanat kaikista eri vuosina julkaistuista vaaliohjelmista. Avainsanat laskettiin aineistoille *log likelihood*-menetelmällä. Tämän avulla selvitettiin sanat, jotka esiintyvät puoluekohtaisissa aineistoissa odotettua useammin (ks. Biber, Connor, Upton, Anthony & Gladkov 2007; Scott 2011) (ks. taulukko 2). Referenssiaineistona käytimme muiden puolueiden vastaavia sanalistoja. Tuloksena saimme siis listat sanoista, jotka esiintyvät *hyvinvointi*-alkuisten sanojen kanssa ja ovat tyypillisiä nimenomaan kullekin yksittäiselle puolueelle, kun niitä verrataan toisten puolueiden tuottamiin vaaliohjelmiin. Nämä avainsanojen erot puolueiden välillä ovat tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 1. Yleisimmät *hyvinvointi*-alkuiset yhdyssanat ja niiden frekvenssit aineistossa.

hyvinvointi	217
hyvinvointiyhteiskunta	63
hyvinvointivaltio	36
hyvinvointipalvelu	21
työhyvinvointi	8
hyvinvoiva	7

TAULUKKO 2. Kymmenen tyypillisintä *hyvinvointi*-alkuisten sanojen kanssa esiintyvää avainsanaa neljän suurimman puolueen eduskuntavaaliohjelmissa.

Keskusta	Kokoomus	SDP	Perussuomalaiset
keskusta	parempivointivaltio	turvallisuus	perussuomalainen
liikunta	kokoomus	sosiaalidemokraatti	sosiaali
tukea	korjausliike	täystyöllisyys	teollisuus
nuori	minä	tärkeä	pohjoismainen
lapsi	matka	taloudellinen	terveyspolitiikka
perhe	turisti	osoittaa	terveyspalvelu
menestys	opintotuki	joukkotyöttömyys	päätöksentekojärjestelmä
unioni	vaikea	lujittaa	mielipide
ihmisyyys	kokoomuslainen	jäsen	kansalainen
oma	riittää	eriarvoisuus	koska

Avainsana-analyysi mahdollisti eri puolueiden hyvinvointiin, hyvinvointivaltioon ja -yhteiskuntaan liittyvien juuri tälle puolueelle tyypillisten keskustelunaiheiden tunnistamisen

tekstimassasta. Avainsanojen perusteella keskustan vaaliohjelmissa hyvinvoinnista puhutaan muita puolueita korostetummin muun muassa *lasten, nuorten ja perheiden* yhteydessä. Kokoomuksen vaaliohjelmissa hyvinvoinnin yhteydessä esiintyvät puolestaan esimerkiksi avainsanat *parempivointivaltio, korjausliike, matka ja turisti*. Perussuomalaisen avainsanoissa korostuvat muun muassa *teollisuus, pohjoismainen ja terveystaloudellinen*. SDP:n vaaliohjelmissa hyvinvoinnista puhutaan muita puolueita tyypillisemmin esimerkiksi työllisyyden ja työttömyyden yhteydessä.

Jotta pääsisimme tarkemmin käsiksi hyvinvoinnin diskursseihin, analysoimme toisessa vaiheessa aineistoa laadullisesti. Kunkin tarkasteltavana olevan puolueen vaaliohjelmien avainsanoista järjestelmälliseen tarkasteluun valittiin kymmenen tyypillisimmän *hyvinvointi*-alkuisten sanojen kanssa esiintyvää sanaa. Näitä kymmentä avainsanaa ja niiden käyttöä tarkasteltiin lähemmin vaaliohjelmakontekstissaan. Laadullisen analyysin tuloksena selvisi, että kun puolueet puhuvat hyvinvoinnista, ne kytkevät hyvinvoinnin talouden ja vastuun teemoihin. Näin ollen vaaliohjelmissa konstruoiu kaksi teemaa, joiden sisällä esiintyy puoluekohtaisia, ideologisia hyvinvointidiskursseja eli puoluekohtaisia tapoja puhua hyvinvoinnista.

## 6 Hyvinvoinnin diskurssit vaaliohjelmissa

Avainsana-analyysi osoittaa, että neljän suurimman puolueen välillä on havaittavissa selkeitä eroja siinä, miten ne puhuvat hyvinvoinnista. Vaikka monet hyvinvointiin liittyvät teemat (kuten talous) ovat eri puolueille yhteisiä, puolueiden lähestymistapa teemoihin on usein erilainen ja kukin puolue rakentaa siten hieman erilaista ja omanlaistaan tapaa puhua hyvinvoinnista. Näin konstruoiu puoluekohtaisia, ideologisia hyvinvoinnin diskursseja.

### 6.1 Talous hyvinvoinnin perustana

Puolueet puhuvat hyvinvoinnista talouden ja kilpailukyvyn yhteydessä. Suomalainen hyvinvointi on kiinni siitä, miten valtiontalouden hoidossa onnistutaan, ja Suomen kansainvälisen kilpailukyvyn tulee olla globaalisti vertailukelpoinen. Lähtökohtaisesti talous- ja kilpailukykykeskeisyyttä korostavat ja painottavat sanavalinnat ovat läsnä kaikkien puolueiden ohjelmissa, mutta tarkempi tarkastelu osoittaa, että puolueiden välille syntyy myös ideologisesti eroavia diskursseja.

- (1) *Kilpailukykyemme on heikentynyt ja elinkeinorakenteemme on murroksessa. Hyvinvointiamme ylläpidetään velaksi, niin taloudellisesti kuin ympäristönkin osalta.* (Kokoomus 2015.)

- (2) *Talouden pitäisi luoda ne aineelliset voimavarat, joiden avulla ihmiset voivat kehittää yhteisöjään ja kulttuuriaan sekä parantaa omaa elämänsä laatua. Nyt heikko talous uhkaa näitä inhimillisen elämän perustekijöitä.* (SDP 1995.)
- (3) *Kilpailukyky ja yrittäjyys etusijalle* (Perussuomalaiset 2015).
- (4) *Hyvinvointi ja jaksaminen synnyttävät vaurautta ja oikeaa kilpailukykyä* (Keskusta 2003a).

Esimerkeissä<sup>3</sup> 1 ja 2 painottuu näkemys, jonka mukaan heikko talous tai kilpailukyky uhkaa sekä kansalaisten että ympäristön hyvinvointia ja ihmisten elämänlaatua. Tästä syystä kilpailukyky tulisi asettaa etusijalle (esimerkki 3). Toisaalta oikea kilpailukyky edellyttää myös hyvinvointia (esimerkki 4). Esimerkit paljastavat vaaliohjelmassa konstruoituvan kehän, jossa hyvinvointi edellyttää kilpailukykyä ja kilpailukyky hyvinvointia. Syntyy vaade hyvinvoinnin kehästä, jossa kansalaisten on oltava hyvinvoivia, jotta kansakunta pärjää globaalissa, valtioiden välisessä talouskilvassa. Yhteiskunnan tulee kuitenkin tulla vastaan tarjoamalla yhä kattavammat ja laajemmat hyvinvointipalvelut takaamaan kansalaisten hyvinvointia.

- (5) *Hyvinvoivat kansalaiset ovat keskeisin työelämän menestystekijä. Kaiken kasvupolitiikan keskiössä on inhimillisen ja sosiaalisen pääoman vahvistaminen. Vahva, pohjoismaisen mallin mukaan toimiva hyvinvointiyhteiskunta on sosiaalisen pääoman luojana tärkeä kasvun avain. Sen toimintakyvystä täytyy pitää huolta.* (SDP 2011.)
- (6) *Suomessa pitää toimia niin, että menestymme paitsi talouskilvassa myös muussa hyvinvointivertailussa* (Keskusta 2011).

Esimerkki 5 on hyvä osoitus hyvinvoinnin kehän vaateesta: valtion toimintakyvystä täytyy pitää huolta, jotta valtio pystyy takaamaan kansalaisten hyvinvointipalvelut ja ylläpitämään näin kansalaisten hyvinvointia. Näin syntyy hyvinvoivia kansalaisia, jotka voivat pitää yllä valtion toimintakykyä. Esimerkissä 6 olevan rinnastuksen – *paitsi talouskilvassa myös muussa hyvinvointivertailussa* – myötä rakentuu yksiselitteinen todellisuuskuva: taloudessa menestyminen on hyvinvoinnissa menestymistä.

Silloin kun hyvinvoinnista puhutaan talouden ja kilpailukykyyn yhteydessä, hyvinvointivaltio nähdään tyypillisesti investointina tai sijoituksena. Investointi maksaa itsensä takaisin korkojen kera, kun kansalaiset voivat hyvin, käyvät töissä ja tuottavat valtiolle verovarvoja. Tämä havainto on linjassa muun tämän päivän hyvinvointipuheen tutkimuksen tulosten kanssa (esim. Kettunen 2015): hyvinvointipalvelut on alettu nähdä investointina, joka tuottaa kilpailukykyä.

3 Esimerkkien lihavoinnit ovat kirjoittajien.

- (7) *Hyvinvointivaltio on myös kannattava investointi: ilman sitä meille ei ole koulutettua, hyvinvoivaa työvoimaa jonka varaan rakentaa kasvaa* (SDP 2011).

Vaaliohjelmissa talous ja kilpailukyky esiintyvät teemoina yhä useammin hyvinvoinnin yhteydessä 2010-luvulle tultaessa. Vielä 1991 vaaliohjelmissa *kilpailukyky* esiintyy vain kokoomuksen ohjelmatekstissä, ja silloinkin se viittaa yritysten kilpailukykyyn.

- (8) *Suomalaisen hyvinvoinnin taloudellinen perusta lepää suomalaisen yritystoiminnan varassa. Tämän vuoksi yrittämisen edellytyksiä ja suomalaisten yritysten kilpailukykyä on kaiken tavoin edistettävä.* (Kokoomus 1991.)

Avainsana-analyysi osoittaa talouden ja kilpailukyvyn sanaston linkittyvän hyvinvointipuheeseen muita puolueita tyypillisemmin juuri kokoomuksella. Vuonna 2015 kokoomus puhuu hyvinvoinnin yhteydessä jo ennen muuta valtion kilpailukyvyn heikkenemisestä ja vaatii hyvinvointiyhteiskunnan rahoitusta laitettavaksi kestäväälle pohjalle:

- (9) *Julkisten palveluiden tarve kasvaa ja niiden rahoituksessa on kestävyysvaje. Kilpailukykyimme on heikentynyt ja elinkeinorakenteemme on murroksessa. [– –] Hyvinvointiyhteiskunnan rahoitus täytyy laittaa kestäväälle pohjalle.* (Kokoomus 2015.)

Puhe yritysten kilpailukykyisyydestä on siis siirtynyt yrityksiin liittyvästä puheesta tarkoittamaan ylipäätään Suomen valtiontalouden kilpailukykyä globaalisti sekä hyvinvointipalvelujen rahoittamista kestäväällä tavalla.

Siinä missä kokoomuksen vaaliohjelmissa korostuu valtion talouden ja kilpailukyvyn suhde hyvinvointiin, keskustan vaaliohjelmissä on tyypillistä linkittää kilpailukyky erityisesti perheiden hyvinvointiin. Hyvinvoivat perheet ovat keskustalla hyvinvointidiskurssin ytimessä, ja tähän liittyy esimerkiksi työn ja perheen yhteensovittaminen. Perheiden hyvinvoinnin katsotaan lisäävän Suomen kilpailukykyä.

- (10) *Kansantalouden kilpailukyky rapautuu pitkällä tähtäimellä, jos perheet voivat pahoin* (Keskusta 2003a, 2003b).

- (11) *Kun perheissä voidaan hyvin, myös työpaikoilla voidaan hyvin. Keskustan tavoitteena on perheiden elämänhallintaa sekä työllisyyttä, työhyvinvointia ja tuottavuutta lisäävä työelämän reformi.* (Keskusta 2011.)

Esimerkissä 10 rakentuu keskustalainen diskurssi, jonka mukaan perheiden täytyy voida hyvin, jotta kansantalouden kilpailukyky säilyy. Keskustan ajattelussa hyvinvoivat perheet näkyvät myönteisesti myös työhyvinvoinnissa (esimerkki 11).

Muihin puolueisiin verrattuna SDP:n hyvinvointidiskurssille on tyypillistä korostaa työllisyyden ja työttömyyden suhdetta hyvinvointiin. Puolueen vaaliohjelmissa työn

tekeminen ja työllisyys rakentuvat hyvinvoinnin takeeksi ja työttömyys taas pahoinvoinnin lähteeksi. SDP:n vaaliohjelmassa rakennetaan siis ideaa pohjoismaisesta hyvinvointitodellisuudesta, jossa takaamalla kaikille (palkka)työ voidaan saavuttaa ja kehittää hyvinvointiyhteiskunta.

- (12) Pohjoismaisen *hyvinvointiajattelun* kestäväenä ytimenä on *täystyöllisyyden* tavoite, [– –] (SDP 1995).
- (13) Pitkittyvä *joukkotyöttömyys murentaa hyvinvoinnin ja sosiaalisen tasa-arvon, kasvat-  
taa vastakohtaisuuksia ja katkeroitumista.* [– –] Työttömien taidot ruostuvat ja *kansan-  
talouden tuotantokyky heikkenee, jolloin talouden elyessä törmätään joillakin aloilla  
nopeasti jopa työvoimapulaan.* (SDP 1995.)
- (14) *Hyvinvointiyhteiskunnan kehittäminen edellyttää täystyöllisyyttä* (SDP 2007).

Esimerkit 12–14 havainnollistavat SDP:läistä hyvinvointidiskurssia: täystyöllisyys on hyvinvointiajattelun ytimessä. Hyvinvointiyhteiskunnan kehittäminen edellyttää täystyöllisyyttä, ja työttömyys on uhka niin yksilön hyvinvoinnille kuin koko kansantaloudelle. Esimerkissä 13 rakentuukin näkemys työvoimasta eräänlaisena kansantalouden resurs-  
sina, jota ei saa päästää rapautumaan.

SDP:n tavoin perussuomalaisten vaaliohjelmissä korostuu käsitys pohjoismaisesta hyvinvointivaltiomallista hyvinvoinnin perustana. Perussuomalaiset erottuvat kolmesta muusta puolueesta kuitenkin sillä, että puolueen ohjelmassa talousdiskurssi rakentuu muita puolueita vahvemmin perinteisen savupiipputeollisuuden varaan.

- (15) *Kuitenkin monet tutkimukset osoittavat, että pohjoismainen laaja hyvinvointivaltio-  
malli ei estä korkeaa työllisyyttä, hyvää talouskasvua ja siten palveluiden laajaa rahoit-  
uspohjaa, vaan päinvastoin mahdollistaa sen* (Perussuomalaiset 2007).
- (16) *Teollisuus elintärkeää alihankintayrityksille ja hyvinvointivaltiolle* (Perussuomalaiset 2011).
- (17) *Maan ja metsän antimia tuottavat, jalostavat ja kuljettavat yritykset luovat hyvinvoin-  
tia koko Suomelle ja ovat maaseutu-asutuksen perusta* (Perussuomalaiset 2011).

Esimerkit 15–17 havainnollistavat perussuomalaisten vaaliohjelmille tyypillistä, muista erottuvaa hyvinvointidiskurssia, jossa hyvinvoinnin takaava, menestyvä talous nojaa perinteiseksi katsottuun teollisuuteen ja pohjoismaiseen hyvinvointivaltiomalliin. Erityisesti maa- ja metsätaloustuotteita jalostava teollisuus nähdään elintärkeänä hyvinvoinnin luomiseksi koko Suomelle. Perussuomalaisten hyvinvointidiskurssissa paljastuu siis myös aluepoliittinen ulottuvuus: teollisuuden katsotaan luovan edellytykset maaseutu-  
asutukselle.

Neljän suurimman puolueen vaaliohjelmissa hyvinvointi kytketään vahvasti talouden ja kilpailukyvyn teemoihin. Tämä puhe taloudesta ja hyvinvoinnista rakentaa todellisuutta, jossa kansalaisten ja poliittisen järjestelmän täytyy pitää huolta hyvinvointivaltion tai yhteiskunnan taloudesta ja kilpailukyvystä, jotta hyvinvointi Suomessa olisi mahdollinen. Hyvinvointipalvelut nähdään sosiaalisena investointina Suomen kilpailukyvyn parantamiseksi. Syntyy kehämäinen vaade hyvinvoivasta valtiosta ja hyvinvoivista kansalaisista kilpailukyvyn ja menestyksen takaajina.

Vaikka taloutta ja kilpailukykyä korostavat ja painottavat sanavalinnat ovat läsnä kaikkien puolueiden ohjelmissa, eri puolueiden välillä on kuitenkin selkeitä diskursiivisia ja ideologisia eroavaisuuksia. Kokoomukselle on tyypillistä puhua kestävästä taloudesta ja kilpailukyvystä hyvinvoinnin perustana. Keskustan diskurssissa kilpailukykyyn linkittyvät erityisesti hyvinvoivat perheet ja esimerkiksi työn ja perheen yhdistämisen mahdollistavat rakenteet. SDP:llä puolestaan korostuu täystyöllisyys ja palkkatyö hyvinvoinnin takeena ja työttömyys pahoinvoinnin lähteenä. Perussuomalaisilla hyvinvointi rakentuu perinteisen raskaan teollisuuden ja pohjoismaisen hyvinvointivaltion varaan.

## 6.2 Kuka kantaa vastuun hyvinvoinnista?

Toinen eduskuntavaaliohjelmien keskeinen teema on vastuu. Vastuuteemassa on kyse siitä, kenelle tai mille taholle vastuun hyvinvoinnista ajatellaan kuuluvan: ihmiselle itselleen, perheyhteisölle vai yhteiskunnalle. Suomessa on viime vuosikymmeninä yhä voimakkaammin oletettu, että yhteiskunta kantaa vastuun kansalaisten hyvinvoinnista (esimerkiksi sosiaali- ja terveyspalveluiden kautta). SDP:n vaaliohjelmissa painottuikin tämä perinteinen valtion tai järjestelmän vastuu hyvinvoinnista:

(18) *Toimiva ja tasa-arvoinen hyvinvointiyhteiskunta takaa parhaiten kaikkien kansalaisten turvallisuuden. Fyysinen turvallisuus kuuluu hyvinvointiyhteiskuntaan sosiaalisen ja taloudellisen turvallisuuden ohella.* (SDP 2007.)

(19) *Yhteiskunnan kaikista jäsenistä on pidettävä huolta* (SDP 2007).

Hyvin lähellä SDP:n perinteistä vastuupuhetta on perussuomalaisten vaaliohjelmissa rakentuva pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan malli. Pohjoismainen hyvinvointimalli rakentuu julkisin palveluin tuotetusta hyvinvoinnista, jossa järjestelmä kantaa huolen kansalaisista (esimerkki 20). Erona SDP:hen on kuitenkin se, että perussuomalaiset asettavat perinteisen pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin vastakohtaksi EU:lle ja Euroopan integraatiolle (esimerkki 21).

(20) *Perussuomalaiset kannattavat perinteistä pohjoismaista hyvinvointivaltiomallia, jossa sosiaali- ja terveyspalvelut turvataan kaikille kansalaisille* (Perussuomalaiset 2007).



- (21) Perussuomalaisten mielestä Suomen tulee jatkaa perinteisellä pohjoismaisella hyvinvointipolitiikalla, jossa **valtiovalta viime kädessä turvaa jokaiselle kansalaiselleen ihmisarvoisen elämän**. Nyt pohjoismaista mallia on alettu Suomessa **raivata EU:n edustaman köyhäinhuoltoyhteiskunnan tieltä**. (Perussuomalaiset 2007.)
- (22) *Perusedellytys on, että maahanmuuttajat tulevat osaksi Suomen kansaa, elävät maamme lakien mukaan, **antavat ammattitaitoisen työpanoksen yhteisen hyvinvointimme luomiseen**, omaksuvat kielemme ja kulttuurimme sekä pohjoismaisen yhteiskuntajärjestelmämme* (Perussuomalaiset 1999).

Esimerkissä 21 on huomionarvoista se, että perussuomalaisille tyypillinen EU-kriittisyys läpäisee myös heidän hyvinvointidiskurssinsa. EU:n edustamasta hyvinvointipolitiikasta käytetään melko kärkevää vertausta ”köyhäinhuoltoyhteiskuntana”. Esimerkki 22 osoittaa, että myös puolueen maahanmuuttokriittisyys on niin ikään läsnä perussuomalaisten hyvinvointidiskurssissa: maahanmuuttajilta edellytetään työpanosta nimenomaan hyvinvoinnin luomiseen.

Siitä, kenelle tai mille taholle vastuun hyvinvoinnista ajatellaan kuuluvan, onkin löydettävissä erilaisia ideologisia diskursseja eri puolueissa: SDP:n ja perussuomalaisten valtion vastuun rinnalla keskustan vaaliohjelmissa korostuu valtion velvollisuus tukea erityisesti perheitä ja yksilöitä, mutta samalla hyvinvointivastuuta siirretään vaaliohjelmissa voimakkaasti ihmiselle itselleen sekä tämän lähipiirille. Keskustan diskurssissa ihmisen vastuu omasta hyvinvoinnistaan kulkee läpi vaaliohjelman erilaisten aihepiirien yhteydessä: vastuun teema läpäisee puheen liikunnasta, perheistä, läheisistä ja luonnosta.

- (23) ***Kannamme vastuuta ensisijassa itsestämme**: siitä, mitä teemme ja mitä jätämme tekemättä. **Vastuamme ulottuu** kuitenkin lähimmäisten hyvinvointiin, kanssaihmiin lähellä ja kaukana, **tuleviin sukupolviin sekä luontoon ja sen hyvinvointiin**. **Vastuun kantaminen ei ole taakka**, vaan myönteinen mahdollisuus toteuttaa omaa ihmisyyttä ja sitä, mikä elämässä on arvokasta.* (Keskusta 2003a.)
- (24) *Heikommassa asemassa olevia **perheitä on tuettava**. Näin parannetaan perheiden edellytyksiä **hallita omaa elämänsä itsenäisesti**.* (Keskusta 2011.)
- (25) ***Liikunta kuuluu jokaiseen elämänvaiheeseen**. Se on **vastuunottamista omasta hyvinvoinnista**.* (Keskusta 2011.)

Esimerkit 23–25 keskustan vaaliohjelmissa siirtävät hyvinvointivastuuta ihmiselle itselleen; lisäksi vastuu ulottuu myös oman itsen ulkopuolelle lähimmäisten hyvinvointiin, tuleviin sukupolviin ja luontoon. Yhteiskunnalla on kyllä velvollisuus tukea heikommassa asemassa olevia, mutta tuen tavoitteena on nimenomaan parantaa heidän edellytyksiään ottaa vastuuta omasta elämästään (esimerkki 24). Vastuunkanto omasta hyvinvoinnista tarkoittaa myös liikunnan harrastamista jokaisessa elämänvaiheessa (esimerkki 25).

Vaaliohjelmissa hyvinvointivastuu ei rajoitu pelkästään kansalaisen vastuuseen omasta hyvinvoinnistaan: sen mukaan kansalaisten on ennen muuta huolehdittava valtion hyvinvoinnista. Saarinen ym. (2014) tekivät saman huomion myös hallitusohjelmista: niistä on tulkittavissa siirtymä hyvinvointivaltiosta hyvinvoivaan valtioon – hyvinvoivia kansalaisia ei nähdä arvona sinänsä, vaan resurssina taloudelliseen menestykseen.

Kun tarkastellaan kokoomuksen vastuudiskurssia, huomataan, että kokoomus käyttää tässä yhteydessä turistimetafora. Kansalaisista on tullut hyvinvointivaltioturisteja, jotka eivät kannata itse vastuuta hyvinvoinnistaan. Ihannekansalainen sen sijaan osallistuisi hyvinvoinnin tuottamiseen esimerkiksi talkootöihin osallistumalla.

(26) *Meistä on tullut turisteja hyvinvointivaltioon. [– –] Millainen Suomi on huomenna, neljän vuoden vaalikauden jälkeen tai kymmenen vuoden kuluttua? Turisti ei jaksa nähdä päänsä. Turisti ei näe oman toimintansa merkitystä maan tulevaisuudelle. (Kokoomus 2011.)*

(27) *Talkoot ovat yhä suosituimpi tekemisen muoto Paremmivointivaltiossa. Paremmivointivaltiossa parannetaan vapaaehtoistyön toimintaedellytyksiä. (Kokoomus 2011.)*

Esimerkeissä 26 ja 27 rakentuu turistimetaforan avulla kokoomuslainen hyvinvointidiskurssi, jossa hyvinvointiyhteiskunnan vapaamatkustajia pidetään pahana ja sen sijaan talkoo- ja vapaaehtoistyötä hyvänä ja ”paremmivointia” rakentavana. Termi *paremmivointivaltio* esiintyy kokoomuksen vuoden 2011 vaaliohjelmassa, joka pohjaa metaforaan matkasta paremmivointivaltioon, mikä selittää avainsanalistan sanoja *matka* ja *turisti*. Paremmivointivaltioilla on kilpailuhenkinen kaiku, ja se rakentaa näkemystä, jossa taloudellinen menestys on hyvinvoinnin perustana.

Talouden ja kilpailukyvyn ohella hyvinvointi liitetään eduskuntavaaliohjelmissa myös vastuuseen eli kysymykseen siitä, kenelle kuuluu vastuu kansalaisten hyvinvoinnista. Vastaus tähän vaihtelee puolueittain ja muodostaa puoluekohtaisia, ideologisia diskursseja. Siinä missä SDP:llä ja perussuomalaisilla korostuu perinteinen valtion vastuu hyvinvoinnista, keskustan ohjelmissa korostuu systemaattisesti yksilön vastuu omasta ja lähiympäristönsä hyvinvoinnista. Kokoomuksen turistimetafora taas rakentaa vastakainasettelua aktiivisen, hyvinvointia rakentavan hyvinvointikansalaisen ja passiivisen hyvinvointivaltioturistin välille.

## 7 Lopuksi

Suomen neljän suurimman puolueen eduskuntavaaliohjelmat ovat täynnä hyvinvointipuhetta. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, mistä puolueet puhuvat, kun ne puhuvat hyvinvoinnista. Tutkimuskysymys operationalistettiin avainsana-analyysin avulla: sel-

vitimme sanat, jotka esiintyvät *hyvinvointi*-alkuisten sanojen kanssa ja ovat tyypillisiä nimenomaan kullekin yksittäiselle puolueelle. Avainsana-analyysin perusteella valikointuneiden vaaliohjelmatekstien tarkempi laadullinen analyysi paljasti, että hyvinvointi kytketään puolueiden vaaliohjelmissa tyypillisesti talouteen ja kilpailukykyyn sekä hyvinvointivastuuseen. Näiden kahden teeman sisällä puolueiden ohjelmissa rakentui myös puoluekohtaisia, ideologia diskursseja.

Hyvinvointivaltio on rakennettu Suomessa sosiaalidemokraattien aatteelliselle visiolle. Huomionarvoista on kuitenkin, että hyvinvoinnista ja hyvinvointivaltiosta kasvoi 1960-luvulta eteenpäin kaikkien puolueiden yhteinen projekti, mikä johti siihen, että kansalainen saattoi olla vakaa hyvinvointivaltion kannattaja, mutta äänestää oikeastaan mitä tahansa suomalaista puoluetta. Niin kokoomus, maalaisliitto ja sen seuraaja keskustapuolue kuin myöhemmin perussuomalaisetkin näyttävät olevan vaaliohjelmiansa perusteella yksimielisesti hyvinvointivaltioagendan takana. Voidaan puhua (pohjoismaisen) hyvinvointivaltioretoriikan hegemoniasta, mutta tämä ei ole SDP:n poliittisen ideologian yksinoikeus, vaan myös keskustan, kokoomuksen ja perussuomalaisten poliittinen ideologia pohjaa (pohjoismaisen) hyvinvointivaltion kannattamiseen.

Tarkasteltaessa vaaliohjelmissa esiintyvää talous- ja kilpailukykyteemaa sekä hyvinvointivastuun teemaa paljastuu niiden sisältä kuitenkin puoluekohtaisia ideologisia hyvinvointidiskursseja, joilla puolueet luovat omaa retoriikkaansa, vaatimuksiaan ja normatiivisia odotuksiaan suhteessa hyvinvointiin.

SDP:llä korostuu täystyöllisyys ja palkkatyö hyvinvoinnin takeena ja työttömyys pahoinvointina. SDP:llä hyvinvointivastuun diskurssi korostaa valtion kollektiivista vastuuta hyvinvoinnista. Nämä diskurssit asettuvat luontevasti SDP:n ideologiseen ytimeen: sosiaalidemokraattinen ideologia on aina rakentunut kollektiivisuudelle ja järjestelmällisyydelle. Vaikka viime vuosikymmeninä kansalaisten sosiaalinen kierto on lisääntynyt, luokkataustat hämärtyneet eikä työsuhde jäsenenä enää ihmisen yhteiskunnallista paikkaa, SDP:n ideologinen hyvinvointidiskurssi rakentuu edelleen puolueen perinteeseen, historialliseen jatkumoon. Tämän perusteella voitaneen edelleen puhua SDP:stä työväenpuolueena.

Kokoomus konstruoi oman kestäväen talouden ja kilpailukykyyn diskurssinsa hyvinvoinnin edellytyksenä. Kokoomuksen vastuudiskurssissa korostuu yksilön oma vastuu hyvinvoinnista, jossa on lisäksi vain kokoomukselle ominainen leimansa: aktiivisen hyvinvointikansalaisen ihanne. Nämä kokoomuksen diskurssit rakentavat yleisesti ottaen puolueelle tunnusomaista ideologiaa, jossa korostuu ihmisen vapaus ja vastuu sekä yritteliäisyys.

Keskustan diskurssissa hyvinvoivat perheet ja perheiden hyvinvointia tukevat rakenteet ovat avain taloudelliseen menestykseen ja hyvinvointiin. Vastuudiskurssissa keskustalla korostuu ihmisen oma vastuu hyvinvoinnistaan ja yksilönvastuu läpileikkaa

kaikkia politiikkateemoja. Myös keskustan osalta nämä diskurssit vahvistavat puolueen ideologista ydintä: keskusta voidaan lukea liberaaliksi puolueeksi, joka kannattaa yksityistä omistajuutta, joskaan se ei vastusta esimerkiksi valtio-ohjattua taloutta.

Puolueista nuorin, perussuomalaiset, konstruoi oman diskurssinsa, jossa hyvinvointi rakentuu perinteisen raskaan teollisuuden ja siitä saatavan hyvinvoinnin varaan. Perussuomalainen vastuun diskurssi korostaa valtion vastuuta hyvinvoinnista ja antaa hyvin vahvan tuen pohjoismaiselle hyvinvointivaltiomallille. Perussuomalaisten vaaliohjelmat ja ideologia ovat sekä heidän itsensä että tutkijoiden mukaan (oikeisto)populistisia (esim. Railo & Vares 2011). Perussuomalaisten ideologiset diskurssit lähestyvät tietyllä tapaa trumpismille tyypillisiä ”make Finland great again” -visioita, joissa hyvinvointi toteutuu perinteisen teollisuuden toimintaedellytykset ja kilpailukyky turvaamalla. Täten tuetaan keskiluokan menestymistä. Perussuomalaisten ohjelmia olisi kuitenkin syytä tutkia tarkemmin, jotta näistä diskursseista saataisiin täsmällisempi kuva.

Tutkimuksemme osoittaa, että hyvinvoinnin diskurssit vaaliohjelmissä ovat hyvin talous- ja kilpailukykykypainotteisia. Lisäksi kilpailukykypuhe näyttää lisääntyneen 2010-luvulle tultaessa. Havainto lisääntyneestä kilpailukykypuheesta on linjassa luvussa 2 esitettyjen tutkimustulosten kanssa.

Vaaliohjelmissä korostuu vaade aktiivisesta ja hyvinvoivasta kansalaisesta kansakunnan hyvinvoinnin takaajana. Tämä herättää kysymyksiä siitä, mitä tapahtuu niille, jotka eivät pysy tässä kehässä mukana. Eriarvoistumiskehitys todennäköisesti kiihtyy, jos vastuu hyvinvoinnista kuuluu yhä enemmän henkilölle itselleen ja perheyhteisölle. Puolueilla näyttäisi olevan tahtoa padota eriarvoistumista, mutta keinot ovat erilaisia: perussuomalaiset haluavat harjoittaa perinteistä teollisuutta elvyttävää politiikkaa, keskusta keskittyisi perheiden hyvinvoinnin edistämiseen, kokoomus valtion kilpailukykyyn parantamiseen ja SDP työllisyyspolitiikkaan.

Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu systemaattisesti diskursseissa mahdollisesti tapahtuvia ajallisia muutoksia. Se olisikin yksi tärkeä jatkotutkimuksen aihe: onko puolueiden teemoissa ja diskursseissa tapahtunut muutoksia 1990-luvun lamaa edeltävästä ajasta 2020-lukua lähestyttäessä?

## Aineistolähteet

Keskusta 2003a. *Suomen Keskusta. Vaaliohjelma – Koko Suomen voimavarat käyttöön – Keskustan vaaliohjelma.*

Keskusta 2003b. *Kannanotto. Puoluevaltuuskunta 24.11.2002 Vantaalla. Keskusta eduskuntavaaleissa 2003: Valoisampi vaihtoehto.*

Keskusta 2011. *Suomen Keskusta. Vaaliohjelma vuoden 2011 eduskuntavaaleihin.*

Kokoomus 1991. *Eduskuntavaalit 1991. Kokoomuksen vaalitavoitteet.*

- Kokoomus 2011. *Matkaopas hyvinvointivaltiosta paremminvointivaltioon. Kokoomuksen eduskuntavaaliohjelma 2011.*
- Kokoomus 2015. *Strateginen hallitusohjelma.*
- Perussuomalaiset 1999. *Perussuomalaisten eduskuntavaaliohjelma 1999. Oikeutta ja turvallisuutta Suomen kansalle.*
- Perussuomalaiset 2007. *Perussuomalaiset rp. Eduskuntavaaliohjelma 2007. Oikeudenmukaisuuden, hyvinvoinnin ja kansanvallan puolesta!*
- Perussuomalaiset 2011. *Suomalaiselle sopivin. Perussuomalaiset rp:n eduskuntavaaliohjelma 2011.*
- Perussuomalaiset 2015. *Perussuomalaisten eduskuntavaaliohjelma – pääteemat.*
- SDP 1995. *Uuden vastuun aika. Sosiaalidemokraatit.*
- SDP 2011. *Työn ja oikeudenmukaisuuden puolesta.*
- SDP 2015. *Suunta Suomelle. Työtä, tasa-arvoa ja turvallisuutta. SDP:n vaaliohjelma.*

## Kirjallisuus

- Aarnio, E. 1995. Välttämättömyyksistä suomalaisissa puolueohjelmissä "...jokaisen ihmisen tulee...". Teoksessa E. Aarnio & J. Kanerva (toim.) *Puolueohjelmatutkimuksen nykysuunnat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 98–109.
- Aarnio, E. 1997. Puolueohjelmat tekoina. Teoksessa S. Borg (toim.) *Puolueet 1990-luvulla. Näkökulmia suomalaiseen puolue toimintaan*. Turku: Turun yliopisto, 160–185.
- Aarnio, E. & J. Kanerva 1995. Saatteeksi. Teoksessa E. Aarnio & J. Kanerva (toim.) *Puolueohjelmatutkimuksen nykysuunnat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1–3.
- Aarnio, E. & K. Palonen 1995. Puolueohjelmat poliittisena kirjallisuutena. Teoksessa E. Aarnio & K. Palonen (toim.) *Puolueiden periaateohjelmat 1995*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 3–8.
- Ahlqvist, T. & S. Moision 2014. Neoliberalisation in a Nordic state: from castel polity towards a corporate polity in Finland. *New Political Economy*, 19 (1), 21–55. DOI: 10.1080/13563467.2013.768608.
- Alasuutari, P. 2004. Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? *Yhteiskuntapolitiikka*, 69 (1), 3–16.
- Biber, D., U. Connor, A. Upton, M. Anthony & K. Gladkov. 2007. Rhetorical appeals in fundraising. Teoksessa D. Biber, U. Connor & A. Upton (toim.) *Discourse on the move: using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins, 121–151.
- Borg, O. 1964. *Suomen puolueideologiat. Periaateohjelmien sisältöanalyttinen vertailu sekä katsaus niiden historialliseen taustaan ja syntyprosessiin*. Porvoo: WSOY.
- Borg, O. 1995. Ohjelmatutkimuksen ja ohjelmakirjoituksen perinteestä ja sen muutoksesta. Teoksessa E. Aarnio & J. Kanerva (toim.) *Puolueohjelmatutkimuksen nykysuunnat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 4–23.
- Cockburn, A. 2000. The say after. *Nation*, 271 (15), 10–11.
- Doyle, D. 2000. The presidential sweepstakes 2000. *Phi Delta Kappan*, 82 (2), 121–124.
- Eskelinen, A. 2011. Pieniä suuria kokemuksia. Teoksessa J. Tiihonen (toim.) *Miksi äänestää – vaalikirja*. Helsinki: Teos, 55–72.
- Fairclough, N. 2010. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. New York: Routledge.
- FDP = Finnish Dep Parser. <http://turkunlp.github.io/Finnish-dep-parser/>.
- Fougner, T. 2006. The state, international competitiveness and neoliberal globalisation: is there a future beyond 'the competition state'? *Review of International Studies*, 32, 165–185. DOI: 10.1017/S0260210506006978.

- Gee, J. 1999. *Introduction to discourse analysis. Theory and method*. London: Routledge.
- Gergen, K. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266–275.
- Haavisto, I. & P. Kiljunen 2011. *Maailman paras maa. EVAn kansallinen arvo- ja asennetutkimus 2011*. Helsinki: Taloustieto Oy.
- Hacking, I. 2009. *Mitä sosiaalinen konstruktioismi on?* Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, V. 1999. *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. Helsinki: SKS.
- Helne, T. 2016. Vakuutus kasvugeneraattorina: päästötöntä edistystä? *Janus*, 24 (2), 156–171.
- Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen 2016. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Kananen, J. 2008. Kilpailukyky ja tuottavuus 2000-luvun sosiaalipolitiikassa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 73 (3), 239–249.
- Kantola, A. 2006. Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailuvallion sanastot. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Kettunen, P. 2008. *Globalisaatio ja kansallinen me. Kansallisen katseen historiallinen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Kettunen, P. 2015. Hyvinvointivaltion yhteiskunta. Teoksessa J. Autto & M. Nygård (toim.) *Hyvinvointivaltion kulttuurintutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 71–109.
- Latva-Äijö, L. 1983. *Puolueiden erityisohjelmat 1944–1980*. Turku: Turun yliopisto.
- Mickelsson, R. 2007. *Suomen puolueet. Historia, muutos ja nykypäivä*. Tampere: Vastapaino.
- Nygård, M. 2015. Hyvinvointivaltiosta kilpailuvallioon? Teoksessa J. Autto & M. Nygård (toim.) *Hyvinvointivaltion kulttuurintutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 136–166.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Potter, J. & M. Wetherell 1990. Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology*, 3 (2), 205–219.
- Pälli, P. 2003. *Ihmisyryhmä diskurssissa ja diskurssina*. Acta Universitatis Tamperensis 910. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5580-0>.
- Railo, E. & V. Vares 2011. *Oikeistopopulismin monet kasvot – perussuomalaisuus poliittisen historian ja mediatutkimuksen näkökulmasta*. Helsinki: Suomen Toivo -ajatuspaja.
- Saarinen, A., S. Salmenniemi & H. Keränen 2014. Hyvinvointivaltiosta hyvinvoivaan valtioon. Hyvinvointi ja kansalaisuus suomalaisessa poliittisessä diskurssissa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 79 (6), 605–618.
- Scott, M. 2011. *WordSmith tools manual. Version 6*. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Scott, M. & C. Tribble 2006. *Textual patterns: key words and corpus analysis in language education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Virsu, V. 2007. Sosiaalisten ongelmien retoriikkaa: tapaus doping. *Virittäjä*, 111 (3), 346–366.
- VNK 2013. *Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko: kestäväällä kasvulla hyvinvointia*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 18/2013. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Yliaska, V. 2014. *Tehokkuuden toiveuni. Uuden julkisjohtamisen historia Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Into Kustannus.

*Latomaa S., N. Lilja & E. Luukka (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 133–160.*

**Kaarina Mononen<sup>1</sup> & Boglárka Straszer<sup>2</sup>**

Helsingin yliopisto<sup>1</sup>, Högskolan Dalarna<sup>2</sup>

## **Monikieliset ikääntyvät ihmiset ja monimuotoiset kielten repertuaarit: miten kielivalintoja ja suhdetta kieliin kuvataan kielellistä elämäkertaa valaisevassa haastattelussa?<sup>1</sup>**

The aim of this article is to examine the linguistic biographies of two elderly multilingual informants, Ingrian Finnish livari and Hungarian Finnish Miska. A semi-structured interview was carried out with these men concerning their use of different language resources in their everyday life and their relationship to different languages in the past and present. livari and Miska described their linguistic repertoires as diverse: in addition to Finnish, livari and Miska used Russian and Hungarian respectively on an everyday basis, along with different varieties of these languages. The concepts of multilingualism and mother tongue were discussed and both informants described themselves as multilingual with a fluid use of their linguistic repertoires, but despite their excellent knowledge and emotional connections to at least two of the named languages, they think that they have only one mother tongue; it is Finnish to livari and Hungarian to Miska. In addition, age seems to be a central dimension in their linguistic self-image.

**Keywords:** multilingualism, elderly people, language choice, language identity

**Asiasanat:** monikielisyys, ikääntyvät, kielivalinnat, kieli-identiteetti

---

<sup>1</sup> CIMO ja Jyväskylän yliopisto ovat tukeneet Boglárka Straszerin post doc -tutkimusvuotta 2013–2014, johon tämä tutkimus liittyy.



## 1 Johdanto

Tämän artikkelin keskiössä on kaksi monikielistä eläkeikäistä henkilöä, inkerinsuomalainen livari<sup>2</sup> ja suomenunkarilainen Miska.<sup>3</sup> Tarkastelemme yksilön monikielisyyden kuvausta haastattelutilanteessa ja keskitymme erityisesti analysoimaan, kuinka elämän varrella tehtyjä kielivalintoja tulkitaan haastatteluhetkellä. Kiinnitämme huomiota myös siihen, miten haastateltavat ottavat oman ikänsä puheeksi kielenkäytöstä keskusteltaessa. Monikielisyytutkimuksessa vanhat ihmiset ovat olleet tutkimuksen kohteena varsin harvoin (ks. kuitenkin esim. de Bot & Makoni 2011; Mononen 2013; Plejert, Jansson & Yazdanpanah 2014; Straszer 2015), vaikka juuri heidän avullaan on mahdollista tarkastella yksilön kielivalintoja elämänkaaren aikana.

Tarkastelemme tutkimuksessamme inkerinsuomalaisen ja suomenunkarilaisen henkilön kielielämäkertaa. Inkerinsuomalaiset ovat Suomessa melko hyvin tunnettu ryhmä 1990-luvulla alkaneen paluumuuton myötä, ja Suomeen arvioidaan saapuneen kaikkiaan yli 30 000 inkerinsuomalaista (Sisäministeriö 2017). Inkerinsuomalaiset ovat etnisesti suomalaisia, jotka ovat muuttaneet nykyisen Pietarin ympärillä sijaitsevalle alueelle 1600-luvulta lähtien. Suomenkielisten kyläyhteisöjen aikana täällä niin kutsutulla Inkerinmaalla suomen kieli kukoisti monin paikoin, ja suomenkieliset yhteisöt olivat arkipäivää vielä Neuvostoliiton alkuvuosinakin. Sittemmin vainot ja hajaannus rajoittivat suomen kielen käyttömahdollisuuksia ja suomenkielisten osuus alkoi jyrkästi vähentyä. Silti on monia, jotka ovat säilyttäneet esi-isiansä kielen tai toisaalta opetelleet sen uudelleen olojen helpotuttua. Tässä artikkelissa haastateltava livari on esimerkki henkilöstä, joka on pitänyt yllä lapsuudessa oppimaansa suomea läpi vuosikymmenten (ks. inkerinsuomalaisten määrittelystä Mononen 2013: 6–11).

Nimityksellä suomenunkarilainen viittaamme Suomessa vakituisesti asuvaan unkarilaiseen. Unkarilaiset muodostavat Suomessa suhteellisen pienen ryhmän, jonka tunnetuimmat edustajat toimivat musiikki- tai muun kulttuurialan ammattilaisina, liike-elämässä sekä tutkimuksen ja julkishallinnon piirissä. Unkarilaisten ja suomalaisten välinen kanssakäyminen on alkanut jo reilut parisataa vuotta sitten kielisukulaisuudesta kummunneen laajan kulttuuriyhteistyön ansiosta. (Straszer 2009, 2010a, 2014.) Unkarilaisten lukumäärä Suomessa pysyi 1980-luvulle asti varsin pienenä, alle 150 hengessä, mutta muun maahanmuuton tavoin se on kasvanut huomattavasti 1990-luvulta lähtien ja erityisesti 2000-luvun puolivälissä (Straszer 2009, 2010b). Vuoden 2015 tilaston mukaan Suomessa asuu 2 811 unkarinkielistä, 1 968 Unkarin kansalaista ja 2 248 Unkarissa syntynyttä henkilöä (Tilastokeskus 2017; tilastoinnista ks. Straszer 2009, 2010b).

2 Tutkittavien nimet sekä tutkittavien puheessa esiintyvät nimet on muutettu.

3 Kiitämme nimettömiä arvioijia rakentavista ja hyödyllisistä kommentteista.



Kahden ryhmän yhtymäkohtana on se, että sekä inkeriläiset että unkarilaiset ovat tunnettuja yhteyksistään Suomeen. Inkerinsuomalaisilla oli tiiviit yhteydet Suomeen 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Neuvostoaika eristi heidät kulttuurisesti Suomesta, ja kansan hajaannus lisäsi etäännyttämisestä suomalaisuudesta ja suomen kielestä (ks. inkeriläisten historiasta esim. Sihvo 1991; Savijärvi 2003). Unkarilaiset puolestaan ovat tunnettuja suomalaisten sukukansana. Suhteita Suomeen on ollut moniin muihin kieli- ja maahanmuuttajaryhmiin verrattuna enemmän (ks. suomenunkarilaisista lisää Straszer 2009, 2010a, 2011a, 2011b).

Tarkastelemme tässä artikkelissa sitä, millainen kuva kahden maahanmuuttaja-taustaisen ikääntyvän henkilön monikielisyydestä piirtyy haastatteluaineiston perusteella. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten haastateltavat kuvaavat kielivalintojaan elämänsä aikana, ja millaisia merkityksiä he antavat niille erityisesti identiteetin näkökulmasta?
2. Miten he kuvaavat suhdettaan äidinkieleensä, suomeen ja muihin kieliin?
3. Miten tutkittavien pitkä elämäkokemus mahdollisesti näkyy heidän haastattelupuheessaan?

Lähestymme monikielisyyttä kielisosiologisesta näkökulmasta: huomion kohteena on erityisesti kielten käyttö yhteiskunnassa yksilötasolla, ei niinkään kielellinen muoto. Olemme tietoisia siitä, että nykytutkimuksessa termiä *monikielisyyys* pidetään ongelmallisena. Kieliä ei pitäisi nähdä laskettavissa olevina yksiköinä, sillä yksilön kielellisten resurssien välille ei voi vetää rajaa, vaan kielellisiä repertuaareja on pidettävä pikemminkin jatkumona (García & Wei 2014; Otheguy, García & Reid 2015; Torpsten, Reath Warren, Straszer, Lindahl, Siekkinen, Svensson, Rosén, Allard & Wedin 2016; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2017). Kun kieli nähdään Pennycookin (2010) tapaan paikallisena resurssina ja käytänteenä, kielen rajojen häilyvyys ja tilanteisuus tulee näkyväksi. Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä *kielellinen repertuaari* ja tarkoitamme sillä yksilön erilaisia kielellisiä resursseja (ks. myös luku 2).

Pyrimme löytämään monikielisyyden eri ulottuvuuksia kahden henkilön haastattelupuheessa ja pidämme lähtökohtanamme niitä tutkimuksia, joissa monikielisyyttä lähestytään tilanteisina, muuntuvina kielellisinä resursseina (esim. Pietikäinen, Dufva & Mäntylä 2010; Pietikäinen, Laihala-Kankainen, Huss & Salo 2011). Taustalla on Bakhtinin (1981: 263–264) näkemys kielen moniäänisyydestä: kieli on itsessään monikerroksinen ja heteroglossinen. Kaikki kielenkäyttö vaihtelee tilanteesta toiseen ja kantaa mukanaan jälkiä aiemmista kielenkäyttötilanteista (Bakhtin 1981: 293; myös esim. Dufva & Pietikäinen 2009, Blackledge & Creese 2014). Monikielisyyys tulee tässä aineistossa esiin kahden muualta maahan muuttaneen kielenkäyttäjän äänellä, heidän yksilöllisen kielellisen

repertuaarinsa ja identiteettinsä kuvauksena. Kieliä ja kielenkäyttöä pohditaan myös haastattelijoiden esittämien kategorioiden valossa (ks. myös Pietikäinen ym. 2011).

Monikielisyys ohella ikä on keskeinen tekijä tarkastelussamme. Ikään liittyvät nimitykset ovat ongelmallisia. Esimerkiksi *vanhus* koetaan stigmatisoiduksi sanaksi, joka liitetään muun muassa toimintakyvyn heikkenemiseen (Rahkonen & Mäkinen 2013; Saarenheimo, Pietilä, Maununaho, Tiihonen & Pohjolainen 2014: 34–37; 64–66; Mononen 2015). Tutkittavamme ovat monin tavoin eri lailla profiloituneita kuin esimerkiksi vanhainkodissa asuvat ihmiset, ja siksi vanhus käsitteensä saattaisi tässä olla harhaanjohtava. Käytämmekin haastateltavistamme nimitystä *ikäntyvä*.

## 2 Kielellinen identifikaatio kielellisten elämäkertahaastattelujen kautta

Kielten arvostus ja se, millaisia kieliä on mahdollista käyttää, vaihtelevat elämän aikana – tämä tulee kiteytetyksi esiin elämäkertahaastattelussa (Pietikäinen ym. 2011). Kun tarkastellaan yksilön elämänkaarta ajallisessa perspektiivissä, Blommaertin (2010) kuvaama resurssien arvon vaihtelu eri tilanteiden, ajankohdan ja paikan mukaan on erityisen kiinnostava ilmiö. Myös Pennycookin (2010) mukaan kieli resurssina on vahvasti kytköksissä yksilöön, yksilön kokemuksiin sekä paikkaan, joten kielellisten resurssien tutkimista ei voi erottaa yksilöstä ja hänen historiastaan. Kielellisten repertuaarien kuvaus kertoo kielellisistä investoinneista elämän aikana ja siitä, kuinka eri kielet ovat osa puhujien identiteettiä (Norton 2013). Blommaert ja Backus (2011: 22) kuvaavat repertuaaria indeksisenä elämäkertana, jonka tutkiminen tarkoittaa perehtymistä yksilöiden sosiaalisiin ja kulttuurisiin matkakuvauksiin (*social and cultural itineraries*): kuinka kielenkäyttäjät esimerkiksi ovat ohjailleet repertuaarejaan tai kuinka he ovat asemoineet itsensä erilaisiin sosiaalisiin yhteyksiin elämänsä aikana. Juuri tätä repertuaarien monilähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä tarkastelemme tässä artikkelissa.

Kokemuksia kielivalinnoista sekä luodaan että vahvistetaan kertomuksin. Kertomuksien rakentumista ohjaa haastateltavan autobiografinen muisti (esim. Jepson Wigg 2011). Keskiössä ovat kertojan kokemukset, tuntemukset, asennoituminen ja kertomisen resurssit (esim. Webster & Mertova 2007; Ljung Egeland 2015). Sisällön ohella merkittävää on se, miten ja missä kontekstissa haastateltavat esittävät näkemyksiään; haastattelija ja haastateltava rakentavat merkityksiä yhdessä (Pavlenko 2007: 180; De Fina & Georgakopoulou 2012: 96; Lilja 2012: 131). Nykyinen suuntaus onkin ollut entistä enemmän sen analysoinnissa, miten yksilöt esittävät elämäntarinansa vuorovaikutuksessa (Block 2010: 339). On huomattava, että lyhyessä haastattelussa tavoitetaan vain pieni osa haastateltavan kielenkäytöstä, ja se, mitä nousee esiin, on suhteutettava tä-

hän. Esiin voivat nousta itselle erityisen tärkeit, usein toistetut faktat tai sitten se, minkä haastateltava arvelee olevan tässä kontekstissa toivottavaa (ks. myös Busch 2006: 14). Olennaista on siis pitää mielessä elämäkerran tilanteisuus ja dialogisuus.

Suhtautuminen kieliin liittyy kulloinkin rakentuvaan identiteettiin; mikrotasolla näemme kieli-identiteetin tilanteisena (De Fina & Georgakopoulou 2012: 166–167) ja hybridisenä (Heller 2007). Dialogisessa näkemyksessä erotetaan erilaisia identiteetin tasoja: toisaalta pysyvämpiä, koska ne nojaavat historialliseen kontekstiin, toisaalta dynaamisia ja moniäänisiä (ks. Pöyhönen & Dufva 2007: 163). Kun tarkastellaan kielenkäyttöön liittyvää suhtautumista identiteetin näkökulmasta, joudutaan liikkumaan kielellisten ilmausten analyysistä laajempiin sosiaalisiin identiteetteihin (Block 2010: 342). Lähtökohtana on, että yksilö neuvottelee identiteetistään koko elämänsä ajan, jolloin oman asemoinnin muuttumisen myötä myös itserepresentaatio muuttuu (Pavlenko & Blackledge 2004: 20; ks. myös De Fina 2015: 352). Vähemmistössä identiteetti korostuu, ja tämän huomaavat yleensä maahanmuuttajat, jotka joutuvat perustelemaan ja pohtimaan kielivalintojaan toisella tavalla kuin enemmistö. Esimerkiksi inkerinsuomalaisten identiteetti oli murroksessa karkotusajan jälkeen, kun suomenkieliset yhteisöt olivat hajallaan. Suomenkielisestä identiteetistä tuli uhanalainen (ks. Mononen 2013: 96). Aiemmin suomenkielinen identiteetti inkerinsuomalaisilla oli oletettu (*assumed*) ja kyseenalaistamaton (vrt. Pavlenko & Blackledge 2004: 19). Suomenunkarilaisilla taas suomenkielinen identiteetti legitimoituu vasta toisen polven edustajien haastattelupuheessa (ks. Straszer 2010b).

### 3 Haastatteluaineisto ja aineiston analysointi

Artikkeli perustuu kahden Suomessa vuosina 2013 ja 2016 kootun haastatteluaineiston vertailuun. Suomenunkarilaista informanttia koskeva aineisto on osa Straszerin post doc -aineistoa, jonka tekijä on kerännyt syksyllä 2013. Post doc -tutkimuksen kohteena on ollut ikääntyvien suomen- ja ruotsinunkarilaisten kieli-identiteetin tutkiminen (ks. myös Straszer 2015). Inkerinsuomalaista informanttia koskevan aineiston on kerännyt Mononen käsillä olevaa tutkimusta varten keväällä 2016 käyttäen Straszerin laatimaa haastattelurunkoa suomeksi (ks. liite 2). Straszerin aineistossa oli yhteensä kolme suomenunkarilaisen haastattelua, Mononen taas haastatteli kolmea Suomessa asuvaa inkerinsuomalaista. Haastatellut kuusi henkilöä olivat 59–77-vuotiaita. Tässä artikkelissa tarkastelemme kummastakin aineistosta yhtä haastattelua: suomenunkarilaisen Miskan ja inkerinsuomalaisen livarin haastattelua. livarin valitsimme tämän artikkelin tarkasteluun siksi, että hän hallitsee suomen erinomaisesti verrattuna muihin aineiston inkerinsuomalaisiin, ja näin hänen kertomansa oli helpommin vertailtavissa Miskan kertoman

kanssa. Molemmilla haastattelukieli oli ensimmäisenä lapsuudessa opittu kieli, livarilla suomi ja Miskalla unkari. Nämä kielet ovat myös haastattelijoiden ensimmäisinä oppimia kieliä.

Haastattelut tehtiin haastateltavien luona, ja ne etenivät vapaasti ja väljästi kysymysrunkoa noudatellen (ks. liite 2). Kysymykset antoivat siis suuntaa käsitellyille aihepiireille, mutta niitä ei useinkaan toistettu sellaisenaan. Kysymykset koskivat haastateltavan henkilöhistoriaa, kielivalintoja lapsuudessa ja myöhemmin, suhdetta eri kieliin sekä käsityksiä monikielisyydestä ja äidinkielestä. Huomio oli erityisesti kielten tilanteisessa käytössä (ks. esim. kysymys 3.1: *Missä tilanteissa ja kenen kanssa puhutte suomea?*), ja kysymyksiä tarkennettiin eri konteksteihin sopiviksi (esim. kysymys 6.1: *Missä tilanteissa ja kenen kanssa puhutte suomea käydessänne Venäjällä/Unkarissa?*). Lisäksi kysyttiin suhtautumisesta kieliin, etenkin äidinkielen (esim. kysymys 2.1: *Voiko ihmisellä olla useita äidinkieliä?*). Kysymyksillä tähdättiin haastateltavien kielivalintojen selvittämiseen. Haastattelujen analyysin kautta hahmottui haastateltavien kielellinen elämäkerta. Aikaisemmissa kielellistä elämäkerta kartoittavissa tutkimuksissa (esim. Lindgren 2000; Pietikäinen ym. 2011) haastattelu on ollut yksi keskeinen, joskaan ei ainut väline koota tietoa. Kielellisten elämäkertojen kautta on selvitetty muun muassa yksilön eri kielten omaksumista, käyttöä ja mahdollista hylkäämistä (Pavlenko 2007: 165).

Vaikka haastattelumme olivat lähtökohtaisesti samantapaisia ja tähtäsivät samaan, merkillä pantavaa on se, kuinka haastateltavien persoonallisuus vaikutti haastattelun kulkuun. Oli luonnollista, että haastateltavat esittivät tapauksia elämänsä varrelta, mutta kertomusten laajuus vaihteli heillä selvästi (ks. Slembrouk 2015: 241). Ivarin vastauksista kehittyi aina uusia tarinoita, jotka polveilivat teeman ympärillä. Miska puolestaan vastasi tiiviimmin ja orientoitui tiukemmin haastateltavan rooliin: hän odotti haastattelijan esittävän kysymyksiä ja yritti keskittyä vastaamaan niihin suuremmin. Vastaajien erilaisuus näkyi käytännössä myös haastattelujen kestossa, sillä Miskan haastattelu kesti tunnin ja Ivarin noin kaksi tuntia.

Haastattelut on litteroitu karkeasti, ja osa haastattelijan minimipalautteista on jätetty merkitsemättä. Huomio ei ole keskustelun sekventiaalisessa analyysissä vaan haastattelun sisällössä. Merkintätavat on avattu liitteessä 1. Litteroidut haastattelut on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Litterointeja on käyty läpi ja teemoja on ryhmitelty aihepiireittäin. Analysoimme poimimiamme kielivalintoja havainnollistavia teemoja kielellisen identifikaation näkökulmasta (Rampton 1995; Pavlenko & Blackledge 2004; Norton 2013), ja kiinnitämme huomiota myös haastateltaviemme iän merkitystä esiin tuoviin pohdintoihin.

## 4 Arjen kielenkäyttöä: kielivalinnat elämänkaaren valossa

Seuraavaksi tarkastelemme vertaillen haastateltujen kielellisiä vaiheita ja kielellistä identiteettiä, joka tulee näkyviin livarin ja Miskan kielellistä elämäkertaa valaisevassa haastattelupuheessa. Alla esitettävät katkelmat muodostavat analyysin ytimen, ja ne havainnollistavat, miten tutkittavat kertovat kielivalinnoistaan ja suhteestaan eri kieliin. Myös tutkittavien taustatiedot nojaavat heidän omaan kertomaansa.

### 4.1 Tutkittavien kielelliset vaiheet: yhtäläisyyksiä ja eroja

livari on syntynyt suomenkieliseen perheeseen Inkerinmaalla vuonna 1941. Täysin venäjänkieliseen kouluun mennessään hän ei osannut lainkaan venäjää, mutta oppi valtakie- len nopeasti. livari kertookin oppineensa venäjän kielen niin hyvin, että pärjäsi kaikkia muita paremmin esimerkiksi sanelutehtävissä. Sodan aikana hän oli perheensä kanssa Suomessa, sittemmin Virossa, jossa oppi myös viroa, Karjalassa ja lopulta taas Inkerissä Pietarin alueella. Suomi säilyi livarin kotikielenä läpi elämän, joten hän on kasvanut lapsuudesta lähtien näiden kahden kielen vahvaksi osaajaksi ja osaa muitakin kieliä. livari on ollut mukana inkerinsuomalaisten toiminnassa ja suhteiden luomisessa Suomeen, ja hän on toiminut aktiivisesti myös suomenkielisten kirjallisten julkaisujen parissa. livari on asunut Suomessa 21 vuotta, vuodesta 1995. livarilla on Suomeen muuttaneita sukulaisia, joiden kanssa hän on tiiviisti yhteydessä. Hän osallistuu edelleen yhdistystoi- mintaan, joskaan ei yhtä aktiivisesti kuin ennen, ja hän toikin esiin tietoisuutensa ajan rajallisuudesta: aktiviteetteja pitää rajata, jotta ehtisi kirjoittaa vielä muistelmat.

Miska on syntynyt Unkarissa vuonna 1948 ja kasvanut unkarinkielisessä perhees- sä, jossa isä on transilvaniaalaistaustainen. Miska muutti pääkaupunkiseudulle vuonna 1974 ihastuttuaan äitinsä suomalaisen kirjeenvaihtokaverin sisaren tyttäreeseen. Suomen kieltä Miska alkoi opiskella ensin työväenopistossa. Hän käytti suomenkielisiä lehtiä ja sanakirjaa ahkerasti oppiakseen kieltä mahdollisimman nopeasti. Miska saavutti riittä- vän kielitaidon puolessatoista vuodessa ja sai töitä suomalaisesta yrityksestä. Avioidut- tuaan Miska ja hänen suomenkielinen vaimonsa saivat kolme lasta, ja perheessä on käy- tetty unkaria ja suomea rinnakkain.

Haastateltavia verrattaessa keskeiseksi eroksi nousee se, että livarin tausta on suomenkielinen: hänen lapsuutensa kieli oli suomi, ja venäjän hän oppi vasta koulussa. Tässä suhteessa tutkittavat eroavat toisistaan jo lähtökohtaisesti, sillä Miska sai ensikon- taktin suomen kieleen vasta nuorena aikuisena. Syntyperäisyys ja suomen kielen asema haastateltavien elämässä tulevat esiin lähinnä identiteetin ja äidinkielen määrittelyssä:

äidinkieli määräytyy heidän mielissään pitkälti syntyperän mukaan. Kerromme tästä lisää luvussa 4.2.

Myös haastateltavien muuttohistoria on erilainen. Miska muutti Suomeen avioliiton vuoksi 26-vuotiaana nuorena aikuisena, livari puolestaan 54-vuotiaana. Miska edustaa maahanmuuttajaa, joka tiettyssä elämänvaiheessa muutti asuinmaata kerralla ja siirtyi näin toiseen kielelliseen ympäristöön. Tällaisille muuttajille keskeisiä kysymyksiä ovat lähtömaan kielen ylläpitäminen ja uuden omaksuminen (ks. myös Pavlenko 2011: 5). Livarin tausta on yhteiskunnallisten muutosten vuoksi mutkikkaampi. Inkerinsuomalaisena paluumuuttajana hän oli Suomeen muuttaessaan jälleen varhaislapsuutensa kielen ympäröimä, vaikka kielenkäyttö ja olosuhteet olivatkin varsin toisenlaisia kuin ennen. Livarilla oli tiiviit kontaktit eri tahoihin Suomessa jo ennen muuttoa, ja hän oli vierailut Suomessa useasti, mikä oli mahdollista Venäjän maantieteellisen läheisyyden ja maan uusien yhteiskunnallisten olojen ansiosta. Koska livarilla oli ollut jo pitkään suomalaiskontakteja, muuttovuosi ei ollut hänelle niin suuri muutos kuin Miskalle, vaikka se olikin eräänlainen merkkipaalu.

Molemmille muutto tarkoitti siirtymää suomenkieliseen yhteiskuntaan, Miskalle myös siirtymistä suomalaiseen työelämään. Koska Miskalla on kotiympäristössään ollut unkarin lisäksi suomi käytössä ja koska hän on työelämässä toiminut vain suomen kielellä, hänelle on kehittynyt läheinen suhde suomeen. Myös haastateltavien kontaktit lähtömaahan ovat erilaiset: livarilla on paluumuuton myötä paljon entisen Inkerinmaan kontakteja Suomessa, mutta edelleen myös Venäjällä, kun taas Miskan suku on omia lapsia ja lastenlapsia lukuun ottamatta Unkarissa. Toisaalta Miska on matkustanut usein Unkariin ja muutenkin pitänyt yhteyttä entiseen kotimaahansa kuten livarikin. Miska on kuitenkin asunut Suomessa valtaosan elämästään, ja välimatkankin vuoksi yhteydet lähtömaahan ovat muotoutuneet erilaisiksi kuin livarilla.

Yhteisiä kielellisiä resursseja haastatelluilla on suomen ohella myös venäjä, jonka oppiminen oli pakollista molemmille. Miskan ei ole kuitenkaan tarvinnut opiskella venäjää kovinkaan syvällisesti, eikä kielellä ollut unkarilaisessa yhteiskunnassa yhtä merkittävää roolia kuin Venäjällä ja entisellä Inkerinmaalla. Livarille puolestaan venäjämästä muodostui keskeinen arjen kommunikointiväline, jota ilman hän ei olisi tullut toimeen.

## 4.2 Suhde äidinkieleen: määrittelyä ja identifioitumista

*Äidinkieli* on käsitteenä vaikeasti määriteltävissä, mutta lähtökohtanamme on Skutnabb-Kankaan jaottelu (1981: 83–96), jonka mukaan yksi seuraavista kriteereistä voi toimia yksilön äidinkielen määrittelyn taustalla: alkuperä (missä iässä kielen oppiminen on aloitettu), kompetenssi (millä tasolla kyseistä kieltä osataan), funktio (milloin ja missä yhteyksissä kieltä käytetään) ja identifikaatio (minkälainen on yksilön suhde kieleen). Äi-

dinkielen määrittelyn kannalta kaikkein mielenkiintoisimmaksi nousee viimeisenä mainittu kriteeri, identifikaatio, johon sisältyy kielenkäyttäjän oman käsityksen ohella myös toisten näkökulma. Siihen, minkäkieliseksi yksilö identifioidaan, liittyy usein kysymys riittävästä tai sopivasta kielitaidosta (ks. esim. Pietikäinen ym. 2011), kun taas yksilön oma identifioituminen voi perustua tunteisiin ja omakohtaisiin kokemuksiin kielestä ja sen edustamasta kulttuurista sekä erilaisista lapsuuden aikaisista elämyksistä (Straszer 2011b). Kielenkäyttäjien äidinkielen määrittely heijastelee usein yksikielisyysideologiaa, joka ei istu hyvin nykytodellisuuteen (esim. Lehtonen 2015: 310).

Haastateltavamme saivat ottaa kantaa siihen, mikä kieli on tai mitkä kielet ovat heidän äidinkieltensä. *livari* toteaa suomen olevan ”ilman muuta” hänen äidinkieltensä. *Miska* taas ilman epäröintiä nimeää unkarin äidinkielekseen, mutta haastattelun edetessä hän esitti myös ajatuksia, joiden mukaan suomen kielikin on hänen kielirepertuaarissaan jo lähes rinnastettavissa äidinkieleen. Ensinnäkin voidaan todeta syntyperän merkitys identifioitumisessa: *Miskalle* itsestään selvä äidinkieli on unkarin ja *livarille* suomi (vrt. *Lilja* 2012: 133–135). Toiseksi huomataan kuitenkin, että *Miskalle* pelkkä syntyperä ei näytäkään olevan ainut kriteeri, ja siten käsitys ensimmäisenä opitun kielen yksinomaisesta asemasta äidinkielenä kyseenalaistuu. Merkittäviksi tekijöiksi nousevat ikä ja kielitaito. Näkökulma tulee esiin puhuttaessa siitä, voiko ihmisellä olla useita äidinkieliä. *Miska* kuvailee ajatuksiaan seuraavalla tavalla<sup>4</sup>:

- (1) *Boglárka*: mitä mieltä olet voiko yksilöllä olla kaksi äidinkieltä  
*Miska*: tota oikeastaan jo tämänikäisenä voin sanoa että melkein voi.  
*Boglárka*: mm  
*Miska*: melkein voi.  
*Boglárka*: ajatteletko siis niin että suomikin on sinun äidinkielesi  
*Miska*: kyllä kyllä. melkein niin, melkein niin.  
*Boglárka*: melkein (.) mistä se riippuu  
*Miska*: no että esimerkiksi murteella sellaista että mm joskus kun mieleni tekee silloin minä puhun savoa.  
*Boglárka*: mm.  
*Miska*: sellaisia sanontoja ja sellaista,  
*Boglárka*: joo.  
*Miska*: Turun murretta en osaa, en osaa Tampereen murrettakaan, koska he puhuvat tällai eellä<sup>5</sup> siis tamperelaisittain puhuvat  
*Boglárka*: oletko sitä mieltä että äidinkieleen liittyy että yksilö osaa myös kaikkia murteita

4 *Miskan* haastattelu on tehty unkarin kielellä, ja unkarinkieliset litteraatit ovat liitteenä (liite 3). Artikkelissa esitetään tilасыistä vain suomenkieliset käännökset.

5 Kyseessä on siis *Miskan* käsitys siitä, että Tampereen murteessa käytetään paljon e-äännettä.

Miska: melkein, melkein. no Unkarissa aina käytin Szögedin murretta, Alföldin murretta, Szögedin, Hódmezővásárhelyin öötä<sup>6</sup>, Dúnántúlin- [LUETTELEE ERILAISIA MURREALUEITA UNKARISSA]

Miska on siis taipuvainen ajattelemaan, että äidinkielen osaamiseen kuuluu lähes kaikkien kielen murteiden tuntemus ja hallinta. Hänen repertuaarissaan unkarin kieli äidinkielenä erottuu muista hänen osaamistaan kielistä kaikkien sävyjen ja vivahteiden tuntemisessa. Hänen mukaansa vain unkarin kielellä voi ilmaista asioita niin sanotusti oikein, ja toisella kielellä asioista voi kertoa hänen sanojaan käyttäen vain *leegyszerűsítve* ('yksinkertaistaen'). Miskalle aikuisena opittu suomi on kuitenkin melkein äidinkieli sen perusteella, miten hyvin hän hallitsee kielen, ja todennäköisesti tällainen kielitaito ei olisi syntynyt ilman pitkää asuinhistoriaa Suomessa. Miska antaa ymmärtää, että jos hänen suomen kielen taitonsa kattaisi kielen kaikki varieteetit, suomi voisi olla hänelle toinen äidinkieli. Tavoite on selvästi mahdoton, mutta se osoittaa, että hän pitää kielen osaamista vahvana kriteerinä äidinkielelle. Käsitys saattaa heijastella ympäröivän yhteiskunnan varsin vaativia ja kategorisia normeja: poikkeamia yksikielisen puhujan standardista ei sallita (ks. Jørgensen 2008: 163, 168). Miskan asettamat tavoitteet ylittävät kuitenkin kaikkien kielenpuhujien osaamisen – eihän kukaan hallitse äidinkieltänsä kaikkia varieteetteja.

Lisäksi perustellessaan kahden äidinkielen mahdollisuutta Miska viittaa ikäänsä käyttäen ilmaisua *má ilyen idős koromban elmondhatom hogy majdnem lehet* ('jo tämän ikäisenä voin sanoa, että melkein voi'). Huomautus voidaan tulkita viittauksena elämänkokemukseen ja kokemuksiin kielistä. Kyse ei siis ole kuitenkaan äidinkielen vaihtumisesta, vaan äidinkielen mahdollisesta lisääntymisestä kahteen.

Ivარი puolestaan on sitä mieltä, ettei ihmisellä voi olla kahta äidinkieltä. Hän ei myöskään pidä venäjää äidinkielenään, vaikka hän toteaa venäjän olleen hänelle aina vahvempi kieli (vrt. Mononen & Pöyhönen 2013: 91–98). Näin sanoessaan hän ei ota huomioon aivan varhaislapsuuttaan, joka oli suomenkielinen. Molemmilla miehillä erityisen kiinnostava on heidän kokemansa muutos ensimmäisenä opitun kielen maiseudessa ja se, kuinka monikielinen elämänhistoria monipuolistaa ja syventää äidinkielen merkityksiä. Tunnetason identifioituminen ensimmäisenä opittuun kieleen äidinkielenä on kuitenkin pysynyt. Myös alkuperäkriteeri aktivoituu informanttien puheessa.

Esimerkissä 2 havainnollistuu ivarin kokemus siitä, kuinka suomen kielellä on ollut erityinen asema hänen elämässään lapsuudesta lähtien. Ivარი kuvaa sitä, miten tuttavien radiosta kuultu suomi teki vaikutuksen kauneudellaan ja miten pieni poika tuolloin päätti olla unohtamatta suomen kieltä koskaan.

6 Szegedin ja Hódmezővásárhelyin seuduilla puhutaan paljon käyttäen ö:tä unkarilaisen e-äänteen sijaan: esimerkiksi Szeged-nimisen kaupungin nimi on *Szöged* paikkakunnan murteella sanottuna.



- (2) Kaarina: mut. nii, onko se tunne kieliä tai suomen kieltä kohtaan muuttunut vuosien aikana vai onko se ollu aina semmone, tai niin ku,  
 livari: mä siellä kirjoitin sinulle että miten se oli sitä vii- viisikymmentä tai viisikymmentä yksi ku ne [R]:t ostivat sen radion. ja sieltä (-) se ohjelma. hyvänen aika.  
 Kaarina: nii se oli nii.  
 livari: mulla kuule tää selkäranka se ihan niät oii, onpa kaunis kieli, ja minä kaikki ymmärrän.  
 Kaarina: nii. vielä. [NAURAEN]  
 livari: se, se oli sokki sellanen että, ja ihan et usko pois mä sillon itselles pikkupoika mä olin vaan eei, tätä kieltä mä en koskaan unohda.  
 Kaarina: mm mm  
 livari: ja sitten tuota se radiokin ku äitin radiokin oli aina mukana ja mä aina kuuntelin tätä näitä urheiluselostuksia.  
 Kaarina: joo  
 livari: tietenkin se oli voi sanoa ihan, melkein sataprosenttisesti kirjakieltä, koska ei siellä käytetä mitään dialektista mutta Pekka Tiilikainen, Paavo Noponen, ne on mun opettajat. suomen kielen opettajat.

livari kuvailee radion kuuntelua pikkupoikana ja sen aiheuttamaa tunnetta kehossaan: *mulla kuule tää selkäranka se ihan niät oii, onpa kaunis kieli*. Kuvaus ei ole monisanainen, mutta alleviivaa elämystä muun muassa huudahdussanalla *oii*. Kuvaus jatkuu sisältäen vahvaa tunnetta kuvaavan ilmauksen *sokki*: suomen kielen kuuleminen radiosta ja kaiken ymmärtäminen oli suorastaan sokki, elämys, joka syöpyi mieleen. Tarina on vastaus haastattelijan kysymykseen siitä, onko tunne kieliä tai suomen kieltä kohtaan muuttunut. Tämä nykypäivänä esitetty kertomus nostaa huomion kohteeksi lapsuudessa tehdyn päätöksen olla unohtamatta suomen kieltä: nyt vanhana tarinalla on erityistä arvoa, sillä sen kautta haastateltava myös tuo esiin pysyvyyden ja elinikäisen suhteen äidin kieleensä. Sen voi nähdä osoittavan vahvaa identifioitumista suomen kieleen. livari jatkaa kuvaustaan esimerkissä 2 kertomalla, kuinka myöhemmin radion kuuntelu ylläpiti hänen suomen taitojaan ja vahvisti kirjakielen hallintaa. Puhe radioselostajista suomen kielen opettajina antaa viitteitä siitä, että suhde suomen kieleen on ollut osittain myös tietoinen valinta eikä äidinkielen hallinta ole tullut itsestään.

Suomi onkin säilynyt livarin elämässä tärkeänä ulkoisista oloista huolimatta. Yhteiskunnassa suomen kielen hyöty ja arvo on vaihdellut elämän kuluessa selvästi, mutta painostus sai jopa vastakkaisen reaktion aikaan: opettajan uhkaillessa ja yrittäessä kieltää suomen puhumisen koulussa oppilaat innostuivat kielestään entistä enemmän.

### 4.3 Ajatuksia suomen kielen käytöstä

Molemmat haastatellut hallitsevat suomen kielen erinomaisesti, mutta he kertovat myös tilanteista, joissa he ovat kokeneet jotenkin erottuneensa muista suomenkielisis-

tä. livari kuvailee suomenkielistä kirjallista toimintaansa ja toteaa, että joskus erilainen sävy muihin kielenkäyttäjiin verrattuna on havaittavissa. Yhtä lailla omassa puheessaan livari kuvaa erilaisuutta, johon tuntematon henkilö saattaa kiinnittää huomiota. Hän siis kuvaa toisten tekemää asemointia: erilaisuus näkyy suhteessa nykyiseen kieliympäristöön ja on tietyllä lailla osa hänen kielellistä identiteettiään (vrt. Norton 2013: 164–166).

- (3) livari: silloin ku tuota näitä sanomalehtiä tein ja annoin tietenkin luettavaksi suomalaiselle. kuule, ihan hyvä suomen kieli mutta siellä, mikä lie sävy on sellainen outo tuota [NAURAA] ni se- jos ruppeet lukemaan ni huomaat.
- Kaarina: nii.
- livari: ja sama juttu oli vähän puheessakin.
- Kaarina: aija.
- livari: koska, joskus ihan automaattisesti kuitenkin tulee se murrekana.
- Kaarina: mm
- livari: ni tässä pääkaupunkiseudulla, yleensä, ni ka- (.) kyl sää puhut hyvin suomea mutta kuule, jos ihan tuntematonki henkilö joskus puhutaan, (.) kuule, mistä päin sä olet kotoisin. oletko Karjalasta vai. joskus Vihosta, joskus jopa Ruotsista tuota. Mä sanon ei mä olen [N]:stä.

Miska puolestaan mainitsee erottumisensa syynä sen, että hän saattaa joskus puhua suomea kirjakielisesti, tai kuten hän unkariksi ilmaisee: *irodalmibban* ('enemmän käänteellisesti'). Tähän voi olla syynä kirjakielen kuviteltu prestiisi. Sekä Unkarissa että Venäjällä kirjakielen asema on erilainen kuin Suomessa, jossa kirjakielinen puhetapa on tunnusmerkistä ja herättää huomiota. Myös livari kuvaa käyttävänsä kirjakieltä, kuten seuraavasta esimerkistä 4 käy ilmi. Hän korostaa erityisesti sitä, että kykenee vaihtamaan tapansa puhua: sisarusten kanssa on luontevaa käyttää murretta, mutta kirjakieli on hänellä yhtä lailla hallussa ja otettavissa käyttöön tarpeen vaatiessa. Hän ei kuitenkaan kerro, missä tilanteissa näin tapahtuu, mutta hän tuo kirjakielen käytön esiin luonnollisena ja ongelmattomana osana resurssiaan myös puheessa.

- (4) livari: no si- sisaruksien kanssa minä kyllä puhun öö murretta.
- Kaarina: joo.
- livari: mulla on sellanen tuota olen huomannut että se on näkymätön joku nappi siellä että nappula mitä painan, sitä e- sitä täältä tulee.
- Kaarina: niinii.
- livari: murre, murre,
- Kaarina: nii.
- livari: kirjakieli, kirjakieli, että sitä nappulaa vaan ei oo tässä näkyvissä. se on siellä jossain syvällä.

livari kuvaa vaihtelua ikään kuin automaattisena toimintona, joka hänellä on sisäänrakennettuna. Katkelma on esimerkki myös kielitietoisuudesta, ja se heijastaa livarin käsi-

tystä saman kielen eri varieteettien selvärajaisuudesta, jolloin puhujan eri resurssit ovat jaoteltavissa tiettyihin kategorioihin (esim. Jørgensen 2008: 168). Miskan arkinen suomen kielen käyttö on puolestaan saanut viime vuosien aikana uuden ulottuvuuden: hänen on vaikea pitää joidenkin suomenkielisten sanojen merkitykset erillään. Tämä liittyy hänen arvionsa mukaan siihen, ettei hän enää ole aktiivisesti työelämässä, ja väsymykseen, jota hän kuvaa seuraavasti:

- (5) Miska: joskus kun nyt kotona esimerkiksi jos kotona menemme koirien kanssa ja joskus kun olen myös väsynyt vaimoni huomauttaa että (.) hän sanoo että tämä ei ole niin, tätä et ole sanonut näin aikoinaan  
 Boglárka: aa, onko kielenkäyttösi muuttunut (.)  
 Miska: mm on muuttunut, koska minusta tuntuu että suuri- ei ole yhtä suurta merkitystä sillä että miten sanon  
 Boglárka: mm  
 Miska: joo siis (.)  
 Boglárka: oletko tullut huolimattommaksi [NAURAEN]  
 Miska: olen jo tullut, kyllä. tota joo (.) kyllä.  
 Boglárka: osaisitko sanoa esimerkkiä että minkälainen, siis näkykö tämä sanastosasi  
 Miska: nyt ei tule mieleeni (.) mutta tällaiset tällaiset mielenkiintoiset asiat mm esimerkkiä nyt en osaa sanoa yhtäkkiä ei tule mieleeni (.) [MIETTII] tosi pienestä pienestä se on kiinni  
 Boglárka: ymmärrän ymmärrän.  
 Miska: esimerkiksi sellaiset tämänkaltaiset että [HUOKAISEE] minua min- minua ei minua ei öö arvostella, minua ei arvosteta. tällaisissa asioissa.

Miska toteaa toisaalla väsymykseen liittyen, ettei enää jaksa lukea sanomalehtiä. Aktiivisuustason heikkeneminen on siis luonnollinen selitys sille, että osa sanastoa ei ole enää niin hyvin hallussa. Kielellisiin muutoksiin vaikuttaa myös elämäntilanteen muutos eli eläkkeelle jääminen: enää ei työyhteisössä tarvittava sanasto ole päivittäin aktiivisesti käytössä. Edellä esitetyssä esimerkissä 5 Miska myöntää jollain tavalla luovuttaneensa: täsmällisellä kielenkäytöllä ei ole hänen mukaansa nykyään niin väliä. Hän ei siis ilmaise huolta asiasta, vaan toteaa sen olemassa olevana asiantilana. Ajan kuluminen näkyy puhuttaessa kielenkäytön muutoksesta.

Miskan haastattelupuheessa erilaisten varieteettien hallinta kytkeytyy puristiseen ajatteluun. Myös hän vetää tarkan rajan kielten ja kielten eri varieteettien välille ja puhuu tuomitsevasti niin unkarin slangia käyttävistä kuin myös suomea ja unkaria sekoittavista, pitkään Suomessa asuneista unkarilaisista. Jälkimmäisistä hän lausuu seuraavaa:

- (6) heidän [suomenunkarilaisten] kanssa yleensä- se on ongelma että suurin osa niistä joita tunnen mitä vanhemmiksi tulevat he sekoittavat kahta kieltä (.) mutta sellaista ei saa tehdä (.) ei saa tehdä, mieluummin välttää käyttämästä sellaista sanaa mitä- ei

ei saa sekoittaa kahta kieltä koska se ei ole hyvä uuden sukupolven opettamiseen liittyen eikä keskinäiseen keskusteluun

Sekakielisyyden tai hybridisten kielimuotojen tuomitseminen on varsin tyyppillistä kahden kielen kontaktitilanteessa, ja tavalliset kielenkäyttäjät toisin kuin lingvistit pitävät sekoittamista usein muun muassa osoituksena puutteellisesta kielitaidosta (ks. myös Lomaa & Suni 2010: 160; Mononen 2013: 144–148).

#### 4.4 Suhde muihin kieliin

Molemmat haastatellut mainitsevat erilaisia tilanteita, joissa he valitsevat kielen tietoisesti. Kielitaito näyttytyy siten arjen monikielisyytenä. Se, että haastatellut ovat oppineet ja opetelleet eri kieliä elämänsä aikana, kuvaa nimenomaan heidän monisärmäistä historiaansa ja suhdettaan ympäröivään yhteiskuntaan. Kielten omaksuminen omaan repertuaariin ei ole ainoastaan mahdollistamassa kommunikointia eri kieliä puhuvien kanssa, vaan on vahvasti vaikuttanut identiteettiin, joka muovautuu jatkuvasti ajan myötä (Norton 2013: 50–51).

livari kertoo puhuvansa lastenlasten kanssa venäjää, koska siitä on näille enemmän hyötyä. Hänen mukaansa he oppivat suomea Suomessa asuessaan muutenkin. Aikoinaan pakollisena opittu venäjän taito on sittemmin muodostunut tämän päivän rikkaudeksi ja yhdeksi kielellisen identiteetin osaksi. Miska puolestaan puhuu uncaria lastensa kanssa ja koirilleen. Lastenlastensa kanssa hän puhuu sekä suomea että unkaria. Miska lukee mieluiten reseptejä ja käyttöohjeita unkariksi, mutta tekniikan ja omaan ammattiin liittyvä sanasto on kuitenkin tutumpi suomen kielellä. livari painottaa tilanteiden vaihtelua ja joustavuutta kielenvalinnoissaan. Jos joku ei ymmärrä suomea, livari vaihtaa kielen venäjäksi tai tarjoutuu tulkkaamaan. Miska puolestaan korostaa ylpeänä sitä, että hänen monikieliseen repertuaariinsa kuuluu myös kotiseudun murteen hallinta, ja tätä murretta hän käyttää mielellään erilaisissa tilanteissa. Näin hän tuo esiin myös paikallisen identiteettinsä unkarilaisena.

livarilla venäjän kieli on vahva ja aktiivinen resurssi, sillä hän on käyttänyt sitä lapsuuden varhaisvuosista lähtien suomen rinnalla ja tietyissä konteksteissa, kuten koulussa, myös ainoana kielenä. Esimerkissä 7 livari kertoo siitä, kuinka venäjän dominanssi on vaikuttanut hänen ja sisarusten väliseen kommunikaatioon: venäjäksi he kykenevät joissakin tilanteissa täsmällisempään ilmaisuun kuin suomeksi.

- (7) Kaarina: niin että sisarusten kanssa murretta.  
 livari: niin koska me tiedämme kaikki että mihin jokainen pystyy. ja se on luonnollista koska koko elämän olemme puhuneet.  
 Kaarina: joo.

- livari: niin kuin Impin tai Elsan kans, kos- no joskus tulee sana kaksi jos jotain selventää mei,  
 Kaarina: joo joo.  
 livari: sitten käytän sitä venäjän sanaa että, juuri näin. koska monet sanat ovat monilla sanoilla on monta merkitystä. voi väärin joskus tuota,  
 Kaarina: joo.  
 livari: täsmentää sen. mutta se on niin ku omien kanssa.

Omien sukulaistensa kanssa livari voi käytännön syistä vaihtaa kieltä, sillä toisten kielelliset resurssit vastaavat osittain livarin resursseja ja tätä tietoa voi kielivalinnassaan arjessa hyödyntää. Näin yhteinen historia luo yhteistä kielellistä identiteettiä ja mahdollistaa eri resurssien välillä siirtyilyn tarpeen mukaan. Samaan tapaan hän kuvaa myös vaihtavansa kieltä tyttärensä kanssa venäjäksi, jos haluaa ilmaista jonkin asian niin, että tulee ymmärretyksi ”ihan sataprosenttisesti”. Kaksikielisyyttä pohtiessaan (esimerkissä 8) livari ei suostu määrittelemään itseään mihinkään haastattelijan ehdottamaan kategoriaan, joita ovat *kaksikielisen* lisäksi *suomenkielinen* ja *venäjänkielinen*. livari kyseenalaistaa lähestymistavan ja mainitsee muita kielellisiä resurssejaan, jotka voivat olla vähäisiäkin, mutta joilla hän tulee joissakin tilanteissa toimeen ja jotka hän myös katsoo maininnan arvoisiksi.

- (8) Kaarina: sitä sitä tota just mietinkii että että tota onko siellä niin ku koetteko itse olevanne ihan niin ku suomenkielinen että et voi s- vai kaksikielinen vai venäjänkielinen. niin ku miten sä sanositte että olet olet niin ku  
 livari: miksi aa viron kieli  
 Kaarina: ja no vaikka vironkielinen, niin moniko kuinka niin ku mikä min- [IIVARI NAURAHTELEE]  
 livari: saksan kieli, mä opin ruotsinkii tuota tässä seitsenkymmentäluvulla kotona tuota Neuvostoliitossa.  
 Kaarina: aijaa.  
 livari: ihan kotona ja sit no ku mulla serkku asui tuo- [L]:ssä lähellä [X]:ää  
 Kaarina: nii.  
 livari: se lentokenttä se [X]:n lentokenttä, hän asui siellä, Veikko Savolainen tuota mun serkku. ni kirjeenvaihto mä sanoin Veikko, nyt käytetään vain ruotsia. sinä kirjoitat minulle ruotsia minä no, kirjeenvaihtoa mä silloin häntä viel tavannut.  
 Kaarina: joo.  
 livari: onnistu tuota hyvä että vain kirjeenvaihtokin joka sitten kiellettiin.  
 Kaarina: joojoo  
 livari: se ruotsi auttoi tuota tässä yhdeksänkymmentäluvullakin kun matkustelin yksin tai tyttären kanssa sinne Veikolle kylään tai [K]:iin, inkeriläisten juhliin ja niin pois päin ni. kyllä siellä mä tulin toimeen sillä.

livari piirtää itsestään kuvaa monien kielellisten resurssien taitajana, ja esimerkkinä arjen monikielisyudesta livari kuvaa ruotsin kielen omaksumistaan. livari ehdotti aikoi-

naan Ruotsissa asuvalle serkulleen ruotsiksi kirjoittamista, sillä hän halusi harjoitella itselleen uutta kieltä tämän kanssa, vaikka ei Neuvostoliitossa asuessaan ruotsia muuten tarvinnutkaan. Myöhemmin tehdyillä Ruotsiin suuntautuneilla matkoilla tästä käytännön elämässä opitusta ruotsin taidosta olikin iloa. Esimerkki 8 kuvastaa osaltaan livarille ominaista kiinnostusta kieliin.

Nykyistä suhdettaan eri kieliin livari tuo esiin myös kielellisen repertuaarinsa muutoksen näkökulmasta. Kielten oppiminen ei kuulu enää hänen suunnitelmiinsa: livari olisi omien sanojensa mukaan oppinut mieluusti vielä kymmenkunta kieltä, jos se olisi ollut mahdollista. Ruotsin taidotkaan eivät ole enää entiset, sillä vaikka kieltä olisi edelleen mahdollista käyttää, hän toteaa, että ”se muisti ruppee pettämään”. Täten livari tarkastelee haastattelussa kielellistä elämänhistoriaansa jo eräällä lailla sulkeutuvana, elämänkaaren loppupuolelta.

Kun keskustellaan edelleen monikielisydestä, livari pohtii asiaa myös viralliselta kannalta ja asemoi itsensä ympäröivän yhteiskunnan näkökulmasta: kukaan ei hänen mukaansa ole kiinnostunut monikielisydestä, ja hän perustelee näkökantansa sillä, että tietoa omasta kielitaidosta ei voi merkitä mihinkään. Livari kritisoi siten yhteiskunnan yksikielisyysajattelua, joka näkyy käytännön toiminnassa. Myös Miska ottaa esiin virallisen näkökulman, tosin ilman kritiikkiä, sillä hän kertoo merkitsevänsä aina lomakkeita täyttäessään äidinkielekseen unkarin.

Miskan monikieliseen repertuaariin kuuluu unkarin, suomen, venäjän sekä unkarin ja suomen eri murteiden hallinnan lisäksi saksa, jota hän on saanut oppia kommunistisessa Unkarissa salaa, vanhempiansa aloitteesta. Tätä kokemusta hän kuvaa näin:

- (9) Boglárka: ja mitä muuta kieltä olet opiskellut  
 Miska: no sillai, tätä on sanottu aikoinaan, koska ei saanut (.) puutarhan perällä saksaa (.)  
 Boglárka: mitä tarkoitat sillä että puutarhan perällä saksaa  
 Miska: siis että sillai että ei saanut silloin, koska venäjä oli pakollinen ja silloin vanhempani lähettivät kun sama venäjän opettaja joka oli meillä se se oli itävaltalainen ja menestyäkseen hän hän oppi venäjän, mm hänellä oli venäjän opettajan tutkinto (.) päivällä hän op- opetti koulussa venäjää, illalla illalla sitten hän opetti meille saksaa.

Nykyään Miska ei käytä venäjää oikeastaan ollenkaan, kun taas saksa on hänellä käytössä lähinnä vain hänen tavatessaan ulkomaalaisia turisteja Unkarissa. Yksilön kaksikielisyttä yleisellä tasolla hän määrittelee seuraavasti:

- (10) [kaksikielinen on se] joka molemmilla molemmilla kielillä mm miten sanoisin pärjää ja ainakin kirjoittaa ja myös lukee toisella kielellä

Miskan kaksikielisyyden määrittely ei liity täydelliseen kielitaitoon samalla tavalla kuin hänen varsin vaatava äidinkielen määrittelynsä. Hän on siis samoilla linjoilla livarin kanssa, joka ottaa kaksikielisyyden yhteydessä esiin eri kieliä, ei vain vahvimpia kieliään. Omaan kaksikielisyteensä Miska suhtautuu positiivisesti, ja hän viittaa jälleen ikäänsä ja kertoo muuttuneensa yksikielisestä kaksikieliseksi vietettyään yli puolet elämästään Suomessa. Hän lisää kuitenkin, että tietyissä tilanteissa hän tuntee itsensä kaikesta huolimatta vain unkarinkieliseksi. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta hän mainitsee sellaisen kulttuurisidonnaisen ja mielestään mentaliteettiin liittyvän asian kuin vitsien kertomisen ja sananlaskujen käytön.

## 5 Kielivalintojen pohdintaa

Artikkelin tavoitteena on ollut havainnollistaa, millainen kuva kahden maahanmuuttajataustaisen ikääntyvän henkilön monikielisyydestä piirtyy haastatteluaineiston perusteella. Huomion kohteena ovat olleet kaksi Suomeen aikuisena muuttanutta monikielistä miestä: Miska ja livari. Heidä on erilaiset lähtökohdat, sillä toinen on paluumuuttaja ja toinen avioliiton kautta Suomeen nuorena muuttanut, joten kielelliset elämäkerrat ovat monessa suhteessa erilaiset. Heidän arjessaan ja kielivalinnoissaan on kuitenkin monia yhtäläisyyksiä.

Ensimmäisenä kysymyksenämme tarkastelimme sitä, kuinka haastatellut kuvaavat monikielisyyttään ja kielivalintojaan. Molemmat esittävät monipuolisesti katkelmia kielihistoriastaan peilaten valintojaan ja osaamistaan muihin. Heidän monikielisyytensä on joustavaa, eikä se rajoitu vain käytännön pakosta opittujen tai vahvimpien kielten osaamiseen ja käyttöön, vaan myös muut, vähäisemmin hallitut kielelliset resurssit nostetaan merkityksellisinä esiin. Heidän kuvaamansa kielelliset repertuaarit ovat osa haastattelussa rakentuvaa kielellistä elämäkertaa ja kielellistä identiteettiä. Haastateltujen kielivalinnat kuvaavat yksilöllisen elämäntilanteen lisäksi myös kielenkäyttäjien lähiympäristöä ja laajemmin yhteiskuntaa ja sen tarjoamia kielenkäyttömahdollisuuksia. Kielten rajat ja sopiva käyttö ovat molemmilla selvästi mielessä, ja esimerkiksi omaa suomen kielen käyttöä arvioidaan kriittisesti suhteessa suomensuomalaisiin. Erottuminen suomenkielisistä joissakin tilanteissa rakentaa osaltaan monikielistä identiteettiä, joka tulee näkyväksi muihin vertailtaessa.

Miska ja livari ovat eräänlaisia selviytyjiä ja onnistujia, sillä he ovat ottaneet kulloinkin tarvittavia resursseja käyttöönsä ja sopeutuneet uusiin oloihin ja tilanteisiin. Kuvaamallaan kielivalinnoilla haastateltavat myös kyseenalaistavat ulkoisia oloja ja osoittavat rakentaneensa kielellistä identiteettiään tietoisesti: Miska on opiskellut saksaa puoliksi salaa ja kertoo vuosikymmenet Suomessa asuneena mielellään käyttävänsä

Unkarin kotiseudun murrettaan. livari on puolestaan aina käyttänyt suomea kielloista ja epäsuotuisista yhteiskunnallisista oloista huolimatta sekä opiskellut määrätietoisesti ruotsia kirjeenvaihdon avulla, vaikka vieraiden kielten opiskeluun ei tuolloisessa yhteiskunnassa kannustettu.

Näistä kielivalinnoista on kuultavissa myös tunteita, ja kuvaukset mieluisista kielillisistä resursseista vastaavatkin myös toiseen tutkimuskysymykseemme siitä, millaiset ovat haastateltavien suhteet eri kieliin. Eri kielioloissa eläneinä haastatelluille on relevanttia pohtia esimerkiksi sitä, mikä on heidän äidinkieltensä, ja tässä pohdinnassa monikielisyys näkyy konkreettisesti. Molemmat pitävät äidinkielenään ensin oppimaansa kieltä. Perusteluina molemmilla toimii lapsuudesta kasvanut vahva tunneside kieleen (eli sekä identifikaatio että alkuperä), minkä lisäksi Miska perustelee, että äidinkieli on myös kaikkien vivahteiden ilmaisemiseen käytettävä kieli (eli funktio). Miskan omat kokemukset todistavat, että vain yhden äidinkielen nimeäminen ei ehkä anna tarkinta kuvaa suhteesta äidinkieleen. Lisäksi ajan kuluminen on saanut hänet mahdollisesti otamaan suomea haltuun tunnetasolla, jolloin identifioitumiskriteeri, kokemus suomesta omana äidinkielenä, alkaa täytyä ainakin ajoittain. Äidinkielen määrittelyn kautta avautuu lisäksi toinen tärkeä taso: äidinkielen merkitys yksilölle. Äidinkieli on kieli, johon liittyy tunteita ja lapsuuden muistoja, ja se on kieli, jonka varieteetteja tunnetaan hyvin. Unkaria ensikielenään oppineella Miskalla on selvä käsitys siitä, että suomi ei hänellä ole koskaan samanlainen kuin syntyperäisillä, vaikka hänellä onkin vahva tunneside suomeen. Suomi on hänelle hyvin hallussa oleva käyttökieli, ja erot muihin suomenkielisiin ovat vain pieniä nyansseja. Mielikuva täydellisesti kieltä osaavasta syntyperäisestä puhujasta elää vahvana. Toisaalta suomea ensikielenään oppinut livarikin kuvaa sävyeroja muihin suomenkielisiin, mutta hänelle tunneside ja osaltaan myös syntyperä on tärkeä perustelu äidinkielen määrittelylle. Molempien haastattelusta käy ilmi kiintymys ja vahva identifioituminen suomen kieleen, johon molemmat ovat olleet eri tavoin kosketuksessa elämänsä aikana. Muuttajien käsitysten tarkastelu siis monipuolistaa kuvaa kielirepertuaareista.

Kolmantena tutkimuskysymyksenämme tarkastelimme sitä, miten haastateltavien pitkä elämäkokemus mahdollisesti näkyy heidän haastattelupuheessaan. Ajallinen perspektiivi on selvä, ja elämäkokemus näkyy menneiden vaiheiden muistelussa, jossa mennään vuosikymmenten taa. Haastatteluista nousi esille se, että kielenkäyttö on vahvasti sidoksissa elämäntilanteeseen. Ikä liittyy molemmilla kielenkäyttöalueiden muutoksiin: livari kertoo joutuneensa rajaamaan aktiviteettejaan, jotta ehtisi muun muassa kirjoittaa vielä muistelmat. Miskan aktiivisuus on puolestaan vähentynyt työelämän jäätyä taakse, mistä on seurannut se, ettei suomen kielen sanasto ole enää niin täsmällisesti hallussa kuin ennen. Ikä tulee näkyväksi myös sanavalinnoissa, kuten *jo tämänikäisenä ja elinikä on enää vähän*.



On huomattava, että vaikka molemmat mainitsevat kielten unohtumisen, he kuitenkin käyttävät omia vahvoja resurssiaan, suomea, venäjää ja unkaria, jatkuvasti arjessa. Ivarin ja Miskan monimuotoisessa kielenkäytössä onkin piirteitä transkieleilystä, sillä kielivalinnoissaan he hyödyntävät monilähtöistä kielellistä repertuaariaan joustavasti, jolloin he eivät välttämättä kiinnitä huomiota kielivalintaan vaan kieli vaihtuu tilanteen mukaan (esim. García 2009; Torpsten ym. 2016; Paulsrud ym. 2017). He ovat esimerkkejä muuttajista, jotka ovat säilyttäneet lapsuutensa kielen ja myös siirtäneet osaltaan tämän kielen jälkipolville. Ivari tosin kokee tehtäväkseen pitää yllä venäjän taitoa lastenlasten kielivarannossa, kun taas Miska käyttää sekä unkaria että suomea lastenlastensa kanssa ja katsoo, että hänen poikiensa tehtävänä on siirtää unkari seuraaville sukupolville. Haastatellut osoittavat siis olevansa monikielisyiden kannalla: kahden kielen säilyminen jälkipolville on heille tärkeää (ks. esim. György-Ullholm 2010). Miska on kuitenkin huolestunut toisesta monikielisyiden ilmiöstä, pitkään Suomessa asuneiden unkarilaisten sekakielisydestä, eikä hän haluaisi, että tällainen kielimuoto siirtyisi eteenpäin uudelle sukupolvelle. Kummallakin on siis ikänsä puolesta näkökulmaa siihen, miten toivoo kielten säilyvän, ja he ilmaisevat kantavansa tästä ainakin osittaista vastuuta. Haastateltavillamme on monimuotoinen kielirepertuaari, joka yhdistyy heidän ikäänsä, muuttohistoriaansa ja heidän omaan kiinnostuksen kohteisiinsa.

## 6 Lopuksi

Artikkelimme keskiössä olevan kahden iäkkään miehen haastattelupuheesta piirtyy kuva monikielisistä ja kielitietoisista kielenkäyttäjistä. Haastateltujen monikielinen arki, kielellinen elämäkerta ja suhde eri kieliin sekä ikääntymisen näkökulmat tulevat näkyviksi haastattelupuheessa. Vaikka haastattelutilanne antaaakin koko kielenkäytöstä ja yksilön valinnoista vain kapean kuvan, tämä kuva on myös moniulotteinen. Tosiasiassa haastatteluissa kerrotut kielelliset elämäkerrat ovat yhdessä haastattelijan kanssa luotuja, mutta niillä on vahva kaikupohjansa eleyssä elämässä.

Monikielisyys on molemmille haastateltaville ilmeinen ja luonnollinen asia, ja erilaiset kielenkäyttötilanteet elämän aikana ovat antaneet heille tilaisuuden kehittää monimuotoisen kielirepertuaarin ja tuoneet itsevarmuutta omien kielellisten resurssien käyttöön. Pitkä kokemus monien kielellisten resurssien käytöstä näkyy heidän kielellisessä identifioitumisessaan ja on kehittänyt heidän kielitietoisuuttaan: monikielisydestä keskustellaan luontevasti ja kriittisesti, mutta myös arvottaen eri resurssia. On selvää, että äidinkieli ja monikielisyys herättävät käsitteinä monenlaisia tulkintoja, ja kategorioita voikin kyseenalaistaa.

Vaikkei kumpikaan haastateltava kerro osaavansa nyky-Suomessa vahvasti läsnä olevaa englantia, he ovat varsin erilaisessa asemassa verrattuna niihin iäkkäisiin suomalaisiin, joiden on nähty jopa marginalisoituvan monikielistyvässä maailmassa (Pitkänen-Huhta & Hujo 2012). Haastateltavamme ovat päinvastoin aitiopaikalla monikielisyteen, koska he ovat monimuotoisten kielellisten repertuaariensa ja pitkän elämäkokemuksensa ansiosta sisällä eri kulttuurien kielellisissä käytänteissä, ja lisäksi he myös luovat monikielistä kulttuuria sekä siltoja erikielisten ihmisten välille muun muassa tulkkaamalla tarvittaessa. Artikkelimme tuokin uuden äänen iäkkäiden monikielisyttä koskevaan tutkimukseen. Monikielisyyskeskusteluun ja varsinkin kielellisten elämäkertojen tarkasteluun iäkkäiden kokemukset antavat arvokkaan lisän. Se, että tutkimuksemme keskiössä on kaksi eläkeikään ehtinyttä henkilöä, tuo yksilön kertomaan pidemmän aikaperspektiivin ja valottaa myös sellaisia monikielisyden ilmiöitä, joita ei nuorempien haastattelupuheissa esiinny.

Tulevassa tutkimuksessa olisi kiinnostavaa tarkastella iäkkäitä muuttajia tarkemmin heidän arjen käytänteissään ja siten täydentää haastatteluun saatua kuvaa. Eri-ikäisten ja -taustaisten henkilöiden kielellisten elämänhistorioiden vertailu avaa laajasti ikkunoita nyky-yhteiskunnan moninaisuuteen. Myös kielellisten käsitysten ja arvostusten vertailu nuorempien ja vanhempien välillä tarjoaa hedelmällisen jatkotutkimusaiheen. Toisten kielellisten elämäkertojen kautta voi jokainen havahtua reflektoimaan omien kieltensä merkityksiä.

## Kirjallisuus

- Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. Toim. M. Holquist, käännt. C. Emerson & M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Blackledge, A. & A. Creese 2014 (toim.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- Block, D. 2010. Researching language and identity. Teoksessa B. Paltridge & A. Phatiki (toim.) *Continuum companion to research methods in applied linguistics*. London: Continuum, 337–349.
- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & A. Backus 2011. *Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity*. Working Papers in Urban Language and Literacies 67. [https://www.academia.edu/6365319/WP67\\_Blommaert\\_and\\_Backus\\_2011.\\_Repertoires\\_revisited\\_Knowing\\_language\\_in\\_superdiversity](https://www.academia.edu/6365319/WP67_Blommaert_and_Backus_2011._Repertoires_revisited_Knowing_language_in_superdiversity).
- Busch, B. 2006. Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. Teoksessa B. Busch, A. Jardine & A. Tjoutuku (toim.) *Language biographies for multilingual learning*. PRAESA – Occasional Papers No. 24, 5–18. <http://paulroos.co.za/wp-content/blogs.dir/22/files/2012/07/Paper24.pdf>.
- de Bot, K. & S. Makoni 2011. *Language and aging in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

- De Fina, A. 2015. Narrative and identities. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley, 351–368.
- De Fina, A. & A. Georgakopoulou 2012. *Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H. & S. Pietikäinen 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 1–14.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- García, O. & L. Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- György-Ullholm, K. 2010. *Same mother tongue – different origins. Implications for language maintenance and shift among Hungarian immigrants and their children in Sweden*. Dissertations in Bilingualism 20. Stockholm: Stockholm University.
- Heller, M. 2007. *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. New York: Continuum.
- Jepson Wigg, U. 2011. *Nytt land och ny skola. Berättelser om att bryta upp och börja om*. Stockholm: Liber.
- Jørgensen, J. N. 2008. Introduction. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161–176. DOI: 10.1080/14790710802387562.
- Latomaa, S. & M. Suni 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: SKS, 151–174.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Lilja, N. 2012. Kieli saamelaisuutta määrittämässä. Saamelaisyntyisten henkilöiden haastattelupuheessa rakentuvat saamelaisuuden kategoriat. *Puhe ja kieli*, 32 (3), 127–150.
- Lindgren, A.-R. 2000. *Helsingin saamelaiset ja oma kieli*. Helsinki: SKS.
- Ljung Egeland, B. 2015. *Berättelser om tillhörighet. Om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort*. Karlstad University Studies 2015: 31. Karlstad: Karlstads universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:811155/FULLTEXT01.pdf>.
- Mononen, K. 2013. *Inkerinsuomalaisten suomen kielen käyttö Pietarissa ja sen lähialueella*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8657-1>.
- Mononen, K. 2015. Vanhus vai seniorikansalainen? Sanojen herättämiä mielikuvia kartoittamassa. *Gerontologia*, 29 (2), 120–121.
- Mononen, K. & S. Pöyhönen 2013. Inkeriläisten sukupolvet ja kielenkäytön muutokset – kielenkäyttäjien näkökulma attritioon. Teoksessa K. Granqvist & P. Rainò (toim.) *Rapautuva kieli: kirjoituksia vähemmistökielten kulumisesta ja kadosta*. Helsinki: SKS, 75–102.
- Norton, B. 2013. *Identity and language learning. Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Otheguy, R., O. García & W. Reid 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 2015, 6 (3), 281–307. DOI: 10.1515/applirev-2015-0014.
- Paulsrud, B., J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin 2017. Perspectives on translanguaging in education. Teoksessa B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 10–19.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188. DOI: 10.1093/applin/amm008.
- Pavlenko, A. (toim.) 2011. *Thinking and speaking in two languages*. Bristol: Multilingual Matters.

- Pavlenko, A. & A. Blackledge 2004. Introduction: new theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.) *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–33.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pietikäinen, S., H. Dufva, & K. Mäntylä 2010. Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–30.
- Pietikäinen, S., S. Laihiala-Kankainen, L. Huss & H. Salo 2011. Kieli ja kokemus. Vähemmistökieli kolmen perhesukupolven kielielämäkerroissa. *Puhe ja kieli*, 31 (2), 67–88.
- Pitkänen-Huhta, A. & M. Hujo 2012. Experiencing multilingualism – the elderly becoming marginalized? Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 261–283.
- Plejert, C., G. Jansson & M. Yazdanpanah 2014. Response practices in multilingual interaction with an older Persian woman in a Swedish residential home. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 29 (1), 1–23. DOI: 10.1007/s10823-013-9217-2.
- Rahkonen, J. & M. Mäkinen 2013. *Suomalainen ikägallup. Eloisa ikä -avustusohjelman kyselytutkimus*. Helsinki: Taloustutkimus Oy. [http://eloisaika-fi-bin.directo.fi/@Bin/8ca034506f108d972976746c0bc2265a/1470653741/application/pdf/83872/Suomalainen%20ik%C3%A4gallup%202013\\_Eloisa%20ik%C3%A4.pdf](http://eloisaika-fi-bin.directo.fi/@Bin/8ca034506f108d972976746c0bc2265a/1470653741/application/pdf/83872/Suomalainen%20ik%C3%A4gallup%202013_Eloisa%20ik%C3%A4.pdf).
- Rampton, B. 1995. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Saarenheimo, M., M. Pietilä, S. Maununaho, A. Tiisonen & P. Pohjolainen 2014. *Ikäpolvien taju. Elämänkulku ja ikäpolvet muuttuvassa maailmassa*. Helsinki: Vanhustyön keskusliitto. [http://www.vtkl.fi/document/1/1396/7b37447/lkapolvien\\_taju.pdf](http://www.vtkl.fi/document/1/1396/7b37447/lkapolvien_taju.pdf).
- Savijärvi, I. 2003. Inkerinsuomi ja suomalaiset Inkerinmaalla. Teoksessa H. Jönsson-Korhola & A.-R. Lindgren (toim.) *Monena suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä*. Helsinki: SKS, 272–299.
- Sihvo, H. 1991. Inkeriläisten identiteetti muutosten paineissa. Teoksessa P. Nevalainen & H. Sihvo (toim.) *Inkeri. Historia, kansa, kulttuuri*. Helsinki: SKS, 343–360.
- Sisäministeriö 2017. *Paluumuutto ja ulkosuomalaiset*. [http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/paluumuutto\\_ja\\_ulkosuomalaiset](http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/paluumuutto_ja_ulkosuomalaiset) [luettu 24.1.2017].
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Slembrouk, S. 2015. The role of the researcher in interview narratives. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley, 239–254.
- Straszler, B. 2009. Unkarilaiset Suomessa. *Siirtolaisuus / Migration*, 1, 12–21.
- Straszler, B. 2010a. *Ungrare, ungerska och ungersk kultur i Sverige och Finland. En översikt*. Digitala skrifter från Hugo Valentin-centrum 1. Uppsala: Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:360577/FULLTEXT01.pdf>.
- Straszler, B. 2010b. "Unkarilaisuus tekee minusta persoonallisen" – Pohdintoja toisen polven suomenunkarilaisten kieli-identiteetistä. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: SKS, 193–216.
- Straszler, B. 2011a. Embracing Hungarian: top-down emancipation of an immigrant language in Finland. *International Journal of Sociology of Language*, 209, 75–90. DOI: 10.1515/ijsl.2011.022.
- Straszler, B. 2011b. "Ungerska för rötternas skull". *Språkval och identitet bland andragenerationens ungrare i Sverige och Finland*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia

38. Uppsala: Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:437256/FULLTEXT01.pdf>.
- Straszer, B. 2014. Maahanmuuttajien kielitaito – yhteiskunnan resurssi vai yksilön kätöksissä oleva pääoma?: esimerkkinä toisen polven suomenunkarilaiset. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 109–131.
- Straszer, B. 2015. "Nu när jag är gammal kan jag säga att jag nästan har två modersmål" – Äldres relation till förstaspråket ungerska och andraspråket finska. Teoksessa L. Kahlin, M. Landqvist & I. Tykesson (toim.) *Språk och identitet. Rapport från ASLA:s symposium, Södertörns högskola 8–9 maj 2014*. Södertörn: Södertörns högskola, 149–167.
- Tilastokeskus 2017 = *Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat* [luettu 25.1.2017].
- Torpsten, A.-C., A. Reath Warren, B. Straszer, C. Lindahl, F. Siekkinen, G. Svensson, J. Rosén, K. Allard & Å. Wedin 2016. Transspråkande: en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, 2, 32–33.
- Webster, L. & P. Mertova 2007. *Using narrative inquiry as a research method*. London: Routledge.

## LIITE 1.

### Litterointimerkit

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio tauon edellä
(--)	jakso, josta ei ole saatu selvää
(.)	tauko
[N]:stä	nimi häivytetty
[NAURAA]	litteroijan kommentit
tule-	kesken jäänyt sana
---	poistettu puhunnoksen osa

## LIITE 2.

### Haastattelurunko suomeksi

Haastattelukysymykset inkeriläisille paluumuuttajavanhuksille (vrt. ensimmäisen polven unkarilaismaahanmuuttajat).

#### 1. Henkilökohtaiset taustatiedot ja kielitausta

##### 1.1 Henkilötietoja

- 1.1.1 Syntymäaika?
- 1.1.2 Syntymäpaikka?
- 1.1.3 Koulutus?
- 1.1.4 Työ / ammatti?
- 1.1.5 Milloin tulitte Suomeen ensimmäisen kerran? Miksi?
- 1.1.6 Mihin saavuitte ja missä päin olette asunut Suomessa?
- 1.1.7 Minkä maan kansalainen olette?

##### 1.2 Vanhemmat ja perhe pähkinänkuoressa

- 1.2.1 Milloin vanhempanne ovat syntyneet?
- 1.2.2 Mitä he ovat tehneet työkseen?
- 1.2.3 Mikä heidän äidinkieltensä on?
- 1.2.4 Onko teillä sisaruksia?
- 1.2.5 Mitä kieltä olette puhunut kotona?
- 1.2.6 Mitä kieltä olette puhunut kodin ulkopuolella?
- 1.2.7 Onko teillä lapsia?

### 1.3 Kielellinen tausta / kaksikielisyys

- 1.3.1 Oletteko suomenkielinen vai venäjänkielinen? Miksi?
- 1.3.2 Pidätkö itseänne suomenkielisenä? Miksi?
- 1.3.3 Millä tasolla puhutte venäjää ja suomea oman arvionne mukaan?
- 1.3.4 Milloin ja miten olette alkanut puhua / oppia suomea?
- 1.3.5 Mitä muita kieliä olette opiskellut ja puhunut? Miten paljon?
- 1.3.6 Mitä kieliä ja missä tilanteissa puhutte (oman vaimon / miehen kanssa, lasten kanssa, sukulaisten kanssa, tuttujen kanssa, viranomaisten kanssa...)?
- 1.3.7 Kuka on mielestänne kaksi- tai monikielinen?
- 1.3.8 Pidätkö itseänne kaksi- tai monikielisenä?

### 2. Ajatukset äidinkielestä

- 2.1 Voiko ihmisellä olla useita äidinkieliä?
- 2.2 Mitä kieltä tai kieliä pidätte äidinkielenänne?
- 2.3 Minkä kielen puhuminen tuntuu kaikkein luonnollisimmalta? Mihin tilanteisiin tämä kieli liittyy? Esimerkkejä?
- 2.4 Onko vuosien saatossa tapahtunut muutosta? Onko tunne kieliä kohtaan muuttunut? Mikä lähinnä? Miksi?
- 2.5 Oletteko huomannut eroja suomen kielessä inkerinsuomalaisilla tai suomen-suomalaisilla? Mitä ajatuksia siitä herää?
- 2.6 Minkälaista kieltä itse haluatte puhua tai on mielestänne sopivaa puhua?
- 2.7 Mitä ajatuksia teillä on inkerinsuomen murteista?

### 3. Ajatukset suomen kieleen liittyen Suomessa

- 3.1 Missä tilanteissa ja kenen kanssa puhutte suomea?
- 3.2 Missä tilanteissa tunnette, että teitä pidetään suomenkielisenä? Mistä huomaatte sen?
- 3.3 Missä tilanteissa tunnette, että teitä ei pidetä suomenkielisenä? Mistä huomaatte sen?
- 3.4 Missä tilanteissa huomaatte, että muut maahanmuuttajat pitävät teitä suomenkielisenä?
- 3.5 Missä tilanteissa huomaatte, että on luonnollista puhua suomea suomenkielisten kanssa? Miksi?
- 3.6 Missä tilanteissa huomaatte, että on luonnollista puhua suomea toisten maahanmuuttajien kanssa? Miksi?
- 3.7 Missä tilanteissa tuntuu, että on tärkeää tuntee suomen kieli omaksi kieleksi?

### 4. Ajatukset venäjän kieleen liittyen Suomessa

- 4.1 Missä tilanteissa ja kenen kanssa puhutte venäjää?
- 4.2 Voitteko mielestänne käyttää venäjää esim. kadulla, kun suomenkieliset kuulevat?
- 4.3 Onko ollut tilanteita, että olette käyttänyt venäjää kadulla Suomessa?
- 4.4 Kun tapaatte kaksikielisen tutun, mitä kieliä käytätte ja miksi?
- 4.5 Entä kun huomaatte suomenkielisten kuulevan, mitä kieltä käytätte?

- 4.6 Missä tilanteissa tunnette, että suomenkieliset pitävät teitä venäjänkielisenä tai ei-suomenkielisenä? Mistä sen huomaa?
- 4.7 Missä tilanteissa maahanmuuttajat pitävät teitä ulkomaalaisena?
- 4.8 Missä tilanteissa inkerinsuomalaiset pitävät teitä venäjänkielisenä / suomenkielisenä? Miten sen huomaa?
- 4.9 Missä tilanteissa on luontevaa puhua venäjää suomenkielisten läsnä ollessa?
- 4.10 Missä tilanteissa on luontevaa puhua venäjää muiden maahanmuuttajien läsnä ollessa?
- 4.11 Miltä tuntuu, onko tärkeää, että venäjän kielen käyttö olisi luontevaa Suomessa?

## 5. Ajatukset venäjän kieleen liittyen Venäjällä

- 5.1 Kun olette Venäjällä, missä tilanteissa ja kenen kanssa puhutte venäjää?
- 5.2 Missä tilanteissa tunnette, että teitä pidetään venäjänkielisenä? Mistä huomaatte sen?
- 5.3 Missä tilanteissa tunnette, että teitä ei pidetä venäjänkielisenä? Mistä huomaatte sen?
- 5.4 Missä tilanteissa huomaatte, että muut inkerinsuomalaiset Venäjällä pitävät teitä venäjänkielisenä?
- 5.5 Missä tilanteissa huomaatte, että on luonnollista puhua venäjää venäjänkielisten kanssa? Miksi?
- 5.6 Missä tilanteissa huomaatte, että on luonnollista puhua venäjää toisten inkerinsuomalaisten kanssa? Miksi?
- 5.7 Missä tilanteissa tuntuu, että on tärkeää tuntea venäjän kieli omaksi kieleksi?

## 6. Ajatukset suomen kieleen liittyen Venäjällä

- 6.1 Missä tilanteissa ja kenen kanssa puhutte suomea käydessänne Venäjällä?
- 6.2 Voitteko mielestänne käyttää suomea esim. kadulla, kun venäjänkieliset kuulevat?
- 6.3 Onko ollut tilanteita, että olette käyttänyt suomea kadulla tai julkisissa tilanteissa Venäjällä?
- 6.4 Kun tapaatte kaksikielisen tutun, mitä kieliä käytätte ja miksi?
- 6.5 Entä kun huomaatte suomenkielisten kuulevan, mitä kieltä käytätte?
- 6.6 Missä tilanteissa tunnette, että venäjänkieliset pitävät teitä suomenkielisenä tai ei-venäjänkielisenä? Mistä sen huomaa?
- 6.7 Missä tilanteissa inkerinsuomalaiset pitävät teitä ei-venäläisenä?
- 6.8 Missä tilanteissa inkerinsuomalaiset pitävät teitä venäjänkielisenä? Miten sen huomaa?
- 6.9 Missä tilanteissa on luontevaa puhua suomea venäjänkielisten läsnä ollessa?
- 6.10 Missä tilanteissa on luontevaa puhua suomea muiden inkerinsuomalaisten läsnä ollessa?
- 6.11 Miltä tuntuu, onko tärkeää, että suomen kielen käyttö olisi luontevaa Venäjällä?



## LIITE 3.

## Unkarinkieliset litteraatiot

## Esimerkki 1.

- Boglárka: szerinted lehet az embernek több anyanyelve  
 Miska: hát tulajdonképpen má ilyen idős koromban elmondhatom hogy majdnem lehet.  
 Boglárka: ühü  
 Miska: majdnem lehet.  
 Boglárka: tehát hogy úgy érted hogy a finn is anyanyelved  
 Miska: igen igen. majdnem úgy, majdnem úgy.  
 Boglárka: majdnem (.) min múlik  
 Miska: na az hogy például tájszólásba ilyet hogy mm néha amikor rámjön akkor aa savo tájszólásba beleesek.  
 Boglárka: ühüm.  
 Miska: ilyen mondásokba meg ilyen dolgokba.  
 Boglárka: igen.  
 Miska: a turkuit nem tudom, a tampereit se tudom mert ilyenével, tampereiül beszélnek.  
 Boglárka: szerinted az anyanyelvhez ez hozzátartozik az hogy az ember az ismeri az összes tájszólást  
 Miska: majdnem, majdnem. na Magyarországon mindig mondtam a szögedit, alföldit, szögedit, hódmezővásárhelyit, az öt, a dunántúlit-

## Esimerkki 5.

- Miska: --- néha most ha itthon például itthon ha megyünk a kutyákkal meg valamikor néha meg fáradt is vagyok és a nejem rámszól hogy (.) aszondja hogy ez nem úgy van hogy ezt régen nem úgy mondtad  
 Boglárka: aha megváltozott a (.) nyelvhasználatod  
 Miska: öö megváltozott, mert én úgy érzem hogy nagy- nem olyan nagy jelentősége van annak hogy hogy mondom  
 Boglárka: ühüm  
 Miska: igen úgyhogy.  
 Boglárka: tehát kicsit igénytelenebb lettél [NAURAEN]  
 Miska: már most hogy igen. hát, igen (.) igen.  
 Boglárka: tudsz rá példát mondani hogy milyen- tehát a szókincsedben jelentkezik ez  
 Miska: most nem jut eszömbe (.) de ilyen ilyen érdekességek mm példát most nem tudok rámondani most hirtelen nem ugrik be de [MIETTII] nagyon kicsit kicsin múlik  
 Boglárka: értem értem.

Miska: például olyan ehhez hasonlóak hogy [HUOKAISEE] engemet emm engemet nem minua ei öö arvostella, minua ei arvosteta. ilyen dolgokba.

#### **Esimerkki 6.**

--- ővelük [finnországi magyarokkal] általában- de velük az a baj a legtöbb azok akiket ismerek is hogy minél idősebbek lesznek szóval keverik a két nyelvet (.) de olyat nem szabad csinálni. nem szabad csinálni, inkább ne használjunk olyan szót ami- nem nem szabad két nyelvet keverni úgyhogy mer abba nem jó se a új generációnak a tanításával kapcsolatba se a egymás közötti beszédre

#### **Esimerkki 9.**

Boglárka: --- és milyen más nyelveket tanultál

Miska: hát úgy, ezt úgy mondták annak idején, mert nem volt szabad (.) kertek alatt németül (.)

Boglárka: mit értesz azon, hogy a kertek alatt németül

Miska: úgy hogy úgy hogy nem volt szabad akkor, mert az orosz volt a kötelező és akkor édesanyámék elküldtek, mert ugyanaz az orosz tanárnő aki nekünk volt ez ez ez osztrák származású volt és hogy érvényesüljön ő ő oroszul megtanult, lerakta az orosz ő (,) ő tanári diplomáját. nap közben az iskolában oroszul tanul-,tanított, este este meg pedig bennünket németül.

#### **Esimerkki 10.**

[kétnyelvű az] aki mindkét mindkét nyelven mm hogy mondjam el tud igazodni de legalább egyik nyelvet írja is és olvassa is

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 161–180.

Liisa Mustanoja, Maija Tervola, Kirsi Sandberg & Michael O'Dell

Tampereen yliopisto

## Kielen resurssit ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen

This paper outlines a layered view of the notion of *resource* as it appears and is put into practice in various fields of linguistic research. Different perspectives are provided in order to illustrate the variety of uses the notion has in current scientific discourse in Finland. By the means of critical concept analysis, we attempt to show that the ways *resource* is deployed in the current literature may cause confusion. Furthermore, the aim of the paper is to unravel some of the connotations the notion conveys from economics and the natural sciences to our idea of a language user.

Keywords: resource, sociolinguistics, language learning, concept analysis

Asiasanat: resurssi, sosiolingvistiikka, kielen oppiminen, käsiteanalyysi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## 1 Johdanto

2010-luvulla olemme tilanteessa, jossa niin instituutiot ja erilaiset yhteisöt kuin arjen vuorovaikutus- ja kulttuuriympäristöt ovat entistä monikielisempiä. Kaksi- ja monikielisyys on paitsi lukuisien perheiden myös koulujen ja työpaikkojen arkipäivää. Kieli on olennainen avain oppimiseen ja itsensä ilmaisemiseen: vieraiden kielten taito ja oman kielen tilanteinen hallinta tuovat mukanaan mahdollisuuden vaikuttaa ja vakuuttaa. Kielen hallinnan rooli korostuu esimerkiksi työelämässä, kun yhteiskunta tekstuaalistuu ja yhä useamman on tartuttava kynään tai tietokoneeseen. Sujuvalla kielenkäyttäjällä on hyvät mahdollisuudet myös yhteiskunnalliseen osallistumiseen; erilaiset puutteet kielenkäyttötaidoissa puolestaan luovat osattomuutta.

Kielen ja yhteiskunnallisen eriarvoistumisen välisen suhteen tarkastelu johtaa monitieteiselle tutkimuskentälle, jossa sosiolingvistiikalla ja soveltavalla kielentutkimuksella, muun muassa kielen oppimisen tutkimuksella, on keskeiset roolinsa. Kielenkäytöllä ja sitä koskevilla valinnoilla ilmaistaan sosiaalisia identiteettejä, ollaan osallisena yhteisöissä ja myös erottaudutaan joukosta (ks. esim. Sorjonen, Lehtonen & Rouhikoski 2015). Toisaalta tasoerot luku- ja kirjoitustaidoissa alkavat olla tekstien varassa toimivan yhteiskuntamme tasa-arvoisuuden kannalta ongelma: Peruskouluistamme valmistuu nuoria, joilla ei ole riittäviä äidinkielen taitoja (ks. esim. Kuusela 2011; Harjunen & Rautopuro 2015). Erilaiset tasoerot tulevat voimakkaasti esiin myös suomea toisena kielenään käyttävien arjessa. Pääsy kieleen ja tilanteisiin, joissa kieltä käytetään, on eri ihmisille ja ihmisryhmille erilainen.

Kielentutkimuksessa kielen ja kielenkäyttöympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia on viime vuosina lähestytty *resurssin* käsitteen avulla, ja käsite on otettu käyttöön myös Suomessa. Sosiolingvistisessä tutkimuksessa resurssista puhutaan esimerkiksi yksilön kielen vaihtelun ja sen saamien yhteisöllisten merkitysten yhteydessä. Sosiokulttuurisesti orientoituneessa kielenoppimistutkimuksessa resurssilla taas viitataan esimerkiksi materiaaleihin, tukimuotoihin sekä kielenkäyttötilanteisiin, joita kielenoppija voi käyttää hyväkseen oppimisessa niin luokkahuoneessa kuin etenkin sen ulkopuolella (esim. Dufva, Aro & Suni 2014: 22; Haikala 2015: 58). Resurssilla on kielenoppimisen kontekstissa vanhastaan viitattu kuitenkin myös yksilön henkilökohtaisiin voimavaroihin, kuten muistamiseen tai huomion kohdistamiseen (esim. Hayes 2012). *Resurssi*-käsite on johdettavissa muun muassa taloustieteeseen, jossa sillä puolestaan viitataan erityisesti taloudellisiin, inhimillisiin ja sosiaalisiin voimavaroihin. Tätä taustaa vasten viittausalan moninaisuus onkin varsin ymmärrettävä.

Resurssin käsite on siis läsnä samassa diskurssissa monessa eri merkityksessä. Edellä mainittujen lisäksi resurssilla nimittäin viitataan esimerkiksi opettajan voimavaroihin paisuvien oppisisältöjen edessä (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015) tai kont-

rastoidaan eri yksilöiden todellisia äidinkielen resursseja ideaaliin kielenkäyttäjään (Makkonen-Craig 2015). Nähdäksemme erityisesti yhteiskunnallisessa viitekehysessä resurssista puhuminen kuljettaa mukanaan merkityksiä resurssien saatavuudesta ja riittävydestä; resurssiin liitetään usein jakamisen ja jakautumisen, mutta myös niukkuuden ideat. Väistämättä tarkastelu palautuu siis myös yksilöihin ja heidän erilaiseen pääsyynsä resurssien äärelle. Kyse ei ole pelkästään siitä, millaisia mahdollisuuksia yhteisö yksilölle tarjoaa, vaan myös siitä, minkälaisena toimijana yksilö näissä tarkastelutavoissa konstruoidaan. Hymes (1996) toteaa, että kielitieteessä kielen tarjoamien mahdollisuuksien tasa-arvoa erehdytään usein pitämään itsestäänselvyytenä, vaikka todelliset ja potentiaaliset mahdollisuudet useimmiten eroavat toisistaan.

Monet lingvistiikan alat, esimerkiksi jo edellä mainitut sosiolingvistiikka, äidinkielen ja toisen kielen oppimista käsittelevä tutkimus tai vaikkapa jäljempänä esiin nostettava sosiofoneettinen tutkimussuuntaus, pyrkivät vuoropuheluun yhteiskunnan kanssa. Tällöin resurssin käsitteen erilaiset käytöt väistämättä lomittuvat, joskus epätoivottavalakin tavalla. Humanististen tieteenalojen käsitteiden käyttöä tutkinut Bal (2002) erittelee teoksessaan käsitteiden matkaamista tieteenalalta toiselle ja takaisin. Bal havainnollistaa näkemystään tieteenalalta toiselle liikkuvien käsitteiden mahdollisuuksista – mutta samalla myös vaaroista – useiden hyvin keskeisten käsitteiden (esim. teksti ja merkitys) analyysin kautta.

The case serving as an example is one many will recognize: it involves partial overlap of concepts used today in different disciplines, concepts that tend to get muddled in a mixed setting. To help to move from a muddled multidisciplinary to a productive interdisciplinarity, such cases of partial overlap are best dealt with head-on. (Bal 2002: 25.)

Monitieteisessä tutkimuksessa yhteisten käsitteiden käyttö vaatii usein toisenlaista taustoitusta kuin silloin, kun käsitettä käytetään yhden tieteenalan tai vielä rajatummin jonkin sen suuntauksen, koulukunnan, sisällä. Vaikka käsite määriteltäisiin huolellisesti, sen ei voi luottaa toimivan kuin nimilappu, jolla rajataan ulos osa niistä merkityksistä, joista samaa käsitettä käyttäen puhutaan toisaalla.

Tässä artikkelissa resurssi-käsitteen käyttöä tarkastellaan kriittisen, tulkitsevan käsitteanalyysin avulla (ks. Takala & Lämsä 2001). Nuopponen (2009: 310) kuvaa valittua menetelmää organisaatio- ja johtamistutkimuksesta peräisin olevaksi tulkitseväksi menetelmäksi, ”jossa ollaan kiinnostuneita kirjoitetussa, tekstuaalisessa muodossa olevien käsitteiden ja niiden määritelmien merkitysten tulkinnasta” (ks. tarkemmin seuraava luku). Artikkelissamme selvitämme, millaisina resurssiksi nimetyt, lingvistien tutkitut ilmiöt näyttävät, kun niitä tarkastellaan kytköksissä resurssin yhteiskunnallisessa diskurssissa saamiin merkityksiin. Valittu menetelmä pyrkii etsimään ja paljastamaan, millä tavoin tutkittavan käsitteen merkityksenannot ovat ideologisesti ja valtasuhteiltaan

määrittyneitä (Takala & Lämsä 2001). Tulkintamme perustuu muun muassa resurssi-käsitteen niin sanottujen ennakkoehtojen tunnistamiseen (ks. Puusa 2008), jonka avulla on mahdollista löytää käsitteen käytön taustalla piileviä oletuksia.

Käsiteanalyysimme perustuu tuoreeseen, lähinnä 2010-luvulla julkaistuun suomalaiseseen tutkimuskirjallisuuteen, jossa käytetään resurssin käsitettä itse kielen, sen vaihtelun tai oppimisen käsitteellistämiseen. Rajaus perustuu tutkimuksen tavoitteisiin: tavoitteemme on osallistua Suomessa meneillään olevaan keskusteluun kielen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta ja syventää ymmärrystä siitä, mikä osuus kielellä on suomalaisessa, verrattain tasa-arvoisena pidetyssä yhteiskunnassa tapahtuvassa eriarvoistumiskehityksessä. Tutkimuksemme näkökulma on siis yhteiskunnallinen ja uutta rakentava. Hyödynnämme matkustavan käsitteen (*travelling concept*) käsitettä (Bal 2002). Sen kautta resurssi voidaan nähdä monitieteisen tutkimuksen ja koulukuntien rajat ylittävän tieteellisen keskustelun työkaluna, jollaiselle monitahoisessa yhteiskunnallisen eriarvoistumisen ongelmakentässä olisi tarvetta.

Artikkeli koostuu johdannon lisäksi viidestä luvusta, joista ensimmäisessä (luku 2) kuvataan resurssi-käsitteen käyttöä yleisellä tasolla ja sen luonnetta semiteknisenä ja matkustavana käsitteenä. Tämän jälkeen tuomme tarkempaan analyysiin kolme esimerkkiä kielentutkimuksen alalta. Näiden esimerkkien kautta osoitamme, millä tavoin käsitettä on käytetty ja miten tulkintamme on rakentunut. Luvussa 3 resurssi esitetään sosiolingvistiikan piirissä, jossa käsitettä on käytetty jo tarkasti määriteltynä avainkäsitteenä. Tämä mahdollistaa käsitteen suhteuttamisen lähikäsitteiden ja toisaalta tutkimusalan käsitehistorian kontekstiin. Luvussa 4 resurssin käsitettä tarkastellaan fonetiikan alalla, jossa resurssi ei ole ainakaan toistaiseksi aktiivisesti käytössä. Foneettisten ilmiöiden kuvaaminen matkustavan resurssi-käsitteen avulla paljastaa kuitenkin taustaoletuksia, jotka ovat kuvaavia käsitteen käytön kannalta laajemminkin. Käsitellyä päättyy resurssin käyttöön suomalaisessa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (luku 5). Tämä luku paljastaa erityisesti käsitteen semiteknisen luonteen. Johtopäätöksissä (luku 6) esitetään kriittinen tulkinta, jossa palataan monitieteisen tutkimuskentän vuoropuhelun edistämiseen ja yhteiskunnalliseen näkökulmaan.

## 2 Semitekninen resurssi

Ei ole tavatonta, että eri tutkimusaloja tai saman alan eri suuntauksia edustavat tutkijat huomaavat eroavaisuuksia viitekehystensä välillä. Erot tutkimusnäkökulmissa ja johtopäätöksissä samojakin ilmiöitä tarkasteltaessa kuuluvat olennaisesti tieteelliseen keskusteluun. Ongelmalliseksi tilanne voi muodostua silloin, kun eri asioista puhutaan samaa käsitettä käyttäen tai yhdestä ja samasta ilmiöstä käytetäänkin eri käsitteitä, jolloin

merkitys on vaarassa hajota ja kadota näköpiiristä kokonaan. Kakkuri-Knuuttila (2013: 328–331) toteaa, että käsitteiden määrittely on keskeistä erityisesti juuri aloilla, joilla on rinnakkaisia koulukuntia, koska tällöin samoja sanoja saatetaan käyttää eri merkityksissä tai eri sanoja lähellä toisiaan olevissa merkityksissä. Kakkuri-Knuuttilan mukaan yhteiskuntatieteissä ongelmia syntyy myös tutkimuskäsitteistön tukeutumisesta arkikieleen.

Tieteellisissä diskursseissa ongelmia ei useinkaan aiheuta varsinainen alan terminologia, sillä se on useimmiten täsmällisesti määriteltyä ja sillä on selkeä asema diskurssissa. Sen sijaan alttiimpaa ongelmille on niin kutsuttu semitekninen tai subtekninen sanasto (Baker 1988; Farrell 1990). Semitekninen sanasto ei ole minkään yksittäisen alan omaisuutta vaan esiintyy laajalti useiden eri akateemisten alojen diskursseissa (Baker 1988; Chung & Nation 2003). Ongelmia aiheuttaa semiteknisen sanaston kahtalainen luonne: sillä on laajaa käyttöä yleisessä keskustelussa sekä toisaalta täsmällisempää käyttöä joidenkin alojen diskursseissa (Peters & Fernández 2013). Raja yleiskielisen käytön ja termimäisen käytön välillä ei ole selvä, ja alan asiantuntijat ja maallikot voivatkin ymmärtää semiteknisiä käsitteitä eri tavoin, mikä altistaa väärinymmärryksille erityisesti monitieteisillä tutkimusalueilla (Dahm 2011; myös Bal 2002: 35–36).

Tulkintamme mukaan kielen tai kielellisten resurssien käsite näyttäytyy nykyisin keskeisenä lingvistisen ymmärryksen välineenä, mutta käytön perusteella sitä voi luonnehtia semitekniseksi. Vaikka huolellisesti määritellyt käsitteet luovat intersubjektivistä ymmärrystä, käsitteet eivät ole yksiselitteisiä eivätkä muuttumattomia. Resurssin käsite assosioituu helposti talousdiskurssiin, mutta nykyään sitä käytetään laajasti aloilla ja aiheista, jotka ylittää kytkeytyvät yksilön ja ympäristön väliseen suhteeseen. *Kielitoimiston sanakirjan* (KS 2017, s. v. *resurssit*) mukaan monikkomuodolla *resurssit* tarkoitetaan voimavaroja, mahdollisuuksia ja keinoja. Kielitoimiston sanakirjan käyttöesimerkit ovat seuraavanlaisia: "Taloudelliset resurssit. Henkilöresurssit. Kunnilla ei ole resursseja hoitaa työllisyyttä. Resurssit riittivät tehtävien hoitoon." Muilla aloilla resursseilla on viitattu esimerkiksi seuraavanlaisiin entiteetteihin (lihavoinnit tämän artikkelin kirjoittajien):

Tietotekniikka:

*Resurssienhallinta* (englanniksi Windows Explorer) on Microsoft Windowsin ohjelma, jolla voi navigoida järjestelmän resursseja kuten **kiintolevyjä, optisia asemia, siirrettäviä muistivälineitä** [– –] (Wikipedia 2017a.)

Yhteiskunta:

Ratkaisuja haettaessa keskeisellä sijalla ovat erilaiset resurssit kuten **vakaa yhteiskunta, toimivat instituutiot, osaaminen, tietovarannot ja luonnonvarat** sekä niiden tehokas ja luova käyttö. (Suomen Akatemia 2017.)

Sosiaalityö:

Aineettomat resurssit kuten **osaamisen karttuminen, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja turvallisuuden kokemukset** ovat tärkeää pääomaa edistettäessä hyviä etnisiä suhteita, naapuruutta ja yhteiseloja. (EURA 2014.)

Biologia:

Ympäristö on ihmiselle elintärkeä, sillä siitä saadaan kaikki resurssit kuten **vettä, ravintoa, happea, energiaa**. (Kansanopisto.fi 2017.)

Digitaalinen viestintä:

Suurin osa budjettia on määritelty ja varattu julkaisun jälkeiseen ajanjaksoon, jolloin tiedetään tarkemmin ja faktaan perustuen mitä palvelulta odotetaan ja miten se toimii. Jos joku on rikki, se voidaan korjata tai korvata kokonaan toimivalla. **Aikaa, rahaa** ja muita resursseja on käytössä, kun palvelu on toiminnassa. (Parvinen 2016.)

Kun resurssin käyttöala on näinkin laaja, on luontevaa, että käsite on omaksuttu myös ihmiskielen tutkimukseen.

Tieteelliset käsitteet elävät ja ovat perusluonteeltaan muutoksenalaisia. Bal (2002: 24) puhuukin matkustavista käsitteistä:

But concepts are not fixed. They travel – between disciplines, between individual scholars, between historical periods, and between geographically dispersed academic communities. Between disciplines, their meaning, reach, and operational value differ. These processes of differing need to be assessed before, during, and after each ‘trip’. [– –] Between individual scholars, each user of a concept constantly wavers between unreflected assumptions and threatening misunderstandings in communication with others.

Käsitteet matkustavat tieteenalalta toiselle, jolloin niiden merkitys, ala ja käyttömahdollisuudet (*operational value*) vaihtelevat. Käsite, joka matkustaa tieteenalalta toiselle, kantaa matkatavaranaan niitä merkityksiä, joita sillä on toisen tieteenalan tai koulukunnan sisällä. Näitä osatekijöitä olisi arvioitava ennen, kesken ja jälkeen matkustavan käsitteen käytön, jotta käsite toimisi diskurssissa käyttäjänsä tarkoittamalla tavalla. Merkityksiä tulisi punnita siinä diskurssissa, johon matkustava käsite asetetaan.

Käsitteanalyysin teossa pidetään keskeisenä käyttöyhteyden lisäksi käsitteen alkuperää ja syntyhistoriaa (Luostarinen & Väliverronen 1991; Nuopponen 2009). Matkustavalla käsitteelläkin on juuret, jotka ovat usein lopulta kaikille määrittely- ja käyttöta-voille ainakin osittain yhteiset. Tällöin niiden avaaminen ei suoranaisesti avaa käsitteen heijastamia merkityksiä nykyisessä diskurssissa, koska eri tulkitsijat ovat päätyneet erilaisiin käyttöihin, samojen juurien pohjalta. Nykytilanteen kautta kiinnostavaksi osoittautuikin pohdinta siitä, miksi resurssin käsite voimavaran merkityksessä on matkustanut kielenkäytön käsitteellistämiseen. Kuvaavana esimerkkinä niistä syistä, miksi käsitteen ajatellaan matkustavan, nostamme Brockmeierin ja Olsonin (2009: 4) näkemyksen luku-



ja kirjoitustaidon käsitteen (*literacy*) matkustamisen ja ehkä jo metaforistumisen taustatekijöistä:

Literacy has not only become essential for all fundamental social, societal, economic, and political conditions under which we live, it also has become inextricably tied to our private, psychological lives, our diaries, our confessions, and our last wills and testaments. So pervasive is our involvement in literacy that such concepts as writing reading and texts have become traveling concepts, theoretical metaphors, and methodological shorthands that we have effortlessly crossed borders between disciplines and discourses. We read pictures, cities, landscapes, and decipher cultures, lives and minds.

Kuten jo aiemmin totesimme, resurssit kytkeytyvät ihmisen ja ympäristön väliseen suhteeseen. Siksi resurssin käsitteen mukana matkustaa nähdäksemme myös käsitys yksilöstä toimijana, joka on osallisena maailmassa oman aktiivisen toimimisen ja valintojensa kautta.

### 3 Idiolekti, resurssi ja repertuaari: sosiolingvistinen näkökulma

Ihmiskielen perustavanlaatuinen sosiaalisuus ja samanaikainen kielenkäyttäjien ja kielenkäyttötilanteiden ainutkertaisuus on saanut sosiolingvistit kautta aikojen tarkastelemaan sekä ryhmäkielimuotoja että yksilön kieltä, idiolektia. Suomalaisen sosiolingvistisen tutkimustradition suuren kaaren voi kuitenkin karkeasti ottaen katsoa kulkeneen mittavista yleiskuvista yksittäisten puhujien ja puhehetkien syväluotaukseen, 1970-luvulla käynnistyneestä erilaisten puhujaryhmien tarkastelusta 2010-luvun yksilön ja ryhmän suhteen tutkimukseen (ks. esim. Sorjonen ym. 2015: 13). Kun yksilönäkökulma on ajan myötä entisestään korostunut, on myös yksilön kielen analyysiin otettu *idiolekti*-termiä muokkaavaa ja tarkentavaa terminologiaa. Tässä yhteydessä käsitteeseen nostetaan erityisesti resurssin käsite ja lyhyesti myös sitä läheisesti sivuava *repertuaari*.

Sosiolingvistisessä tutkimuksessa termillä idiolekti katetaan yhden puhujan kokonainen kielimuoto – niin amebamainen ja vaikeasti määriteltävissä kuin se onkin. Idiolektin käsitteeseen sisältyy näin ollen kaikki kielellinen aines, joka on kielenpuhujille yhteistä, mutta myös kaikki se persoonallinen variaatio ja vivahde, joka nimenomaisen puhujan repertuaariin kuuluu. Näin määriteltynä idiolekti saa hahmonsensa ensisijaisesti suhteessa muihin sosiolingvistisiin peruskäsitteisiin, kuten *murre* (dialekti), *sosiolekti* tai *etnolekti*. Idiolektia voidaankin pitää teoreettisena apparaattina, jonka käytännön sovellus on määriteltävä jokaisessa tutkimuksessa erikseen.

Käytännössä idiolektilla tarkoitetaan yhden henkilön puheen kaikkia piirteitä, ja suomalaisessa traditiossa idiolektin kuvaukseen kytkeytyykin vahvasti alueellisen variaation alainen fonologinen ja morfologinen aines. Esimerkiksi Mustanojan (2011: 75) idiolektien muutokseen keskittyvässä tutkimuksessa termi on määritelty niin, että se palvelee ensisijaisesti kielenpiirteiden tilastollista käsittelyä:

Idiolekti on puheen konkretiasta johdettavissa oleva, väistämättä aikaan ja tilanteeseen sijoittuva pysäytyskuva yksilön kielenkäytöstä (vrt. Labov 1966: 6). Äänne- ja muotopiirteiden analyysissä idiolektin olemus hahmottuu varianttien käyttötendenssien kautta. Idiolektin kuvaus on piirteiden variaatiosuhteiden hahmottelua ja sen todennäköisyyden havainnollistamista, jolla tietyt variantit yksilön puheessa esiintyvät.

Reaaliaikatutkimukset ovat osoittaneet, että idiolektit harvoin pysyvät aikuisiälläkään täysin stabiileina (esim. Kurki 2005; Palander 2005; Paunonen 2005; Mustanoja 2011). Monentasoinen labiilius näyttää kuuluvan idiolektin perusluonteeseen. Tyypillistä on myös, että tutkitun joukon sisällä idiolektit muuttuvat moniin suuntiin, mistä seuraa, että ryhmätason muutos näyttäytyy yleensä maltillisena, sillä erisuuntaiset yksilömuutokset kumoavat toinen toistaan (ks. esim. Mustanoja 2011: 149).

Idiolektien tutkijalla on kuitenkin käytössään vain pysäytyskuva, vajavainen heijastus yksilön kielenkäytöstä, sillä aineisto on kerätty tietynä hetkenä tai hetkinä, eikä se runsaimmillaankaan kata yksittäisen puhujan elämän laajuista kielellistä repertuaaria. Ajassa tapahtuvan muutoksen lisäksi kielenkäyttäjät nimittäin mukauttavat – tieteen tai tiedostamattaan – kieltään jatkuvasti ympäristöön sopivaksi eivätkä normaalisti näytä koko repertuaariaan yhdessä puhetilanteessa (kielen tilanteisesta vaihtelusta ks. esim. Lappalainen 2004: 42–45 ja siinä mainitut lähteet). Yksilön kielen muotoutumisen ja ilmentymisen taustalla vaikuttavatkin alueellisen taustan tai tiettyyn yhteisöön kuulumisen lisäksi esimerkiksi halu, kyky tai näiden kahden puute käyttää kieltä jollakin tietyllä tavalla.

Sosiolingvistisissa tutkimuksissa repertuaarista tai repertoaarista (ks. KS 2017, s. v. *repertoari*) puhutaan, kun tarkoitetaan yksilön kielenkäytön koko ohjelmistoa – kaikkea sitä variaatiota, johon yksittäisen puhujan kieli taipuu. *Repertuaari*-sanan käyttö on useimmiten arkikielimaista. Kuitenkin esimerkiksi Lehtonen (2015: 52) on monietnisiä nuoria käsittelevässä tutkimuksessaan nostanut repertuaarin selvemmin termin asemaan:

Kielellinen repertuaari on niiden erilaisiin rekistereihin liittyvien kielellisten resurssien kokoelma, joka puhujalla on käytössään. Kielellisesti heterogeenisessä todellisuudessa repertuaari tarjoutuu vaihtoehdoksi kielelliselle kompetenssille: kaikkien puhujien kielelliset repertuaarit koostuvat hiukan erilaisista kielellisistä resursseista.

Repertuaari on kuvauksessa esitetty eräänlaisena resurssikokoelmana, ja repertuaarin ja resurssin suhde näyttäytyy sen valossa meronyymisena osa-kokonaisuussuhteena.

Idiolektin kuvauksen rinnalle ja sen ohi onkin nykysosiolingvistiikassa nostettu vahvasti resurssin käsite. Käsitteen juuret ovat tosin nähtävillä jo varhaisessa sosiolingvistiikassa. Muun muassa sosiolingvisti Pirkko Nuolijärvi esitti vuoden 1986 väitöskirjassaan lomasuomeksi nimeämänsä ilmiön: Pohjois-Savosta tai Etelä-Pohjanmaalta Helsinkiin muuttaneiden tutkimushenkilöiden idiolekti oli kyllä helsinkiläistynyt, mutta kun he soittivat sukulaisille tai menivät käymään tutuilla kotikulmilla, lapsuuden murre kumpusi esiin uudelleen. (Nuolijärvi 1986: 239–306.) Ihmisen matkaan siis karttuu elämän myötä kykyä toimia erilaisissa tilanteissa. Repertuaari tai ohjelmisto ikään kuin laajenee ilman, että uusi väistämättä syrjäyttää vanhan. Jos yksilön kieli, idiolekti, on kuin ilmapallo, jolla on tietyissä rajoissa mahdollisuus laajeta, resurssit ovat ilmaa pallon sisällä ja ympärillä.

Lehtonen (2015: 37–38) on tuoreessa sosiolingvistisessä tutkimuksessaan rajannut resurssin viittausalan jo varsin tiukasti. Hän nostaa mukaan puhujan oman aktiivisuuden ja puhujaa ympäröivän yhteisön tekemän indeksaalisen tulkinnan:

Kielellinen resurssi on paikallista ja sosiaalista merkitystä kantava ja luova kielellinen mahdollisuus, jota puhujat voivat aktiivisesti käyttää tietynlaisen persoonan luomiseen ja itsen asemointiin (Quist 2005: 204–205). Terminvalinnan resurssi taakse kätkeytyy kannanotto sosiolingvistiikkaa pitkään hallinneen labovilaisen variaationanalyysin variaabeli-käsitteeseen, jossa kvantitatiivisesti tarkastellaan eri varianttien jakaumaa yhden kielenpiirteen kaikissa esiintymissä. [– –] Itse en pidä käsitteitä kielenpiirre ja kielellinen resurssi täysin synonyymisinä: näistä resurssi korostaa mielestäni sitä, että kielenpiirre on jo kehittynyt jonkinlaiseksi sosiaaliseksi indeksiksi.

Kielenkäyttäjälle jokainen variantti on potentiaalinen kommunikaation resurssi. Resurssipuhe toimiikin vastavoimana muun muassa perinnäiselle kielioppinäkemykselle, jossa yksilön puheessa tavattujen varianttien katsotaan kuuluvan eri systeemeihin, esimerkiksi murteeseen, yleiskieleen tai yleispuhekieleen, ja olevan näin kilpasilla keskenään.

Suomalaisessa sosiolingvistisessä tutkimuksessa resurssi näyttää paitsi tuoreena terminä myös aiemman tutkimuksen kanssa keskustelevana teoreettisena käsitteenä tai mallina, jonka juuret ovat jo varhaisessa sosiolingvistisessä tutkimuksessa. Resurssin käsitteellä havainnollistetaan sekä idiolektin labiilia perusluonnetta että kielen variaation roolia sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tutkimuksen mukaan painopiste on joko sisäisissä tai ulkoisissa resurssissa: resurssi(t) esitetään yhtäältä jonkinlaisena varantona, joka on kielenkäyttäjällä itsellään, toisaalta jonakin, joka kielenkäyttäjälle on vuorovai-  
kutuksessa tarjolla ja jota hän myös itse tarjoilee.

## 4 Sosiofoneettiset resurssit

Foneettinen tutkimus tarjoaa lisävalaistusta kielellisen eriarvoisuuden kysymyksiin. Varhaislapsuudessa omaksutun äidinkielisen ääntämyksen ja puheentuoton vaivattomuus antaa huomattavan edun myöhemmin kielen oppiviin nähden. Näillä vieraan aksentin vaikutus voi olla voimakas, ja siitä on usein mahdotonta päästä eroon pitkänkään kieliympäristössä elämisen aikana (Leinonen 2015). Vieraalla kielellä puhumisen on myös todettu kuormittavan puhujan ääntä enemmän kuin äidinkielellä puhumisen (Järvinen 2017). Kielellinen eriarvoisuus yhteiskunnassa korostuukin, kun väestöstä yhä suurempi osa oppii paikallista valtakieltä vasta myöhemmällä iällä.

Fonetiikan alalla resurssi-käsitteen käyttö ei ole ainakaan toistaiseksi kovin yleistä, vaikka ääni itsessään on toki olennainen kielellinen resurssi. Perinteisesti kielitieteessä on puhumisella sanottu olevan jopa kaikkein merkittävin rooli kielen kannalta, vaikka monet kirjoituksen piirteet ovat usein vaikuttaneet tutkijoiden käsityksiin puheesta. Kirjoitettuun kieleen verrattuna puheessa korostuu dynaamisuus ja katoavaisuus. Informaation staattisuuden ja säilyvyyden sijaan kommunikaation synkronoiva funktio onkin fonetiikassa etusijalla. Ihmisten välistä synkronointia mahdollistavina sosiofoneettisina resursseina voidaan nähdä yksilöiden mekanismit puheen tuottamista varten, mekanismit puheen havaitsemista varten sekä itse ilma, joka välittää ääntä ympäristöön. Tämä jaottelu korreloi myös klassisen fonetiikan kolmen osa-alueen – artikulatorisen, auditivisen ja akustisen fonetiikan – kanssa.

Edellä mainitut ovat yleisiä resursseja, jotka ylipäätään tekevät puheen mahdolliseksi missä tahansa kielessä tai kieliyhteisössä. Tilannetta voidaan tarkastella myös yksilön ja yksittäisen kielen kannalta. Tähän soveltuu esimerkiksi eksemplaariteoria (*exemplar theory*; fonetiikassa ks. esim. Johnson 1997, 2006; Pierrehumbert 2001; yleisemmin Nosofsky 1986, 2014). Eksemplaariteoria lähtee lyhyesti ilmaistuna siitä, että kokemus synnyttää eräänlaista kasvavaa esimerkkivarastoa, jonka avulla tulkitaan tulevia tapahtumia ja joka toimii tulevan toiminnan pohjana tai ohjeena. Puhumiseen sovellettuna puhuja siis käyttää puhuessaan vanhoja esimerkkejä omasta esimerkkivarastostaan, ja kuulija taas tulkitsee kuulemansa vertailemalla sitä omaan esimerkkivarastoonsa. Kumpikin myös kartuttaa varastoaan lisäämällä siihen juuri tapahtuneet tapaukset.

Eksemplaariteorian näkökulmasta resursseja ovat siis kaikki varastossa olevat esimerkit. Uusi puhetapahtuma rakentuu vanhoista resursseista, ja sen jälkeen kun se on tapahtunut, tapahtuman muisto muuttuu uudeksi resurssiksi. Kyseessä ei kuitenkaan ole pelkästään joukko tietoisia muistikuvia vaan useimmiten pikemmin tottumuksia (samaa tapaan kuin esimerkiksi pyörällä ajamisen taito). Näin syntyvä varasto ei ole myöskään pilkottu tiukasti erillisiin suljettuihin moduuleihin, vaan se on avoin ja tiheästi verkostunut, niin sanottu rikas representaatio. Puhe siis pohjautuu aikaisempien esi-

merkkien uusiokäyttöön. Toisin sanoen kyseessä on eräänlaista plagiointia, kopiointia, pastissia, mukaelmaa, kollaasia ja lainaamista. Mikä on kerran toiminut, kannattaa muistaa ja käyttää myöhemmin uudestaan.

Uudismuodoste *resurssiviisa(u)s* näyttäisi olevan kehittymässä suorastaan muotisaraksi. Tyypillisesti sitä käytetään, kun puhutaan luonnonvaroista, mutta sitä käytetään myös muun muassa palveluista, tiloista ja ajasta. Wikipediassa resurssiviisautta kuvataan seuraavasti:

Resurssiviisaus on kykyä käyttää erilaisia resursseja (luonnonvarat, raaka-aineet, energia, tuotteet ja palvelut, tilat ja aika) harkitusti ja hyvinvointia sekä kestäväää kehitystä edistävällä tavalla. (Wikipedia 2017b.)

Yhdistävänä tekijänä tuntuu olevan ajatus, että resursseja on niukasti, joten niitä pitää kuluttaa viisaasti.

Vaikka *resurssiviisaus* on sanana uusi, sille ominainen ajattelutapa on fonetiikassa hyvin tuttu. Nimittäin jo varsin vanhan käsityksen mukaan puheessa vallitsee tasapainoilu puhujan ja kuulijan tarpeiden välillä (ks. esim. Whitney 1971). Puhuminen on työlästä, eli se kuluttaa puhujan kallista resurssia, jonkinlaista energiaa, olipa se sitten fyysistä tai mentaalista. Kuunteleminen on myös työlästä, mutta vastakkaisista syistä. Toisin sanoen puhe, joka on kuulijalle helppoa, on usein puhujalle työlästä ja päinvastoin. Aikaakin puhumiseen voi olla runsaasti tai niukasti, mikä myös säättää tätä puheessa syntyvää kompromissia (vrt. esim. Lindblom 1990). Puheessa toteutuu siis resurssiviisas kompromissi, jonka lopputulos on tehokasta dynaamista yhteistoimintaa kieliyhteisön yksilöiden välillä.

Keskeiseksi sosiofoneettiseksi kysymykseksi jää vielä, missä resurssit sijaitsevat ja kuka ne omistaa. Toisin kuin luonnon resurssit kielelliset resurssit eivät ole olemassa itsenäisenä oliona. Voidaanko kuitenkin ajatella, että ne ovat jonkun henkilön tai jonkin henkilöryhmän hallussa tai sitten vain yleisesti saatavilla? Eksemplaariteorian näkökulmasta voidaan katsoa, että kieliyhteisöllä on resursseja siinä määrin kuin sen jäsenillä on esimerkkejä varastoissaan. Yhteisön resursseina voidaan siis pitää kaikkia tähänastisia kommunikaatioon liittyviä kokemuksia. Yksittäisellä henkilöllä taas on resursseja siinä määrin kuin hän on onnistunut muuttamaan ulkoisia resursseja sisäisiksi – eli siinä määrin kuin hän on onnistunut hankkimaan puhekommunikaatiosta kokemuksia ja varastoimaan niitä esimerkeiksi. Näin saatujen resurssien määrä ja laatu voi tietenkin vaihdella sisäistämisen prosessin määrän ja laadun mukaan. Tässä prosessissa kaikki kieliyhteisön jäsenet eivät suinkaan ole tasavertaisia.

## 5 Resurssit ja toisen kielen oppiminen

Toisen kielen oppiminen on tyypillinen kielitieteen haara, jossa risteävät monet eri tutkimuskulmat: toisen kielen oppimista voi lähestyä ainakin lingvistiksestä, kognitiivis-psykologisesta, sosiaalisesta, kulttuurisesta tai pedagogisesta näkökulmasta. Nykyään harvoin mikään yksittäinen näkökulma riittää valaisemaan konkreettista tutkimuskysymystä, vaan useimmiten näkökulmat yhdistyvät ja risteävät, mutta toisinaan myös hylkivät toinen toisiaan (ks. esim. Hulstijn, Young, Ortega, Bigelow, DeKeyser, Ellis, Lantolf, Mackey & Talmy 2014). Toisen kielen oppimisen ala on siis otollista maastoa niin kutsutuille matkustaville käsitteille (ks. Bal 2002: 24).

Toisen kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa *resurssi*-sanan käyttö on lisääntynyt ja monipuolistunut viime vuosina. Resurssia käytetään ensinnäkin konkreettisesti viittaamaan oppimisympäristöön, josta oppija ammentaa kielenoppimiseensa: ”Toista kieltä opittaessa kieliympäristö toimii sekä oppimisen resurssina että opetuksen tavoitteiden suuntaajana” (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 403). Samassa viitekehyksessä on tavallista viitata resurssilla myös konkreettisiin materiaaleihin, joita on saatavilla ympäristössä ja joita voi käyttää varsinaisten oppimateriaalien lisäksi tai sijaan. Tällaisia ovat esimerkiksi tietokoneet, lehdet, kirjat ja älypuhelimet (Dufva ym. 2014: 22; Haikala 2015: 58). Konkreettisten merkitysten lisäksi *resurssi*-sanaa käytetään myös monissa abstraktimmissa merkityksissä. Keskeinen piirre on nähdä resurssina arkielämän kielenkäyttötilanteet, joita oppija voi hyödyntää kielenoppimisprosessissaan. Autenttiset kielenkäyttötilanteet ovatkin arvokkaita kielenoppijalle. Monet tutkimukset vahvistavat, että ne kielenoppijat, jotka pääsevät käyttämään kieltä oikean elämän tilanteissa, oppivat nopeammin kuin ne, jotka eivät pääse (ks. esim. Tarnanen, Härmälä & Neittaanmäki 2010; Mustonen 2015; Teichler 2015; Fernández 2016). Autenttisissa kielenkäyttötilanteissa oppija saa ensinnäkin paljon mallia siitä, miten kieltä käytetään, ja toiseksi hän saa itse harjoitella kielenkäyttöä ja voi saada palautetta sen myötä, miten tilanne onnistui tai epäonnistui.

Autenttisten tilanteiden merkitys kielenoppimisessa konkretisoituu erityisesti vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien kanssa. Vaikka osalla osallistujista olisi kielitaito vielä heikko, muiden osallistujien tuki mahdollistaa kommunikoinnin sujumisen. Kun yksi ei löydä sanaa, toinen voi ehdottaa sanaa oman arvauksensa perusteella. Tai kun yksi sanoo jotain epäselvää tai monitulkintaista, toinen voi esittää tarkistuskysymyksen tai korjausehdotuksen, ja näin päästään lopulta yhteisymmärrykseen (Sunni 2008). Myös osallistujien muiden kielten taito ja käyttö voidaan nähdä resurssina, esimerkiksi luokahuonetyöskentelyssä (Lehtimaja 2012; Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula 2015; Lehtonen 2015: 21 ja siinä mainitut lähteet). Resurssi-käsitteen avulla kuvattuna kielenkäyttö on siis resurssien jakamista.

Jotta oppisi kieltä, ei kuitenkaan riitä, että selviää tilanteesta muiden osallistujien avun turvin, vaan siitä pitää myös ottaa opiksi. Tilanteessa saatavilla olevia resursseja pitää siis pystyä ottamaan omakseen. Kun oppija huomaa ympäristössä tarjolla olevia apuja ja ymmärtää niissä piilevän oppimismahdollisuuden, sitä kutsutaan *affordanssiksi* (van Lier 2000; Dufva ym. 2014). *Affordanssin* käsite on siten linkki ulkoisten ja sisäisten resurssien välillä: ne ulkoiset resurssit, jotka kielenoppija havaitsee ja ymmärtää käyttökelpoisiksi, muuttuvat oppimisen myötä sisäisiksi resurssiksi.

Resurssilla siis viitataan kielenkäytön ja -oppimisen ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Ympäristö, oppimateriaalit, tilanteet ja muiden kielenkäyttäjien tuki ovat ulkoisia resursseja, joiden sisäistämisen myötä meille muodostuu sisäisiä resursseja: kokemusta, tietoa, taitoa ja ymmärrystä, joita me voimme puolestamme jakaa muiden hyväksi. Kielenoppimisen alussa olemme enemmän saavana osapuolena, mutta ajan myötä ja kokemuksen karttuessa tilanne tasoittuu ja meistä tulee tasaveroisempia puhelukumppaneita. Yhä useammin voimme olla kommunikointitilanteissa myös kantava voima. Tällä tavoin käytettynä resurssi tuo kielenoppimisen ja kielenkäytön kuvaukseen yhtenäisyyttä. Resurssija voi olla ihmisellä hallussaan, tai niitä voi olla saatavilla tilanteessa, ja ne kaikki vaikuttavat siihen, miten aktuaalinen kielenkäyttötilanne onnistuu. Resurssin käsite on siis toisaalta yhtenäistävä ja toisaalta erittelevä työkalu.

Myös kielitaidosta puhutaan resurssin avulla. Tässä kielitaitoa on kuvattu tilanteiksi resurssiksi:

Kielitaito on siis tilanteista, eli eri tilanteissa on käytössä erilaisia tilanteen ja osallistujien siihen mukanaan tuomia resursseja. Kielitaidossa kyse ei ole yksilön taidosta vaan tilanteittain vaihtelevista resurssista. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 29.)

Kun puhumme kielitaidosta, tavallisesti viittaamme kuitenkin juuri yksilön kykyyn käyttää kieltä. Kielitaitotestit tehdään yksin, kielitaitoarviot annetaan yksilölle, ja ne vaikuttavat yksilön elämään ja pääsyyn erilaisiin asemiin. Emme voi silloin arvioida pelkästään kielenkäyttö- tai testitilanteen onnistumista tai siinä tarjolla olevia resursseja vaan jouduimme päättämään tilanteen perusteella epäsuorasti, mikä tilanteessa tai testisuorituksessa kertoisi jotain yksilön pysyväisluontoisista taidoista. Toisin sanoen kielitaidossa olemme ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, kuinka paljon resursseja yksilö on kyennyt sisäistämään, emme kaikista tarjolla olevista resurssista.

Resurssilla viitataan jo mainittujen oppimisympäristön (Aalto ym. 2009: 403), erilaisten apuvälineiden, kuten kirjojen, lehtien ja älypuhelinien (Dufva ym. 2014: 25), ja muiden kielenkäyttäjien tuen (Suni 2008: 78) lisäksi myös muun muassa kielenkäyttötaitoon (Aalto ym. 2009: 16), kielenpuhujan hallitsemaan kielenainekseen, sanastoon ja rakenteisiin (Suni 2008: 24) sekä kognitiivisiin ominaisuuksiin (Suni 2008; Dufva ym. 2014), esimerkiksi työmuistin kapasiteettiin (Suni 2008: 111). Sillä voidaan viitata jopa

kielenoppijan tuotoksen piirteisiin ja puutteisiin (Aalto, Tukia & Mustonen 2010: 19–22). Käsitteen käyttö heijastaa jossain määrin kansainvälisessä sosiokulttuurisessa keskustelussa tavattua resurssi-käsitteen käyttötapaa. Käsitteellä *resource* viitataan siinä muun muassa kielen rakenteeseen, muiden kielenkäyttäjien apuun (Ohta 2000), muiden kuin opittavan kielten käyttöön (Atkinson 1987) sekä kielitaitoon ja mentaaliin kykyihin (Donato 2000; Swain 2000).

Resurssia siis käytetään hyvin yleismerkityksisenä sanana, joka saa tarkemman viittauskohteensa vasta kontekstissa. Toisaalta näissä samoissa teksteissä *resurssi*-sana on kuitenkin sikäli keskeisessä asemassa, että monet tutkimusten pääkäsitteet määrittellään sen avulla. Esimerkiksi Dufva, Aro ja Suni määrittelevät kielen tilanteisina resursseina (Dufva ym. 2014: 25) ja kielenoppimisen kielellisten resurssien haltuunottona (*appropriation of linguistic resources*) (mts. 26). Määritelmien yhteydessä ei kuitenkaan tavallisesti täsmennetä, millaisista resursseista puhutaan. Usein jää epäselväksi, viitataan kielellisillä resursseilla kenties tilanteen osallistujien hallitsemaan sanastoon ja rakenteistoon, tilanteessa julki tuotaviin aiempiin puheenvuoroihin, tilanteessa saatavilla oleviin muihin kielellisiin materiaaleihin, kuten kyltteihin, lappuihin, älypuhelimeen, vai kaikkeen tähän.

Edellä kuvatun perusteella toteamme, että resurssina voidaan pitää sekä oppimista itseään, oppimisen kohdetta, oppimisen tapaa että oppimisen tulosta. Lisäksi resurssi on kaikkea, mikä voi vaikuttaa oppimiseen. Resurssi-käsitteen runsas ja monipuolinen käyttö kielenoppimisessa liittyy nähdäksemme viime vuosikymmeninä tapahtuneeseen oppimiskäsityksen muutokseen, jossa on siirretty fokus opettajajohtoisesta luokkahuone-työskentelystä laajempiin oppimiskonteksteihin (ks. esim. Suni 2011; Wagner 2015; Fernández 2016). Siinä oppija on aktiivinen toimija, joka hyödyntää luokkahuoneen ulkopuolista todellisuutta ja tilanteita kielenoppimisessaan (ks. esim. Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006). Tällaisessa sosiokulttuurisessa viitekehyksessä huomio kohdistuu oppimisen sosiaaliseen ja tilanteeseen luonteeseen ja yksilöpsykologinen näkökulma jää sivummalle. Vaikka kielenoppijat nähdään yksilöinä, huomio ei kohdistu yksilön sisäisiin kognitiivis-psykologisiin ilmiöihin, vaan yksilöä tarkastellaan laajempien sosiaalisten ja kulttuuristen ilmiöiden kautta. *Resurssi*-sanan runsas ja moninainen käyttö liittyy selvästi juuri tällaiseen sosiaaliseen kielikäsitteeseen.

## 6 Keskustelua

Tässä artikkelissa resurssin käsitettä on tutkittu kriittisen käsiteanalyysin avulla. Olemme analysoineet niitä käyttötapoja ja merkityksiä, joita resurssin käsitteellä on viimeaikaisessa suomalaisessa lingvistiksessä keskustelussa erityisesti sosiolingvistiikan, fonetiikan



ja toisen kielen oppimisen aloilla. Analyysin tuloksena kuvaamme käsitteen keskeisiä piirteitä seuraavasti:

Kun kielenkäyttö ymmärretään resurssien jakamisena, piirtyy ilmiöstä hyvin solidaarinen kuva. Kielenkäyttötilanne nähdään tällöin ikään kuin nyttikesteinä: Kukaan osallistuja tuo omat kokemuksensa, käsityksensä ja osaamisensa tilanteeseen, jossa niitä voidaan käyttää yhteiseksi hyväksi. Se, kenen resursseja tilanteessa eniten hyödynnetään, on kommunikaation onnistumisen kannalta yhdentekevää. Vaarala, Reiman, Jalkanen ja Nissilä kuvaavat ilmiötä näin:

Vuorovaikutuksessa ovat läsnä siis kaikkien tilanteeseen osallistujien kielelliset resurssit: resurssien jakaminen ja laajentaminen mahdollistaa [– –] vuorovaikutuksen etenemisen, kun [ei-äidinkielen puhuja] saa tuekseen [äidinkielen puhujan] resurssit. (Vaarala ym. 2016: 31).

Suuretkaan erot kielitaidossa eivät siis estä kommunikoinnin onnistumista. Lehtonen (2015: 290) huomauttaa, että tällaisiin yksilöiden välisiin kielitaitoeroihin – tai Lehtosen sanoin kielellisten resurssien epäsymmetriaan – suhtaudutaan monesti ymmärtäväisesti ja rakentavasti mutta ne voivat aiheuttaa myös kitkaa. Ratkaisevaa siis näyttäisi olevan suhtautuminen: jos olemme joustavia ja rakentavia, kielelliset ongelmat kyllä voitetaan.

Kun kielenkäytön ja kielenoppimisen painopistettä on muutettu yksilön taitoa korostavasta näkemyksestä sosiaalista yhteistoimintaa ja jakamista korostaviin näkemyksiin ja kun kielenopetuksen painopistettä on muutettu koulusta ja opettajaohjoisuudesta koulun ulkopuolelle, yksityisiin tilanteisiin ja vertaissuhteisiin, on kielellinen eriarvoisuus vaarassa lisääntyä. Samassa luokahuoneessa opiskelevat voivat elää luokahuoneen ulkopuolella hyvin erilaista elämää, ja heidän ympäristössään voi olla saatavilla hyvin erilaisia ja eriarvoisia resursseja. Kielenkäyttö ei todellisuudessa olekaan kuin nyttikestit, joissa resursseja jaetaan kaikkien kesken, vaan kuin vaikkapa leivokset leipomon vitriinissä: kaikille näkyvillä mutta vain harvojen saatavilla.

Tämän analyysin tulosten valossa esiin nousee muutamia resurssin käsitteen käyttöön liittyviä ongelmia, jotka katsomme tarpeelliseksi esplikoida. Nähdäksemme se, miten tehokkaasti yksilö pystyy hyödyntämään ympärillä olevia mahdollisuuksia kielenoppimisessaan, vaihtelee suuresti yksilöllisten – synnynnäisten ja ympäristöstä saatujen – ominaisuuksien mukaan. Yksilölliset erot äidinkielenkin taidoissa ovat suuria, eikä moni huomaa kovin helposti kielellisiä tai edes sosiaalisia vihjeitä vaan kiinnittää huomiota herkemmin johonkin muuhun tilanteen puoleen. Myös esimerkiksi kognitiivinen suorituskyky, kulttuuriset ja sosiaaliset taidot sekä maailmantieto jakautuvat epätasaisesti yksilöiden kesken. Dell Hymes (1996: 213) onkin varoittanut sekoittamasta kielen tarjoamia resursseja kielenkäyttäjien resursseihin. Teksteihin ja lukutaitoon pe-

rustuvassa yhteiskunnassa on vaarallista olettaa, että kaikki kasvavat lukutaitoisiksi (ks. myös Piippo 2012).

Resurssi-käsitteen käytössä tulisikin nähdäksemme huomioida käsitteen merkitysten asettamat ennakkoehdot. Resurssin määritelmään usein liitettävät taloudelliset, inhimilliset ja sosiaaliset voimavarat kulkevat mukana käsitteen käytössä myös kielen tutkimuksen suuntauksissa, vaikka ne pyrittäisiin rajaamaan käsitteen ulkopuolelle. Kun puhumme kielellisistä resursseista, olemme toimijaksi kielenkäyttäjän, jolla on taitoa, tahtoa ja tilaisuuksia resurssien hyödyntämiseen. Resurssien hyödyntäminen siis edellyttää monenlaista osaamista, jota kaikilla kielenkäyttäjillä ei kuitenkaan ole.

Olemme tässä tutkimuksessa käsitelleet resurssia kielen tutkimukseen matkustaneena käsitteenä, joka lähtökohtaisesti kantaa moninaisia merkityksiä matkatavaroinaan (vrt. Bal 2002). Resurssi kuuluu myös niin sanottuun semitekniseen sanastoon, jolloin sille ei tekstissä aina anneta tarkkaa määritelmää, vaan luotetaan lukijan maailmantietoon käsitteen merkityksestä (vrt. esim. Chung & Nation 2003). Matkustavat käsitteet toimivat usein eri tieteenalojen välisinä, ymmärrystä laajentavina työkaluina. Matkustamisen seurauksena käsite saa täsmällisten ja konkreettisten merkitystensä seuraksi abstraktimpia ja metaforisempia merkityksiä.

Käsitteiden merkitysten laajeneminen ja metaforistuminen kuitenkin heikentävät niiden käyttöä tieteellisinä työkaluina ja vaikeuttavat operationalisointia. Lisäksi laajoihin merkityksiin tukeutuminen ilman tarkkaa käsiteanalyysia voi osoittautua ongelmaksi eri tutkimusperinteiden välisen vuoropuhelun rakentamisessa. Vaikka oman suuntauksen sisällä olisikin olemassa jaettu ymmärrys siitä, mihin käsitteen soveltamisella pyritään, tämä ei itsestään selvästi rajaa ulos niitä merkityksiä, joita käsitteen käyttö synnyttää laajemman lukijakunnan piirissä. Eri tieteenalojen ja suuntausten välisen keskusteluyhteyden vaalimiseksi tulisikin huomioida tieteenalan oman diskurssin merkityksen lisäksi myös ne merkitykset, joita käsite kantaa muassaan laajemmassa kontekstissa. Käsitteeseen liittyvät ennako-oletukset tulisi tiedostaa ja nostaa keskustelun aiheeksi. Ylipäätään käsitteiden merkityksen laajentamiseen ja metaforistamiseen tulisi suhtautua varoen.

## Kirjallisuus

- Aalto, E., S. Mustonen & K. Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113 (3), 402–423.
- Aalto, E., K. Tukia & S. Mustonen 2010. Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 6–32.
- Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41 (4), 241–247. DOI: 10.1093/elt/41.4.241.

- Baker, M. 1988. Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: an analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4 (2), 91–104.
- Bal, M. 2002. *Travelling concepts in the humanities. A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Brockmeier, J. & D. R. Olson 2009. The literacy episteme: from Innis to Derrida. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (toim.) *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–22.
- Chung, T. M. & P. Nation 2003. Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 15 (2), 103–116.
- Dahm, M. 2011. Exploring perception and use of everyday language and medical terminology among international medical graduates in a medical ESP course in Australia. *English for Specific Purposes*, 30 (3), 186–197. DOI: 10.1016/j.esp.2011.02.004.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27–50.
- Dufva, H., M. Aro & M. Suni 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31.
- EURA 2014. *Vipuvoimaa EU:lta 2014–2020. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman hankkeen kuvaus*. <https://www.eura2014.fi/rrtiepa/projekti.php?projekтикoodi=S20729> [luettu 6.2.2017].
- Farrell, P. 1990. *Vocabulary in ESP: a lexical analysis of the English of electronics and a study of semi-technical vocabulary*. Dublin: Trinity College.
- Fernández, J. 2016. Authenticating language choices: out-of-class interactions in study abroad. Teoksessa R. A. van Compernelle & J. McGregor (toim.) *Authenticity, language and interaction in second language contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 131–150.
- Haikala, R. 2015. *Akateemisten s2-puhujien kielenkäyttölanteet ja kielen oppimisen mahdollisuudet työharjoittelussa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201506182383>.
- Harjunen, E. & J. Rautopuro 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hayes, J. R. 2012. Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369–388. DOI: 10.1177/0741088312451260.
- Hulstijn, J. H., R. F. Young, L. Ortega, M. Bigelow, R. DeKeyser, N. C. Ellis, J. P. Lantolf, A. Mackey & S. Talmay 2014. Bridging the gap: cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 361–421. DOI: 10.1017/S0272263114000035.
- Hymes, D. H. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. Bristol, PA: Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9780203211816.
- Johnson, K. 1997. Speech perception without speaker normalization: an exemplar model. Teoksessa K. Johnson & J. W. Mullennix (toim.) *Talker variability in speech processing*. San Diego: Academic Press, 145–165.
- Johnson, K. 2006. Resonance in an exemplar-based lexicon: the emergence of social identity and phonology. *Journal of Phonetics*, 34 (4), 485–499.
- Jyrkiäinen, A. & A.-L. Koskinen-Sinialo 2015. Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa T. Kaartinen

- (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 77–98.
- Järvinen, K. 2017. *Voice characteristics in speaking a foreign language. A study of voice in Finnish and English as L1 and L2*. Acta Universitatis Tamperensis 2274. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0424-9>.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 2013. Käsitteenmuodostus. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 328–367.
- Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. [http://www.kansanopisto.fi/koulutushaku/ympaeristoe\\_\\_\\_241\\_\\_\\_html](http://www.kansanopisto.fi/koulutushaku/ympaeristoe___241___html) [luettu 6.2.2017].
- Kansanopisto.fi 2017. *Ympäristö – ympäristökoulutus, ympäristöala, ympäristötiede*. [http://www.kansanopisto.fi/koulutushaku/ympaeristoe\\_\\_\\_241\\_\\_\\_html](http://www.kansanopisto.fi/koulutushaku/ympaeristoe___241___html) [luettu 6.2.2017].
- KS = *Kielitoimiston sanakirja 2017*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> [luettu 16.5.2017].
- Kuusela, J. 2011. Kun kirjoittaminen ei suju. Teoksessa E. Harjunen, R. Juvonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Sääskilähti & M. Örnmark, *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010*. Helsinki: Opetushallitus, 14–22.
- Kurki, T. 2005. *Yksilön ja ryhmän kielen reaaliaikainen muuttuminen. Kielenmuutosten seuraamisesta ja niiden tarkastelussa käytettävistä menetelmistä*. Helsinki: SKS.
- Lantolf, J. P. (toim.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lappalainen, H. 2004. *Variaatio ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Helsinki: SKS.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kieleinä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Leinonen, A. 2015. *”Riittää, kun saa selvää”. Vieraalla aksentilla tuotettu suomi nuorten arvioimana*. Jyväskylä Studies in Humanities 275. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6448-1>.
- Lindblom, B. 1990. Explaining phonetic variation: a sketch of the H & H theory. Teoksessa W. J. Hardcastle & A. Marchal (toim.) *Speech production and speech modelling*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 403–439.
- Luostarinen, H. & E. Välvirronen 1991. *Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta*. Tampere: Vastapaino.
- Makkonen-Craig, H. 2015. Lausesujuvuudesta tilanteiseen sujuvuuteen. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 51–72.
- Mustanoja, L. 2011. *Idiolekti ja sen muuttuminen. Reaaliaikatutkimus Tampereen puhekielestä*. Acta Universitatis Tamperensis 1605. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8417-9>.

- Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5>.
- Nosofsky, R. M. 1986. Attention, similarity, and the identification-categorization relationship. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115 (1), 39–57.
- Nosofsky, R. M. 2014. The generalized context model: an exemplar model of classification. Teoksessa E. M. Pothos & A. J. Wills (toim.) *Formal approaches in categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 18–39.
- Nuolijärvi, P. 1986. *Kolmannen sukupolven kieli. Helsinkiin muuttaneiden suurten ikäluokkien eteläpohjalaisten ja pohjoissavolaisten kielellinen sopeutuminen*. Helsinki: SKS.
- Nuopponen, A. 2009. *Käsitemaalyysia käsitemaalyysista – kohti systemaattista käsitemaalyysia*. VAKKI:n julkaisut 36. Vaasa: VAKKI, 308–319.
- Ohta, A. S. 2000. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 51–78.
- Palander, M. 2005. *Lapsuudesta keski-ikään. Seuraututkimus itäsavolaisen yksilömurteen kehityksestä*. Helsinki: SKS.
- Parvinen, T. 2016. *Verkkopalveluprojektin kolme kuolemansyntiä*. <https://www.poutapilvi.fi/artikkelit/verkkopalveluprojektin-kolme-kuolemansynti%C3%A4> [luettu 6.2.2017].
- Paunonen, H. 2005. Helsinkiläisiä puhujaprofileja. *Virittäjä*, 109 (2), 162–200.
- Peters, P. & T. Fernández 2013. The lexical needs of ESP students in a professional field. *English for Specific Purposes*, 32 (4), 236–247. DOI: 10.1016/j.esp.2013.05.002.
- Pierrehumbert, J. B. 2001. Exemplar dynamics: word frequency, lenition and contrast. Teoksessa J. L. Bybee & P. J. Hopper (toim.) *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 137–157.
- Piippo, I. 2012. *Viewing norms dialogically: an action-oriented approach to sociolinguistic metatheory*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Puusa, A. 2008. Käsitemaalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi*, 3 (4), 36–43.
- Sorjonen, M.-L., H. Lehtonen & A. Rouhikoski 2015. Helsinki, kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit liikkeessä. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Rouhikoski & H. Lehtonen (toim.) *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: SKS, 9–31.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13 (2), 8–22.
- Suomen Akatemia 2017. *Uudistu tai surkastu – resurssit ja ratkaisut*. [http://www.aka.fi/globalassets/33stn/teemat/uudistu-tai-surkastu\\_060616\\_1.pdf](http://www.aka.fi/globalassets/33stn/teemat/uudistu-tai-surkastu_060616_1.pdf).
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Takala, T. & A.-M. Lämsä 2001. Tulkitseva käsitetutkimus organisaatio- ja johtamistutkimuksen tutkimusmetodologisena vaihtoehtona. *Liiketaloudellinen aikakauskirja*, 50 (3), 371–390.
- Tarnanen, M., M. Härmälä & R. Neittaanmäki 2010. Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 59–71.

- Teichler, U. 2015. The impact of temporary study abroad. Teoksessa M. Rosamond, N. Tracy-Ventura & K. McManus (toim.) *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Amsterdam: The European Second Language Association, 15–32.
- Vaarala, H., N. Reiman, J. Jalkanen & L. Nissilä 2016. *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- 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, 245–260.
- Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 75–101.
- Whitney, W. D. 1971[1878]. The principle of economy as a phonetic force. Teoksessa M. Silverstein (toim.) *Whitney on language. Selected writings of William Dwight Whitney*. Cambridge: The MIT Press, 249–260.
- Wikipedia 2017a. *Resurssienhallinta*. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Resurssienhallinta> [luettu 6.2.2017].
- Wikipedia 2017b. *Resurssiviisuus*. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Resurssiviisuus> [luettu 6.2.2017].

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 75. Jyväskylä. s. 181–200.*

**Maarit Mutta, Pekka Lintunen & Sanna Peltari**

Turun yliopisto

## **Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena**

Hybrid language learning, combining formal and informal contexts, is nowadays common and natural. The use of various everyday technologies offers extracurricular or extramural support for language learning. We focused on two groups of university students, language and political science majors, and compared informal pre-university learning contexts, the perceived importance of language skills and attitudes towards technology-enhanced language learning with a Webropol-based questionnaire. In their responses, the groups were very similar. They were aware of and had benefitted from many informal learning contexts. Both groups found knowing foreign languages very important and had generally positive attitudes towards technology-enhanced language learning. Awareness of informal language learning affordances can enhance the diversity of foreign languages and act as a balancing force against possible inequality of education.

**Keywords:** affordances, hybrid learning, informal language learning, language awareness

**Asiasanat:** tarjoumat, hybridioppiminen, informaali oppiminen, kielitietoisuus

# 1 Johdanto

Eurooppalainen kielimaisema on monimuotoinen ja moniarvoinen. Euroopan unioni pyrkii edistämään monikielisyyttä siten, että jokainen EU-kansalainen osaisi oman ensikielensä eli äidinkielensä lisäksi kahta vierasta kieltä (Franke & Mennella 2016). Eri maat ja niiden sisäiset alueet ovat kuitenkin usein kielellisesti erilaisessa ja eriarvoisessa asemassa (ks. esim. Johansson & Pyykkö 2005), mikä vaikuttaa koulutukseen, kielikoulutukseen ja sitä kautta työelämän mahdollisuuksiin niin kansallisessa kuin kansainvälisessä kontekstissa. Myös Elinkeinoelämän keskusliitto (EK 2010) on tehnyt kyselyitä kielitaidon tarpeesta nyky-yhteiskunnassa ja todennut kielitaidon ratkaisevan roolin muun muassa rekrytoinneissa. Vuonna 2009 tehtyyn kyselyyn vastanneet pitivät englannin kielen taitoa tärkeimpänä (88 %). Sitä seurasivat ruotsi (50 %), venäjä (29 %), saksa (15 %), ranska (5 %), viro (3 %), espanja (3 %), kiina (< 2 %) ja italia (< 2 %). Kielitaitotarpeet vaihtelivat alan mukaan: esimerkiksi rakennusalalla viron kielen osaamista kaivattiin, kun taas paperiteollisuudessa ranskan tai espanjan osaaminen katsottiin eduksi (EK 2010: 5–7).

Suomen kielen ohella kouluissa opiskellaan enimmäkseen englantia ja ruotsia; muiden kielten opiskelu on vähentynyt sekä perusopetuksessa että lukiossa (Digert & Tamminen 2016; OPH 2015a). Englannin kielen asema korostuu siten, että koulun ulkopuolella nuorten maailma on yhä enemmän englannistunut ja oppilaat altistuvat sille kaikkialla, kuten mainoksissa, tietokonepeleissä, internetissä ja TV:ssä (ks. myös Leppänen, Nikula & Kääntä 2008). Tämä vaikuttaa siihen, että monet kielenkäyttäjät kokevat englannin vahvimaksi vieraaksi kielekseen (Lintunen, Mutta & Pelttari 2017; ks. myös Ringbom 2007). Koska englantia käytetään Suomessa useissa eri funktioissa, kiinnostus muihin vieraisiin kieliin on vähentynyt (ks. esim. Leppänen & Nikula 2007). Toisaalta teknologinen kehitys on mahdollistanut uusien oppimisympäristöjen syntyminen, ja digitaalisuus on tullut osaksi arkea. Formaalit eli muodolliset ja informaalit, arkielämään liittyvät oppimisympäristöt sekoittuvat toisiinsa ja luovat uusia kielenoppimisen ja kielenkäytön tarjoumia eli mahdollisuuksia (*affordances*), joiden avulla kielitaito voi kehittyä. Informaalien ympäristöjen luomat mahdollisuudet voivat siten täydentää formaalien ympäristöjen mahdollisesti väheneviä tarjoumia oppimiselle; sosiaalinen media (esim. Twitter) mahdollistaa vieraan kielen käytön luokkahuoneen ulkopuolellakin (ks. esim. Blin & Jalkanen 2014). Uudet opetussuunnitelman perusteet korostavat oppilaiden omaa roolia ja tietoisuuden lisäämistä, jolloin he voivat luoda omia oppimispolkujaan ja parantaa mahdollisuuksiaan oppia kieltä myös koulun ulkopuolella (OPH 2014; OPH 2015b).

Tässä artikkelissa selvitämme, miten yliopisto-opiskelijat ovat hyödyntäneet informaaleja oppimiskonteksteja vieraiden kielten opiskelussa ennen korkeakouluopintoja. Vierasta kieltä ei tällöin ole välttämättä käytetty oppimistarkoituksessa vaan esi-



merkiksi osana vapaa-ajan aktiviteettia tai viestin perille saamiseksi (ks. myös Gombert 1990). Tutkimme kahta opiskelijaryhmää: toisessa ryhmässä kieltä opiskellaan pääaineena (kielten opiskelijat), toisessa ryhmässä kielellä on enemmänkin välineellinen arvo (politiikan tutkimuksen opiskelijat). Tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Turun yliopistossa koottua aineistoa. Tässä artikkelissa keskitymme vuosina 2015–2017 kieli- ja käännöstieteiden laitoksella ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa Webropol-kyseilytyökalun avulla tehtyihin kyselyihin.

Tarkastelemme kahden eri alan opiskelijoiden tietoisuutta kielestä tai kielitaidon merkityksestä tämän päivän yhteiskunnassa sekä heidän näkemyksiään siitä, miten teknologian avulla voi lisätä tarjoumia kielen oppimiselle. Pohdimme myös sitä, mikä rooli vieraalla kielellä on heidän nykyisissä opinnoissaan ja tulevassa työelämässä. Artikkelissa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisissa informaaleissa tilanteissa opiskelijat ovat käyttäneet vieraita kieliä ennen korkeakouluopintoja?
2. Miten opiskelijat tiedostavat kielen ja kielitaidon merkityksen itselleen ja nyky-yhteiskunnassa yleensä?
3. Mikä on opiskelijoiden asenne teknologian käyttöön kielenopetuksessa?

## 2 Aikaisempi tutkimus

### 2.1 Monimediaisuus ja informaali kielenoppiminen

Nopea teknologinen kehitys on rikastuttanut opetusmetodeja viime vuosikymmeninä. Laitteiden saatavuus, helppokäyttöisyys, pieni koko ja tehokkuuden kasvu erilaisine tietokone- ja mobiilisovelluksineen ovat monipuolistaneet kielenopetusta ja luoneet autenttisia oppimisen konteksteja digitaalisissa ympäristöissä (Erstad 2010; Jalkanen 2015; Jalkanen & Taalas 2015; Mutta, Lintunen, Ivaska & Pelttonen 2014; Palmgren-Neuvonen, Jaakkola & Korkeamäki 2015; Piirainen-Marsh & Tainio 2009; ks. myös Thorne & Reinhardt 2008). Jalkanen ja Taalas (2015: 183) puhuvat monimediaisista ympäristöistä ja kielenopetuksesta, jossa teknologiaa ei vain integroida opetukseen vaan nähdään osana laajempaa koulutuksellista kokonaisuutta, jossa yhdistyvät ”opetuksen ja oppimisen tavoitteet, materiaalivalinnat, työskentelytavat sekä arviointi- ja palautekäytännöt”.

Teknologian kaikkiallistuminen on lisännyt myös oppijoiden mahdollisuuksia luoda uusia toimintaympäristöjä omalle kielenoppimiselleen. Formaali oppimisympäristö on saanut rinnalleen non-formaalin (ei tutkintoon tähtäävän) ja informaalin (arkielämän oppimisen) (Lampinen & Juntunen 2013). Sylvén ja Sundqvist (2017: ii) jakavat koulun

ulkopuolella tapahtuvan oppimisen sen perusteella, onko informaalin toiminnan alkuunpanijana opettaja tai jokin koulutusta antava toimija (*extracurricular L2 learning*) vai oppilas itse (*extramural L2 learning*). Kaikkien näiden toimintaympäristöjen rajat ovat hämärtyneet, ja opettajat voivat hyödyntää koulun ulkopuolella tapahtuvaa kielellistä toimintaa osana kouluopetusta. Koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista voidaan kutsua hybridioppimiseksi (Blin & Jalkanen 2014; Lintunen ym. 2017). Osa oppimisesta on tietoista eli eksplisiittistä (*conscious learning*), kun taas osa tiedostamatonta eli implisiittistä (*learning without attention*). Toisinaan nämä prosessit sekoittuvat eikä niiden välille voi tehdä selkeää eroa (ks. myös Gombert 1990). Informaalit oppimisympäristöt luovat siis uudenlaisia kielenkäytön konteksteja ja tarjoumia oppimiselle, joissa teknologia voi olla läsnä.

Informaalien oppimisen tulokset ovat olleet myönteisiä muun muassa sanaston, kuullunymmärtämisen ja kommunikaatiotaitojen kehittämisessä (ks. esim. Sylvén & Sundqvist 2017). Huolimatta siitä, että tyttöjen kielelliset taidot ovat yleensä olleet paremmat kuin pojilla (OECD 2012, 2013), viimeaikaisissa vieraan kielen informaaliin oppimiseen liittyvissä suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että pojat saavat englannin kielessä parempia oppimistuloksia kuin tytöt, koska he pelaavat muun muassa reaaliaikaisia videopelejä internetissä (Ilomäki, Taalas & Lakkala 2012; Uusikoski 2011; ks. myös Piirainen-Marsh & Tainio 2009). Myös Sundqvist ja Sylvén (2014) päätyivät samansuuntaisiin tuloksiin Ruotsissa, kun he tutkivat englannin kielen käyttöä vapaa-ajalla sekä sen vaikutusta oppimistuloksiin ja vieraan kielen käyttöä koskeviin asenteisiin. Paljon internetpelejä pelaavat 10–11-vuotiaat pojat luottivat enemmän kielitaitoonsa kuin muut ryhmät ja saivat parempia arvosanoja. Sundqvistin (2016) mukaan pelaamiseen liitetään usein stereotyyppisiä olettamuksia, joiden mukaan pelit kuuluvat maskuliiniseen kulttuuriin. Tutkija kuitenkin huomauttaa, että tuloksiin tulee suhtautua varovaisesti, koska tytöt eivät aina raportoi pelaamisestaan. Tällaiset informaalit aktiviteetit tuottavat monesti implisiittistä, tiedostamatonta kielenoppimista, vaikka päämääränä ei ole (vieraan) kielen oppiminen vaan vapaa-ajan vietto mieluisan harrastuksen parissa. Voidaankin pohtia, toimivatko oppijat näissä tilanteissa aina tiedostamatta vai pyrkivätkö jotkut heistä tietoisesti edistämään omaa kielitaitoaan hyödyntämällä uusien oppimisympäristöjen mahdollisuuksia.

## 2.2 Kielitietoisuus ja teknologioiden hyödyntäminen kielten oppimisessa ja opetuksessa

Kielitietoisuudella on todettu olevan läheinen yhteys kielenoppimiseen. Van Lierin (1998) tutkimuksessa todettiin, että sosiaalinen vuorovaikutus oli avaintekijä tietoisuuden ja kielitaidon kehittämisessä. Van Lierin (1998: 131) mukaan neljä perinteistä kog-

nitiivisesti määriteltyä tietoisuuden tasoa ovat tietoisuus olemassaolosta, tietoisuus asioista ja tapahtumista, metatietoisuus sekä vapaaehtoisuus ja tietoinen toiminta. Kielitietoisuuden kehittymisen olennaisena osana on myös kriittisen kielitietoisuuden omaksuminen, jossa henkilö pohtii tietoisesti omaa toimintaansa (van Lierin hierarkian korkein taso, mts. 136; ks. myös Dufva, Alanen & Aro 2003). Nämä tasot ovat yhteneväiset lisääntyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen, kielen kehittymisen sekä oman itsen ja muiden tiedostamisen kanssa.

Kielitietoisuus on kehityspsykologian käyttämä termi, kun taas kielitieteessä puhutaan useasti metakielellisestä tietoisuudesta ja sen alalajeista (mm. Bialystok 2001; Gombert 1990). Käytämme tässä artikkelissa termiä kielitietoisuus, sillä se on sisällytetty uusiin opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014; OPH 2015b). On kuitenkin huomattava, että tutkimuskohteena olevat käsitykset ja käytännöt ajoittuvat osallistujilla perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen aikaan, jolloin edelliset opetussuunnitelman perusteet olivat voimassa (2005–2011). Kielitietoisuuden merkitys huomioidaan siis aiempaa paremmin perusopetuksen ja lukion uusissa opetussuunnitelmissa. Kielitietoisuus nähdään nyt entistä enemmän koko yhteisön kuin yksilön ominaisuutena, ja sitä rakennetaan kielitietoisessa koulussa vuorovaikutuksen kautta. Tavoitteena on tehdä kouluista kielitietoisia yhteisöjä, joissa ymmärretään (myös vieraiden) kielten keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Kielitietoisessa koulussa puhutaan kielistä ja niihin kohdistuvista asenteista avoimesti. (OPH 2014; OPH 2015b.) Jaakkolan (2016) pro gradu -tutkielman mukaan yläkouluikäisten oppilaiden kielitietoisuus on moniääninen ja monikielinen. Koulu, media, koti ja kaverit vaikuttavat oppilaan kielitietoisuuden rakentumiseen, ja heidän kielitietoisuudessaan kuuluu autoritaarisia ääniä, kuten koulu, vanhemmat ja media, jotka saattavat asettaa kielten käytölle rajoituksia. Nämä autoritaariset äänet saattavat muovata myös yleisiä kieliin kohdistuvia asenteita kielteiseen tai myönteiseen suuntaan. Kieliasenteet kuten muutkin asenteet ovat tilanteisesti ja ajallisesti muuttuvia, ja ne suuntautuvat ”joko eri kieliä tai saman kielen alueellisia tai sosiaalisia murteita tai näiden puhujia (tai kirjoittajia) kohtaan” (Kalaja 1999: 46). Asenteita ja niiden muuttumista tutkitaan muun muassa kyselyiden ja haastatteluiden avulla (mts. 49).

Samoin keinoin on tutkittu teknologiatietoisuutta ja teknologioiden käyttöä. Benini ja Murray (2014) tutkivat Irlannissa toisen asteen opettajien ja opiskelijoiden teknologian käyttöä ja asenteita teknologiarikasteista opetusta kohtaan. Tutkimuksen perusteella nämä kohderyhmät käyttivät teknologiaa samalla tavoin arjessaan (sosiaalinen media, sähköposti ym.). Sen sijaan kohderyhmien välillä oli eroja teknologian käytössä erityisesti kouluympäristössä. Opiskelijoiden mielestä teknologian käyttäminen oli motivoivaa mutta ei ensisijaista vieraan kielen opetuksessa. Opettajat olivat puolestaan in-

nostuneita käyttämään teknologiaa opetuksen tukena, mutta olivat huolissaan teknologian käytön mukanaan tuomista käytännön ongelmista, kuten resursseista ja laitteiden toimivuudesta. Muissakin viimeaikaisissa tutkimuksissa on päädytty samansuuntaisiin tuloksiin, kun on verrattu formaaleja ja informaaleja kielenoppimisympäristöjä (esim. Ilomäki ym. 2012; Laakkonen 2015; Mutta, Peltari, Lintunen & Johansson 2014; Williams, Abraham & Bostelmann 2014). Tutkimukset osoittavat, että opiskelijat saattavat hyvinkin olla tottuneita muun muassa lähettämään sähköpostia, navigoimaan internetissä tai käyttämään sosiaalista mediaa henkilökohtaisessa viestinnässä, kun taas samoja teknologisia työkaluja he käyttävät vähemmän luokkahuoneissa sen mukaan, millaiset teknologiset valmiudet kouluilla on.

Yleisen käsityksen mukaan uudet sukupolvet syntyvät diginatiiveiksi ja ovat usein taitavampia sosiaalisen median ja mobiililaitteiden käyttäjiä kuin opettajansa (Mikkola, Jokinen & Hytönen 2011). Kaikki digiajan kielten opiskelijat eivät kuitenkaan suhtaudu teknologian käyttöön samalla tavalla. Viime aikoina on nostettu esiin myös nuorten ikäluokkien digisyrjäytymisen mahdollisuus, kun osa nuorista ei harrasta tai vietä aikaansa digitaalisessa maailmassa (ks. esim. Kaarakainen, Kivinen & Tervahartiala 2013). Oppijoilla on oma henkilökohtainen tapansa oppia ja omaksua kieltä, ja tämä näkyy myös heidän digitaalisissa oppimisprofileissaan. Aiemmassa tutkimuksessamme (Lintunen ym. 2017) tunnistimme kolme digioppimisen profilia: digiajan oppija, hybridioppija ja koulussa oppija. Digiajan oppija on sosiaalisen median ja internetin ”hevijuuseri”, joka pelailee ja käyttää päivittäin kymmenkuntaa sovellusta informaalisissa kontekstissa ja suhtautuu myönteisesti teknologioiden käyttöön myös formaalisissa kontekstissa. Hybridioppija on somen eli sosiaalisen median ja internetin aktiivinen käyttäjä. Hänellä on kokemusta teknologioiden käytöstä formaalisissa kontekstissa, mutta hän on samalla kriittinen liialliseen teknologian käyttöön kohtaan ja haluaa pitää somen käytön ja formaalin opetuksen erillään. Koulussa oppija käyttää somea ja internetiä informaalisissa kontekstissa mutta suosii perinteisiä opetustapoja ja konkreettisia vuorovaikutustilanteita. Hän kokee oppivansa parhaiten kirjojen, kynän ja paperin kanssa eikä usko teknologian edistävän oppimista. On syytä muistaa, että nämä profiilit voivat muuttua ajan myötä ja että ne kuvaavat kyselyn aikaista tilannetta (ks. myös Jalkanen 2015).

Ebrand Suomi Oy:n tekemässä kyselyssä *SoMe ja nuoret 2016* suosituimmat sosiaalisen median palvelut ovat WhatsApp (88 % vastaajista käyttää), YouTube (85 %), Facebook (81 %), Instagram (72 %), Spotify (66 %) ja Snapchat (60 %). Keskivertonuori käyttää viikoittain internetiä 20–30 tuntia, joista somen palveluita on 15 tuntia. Edellisvuoteen verrattuna WhatsApp oli noussut kärkeen ja Snapchatin käyttö oli lisääntynyt rajusti. (Ebrand Suomi Oy 2016.) Tulosten perusteella suomalaiset nuoret ovat hyvin tottuneita käyttämään erilaisia sosiaalisen median palveluita. He ovat niin ikään tottuneita

älypuhelimien ja tietokoneiden käyttäjiä. Muutos on kuitenkin nopeaa, ja palveluiden järjestys voi vaihtua vuosittain.

### 3 Aineisto ja metodi

Keskitymme tässä artikkelissa kahden eri opiskelijaryhmän Webropol-kyselyssä vuonna 2017 antamiin vastauksiin: kielten opiskelijoiden (n=23) ja politiikan tutkimuksen opiskelijoiden (n=27). Näitä vastauksia peilataan myös aiemman, vuonna 2015 tehdyn laajemman kieliaineiden opiskelijoiden informaalia oppimista käsitelleen kyselyn vastauksiin (ks. Lintunen ym. 2017). Vuoden 2017 kyselyssä selvitettiin muun muassa opiskelijoiden kielitaitoon ja -tietoisuuteen liittyviä asioita, kuten kielenoppimiskokemuksia informaaleissa konteksteissa, ja opiskelijoiden näkemyksiä kielten tai kielitaidon merkityksestä tämän päivän yhteiskunnassa sekä omassa elämässään. Lisäksi kyselyn avulla kartoitettiin opiskelijoiden asenteita kielten opetuksessa ja oppimisessa hyödynnettäviä teknologioita kohtaan. Kysely oli muokattu CSLP:n (*Centre for the Study of Learning and Performance*)<sup>1</sup> teknologioiden käyttöönottoa käsittelevien kyselylomakkeiden pohjalta. Kyselyssä oli 23 monivalintaista tai avointa kysymystä seuraavista aiheista:

- taustatiedot
- kielten ja kielitaidon merkitys
- informaali kielenoppiminen ja teknologioiden käyttö
- teknologioiden käytön hyödyt ja haitat kielenoppimisessa.

Taustatiedoissa kysyttiin muun muassa opiskelijoiden ikää ja vahvinta kieltä. Kielten ja kielitaidon merkitystä käsittelevissä kysymyksissä opiskelijoilta tiedusteltiin, mikä merkitys kielillä ja kielitaidolla tulee olemaan heidän tulevassa työssään ja mikä on heidän mielestään kielitaidon merkitys tämän päivän suomalaisessa yhteiskunnassa. Informaaliin kielenoppimiseen ja teknologioiden käyttöön liittyvissä kysymyksissä haluttiin tietää, missä konteksteissa ja tilanteissa opiskelijat olivat käyttäneet vierasta kieltä koulun ulkopuolella ennen yliopisto-opintojen alkua ja millaisia eri sähköisiä tai teknologiapohjaisia työkaluja he olivat käyttäneet. Viisi väittämää tiedusteli pääasiassa teknologioiden hyötyjä ja haittoja kielenoppimisen tukena: Tuovatko eri teknologiat ja sovellukset mielestäsi lisäarvoa kielen oppimiseen ja opettamiseen? Mitkä ovat olleet mielestäsi kaikkein parhaimpia ja hyödyllisimpiä kokemuksia eri teknologioiden ja sovellusten käytös-

<sup>1</sup> Kyselylomakkeet ovat vapaasti saatavilla tutkimuskäyttöön osoitteessa <https://www.concordia.ca/research/learning-performance/knowledge-transfer/instruments.html>.

tä kieltenopetuksessa (ennen yliopistoa)? Osa kysymyksistä jakautui moniin alakohtiin ja esimerkiksi useisiin asenneväittämiin, joihin piti reagoida neliportaisen Likert-asteikon avulla (täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä).

Vuoden 2017 kyselyyn vastanneista kieliaineiden opiskelijoista valtaosa oli 3.–5. vuosikurssin opiskelijoita, jotka osallistuivat keväällä 2017 syventävien opintojen KOOT (Kielen oppimisen ja opettamisen teknologiat) -kurssille. Vastaajista 11 opiskeli pääkielenään englantia, 3 espanjaa, 3 ranskaa sekä 3 suomea. Tämän lisäksi kahdella vastanneista oli pääaineena saksa ja yhdellä pohjoismaiset kielet. Vapaaehtoinen kysely toteutettiin kurssin yhteydessä. Vapaaehtoiseen kyselyyn osallistuneet politiikan tutkimuksen opiskelijat olivat yhtä lukuun ottamatta kaikki ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Jatkossa näihin kahteen opiskelijaryhmään viitataan lyhenteillä KIE ja POL.

## 4 Informaali kielenoppiminen, kielitietoisuus ja asenteet teknologioiden opetuskäyttöä kohtaan

### 4.1 Informaali kielenoppiminen ennen yliopistoa

Ennen yliopisto-opintoja molemmat vastaajaryhmät olivat käyttäneet runsaasti vieraita kieliä, varsinkin englantia, informaaleissa ympäristöissä vapaa-ajallaan. Kyselyn aikaan kielten opiskelijoista 70 prosenttia ja politiikan tutkimuksen opiskelijoista 60 prosenttia käytti paljon tai erittäin paljon vieraita kieliä vapaa-ajallaan. Vastauksissa korostuivat henkilökohtaisten perhe- tai ystäväsuhteiden lisäksi kulttuurin ja viihdeteollisuuden eri muodot, kuten televisio, elokuvat, musiikki, internet, lehdet, kirjat sekä sosiaalinen media. Vastausten perusteella kielten opiskelijoilla oli enemmän henkilökohtaisia kontakteja erikielisiin ihmisiin kuin politiikan tutkimuksen opiskelijoilla (KIE 14/23; POL 3/27). Toisaalta kaksi politiikan tutkimuksen opiskelijaa selitti vahvaa ruotsin kielen osaamistaan informaalilla oppimisella: kommunikointi ruotsinkielisten sukulaisten kanssa oli vahvistanut heidän kielitaitoaan.

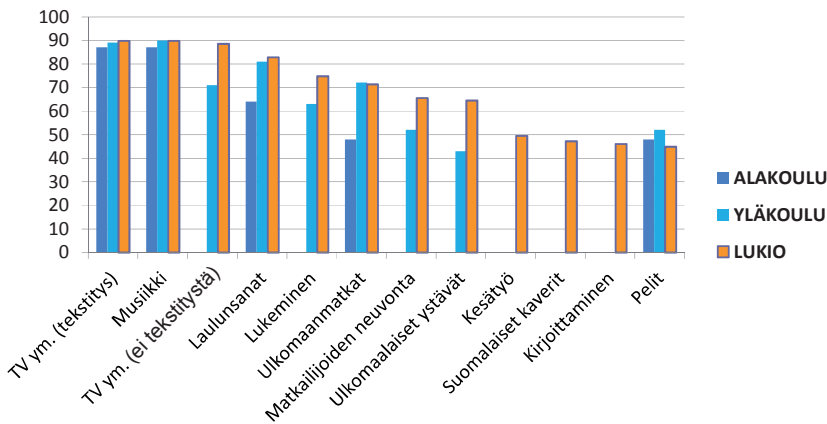
Tavallisimmat informaalit tilanteet liittyivät harrastuksiin, viihdeteollisuuteen ja kohtaamisiin erikielisten puhujien kanssa. Taulukossa 1 ovat esillä sellaiset toiminnot, joihin yli 70 prosenttia vastaajista osallistui. Vertailun vuoksi myös KIE-ryhmän kesätyöprosentti on mainittu.

TAULUKKO 1. Informaalit oppimisympäristöt.

Missä konteksteissa/tilanteissa käytit vierasta kieltä koulun ulkopuolella ennen yliopistoa (monivalinta)?	KIE n=23	%	POL n=27	%
Elokuvien / TV:n katselu (tekstitys)	19	83 %	27	100 %
Ulkomailla matkustelu	21	91 %	26	96 %
Elokuvien / TV:n katselu (ei tekstitystä)	21	91 %	26	96 %
Musiikin kuuntelu	21	91 %	26	96 %
Laulusanojen lukeminen	19	83 %	25	93 %
Ulkomaalaisten ystävien kanssa	17	74 %	24	89 %
Turistien neuvonta	21	91 %	22	82 %
Lukeminen	20	87 %	21	78 %
Kesätyöt	10	44 %	19	70 %

Taulukko 1 osoittaa, että vieraan kielen käyttö koulun ulkopuolella informaaleissa tilanteissa on samankaltaista molemmista ryhmissä: elokuvien tai TV:n katselu tekstitettyinä tai ilman tekstitystä, ulkomailla matkustelu ja musiikin kuuntelu olivat molemmille ryhmille keskeisiä informaalin oppimisen ympäristöjä. Huomionarvoista on, että politiikan tutkimuksen opiskelijat ilmoittivat käyttäneensä vierasta kieltä kesätöissä ja ulkomaalaisten ystävien kanssa useammin kuin kielten opiskelijat, jotka taas neuvoivat vieraskielisiä turisteja sekä lukivat vieraalla kielellä politiikan tutkimuksen opiskelijoita enemmän.

Vuoden 2015 kysely antoi samansuuntaisia tuloksia. Laajemmassa ensimmäisen vuoden kielten opiskelijoille suunnatussa kyselyssä (n=87) kävi ilmi, että iän ja koulutuksen myötä (tässä alakoulusta lukioon) oma-aloitteinen vieraan kielen käyttö informaalisissa kontekstissa lisääntyi ja monipuolistui. Tuolloin viisi useimmiten mainittua kielenkäyttötilannetta olivat vieraskielisten elokuvien tai televisio-ohjelmien katsominen tekstitettyinä, musiikin kuuntelu, laulun sanojen lukeminen, ulkomailla matkustelu sekä elokuvien tai television katselu ilman tekstitystä (ks. tarkemmin Lintunen ym. 2017). Kuvio 1, jossa suhdeluku on prosentteina, havainnollistaa, miten oma-aloitteisuus lisääntyy.



KUVIO 1. Informaalit oppimiskontekstit kouluaikana (n=87).

Taulukko 1 ja kuvio 1 osoittavat, että nämä oppilaat ja opiskelijat hyödyntävät omaloitteisesti tilanteita, joissa vierasta kieltä voi käyttää koulun ulkopuolella, oli tavoitteena sitten kielenoppiminen suoraan tai epäsuorasti.

## 4.2 Kielitietoisuus ja käsitykset kielitaidon merkityksestä

Vuoden 2017 kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat koulutussuuntauksestaan riippumatta erittäin tietoisia omasta kielitaidostaan ja sen merkityksestä sekä omassa elämässään että tulevassa työssä ja yhteiskunnassa yleensä. Erityisesti monien kielten opiskelijoiden vastauksissa heijastui kielitaidon merkitys myös suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta (ks. esimerkit 1–3).

- (1) Kielitaito on äärimmäisen tärkeä suomalaisessa yhteiskunnassa, mutta usein kielitaidosta puhutaan vain englannin näkökulmasta, ja muut kielet jäävät vähemmälle huomiolle. Toisaalta myös esimerkiksi ruotsin merkitystä toisena kotimaisena vähätellään jatkuvasti ja enenevässä määrin. Lisäksi mahdollisuus opiskella vieraita kieliä vaihtelee merkittävästi valtakunnallisesti, eikä resurssit ole aina kovin mairittelevat. Tästä seuraa, että vaikka samalla kielitaitoa arvostetaan syvästi, tuntuu myös siltä, että kielitaidon kehittämiseen ei kuitenkaan haluta panostaa. (KIE5)
- (2) Kielen osaaminen avaa ovia toiseen kulttuuriin ja avoimuuteen sekä tasa-arvoisuuteen, joten koen sen olevan erittäin tärkeää. (KIE16)
- (3) [Kielitaidon merkitys on] tärkeä. Kielet edustavat toisiinsa tutustumista ja niiden ymmärtämistä. (POL19)



Molemmille ryhmille kielten osaaminen tulevassa työssä oli tärkeää tai erittäin tärkeää: kielten opiskelijoille kielitaito on osa ammatti-identiteettiä tai itseisarvo, kun taas politiikan tutkimuksen opiskelijoista moni kertoi pyrkivänsä kansainvälisiin tehtäviin, ja kielellä on täten tärkeä välineellinen arvo myös kulttuurien ymmärtämisen kannalta (ks. esimerkit 4–8).

- (4) Kielten opettajana kielten ja kielitaidon merkitys luonnollisestikin tulee olemaan suuri tekijä työssäni. Fakta on kuitenkin se, että en tee kielitaidollani mitään, ellen hallitse pedagogista puolta. (KIE2)
- (5) Suuri merkitys: tulen opettamaan kahta (tai mahdollisesti useampaa) kieltä ja niihin liittyvää kulttuuria. Haluan jakaa opiskelijoilleni/oppilailleni sen ilon ja hyödyn, jota olen itse kielten opiskelusta ja käyttämisestä saanut. Lisäksi omalla kielitaidollani on suuri merkitys: olen jonkinlaisena esimerkkinä oppilaille. Itseä tulee kehittää kohti parempaa kielenkäyttäjää sekä päivittää omaa tietämystä. (KIE20)
- (6) [Kielitaito on] tärkeä ja kv-linjalaisena erityisesti. Myös koska maailma monikulttuuristuu koko ajan. (POL6)
- (7) Kielitaidolla on suuri merkitys, sillä haluaisin työskennellä kansainvälisissä tehtävissä (EU, suurlähetystöt). (POL11)
- (8) Todennäköisesti se on jokin vaatimus palkkaamiselle. (POL18)

Tutkimustulosten mukaan englanti oli ylivoimaisesti vahvin ja myös arjessa käytetyin kieli (KIE 91 %; POL 96 %). Avoimissa kysymyksissä suurin osa vastaajista piti sitä myös tämän päivän globaalistuneessa yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla välttämättömänä kielenä (ks. esimerkit 9–10).

- (9) Mielestäni englannin kieli on erittäin tärkeä työllistymisen kannalta, sillä moni työ on globalisoitunut. Myös vapaa-ajasta (media) voi saada enemmän irti, jos osaa englantia hyvin. Ruotsin kielen taidosta on myös suuri etu työnantajan silmissä, etenkin länsirannikolla ja pk-seudulla. Suomalaiset osaavat englantia hyvin ja tähän pitäisi pyrkiä jatkossakin. (KIE7)
- (10) Englannin osaaminen on hyvin tärkeää, eikä esim. yliopistossa pärjää ilman. Muita kieliä ei juuri tarvitse. (POL11)

Kuten esimerkki 10 osoittaa, opiskelijoiden mielissä englannin kielen osaaminen näyttäisi saavuttavan eräänlaisen kansalaistaidon aseman, ja englannin myös oletetaan riittävän kaikkeen kanssakäymiseen. Suurin osa kertoi oppineensa englantia informaalissa kontekstissa. Toisaalta vastauksissa heijastui muidenkin kielten merkitys ja monipuolisen kielitaidon arvostus erityisesti työnhakutilanteessa (ks. esimerkki 11).

(11) Kielitaitoa tarvitaan melkein jokaisessa ammatissa ja kielitaitoa arvostetaan korkealle työmarkkinoilla. (POL22)

Opiskelijoiden mainitsemat kielet, joita he kertoivat osaavansa, esitetään taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden osaamat vieraat kielet.

	KIE n=23	%	POL n=27	%
englanti	23	100 %	27	100 %
ruotsi	16	70 %	11	41 %
espanja	14	61 %	5	19 %
saksa	12	52 %	8	30 %
ranska	11	48 %	7	26 %
italia	4	17 %	4	15 %
venäjä	2	9 %	2	7 %
japani	2	9 %	0	
kiina	2	9 %	0	
portugali	1	4 %	0	
katalaani	1	4 %	0	
latina	1	4 %	0	

Taulukko 2 osoittaa, että tämän aineiston perusteella kielten opiskelijoilla oli monipuolisempi kielivaranto, mikä on heidän koulutussuuntauksensa näkökulmasta luonnollista. Myös heidän vastauksensa korostivat kielitaidon tärkeyttä. Suuri osa kieliaineiden opiskelijoista mainitsi osaavansa englannin lisäksi myös ruotsia, espanjaa, saksaa tai ranskaa. Poliitiikan tutkimuksen opiskelijoista ruotsin mainitsi selvästi alle puolet. Kolme heistä kertoi oppineensa ruotsia sukulaisuus- ja muiden ihmissuhteiden vuoksi. Opiskelijoiden itsearviointiin ruotsin osaamisesta tulee kuitenkin suhtautua varauksella, sillä he voivat olla ylikriittisiä tai epävarmoja osaamisestaan. Tämä saattaa hankaloittaa opintojen kulkua ja mahdollisesti niiden loppuun saattamista, sillä ruotsin kielen taito vaaditaan osana korkeakoulututkinnon suorittamista. Toisaalta ainoastaan 11 prosenttia poliitiikan tutkimuksen opiskelijoista ilmoitti osaavansa vain yhtä vierasta kieltä. Toisen vieraan kielen taito tosin mainittiin usein heikoksi tai alkeiskurssin tasoiseksi. Tämä on silti enemmän kuin Opetushallituksen keskimääräinen arvio esimerkiksi peruskoululaisten osaamien kielten määrästä (2013: yksi kieli 1,0 %, kaksi kieltä 78,8 %, kolme kieltä 19,2 %; OPH 2015b). On kuitenkin huomioitava, että kyselyssä ei pyydetty arvioimaan erikseen

kielitaidon eri osa-alueiden hallintaa, eli esimerkiksi katalaanin taito voi tarkoittaa vain muutaman sanan osaamista.

### 4.3. Teknologiatietoisuus ja asenteet teknologioiden käyttöä kohtaan kieltenopetuksessa

Tutkimuksen kohderyhmien teknologiatietoisuus sekä eri teknologioiden käyttö ja asenteet niitä kohtaan olivat hyvin samankaltaisia. Kaikki vastaajat käyttivät päivittäin WhatsAppin kaltaista pikaviestitoimintoa ja kaikki kielten opiskelijat myös internetiä (vrt. POL 96 %). Seuraavaksi eniten käytettiin päivittäin sähköpostia (KIE 96 %; POL 89 %), Facebookia (KIE 91 %; POL 85 %), Instagramia (KIE 57 %; POL 67 %), videoklippejä (KIE 52 %; POL 52 %), YouTubea (KIE 52 %; POL 41 %) ja äänitiedostoja (KIE 26 %; POL 60 %). Myös vuoden 2015 laajemmassa kyselyssä edellä mainituista käytetyimmät olivat internet, sähköposti, pikaviestitoiminto, Facebook ja YouTube. Nuoret aikuiset vaikuttavat käyttävän teknologioita päivittäin hyvin samalla tavalla. Suurin osa käyttää muutamaa teknologiaa päivittäin, mutta joukossa on myös yksilöitä, joiden teknologioiden käyttö on suppeampaa. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös ebrand Suomi Oy:n tekemässä kyselyssä *SoMe ja nuoret 2016* (ebrand Suomi Oy 2016).

Kyselymme perusteella kielten opiskelijoista noin puolet kertoi käyttävänsä viikoittain tiedonhakuun Wikipediaa (57 %), lukevansa keskustelupalstoja (49 %) tai katselevansa elokuvia (52 %), kun taas politiikan tutkimuksen opiskelijoiden viikoittaisiin käytänteisiin kuuluivat erityisesti Wikipedian (71 %), käännösohjelmien (52 %), YouTubeen (48 %) ja digilehtiin (48 %) hyödyntäminen (ks. myös Lintunen ym. 2017). Tässä kyselyssä ei eritelty esimerkiksi Wikipedian arkikäyttöä ja sen käyttöä opiskelutarkoituksiin tai pyydetty arvioimaan tiedon luotettavuutta.

Valtaosa opiskelijoista suhtautui eri teknologioiden hyödyntämiseen opetuksessa myönteisesti, ja heidän mielestään ne toivat lisäarvoa kielen oppimiseen ja opettamiseen (KIE 86 %; POL 85 %). Huomionarvoista kuitenkin on, että asenneväittämässä suurin osa opiskelijoiden vastauksista sijoittui ”jokseenkin samaa mieltä – jokseenkin eri mieltä” -akselille. Toisin sanoen opiskelijat eivät olleet aivan ehdottomia asenteissaan, mikä kuvastuu myös heidän avoimissa vastauksissaan. Kielten opiskelijoiden vastauksissa näkyy niin ikään huoli tulevasta työelämästä ja opettajuuteen ladatuista odotuksista (ks. esimerkit 12–13).

- (12) [Suhtaudun] ristiriitaisesti: Toisaalta VALTAVA määrä mahdollisuuksia ja monimuotoisuutta sekä hauskoja ja erittäin innostavia uusia opetus- ja oppimiskeinoja. Toisaalta: eikö lasten ja nuorten älyvempainten parissa vietetystä ajasta olla oltu huolissaan muutenkin jo parisen vuosikymmentä..? (tähän viihdyttämisen tavoitteeseen kun tuntuu meno hieman menneen). (KIE21)

- (13) Koko aihe tuntuu itselle todella vieraalta, minun on vaikea sanoa mitään. Itse en ole kovin hyvä käyttämään älylaitteita, ainakaan vielä. Peruskäyttö sujuu. Pelkään, etten opettajana pysty olemaan oppilaiden tasolla taitojeni kanssa, kun minun periaatteessa kuuluisi olla heitä parempikin. Uskon, että älylaitteiden käyttö opetuksessa motivoi oppilaita. Pelin kaltaiset sovellukset voivat auttaa oppilaita muistamaan paremmin, kun he eivät vain passiivisesti kuuntele opettajaa vaan tekevät jotain heille mielenkiintoista. Minun on vaikea sanoa enempää, kun en vielä tiedä minkä tyyppisiä sovelluksia kielenopiskeluun on tarjolla. (KIE23)

Toisaalta perusteellinen tarkastelu paljastaa, että politiikan tutkimuksen opiskelijoiden asenteet olivat kategorisempia ja ehkä myös yksimielisempiä, kun taas kielten opiskelijoiden asenneväittämät jakautuivat tasaisemmin Likertin asteikolle. Tähän saattaa vaikuttaa se, että kielten opiskelijat olivat hieman politiikan tutkimuksen opiskelijoita vanhempia ja ehtineet opinnoissaan pidemmälle, mikä on saattanut karsia täysin ehdottomia mielipiteitä.

Molempien ryhmien opiskelijat katsoivat, että teknologian käyttö voi toimia myös eriarvoistavana tekijänä, jos kouluilla ei ole riittävästi resursseja. Kahdesta väittämästä opiskelijat olivat selvästi eri mieltä: 65 prosenttia kielten opiskelijoista oli samaa mieltä siitä, että teknologioiden käyttö vaikeuttaa luokkahuoneen hallintaa, kun taas 67 prosenttia politiikan tutkimuksen opiskelijoista oli eri mieltä. Tulokseen saattaa vaikuttaa se, että kielten opiskelijat tähtäävät opettajan ammattiin ja osalla heistä on jo hieman opetuskokemusta ja siten käytännönläheisempi näkökulma opettajan työhön. Poliitiikan tutkimuksen opiskelijoiden enemmistö (60 %) ei katsonut, että teknologioiden käyttö kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja, kun taas kielten opiskelijoiden vastaukset jakautuivat tasaisesti puolesta ja vastaan. Molemmat ryhmät olivat kuitenkin sitä mieltä, että teknologioiden käyttö kehittää yleisesti viestintätaitoja. Viestintä- ja vuorovaikutustaidot siis miellettiin eri asioiksi. Teknologioiden käyttöön usein liitettyjä kielteisiä vaikutuksia ei koettu uhkana: teknologioiden ei uskottu laiskistuttavan tai passivoivan oppijoita tai häiritsevän heidän keskittymistään ja sitä kautta heikentävän heidän oppimistuloksiaan.

Myös avoimien kysymysten vastauksista heijastui opiskelijoiden positiivinen suhtautuminen teknologisten apuvälineiden käyttöön oppimisessa ja opettamisessa. Toisaalta vastauksissa korostui myös arvostus perinteistä didaktiikkaa (esim. kirjat, taulu, vihkot) ja kontaktiopetusta kohtaan. Vastausten mukaan teknologiat ovat hyvä lisä perinteiseen opetukseen, ja ne tuovat vaihtelua ja monipuolistavat opetusmenetelmiä. Niiden käyttö ei kuitenkaan saisi olla itseisarvo vain sen takia, että ne ovat tiettyä ajankohtana uusia ja suosittuja opetusmenetelmiä. Avoimissa vastauksissa kielten opiskelijat tarkastelivat asiaa monisanaisesti ja useasta näkökulmasta. Tähän vaikuttanee osittain se, että suurimmasta osasta heistä tulee kieltenopettajia, minkä vuoksi he ovat

jo ehkä pohtineet asiaa hiukan enemmän kuin politiikan tutkimuksen opiskelijat (ks. esimerkit 14–18).

- (14) Mielestäni teknologiat ovat hyvä lisä opetusmenetelmiin, mutta niiden ei pitäisi olla itseisarvo. Uutta opetussuunnitelmaa ja siihen liittyvää keskustelua seurattessa on tuntunut paikoitellen siltä kuin laitteita olisi käytettävä vain käyttämisen vuoksi, vaikei niillä mitään järkevää tehtävää olisikaan. Mielestäni laitteet eivät voi täysin korvata ”perinteistä” opetusta. (KIE9)
- (15) Teknologioiden ja sovellusten käyttö on hyödyllistä opiskelu-/opetustilanteissa, mutta niihin ei tulisi turvautua täysin. Vaikka nykysukupolvi toimiikin heille luonnollisessa ympäristössä kaiken teknologian keskellä, olen sitä mieltä, että sen liika hyödyntäminen johtaa vuorovaikutustaitojen vajavaisuuteen ja nimenomaan kielten opiskelussa heikentää kommunikatiivista kompetenssia. Teknologialla ei voida koskaan täysin korvata kontaktiopetusta. Erilaiset sovellukset (Duolingo, WordDive) ovat kuitenkin hyvä lisä esimerkiksi sanaston opiskeluun. (KIE15)
- (16) Teknologiaa ei pidä lisätä ”sen itsensä takia” mutta voi olla hyödyllistä jos sitä käytetään sopivasti. (POL2)
- (17) Hyvä idea, mutta opettajan pitäisi osata asiansa ja sitä ei tulisi käyttää liikaa, sillä muutenkin mobiililaitteet ovat hyvin läsnä jokapäiväisessä elämässä. (POL24)
- (18) Toimii hyvin kontaktiopetuksen ulkopuolella lisänä. Kontaktiopetusta ei pitäisi ”tuhlata” esim. peleihin yms. (POL21)

Myös vuoden 2015 Webropol-kyselyyn vastanneet suhtautuivat myönteisesti teknologioiden käyttöön formaalissa kontekstissa, mutta nimenomaan osana muuta opetusta ja sillä edellytyksellä, että opettajat hallitsevat teknologioiden käytön. Mukana oli myös kriittisiä mielipiteitä, joissa korostettiin erityisesti kontaktiopetuksen merkitystä. Tuolloin vain hieman alle puolella opiskelijoista oli kokemusta eri teknologioiden käytöstä kielenopetustilanteessa ennen yliopisto-opintoja (Lintunen ym. 2017). Samoin vuoden 2017 kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla oli suhteellisen vähän kokemusta teknologioiden käytöstä kielenopetuksessa ennen yliopisto-opintoja. Opintojensa loppuvaiheessa olevien kielten opiskelijoiden vastauksissa eniten mainintoja saivat videot (5 kertaa) ja sähköiset sanakirjat (3), kun taas ensimmäisen vuoden politiikan tutkimuksen opiskelijoiden vastauksissa korostuivat sähköiset sanakirjat (5), Quizlet (5) ja Duolingo (3). Teknologioiden käyttöä ei tarkoituksellisesti ollut määritelty kovin tarkkaan, joten kukin vastaaja saattoi mieltää sen hieman eri tavoin. Vastauksista käy ilmi, että teknologioiden hyödyntäminen ei ole digiajasta huolimatta vielä kovin yleistä perusasteen tai lukion kielenopetuksessa. Kielten opiskelijoista suurin osa oli käynyt peruskoulua tai lukiota vuosina 2005–2011, jolloin teknologioiden käyttö oli oletettavasti vielä nykyistä vähäisempää (ks. esim. Lintunen ym. 2017). Toisaalta ensimmäisen vuoden politiikan

tutkimuksen opiskelijoiden vastauksien perusteella voidaan todeta, että viime vuosina eri sovelluksia on otettu käyttöön aiempaa enemmän.

## 5 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa kartoitimme kyselytutkimuksen avulla kahden eri alan opiskelijoiden käsityksiä kielitaidosta, informaaleista kielenkäyttötilanteista ja kielenoppimistilanteista ennen yliopisto-opintoja. Lisäksi tarkastelimme teknologioiden hyödyntämistä kielenoppimisen tukena sekä teknologian käyttöön liittyviä asenteita.

Vastauksista kävi ilmi, että kyselyymme osallistuneilla nuorilla oli paljon potentiaalisia informaalin kielenoppimisen ympäristöjä. Niitä myös tunnistettiin ja niistä oltiin tietoisia, vaikka monet oppimistilanteet olivat ennen yliopisto-opintoja saattaneet olla implisiittisiä. Kieltä opittiin usein viihdeteollisuuden äärellä, ja koska nuoria kiinnostava viihdeteollisuus on enimmäkseen angloamerikkalaista, tärkeimmät informaalin oppimisen kanavat vahvistivat pääasiassa englannin kielen taitoa. Muiden kielten informaalia oppimista ei tunnistettu tai mainittu yhtä usein. Tämä saattaa johtua myös siitä, että muita kieliä oli opiskeltu formaalissa ympäristössä vähemmän, jolloin niiden informaallikin oppiminen oli voinut jäädä vähäiseksi. Hybridioppiminen toteutui siis joissakin kielissä paremmin, toisissa huonommin. Opiskelijat osasivat kuitenkin luoda aktiivisesti omia informaaleja tarjoumia ja siten parantaa kielitaitoaan arjessa: keinoina oli esimerkiksi vieraskielisten ohjelmien tai elokuvien katselu ilman tekstitystä, musiikin kuuntelu, matkustelu sekä keskustelu sukulaisten ja ystävien kanssa.

Molempien ryhmien opiskelijat korostivat kielitaidon merkitystä henkilökohtaisessa elämässään ja tulevassa työelämässä. Vieraita kieliä arvostettiin, ja niiden hallintaa pidettiin tärkeänä. Kieliaineiden opiskelijoiden kielirepertoaari oli odotetusti laajempi kuin politiikan tutkimuksen opiskelijoiden. Toisaalta politiikan tutkimuksen opiskelijoiden suppeampi kielivalikoima ja vahva keskittyminen englantiin voidaan tulkita kielitaidon englannistumiseksi ja yleiseksi yksipuolistumiseksi. Heistä alle puolet ilmoitti osaavansa muita vieraita kieliä kuin Englantia. Tästä huolimatta myös politiikan tutkimuksen opiskelijoiden kielirepertoaari oli kokonaisuudessaan lähellä Euroopan unionin tavoitetta kahden vieraan kielen osaamisesta. On kuitenkin aiheellista pohtia, mitä opiskelijoiden heikoksi kokema ruotsin kielen taito merkitsee opiskelun ja työllistymisen kannalta.

Vastaajien näkemykset teknologia-avusteisesta kielenoppimisesta olivat pääosin myönteisiä: sitä pidettiin hyvänä tukena perinteiselle kontaktiopetukselle. Vastaajat olivat tottuneita teknologian käyttäjiä päivittäisessä elämässään. Muutamat heistä olivat kuitenkin epävarmoja teknologioiden tuomasta edusta tai omista teknologisista tai-

doistaan. Kielten opiskelijat, joista suurin osa oli tulevia opettajia, pelkäsivät politiikan tutkimuksen opiskelijoita enemmän, että teknologioiden käyttö voi vaikeuttaa luokkahuoneen hallintaa, kun taas enemmistö politiikan tutkimuksen opiskelijoista oli asiasta eri mieltä. Tähän saattoi vaikuttaa se, että osa kielten opiskelijoista oli jo toiminut opettajana ja heillä oli käytännön kokemusta asiasta.

Kielitaitovarannon yksipuolistuminen ja koulujen epätasa-arvoisesti jakautuneet resurssit saattavat aiheuttaa yhteiskunnallista eriarvoistumista. Tämän taustalla voivat olla osittain oppilaiden omat valinnat kouluaikana, mutta myös laajemmat koulutuspoliittiset päätökset, joihin yksittäinen koulu, opettaja tai oppilas ei voi juuri vaikuttaa (ks. myös Digert & Tamminen 2016). Tulevissa tutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää, onko eri aloille suuntautuneiden opiskelijoiden välillä havaittavissa eroja tai eriarvoistumista, joka heijastuisi myös heidän erilaisissa kieli- tai teknologiarepertoaareissaan. Myös oppilaiden käyttäytymistä arjessa ja kouluissa teknologioiden ja eri kielten parissa olisi seurattava suuremmalla otosmäärällä. Tärkeää olisi myös pohtia, voidaanko oppilaiden tietoisuutta hybrideistä oppimisympäristöistä ja niiden mahdollisuuksista lisätä. Hybridioppimisympäristöjä hyödyntämällä olisi mahdollista vähentää muun muassa kielivalikoimien vähäisyyden tai kouluresurssien puuttumisen aiheuttamaa eriarvoistumiskehitystä.

Vastausten perusteella voi päätellä, että teknologia-avusteinen kielenoppiminen ja -opettaminen ovat mieluinen lisä perinteiseen opetukseen. Nuorten oppijoiden päivittäin käyttämien teknologioiden avulla informaalia kielenoppimista on mahdollista tehostaa ja samalla tuoda kielenoppiminen osaksi päivittäistä toimintaa. Oppimisympäristöt laajenevat, ja kieltä on mahdollista oppia ajasta ja paikasta riippumatta. Suomessa muita kieliä kuin englantia opitaan harvemmin informaalisissa ympäristöissä. Muiden vieraiden kielten opetusta ja oppimista olisi kuitenkin mahdollista tukea siirtämällä englannin kanssa tutuksi tulleita toimintatapoja muiden vieraiden kielten opetukseen. Informaali oppiminen ja digitaalisuus voidaan siis nähdä osittain vastavoimana koulujen eriarvoistumiskehitykselle. On kuitenkin muistettava, että kielenoppijat ovat yksilöitä, joiden digitaidot ja digikäyttäytyminen vaihtelevat.

Koska tutkimuksessa oli mukana vain rajallinen otos kahdelta ihmistieteiden koulutusosalta, tutkimusta kannattaa laajentaa eri alojen vertailuun. Toisaalta kaikki vastanneet olivat korkeakouluopiskelijoita, joten vastauksissa havaitut suuntaukset, osittainen yksipuolistuminen ja englannistuminen, saattaisivat näkyä selvemmin, jos tutkimus kohdistettaisiin eri koulutusaloille ja -tasoille. Opiskelijoiden sosioekonomisten taustatietojen tarkastelu antaisi myös laajemman kuvan tutkitusta ilmiöstä.

Kuten tutkimuksemme osoittaa, oppijat toimivat informaaleissa kielenkäyttötilanteissa aktiivisesti luomalla omia tarjoumia vieraan kielen oppimiseen. Nähdäksemme oppilaiden tietoisuutta hybrideistä oppimisympäristöistä ja niiden mahdollisuuksista

voidaan lisätä ja siten osaltaan vähentää mahdollisesta resurssipulasta johtuvaa eriarvoistumiskehitystä kouluissa. Koulumaailman kannustama informaali (*extracurricular*) oppiminen voi motivoida oppijoita myös itselähtöiseen (*extramural*) oppimiseen. Tämä on erityisen tärkeää Suomessa harvemmin opiskelluille kielille, joille nuorten suosima englanninkielinen populaarikulttuuri ei aina automaattisesti luo tarjoutumia.

## Kirjallisuus

- Benini, S. & L. Murray 2014. Challenging Prensky's characterization of digital natives and digital immigrants in a real-world classroom setting. Teoksessa J. Pettes Guikema & L. Williams (toim.) *Digital literacies in foreign and second language education*. San Marcos, TX: CALICO, 69–85.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Blin, F. & J. Jalkanen 2014. Designing for language learning: agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147–170. <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/433>.
- Digert, J. & E. Tamminen 2016. *Tavoitteena kielitaidon monipuolistaminen Suomessa. Opettajien näkemyksiä mahdollisuuksista monipuolistaa oppilaiden kielivalintoja*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016060613338>.
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAn vuosikirja 2003. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 295–315.
- ebrand Suomi OY 2016. *SoMe ja nuoret 2016. Kyselytutkimus suomalaisten nuorten median käytöstä*. <http://www.ebrand.fi/somejanuoret2016/> [luettu 20.1.2017].
- EK 2010. *Työelämässä tarvitaan yhä useampaa kieltä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. [https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009\\_Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kieliä.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kieliä.pdf).
- Erstad, O. 2010. Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5 (1), 56–72. <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05>.
- Franke, M. & M. Mennella 2016. *Kielipolitiikka. Faktatietoja Euroopan unionista*. Euroopan parlamentti. [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fi/displayFtu.html?ftuld=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fi/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html) [luettu 15.1.2017].
- Gombert, J. E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Illomäki, L., P. Taalas & M. Lakkala 2012. Learning environment and digital literacy: a mismatch or a possibility from Finnish teachers' and students' perspective. Teoksessa P. Trifonas (toim.) *Learning the virtual life: public pedagogy in a digital world*. New York: Routledge, 63–78. DOI: 10.4324/9780203818824.
- Jaakkola, A. 2016. *Miten yhdeksäluokkalaiset kirjoittavat kielestä? Kielitietoisuuden rakentuminen kirjoittamalla*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016080422601>.
- Jalkanen, J. 2015. *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 265. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47754>.
- Jalkanen, J. & P. Taalas 2015. Monimedialaisen kielen opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen,



- T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*. AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 172–186.
- Johansson, M. & R. Pyykkö (toim.) 2005. *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karakainen, M.-T., O. Kivinen & K. Tervahartala 2013. Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus*, 31 (2), 20–33.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 45–72.
- Laakkonen, I. 2015. Doing what we teach: promoting digital literacies for professional development through personal learning environments and participation. Teoksessa J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (toim.) *Voices of pedagogical development: expanding, enhancing and elaborating higher education language learning*. Dublin: Research-Publishing.net, 171–195. DOI: 10.14705/rpnet.2015.000292.
- Lampinen, J. & M. Juntunen 2013. *Oppijat-hankkeen tuotos. Informaali oppiminen*. Peda.net. <https://peda.net/hankeet/oppijat/ovo/lahtokohdat/informaali> [luettu 22.1.2017].
- Leppänen, S. & T. Nikula 2007. Diverse uses of English in Finnish society: discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua*, 26 (4), 333–380. DOI 10.1515/MULTI.2007.017.
- Leppänen, S., T. Nikula & L. Kääntä (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS.
- Lintunen, P., M. Mutta & S. Pelttari 2017. Profiling language learners in hybrid learning contexts: learners' perceptions. *The EUROCALL Review*, 25 (1), 61–75. <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7145>.
- Mikkola, H., P. Jokinen & M. Hytönen (toim.) 2011. *Tulevaisuuden koulua kehittämässä – uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mutta, M., P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen 2014. Tulevaisuuden kielenkäyttäjät: monikielinen diginatiivi(ko?) Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow*. AFinLAn vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 9–23.
- Mutta, M., S. Pelttari, P. Lintunen & M. Johansson 2014. Tutkiva oppiminen ja vieraiden kielten opetus – diginatiivit teknologisessa oppimisympäristössä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, lokakuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/tutkiva-oppiminen-ja-vieraiden-kielten-opetus-diginatiivit-teknologisessa-oppimisymparistossa>.
- OECD 2012. *Closing the gender gap*. Paris: OECD.
- OECD 2013. *PISA 2012 results: what students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science. Volume 1*. Paris: OECD.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015a. Verkko uutinen. [http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kuukauden\\_tilasto\\_valtaosa\\_peruskoululaisista\\_opiskelee\\_vain\\_pakollisia\\_kielia?language=fi](http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kuukauden_tilasto_valtaosa_peruskoululaisista_opiskelee_vain_pakollisia_kielia?language=fi) [luettu 17.1.2017].
- OPH 2015b. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmgren-Neuvonen, L., M. Jaakkola & R.-L. Korkeamäki 2015. School-context videos in Janus-faced online publicity: learner-generated digital video production going online. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (3), 255–274. DOI: 10.1080/00313831.2014.996599.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio 2009. Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*, 93 (2), 153–169. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00853.x.

- Ringbom, H. 2007. Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 183–196.
- Sundqvist, P. 2016. Gaming and young language learners. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.) *The Routledge handbook of language learning and technology*. New York: Routledge, 446–458.
- Sundqvist, P. & L. K. Sylvén 2014. Language-related computer use: focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26 (1), 3–20. DOI: 10.1017/S0958344013000232.
- Sylvén, L. K. & P. Sundqvist 2017. Computer-Assisted Language Learning (CALL) in extracurricular/extramural contexts. *CALICO Journal*, 34 (1), i-iv. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/issue/view/2197>.
- Thorne, S. L. & J. Reinhardt 2008. "Bridging activities", new media literacies and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25 (3), 558–572. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23096/19102>.
- Uusikoski, O. 2011. *Playing video games: A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201207066181>.
- van Lier, L. 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7 (2–3), 128–145. DOI: 10.1080/09658419808667105.
- Williams, L., L. B. Abraham & E. D. Bostelmann 2014. A survey-driven study of the use of digital tools for language learning and teaching. Teoksessa J. Pettes Guikema & L. Williams (toim.) *Digital literacies in foreign and second language education*. San Marcos, TX : CALICO, 29–67.

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 201–218.

**Katja Mäntylä & Paula Kalaja**

Jyväskylän yliopisto

## ”Unelmieni oppitunti” englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana

This study views the motivation of future teachers from quite a novel perspective: in terms of vision or envisioning. The study was carried out with student teachers of English (n=31) enrolled on a MA degree programme at a university in Finland. They were asked to envision *an English class of their dreams* after graduating as qualified teachers. The students produced a picture and were asked to comment on it briefly and provide some further details concerning the class. The task was carried out as part of one of the first professionally oriented courses in the students' university studies. The pictures complemented with commentaries, or pools of multimodal data, were subjected to qualitative data-driven content analysis to establish possible variation in the environments where the teaching/learning of English was envisioned to take place in the future, and the equipment and materials at hand for the teaching/learning of the language there, and furthermore, what these would make possible to teach/learn in the class and how. Findings will be reported and discussed from the perspective of teacher education.

**Keywords:** motivation, vision, student teachers, English

**Asiasanat:** motivaatio, visio, opettajakoulutettavat, englanti



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## 1 Aiheeseen johdattelua

“– where there is a vision, there is a way.” (Dörnyei & Kubanyiova 2014: 2)

**Motivaatio** on varmaankin vieraiden kielten oppijoiden tutkituin ominaisuus tai piirre<sup>1</sup>, ja se vaikuttaa sekä oppimisprosessiin että -tuloksiin: “It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process –” (Dörnyei 2005: 65).

Aihetta on tutkittu 1950-luvun lopulta lähtien (kehityskaarista, ks. esim. Dörnyei & Ushioda 2010; Dörnyei & Ryan 2015: 72–105). Alkuun pyrittiin tekemään eroa muun muassa instrumentaalisen (*instrumental*) ja integratiivisen (*integrative*) motivaation välille, myöhemmin myös sisäisen (*intrinsic*) ja ulkoisen (*extrinsic*) motivaation välille. Vuosikymmeniä pohdittiin motivaation samoin kuin oppijoiden muiden piirteiden tai ominaisuuksien olemusta ja syitä (*attributions*) kielten opiskelun onnistumisiin tai epäonnistumisiin. 2000-luvulla motivaation todettiin olevan aiempaa moninaisempi ilmiö, ja tällä havainnolla on ollut vaikutusta myös tutkimuksissa käytettyihin tutkimusasetelmiin ja -menetelmiin. Motivaatio on prosessinomainen alkuineen ja loppuineen, nousuineen ja laskuineen, se on tilannesidonnainen, ja sillä saattaa olla usealla tavalla yhteyksiä oppijan muihin piirteisiin tai ominaisuuksiin. Nykyään motivaatio nähdään myös osana vieraiden kielten oppijoiden **minuuksia** eli käsityksiä itsestään (*L2 motivational self-system*). Oppijat kokevat itseensä ja oppimiseensa kohdistuvan haluja ja toiveita, pelkoja, paineita sekä muiden tahojen odotuksia ja ihanteita, ja he suhteuttavat näitä aiempiin oppimiskokemuksiinsa – sekä myönteisiin että kielteisiin.

Vieraiden kielten opetuksessa on kuitenkin aina kaksi osapuolta – oppijan lisäksi myös opettaja. Opettajien motivaatiota on tutkittu paljon vähemmän. Tässä artikkelissa tarkastelemmekin tulevien englannin kielen opettajien eli opettajakoulutettavien **visioita** (*vision*): millaisia he kuvittelevat ihanneoppituntiansa olevan silloin, kun he joidenkin vuosien päästä aloittavat uransa koulumaailmassa? Visiointi on uusi suuntaus motivaation tutkimuksessa, ja se liittyy opettajien minuuksista yhteen eli **ihanneminuuteen** (*Ideal L2 teacher self*) (Dörnyei & Kubanyiova 2014: 22–28, 123–154). Opettajilla on siis omia odotuksia siitä, millaisina he ihannetapauksessa näkevät itsensä ja toimintansa ammatissaan. Minuuksia on muitakin: mitä opettajat itse näkevät olevan itselleen mahdollista (*Possible self*), mitä he mahdollisesti pelkäävät (*Feared self*), ja mitä he toisaalta kuvittelevat muiden odottavan heiltä (*Ought-to self*). Kuinka motivoituneita opettajat

1 Alan englanninkielisessä kirjallisuudessa termit vaihtelevat: mm. *individual differences* (IDs), *learner contributions (to the classroom)*, *characteristics of the psychology of a language learner* (ks. esim. Ellis 1994; Breen 2001; Dörnyei & Ryan 2015).

ovat sitten työssään riippuu näiden eri minuuksien suhteesta. Se määrittelee myös pitkälti sen, pysähtyvätkö he paikoilleen työuransa aikana vai ovatko he valmiita kehittämään itseään ammatillisesti aina uusien haasteiden edessä.

Luvussa 2 taustoitamme tutkimuksemme määrittelemällä sen avainkäsitteen eli vision ja tiivistämällä aikaisempia tutkimuksia. Luvuissa 3 ja 4 selvitämme tutkimuksemme tavoitteita, aineiston keruuta ja analyysiä sekä päätuloksia. Luvussa 5 pohdimme tutkimuksen antia ja teemme joitain johtopäätöksiä.

## 2 Tutkimuksen taustoitusta

### 2.1 Peruskäsitteen määrittely

Tutkimuksemme peruskäsite eli *visio* tai *visiointi* on johdettu latinan kielen sanasta *videre*, 'nähdä'. Sanakirjoissa se määritellään muun muassa seuraavasti:

1) (tulevaisuuden)kuva, näkymä, hahmotelma, kuvitelma, näkemys. *Poliitikkojen visiot huomispäivän Suomesta.*

2) näkemys, harhanäky (Kielitoimiston sanakirja)

the ability to think about or plan the future with imagination or wisdom: *The organization had lost its vision and direction.* (Oxford Dictionaries)

the ability to imagine how a country, society or industry, etc. could develop in the future and to plan for this. *He didn't have the – – vision required for a senior politician.* (Cambridge Dictionary)

Visiointia käsittelevässä perusteoksessa *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the classroom* Dörnyei ja Kubanyiova (2014: 9) puolestaan kierrättävät van der Helmin määritelmää (2009: 98):

giving meaning to one's life, with helping to make shifts in professional careers and with coaching yourself in realizing a personal dream.

Edellä olevia määritelmiä yhdistää tulevaisuuteen suuntautuneisuus, ihanteellisuus, tavoiteltavuus, muutoshalukkuus ja toteuttamiskelpoisuus. Dörnyei ja Kubanyiova (2014: 125) muistuttavat, että visioinnissa tulisi olla mukana myös arkista realismia. Se ei siis saisi olla katteetonta toiveajattelua:

[The idea] is not to identify some kind of idealised fantasy image of a language classroom that may never exist, but, rather, to develop a personally meaningful *possible* vision that

is integral to who the teacher is and that is sensitive to the context in which his/her work is located.

Ajatuksena on, että niin tulevien kuin jo työelämässä olevien opettajien olisi hyvä aika ajoin vertailla visioitaan aiempiin kokemuksiinsa ja nykykäsitteisiinsä vieraiden kielten oppimisesta ja opettamisesta: kuinka lähellä todellisuus ja ihanteet ovat toisiaan? Kun opettajat tiedostavat tällaisia asioita ja havaitsevat mahdollisia ristiriitaisuuksia, he voivat motivoitua kehittämään itseään ja uudistamaan opetuskäytänteitään (tiedostamisprosessin eri vaiheista<sup>2</sup> ks. esim. Dörnyei & Ryan 2015: 98). Kuten jo aiemmin mainitsimme, visiointi liittyy kiinteästi opettajien ihanneminuuteen (ks. myös Kubanyiova 2017).

## 2.2 Aikaisempia tutkimuksia meillä ja muualla: oppituntien muistelua ja visiointia

Hammerness (2003, 2006) kysyi amerikkalaisilta vastavalmistuneilta opettajilta, millaiseksi he kuvittelivat ihanneluokkansa ja oppituntinsa, mitä he opettaisivat sekä miten ja miksi. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella (n=80), ja osaa opettajista haastateltiin vielä myöhemmin (n=16), joten aineisto on verbaalista. Opettajien visiot ihanneluokastaan ja oppitunnistaan luokiteltiin sen mukaan, kuinka tarkkoja, kattavia tai idealistisia ne olivat.

*Noviisista ekspertiksi* -projektin seurantatutkimuksessa Kalaja työtovereineen (Alanen, Kalaja & Dufva 2013; Kalaja 2016) tiedusteli suomalaisilta vieraiden kielten opiskelijoilta (n=65), millaiseksi he kuvittelivat ihanneoppituntinsa vuoden päästä valmistumisestaan: millaisessa ympäristössä ja millaisin välinein he opettaisivat, mitä ja miten? Kyselyn aikaan opiskelijat olivat päättämässä pedagogisia aineopintojaan ja valmistumassa pian yliopistosta maisteriksi. Heitä pyydettiin piirtämään ihanneoppituntinsa ja kertomaan siitä lyhyesti omin sanoin. Aineisto oli siis sekä verbaalista että visuaalista, ja sitä analysoitiin sisällöllisesti ja osin myös diskursiivisesti hyödyntämällä kaikkea projektiaineistoa.

Clarke (2008) puolestaan kartoitti Arabiemiraattikunnissa opiskelevien, tulevien alakoulun englanninopettajien (n=75) muistikuvia onnistuneista oppitunneista. Opiskelijat jakoivat kokemuksiaan internetin keskustelufoorumilla ja fokusryhmissä. Aineisto oli siis verbaalista, ja se analysoitiin diskursiivisesti. Tutkimus oli pitkäaikainen, ja se kattoi opiskelijoiden opettajakoulutusohjelman kaksi viimeistä vuotta.

Borg, Birello, Civera ja Zanatta (2014) pyysivät espanjalaisia, tulevia alakoulun englanninopettajia (n=52; raportti tosin pohjautuu kahdeksalta opiskelijalta kerättyyn

2 Tiedostamisprosessin vaiheet on kylläkin kuvattu oppijan näkökulmasta, mutta mielestämme niitä voi yhtä hyvin soveltaa tuleviin ja jo ammatissa toimiviin opettajiin.

aineistoon) muistelemaan aiempia – joko omia tai toisten pitämiä – oppitunteja, jotka he kokivat myönteisiksi tai mielestään onnistuneiksi. Opiskelijoita pyydettiin piirtämään tällainen oppitunti vuoden mittaisen opetusmetodologiaa käsittelevän kurssin alussa ja lopussa. Lisäksi heitä haastateltiin kahdesti. Tämäkin tutkimus oli siis pitkittäinen.

Harjanteen ja Tellan (2011) tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin kyselytutkimuksen avulla opettajien (n=15) käsityksiä viestinnällisen opetuksen toteutumisesta kieliluokassa. Kyselyn vastaajat kokivat painottavansa opetuksessaan merkityksellistä viestintää enemmän kuin kielen muotoja. Opettajan roolia kuvattiin mentoriksi tai ohjaajaksi, ja oppilaan aktiivinen rooli ja tekeminen korostuivat.

Kaikki viisi mainittua tutkimusta käsittelevät opettamista, neljä erityisesti vieraiden kielten opetusta. Osa näistä tutkimuksista on oman tutkimuksemme kannalta relevantteja aiheeltaan (visiot), osa metodologialtaan (piirustukset). Piirustuksia<sup>3</sup> käytettiin tutkimuksissa tosin kahteen eri tarkoitukseen, joko menneiden oppituntien muisteluun tai tulevien visiointiin. Clarken sekä Borgin ja kollegoiden tutkimuksille on yhteistä se, että opettajakoulutettavat turvautuvat niissä kahteen diskurssiin: millaista vieraiden kielten opetus oli ollut heidän kouluaikanaan, ja millaista se olisi, kun he alkaisivat opettaa. Omassa opetuksessa heillä korostuisivat muun muassa oppilaiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet sekä opettajan uusi rooli: opettaja olisi tiedonjakajan sijaan ohjaaja. Lisäksi opetuksessa painottuisi viestinnällisyys, suullistaminen, autenttiset oppimateriaalit sekä nykyteknologia. Näistä seikoista opettajan ja oppilaan muuttuneet roolit sekä viestinnällisyys nousivat esiin myös jo ammatissa toimivien opettajien arvioissa omasta opetuksestaan (Harjanne & Tella 2011).

### 3 Tutkimuksen toteutus

#### 3.1 Tavoitteet

Tutkimuksemme on jatkoa Suomessa jo aiemmin tehdyille tutkimuksille tulevien opettajien visioinneista (Alanen ym. 2013; Kalaja 2016). Erona on kuitenkin se, että tässä raportoitavassa osatutkimuksessa osallistujat ovat aiempaa nuorempia eli vasta noin puolessavälissä yliopisto-opintojaan. Lisäksi pyrimme kehittämään edelleen käyttämiämme aineistonkeruumenetelmiä, yhtäältä monipuolistaaksemme ja toisaalta yhtenäistääksemme niitä, jotta aineisto olisi aiempaa systemaattisempaa ja vertailukelpoisempaa.

Haemme tutkimuksemme vastauksia kahteen pääkysymykseen: millainen olisi tulevien englannin kielen opettajien ihanneoppitunti, ja miksi se olisi juuri sellainen?

3 Olemme muualla (esim. Kalaja & Mäntylä painossa) puhuneet piirroksista myös visuaalisina narratiiveina: ne ovat sitä sekä semiootikkojen että narratiivien tutkijoiden kriteereillä.

Tätä tarkoitusta varten opettajakoulutettavia pyydettiin visioimaan ihanneoppituntejaan sekä visuaalisesti että verbaalisesti. He tuottivat kuvan ihanneoppitunnistaan valitsemallaan tavalla ja vastasivat kirjallisesti kysymyksiin muun muassa siitä, missä oppitunti pidettäisiin, millaisin välinein ja resurssein, mitä he opettaisivat ja miten.

## 3.2 Aineiston keruu ja analyysi

### 3.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Osallistujat ovat erään suomalaisen yliopiston opiskelijoita (n=31), jotka opiskelevat englannin kieltä joko pää- tai sivuaineenaan. He ovat opettajakoulutettavia, eli aineenopettajan pedagogiset opinnot alkavat heillä heti ensimmäisenä opiskeluvuotena, ja osana opintojaan he suorittavat kasvatustieteen perus- ja aineopinnot. Yliopistosta valmistuessaan he saavat aineenopettajan kelpoisuuden. Osalla opiskelijoista on jo hiukan opettajakokemusta.

Aineistoa kerätessä opiskelijat olivat jo suorittaneet vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen johdantokurssit, jotka kuuluvat kieliaineiden yhteisiin perus- ja aineopintoihin. Osana englannin kielen erikoistumislinjansa aineopintoja opiskelijat osallistuivat alan jatkokurssille *Current Issues in Teaching English* (CITE, 5 op). Kurssilla tarkastellaan englannin kielen oppimista, opettamista ja arviointia pääasiassa Suomen koulujärjestelmän näkökulmasta sekä perehdytään alan johdantoteokseen (Kirsten Hummel 2014, *Introducing second language acquisition: perspectives and practices*). Kirjan pohjalta käsitellään muun muassa seuraavia aiheita: vieraan kielen oppimista ja opetusta koskevan tutkimuksen avainkysymykset ja teoreettiset lähtökohdat, oppimiskontekstit, oppijankielen kehittyminen, oppijoiden piirteet tai ominaisuudet, opetusmenetelmät ja sisällöt, kielitaidon arviointi sekä monikielisyys. Lisäksi kurssilaiset etsivät itse, lukevat ja tiivistävät vuorollaan kahden tai kolmen hengen ryhmissä viikon aihetta käsittelevän tutkimusartikkelin, jonka pohjalta tunnilla käydään keskustelua.

### 3.2.2 Tehtävät

Annoimme opiskelijoille tehtävät 1 ja 2 kotitehtäviksi CITE-kurssin viimeiselle tapaamiskerralle. Tehtävien ohjeistusta tarkensimme (Hammernessin vuoden 2003 tutkimusta mukaillen) tällä kertaa niin, että avoimia kysymyksiä (tehtävä 1) täydennettiin suljetuilla (tehtävä 2). Lisäksi annoimme kuvan tuottamiseen muitakin vaihtoehtoja kuin käsin piirtämisen.



Tehtävä 1 ohjeistettiin suomeksi seuraavasti:

Tee kuva: "Unelmieni englannin oppitunti", siis sellainen, jonka voisit kuvitella toteuttavasi, kunhan ensin valmistut yliopistolta. Voit piirtää kuvan käsin, tietokoneella tai esim. leikkaamalla kuvia lehdistä jne.

- Kerro mitä oppitunnillasi tapahtuisi (omin sanoin, muutamalla virkkeellä).
- Perustele vielä, miksi oppituntisi olisi juuri tuollainen.

Tehtävä 2 koostui seuraavista tarkentavista lisäkysymyksistä:

- Keitä oppitunnillasi olisi?
- Mitä opettaisit?
- Miten opettaisit?
- Opettajan roolit tai tehtävät oppitunnillasi?
- Oppilaiden roolit tai tehtävät oppitunnillasi?
- Millaisessa ympäristössä oppituntisi pidettäisiin?
- Mitä välineitä/tekniikkaa olisi käytössäsi/nne? Mihin niitä käytettäisiin?

Tehtävälomakkeen lopussa pyysimme opiskelijoilta lupaa käyttää aineistoa tutkimustarkoituksiin.

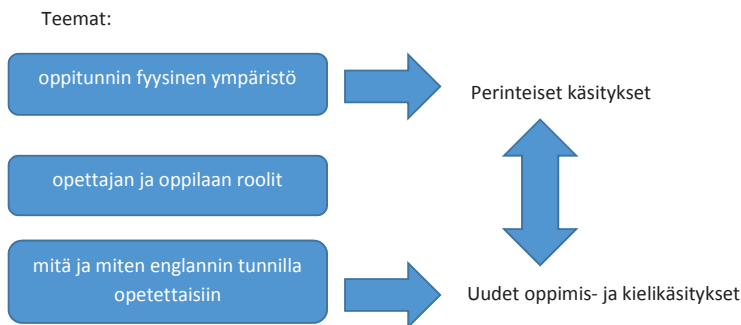
Tehtäviä käytettiin kahteen tarkoitukseen. CITE-kurssin päätteeksi opettajakoulu-tettavat keskustelivat ryhmissä visioistaan ja vertailivat tulevaisuuden ihanneoppituntejaan. He pääsivät tällä tavoin reflektoimaan ja tiedostumaan kurssilla käydyistä vieraiden kielten oppimista ja opettamista koskevista teemoista. Näistä teemoista on yleensä useampi kuin yksi käsitys, ja tutkimustuloksetkin ovat paljolti ristiriitaisia.

Englannin kielen opetus on Suomessa muutoinkin uusien haasteiden edessä, kun perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet (OPH 2014; OPH 2015) on vasta uudistettu. Jo aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa mukana olleiden kolmen päätavoitteen tärkeysjärjestystä on vaihdettu, ja tavoitteiden sisäisiä painotuksia on myös jossain määrin muutettu. Ensimmäisenä tavoitteena on nyt oppilaiden kielitietoisuuden lisääminen ja monikieliseen identiteettiin kasvaminen. Toisena tavoitteena on kehittää oppilaiden kielenopiskelutaitoja. Vasta kolmantena tavoitteena on heidän kielitaitonsa kehittäminen. Kielitaito jaetaan opetussuunnitelman perusteissa kolmeen osaluueeseen: taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä. Tekstit voivat olla joko suullisia tai kirjoitettuja. Englannin kielen opetuksen erityispiirre on se, että opetuksen taitotasotavoitteet ovat muita vieraita kieliä korkeammat kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Uusissa perusteissa myös tunnustetaan ensimmäistä kertaa englannin kielen asema maailmankielenä. Englanniksi voidaan opiskella muita kouluaineita (CLIL-opetus), ja oppilaat voivat hakea tietoa eri asioista englanniksi esimerkiksi internetistä. Opetussuunnitelmien uudistusten pitäisi näkyä vähitellen opetuskäytännöissä ja oppimateriaaleissa.

Tutkivina opettajina halusimme selvittää, miten kurssilla käsitellyt asiat, kuten opetus suunnitelmaudistus, heijastuisivat opiskelijoiden visioissa.

### 3.2.3 Aineiston analyysi

Analyysin lähtökohtana olivat opiskelijoiden laatimat kuvat, jotka jaoteltiin ensin karkeasti tarkentavissa kysymyksissä olleiden kolmen teeman mukaan. Nämä teemat on esitelty alla olevassa kuviossa (kuvio 1). Alustavan jaottelun jälkeen valitsimme tähän osatutkimukseen kustakin teemasta kaksi ääripäätä tapauksiksi: uusia oppimis- ja kieli-käsityksiä heijastelevan kuvan sekä perinteistä ajattelua edustavan kuvan. Valitut kuusi esimerkkikuvaa analysoimme tarkemmin sen perusteella, mitä niissä tapahtui, millainen oli kuvan välittämä asetelma opetustilanteesta, kuka oppitunnilla teki ja mitä, mikä oli kielen rooli ja mitä kielestä tunnilla opittiin. Tarkastelimme myös oppimateriaaleja ja tilan käyttöä.



KUVIO 1. Aineiston teemat ja niistä valitut esimerkkitaupukset: valinnan perustelut.

Analyysin apuna olivat osallistujien kirjoittamat kuvaukset oppitunnista ja sen kulusta. Osa osallistujista oli kirjoittanut myös perusteluja valinnoilleen. Analyysin vaiheet noudattivat laadulliselle aineistolle tyypillistä asteittaista etenemistä karkeasta analyysistä aineiston hienosyisempään tarkasteluun (ks. esim. Hennink, Hutter & Bailey 2011). Koska aineisto on joka tapauksessa pieni, emme yritä tehdä yleistyksiä, vaan esittelemme kuusi tapausta, kaksi ääripäätä kustakin yllä mainitusta teemasta. Kuuden esimerkkitaupuksen taustoja valottaa taulukko 1, jossa opiskelijat ovat siinä järjestyksessä kuin heidän kuvauksiaan käsitellään tekstissä. Käytämme opiskelijoista pseudonyymeja.

TAULUKKO 1. Osatutkimuksen esimerkitapaukset.

Nimi	Pääaine	Englannin opinnoissa menossa	Opetusharjoittelu suoritettu	Opetuskokemusta esimerkiksi sijaistamisesta
Mikko	venäjä	5. vuosi	kyllä	ei
Tiina	englanti	3. vuosi	ei	ei
Sanna	kasvatustiede	2. vuosi	kyllä	kyllä
Päivi	englanti	2. vuosi	ei	ei
Noora	ranska	4. vuosi	kyllä	kyllä
Iris (vaihto-opiskelija)	englanti	3. vuosi	pedagogisia opintoja kotimaassa	kyllä

## 4 Tulokset

### 4.1 Oppimisympäristö: kieli on kaikkialla

Mikon kuvassa (kuva 1) kieli ja sen oppiminen eivät ole rajautuneet mihinkään yksittäiseen tilaan, vaan kieltä opitaan ”hautaustoimistosta R-kioskille” eli kaikkialla.



KUVA 1. Kieli on kaikkialla (Mikko).

Mikon kuvassa näkyy, että kieltä ja sen oppimista ei ole rajattu yhteen tilaan, vaan oppiminen koostuu tilanteista ja mikä tahansa ympäristö voi olla kielenoppimisen ympäristö. Kirjat, sosiaalinen media, vuorovaikutus muiden kanssa, matkustaminen ja utelias mieli näkyvät kaikki Mikon kuvassa. Niin ikään hänen tekstiselityksessään korostuu kielenoppimisympäristöjen moninaisuus ja vuorovaikutus muiden kanssa. Kielenkäyttöä tai "elämää", kuten hän selityksessään luonnehtii, opetetaan aidoissa tilanteissa. Eriksen Mikko mainitsee oppijan uteliaisuuden: vaikka kirjat ovatkin läsnä, visiossa korostuu oppijan oma, aktiivinen rooli.

Mikko on pitkällä opinnoissaan ja on jo suorittanut sekä pedagogiset opinnot että opetusharjoittelun, mikä myös ilmenee hänen kommentteissaan: hänen unelmiensa oppitunti huomioi oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Mikko haluaa noudattaa uusia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014) ja integroida kielten ja muiden oppiaineiden opetusta ja opintoja. Hänen visiossaan näkyvät myös opettajankoulutuksessa viime vuosina vahvasti esillä olleet erilaiset oppijat ja oppimistyyli: hän haluaa opettaa tavoilla, joita oppilaat itse haluavat ja tarvitsevat. Toisaalta Mikon visiossa on viitteitä perinteisemmästäkin kielenopetuksesta, sillä hän esimerkiksi mainitsee, että tärkeät asiat kirjoitetaan muistiin. Digiloikkaa Mikko ei näe välttämättömäksi, koska hänen mukaansa kirjoittamiseen sopii yhtä hyvin tabletti kuin liitutaulukin – mikä kulloinkin on saatavilla.

## 4.2 Oppimisympäristö: luokkahuone sohvineen

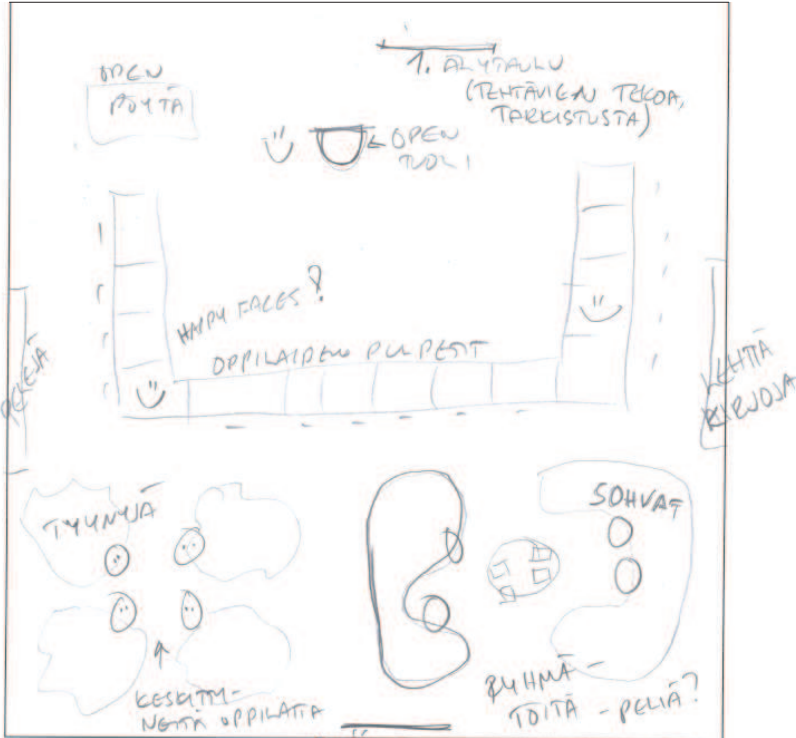
Tiinan visio (kuva 2) kielen oppimisesta ja sen oppimisympäristöstä on puolestaan Mikkoa perinteisempi.

Tiinan piirtämässä luokkahuoneessa pulpetit muodostavat hevosenkengän, ja keskellä edessä on opettajan tuoli. Opettajan pöytä on hieman sivummalla kuten luokkahuoneissa yleensä. Tehtävien tekemiseen ja tarkistamiseen Tiina käyttäisi älytaulua. Perinteisestä luokkahuoneesta poiketen hänen visioimassaan luokassa on pulpettien lisäksi tynyjä, sohvia, kirjoja ja lehtiä.

Kuvan saatteena olevassa tekstissä Tiina korostaa sanaston harjoittelun ja tekstien läpikäymisen merkitystä. Lisäksi hän mainitsee erilaiset muistitekniikat kieliopin opettelussa. Hänen mukaansa muistitekniikat ja pelit ovat innovatiivisia menetelmiä, joiden käyttö motivoi oppilaita kielten opiskeluun. Lisäksi hän mainitsee erikseen, että tunnilla "käydään asioita läpi", mikä kertoo siitä, että opettajalla on mielessään lista asioista, jotka tunnilla käsitellään.

Tiina ei ole vielä ollut opetusharjoittelussa, ja hän on suorittanut vasta vähän pedagogisia opintoja. Hänen visionsa kuvaakin ehkä enemmän sitä, miten hänelle itsel-

leen on kieltä opetettu ja mihin hän on tottunut, kuin niitä mahdollisuuksia, joita hän voisi hyödyntää, kun hän itse on opettaja.



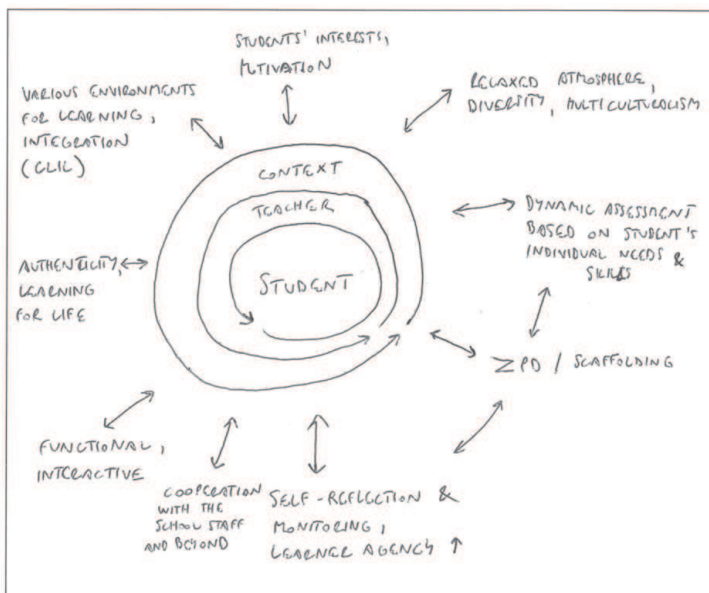
KUVA 2. Luokkahuone sohvineen (Tiina).

### 4.3 Opettajan ja oppilaan roolit: oppilas keskiössä

Kun tarkastellaan lähemmin opettajan ja oppilaan rooleja, toisessa ääripäässä erottuu Sannan piirtämä kuva (kuva 3), jossa oppilas on kehän keskellä, opettajan ja kontekstin ympäröimänä.

Sannan kuva on varsin kattava, ja se huomioi opettajan ja oppilaan erilaiset roolit. Sanna opiskelee englantia vasta toista vuotta, mutta hän on jo toiminut opettajana ja valmistuu pian luokanopettajaksi. Tämä selittää kuvassa mainitut termit, kuten lähikehityksen vyöhyke, ilmapiiri ja autenttisuus, jotka ovat viime vuosina olleet paljon esillä kielenopetusta koskevassa keskustelussa. Opettajan rooleista Sanna mainitsee kuvassaan esimerkiksi oppilaiden tukemisen ja motivoinnin, ja hän puhuu myös dynaamisesta arvioinnista. Toisaalta Sannan selityskommenteissa opettaja on tiedon välittäjä, mikä puolestaan heijastaa perinteisempää käsitystä oppimisesta eikä uutta opetussuunnitelmaa tai tutkimusta. Sannan mukaan kielenoppimisessa olennaisinta on vuorovaikutus.

Sannan visiossa kielenoppimisen menetelmät ovat hyvin moninaisia, tietotekniikan käytöstä aina peleihin ja draamaan. Sanna ei pohdi tarkemmin, mitä hyötyä näistä menetelmistä on kielenoppimisen kannalta muuten kuin kommentoimalla, että vaihtelu on välttämätöntä, jotta oppilaiden mielenkiinto pysyy yllä.



KUVA 3. Oppilas keskiössä (Sanna).

#### 4.4 Opettajan ja oppilaan roolit: modernit roolit

Opettajien ja oppilaiden roolien joukossa ääripäät eivät olleet yhtä helposti havaittavissa kuin ääripäät fyysisessä ympäristössä. Kaikissa visioissa tulee jollain tavalla esiin oppijakeskeisyys. Esimerkiksi Sannan kuva (kuva 3) esitteli tuoreesta tutkimuksesta tuttua termistöä, kun taas Päivin kuva (kuva 4) tuo esille samankaltaista ajattelua yleistajuisin nimityksin.

Päivillä ei ole kokemusta opettajan työstä, ja hän on vasta pedagogisten opintojensa alussa. Kommenteissaan Päivi kertoo, että oppimisympäristöksi kelpaa perinteinen luokkahuone perinteisine kirjoinen, mutta hänen unelmatunnillaan opettaja kuuntelee ja oppilaat puhuvat ja kuuntelevat. Siten ympäristöllä ei ole väliä, vaan tärkeämpää on, mitä tunnilla tehdään ja miten.

Päivin kuvassa näkyvät ominaisuudet, kuten motivoituneisuus, uteliaisuus ja itsevarmuus, saattavat viitata yhtä hyvin opettajaan kuin oppilaaseenkin. Päivin visiossa on vahvasti mukana myös autenttisuus, tasa-arvo, käytännönläheisyys, monipuolisuus ja

innostus. Päivi mainitsee kuvauksessaan niin ikään luokan hyvän ilmapiirin. Siten Päivi lähestyy oppimista siihen liittyvien arvojen ja tarvittavien ominaisuuksien kautta.



KUVA 4. Modernit roolit (Päivi).

#### 4.5 Mitä ja miten opetetaan: projektitöitä ryhmissä

Oppimisen tavoissa erilaiset pari- ja ryhmätöitä nousevat kuvissa vahvasti esiin, ehkä osin heijastumana työtavoista, joihin osallistujat ovat itse yliopisto-opiskelijoina tottuneet ja joita myös CITE-kurssilla käytetään. Nooran vision (kuva 5) keskiössä ovat erilaiset projektit, joita tehdään ryhmissä.

Nooran unelmaoppitunti sijoittuu kartanoon, joka tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia ryhmätöihin. Lisäksi hän mainitsee tekstissään, että oppitunteja voidaan pitää myös luokan ulkopuolella. Nooran visiossa moderni teknologia on läsnä ja oppilaat käyttävät esimerkiksi tabletteja. Vaikka kyseinen oppitunti keskittyy kulttuuriin, projekteja voidaan toteuttaa yhteistyössä esimerkiksi biologian, maantiedon ja muidenkin oppiaineiden kanssa.

Nooran kuvassa opettaja on tarkkailija ja opastaja, joka on tarvittaessa apuna, mutta oppilaat tekevät työtä ryhmissä keskenään. Kieli korostuu erittäin vahvasti välineenä, jolla tehdään asioita, enemmän kuin oppimisen kohteena, jota opiskellaan tarkoituksellisesti. Tämä näkemys tulee esiin useimmissa aineiston kuvissa, joskaan ei



kaikissa. Noora on tottunut toimimaan opetettavalla vieraalla kielellä, sillä hänellä on kokemusta toiminnallisesta kielenopetuksesta: hän on ollut ohjaajana lasten toiminnallisella kielileirillä osana opintojaan. Sen lisäksi hän on jo suorittanut pedagogiset opinnot.



KUVA 5. Projektitöitä ryhmissä (Noora).

#### 4.6 Mitä ja miten opetetaan: luokkahuoneessa kaikella on funktionsa

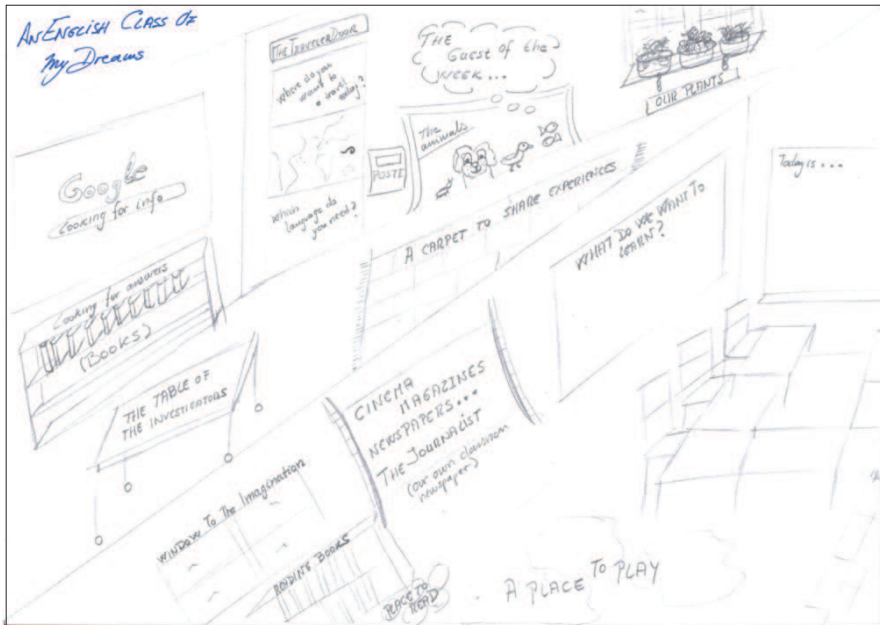
Edellä mainitussa Nooran visiossa korostuu se, miten kieltä opitaan, kun taas Iriksen visiossa (kuva 6) nousee vahvasti esiin se, mitä kielestä opitaan ja miksi.

Iris mainitsee tekstissään, että oppitunti voitaisiin pitää missä tahansa, mutta hän on piirtänyt kuvaansa luokkahuoneen, jossa jokainen tavanomainenkin esine on valjastettu kielenoppimiseen. Luokkahuoneesta löytyvät esimerkiksi "ikkuna mielikuvitukseen", "tutkimuspöytä", "kokemusten jakamismatto" ja "leikkipaikka". Iriksen kuvassa taulua ei käytetä oikeiden vastausten tarkistamiseen tai opitun kertaamiseen, vaan opittavien asioiden kirjaamiseen. Kuten Noorankin visiossa kieltä opitaan projekteja tehdessä ja projektien lopullisen aiheen päättävät oppilaat itse – opettajan ennalta antamissa rajoissa. Siten oppilailla on valtaa päättää, mitä kielestä ja kulloisestakin aiheesta opi-



taan, ja oppiminen on varsin oppilaslähtöistä. Iriksen mukaan oppilaiden tehtävänä on etsiä itse tietoa, kun taas opettaja toimii oppaana ja tukena.

Iriksen näkemykset heijastavat uutta opetussuunnitelmaa, vaikka hän onkin vaihto-opiskelija. Kotimaassaan hän on suorittanut pedagogisia opintoja ja opetusharjoittelun.



KUVA 6. Luokkahuoneessa kaikella on funktionsa (Iris).

#### 4.7 Visioiden yhteiset piirteet

Vaikka erilaisista oppimisympäristöistä puhutaankin paljon, opiskelijoiden visioissa ympäristöllä ei ole juurikaan merkitystä, vaan perinteisessäkin luokkahuoneessa kieltä saatetaan opiskella uudella tavalla. Toisaalta, kuten vaikkapa Mikon visio (kuva 1) osoittaa, kielenoppimista ei nähdä luokkaan tai tilaan sidottuna. Digitalisoitumisesta huolimatta teknologia ei juurikaan korostu, eikä kielenoppimista nähdä välineistä riippuvaisena vaan pikemminkin vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä tapahtuvana, mikä on sopusoinnussa myös uusien opetussuunnitelman perusteiden kanssa (OPH 2014, 2015). Kiinnostavaa on, että vaikka kentällä toimivista kielenopettajista valtaosa kertoo nojaavansa opetuksessaan pitkälti oppikirjaan (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008), oppikirja on tämän tutkimuksen visioissa näkymätön.

Edellä kuvatut oppimisympäristöt osoittavat, että englannin opettajaksi opiskelevat näkevät oppimisen oppilaslähtöisenä ja yhteistoiminnallisena ja kielen puolestaan

vuorovaikutuksen välineenä ja tilanteisena. Tämä heijastelee myös uusia opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014, 2015). Opettajan tehtävänä on motivoida ja opastaa oppilasta tiedon etsinnässä ja rakentamisessa sekä olla tarvittaessa apuna. Tämä roolitus on havaittavissa aiemmissakin tutkimuksissa (Clarke 2008; Harjanne & Tella 2011; Borg ym. 2014). Oppilaat saavat mahdollisesti jopa itse päättää, mitä opiskellaan – opettajan asettamissa rajoissa. Poikkeuksiakin löytyy muun muassa sellaisista opiskelijoista, jotka ovat opettajaopintojensa alkuvaiheessa ja näkevät opettajan roolin perinteisenä tiedon välittäjänä ja oppilaan sen vastaanottajana. Opettajaopinnoilla näyttäisi siis olevan vaikutusta siihen, miten tulevat opettajat näkevät oppimisen, kielen ja oman roolinsa opettajina.

Kaikissa aineistomme visioissa korostetaan oppitunnin rentoa ja myönteistä ilmapiiriä. Tämä lienee seurausta viimeaikaisesta keskustelusta siitä, miksi hyvistä oppimistuloksista huolimatta oppilaat eivät viihdy koulussa (Harinen & Halme 2012). Visioissa sen sijaan kaikilla on mukavaa ja oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä ja miten oppitunnilla tehdään.

Visioissa kielen olemus on moninainen. Toisissa visioissa se on väline, jota saataan opiskella yhdessä reaaliaineiden kanssa, kun taas toisissa kieli on sanastoa, kielioppia ja läpikäytäviä tekstejä. Opettajankoulutus ja -kokemus näkyvät näissäkin ääripäissä: mitä enemmän opettajaopintoja on takana, sitä useammin kieli nähdään tilanteisena ja funktionaalisenä eikä sitä erotella tai lokeroida muusta koulun toiminnasta erilleen. CITE-kurssilla, jolla aineisto kerättiin, keskusteltiin paljon kielestä, kielenoppimisen syistä ja tavoista, opettajan ja oppilaan roolista sekä uudesta opetussuunnitelmasta ja sen välittämistä näkemyksistä ja periaatteista. Opiskelijoiden luomissa visioissa on heijastuksia näistä kaikista.

## 5 Johtopäätöksiä

Tutkimuksessa pyysimme englannin kielen opettajaksi opiskelevia visioimaan unelmiensa oppitunnin. Visioissa heijastuvat uusien opetussuunnitelmien periaatteet ja toisaalta nykyaikainen näkemys kielestä vuorovaikutuksen välineenä ja tilanteisena. Visioissa näkyy myös opettajan muuttuva rooli: useimmissa visioissa opettaja on opas ja tiedonlähteille ohjaaja, mutta toisaalta perinteisempi ajattelu opettajasta tiedon vartijana ja välittäjänä heijastuu esimerkiksi siten, että tärkeät asiat kirjoitetaan muistiin tai käydään läpi.

Opetussuunnitelmien ja tuoreen tutkimuksen tuntemuksen lisäksi visiot kertovat opiskelijoiden opintojen vaiheesta ja opetuskokemuksesta. Ne osallistujat, jotka ovat pedagogisten opintojensa alkutaipaleella, näkevät unelmiensa oppitunnin melko perinteisenä luokkahuoneena opettajaohtoisine käytänteineen. Näissä visioissa kielikin

näyttäytyy helpommin rakenteina ja sanastona kuin vuorovaikutuksen tai opetuksen välineenä.

On rohkaisevaa huomata, että opinnoilla ja opetuskokemuksella on vaikutusta siihen, mitä opettamisesta ja kielestä ajatellaan. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa päästä seuraamaan, miten tähän tutkimukseen osallistuneet toimivat myöhemmin opettajina: miten heidän ihanteensa ja visionsa toteutuvat, ja miten osallistujat itse näkevät niiden realistisuuden? Toinen kiinnostava jatkotutkimuksen aihe on näiden tulosten vertailu kentällä toimivien opettajien visioihin, ja tähän olemmekin jo keränneet aineistoa.

## Kirjallisuus

- Alanen, R., P. Kalaja & H. Dufva 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen julkaisuja 5*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 24–40.
- Borg, S., M. Birello, I. Civera & T. Zanatta 2014. *The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers*. London: British Council.
- Breen, M. P. (toim.) 2001. *Learner contributions to language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Cambridge Dictionary*. Cambridge University Press 2017. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vision> [luettu 1.2.2017].
- Clarke, M. 2008. *Language teacher identities. Co-constructing discourse and community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2010. *Teaching and researching motivation*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. & M. Kubanyiova 2014. *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & S. Ryan 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammerness, K. 2003. Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional lives of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 43–56. DOI: 10.1177/0022487102238657.
- Hammerness, K. 2006. *Seeing through teachers' eyes. Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.
- Harinen, P. & J. Halme 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen UNICEF. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf).
- Harjanne, P. & S. Tella 2011. Kieliluokkien todellisuus kieltenopettajan näkökulmasta: KIELO-hankkeen alustavia tutkimustuloksia. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) *Näkökulmia tutkimuserustaiseen opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 97–113.
- Hennink, M., I. Hutter & A. Bailey 2011. *Qualitative research methods*. London: Sage Publications.
- Hummel, K. 2014. *Introducing second language acquisition. Perspectives and practices*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Kalaja, P. 2016. 'Dreaming is believing': the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 124–146.
- Kalaja, P. & K. Mäntylä painossa. "The English class of my dreams": envisioning teaching a foreign language. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.) *Language teacher psychology*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus 2017. <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/> [luettu 1.2.2017].
- Kubanyiova, M. 2017. Understanding language teachers' sense-making in action through the prism of future self guides. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 100–106.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oxford Dictionaries*. Oxford University Press 2017. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/vision> [luettu 1.2.2017].

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 219–238.*

**Hilkka Paldanius**

Jyväskylän yliopisto

## Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne

The purpose of this study is to describe the genre of an expository history essay. The data consist of 52 document-based essays that were written as a part of a history exam at a Finnish general upper secondary school. In this article, I analyse the functional structure of these essays using genre-theoretical move-analysis in a framework of genre theories and disciplinary literacies. Three different moves and six steps were found. The communicative functions of these structural elements were to contextualize the historical content of the essays, to analyse historical documents, and to use the analysis for supporting the chosen argument. The essays exhibit features of an expository text but also those of argumentative genres. The findings suggest that literacy teaching in different subject areas could be improved by explicitly teaching linguistic features and the communicative functions that realize these genres.

**Keywords:** literacies, essay, history subject, genre analysis

**Asiasanat:** tekstitaidot, essee, historian oppiaine, genreanalyysi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## 1 Johdanto

Monipuoliset ja tilanteiset tekstitaidot ovat keskeisiä 2000-luvun taitoja alati muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä (Ahonen & Kinnunen 2014: 2). Heikoilla tekstitaidoilla voi tutkimusten mukaan olla kauaskantoisia vaikutuksia opiskelijoiden menestymiseen myöhemmissä opinnoissa, ja esimerkiksi perusopetuksen päättövaiheessa saavutetun tekstitaitojen tason on nähty heijastuvan vielä pitkälle aikuisuuteen (Gustafsson 2016). Haasteet tekstitaidoissa ovat yhteydessä myös opintojen keskeyttämiseen (esim. OECD 2010) ja voivat siten lisätä syrjäytymisen riskiä yhteiskunnassa. Tekstitaitojen omaksuminen on siis keskeisessä asemassa, kun tavoitteena on torjua eriarvoistumiskehitystä, jossa kuilu tekstitaitoja heikosti ja hyvin hallitsevien välillä vaikuttaa kasvavan.

Tekstitaitojen opetusta on Suomessa pyritty kehittämään sisällyttämällä opetussuunnitelmien perusteisiin monilukutaidon käsite (OPH 2015: 35, 38), joka yhtenä kaikille yhteisistä aihekokonaisuuksista suuntaa opetusta kielitietoisemmaksi eri oppiaineissa: kunkin oppiaineen opiskelu on oppiaineen kielen ja tekstilajien sekä tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen opiskelua (Luukka 2013; Harmanen 2016). Monilukutaidon käsitteellä on yhteys tiedonalakohtaisten tekstitaitojen (*disciplinary literacies*) käsitteeseen, jonka mukaan eri tiedonalojen tavat tarkastella maailmaa ja tuottaa tietoa vaikuttavat niiden tekstitaitovaatimuksiin ja kielenkäytön tapoihin (Unsworth 2001: 112; Moje, Stockdill, Kim & Kim 2011). Opetuksen kehittämiseksi tulisi siis kiinnittää huomiota siihen, miten tiedonalojen käytänteet vaikuttavat tiedonalakohtaisiin tekstitaitoihin.

Historia on erityisen tekstikeskeinen tiedonala: tietoa menneisyydestä muodostetaan tulkintojen varassa, jotka tehdään monipuolisten, eri aikakausilta peräisin olevien lähteiden pohjalta (Seixas & Morton 2013: 5; Rantala & Ahonen 2015: 153). Tiedon tulkinnallisen luonteen ja lähdetekstien moninaisuuden huomioiminen eivät ole uusia asioita lukion historian opetuksessa ainakaan opetussuunnitelmatasolla (OPH 2003: 176; Veijola 2016a), mutta tutkimusten mukaan suomalaisilla lukiolaisilla on ongelmia historian opiskelussa esimerkiksi argumentoinnissa, lähdetekstien hyödyntämisessä ja keskenään ristiriitaisten lähteiden pohjalta kirjoittamisessa (Rantala 2012; Rantala & van den Berg 2013; Rantala & Veijola 2016). Tutkimustulokset kielivät tarpeesta kiinnittää huomiota siihen, miten eri oppiaineissa opetetaan kirjoittamista ja oppiaineelle tyypillisiä tekstilajeja, mikä taas vaatii tuekseen tietoa opiskelijoiden tuottamista teksteistä.

Suomessa on tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kirjoitettavia tekstejä melko paljon (esim. Uusi-Hallila 1995; Mikkonen 2010; Berg 2011; Juvonen 2014), mutta lingvististä tutkimusta muissa oppiaineissa kirjoitettavista teksteistä ei juuri ole (historian tieteenalalta ks. Virta 1995; Rantala 2012; Rantala & van den Berg 2013; Rantala & Veijola 2016). Angloamerikkalaisissa tutkimuksissa historian oppiaineessa kirjoitettavia tekstejä on tarkasteltu jonkin verran systeemifunktionaalista kieliteoriaa ja teks-

tilajitutkimusta hyödyntäen ja historian tekstejä on luokiteltu niiden tekstilajipiirteiden mukaan historiallisiin kertomuksiin, historian selityksiin ja historiasta argumentoituin teksteihin (Coffin 1997, 2006; Unsworth 2001; Martin & Rose 2008).

Tässä tutkimuksessa<sup>1</sup> tarkastelen lukion historian oppitunnilla kirjoitettavia esseitä. Ne edustavat yhtä tyypillistä opiskelun ja koevastausten tekstilajia, jossa opiskelijaa usein pyydetään erittelemään, pohtimaan ja analysoimaan annettua aiheita. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millainen on dokumenttipohjaisen esseevastauksen tekstilaji, eli mikä on esseen viestinnällinen funktio ja millaiset rakenteelliset ja kielelliset valinnat toteuttavat tätä funktiota. Kiinnitän erityistä huomiota siihen, miten tekstilajin vaatimat erittely ja pohdinta toteutuvat esseen rakenteessa.

Esseevastausten rakenteen tarkastelussa hyödynnän erikoiskielten tutkimuksen parissa tehdyn tekstilajianalyysin välineitä (Swales 1990; Bhatia 1993, 2004), eli kuvaan esseistä löytyviä rakenneosia ja niiden järjestymistä tekstissä. Tiedonala kohtaisten tekstitaitojen ja kielitietoisuuden näkökulma kulkee analyysin mukana, kun suhteutan tekstianalyysissa tekemiäni havaintoja historian tiedonalaan ja esseen tekstilajin funktioihin koulukontekstissa. Aiemmissa opiskelutekstien tutkimuksissa erikoiskielten tutkimusperinteeseen nojaavaa rakenteen analyysia ovat hyödyntäneet muun muassa Inka Mikkonen (2010) ja Aino Vuorijärvi (2013).

Tutkimukseni aineistona on 52 vuonna 2015 kirjoitettua esseetä, jotka on tuotettu osana historiallista ajattelua ja tiedonmuodostustapoja tarkastelevaa interventiotutkimusta (Veijola 2016b). Esseitä on saman lukion kahdesta eri ryhmästä, joita ovat opettaneet eri opettajat. Essee on yksi tehtävistä, joihin opiskelijat ovat vastanneet osana kurssin lopussa suoritettua koetta. Kurssin alussa opiskelijat kirjoittivat aineistopohjaisen historian esseen ja saivat siitä palautetta erityisesti lähteiden kriittisen tarkastelun näkökulmasta historian tutkijalta, joka myös opetti kurssilla historian tekstitaitoja kolmella oppitunnilla. Tunneilla käsiteltiin historiallista ajattelua ja tiedonmuodostustapoja erilaisten, pääasiassa suullisten ryhmätehtävien avulla. (Ks. Veijola 2016b.) Interventio on siis voinut vaikuttaa tämän tutkimuksen aineistona oleviin esseisiin, mutta esseet ovat kuitenkin osa kurssin oman opettajan normaalisti arvioimaa koetta.

Koulussa kirjoitettavien esseevastausten keskeisenä viestinnällisenä funktiona voidaan pitää oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen hallinnan osoittamista tehtävänannon määrittämistä näkökulmasta. Esseiden tehtävänanto vaikuttaa siis merkittävästi siihen, mitä kaikkea opiskelijoiden odotetaan esseessä tekevän ja mistä heidän odotetaan kirjoittavan. Aineistossani tehtävänanto on muotoiltu seuraavasti:

Mitä dokumenttien perusteella voi päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustele kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva esseevastaus (n. 250–500 sanaa),

1 Tutkimus on osa Koneen Säätiön rahoittamaa hanketta *Menneisyyden tulkintojen äärellä* (2015–2017).

jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Tehtävänannossa essee nimetään pohtivaksi esseevastaukseksi. Tehtävänanto ohjaa ottamaan kantaa kylmän sodan aloittajaan ja tukemaan esitettäviä kantoja tehtävänantoon liittyvien dokumenttien avulla. Vaatimus hyödyntää dokumentteja osana tiedon rakentamista liittyy oleellisesti historian tiedonalan tiedonmuodostusperiaatteisiin (esim. Veijola 2016b). Tehtävänantoon liittyvät neljä historian dokumenttia ovat katkelma Winston Churchillin Rautaesirippu-puheesta, brittiläisessä *Punch*-lehdessä ilmestynyt pilakuva Stalinista ja Trumanista, kenraali Walter Bedell Smithin sähkösanoma Yhdysvaltain presidentille sekä lainaus *Pravda*-lehdessä ilmestyneestä Stalinin puheesta. Kuvaan dokumentteja tarpeen mukaan analyysin esittelyn yhteydessä.

## 2 Tekstin vaiheittainen rakentuminen

Tekstilajitutkimuksessa esitetään monenlaisia tapoja lähestyä tekstilajia ja tekstien kokonaisrakennetta (esim. Juvonen, Virtanen & Voutilainen 2012: 456–458). Usein analyysissa painotetaan rakenneosien ja tekstilajin viestinnällisten päämäärien huomioimista, vaikka tutkimussuuntauksen mukaan määrittelyssä korostetaan hieman eri asioita (ks. esim. Mäntynen 2006). Analyysini päämäärä on hahmottaa, mitä kaikkea esseevastauksissa tehdään ja millä tavoin teot realisoituvat tekstin kielellisissä piirteissä. Hyödyntämässäni erikoiskielten tutkimusperinteessä tekstilajin määrittelyssä korostuukin erityisesti tekstin viestinnällinen päämäärä, vaikka tämän lisäksi otetaan huomioon myös tekstejä yhdistävät rakenteelliset, tyylilliset ja sisällölliset piirteet (Swales 1990: 58; Bhatia 2004: 22–35, 115). Tämän tyyppinen sosiaalista kontekstia painottava teoreettinen viitekehys (ks. Juvonen ym. 2012: 460) sopii tutkimukseeni, jossa keskeistä on tekstitaitojen tarkasteleminen osana niiden tilannekontekstia ja viestintäympäristöä. Esseiden siirtojen ja askelten esittelyssä hyödynnän lisäksi Sydneyn koulukunnan ajatusta tekstin välttämättömistä ja valinnaisista rakenneosista (Hasan 1985: 56).

Tekstin viestinnällinen päämäärä muodostuu siitä, millaisia tehtäviä tekstillä on tietystä diskurssiyhteisössä ja viestintätilanteessa (Swales 1990: 58). Tekstin tehtävät heijastuvat tekstikokonaisuuteen sekä sitä toteuttavien vaiheiden kielellisiin piirteisiin, minkä vuoksi tekstilajitutkimuksessa pyritään kuvamaan, millaisia rakenneosat ovat funktioiltaan ja kielellisiltä piirteiltään. Tutkimuksissa tekstin rakenneosia nimetään hieman eri tavoin ja niiden hierarkkinen suhde toisiinsa voi vaihdella (ks. esim. Honkanen & Tiililä 2012; Vuorijärvi 2013: 100). Tässä tutkimuksessa soveltamassani Swalesin (1990) analyysimallissa analyysi on kaksitasoinen: tekstissä olevia jaksoja kutsutaan siirroiksi (*move*), jotka voidaan edelleen jakaa siirtoja toteuttaviksi pienemmiksi analyysiyksiköik-



si, askeliksi (*steps*) (mts. 141). Siirtojen analysoinnin avulla voidaan kuvata tekstin funktioita yleisemmällä tasolla, kun taas askeltason analyysi paljastaa täsmällisemmin sen, millä tavoin funktiot toteutuvat (Swales 1990: 140–166; Yang & Allison 2003: 370).

Tekstin vaiheittaisen rakentumisen analysointi on iteratiivinen prosessi, jossa kunkin analyysikerran aikana siirtojen ja askelten kielellisiä kuvauksia tarkennetaan. Aluksi yksittäisestä tai muutamasta tekstiesimerkistä hahmotellaan siitä löytyviä funktioita ja kuvataan niitä ilmentävien tekstijaksojen piirteitä. Tämän jälkeen tarkastellaan, missä kohtaa tekstissä näitä erilaisia funktioita ilmaistaan, ja merkitään kunkin siirron ja sitä toteuttavien askelten rajat. Alustavan siirtojen ja askelten määrittelyn jälkeen aineisto käydään läpi useita kertoja tarkentaen samalla siirtojen kielellisiä kuvauksia. Analyysin perusteella muodostuvien siirtojen ja askelten pituudet voivat vaihdella lauseesta useamman virkkeen kokonaisuuksiin. (Ks. Honkanen & Tiililä 2012: 214; Vuorijärvi 2013: 113.) Näin on myös tässä tutkimuksessa.

Analyysissani siirtojen ja niitä toteuttavien askelten yksi keskeinen rajausperuste on rakenneosien funktio suhteessa esseen tekstilajiin sekä historian tiedonalaan. Siirtojen ja askelten erojen perusteena ovat siten esimerkiksi muutokset tekstin aiheessa ja näkökulmassa, jotka ilmenevät sanastollis-kieliopillisten piirteiden välisinä eroina. Näkökulman muuttumista voivat ilmentää esimerkiksi modaaliset kielenaineokset, aikamuotojen vaihtumiset sekä viittaukset kirjoittajaan tai esseissä referoitaviin dokumentteihin. Kukin tekstinosa voi kuitenkin toteuttaa monenlaisia päällekkäisiä funktioita, sillä tekstinosat limittyvät, kerrostuvat ja sekoittuvat toisiinsa (Bhatia 1993; Mäntynen 2006: 57–58). Tästä syystä siirtojen ja askelten nimeämisen tavat kuvaavat funktioita, joita niillä on juuri historian esseevastauksen toteuttamisessa: esimerkiksi yhden askeleen nimi on **dokumentin analysointi**, sillä siinä referoidaan ja tulkitaan pohjadokumenttia esseevastauksen tehtävänannon mukaisesti. Kullakin siirrolla ja askeleella voi kuitenkin historian esseevastausta toteuttavan funktion lisäksi olla myös yleisempiä retorisia tehtäviä, eli ne voivat esimerkiksi väittää, perustella, tukea tai toimia vastaväitteenä. Analyysin lomassa kommentoin myös tekstiosien keskinäisiä suhteita, mutta nämä retoriset suhteet eivät ole analyysin keskiössä (vrt. esim. Komppa 2012).

### 3 Esseevastauksen funktionaaliset osat

#### 3.1 Esseiden siirrot ja askeleet

Analysoimistani esseevastauksista voi erottaa selvästi kolme siirtoa, jotka ovat **kontekstuaalisointi**, **dokumentin erittely** ja **vastaus tehtävänantoon**. Siirtoja toteuttavia askeleita olen nimennyt kuusi: **kannanotto**, **dokumentin analysointi**, **historiatiedon esittä-**

**minen, kirjoittajan arvio, määritelmä** sekä **metateksti**. Merkittävimmät erot esseiden rakenteiden välille syntyvät siitä, millaisista askeleista kukin siirto muodostuu.

Ennen siirtojen ja askelten funktioiden sekä kielellisten piirteiden avaamista esittän seuraavassa taulukossa 1 sen, millaisten askelten yhdistelmistä siirrot tyypillisesti muodostuvat. Taulukon vasemmassa sarakkeessa ovat siirtojen nimet ja keskellä askeleet, jotka ovat analyysini perusteella välttämättömiä kyseisessä siirrossa. Kuten taulukosta huomaa, kunkin siirron toteutumiseksi riittää yksi askel, mutta usein siirto muodostuu useamman askeleen yhdistelmästä. Oikeassa sarakkeessa on esitettyinä askeleet, jotka ylipäätään ovat mahdollisia kussakin siirrossa, mutta suluissa olevat askeleet ovat lukumääränsä tai funktionsa puolesta epätyypillisempiä kyseisessä siirrossa.

TAULUKKO 1. Siirrot ja askeleet.

SIIRTO	VÄLTTÄMÄTTÖMÄT ASKELEET	MAHDOLLISET ASKELEET
<b>Kontekstualisointi</b>	Historiatiedon esittäminen tai Määritelmä	Historiatiedon esittäminen Määritelmä Metateksti (Kannanotto)
<b>Dokumentin erittely</b>	Dokumentin analysointi	Dokumentin analysointi Historiatiedon esittäminen Kannanotto Kirjoittajan arvio (Metateksti)
<b>Vastaus tehtävänantoon</b>	Kannanotto tai Kirjoittajan arvio	Kannanotto Kirjoittajan arvio (Historiatiedon esittäminen) (Metateksti)

Seuraavissa alaluvuissa annan esimerkkejä kokonaisista siirroista ja niitä toteuttavista askeleista. Esimerkeissä on vasemmassa sarakkeessa nimettyinä siirtoa toteuttavat askeleet, ja oikealla olevaan tekstiesimerkkiin olen merkinnyt askelten rajat kahdella kautaviivalla (/). Lisäksi olen lihavoinut esimerkeistä tärkeitä kyseistä askelta toteuttavat kielenaineokset.

### 3.2 Kontekstualisointi-siirto

**Kontekstualisointi** on siirto, jonka keskeinen funktio on esittää tehtävänantoon liittyvää taustoittavaa tietoa historian tapahtumista ja asettaa ne laajempaan kontekstiin. Tyypillisimmällä paikallaan esseiden alussa sen funktio on myös orientoida lukija retorisesti tehtävänannon aiheeseen. Siirto muodostuu pääasiassa **määritelmä** ja **historiatie-**

**don esittäminen** -askeleista sekä **metateksti**-askeleesta, joille yhteistä on se, että niissä ei esitetä voimakkaasti kirjoittajan tulkintoja historian tapahtumista, vaan keskitytään historiatiedolle olennaisten ajallisten ulottuvuuksien sekä muutoksen ja jatkuvuuden esittämiseen (ks. Seixas & Morton 2013: 3–6; OPH 2015: 170). Aineistossani kontekstualisointi-siirroissa määritellään tyypillisesti kylmään sotaan liittyviä käsitteitä ja kuvataan aikakauteen liittyneitä tapahtumia. Esimerkki 1<sup>2</sup> on kontekstualisointi-siirto esseen alusta:

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| (1) MÄÄRITELMÄ             | <b>Kylmä sota tarkoittaa</b> demokratiaa edustavan Yhdysvaltojen sekä kommunistisen Neuvostoliiton välistä kilpailua, sekä myös aatteiden  |
| HISTORIATIEDON ESITTÄMINEN | välistä kilpailua. // <b>Kylmä sota alkoi</b> toisen maailmansodan jälkeen ja loppui Neuvostoliiton hajoamiseen 1900-luvun lopussa. <b>Kylmässä sodassa</b> USA ja NL eivät koskaan suoraan sotineet toisiaan vastaan, mutta lähellä se oli. <b>Ydinasekilpavarustelu</b> oli keskeinen osa kylmää sotaa. // <b>Mutta kumpi</b> osapuoli aloitti kylmän sodan? |
| METATEKSTI                 |  |

Esimerkin 1 määritelmä- ja historiatiedon esittäminen -askeleissa eritellään tapahtumia liittämällä uusia merkityksiä teemapaikalla kulkevaan kylmän sodan käsitteeseen. Esimerkki myös havainnollistaa näiden askelten välistä eroa: Molemmissa kerrotaan kylmästä sodasta, mutta määritelmässä käsitteeseen liitetään ominaisuuksia suhdetta ilmaisevan verbin *tarkoittaa* avulla. Määritelmässä preesens myös korostaa vallitsevaa ja yleispätevää olotilaa (ks. VISK § 1527) eli sitä, miten historian tiedonalalla käsite ymmärretään. Historiatiedon esittäminen -askeleessa taas kerrotaan, mitä on tapahtunut. Kerronta on imperfektissä, siinä hyödynnetään historian diskurssiin kuuluvia käsitteitä (*ydinasekilpavarustelu*) ja kuvataan toimintaa (*sotia*) sekä tapahtumia sellaisten verbien avulla, joihin sisältyy myös ajallinen merkitys (*alkaa, loppua*). Askeleessa kerrontaa jäsentävät myös muut ajalliset ilmaukset (*toisen maailmansodan jälkeen; 1900-luvun lopussa*).

Kontekstualisointi-siirrolle tyypillisesti esimerkissä 1 ei esitetä kirjoittajan arvioita tai vaihtoehtoisia näkökulmia tapahtumien kululle, vaan metateksti-askelta lukuun ottamatta asiat esitetään väitelausein ilman episteemisen (epä)varmuuden ilmauksia ja siten kyseenalaistamattomina faktoina (ks. VISK § 887, § 1166): tätä kylmällä sodalla tarkoitetaan ja näin tapahtumat ovat kulkeneet. Kysymysmuotoinen metateksti-askel kontekstualisointi-siirron lopussa orientoi lukijan tehtävänannossa esitettyyn kysymykseen, jota käsitellään esseevastauksen seuraavissa siirroissa.

Seuraava kontekstualisointi-siirto poikkeaa hieman esimerkistä 1:

2 Aineistoesimerkit on annettu alkuperäisessä muodossaan, joten mahdollisia kirjoitusvirheitä ei ole korjattu.

- (2) HISTORIATIEDON ESITTÄMINEN **Kun** Saksa hävisi toisen maailmansodan ja liittoutuneet valtiot alkoivat järjestellä euroopan asioita uudelleen, **Länsimaat eivät tykänneet** kun Neuvostoliitto alkoi vaikuttamaan Itä-euroopan asioihin poliittisesti ja alkoi valvomaan niitä. **Neuvostoliitto taas näki että Länsimaat** olivat hyvin neuvostovastaisia (ja huononsi Länsimaiden ja Neuvostoliiton suhteita).

Esimerkissä 2 siirto muodostuu yhdestä historiatiedon esittäminen -askeleesta. Siirron sijainti aivan esseen alussa korostaa sen orientoivaa tehtävää. Lisäksi siirron alussa temporaalisella *kun*-konjunktilla alkava lause ajoittaa tapahtumia kontekstualisointi-siirrolle tyypillisesti suhteessa toisiin historian tapahtumiin (*toinen maailmansota*). Kontekstualisointi-siirrolle ominaisesti esimerkissä 2 kuvaillaan menneisyyden tapahtumien kulkua (*Neuvostoliitto alkoi vaikuttamaan – – alkoi valvomaan*) ilman kirjoittajan arviointia. Toisin kuin esimerkissä 1 tässä siirrossa kuitenkin kuvataan kylmän sodan osapuolten tuntemuksia ja suhtautumista (*Länsimaat eivät tykänneet; Neuvostoliitto taas näki*). Osapuolten tunteiden kuvaaminen on tyypillisempää dokumentteja eritteleville siirroille (ks. esimerkki 3). Esimerkissä 2 ei kuitenkaan viitata eksplisiittisesti dokumentteihin, vaikka mentaaliset johtolauseet voisi sellaisiksi tulkitakin (ks. Berg 2011: 322–323), tai tekstin sijainnin perusteella osoiteta, että kyse olisi dokumenttien tulkinnasta.

### 3.3 Dokumentin erittely -siirto

**Dokumentin erittely** on analysoimissani esseevastauksissa kiinnostava siirto siksi, että se toteuttaa esseiden tehtävänannon keskeistä vaatimusta dokumenttien hyödyntämisestä. Dokumentin erittelyssä on aina vähintään **dokumentin analysointi** -askel, mutta lisäksi siinä voi olla **kannanotto-** ja **kirjoittajan arvio** -askeleita sekä joskus myös **historiatiedon esittäminen** -askel. Siirtoja esiintyy yleensä saman esseevastauksen sisällä monta peräkkäin, jolloin siirron vaihtumisen rajaa osoittaa näkökulman vaihtuminen esimerkiksi uuden dokumentin erittelyyn tai metateksti-askel. Tyypillisesti jäsennessä esseevastauksessa kukin tehtävänantoon liittyvä dokumentti käsitelläänkin erikseen omassa dokumentin erittely -siirrossaan. Dokumentin erittely -siirtoa voi seurata myös kontekstualisointi-siirto, jossa kerrotaan historian tapahtumista ilman, että tätä sidotaan dokumenttiin.

Dokumentin analysointi -askeleen selkeänä merkinä ovat erilaiset eksplisiittiset viittaukset<sup>3</sup> dokumentteihin, ja askeleen funktio on tuoda dokumenttien erittely osaksi esseän argumentointia ja tehtävänantoon vastaamista. Askeleen toteutumisen tavat liukuvat kuitenkin tiukasti dokumentin sisällössä kiinni olevista referoinneista doku-

3 Johtoilmauksesta, johtolauseesta ja referaattiosasta ks. esim. Kuiri 1984: 1–3; Kalliokoski 2005; VISK § 1457.

menttia tulkitsevampiin tekstijaksoihin: referointikeinon ja referointiverbin valinnat vaikuttavat siihen, kuinka tiukasti referoiva teksti noudattaa lähtötekstin muotoilua. Tämä johtuu siitä, että esimerkiksi epäsuora esitys muokkaa lähtötekstiä enemmän kuin suora esitys (ks. Leech & Short 1981: 337; Kalliokoski 2005; Berg 2011: 322–323) ja referointiverbinä *puhua* on neutraalimpi kuin esimerkiksi *väittää* (ks. VISK § 1476). Ero tiukasti dokumentin sisältöä referoivan ja tulkitsevemmän dokumentin analysointi -askeleen välillä olisi mahdollista tehdä vertaamalla yksityiskohtaisesti dokumenttien sisältöä ja kielellisiä piirteitä esseevastauksiin, mutta tämän tutkimuksen tavoitteiden valossa esseevastauksen kokonaisrakenteen kuvaamiseksi riittää se, että yhdistän dokumentteja referoivat ja tulkitsevat askeleet dokumentin analysointi -askeleeksi ja esitän tämän askeleen erilaisia toteutumistapoja. Kommentoin referoinnin ja tulkinnan eroa kuitenkin seuraavien esimerkkien esittelyssä.

Esimerkissä 3 dokumentin erittely -siirto alkaa dokumentin analysointi -askeleella, jota seuraa analysoinnin perusteella esitettävä kannanotto tehtävänannon kysymykseen.

- (3) DOKUMENTIN ANALYSOINTI Winston Churchillin **puhe** vuodelta 1946, eli kylmän sodan alkutaipaleelta, **kertoo**, miten Euroopan ylle on langennut rautaesirippu. **Se kuvaa** Neuvostoliiton levittämää valtaa maissa, joita se jä miehittämään toisen maailmansodan jälkeen. **Churchill** myös **korostaa**, että ainoa valtio itä-Euroopassa joka on yhä demokratia on Kreikka, koska se on Britannian, Ranskan ja USA:n valvoma. Churchillin **puheessa käy selväksi**, että Britit ja todennäköisesti myös muut länsimaat ovat kauhistuneet NL:än leviävää etupiiriä, ja että asialle tulisi tehdä jotain. // **Puheen mukaan** siis pro-osoijana olisi NL:än aggressiivinen vaikutusvallan levittäminen. **Tämä siis osoittaisi** kylmän sodan aloittajaksi Neuvostoliittoa.
- KANNANOTTO

Esimerkissä 3 dokumentin analysointi -askeleen jokaisen virkkeen alussa on dokumenttiin viittaava johtoilmaus. Askeleessa aikamuoto on myös referoinnille ominaisesti preesens tai perfekti toisin kuin kertovassa historiatiedon esittäminen -askeleessa, jossa tapahtumien kerronta on tyypillisesti imperfektissä (ks. esimerkki 1). Aivan siirron alussa nimetään käsiteltävä dokumentti (*Winston Churchillin puhe*), ja sen jälkeen dokumentin sisältöön viittaavat seuraavissa lauseissa neutraalit johtolauseet *puhe kertoo* ja *se kuvaa* (ks. VISK § 1476). Puheen sisällön referoiminen jatkuu, mutta referointiverbi *korostaa* ilmaisee kirjoittajan tulkintaa Churchillin puheen keskeisestä sisällöstä. Seuraavaksi dokumentista tehtävää tulkintaa eksplikoidaan kirjoittajan vaikutelmaa kuvaavan verbi-ilmauksen *käy selväksi* avulla, jonka jälkeen kerrotaan dokumentin analysointi -askeleelle ominaisesti kylmän sodan osapuolten tuntemuksista (*ovat kauhistuneet*). Kirjoittajan tekemään tulkintaan viittaa myös väitteen varmuusastetta kuvastava adverbi *todennäköisesti*.

Esimerkissä 3 dokumentin analysointia seuraa kannanotto-askel. Se ilmaisee kirjoittajan tekemää tulkintaa dokumentista johtoilmauksen (*puheen mukaan*) avulla, mutta kannanotolla on lisäksi esseen tekstilajin kannalta oleellinen, dokumentin analysoinnista eriyvä funktio: siinä otetaan eksplisiittisesti kantaa tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta ja siihen johtaneista syistä. Kannanotto-askeleessa on usein jokin johtopäätökseen viittaava kielellinen merkki kuten esimerkissä 3 päätelmää ilmaiseva partikkeli *siis* (ks. VISK § 1132). Lisäksi kannanotto on edellisestä askeleesta poikkeavasti konditionaalissa, mikä tässä ilmaisee episteemistä epävarmuutta ja kirjoittajan harkintaa. Dokumentin analysointi -askeleen voidaan tehtävänannon mukaisesti tulkita retorisesti tukevan kirjoittajan kannanotto-askeleessa tekemää johtopäätöstä, ja näin dokumentin analysointi -siirrolla on esseen kokonaisuudessa argumentoiva funktio.

Dokumentin erittely -siirrossa ilmaistaan tekstilajille ominaista pohdintaa myös niin, että kirjoittaja arvioi dokumenttien historiallisen kontekstin vaikutusta tai dokumenttien luotettavuutta askeleessa, jota nimitän kirjoittajan arvioksi. Seuraavassa esimerkissä 4 eritellään pilapiirros-dokumenttia:

(4) KANNANOTTO	Dokumentit yhdessä antavat <b>selkeän</b> kuvan syyllisestä, Neuvostoliitosta. // Tämä <b>tosin johtunee</b> siitä, että kolme neljästä dokumentista on tehty
KIRJOITTAJAN ARVIO	länsimaissa. // Esimerkiksi <b>dokumentti kaksi kuvaa</b> englantilaisen E.H. Shepardin 1947 Punch-lehdessä julkaistulla pilapiirroksella balkkain tilannetta, mistä suurvallat hakevat leiriinsä liittolaisia. <b>Kuvasta näkee</b>
DOKUMENTIN ANALYSOINTI	<b>hyvin</b> , että Stalin on ottanut paljon aggressiivisemmän suunnan ja suorastaan pakottaa "asiakkaat" omaan kelkkaansa.

Toisin kuin esimerkissä 3 esimerkin 4 siirto alkaa kannanotto-askeleella. Siinä esitetään dokumenttien analysoinnin pohjalta muodostettu väite *syyllisestä*, jonka voidaan tekstiyhteyden perusteella tulkita viittaavan tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta. Kannanotto-askeleen merkinä on väitteen lisäksi kirjoittajan evaluointia ilmaiseva adverbiaali *selkeästi*. Kannanottoa seuraa kirjoittajan arvio -askel, jolle ominaista on evaluointien, erilaisten kannanottoon tai dokumenttien tulkintaan kohdistuvien varausten ja perustelujen ilmaiseminen. Esimerkissä 4 arviointiin viittaa erityisesti potentiaali *johtunee*. Samalla kirjoittajan arvio -askel on retorisesti varaus edeltävälle kannanotto-askeleelle, mihin viittaa konsessiivisen suhteen merkitsin *tosin* (ks. VISK § 1121). Dokumentin erittely -siirrossa kirjoittajan arvio -askeleen arviointi kohdistuu usein dokumentin historiallisen tuottamiskontekstin ja siten myös luotettavuuden arviointiin, mikä taas on keskeistä historian tekstitaitojen kannalta.

Esimerkissä 4 kirjoittajan arvio -askelta seuraa dokumentin analysointi, joka pilapiirros-dokumenttia analysoivien askelten tapauksessa erityisen hyvin osoittaa sen, miksi rajanveto referoinnin ja tulkinnan välillä on paikoin haastavaa. Askeleen alkua voisi pitää referointina siinä mielessä, että siinä johtolause *dokumentti kuvaa* viittaa

neutraaliin referointiin (ks. VISK § 1476). Toisaalta referaattiosassa ei kuitenkaan kerrota piirroksen aktuaalisesta sisällöstä eli Stalinin ja Trumanin esittämisestä taksikuskeina, vaan tulkitaan kuvan suhdetta historiallisiin tapahtumiin: kuva nimetään historialliseen diskurssiin kuuluvien käsitteiden avulla *balkka[n]in tilanteeksi* ja kuvan toimijat *suurvalloiksi* ja *liittolaisiksi*, mikä yhdistää dokumentin sisällön kirjoittajalla olevaan historian kontekstitietoon. Tätä seuraa virke, jossa johtoilmauksen *kuvasta näkee* nollapersoona ja evaluoiva adverbi *hyvin* viittaavat kirjoittajan tekemään tulkintaan. Saman virkkeen referaattiosassa luonnehditaan kuitenkin kuvan ilmisältöä tarkemmin kuin edellisessä virkkeessä (*suorastaan pakottaa "asiakkaat" omaan kelkkaansa*). Dokumentin erittely-siirto voi siis selostaa dokumenttien sisältöä, yhdistää sisältöön historian kontekstitietoa ja ilmaista myös kirjoittajan arvioita, jolloin siirto toteuttaa historian tiedonmuodostuksen kannalta oleellista tulkintojen tekemistä sekä tehtävänannon kannalta oleellista pohdintaa.

### 3.4 Vastaus tehtävänantoon -siirto

Kuten edellä huomattiin, esseissä voidaan vastata tehtävänannon kysymykseen osana dokumenttien erittely -siirrossa esitettäviä kannanottoja (ks. esimerkit 3 ja 4). **Vastaus tehtävänantoon** sen sijaan on siirto, jonka ensisijainen funktio on vastata tehtävänannon kysymykseen. Tämä tapahtuu eksplisiittisesti **kannanotto**-askeleessa. Tyypillisesti tässä siirrossa kannanotto myös esitetään tehtävän lopullisena vastauksena. Lisäksi siirrossa voidaan pohtia vastaukseen liittyviä näkökulmia ja perustella vastausta **kirjoittajan arvio** -askeleissa. Siirrossa on siis lähes aina kannanotto-askel ja yleensä lisäksi kirjoittajan arvio. Muutamissa tapauksissa siirrosta kuitenkin puuttuu kannanotto-askel, ja siirto muodostuu pelkästään kirjoittajan arvio -askeleesta. Tällöin kannanotto on yleensä esitetty esseessä aiemmin, ja siirrossa pohditaan tehtävänannon kysymystä ottamatta siihen eksplisiittisesti kantaa. Joskus siirto sisältää myös historiatiedon esittäminen -askeleen.

Esseen alussa esiintyessään siirto on tyypillisesti lyhyt kuten esimerkissä 5.

- (5) KANNANOTTO Kylmän sodan aloittajaksi ei oikein voi nimetä vain yhtä maata, // **koska** kummatkin osapuolet olivat tasavertaisesti vihamielisiä toisinsa kohtaan,  
KIRJOITTAJAN **vaikka** ne osoittivat tätä vihamielisyyttä hieman erilailta. //  
ARVIO

Vastaus tehtävänantoon -siirrossa esitetään väite kannanotto-askeleessa, joka vastaa tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta. Askeleessa nollapersoona ja modaaliapuverbi *voida* viittaavat kirjoittajan tekemään päätelmään, jonka intensiteettiä lieventää partikkeli *oikein*. Esimerkissä 5 kirjoittajan arvio -askel perustelee vastausta

lyhyesti. Siinä kausaalinen *koska*-konjunktio rakentaa kannanoton ja kirjoittajan arvio välille perustelevan suhteen ja konsessiivinen *vaikka*-konjunktio argumentoivan suhteen kirjoittajan arvio -askeleen lauseiden välille. Askeleessa myös kootaan dokumenttien erittelyä ja pohditaan historian tapahtumien kulkua, mitä esimerkissä 5 ilmentää se, että kylmän sodan toimijat niputetaan (*kummatkin osapuolet*). Esseen alussa vastaus tehtävänantoon -siirrolla on myös esseeseen johdatteleva funktio, mutta se eroaa esseiden alussa esiintyvistä kontekstualisointi-siirrosta (ks. luku 3.2).

Esseen lopussa vastaus tehtävänantoon -siirto on usein hieman pidempi, ja sen funktio esseen kokonaisrakenteen muodostumisessa on koota yhteen ja pohtia edellä esitettyä dokumenttien erittelyä. Siirrosta tyypillinen on myös rakenne, jossa ensin kannanotto-askeleessa kerrotaan vastaus, sen jälkeen tätä vastausta perustellaan kirjoittajan arvio -askeleen avulla ja lopussa kannanotto vielä vahvistetaan uudelleen kuten esimerkissä 6:

- (6) KANNANOTTO **USA:n kommunismin vastaisuus taisi olla** yksi päätekijöistä kylmän sodan alkuun. // Neuvostoliitto nousi varpailleen jo kun USA sai ydinaseet valmiiksi. Neuvostoliitto tympiintyi USA:n Trumanin oppiin ja Domino-teorioihin jotka olivat Stalinin tapaa hallita vastaan. **Jos USA olisi antanut** kommunismin levitä, ei kylmää sota **välttämättä olisi ollutkaan, mutta** millainen maailma sitten **olisi? Toisaalta** Neuvostoliitto lähti asevarustelu kilpailuun mukaan ja pian maiden välillä vallitsi kauhun tasapaino. // Dokumenttien perusteella **sanoisin** USA:n aloittaneen kylmän sodan, mutta eiköhän syitä löytynyt molemmista.
- KIRJOITTAJAN ARVIO
- KANNANOTTO

Vastaus tehtävänantoon -siirron kokoavaa funktiota ilmentää se, että siinä ilmaistaan esseessä aiemmin mainittuja asioita nominaalistuksen avulla (*USA:n kommunismin vastaisuus, asevarustelukilpailu*), mikä mahdollistaa erittelevälle tekstille oleellisen asioiden abstrahoinnin ja arvioinnin (Karvonen 1991: 150; Halliday & Martin 1993). Esimerkissä kannanottoa elaboroidaan kirjoittajan arvio -askeleessa, jossa esitetään spekulatio tapahtumien vaihtoehtoisesta kulusta. Perfekti ja konditionaali (*olisi antanut, olisi ollutkaan*), tulevaisuuteen katsova kysymyslause sekä ehdollisuutta ja konsessiivisuutta ilmaisevat kielenainekset (*jos, välttämättä, toisaalta, mutta*) rakentavat yhdessä pohdintaa. Kuten esimerkistä huomaa, kirjoittajan arvio -askel voi esittää myös kontekstietoa historiasta (esimerkin 2. ja 3. virke). Aiemmin kuvaamastani historiatiedon esittäminen -askeleesta eroavasti (vrt. esimerkki 1) tämä kontekstieto kuitenkin pohjustaa spekulointia, mihin viittaa esimerkiksi sanan USA toisto kirjoittajan arvio -askeleen sisällä.

Esimerkissä 6 jälkimmäinen kannanotto-askel ilmaisee oikeastaan kaksi kantaa: askeleen ensimmäinen lause alkaa dokumentteihin (*dokumenttien perusteella*) ja kirjoittajan tulkintaan (*sanoisin*) viittaavalla johtolauseella ja toinen lause taas konsessiivisella



*mutta*-konjunktiolla. Jälkimmäisessä lauseessa esitetään ikään kuin dokumenteista riippumaton kanta tehtävänannon kysymykseen. Perustelu väitteelle siitä, että syitä löytyy molemmista osapuolista, on esitetty siirron kirjoittajan arvio -askeleessa.

## 4 Pohtivan esseevastauksen rakenne

Edellä olen esitellyt, minkälaisista siirroista ja askeleista esseet muodostuvat. Seuraavaksi tarkastelen näiden rakenneosien sijoittumista kokonaisessa esseevastauksessa. Esseistä erottuu selvästi kaksi siirtojen järjestäytymisen tapaa:

- 1) **kontekstualisointi – dokumentin erittely – vastaus tehtävänantoon ja**
- 2) **vastaus tehtävänantoon – dokumentin erittely – vastaus tehtävänantoon.**

Dokumentin erittely -siirtoja on tyypillisesti peräkkäin useampi kuin yksi. Analysoimastani 52 esseestä 27 eli yli puolet noudattaa ensimmäistä rakennetta ja 12 esseetä jälkimmäistä rakennetta. Loput esseet jakautuvat sellaisiin siirtojen yhdistelmiin, joissa ei ole kontekstualisointi- tai vastaus tehtävänantoon -siirtoa tai joissa esiintyy vain toinen näistä siirroista dokumentin erittely -siirtojen lisäksi. Tällöin esseestä puuttuu aiheen esittelevä, käsitteitä määrittelevä ja lukijaa orientoiva jakso, sillä kuten siirtojen analyysin yhteydessä totesin, kontekstualisointi- ja myös vastaus tehtävänantoon -siirroilla on esseiden alussa usein aiheen esittelevä funktio. Suurin osa esseistä vaikuttaisi kuitenkin noudattavan rakennetta, josta myös esseiden tehtävänannossa muistutetaan, eli esseissä on aloitukseksi ja lopetuksiksi hahmottuvat jaksot.

Taulukossa 2 havainnollistan kokonaisen esseesimerkin avulla siirtojen rajakoh-  
tia sekä siirtojen sijoittumista suhteessa toisiinsa. Siirrot on merkitty vasempaan sarakkeeseen, ja siirtojen alla on askelten nimet pienaakkosilla. Esse on oikeassa sarakkeessa, ja sen muodollinen kappalejako noudattaa kirjoittajan tekemää kappalejako.

Esimerkki edustaa siinä mielessä prototyypistä esseestä, että se alkaa kontekstualisoinnilla, päättyy vastaus tehtävänantoon -siirtoon ja väliin jää kutakin dokumenttia erikseen eritteleviä siirtoja. Kunkin dokumentin erittely -siirron rajaa merkitsee tässä esseessä voimakkaasti se, että siirron aloittavassa virkkeessä viitataan uuteen dokumenttiin. Ensimmäisessä dokumentin erittely -siirrossa rajakohdan merkinä on lisäksi se, että edellisessä kontekstualisointi-siirrossa teemana on kylmä sota, kun taas dokumentin erittely -siirrossa teemaksi vaihtuu kylmän sodan aloittaja. Kyseisellä kannanottoaskeleella on siten myös metatekstuaalinen funktio orientoivan alun ja käsittelyosan välillä. Tässä esimerkissä siirtojen rajat noudattavat kirjoittajan tekemien muodollisten kappaleiden rajoja, mutta näin ei ole kaikissa aineistoni teksteissä.

TAULUKKO 2. Esimerkki-essse.

SIIRROT ja askeleet	Essee
KONTEKSTUALISOINTI määrittelmä historiatiedon esittäminen	Kylmällä sodalla tarkoitetaan Neuvostoliiton ja länsivaltojen, pääasiassa Yhdysvaltojen, välistä ristiriitaa toisen maailmansodan jälkeen. // Kylmän sodan aikana osapuolten välillä ei ollut suoria aseellisia yhteenottoja, vaan kylmä sota ilmeni lähinnä johtajien puheissa ja omien liittolaisten tukemisessa sodassa toista osapuolta vastaan. //
DOKUMENTIN ERITTELY kannanotto dokumentin analysointi kannanotto dokumentin analysointi	Kylmän sodan aloittajaa voi olla vaikea määrittää. // Britannian entinen pääministeri Winston Churchill viittaa puheessaan (dokumentti 1.) itä-Euroopan maiden joutuneen Neuvostoliiton valvontaan. Hän ei selvästikään hyväksy tätä ja pitää sitä Euroopan turvallisuuden uhkana. // Tämän perusteella voisi katsoa Neuvostoliiton aloittaneen kylmän sodan levittämällä valtaansa itä-Eurooppaan. // Toisaalta Churchill pitää Kreikkaa vapaana valtiona vaikka ilmaisee sen selkeästi olevan brittiläisten, amerikkalaisten ja ranskalaisten valvonnassa. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi	Brittiläinen pilapiirtäjä EH Shepard kuvaa piirroksessaan (dokumentti 2.) Stalinin pakottamassa itä-Euroopan maita omaan leiriinsä. Piirroksessa tuodaan selvästi esille Stalinin politiikan aggressiivisuus ja syyllisyys maiden välisiin ristiriitoihin. Yhdysvaltain presidentti Truman kuvataan ystävällisempiä osapuolena, joka ei sentään halua tukeutua väkivaltaan saadakseen liittolaisia. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi kannanotto dokumentin analysointi	Dokumentin 3. perusteella Stalin vaikuttaa peräti loukkaantuneelta Churchillin puheesta, jossa tämä puhui rautaesiripusta. Stalin kuuluu pitävän puhetta tarpeettomana hyökkäyksenä Neuvostoliittoa kohtaan. // Tekstin perusteella länsivallat aloittivat kylmän sodan puhumalla Neuvostoliittoa vastaan. // Stalin vaikuttaa kuitenkin itsekin olevan länsivallat vastaan, mikä ilmenee mielestäni hänen kieltäytymisestään Yhdysvaltain presidentin vierailukutsuun. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi	Stalin perustelee itä-Euroopan maiden tiukkaa valvontaa Neuvostoliiton turvallisuuden takaamisella (dokumentti 4.). Stalin ikään kuin antaa ymmärtää, että länsivallat hermostuivat suotta Neuvostoliiton valvonnasta itä-Euroopassa, sillä kyseessä ei ole laajentumispyrkimykset. //
VASTAUS TEHTÄVÄNANTOON kannanotto kirjoittajan arvio	Näiden dokumenttien pohjalta sanoisin ettei kumpikaan osapuoli ole yksin syyllinen kylmän sodan syttymiseen. // Stalinin perusteluja valtopolitiikkansa tueksi en pidä oikein luotettavina, sillä hänen puheistaan kuultaa selvä länsivastaisuus. Länsivallat taas korostivat vahvasti omaa asemaansa rauhan ja vapauden takaajina, mutta pyrkivät kuitenkin kasvattamaan valtaansa muissa maissa perustenaan kommunismin ehkäiseminen. //

Kokonainen esseë havainnollistaa myös sitä, että kaikissa dokumentin erittely -siirroissa ei välttämättä esitetä kannanottoja ja kirjoittajan johtopäätöksiä, vaan ne voidaan esittää kokoavasti esseë lopussa kuten esimerkki-esseessä, jossa viimeisessä vastaus tehtävänantoon -siirroissa viitataan aiempaan erittelyyn (*näiden dokumenttien pohjalta; Stalinin perusteluja*). Esimerkki-esseessä vastaus tehtävänantoon -siirroissa kirjoittajan näkökulmaa korostaa myös se, että siinä kannanotto-askeleessa on muusta esseestä poiketen yksikön ensimmäinen persoona (*sanoisin*). Sen lisäksi, että vastaus tehtävänantoon -siirto ilmaisee kirjoittajan lopullisen vastauksen, se myös yhdistää aiemmin esitetyn erittelyn osaksi koko esseëvastauksen argumentointia.

Esimerkki-esseë on rakenteeltaan selkeä, ja siitä on suhteellisen helppo hahmottaa eri osien funktiot. Näin ei kuitenkaan ole kaikissa aineistoni esseissä, vaikka suurimmasta osasta onkin hahmotettavissa orientoiva aloitus, käsittelyosa ja lopetus. Osassa teksteistä siirtojen ja askelten erottelu on sitä vastoin tulkinnallisempaa. Valtaosassa esseitä esiintyy kaikkia luokittelemiani siirtoja, mutta joissakin esseissä erityisesti dokumentin erittely -siirtoja on vain yksi tai kaksi. Tällöin esseessä ei yleensä käsitellä kaikkia dokumentteja, ja esitettäviä näkökulmia on siten vähemmän. Esseissä on eroja myös siinä, kuinka paljon niissä on historiatiedon esittäminen -askeleita, ja erityisesti siinä, sidotaanko askelta dokumenttien erittelyyn. Taulukon 2 esimerkki-esseë on tehtävänannon mukaisesti dokumentteja erittelevä, sillä esseessä on dokumentista irrallista historian tapahtumien kuvaamista vain historiatiedon esittäminen -askeleessa alun kontekstuaalisointi-siirroissa. Tämän jälkeen kaikki esitetyt väittämät sidotaan dokumenttien erittelyyn.

Kuten edellä totesin, esimerkki-esseë havainnollistaa sitä, että kaikissa siirroissa ei välttämättä ole kannanottoa, vaan se voidaan esittää myös kokoavasti esseë lopussa. Joissain esseissä ei kuitenkaan esitetä selkeitä kannanottoja dokumenttien erittely -siirroissa tai muuallakaan esseessä, jolloin esseë keskittyy lähinnä dokumentin sisällön referointiin tai historian tapahtumien kuvaamiseen. Tällöin esseestä jää uupumaan tehtävänannon kannalta oleellinen kirjoittajan pohdinta ja dokumenttien erittelystä johdettava kannanotto tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloitajasta.

## 5 Lopuksi

Olen artikkelissani tarkastellut lukion historian oppitunnilla tuotetun pohtivan ja dokumenttipohjaisen esseëvastauksen funktionaalista rakennetta. Kuten siirtoanalyysiin pohjautuvaan tekstianalyysiin kuuluu, joku toinen tutkija olisi voinut tarjota siirroille ja askeleille erilaisia määrittelyitä ja nimityksiä. Tutkimukseni aineiston vahvuus on kuitenkin

kin siinä, että tarkastellut tekstit ovat saman koulun opiskelijoilta ja esseet on kirjoitettu samasta tehtävänannosta, jolloin esseitä voi verrata toisiinsa hyvin.

Tarkastelemieni esseevastausten keskeiset siirrot ja niiden toteutumisen tavat voidaan esittää seuraavasti: (1) Esseevastauksissa esitetään historian tietoa kertomalla menneisyyden tapahtumista sekä määrittelemällä historian käsitteitä. Tämä funktio ilmenee erityisesti kontekstualisointi-siirrossa. Siinä määritelmä- ja historiatiedon esittäminen -askeleissa tieto esitetään yleensä kyseenalaistamattomina tosiasioina eli askeleeseen ei tyypillisesti liity evaluointia tai argumentointia. (2) Tehtävänannosta ja historian tiedonmuodostustavoista kumpuaa myös esseevastausten funktio eritellä tehtävänantoon liittyviä historiallisia dokumentteja ja hyödyntää erittelyä tehtävänantoon vastaamisessa. Dokumenttien erittely -siirrossa tämä funktio toteutuu erilaisten referoinnin keinojen avulla sekä kannanotto-askeleissa, joissa esitetään päätelmiä tehtävänannon kysymyksestä. Historian tekstitaitojen kannalta keskeisen dokumentin erittely -siirron yksi toteutumisen tapa on myös se, että siinä esitetään arvioita dokumenttien luotettavuudesta kirjoittajan arvio -askeleessa. (3) Vastaus tehtävänantoon on siirto, jonka funktio on esittää kannanotto sekä pohtia tehtävänannon kysymystä kirjoittajan arvio -askeleessa.

Kaikilla kolmella siirrolla on edellä esiteltyjen funktioiden lisäksi myös retorinen suhde toisiinsa esseiden kokonaisrakenteessa, sillä kontekstualisointi- ja dokumentin erittely -siirrot perustelevat vastaus tehtävänantoon -siirrossa esitettäviä kannanottoja. Myös siirtoja toteuttavien askelten välillä on toisiinsa nähden retorisia funktioita, jos esimerkiksi dokumentin analysointi- tai kirjoittajan -arvio askeleet perustelevat dokumentista esitettävää kannanottoa.

Funktionaalisen rakenteensa puolesta analysoimani esseevastaukset osoittavat, että opiskelijat osaavat tuottaa suhteellisen eheitä esseevastauksia, mikä osoittaa tietynlaisen esseiden rakenteen hallintaa: lähes kaikissa esseissä on kontekstualisoiva aloitus, dokumentteja erittelevä käsittelyosa sekä vastauksen ja pohdinnan eksplikoiva lopetus. Aloitus voi toteutua myös niin, että jo siinä kerrotaan vastaus tehtävänantoon. Tehtävänanto- ja oppiainekohtaisesti esseevastaukselta voidaan kuitenkin odottaa muutakin kuin perusrakenteen hallintaa. Aineistossani on tapauksia, joissa keskitytään historiatiedon esittämiseen eikä juuri pohdita tehtävänannon kysymystä tai oteta siihen selkeästi kantaa, jolloin voidaan katsoa, ettei tehtävänannon vaatimus täyty halutulla tavalla. Myös siinä on eroja, kuinka paljon kutakin dokumenttia käsitellään, ja osassa esseistä keskitytäänkin vain kahden tai kolmen dokumentin erittelyyn, jolloin tehtävänanto ei kokonaan toteudu. Osassa esseitä myös käsitteiden määrittely ja tiedon kontekstualisointi jää vähäiseksi, jolloin dokumenttien erittelyn suhde historian tapahtumiin voi jäädä epäselväksi.

Esseissä on eroja myös siinä, kuinka paljon niissä esitetään huomioita dokumenttien luotettavuudesta ja tuottamiskontekstista, mikä on historian tekstitaitojen kannalta olennainen taito (Rantala & Ahonen 2015: 152–153). Tätä funktiota toteuttavia kirjoittajan arvio -askeleita on esseissäni jonkin verran, mutta ne keskittyvät samoille kirjoittajille: 24 esseessä eli noin puolessa esseistä huomioidaan dokumenttien tuottamiskonteksti eksplisiittisesti ja lopuissa dokumenttien arviointia ei eksplisiittisesti tehdä.

Esseevastausta nimitetään tehtävänannossa pohtivaksi esseevastaukseksi, joka analyysini perusteella muodostuu historiatiedon kuvaamisen, dokumenttien erittelyn sekä kirjoittajan esittämien arvioiden ja kannanottojen yhteen kietoutumisesta. Angloamerikkalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat arvostavat historian esseissä argumentin esittämistä, mutta osittain käsitteen vaihtelevan käytön takia (Wingate 2011) opettajat eivätkä siten opiskelijatkaan välttämättä tiedä, mitä argumentilla kulloinkin tarkoitetaan. Yhtä lailla myös pohtiva esseevastaus voi tekstin nimityksenä jäädä hämäräksi, jos sen piirteitä ei kuvata. Tarkastelemisani esseissä argumentaatio toteutuu eksplisiittisimmin vastaus tehtävänantoon -siirroissa, jossa esitetään väite ja perustelut kannanotto- ja kirjoittajan arvio -askeleissa. Näiden puuttuminen voi siten olla esseekonaisuuden kannalta ongelmallista. Jos tarkastellaan esseiden muita rakenneosia suhteessa argumentaatioon ja pohdintaan, voidaan havaita, että myös muut esseiden osat kytkeytyvät pohdintaan ja toteuttavat sitä tiedonalakohtaisesti: historiatiedon esittäminen ja dokumenttien erittely ovat oleellisia historiatiedon muodostamiseksi, mutta niillä on perustelevia funktioita myös tekstilajin sisällä.

Pohdinta voidaan siis ajatella monista kielellisistä ja rakenteellisista piirteistä muodostuvaksi esseetekstin piirteeksi, joka on eräänlaista argumentaatiota. Dokumentteja erittelevän kokonaisrakenteen ja siihen yhdistyvien pohtivien ja historiatietoa esittävien osien perusteella historian esseiden argumentaatio muistuttaa kuitenkin ennemminkin tutkivaa argumentaatiota (*argument as inquiry*), kun taas kouluopetuksen ja arkikielen perusteella argumentaatio saattaa helposti yhdistyä esimerkiksi mielipidekirjoitukselle tyypilliseen suostuttelevaan argumentaatioon (*argument as persuasion*) (ks. Meiland 1989). Tämän vuoksi kielitietoisessa historian opetuksessa tulisi huomioida se, että esseevastauksen tekstilajissa argumentointi on osa erittelevää diskurssia (ks. myös Henry & Roseberry 1997: 481) eivätkä eri oppiaineissa teksteihin kohdistuvat odotukset argumentoinnista välttämättä ole samanlaisia.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen aineistotehtävissä pyydetään usein erittelemään aineistojen tekstejä oppiaineen sisältöjen valossa (ks. Berg 2011), mikä vaikeuttaisi poikkeavan siitä, miten historian oppiaineessa hyödynnetään dokumentteja. Pohtivissa äidinkielen ja kirjallisuuden esseevastauksissa taas ei välttämättä ole lainkaan aineistoa (vrt. Juvonen 2014). Historian tiedonalakohtaisten tekstitaitojen näkökulmasta pohdinnan toteutumiseen vaikuttaisi analyysini perusteella kietoutuvan se, miten tie-

toon suhtaudutaan esseissä ja miten dokumenteissa esitettäviä asioita hyödynnetään osana historiatiedon rakentamista. Tämä näkyi erityisesti kannanotto- ja kirjoittajan arvio -askeleissa, joissa esimerkiksi modaalisuus ilmaisee kirjoittajan näkökulmaa ja erottaa nämä askeleet selvästi historiatiedon esittäminen -askeleesta, jossa asioita esitetään faktuaalisina. Jatkossa olisi siis tarpeen syventyä siihen, millaisilla eri keinoilla juuri historian esseissä ilmaistaan dokumenttien sisältöä, niistä tehtäviä tulkintoja ja johtopäätöksiä sekä miten varmana tai epävarmana nämä tulkinnat esitetään.

Analyysissani en ottanut kantaa esseissä esitetyn historiatiedon oikeellisuuteen tai pohdintojen uskottavuuteen historian oppiaineen arvioinnin näkökulmasta. Esittämani esseen rakennepiirteet eivät myöskään sellaisenaan tarjoa mallia, jota noudattamalla esseestä saisi automaattisesti onnistuneen. Lingvistinen siirto-analyysi kuitenkin selventää sitä, millaisia funktioita dokumenttipohjaisella esseevastauksella on ja miten funktiot tyypillisesti toteutuvat. Tutkimus lisää siis ymmärrystä historian pohtivan esseen tekstilajista, historian tekstitaidoista ja lisäksi yleisemmin tietoteksteistä. Esseen tekstilajin piirteistä ja tekstin funktioista tiedostuminen osana historian opetusta voi kehittää tiedonalalla tarvittavien tekstitaitojen ja siten myös oppiaineen oppimista kaiken tasoilla opiskelijoilla.

## Kirjallisuus

- Ahonen, A. K. & P. Kinnunen 2014. How do students value the importance of twenty-first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (4), 395–412. DOI: 10.1080/00313831.2014.904423.
- Berg, M. 2011. Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, 115 (3), 317–348.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Coffin, C. 1997. Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. Teoksessa F. Christie & J. R. Martin (toim.) *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Cassel, 197–229.
- Coffin, C. 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Gustafsson, J.-E. 2016. Lasting effects of quality of schooling: evidence from PISA and PIAAC. *Intelligence*, 57, 66–72. DOI: 10.1016/j.intell.2016.05.004.
- Halliday, M. A. K. & J. R. Martin 1993. *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta. Kielitietoinen käänne opetus suunnitelman perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 10–22.
- Hasan, R. 1985. Part B. Teoksessa M. A. K. Halliday & R. Hasan, *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press, 51–118.

- Henry, A. & R. L. Roseberry 1997. An investigation of the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays. *System*, 25 (4), 479–495. DOI: 10.1016/S0346-251X(97)00047-X.
- Honkanen, S. & U. Tiilikä 2012. Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiilikä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 208–227.
- Juvonen, R. 2014. *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0264-5>.
- Juvonen, R., M. Virtanen & E. Voutilainen 2012. Fennistisen tekstilajitutkimuksen suuntia. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiilikä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 453–469.
- Kalliokoski, J. 2005. Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS, 9–42.
- Karvonen, P. 1991. Kielipiillinen metafora ja sen vaikutukset tekstissä. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) *Kieli, valta ja eriarvoisuus. Esitelmät 18. kielitieteen päiviltä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 149–165.
- Komppa, J. 2012. *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoittelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8164-4>.
- Kuiri, K. 1984. *Referointi Kainuun ja Pohjois-Karjalan murteissa*. Helsinki: SKS.
- Leech, G. & M. H. Short 1981. *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. London: Longman.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>.
- Martin, J. R. & D. Rose 2008. *Genre relations. Mapping culture. Equinox textbooks and surveys in linguistics*. London: Equinox.
- Meiland, J. 1989. Argument as inquiry and argument as persuasion. *Argumentation*, 3 (2), 185–196. DOI: 10.1007/BF00128148.
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylä Studies in Humanities* 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>.
- Moje, E., D. Stockdill, K. Kim & H. Kim 2011. The role of text in disciplinary learning. Teoksessa M. Kamil, D. Pearson, E. Moje & P. Afflerbach (toim.) *Handbook of reading research*. New York: Routledge, 453–486.
- Mäntynen, A. 2006. Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS, 42–71.
- OECD 2010. *Pathways to success. How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. Paris: OECD.
- OPH 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. 2012. How Finnish adolescents understand history: disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. *Education Sciences*, 2 (4), 193–207. DOI: 10.3390/educsci2040193.
- Rantala, J. & S. Ahonen 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, J. & M. van den Berg 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina. *Kasvatus*, 44 (4), 394–407.

- Rantala J. & A. Veijola 2016. Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen aikakauskirja*, 114 (3), 267–277.
- Seixas, P. & T. Morton 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unsworth, L. 2001. *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. New York: Open University Press.
- Uusi-Hallila, T. 1995. *Aineistoaine ja tekstien keskustelu*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 1. Oulu: Oulun yliopisto.
- Veijola, A. 2016a. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & aika*, 10 (2), 6–18.
- Veijola, A. 2016b. Nuoret ja historian tekstitaidot: tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen. *Nuorisotutkimus*, 34 (3), 3–18.
- Lähdeviitteessä julkaisun nimi Nuorisotutkimus kursivoidaan, samoin numero 34.
- Virta, A. 1995. *Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä*. Turun yliopiston julkaisuja 112. Turku: Turun yliopisto.
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS. Verkkoersio, luettu 26.7.2017. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.
- Vuorijärvi, A. 2013. *Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8928-2>.
- Wingate, U. 2011. "Argument!" Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (2), 145–154. DOI: 10.1016/j.jeap.2011.11.001.
- Yang, R. & D. Allison 2003. Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22 (4), 365–385. DOI: 10.1016/S0889-4906(02)00026-1.



*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 239–256.*

**Esa Penttinen<sup>1</sup> & Jens Behning<sup>2</sup>**

Helsingin yliopisto<sup>1</sup>, Ludwig-Maximilians-Universität München<sup>2</sup>

## **Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden tietoisuus englannin kieliopista ja sen pedagogiikasta – vertailussa Suomi ja Saksa**

The purpose of our mixed methods study is to examine general upper secondary school EFL learners' and their student teachers' knowledge of English grammar and its pedagogy in Finland and in Germany. Data was collected from Finland and Germany. The data consist of first year upper secondary school EFL students' (n=119 from Finland, n=73 from Germany) and student teachers' (n=52 from Finland, n=46 from Germany) responses to two survey questions. The results show that the subjects' awareness of English grammar and its pedagogy was mainly based on intuitive knowledge. It was difficult for both EFL learners and student teachers to build an understanding that would increase their awareness of English grammar and its pedagogy.

**Keywords:** linguistic awareness, pedagogical awareness, intuitive knowledge, grammatical knowledge

**Asiasanat:** kielellinen tietoisuus, pedagoginen tietoisuus, intuitiivinen tieto, kieliopillinen tieto

## 1 Johdanto

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaista on lukiossa englantia opiskelevien opiskelijoiden ja englantia tulevaisuudessa opettavien opettajaopiskelijoiden kielioppiin ja sen pedagogiikkaan liittyvä tietoisuus Suomessa ja Saksassa. Tutkimuksemme on osa Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Ludwig-Maximilianin yliopiston vieraiden kielten opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusprojektia. Keräsimme tutkimusmateriaalia kolmesta Helsingissä sijaitsevasta suomenkielisestä lukiosta, Helsingin saksalaisesta koulusta ja yhdestä Baijerin osavaltion lukiosta. Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat olivat lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoita, ja he opiskelivat englantia ensimmäisenä vieraana kielenään. Opettajaopiskelijat puolestaan opiskelivat Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja Ludwig-Maximilianin yliopistossa. Molemmille ryhmille esitettiin samat kaksi kysymystä, joista ensimmäinen liittyi englannin kieltä koskevaan kielioppitietoon ja toinen sen pedagogiikkaan.

Tutkimukseemme osallistuneet suomalaiset ja saksalaiset lukion opiskelijat olivat opiskelleet englantia ensimmäisenä vieraana kielenä alakoulun kolmannelta luokalta alkaen (OPH 2015). Helsingin saksalaisen koulun opetus perustuu Thüringenin osavaltion opetussuunnitelmaan (Thüringer Ministerium für Bildung 2011) ja baijerilaisen lukion opetus Baijerin osavaltion oppikoulun opetussuunnitelmaan (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004). Eurooppalaisessa viitekehyksessä (CEF 2001: 21–42) kielitaidon sisältöalueet on ilmoitettu taitotasojen kuvauksena sekä taitotaso-kuvaimien kriteereinä. Suomen, Thüringin ja Baijerin opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet ovat yhteneväiset Eurooppalaisen viitekehysten kanssa.

Kieli, kielioppi ja kielitietoisuus ovat vaikeasti haltuun otettavia käsitteitä. Aaltonen (2009: 16) määrittelee kielen symbolien ja sääntöjen järjestelmäksi. Karlsson (2000: 22–23) puolestaan katsoo kieliopilla olevan yhtä aikaa sekä struktuurallinen että preskriptiivinen luonne: kielioppi on yhtäältä kielen rakennejärjestelmä ja toisaalta yksilön ”yläpuolinen” normisto. Kielioppiin liittyvästä normistosta tulee työkalu arvioitaessa hyväksytyä tapaa välittää merkityksiä tietyllä kielellä.

Suomenkielisessä kirjallisuudessa tietoisuuden ja kielitietoisuuden käsitteitä käytetään sekavasti ja usein harhaanjohtavasti. *Kielitoimiston sanakirjan* (2017) mukaan *tietoisuus* tarkoittaa (1) selvillä olemista; tietoa ja (2) tajuntaa. Tietoisuus ja tarkkaavaisuus liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta niitä ei voi pitää toistensa synonyymeina. Koiviston (2006: 287) mukaan jotkin asiat valitaan tarkemman prosessoinnin kohteeksi ja toiset jätetään sen ulkopuolelle. Toisin sanoen tarkkaavaisuus on valintaa, kun taas fenomenologinen tajunta on subjektiivista kokemista.

*The Association for Language Awareness*<sup>1</sup> määrittelee kielitietoisuuden kielenkäytäjän eksplisiittiseksi tiedoksi kielestä, tietoiseksi oivalluskyvyksi sekä ymmärrykseksi kielen oppimisessa, opettamisessa ja käytössä. Dufva (2000) puolestaan puhuu metalingvistisestä tietoudesta eli kielitajusta, jonka avulla voi tarkastella tietoisesti kielen sekä muotoon että merkitykseen liittyviä ominaisuuksia.

## 2 Kielitietoisuus ja sen pedagogiikka

Omassa tutkimuskontekstissamme käsittelemme kielitietoisuutta Dufvan (2000) tavoin metalingvistisenä tietoutena ja tarkastelemme sitä kieliopin ja sen pedagogiikan näkökulmasta. Lähestymistapamme saa tukea Jamesin (1998: 260, 1999) tavasta määritellä kielitietoisuus (*language awareness*) ja tietoisuuden lisääminen (*consciousness raising*). Jamesin (1999: 104) mukaan opettaja voi käyttää oppilaittensa tietoa äidinkielestä lisätessään heidän tietoisuuttaan opiskeltavasta vieraasta kielestä. Tämä voi toteutua vain, jos äidinkieltä ja vierasta kieltä opiskellaan rinnakkain, "MT [mother tongue] and FL [foreign language] in tandem", kuten James (mts. 104) on asian ilmaissut.

Nicholas (1991) havaitsi, että kielenoppija voi olla kielitietoinen osaamatta kertoa, miten hän on rakentanut kielellisen ilmaisunsa. Andrews (2001) on rakentanut konkreettisen "työkalun", jonka avulla voi tarkastella kielen opettamista. Hän on verrannut kielitietoisuuden käsitettä pedagogisen sisältötiedon ja kommunikatiivisen kielikyvyn käsitteisiin. Andrewsinkin käsitteanalyysin mukaan nämä kolme käsitettä eivät ole sisällöllisesti identtisiä. Henkilön kielitietoisuus muodostuu strategisesta komponentista, kielikomponentista ja oppiainetiedosta. Andrewsinkin (2001) mukaan kielitietoisuuden strateginen komponentti ja kielikomponentti ovat osa henkilön kommunikatiivista kielikykyä. Tällöin kommunikatiivinen kielikyky vastaa Bachmanin (1991: 682) määritelmää, jossa kieltä käytetään merkitysten luomiseen ja tulkitsemiseen erilaisissa tilanteissa sosiaalisten ja pragmaattisten normien mukaisesti. Kolmas komponentti, Andrewsinkin oppiainetieto, siis tieto kielen muodosta ja merkityksestä (ts. kieliopista, fonologiasta ja sanastosta), on taas Shulmanin (1986) pedagogisen sisältötiedon ydintä. Andrewsinkin näkemys henkilön kielitietoisuudesta korostaa eri komponenttien välistä dynaamisuutta ja käsitystä siitä, että kielitietoisuus on kommunikatiivista kielikykyä ja pedagogista sisältötietoa yhdistävä silta.

Opetustilanteessa kielen muodosta ja merkityksistä neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Neuvottelussa opettaja ja oppilaat jakavat ymmärrystään kielellisestä syötöksestä ja voivat siten silloittaa kuilua yksilöiden ja sosiaalisesti jaetun tulkin-

1 <http://www.languageawareness.org>.

nan välillä. (Donato 2000.) Hallidayn (1985: xxxv) mukaan kieltä on vaikea ymmärtää systeeminä ilman kielioppia.

Helmstad (1999: 134–161) määrittelee ymmärtämisen tiedon vastaanottamisena, omaksumisena ja käsittämisenä. Hänen mukaansa ymmärtäminen nähdään usein passiivisena tiedon vastaanottamisena, jossa tieto siirtyy oman havainnoinnin tuloksena tai toisen henkilön välittämänä. Sitä vastoin tiedon omaksuminen vaatii aktiivista toimintaa itsenäisesti tai toisen ohjaamana. Käsittämisen Helmstad näkee kolmena ulottuvuutena: tosiasiallisena ymmärtämisenä, ymmärretyn tiedon omaksumisena ja oppijan tajuntana.

### 3 Metodi

Tutkimuksessamme olemme käyttäneet sekä kvalitatiivista (sisältöanalyysi) että kvantitatiivista (frekvenssit, prosenttiluvut, ristiintaulukointi [ $\chi^2$ -testi]) tutkimusmenetelmää. Oma tutkimuksemme on Syrjälän (1994: 13) käyttämien määritelmien mukaan rajallinen kokonaisuus, lähinnä survey-tutkimus. Pyrimme siinä kiinnittämään huomiota uuden oivaltamiseen ja aiempiin tutkimuksiin pohjautuvien näkemysten todentamiseen. Lähestymistapamme vastaa Denzin ja Lincolnin (2005: 5) käsitystä sosiaalisesti rakentuneesta todellisuuden luonteesta ja tutkijoiden läheisestä suhteesta tutkimuskohteeseensa.

Valitsimme tutkimuskohteeksi kielioppitiedon ja sitä koskevan pedagogiikan. Teoreettisen viitekehyksen pohjalta rakensimme tutkimusmateriaalin keräämistä varten kaksi kysymystä. Aineiston keräsimme viidestä eri lukiosta: kolmesta helsinkiläisestä suomenkielisestä lukiosta (n=119), Helsingin saksalaisen koulun lukiosta (n=28) ja yhdestä Baijerin osavaltion lukiosta (n=45). Vastajat opiskelivat englantia ensimmäisenä vieraana kielenään. Samat kysymykset esitettiin Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen (n=52) ja Ludwig-Maximilianin yliopiston (n=46) opettajaopiskelijoille. Ensimmäinen kysymys oli lingvistinen ongelmanratkaisutehtävä, jonka avulla selvitimme osallistujien kielioppitietoa. Tehtävä kuului seuraavasti:

A. Before Louis finishes work, he will give us a call.

B. Before Louis will finish work, he will give us a call.

**Kumpi lauseista on kieltä äidinkielenään puhuvan tuottama lause?**

Odlin (1994) käytti samoja lauseita selvittäessään, mikä ero on kieliopillisten sääntöjen ja niiden sisältämän idean välillä. Toisen kysymyksen avulla selvitimme tutkimukseen osallistuneiden tietoutta kielioppitiedon opettamisesta:

Miten esimerkkilauseisiin liittyvää problematiikkaa pitäisi käsitellä englannin kielen opetuksessa?

Arvioimme tutkimukseemme osallistuneiden lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset ensimmäiseen kysymykseen englannin kielen koulukieliopin (Mattila & Mattila 1984: 109) mukaan. Dirven (1990: 1) jakaa kieliopit pedagogiseen ja deskriptiiviseen kieliooppiin. Hän sijoittaa koulukieliopin lähelle deskriptiivistä kieliooppia. Sitä voidaan arvioida sen mukaan, miten hyvin se kuvaa kielen muoto- ja merkitysjärjestelmää. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset jakautuivat kolmeen luokkaan sen perusteella, miten ne vastasivat englannin kielen koulukieliopin mukaista tulevan tapahtuman tai toiminnan ilmaisua, kun lause muodostuu päälauseesta ja temporaalisesta sivulauseesta. Nimesimme luokat vastausten kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin perusteella: eksplisiittinen, intuitiivinen ja epäselvä tietoisuus. Kvantitatiivinen analyysi perustui vastausten frekvensseihin.

Eksplisiittinen tieto esitetään yleensä kirjoissa ohjeina, ja se on sääntöihin perustuvaa tietoa (Nevala 2014). Intuitio on kokemukseen perustuvaa tiedostamatonta tietoa, joka auttaa selviytymään jokapäiväisessä elämässä (Spinney 1999). Se vastaa kielitajua, toisin sanoen kykyä käyttää kieltä kielioopin sääntöjä ajattelematta (Dufva 2000). *Suomi Sanakirja* (2017) antaa sanalle *epäselvä* muun muassa seuraavia synonyymejä: monikäsitteinen, epätarkka, epälooginen.

Arvioimme lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset toiseen kysymykseen sen mukaan, miten ne vastasivat Jamesin (1998: 260, 1999) käsitystä kielitietoisuudesta ja sen lisäämisestä sekä Helmstadin (1999: 134–161) käsitystä ymmärtämisestä. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset toiseen kysymykseen jakautuivat niin ikään kolmeen luokkaan. Nimesimme myös nämä luokat vastausten kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin perusteella: eksplisiittinen, intuitiivinen ja epäselvä tietoisuus. Käytimme tässäkin analyysissä frekvenssejä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaista englannin kielen kieliooppiin liittyvää tietoa on suomalaisilla ja saksalaisilla lukiolaisilla ja opettajaopiskelijoilla?
2. Millaista kielioopin pedagogiikkaan liittyvää tietoa on suomalaisilla ja saksalaisilla lukiolaisilla ja opettajaopiskelijoilla?

## 4 Englannin kielen kielioppitietous

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamme analysoimalla molempien maiden lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastauksia kielioppitietoisuutta koskevaan kysymyk-

seen. Jamesin (1998: 65) mukaan kielen oikeellisuudesta ei päättä kielenkäyttäjät vaan ulkopuolinen taho, joka Jamesin mukaan on joku muu kuin sinä tai minä. Luokkatilanteessa ulkopuolisen rooli on opettajalla, joka arvioi oppilaan tuottaman kielen oikeakielisyyttä koulussa opetettavan kieliopin perusteella. Tutkimuksessamme otimme opettajan roolin. Tarkastelimme lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden hallitseman kielitiedon määrää ja laatua sekä sitä, miten he organisoivat kielitiedon tietorakenteisiinsa ja miten he pystyvät sitä käyttämään. Tässä artikkelissa otamme lähempään tarkasteluun muutamien henkilöiden vastauksia ensimmäiseen ja toiseen kysymykseemme. Näin saamme tietoa samojen henkilöiden kielioppitiedosta ja tietoisuuden lisäämiseen vaikuttavista tekijöistä, toisin sanoen opetuksen vaikuttavuudesta.

Taulukko 1 havainnollistaa, miten lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastaukset ensimmäiseen kysymykseen jakautuivat. Käytämme taulukossa seuraavia lyhenteitä: HY=Helsingin yliopisto, LMU=Ludwig-Maximilians-Universität. Taulukkoa seuraavissa aineistoesimerkeissä käytämme lyhenteitä: t=tyttö, p=poika, n=nainen, m=mies, sl=suomalainen lukiolainen, dl=saksalainen lukiolainen, so=suomalainen opettajaopiskelija, do=saksalainen opettajaopiskelija.

TAULUKKO 1. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastausten jakautuminen tietoisuusluokkiin ensimmäisessä kysymyksessä.

Vastaajaryhmä	Eksplisiittinen	Intuitiivinen	Epäselvä
A: Suomenkieliset lukiolaiset (n=119)	24 %	47 %	29 %
B: Saksankieliset lukiolaiset (n=73)	14 %	42 %	44 %
C: HY opettajaopiskelijat (n=52)	25 %	46 %	29 %
D: LMU opettajaopiskelijat (n=46)	17 %	28 %	55 %

Seuraavassa asetelmassa vastaukset on eritelty vastaajaryhmittäin siten, että mukana on jaottelu tietoisuusluokkiin, lyhyet havainnollistavat luonnehdinnat vastauksista sekä vastausten jakautuminen sukupuolen mukaan.

ASETELMA 1. Vastausten jakautuminen tietoisuusluokkiin vastaajaryhmittäin ja sukupuolen mukaan.

#### Vastaajaryhmä A: suomenkieliset lukiolaiset

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Päälauseessa futuuri, sivulauseessa preesens (6 t, 4 p)
- Ei kahta futuuria (6 t, 5 p)
- Futuuria ei toisteta (5 t, 2 p)

Intuitiivinen tietoisuus:

- A kuulostaa paremmalta, oikeammalta (36 t, 13 p)
- B kuulostaa törkeältä, omituiselta (3 t, 4 p)

Epäselvä tietoisuus:

- B äidinkielen tapa ilmaista, oikeampi, yksinkertaisempi (4 t, 2 p)
- En tiedä, natiivi lyhentää (3 t, 2 p)
- Epämääräinen sisältö (16 t, 8 p)

#### Vastaajaryhmä B: saksankieliset lukiolaiset

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Päälauseessa futuuri, sivulauseessa preesens (1 p)
- A, ei kahta futuuria (2 t, 2 p)
- *before* signaalina (2 t, 3 p)

Intuitiivinen tietoisuus:

- A kuulostaa paremmalta, järkevämältä, oikeammalta (12 t, 11 p)
- B kuulostaa törkeältä, omituiselta (2 t, 6 p)

Epäselvä tietoisuus:

- En tiedä (7 t, 8 p)
- Molemmat oikeita, A ei ole kirjakieltä, puhekieltä (1 t, 8 p)
- Äidinkieliset lyhentävät (3 t, 5 p)

#### Vastaajaryhmä C: HY opettajaopiskelijat

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Päälauseessa futuuri, sivulauseessa preesens (3 n)
- Ei kahta futuuria, *before* jälkeen preesens (9 n, 1 m)

Intuitiivinen tietoisuus:

- A kuulostaa paremmalta, järkevämältä, sujuvammalta (14 n, 5 m)
- B kuulostaa törkeältä, omituiselta (5 n)

Epäselvä tietoisuus:

- En tiedä, A lause epäselvä (2 n)
- Natiivi ei puhu oikein, sivulauseessa käy molemmat (7 n, 2 m)
- Turhat sanat pois, puhekieltä (3 n, 1 m)

#### Vastaajaryhmä D: LMU opettajaopiskelijat

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Ei kahta futuuria (6 n, 1 m)
- Ei toistoa, sivulauseessa preesens (1 n)

Intuitiivinen tietoisuus:

- A kuulostaa yksinkertaisemmalta, spontaanimmalta, paremmalta, ei kuulosta kompleksiselta, helpompi tuottaa (7 n, 4 m)
- B kuulostaa törkeältä, omituiselta (1 n, 1 m)

Epäselvä tietoisuus:

- En tiedä (2 n, 2 m)
- Äidinkieliset yksinkertaistavat (5 n, 1 m)
- Natiivit eivät noudata kielioppisääntöjä (9 n, 1 m)
- A ja B samantarvoisia, B kieliopillisesti oikein (4 n, 1 m)

Seuraavassa tarkastelemme eri tietoisuusluokkiin kuuluvia vastauksia lähemmin. Esi-merkki 1<sup>2</sup> havainnollistaa suomalaisen lukiolaisen eksplisiittistä vastausta:

2 Aineistoesimerkeistä on korjattu kirjoitusvirheitä luettavuuden parantamiseksi.

- (1) A, sillä se on kieliopillisesti oikein. Toisaalta kyllähän suomalaisetkin puhuvat usein kieliopillisesti väärin, joten vastaus voisi olla myös B. B-vaihtoehto kuitenkin toistaa sanan *will* turhaan, jolloin lause on raskaampi sanoa. A-vastausta myös kuulee enemmän esim. Tv-ohjelmissa, joten sen pitäisi tulla melko automaattisesti. (nro 67, t, sl)

Opiskelijan vastaus myötäilee Gassin ja Selinkerin (2001: 410–412) oppimisprosessin mallia, jossa on seuraavat osat: oppijan mielessä oleva merkityksellinen syötös (*input*), oppijan ymmärtämä syötös (*input*), oppijan sisäistämä osuus syötöksestä (*intake*), opitun integroituminen ja tuotos (*output*). Esimerkki 2 kuvaa puolestaan suomalaisen lukiolaisen epäselvää vastausta:

- (2) B, sillä englannin kielen opetuksessa opetetaan A-kohdan rakenne, mutta B on äidinkielenään puhuvan tapa ilmaista asia. (nro 8, p, sl)

Opiskelijan vastauksesta voi havaita, ettei hän ole tunnistanut tavoitteeksi asetettua kielitiedon ja oman kielitietonsa välistä poikkeamaa tai yhteensopivuutta, jota Jamesin (1998: 260) mukaan kielitietoisuuden lisääminen edellyttää. Opiskelija ei ole ymmärtänyt, mitä hän ei tiedä ja mitä hänen pitäisi vielä oppia tavoitteen saavuttamiseksi (vrt. Helmstad 1999: 134–161). Tämä on ristiriidassa lukion opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jonka mukaan vieraiden kielten opetuksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas osaa arvioida omaa kielen osaamistaan (OPH 2015: 107).

Osa saksalaisen lukion opiskelijoista pohti englannin kielen kielioppitietoisuuttaan oman äidinkielenä näkökulmasta. Tämä saattaa johtua siitä, että saksan kieli on typologisesti lähempänä englannin kieltä kuin suomen kieli. Seuraava aineistoesimerkki (3)<sup>3</sup> kuvaa saksalaisen lukiolaisen eksplisiittistä vastausta kysymykseen:

- (3) Minusta ensimmäinen lause kuulostaa paljon paremmalta kuin toinen, kuin äidinkielen tuottama ja se on kieliopillisesti oikein. Saksan kielessä ei myöskään sanota: "Bevor Louis seine Arbeit zu Ende bringen wird, wird er uns anrufen." ['Ennen kuin Louis tulee lopettamaan työnsä, hän tulee soittamaan meille.'] vaan "Bevor Louis seine Arbeit zu Ende bringt, wird er uns anrufen." ['Ennen kuin Louise lopettaa työnsä, hän tulee soittamaan meille.'] (nro 120, t, dl)

Verspoor ja Behrens (2011: 27–28, 30) ovat käsitelleet tutkimuksessaan asiaa käsitteiden *yhtäläisyys* ja *erilaisuus* avulla. Heidän mukaansa kielenoppijan on helpompi omaksua sellaisia kieliä, joissa on paljon yhtäläisyyksiä heidän oman äidinkielenänsä kanssa. Se merkitsee myös sitä, että eri kieltä puhuvilla on erilaiset ongelmat saman vieraan kielen oppimisessa.

3 Olemme kääntäneet saksankieliset esimerkit suomeksi.



Tutkimukseemme osallistuneiden lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden intuitiiviset vastaukset (esimerkit 4–7) kertovat puolestaan siitä, että he ovat tietoisia kielitajunsa perusteella ensimmäisen kysymyksen lingvistikasta, mutta eivät osaa pukea ajatustaan sanoiksi (vrt. Nicholas 1991).

- (4) Toisessa vaihtoehdossa käytetään tuplafutuuria, joka kuulostaa törkeältä englanniksi. (nro 66, p, sl)
- (5) A kuulostaa luontevammalta. B kuulostaa liian viralliselta. (nro 131, t, dl)
- (6) A, sillä B:ssä on liian kökösti kaksi will-rakenteista lausetta. A on sujuvampi. (nro 230, n, so)
- (7) Uskon, että A on englantia äidinkielenään puhuvan tuottama lause, koska se kuulostaa paremmalta, luonnollisemmalta. (nro 260, n, do)

Suomalaisten opettajaopiskelijoiden epäselvät vastaukset (esimerkit 8–9) osoittavat, että näiden opiskelijoiden oli vaikea ymmärtää kieltä kieliopillisena systeeminä (vrt. Halliday 1985: xxxv). Kieliopin syvällisempi ymmärrys on sidoksissa kognitiivisesta näkökulmasta selittyvään kielitietoisuuteen ja ymmärtämiseen oivalluksena (ks. Helmstad 1999: 134–161).

- (8) A, äidinkielenään puhuva tiputtaa mahdollisimman monta turhaa sanaa ja äännettä kielestään. (nro 193, m, so)
- (9) B, jos kyseessä on kirjoitettu kieli, A-vaihtoehto vaikuttaa enemmän puhekieliseltä. (nro 213, n, so)

Vastausten laadullisten ominaisuuksien lisäksi halusimme saada eksaktia tietoa siitä, onko suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten sekä opettajaopiskelijoiden antamien vastausten välillä todellista eroa vai johtuuko ero sattumasta. Tutkimme asiaa laskemalla heidän eri luokkiin sijoittuneiden vastaustensa frekvenssit (numeerinen tieto) ja prosenttiluvut (keskiarvot). Ristiintaulukointi oli yksinkertainen keino havaita yhteys kahden muuttujan välillä (esim. suomalaiset lukiolaiset vs. saksalaiset lukiolaiset). Saadaksemme tietoa ryhmien välisistä todellisista eroista teimme ristiintaulukoinnin pohjalta Khiin neliö -testin ( $\chi^2$ -testi). Tavallisesti tulokset raportoidaan kolmella eri merkitsevyytasolla:  $p < 0,001$  (erittäin merkitsevä),  $p < 0,01$  (merkitsevä) ja  $p < 0,05$  (melkein merkitsevä). (Ks. Metsämuuronen 2003: 279–298.)

Tilastollinen analyysi osoitti, että ensimmäisessä kysymyksessä suomalaisten ja saksalaisten vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $\chi^2(2)=10,902$ ;  $p=0,004$ ) siten, että suomalaiset näyttäsivät olevan kielioppitietoisempia kuin saksalaiset. Kun tarkastellaan lähemmin suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten vastauksia ensimmäiseen

kysymykseen, voidaan havaita, että lukiolaisten vastausten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $\chi^2(2)=5,12$ ;  $p=0,077$ ). Eroa ( $0,05 < p \leq 0,1$ ) voi kuitenkin pitää suuntaa antavana suomalaisten lukiolaisten eduksi. Suomalaisten ja saksalaisten opettajaopiskelijoiden vastauksissa oli puolestaan tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $\chi^2(2)=6,62$ ;  $p=0,037$ ) suomalaisten opettajaopiskelijoiden eduksi. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden sukupuolen ja heidän ensimmäiseen kysymykseen antamiensa vastausten välillä ei ollut tilastollista yhteyttä.

## 5 Englannin kieliopin pedagoginen tietous

Tutkimuksemme toisessa kysymyksessä tarkastelemme, millaista kieliopin pedagogiikkaan liittyvää tietoa tutkittavillamme on. Tähän kysymykseen vastaamme analysoimalla osallistujien vastauksia kysymykseemme siitä, miten esimerkkilauseisiin liittyvää problematiikkaa pitäisi käsitellä englannin kielen opetuksessa.

Analyysissämme olemme ottaneet huomioon, että lukiolainen ei välttämättä pysty ilmaisemaan, miten kieliopin oppimiseen liittyviä asioita pitäisi tarkastella kielenopetuksessa. Hän pystyy kuitenkin kertomaan, miten häntä on opetettu tai pitäisi opettaa. Hänen kuulemastaan ja lukemastaan tiedosta osa suodattuu sellaiseksi, johon hänen valikoiva tarkkaavaisuutensa on kiinnittynyt, kuten Koivisto (2006) luonnehtii. Osallistujien vastaukset tuovat esiin heidän tietoisuuttaan kielen muodosta ja merkityksestä sekä heidän ajatuksiaan siitä, miten niistä on puhuttu tai pitäisi puhua opetustilanteen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Taulukko 2 kuvaa lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastausten jakautumista toiseen kysymykseen.

TAULUKKO 2. Lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastausten jakautuminen tietoisuusluokkiin toisessa kysymyksessä.

Vastaajaryhmä	Eksplisiittinen	Intuiiivinen	Epäselvä
A: Suomenkieliset lukiolaiset (n=119)	26 %	42 %	32 %
B: Saksankieliset lukiolaiset (n=73)	27 %	40 %	33 %
C: HY opettajaopiskelijat (n=52)	13 %	37 %	50 %
D: LMU opettajaopiskelijat (n=46)	39 %	26 %	35 %

Seuraavassa asetelmassa vastaukset on eritelty vastaajaryhmittäin siten, että mukana on jaottelu tietoisuusluokkiin, lyhyet havainnollistavat luonnehdinnat vastauksista sekä vastausten jakautuminen sukupuolen mukaan.

ASETELMA 2. Vastausten jakautuminen tietoisuusluokkiin vastaajaryhmittäin ja sukupuolen mukaan.

#### Vastaajaryhmä A: suomenkieliset lukiolaiset

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Kielioppia esimerkkien avulla, vastaavia tehtäviä, keskusteltu, kielioppisääntöjä yhdessä (15 t, 8 p)
- Selkeät erot: ääritapaukset, poikkeustapaukset, altistaa kieliopille, vaihtelevia tehtäviä (5 t, 3 p)

Intuitiivinen tietoisuus:

- Ei erityisesti opetettu, sen vain oppii, opettajan puhuttava hyvää englantia, oppii huomaamatta, puheen/musiikin avulla (15 t, 4 p)
- Ei ongelmaa, opetus hyvällä tasolla (15 t, 3 p)
- Korostetaan oikeaa kielioppia (6 t, 7 p)

Epäselvä tietoisuus:

- Toinen muoto opetetaan, toista ei, en tiedä, turhaa käsitellä (15 t, 11 p)
- Saa käyttää kumpaakin, lisätään *will*, muodostamalla lauseita, tunnistetaan virallinen / puhekieli, opettajan oltava natiivi (8 t, 4 p)

#### Vastaajaryhmä B: saksankieliset lukiolaiset

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Käytännön tilanteita; kerrotaan, miksi kielenkäyttö kömpelöä (4 t, 2 p)
- Paljon puhumalla, eroista puhuminen, suorat käännökset (6 t, 5 p)
- Selviä sääntöjä, harjoituksia (2 t, 1 p)

Intuitiivinen tietoisuus:

- Paljon puhetta tunnilla, elokuvia, lukemista, lyhyitä kertomuksia, toistoa (5 t, 7 p)
- Korrektia kieltä, käsitellään molempia lauseita (2 t, 3 p)
- Aikamuotojen harjoittelua, keskitytään englannin kieleen, intuitiivinen opettaminen (5 t, 7 p)

Epäselvä tietoisuus:

- Ei aavistustakaan, ei tarvitse opettaa – Internet opettaa (4 t, 13 p)
- Joko puhekielen tai kirjakielen muotoja opetettava, pitkiä muotoja opetettava, oppilaiden päätettävä (2 t, 5 p)

#### Vastaajaryhmä C: HY opettajaopiskelijat

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Kielioppi opetettava vähitellen, kieliopin opetus ei ole itseisarvo (4 n)
- Keskustellaan aikamuodoista, selitetään sääntöjä (2 n, 1 m)

Intuitiivinen tietoisuus:

- Harjoitellaan, avataan kielioppia, pää- ja sivulauseet (7 n, 3 m)
- Ei yhtä oikeaa tapaa, kielikorva, esimerkkejä, inputtia/outputtia, oppilaiden virheet (8 n, 1 m)

Epäselvä tietoisuus:

- Vaikea opettaa, vältetään toistoa (1 n, 3 m)
- En tiedä, vähitellen katoavat (11 n, 1 m)
- Variaatiot, puheessa vaihtelua (3 n)
- Tyylieroja, aikamuotoja verrataan (4 n)
- Kieltä eri tavoin, ei yhtä vaihtoehtoa (4 n)

**Vastaajaryhmä D: LMU opettajaopiskelijat**

Eksplisiittinen tietoisuus:

- Aikamuodot selitettävä, pohditaan, neuvotellaan (8 n, 2 m)
- Käytetään taulua, lauluja, toistoa, lähdetään saksan kielestä (7 n, 1 m)

Intuiitiivinen tietoisuus:

- Kieliopilliset muodot, paljon tekstejä (6 n, 1 m)
- Eri aikamuotoja, sanatarkat käännökset, semantiikka, harjoituksia (3 n, 2 m)

Epäselvä tietoisuus:

- En tiedä, vaikea käsitellä (8 n, 5 m)
- Yksinkertaistetaan muotoja, käsitellään virheellisiä muotoja, ei vakavasti kielioppia (3 n)

Seuraavassa käsittelemme eri tietoisuusluokkiin kuuluvia vastauksia tarkemmin. Esimerkki (10) havainnollistaa suomalaisen lukiolaisen eksplisiittistä vastausta:

- (10) Itse olen oppinut logiikan opettajan näyttämällä ”kaaviolla”, josta tulee nopeasti järkevä, kun saa loksautettua aikaisemmin kuulemansa yhteen kaavion kanssa. Tämä onnistuu vain, jos on altistunut tarpeeksi kyseiselle rakenteelle, jolloin kaavion nähdessään ymmärtää itsekin sanomansa. Opetuksessa pitäisi altistaa oppilaita oikealle kieliopille. (nro 67, t, sl)

Opiskelijan luonnehdinta vastaa Gassin ja Selinkerin (2001: 400–401) näkemystä siitä, että oppilas itse määrää todellisen, häneen kohdistuvan syötöksen (*input*) rajat. Jos hän onnistuu suhteuttamaan uuden tiedon aiempiin kokemuksiinsa, on mahdollista, että oppimisprosessiin virittävä tieto jäsentyy. Aiempi kokemus ei tarkoita vain kognitiivista kielen osaamista, vaan se viittaa myös affektiiviseen hyväksyntään kokea oppiminen tarpeellisena.

Osallistujien vastaukset eivät aina pitäytyneet yhdessä kielitietoisuuden tai sen pedagogiikan (ala)luokassa, vaan ne saattoivat vaihdella samallakin vastaajalla. Tätä havainnollistaa saksalainen lukiolainen (nro 120, t, ds), jonka ensimmäisen vastauksen sijoitimme eksplisiittisen tiedon luokkaan. Sitä vastoin hänen vastauksensa (esimerkki 11) toiseen kysymykseen sijoittui epäselvän tiedon luokkaan:

- (11) Ollakseni rehellinen minulla ei ole vähäistäkään aavistusta siitä, miten sitä voisi muille kovapäille opettaa. (nro 120, t, ds)

Vastaajalla oli eksplisiittinen tietoisuus kieliopista mutta epäselvä tietoisuus kieliopin pedagogiikasta.

Suomalaisen opettajaopiskelijan eksplisiittisestä vastauksesta (esimerkki 12) käy ilmi, että ymmärrys kielestä edellyttää oppilaan ohjaamista käsitteelliseen muutokseen:

- (12) Tulisi keskustella aikamuodoista ja tehdä selväksi, että aina suomen kielen aikamuotoja ei voi soveltaa käännöksissä. Pitää myös puhua modaaliapuverbeistä ja keskustella niiden aste-eroista ja vaikutuksesta lauseen merkitykseen. (nro 199, m, so)

Opetustilanteessa oppilaat ja opettaja neuvottelevat kielen muodosta ja merkityksistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Donato 2000). Asian tekee ongelmalliseksi se, että muodon ja merkityksen välinen suhde ei ole yksi yhteen siirryttäessä kielestä toiseen (Tomlin 1994: 145, 151). Tähän asiaan kiinnitti huomiota myös opiskelija (nro 199) edellä olevassa esimerkissä 12. James (1998: 260) käyttää ilmaisua *consciousness raising*, jolla hän tarkoittaa opettajan kykyä selittää auki eksplisiittisen ja implisiittisen kielen vastavuuksia. Jamesin (1999) mukaan puhumisessa äidinkielen merkityksen ymmärtäminen on olennainen osa oppimisprosessia.

Myös seuraava esimerkki kuvaa sitä, kuinka yhden osallistujan vastaukset saattoivat jakautua eri alaluokkiin. Suomalaisen opettajaopiskelijan (nro 217, n, so) ensimmäisen vastauksen sijoitimme eksplisiittisen tiedon luokkaan, mutta hänen vastauksensa (esimerkki 13) toiseen kysymykseen sijoitimme intuitiivisen tiedon luokkaan.

- (13) Lukea paljon esimerkkilauseita ja kuunnella nauhalta vinkkejä. Kielen tuottaminen on vaativaa, joten olisi hyvä lukea lauseita ääneen. (nro 217, n, so)

Opettajaopiskelija näki kielen oppimisen muistamisena ja eräänlaisena urakkatyönä, kuten Penttisen (2005: 104) tutkimuksessa eräs saksan kielen opettaja asian ilmaisi: "Saksan kieli vaatii paljon harjoittelua ja järjestelmällistä työntekoa."

Sijoitimme saksalaisen opettajaopiskelijan (nro 260, n, do) ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen antamat vastukset intuitiivisen tiedon luokkaan. Hänen toiseen kysymykseen antamansa vastaus (esimerkki 14) olisi voitu sijoittaa myös eksplisiittisen tiedon luokkaan, sillä vastauksessaan opiskelija ehdottaa konkreettista "työkälyä" (vrt. Andrews 2001), jonka avulla voi toteuttaa kieliopin opetusta laulujen avulla:

- (14) Voisin käsitellä tyypillisiä virheitä laulujen avulla – jos niistä tekee ehkä riimiä, kuten esim. "he, she, it das s muss sein". (nro 260, n, do)

Toinen esimerkki (15) intuitiivisen tietoisuuden alaluokasta tulee saksalaiselta opettajaopiskelijalta:

- (15) Myös saksan kielessä "Sobald Louis die Arbeit beendet hat, wird er uns anrufen" ja harvemmin muoto "Sobald Louis die Arbeit beendet haben wird, wird er uns anrufen". Sillä tosin molemmat ovat oikein, mutta myös vaikeaselkoisia. (nro 263, n, do)

Olisimme voineet sijoittaa kyseisen esimerkin myös Jamesin (1999: 104) näkemysten mukaan eksplisiittisen tiedon luokkaan. Opettaja voi käyttää oppilaittensa tietoa äidinkieliä lisätessään heidän tietoisuuttaan opiskeltavasta vierasta kielestä silloin, kun kielet ovat rinnastettavissa toisiinsa. Eurooppalainen viitekehys (CEF 2001: 4–5) edustaa samaa plurilingvaalista näkemystä, jonka mukaan ihminen ei opi vierasta kieltä erillään aiemmasta ja äidinkielen ympärille rakentuneesta kielisysteemistään.

Myös toiseen kysymykseen annettujen vastausten eroja selvitimme tarkemman tilastollisen analyysin avulla. Käytimme samoja tilastollisia menetelmiä kuin ensimmäisessä kysymyksessä.

Tilastollinen analyysi osoitti, ettei suomalaisten ja saksalaisten osallistujien vastausten välillä ollut tilastollista eroa ( $\chi^2(2)=3,453$ ;  $p=0,178$ ). Sitä vastoin suomalaisten ja saksalaisten opettajaopiskelijoiden antamien vastausten välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $\chi^2(2)=8,47$ ;  $p=0,015$ ) siten, että saksalaiset opettajaopiskelijat olivat suomalaisia kollegojaan tietoisempia siitä, kuinka opetuksen avulla voisi lisätä kielenoppijoiden kielioppitietoisuutta. Eri maiden lukion opiskelijoiden vastausten välillä ei ollut tilastollista eroa. Myöskään opettajaopiskelijoiden ryhmässä eri sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

## 6 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaista on suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden englannin kielioppiin ja sen pedagogiikkaan liittyvä tietoisuus. Tutkimukseen osallistui kolmen helsinkiläisen lukion, Helsingin saksalaisen koulun ja Baijerin osavaltion yhden lukion opiskelijoita sekä Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Ludwig-Maximilianin yliopiston opettajaopiskelijoita. Kyselymme ensimmäinen kysymys liittyi lingvistisen ongelman ratkaisemiseen. Kysymyksen avulla arvioimme vastaajan tietoisuutta englannin kielen kieliopista. Toinen kysymys liittyi kieliopin pedagogiikkaan, ja sen avulla selvitimme, miten lukiolaiset ja opettajaopiskelijat lisäisivät omaa tai opettajaopiskelijat oppilaittensa kielioppitietoisuutta opetuksen avulla. Osallistujien vastaukset jaoimme molemmissa kysymyksissä kolmeen luokkaan. Nimesimme luokat kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin perusteella seuraaviin kategorioihin: eksplisiittinen, intuitiivinen ja epäselvä tietoisuus.

Tilastollinen analyysi osoitti, että lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden ( $n=290$ ) ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen antamien vastausten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $\chi^2(4)=59,496$ ;  $p=0,000$ ) lukiolaisten eduksi. Kun tarkastelimme erikseen suomalaisten lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden ( $n=171$ ) antamia vastauksia,

havaitimme, että ero oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(4)=73,866$ ;  $p=0,000$ ) lukiolaisten eduksi.

Tarkastellessamme lähemmin suomalaisten lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden ensimmäiseen kysymykseen antamien vastausten prosentuaalista jakaantumista eri luokkiin havaitimme, että erot olivat hyvin pienet. Lukiolaisista 24 prosenttia antoi kielioppitietoisuutta koskevaan kysymykseen eksplisiittisen, 47 prosenttia intuitiivisen ja 29 prosenttia epäselvän tiedon mukaisen vastauksen. Opettajaopiskelijoilla vastaavat luvut olivat 25, 46 ja 29 prosenttia.

Lisähaasteen analyysiin toi se, että yksittäisten lukiolaisten tai opettajaopiskelijoiden antamat vastaukset toiseen kysymykseen eivät sijoittuneet automaattisesti samaan luokkaan, johon olimme sijoittaneet heidän ensimmäisen vastauksensa. Sijoitimme esimerkiksi suomalaisten lukiolaisten toiseen kysymykseen antamista vastauksista 26 prosenttia eksplisiittisen, 42 prosenttia intuitiivisen ja 32 prosenttia epäselvän tiedon luokkaan. Opettajaopiskelijoilla vastaavat luvut olivat 13, 37 ja 50 prosenttia. Lukiolaiset osasivat siis pohtia asettamaamme kieliopin opettamisen problematiikkaa opettajaopiskelijoita syvällisemmin. Asiaan vaikuttanee se, että opettajaopiskelijoiden omasta kouluajasta oli jo pitkä aika ja että yliopisto-opinnoissa englannin kielen kielioppia ei käsitellä pedagogisen kieliopin mukaisesti. Opettajaopiskelijat eivät olleet sisäistäneet, miten kielioppia pitäisi koulukontekstissa opettaa, eikä heillä myöskään ollut riittävää koulukokemusta. Vastaavaa tilastollista eroa ei ollut saksalaisten lukiolaisten eikä opettajaopiskelijoiden ( $n=119$ ) antamien vastausten välillä ( $\chi^2(4)=5,849$ ;  $p=0,211$ ). Tämä johtunee siitä, että Ludwig-Maximilianin yliopistossa opettajaksi opiskelevat valitsevat opettajalinjan heti opintojensa alussa. Didaktinen opetus ja käytännön koulutyö kulkevat aineopintojen kanssa rinta rinnan. Opintojen lopussa suoritettava auskultointi on kuitenkin erillään yliopisto-opinnoista.

Suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten ( $n=192$ ) kielioppitietoisuuden ja kieliopin pedagogiikan tietoisuuden välillä oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $\chi^2(4)=61,170$ ;  $p=0,000$ ) suomalaisten lukiolaisten eduksi. Ero johtunee opetuskulttuurista ja sen vaikutuksesta oppimiseen. Opettajaopiskelijoiden välillä eroa ei ollut ( $\chi^2(4)=6,261$ ;  $p=0,180$ ).

Tutkimukseen osallistuneiden sukupuolella ei ollut yhteyttä vastausten eroavaisuuksiin. Tämä vastaa Ellisin (1994: 202–204) käsitystä sukupuolen yhteydestä vieraan kielen oppimiseen. Ellisin mukaan mahdolliset kielenoppimista koskevat erot liittyvät henkilön ikään, etniseen taustaan ja etenkin sosiaaliseen luokkaan. Tutkimuksemme osallistuneet henkilöt muodostivat yhtenäisen ryhmän.

Suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten ( $n=192$ ) ja opettajaopiskelijoiden ( $n=98$ ) vastaajien joukko oli niin pieni, ettei sen pohjalta tehdyin tilastollisen analyysin perusteella ole mahdollista tehdä yleistyksiä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että osallistujat, jotka

antoivat eksplisiittisestä kielioppitietoisuudesta kielivän vastauksen, pystyivät myös eksplisiittisesti kertomaan, miten kielioppia on opetettu, miten sitä pitäisi opettaa ja miten sitä ei pitäisi opettaa.

Joidenkin osallistujien vastauksista kävi ilmi, että tietoisuutta voitaisiin lisätä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytävän merkitysneuvottelun avulla (ks. Donato 2000). Asia ilmeni esimerkiksi erään suomenkielisen lukiolaisen antamasta eksplisiittisestä vastauksesta:

(16) Käymällä kielioppia ja kielioppisääntöjä yhdessä läpi tunnilla. (nro 10, p, sl)

Merkitysneuvottelu edellyttää, että opettaja hallitsee opettamansa aineen, mitä Andrews (2001) mukaan Shulmanin (1986) määrittämä pedagoginen sisältötieto edellyttää. Analyysimme kuitenkin osoitti, että suomalaisten ja saksalaisten lukiolaisten sekä molempien maiden opettajaopiskelijoiden eksplisiittinen kielioppitietous oli puutteellista. Intuitiivisen tai epäselvän tietoisuuden pohjalta lukiolaisten oli vaikea kertoa, miten heille on opetettu kielioppia tai miten sitä pitäisi opettaa. Vastaavasti opettajaopiskelijoiden oli vaikea kertoa, miten he rakentaisivat omaa opetustaan. Esimerkeissä 17–18 havainnollistamme tätä Ludwig-Maximilianin yliopiston opettajaopiskelijan antamilla vastauksilla, jotka luokittelimme kuuluviksi epäselvään tietoisuuteen kieliopista ja sen pedagogiikasta.

(17) A, koska henkilö painottaa lausetta. (nro 290, m, do)

(18) Ei oteta kielioppia vakavasti, koska molemmat lauseet välittävät saman sanoman, vaikka lausetta lyhentää. (nro 290, m, do)

Joidenkin lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden vastauksista kävi ilmi (ks. esimerkki 1, luku 4), että heidän kielioppitietonsa oli sidoksissa metalingvistiseen tietouteen ja kielopin ymmärtämiseen oivalluksena (ks. Helmstad 1999). Esimerkkinä tästä on yhden suomenkielisen lukiolaisen eksplisiittinen vastaus kysymykseemme kielioppitietoisuudesta:

Kielitietoisuus on ajassamme "eine heiße Kartoffel" ('kuuma peruna'). Se on koulutuksen järjestäjille haaste, joka on otettu huomioon uudistetuissa perusopetusta ja lukio-opetusta koskeissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014: 219, 348; OPH 2015: 107). Ennen kaikkea kielitietoisuus ja sen opetus on haaste vieraiden kielten opettajille. Tutkimusprojektilamme vastaamme tähän haasteeseen. Artikkelia kirjoittaessamme pohdimme, mitä suomalaiset ja saksalaiset vieraiden kielten didaktikot voisivat oppia toinen toisiltaan rakentaessaan opetustaan. Opetuksessa opiskelijat ja opettajat



voisivat hyödyntää tietoisuuttaan vieraasta kielestä ja kulttuurista sekä sen lisäämisestä oppimis- ja opettamisprosessissa.

## Kirjallisuus

- Aaltonen, O. 2009. Puhekyvyn olemus, merkitys ja kehitys. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.) *Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 10–18.
- Andrews, S. 2001. The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10 (2), 75–90. DOI: 10.1080/09658410108667027.
- Bachman, L. F. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25 (4), 671–704. DOI: 10.2307/3587082.
- CEF 2001 = *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln 2005. Introduction: the discipline and qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 1–32.
- Dirven, R. 1990. Pedagogical grammar. *Language Teaching*, 23 (1), 1–18. DOI: 10.1017/S0261444800005498.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contribution to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 26–27.
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAn vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 71–93.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. & L. Selinker 2001. *Second language acquisition. An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Helmstad, G. 1999. *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for development learning*. Göteborg Studies in Educational Sciences 134. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Essex: Longman.
- James, C. 1999. Language awareness: implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12 (1), 94–115. DOI: 10.1080/07908319908666571.
- Karlsson, F. 2000. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskus 2017. <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/> [luettu 14.4.2017].
- Koivisto, M. 2006. Tietoisuus ja tarkkaavaisuus. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto, 286–292.
- Mattila, I. & M. Mattila. 1984. *Englannin kielioppi*. Helsinki: Otava.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Nevala, S. 2014. *Uuden tiedon luominen yhdistyksessä – Neljä vaihetta nirvanaan*. <http://blog.avoine.fi/kirjoitukset/uuden-tiedon-luominen-yhdistyksessa-nelja-vaihetta-nirvanaan> [luettu 14.4.2017].

- Nicholas, H. 1991. Language awareness and second language development. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 78–95.
- Odlin, T. 1994. Introduction. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–22.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Penttinen, E. 2005. *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. DOI: 10.2307/1175860.
- Spinney, L. 1999. Älä rypistä. Luota intuition. *Tiede 2000*, 19 (1), 49–52.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004. *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de> [luettu 14.4.2017].
- SuomiSanakirja.fi. Sivistyssanakirja: epäselvä. <http://www.suomisanakirja.fi/epäselvä> [luettu 14.4.2017].
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–24.
- Thüringer Ministerium für Bildung 2011. *Thüringer Lehrpläne für das Gymnasium*. Erfurt: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. <https://www.schulportalthueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1395> [luettu 14.4.2017].
- Tomlin, R. S. 1994. Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 140–178.
- Verspoor, M. & H. Behrens 2011. Dynamic systems theory and a usage-based approach to second language development. Teoksessa M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (toim.) *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins, 25–38.

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 257–277.*

**Anssi Roiha**

Jyväskylän yliopisto

## **CLIL-opetuksen merkitys elämänkulkujen rakentajana: kahden entisen oppilaan pohdintoja**

This article discusses the significance of CLIL education from the students' perspective. Two former CLIL students, who received extensive English CLIL education in primary school in 1990s, were interviewed during the summer 2016. The purpose of this pilot study was to investigate the memories they had of CLIL and how they perceived its influence on their life courses. The interviews were analysed using thematic analysis with a theory-oriented framework. CLIL education had been a highly positive experience to both and they believed it had influenced their life courses pervasively. Due to CLIL, English had become an inherent part of their lives. CLIL had guided their professional choices and had affected their attitudes towards cultures. The study provides valuable insights into the long-term effects of CLIL on individuals' identity and life course. The results of this case study encourage investigating this theme further.

**Keywords:** CLIL education, life course, language learner self-concept, intercultural competence

**Asiasanat:** CLIL-opetus, elämänkulku, kieliminä, kulttuurienvälinen kompetenssi

# 1 Johdanto

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) on opetusmuoto, jossa eri oppiaineita opetetaan vieraalla kielellä. CLIL-opetuksella on aina kaksoistavoite: oppia sekä sisältöjä että opetuksessa käytettävää kieltä. Painotus kielen ja sisällön välillä voi kuitenkin vaihdella tilanteen ja opetustunnin mukaan. (Coyle, Hood & Marsh 2010: 1.) Samankaltaiseen opetusmuotoon voidaan viitata useilla muilla termeillä, kuten *kielikylpyopetus*, *kaksikielinen opetus*, *vieraskielinen opetus* sekä *kielisuihkutus*. Eri termit viittaavat yleensä kuitenkin hieman erilaisiin toteutusmuotoihin. Esimerkiksi kielisuihkutuksessa tavoitteena on lähinnä saada oppilaat kiinnostumaan vieraasta kielestä. (Kangasvieri, MiETTinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 55.) Termi CLIL muodostettiin vuonna 1994 Euroopassa, ja se on vakiintunut niin sanotuksi kattotermiksi, joka pitää sisällään monenlaisia toteutusmuotoja (Marsh, Maljers & Hartiala 2001). Eräs keskeinen syy termin suosiolle on se, että se huomioi samanarvoisesti sekä kielen että sisällön asettamalla kumpaakaan niistä etusijalle (Marsh 2002: 58).

CLIL-opetuksen tutkimuskentällä keskustellaan jatkuvasti CLIL-opetuksen ja kielikylpyopetuksen eroista ja samankaltaisuuksista (ks. esim. Somers & Surmont 2012). Yhden määritelmän mukaan CLIL-opetus nähdään yleisterminä kaikenlaiselle kaksikieliselle tai vieraskieliselle opetukselle, jolloin se sisältää myös kielikylpyopetuksen (esim. Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 12). Toisen näkökannan mukaan kielikylpyopetus on syytä erottaa CLIL-opetuksesta muun muassa vieraan kielen käytön määrän, materiaalin tai tavoitteiden perusteella (ks. esim. Lasagabaster & Sierra 2010). Tässä tutkimuksessa nojaututaan jälkimmäiseen määritelmään, ja sen vuoksi esimerkiksi artikkelin taustoitava CLIL-tutkimus koskee vieraskielisen opetuksen kontekstia.

CLIL-opetuksen kehityksen ja laajenemisen taustalla voidaan nähdä useita syitä. Eräs keskeinen syy on erittäin positiiviset oppimistulokset Kanadan kielikylpyohjelmista (ks. esim. Lazaruk 2007), jotka kehitettiin 1960-luvulla, kun englanninkieliset vanhemmat halusivat lapsistaan sujuvia ranskan kielessä (Cummins & Swain 1986; Swain & Lapkin 1982). Euroopassa alkoi olla myös tarve laajemmalle monikielisyydelle globalisaation ja muuttoliikkeen myötä (Mehisto ym. 2008: 10; Ruiz de Zarobe 2008). Lisäksi Euroopan unioni antoi vuonna 1995 suosituksen, jonka mukaan eurooppalaisten tulisi hallita sujuvasti kaksi kieltä oman äidinkieltensä lisäksi (European Commission 1995: 47). Eri puolilla maailmaa oli jo vuosikymmenten ajan annettu opetusta oppilaille vieraalla kielellä. Yksi CLIL-opetuksen tavoitteista oli tuoda yhteen eri lähestymistapoja ja kokemuksia (Coyle ym. 2010: 3). CLIL-opetuksen käytännöt kuitenkin vaihtelevat suuresti Euroopassa. Isoja eroja on esimerkiksi siinä, millainen status CLIL-opetuksella on, miten paljon oppilaita siihen osallistuu, miten paljon opetusta annetaan ja missä aineissa (Eurydice 2006). Tä-

män tutkimuksen tapauskoulun CLIL-opetusta on kuvattu artikkelin luvussa 5 Osallistujat, aineisto ja metodit.

CLIL-opetusta on saanut toteuttaa Suomessa ilman poikkeuslupaa vuodesta 1991 (Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991), ja se on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Opetus on kuitenkin ollut varsin vähäistä, sillä 1990-luvun alkuinnostuksen jälkeen, jolloin noin 10 prosenttia peruskouluista toteutti CLIL-opetusta (Nikula & Marsh 1996), määrä on vähentynyt. Vuonna 2005 CLIL-kouluja oli enää vain noin 5 prosenttia peruskouluista (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006). Vuoden 2012 kartoitus kuitenkin paljastaa, että kiinnostus CLIL-opetusta kohtaan on lisääntynyt viime vuosina monessa kunnassa (Kangasvieri ym. 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) CLIL-opetuksesta käytetään termiä *kaksikielinen opetus*. Perusteissa todetaan, että kouluilla on mahdollisuus toteuttaa joko laajamittaista (vähintään 25 % tunneista) tai suppeampaa (alle 25 % tunneista) kaksikielistä opetusta. (OPH 2014: 89–93.)

Tässä artikkelissa esittelen pilottitutkimustani, jonka toteutin kesällä 2016. Tutkimusta varten haastattelin kahta entistä oppilasta, jotka osallistuivat 1990-luvun alussa englanninkieliseen CLIL-opetukseen. Kutsun heitä tässä artikkelissa Jaanaksi ja Sonjaksi. Teemoittain etenevien elämäkerrallisten haastattelujen kautta pyrin selvittämään, millainen kokemus CLIL-opetus heille oli ja miten he kokevat CLIL-opetuksen vaikuttaneen elämäntapoihinsa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena kokemuksena Jaana ja Sonja muistavat CLIL-opetuksensa?
2. Miten he kokevat CLIL-opetuksen vaikuttaneen elämäntapoihinsa?

## 2 CLIL-opetuksen vaikutukset

Viime vuosina CLIL-opetusta on tutkittu varsin paljon monissa maissa (tarkemmista tutkimuskatsauksista ks. Dalton-Puffer 2011; Pérez-Canado 2012). Tutkimuksissa on perinteisesti tarkasteltu muun muassa kielitaidon kehitystä. Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että CLIL-opetuksella on erittäin positiivinen vaikutus oppilaiden kielitaitoon. Erityisesti sanaston laajuus ja puheen sujuvuus ovat usein olleet CLIL-oppilailla perinteistä englannin opetusta saaneita oppilaita parempia (esim. Admiraal, Westhoff & de Bot 2006; Lasagabaster 2008; Lorenzo, Casal & Moore 2009; Ruiz de Zarobe 2008). Sisällön oppimisen osalta tulokset eivät ole olleet yhtä selkeitä. Ne antavat kuitenkin viitteitä siitä, että CLIL-opetuksella olisi joko neutraali tai positiivinen vaikutus myös sisällön oppimiseen (esim. Admiraal ym. 2006; Dallinger, Jonkmann, Hollm & Fiege 2016; van de Craen, Ceuleers & Mondt 2007). Myös suomalaisissa tutkimuksissa on saatu viit-

teitä CLIL-opetuksen positiivisista vaikutuksista sekä kielitaitoon että sisällön oppimiseen (esim. Jäppinen 2005; Järvinen 1999; Seikkula-Leino 2007). Viime aikoina suomalainen CLIL-tutkimus on laajentunut myös moniin muihin teemoihin ja on tutkittu muun muassa oppimateriaaleja (Bovellan 2014) ja eriyttämistä CLIL-opetuksessa (Roiha 2014). Positiivisista tutkimustuloksista huolimatta CLIL-opetusta ja sen hyötyjä on viime vuosien aikana alettu kyseenalaistamaan. Kritiikki on kohdistunut muun muassa CLIL-opetuksen määrittelyn moninaisuuteen ja esitestauksen vaikutusten laiminlyöntiin tutkimuksissa sekä lähtötasotestauksen puuttumiseen CLIL- ja verrokkiryhmillä. Lisäksi CLIL-opetusta on usein toteutettu alueilla, joiden sosioekonominen status on korkea, ja näin ollen myös CLIL-oppilaiden sosioekonominen tausta on yleisesti ottaen ollut keskimääräistä korkeampi. (Ks. esim. Bruton 2011, 2013; Cenoz, Genesee & Gorter 2014; myös Jäppinen 2005.)

Oppilaiden ääni on jäänyt CLIL-tutkimuksissa vähemmistöön, joskin viime aikoina sitä on alettu ottaa paremmin huomioon. Tutkimuksissa on todettu, että CLIL-oppilaat ovat muita motivoituneempia ja suhtautuvat muita myönteisemmin kielten opiskeluun (esim. Lasagabaster 2008; Pihko 2007; Seikkula-Leino 2007). Kieliminää koskevat tulokset ovat ristiriitaisempia. Kieliminällä tarkoitetaan yleiseen minäkäsitykseen sisältyvää vieraan kielen opiskelun minäkäsitystä, joka koostuu oppijan käsityksistä, tiedoista ja toiveista itsestään kielenoppijana (Laine & Pihko 1991). Mercerin (2011) mukaan kieliminä muokkaantuu muun muassa sosiaalisen kontekstin ja henkilön vuorovaikutuksellisten kielenkäyttötilanteiden perusteella. Mercer jaottelee yleisen kieliminän äidinkielen ja vieraiden kielten kieliminään, joista jälkimmäinen voidaan hänen mukaansa jakaa vielä erikseen jokaisen vieraan kielen kieliminään. Mercer myös ehdottaa, että erityisesti edistyneillä kielenoppijoilla tietyn vieraan kielen kieliminä voidaan jakaa edelleen tarkemmin kielen eri osa-alueisiin (esim. englannin kirjoittamisen tai puhumisen kieliminä). (Mercer 2011: 13–14, 50–51, 55–56.) Esimerkiksi Pihkon (2007) tutkimuksessa CLIL-oppilaat arvioivat oman kielitaitonsa perinteisessä englannin opetuksessa olleita oppilaita paremmaksi ja olivat itsevarmempia kielenkäyttäjiä, kun taas Seikkula-Leinon (2007) tutkimuksessa CLIL-oppilaat kokivat olevansa muita heikompia kielenoppijoita. Rumlichin (2016) saksalaista CLIL-opetusta koskevassa tutkimuksessa CLIL-opetuksessa olleilla oppilailla oli koulun päättyessä positiivisempi kieliminä kuin samanikäisillä oppilailta, jotka eivät olleet saaneet CLIL-opetusta. Rumlich kuitenkin havaitsi, että oppilailta oli jo valmiiksi positiivisempi kieliminä CLIL-luokille tullessa ja CLIL-opetus vain vahvisti tätä eroa suhteessa muihin oppilaisiin.

Tutkimuksissa on tarkasteltu myös CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden yleistä suhtautumista opetusmuotoon. Pääosa tutkimuksista on koskenut yläkoulu- tai lukioikäisiä oppilaita (esim. Coyle 2013; Hunt 2011; Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2012; Wegner 2012), mutta myös alakouluikäisten CLIL-oppilaiden näkemyksiä CLIL-opetuksesta

on tarkasteltu (esim. Massler 2012; Pladevall-Ballester 2015; Ramos 2007; Rasinen 2006). Tutkimusten mukaan CLIL-opetus koetaan enimmäkseen positiivisena ja hyödyllisenä: sen on arveltu olevan hyödyksi esimerkiksi työpaikan saamisessa. Tutkimuksissa esiintyy kuitenkin pieni, mutta sinänsä tärkeää tietoa tuova joukko, joita CLIL-opetus ei ole vakuuttanut. Esimerkiksi Wegnerin (2012) tutkimuksessa moni oppilas katsoi, että vieraan kielen käyttö on esteenä syvälliselle oppimiselle ja asioiden käsittelyssä jäädään pinnallisemmalle tasolle kuin äidinkielellä annetussa opetuksessa. Coylen (2013) tutkimuksessa puolestaan 15 prosenttia koki CLIL-opetuksen olevan vaikeaa, tylsää ja hyödytöntä. Monen oppilaan mielestä CLIL-opetus oli liian opettajaohjoista ja sekä kielen että sisällön samanaikainen oppiminen liian vaativaa. Ramosin (2007) tutkimuksessa taas yli kolmasosa ei kokenut CLIL-opetuksen auttavan heitä pärjäämään koulussa paremmin ja hieman alle puolet ei kokenut sen edistävän ajattelun kehittymistä.

### 3 CLIL ja kulttuuri

Vieraan kielen opetuksessa, ja sen myötä myös CLIL-opetuksessa, on viime vuosien aikana alettu aiempaa tietoisemmin huomioida myös kulttuuriulottuvuus. Esimerkiksi Euroopan neuvoston laatiman Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen mukaan kielenopetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on edistää sekä yksilön oman persoonan ja identiteetin kehitystä että huomioida toiseuden kokemus kielessä ja kulttuurissa. Siinä esitellään myös kielenoppijan tarvitsemia kompetensseja, joista yksi on kulttuurienvälinen tietoisuus. Kulttuurienvälisesti kompetentti ihminen muun muassa ymmärtää oman kulttuurinsa ja toisen kulttuurin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja tiedostaa kaiken kulttuurin moninaisuuden. (Council of Europe 2001: 1, 103–104.) Viitekehyksen määritelmä kulttuurienvälisestä kompetenssista pohjautuu Byramin (1997) näkemykseen, jonka mukaan kulttuurienvälinen kompetenssi koostuu tiedoista, taidoista, kasvatuksesta ja asenteista; tärkeää on tiedostaa omat arvonsa ja uskomuksensa ja tarkastella niitä kriittisesti mutta olla samalla avoin ja vastaanottavainen erilaisille näkökulmille (ks. myös Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García 2009; Byram, Gribkova & Starkey 2002). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014: 224) yhtenä vieraan kielen tavoitekokonaisuutena on ”kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen”, jonka perusteella oppilasta tulee ohjata ”havaitsemaan maailman kielellinen ja kulttuurinen runsaus” sekä ”arvostamaan maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta”.

Esimerkiksi Coylen kehittämän 4C-mallin mukaan tehokkaassa CLIL-opetuksessa tulisi huomioida kielen oppimisen ja käytön (*communication*) sekä sisällön oppimisen (*content*) lisäksi vahvasti myös oppimis- ja ajatteluprosessit (*cognition*) sekä kulttuuri-

välisen ymmärryksen kehittäminen (*culture*). Hänen mukaansa kulttuurin tulisi olla CLIL-opetuksen keskiössä ja linkittyä kaikkiin muihin CLIL-opetuksen osa-alueisiin. (Esim. Coyle 2007; Coyle ym. 2010: 41–42.) Myös Marsh kollegoineen (2001) listaavat viisi CLIL-opetuksen painopistealuetta, joista yksi on kulttuurinen dimensio, johon kuuluu muun muassa kulttuurisen tietouden ja ymmärryksen kehittäminen.

Sudhoff (2010) esittää, että CLIL-opetus tarjoaa potentiaalisen kontekstin kulttuurienvälisen tietoisuuden opetukseen. Vieraan kielen käyttö luo jo itsessään mahdollisuuden kulttuurien tarkasteluun, sillä monen ilmiön ja asian erikieliset vastineet sisältävät tiettyjä konnotaatioita ja ovat syntyneet tietynlaisessa kulttuurisessa kontekstissa. Sudhoffin mielestä kulttuurien käsittelyssä tulisi kiinnittää erityistä huomiota materiaaliin. Hän suosittaa muissa maissa julkaistun autenttisen materiaalin käyttöä, mikä mahdollistaa asioiden tarkastelun erilaisista perspektiiveistä, sillä mikään materiaali ei ole kulttuurisesti neutraalia. Sudhoffin mukaan autenttisen materiaalin, kuten lehtiartikkeleiden, ohella tulisi mahdollisuuksien mukaan käyttää eri maissa julkaistuja oppimateriaaleja. Tällöin on tärkeää varmistaa, että materiaali sopii yhteen opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden kanssa. Sudhoff huomioi eroavaisuuksien lisäksi myös samankaltaisuudet, mutta ne tuntuvat saavan hänen kirjoituksessaan vähemmän painoarvoa. (Sudhoff 2010.) Eri kulttuureihin tutustumisessa olisi kuitenkin hyvä siirtää pääpaino samankaltaisuuksiin erojen sijaan, sillä tämä auttaa osaltaan pääsemään yli oletuksesta, jonka mukaan erilaisuus on synnynnäistä (esim. Dervin 2010). Ylipäänsä on tärkeää ohjata oppilaita huomaamaan, että kulttuurit ovat samankaltaisuuksineen ja eroavaisuuksineen konstruoituja eivätkä luontaisia ja synnynnäisiä (ks. myös Sommier & Roiha painossa).

González Rodríguez ja Borham Puyal (2012) tutkivat CLIL-opetuksen mahdollisuuksia kulttuurienvälisen kompetenssin tukemiseen lähinnä oppimateriaalin avulla. Heidän tapaustutkimuksessaan korkeakouluopiskelijoiden CLIL-opetuksessa käytettiin eri maissa ilmestyneitä autenttisia kirjallisuustekstejä, joiden aiheena oli sukupuoli-roolit. Opiskelijat arvioivat itse, että eri kulttuurien vertailu ja analysointi auttoi heitä kulttuurienvälisen tietoisuuden kehittämisessä. He alkoivat tarkastella esimerkiksi asenteitaan oman kulttuurinsa sukupuoli-rooleja kohtaan sekä pohtia muissa kulttuureissa ilmeneviä erilaisia sukupuoli-rooleja. Myös Méndez García (2013) tarkasteli tutkimuksessaan CLIL-opetuksen ja kulttuurienvälisen kompetenssin yhteyttä. Hänen tutkimuksessaan CLIL-opettajat muuttivat menetelmiään ja oppimateriaalejaan kulttuurienvälisesti orientoituneemmiksi. Esimerkiksi historiallisia tapahtumia analysoitiin sekä ranskan-kielisen että espanjankielisen materiaalin avulla, mikä ohjasi oppilaita tarkastelemaan asioita monesta eri näkökulmasta.

Tapauskoulun 1990-luvun alun CLIL-opetuksessa kulttuuriasiat eivät saaneet Coylen (2007) ja Marshin ja kumppaneiden (2001) suosittamaa painoarvoa, mutta olivat opetuksessa mukana, sillä koulun CLIL-opetuksen yhtenä tavoitteena oli valmentaa



oppilaista kansainväliseen elämään sopeutuneita yksilöitä. Kulttuuriasioita käsiteltiin muun muassa erimaalaisen materiaalin sekä ulkomaalaisten vieraiden avulla.

## 4 Elämänkulku

Tarkasteltaessa ihmisten elämänkulkua puhutaan elämänkulikutkimuksesta, joka on kehittynyt ja jalostunut usean vuosikymmenen aikana (Mayer 2004). Ihmisten elämänkulkua voidaan tutkia monitieteisesti ja monesta eri näkökulmasta (esim. biologinen, psykologinen, sosiologinen), ja tällöin siihen usein viitataan hieman eri käsitteillä (*life course*, *life span*, *life cycle*, *life path*, *life history*, *life career*) (ks. esim. Kuronen 2010). Nykyisin elämänkulkua (*life course*) pidetään tietynlaisena yleiskäsitteenä, joka voi sisältää monenlaisia lähestymistapoja. Elämänkulikutkimuksissa voidaan keskittyä joko yksilöihin tai laajempiin ihmisryhmiin, ja tarkastelun kohteena voi olla joko tietty yksittäinen elämänvaihe tai siirtymä (esim. nuoruus tai vanhemmuus) tai pidempiaikainen elämänkulku (esim. lapsuudesta vanhuuteen). Lisäksi elämänkulikutkimuksissa voidaan käyttää joko määrällistä tai laadullista tutkimusotetta. (Neale 2015.)

Tässä laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yksilöiden elämänkulkuihin. Tarkastelun kohteena on osallistujien elämänkulku aina koulunaloituksesta nykyhetkeen saakka; pääpaino on kuitenkin kouluaikaisissa kokemuksissa. Käsitän tässä tutkimuksessa elämänkulun laajasti prosessiksi, jossa yksilön elämäntapahtumat esiintyvät tietyssä kontekstissa. Toisin sanoen yksilö rakentaa omaa elämänkulkuaan tekemällä valintoja, joihin kuitenkin vahvasti vaikuttaa ympäröivä kulttuurinen, yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti (ks. esim. Elder 1998). Esimerkiksi Jaanan ja Sonjan tapauksissa CLIL-opetus ja siitä saatu pääoma eivät ole automaattisesti määrittäneet heidän elämänkulkujaan, mutta ne ovat heidän kokemuksensa mukaan myötävaikuttaneet heidän koulutus- ja uravalintoihinsa.

Koulutuksen vaikutusta ja merkitystä ihmisten elämänkulkuihin on tarkasteltu muutamissa suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Kauppila 2002; Kuronen 2010; Puhakka 1998; Vanttaja 2000). Niissä kouluaikaisilla kokemuksilla ja merkityksillä on ihmisten itsensä kokeman mukaan ollut vahva yhteys siihen, miten he ovat kiinnittyneet yhteiskuntaan. Esimerkiksi Vanttajan (2000), Kauppilan (2002) ja Puhakan (1998) tutkimuksissa korkea koulutustaso ja hyvä koulumenestys tukivat työelämään sijoittumista. Kurosen (2010) tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin niin sanottujen pudokkaiden koulusuhdetta ja havaittiin, että kielteiset peruskoulukokemukset ennustavat usein myös haasteita myöhemmässä elämäkulussa. Merkille pantavaa on, että koulukokemusten lisäksi myös kotitaustalla on todettu olevan iso merkitys elämänkulkuun suuntaajana (esim. Puhakka 1998; Vanttaja 2000). CLIL-opetuksen kentällä elämänkulikutkimus näyttää

olevan vielä varsin harvinaista. Tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu nimenomaan CLIL-opetuksen vaikutuksista Jaanan ja Sonjan elämänkulkuihin, ja aihetta tutkitaan heidän omien kertomustensa perusteella.

## 5 Osallistujat, aineisto ja metodit

Tämän artikkelin aineisto koostuu kahden entisen CLIL-oppilaan, Jaanan ja Sonjan, teemallisista elämäkertahaastatteluista (ks. esim. Hänninen 2010). Sonja valittiin tutkimukseen harkinnanvaraisesti, sillä englannin tiedettiin kuuluvan olennaisesti hänen elämäänsä, mikä soveltui hyvin pilottitutkimuksen tarkoitukseen. Jaana puolestaan valikoitui tutkimukseen Sonjan avulla (ns. lumipallotekniikka). Väljä haastattelurunko (ks. liite 1) lähetettiin osallistujille etukäteen, sillä tavoitteena oli, että he palauttaisivat mieleensä ennen haastattelutilannetta mahdollisimman paljon CLIL-ajastaan, varsinkin kun siitä oli kulunut jo noin 20 vuotta. Tein haastattelut kesällä 2016; kumpikin yksilöhaastattelu kesti noin 40 minuuttia. Tallensin ja litteroin haastattelut ja sen jälkeen teemoittelin ja analysoin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tietyt käsitteet olivat jo valmiiksi selvillä analyysin alkaessa, mutta analyysi eteni kuitenkin aineiston ehdoilla. Osa teemahaastattelun teemoista, kuten *kulttuuri* tai *kielenkäyttö*, toimivat analyysin yläkäsitteinä, mutta tarkemmat teemat, kuten *kulttuurienvälinen kompetenssi* tai *kielimi-nä*, muodostuivat vasta aineiston pohjalta. Muodostetut teemat ohjasivat myös teoria-osuuden työstämistä ja tämä puolestaan edelleen analyysia. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009.) Jaanan ja Sonjan lisäksi haastattelin tapauskoulun entistä CLIL-opettajaa ja sain häneltä taustatietoa koulun CLIL-opetuksen sisällöistä ja toteutuksesta, joista on raportoitu jäljempänä tässä luvussa. Olen ollut CLIL-oppilaana tapauskoulussa ja hyödynnän analyysissa myös tätä omakohtaista kokemustani.

Molemmat haastateltavat allekirjoittivat haastattelusopimuksen, josta ilmeni sekä tutkimuksen tarkoitus että se, mihin tutkimuksen aineistoa tullaan käyttämään. Lisäksi haastateltaville tehtiin selväksi, että he voivat missä tahansa tutkimuksen vaiheessa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Haastateltavat saivat myös artikkelin lopullisen version luettavakseen ennen sen julkaisua, jotta olisi varmaa, että he kokivat anonymiteettinsä säilyvän tutkimuksesta raportoitaessa. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Jaana ja Sonja olivat saaneet varsin laajamittaista englanninkielistä CLIL-opetusta samalla luokalla 1990-luvun alussa. Koulun CLIL-opetuksen aloittamisen taustalla oli lisääntyvä kansainvälinen vuorovaikutus ja kielitaidon tarve, liike-elämän ja vanhempien toiveet sekä CLIL-opetuksesta saadut rohkaisevat kokemukset. CLIL-opetusta oli toteutettu päivittäin ja useimmissa aineissa (esim. kuvataide, musiikki, historia, ympäristö- ja luonnontieto, matematiikka, uskonto). Opetus oli alaluokilla painottunut leikkeihin

ja erilaisiin luokahuonerutiineihin, kun taas ylempillä luokilla oppilaat olivat tehneet CLIL-tunneilla paljon erilaisia laajoja oppiainerajat ylittäviä projekteja sekä suullisia esitelmiä. CLIL-opetuksen yleisenä tavoitteena oli, että koulun päättyessä oppilaat ovat kansainväliseen elämään sopeutuvia yksilöitä, jotka ymmärtävät hyvin englantia ja kykenevät rohkeasti ilmaisemaan itseään englanniksi. Koulun CLIL-luokille ei ollut lähtötäsoitestejä, mutta etusijalla olivat oppilaat, joilla oli kokemusta ulkomailla asumisesta tai joilla ei esiopetuksessa näyttänyt olevan suuria oppimisen pulmia.

Jaana CLIL-opetusta oli ollut vuosiluokkien 1–6 ajan, kun taas Sonja oli siirtynyt CLIL-luokalle vasta kolmannella luokalla. Kummallakaan ei ollut aiempaa kokemusta englannin kielestä ennen CLIL-opetuksen alkua. Molempien CLIL-kokemus rajoittui alakouluun, sillä he siirtyivät alakoulun jälkeen sellaiseen yläkouluun ja lukioon, jossa ei toteutettu CLIL-opetusta. Lukion jälkeen Jaana oli opiskellut yliopistossa englannin aineenopettajaksi. Hän oli opiskelujensa aikana ollut kaksi kertaa ulkomailla opiskelijavaihdossa. Sonja puolestaan oli lukioista valmistumisen jälkeen asunut hieman alle vuoden Englannissa. Suomeen palattuaan hän oli saanut valmiiksi kaksi englanninkielistä korkeakoulututkintoa ja ollut kaksi kertaa ulkomailla opiskelijavaihdossa.

## 6 Tulokset

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimuksen tuloksia. Aluksi kuvaan Jaanan ja Sonjan kokemuksia CLIL-opetuksesta ja tarkastelen, millaisia muistoja heillä siitä on (luku 6.1). Tämän jälkeen käsittelem heidän kokemiaan CLIL-opetuksen vaikutuksia haastatteluissa esiin nousseiden teemojen kautta (luku 6.2). Haastatteluissa esiin nousseet kolme teemaa ovat kieliminä (luku 6.2.1), opiskelu- ja työura (luku 6.2.2) sekä kulttuurienvälinen kompetenssi (luku 6.2.3).

### 6.1 Kokemukset CLIL-opetuksesta

Sekä Jaanalla että Sonjalla oli hyvin lämpimät muistot CLIL-opetuksesta. He kuvailivat CLIL-opetustaan pelkästään positiivisin adjektiivein, kuten *hauskaa*, *leikinomaista*, *positiivista*, *kannustavaa*, *ihanaa*, *kivaa*, *mukavaa*, *luonnollista*, *luontevaa* ja *kiinnostavaa*, eivätkä keksineet siitä lainkaan negatiivisia asioita. 1990-luvun alku oli yleisesti ottaen rajujen kustannussäästöjen aikaa, mikä osaltaan heijastui myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen (esim. Linnakylä 1993; Nikkanen 1999). Myös Jaana ja Sonja toivat haastatteluisaan esiin laman vaikutusten näkymistä koulussa, ja molemmat kertoivat muistavansa, kuinka esimerkiksi käsipyyhepapereita leikeltiin puoliksi. He kuitenkin kokivat, että CLIL-opetus oli osaltaan vaikuttanut heidän kouluviihtyvyyteensä ja tehnyt koulunkäynnistä mieluisaa. Jaanan ja Sonjan yleiset muistot ja kokemukset ovat siis varsin yhteneväisiä

muiden niin kotimaisessa (esim. Räsänen 2006) kuin ulkomaisessakin CLIL-kontekstissa (esim. Massler 2012; Pladevall-Ballester 2015; Ramos 2007) opiskelleiden oppilaiden kanssa.

CLIL-opetusta on ajoittain kritisoitu elitismistä (esim. Lasagabaster & Sierra 2010). Tämä johtuu muun muassa siitä, että sitä on usein toteutettu kouluissa, joissa on korkeista sosioekonomisista taustoista tulevia oppilaita, ja toisaalta siitä, että joissakin kouluissa CLIL-luokille pyrkiviä oppilaita on testattu lähtötasotestien avulla (esim. Apsel 2012; Bruton 2013; Jäppinen 2005). Myös tapauskoulun oppilailta oli tuolloin keskimääräistä korkeampi sosioekonominen tausta. Molemmat haastateltavat kokivat olevansa hyvin etuoikeutettuja saatuaan käydä CLIL-koulua ja muistivat ajatelleensa samoin jo oppilaina ollessaan. He kertoivat, että heidän luokassaan kävi paljon vieraita ja he tekivät asioita, joita suomenkielisillä luokilla ei tehty, kuten ulkomaanmatkan. Esimerkiksi Sonja muistaa verranneensa omaa tilannettaan rinnakkaisluokkaan, jossa ei toteutettu CLIL-opetusta:

- (1) Mä niinkun koin olevani pikkasen niinkun silleen että no me ollaan vähän parempia kun toi A-luokka.. et kyl se oli selkeesti se et meillä oli niinku jotenkin hienempi meininki. (Sonja)<sup>1</sup>

Myös Jaana näki rinnakkaisluokan tilanteen eriarvoisena. Hän kertoi erityisesti jälkeensä ajatelleensa, että oli onnekas, kun oli päässyt CLIL-opetukseen toisten joutuessa opiskelemaan oppilasmäärältään suuremmissa luokissa, jossa oli myös enemmän käytös- ja oppimisvaikeuksia. Osasyynä luokkien eroon on voinut olla koulun osittainen selektiivisyys, sillä CLIL-luokille ei otettu oppilaita, joilla oli jo esikoulussa nähtävissä keskittymisen tai oppimisen ongelmia.

Molemmat haastateltavat kertoivat samansuuntaisesti CLIL-opetuksen jälkeisestä ajastaan. He olivat siirtyneet alakoulun jälkeen yläkouluun ja lukioon, joissa ei kummasakaan toteutettu CLIL-opetusta. Siirtymisen syynä oli Sonjan ja Jaanan mukaan toisen koulun parempi maine sekä Sonjan tapauksessa myös se, että hänen sisaruksensa kävi kyseistä koulua. Molempien kertomuksissa erityisesti yläkouluikäiset englannin tunnit välittyivät negatiivisina. Sonja ja Jaana toivat voimakkaasti esille turhautumisen kokemuksia. Tunnit olivat tuntuneet liian helpoilta eivätkä olleet tarjonneet tarpeeksi haasteita, millä oli ollut iso vaikutus sekä Jaanan että Sonjan koulunkäyntiin. Tilanne oli saanut heissä aikaan ylimielisyyttä ja passiivisuutta opiskelua kohtaan. Haasteiden puute onkin usein yhteydessä lahjakkaiden oppilaiden kouluviihtyvyyteen (esim. Keltikangas-Järvinen 2006: 190). Sonja kertoi jossakin vaiheessa harkinneensa jopa koulun vaihtoa CLIL-kouluun, mutta luopui ajatuksesta, kun hänen tilanteensa oli alettu ot-

1 Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Merkintä [...] sitaattien keskellä ilmaisee taukoa puheessa.

taa paremmin huomioon englannin opiskelussa eriyttämällä opetusta ylöspäin. Sonja muun muassa teki luokkakaverinsa kanssa englanninkielisiä kuunnelmia ja näytelmiä, eikä hänen tarvinnut osallistua kaikille englannin tunneille. CLIL-oppilaiden siirtyminen yksikieliseen opetukseen ja sen mukanaan tuomat haasteet on tärkeä ilmiö, johon ei CLIL-opetuksen kontekstissa ole juurikaan paneuduttu. Tutkimuksissa on enemminkin esiintynyt sellaisten oppilaiden ääniä, jotka kokevat vieraalla kielellä opiskelun liian vaikeaksi. Nämä ovat tosin olleet CLIL-opetuksessa eivätkä perinteisessä kielenopetuksessa (esim. Coyle 2013; Wegner 2012).

## 6.2 CLIL-opetuksen vaikutukset

Vaikuttavuutta voidaan tarkastella muun muassa yksilökohtaisesta, institutionaalisesta tai yhteiskunnallisesta näkökulmasta (Linna 1999). Tässä tutkimuksessa CLIL-opetuksen vaikuttavuutta tarkastellaan yksilötasolla ja pohditaan, miten CLIL-opetus on vaikuttanut Jaanaan ja Sonjaan yksilöinä. Sekä Jaana että Sonja painottivat CLIL-opetuksen merkittävyyttä ja kokivat sen vaikuttaneen heidän elämäänsä. Jaana koki CLIL-opetuksen olevan lähtökohtana koko elämänsä kulkulle:

- (2) Se on ollut kyllä hyvin positiivinen kokemus.. se on antanut mulle semmosen tunteen että, että mä oon tosi taitava ja.. ja pystyvä ja.. jotenkin semmonen niinkun taas sanon tän sanan mutta työkalu jolla.. tai semmonen oikeen niinkun yleisavain muihin mielenkiintoisiin juttuihin ja maailmoihin ja.. kyllä se on ollut niinkun tosi positiivinen juttu ja se on ollut varmasti mun elämänpolun kannalta hyvin merkittävä. (Jaana)

Sitaatissa tulee hyvin esiin se, miten englannin kielen osaaminen näyttää vaikuttaneen Jaanan yleiseen minäkäsitykseen. Esimerkiksi Hardyn ja Moriarty (2006) mukaan onnistumiset ja myönteiset kokemukset itselle tärkeillä minäkäsityksen osa-alueilla voivat muodostaa yksilölle positiivista yleistä minäkäsitystä. Jaana viittaa englannin kielen merkitykseen sanoilla *työkalu* sekä *yleisavain*, mikä kuvastaa hyvin sitä, miten tärkeänä Jaana kokee englannin kielen osaamisen oman elämänsä kulkunsa kannalta.

### 6.2.1 Kieliminä

Sekä Jaana että Sonja luonnehtivat haastatteluissa sitä, millainen merkitys CLIL-kokemuksella on ollut heihin kielenkäyttäjinä. Jaana kertoi kokevansa englannin olevan lähinnä toinen kotimainen kieli vieraan kielen sijaan. Myös Sonja toi vahvasti esiin itseluottamusta omaan kielitaitoonsa. Hän kertoi, ettei ole koskaan jännittänyt englannin kielen puhumista vaan on päinvastoin hakeutunut tilanteisiin, joissa on päässyt käyttämään englantia. Sonja muisteli jossain vaiheessa koulu-uraansa jopa ajatelleensa englanniksi. Hän myös koki, että englanti toimi joskus hänen tunnekielenään. CLIL-opetus on siis vaikuttanut siihen, että englannin kielestä on tullut keskeinen osa molempien

elämää, ja se on auttanut muodostamaan Jaanalle ja Sonjalle myönteisen kieliminän eli vieraan kielen opiskelun minäkäsityksen (ks. Laine & Pihko 1991; Mercer 2011). Molemmat arvioivat olevansa hyvin vahvoja englannin kielen käyttäjiä, jotka luottavat omiin kielellisiin kykyihinsä, ja he katsoivat CLIL-opetuksen vaikuttaneen suuresti asiaan. Tämä havainto on yhteneväinen Pihkon (2007) tutkimustulosten kanssa, jotka koskivat CLIL-oppilaiden kieliminää Suomessa (ks. myös Rumlich 2016 Saksassa).

Sonja koki olevansa hyvä vieraisissa kielissä, ja hänellä oli omien sanojensa mukaan ”hyvä kielipää”. Hän kertoi kuitenkin tekevänsä selkeän eron englannin kielen ja muiden vieraiden kielten välillä:

- (3) No siis mun mielestä jotenkin silleen että englantia on ja sitten ranskaa opetellaan.. ehkä mulla on jotenkin aina semmoinen.. et semmoinen niinku tai että espanjaa opetellaan ja englantia vaan on.. et se on niinku se peruskallio ja sellanen. (Sonja)

Sitaatista tulee hyvin ilmi se, kuinka vahvasta yleisestä vieraiden kielten kieliminästä huolimatta Sonjan englannin kieliminä on muiden vieraiden kielten kieliminää vahvempi ja myönteisempi. Hänen englannin kielestä käyttämänsä sana *peruskallio* ilmentää sitä, että englannin kielellä on suuri merkitys hänen elämässään kuten Jaanallakin. Tästä huolimatta Sonja kertoi tiedostavansa oman englantinsa rajallisuuden ja katsoi, ettei hän välttämättä hallitse täysin esimerkiksi englannin kielioppia. Sen sijaan hän piti omaa ääntämistään ja sanavarastoaan todella hyvinä. Sonjan näkemykset tukevat Mercerin (2011) ehdottamaa kieliminän jakamista yksityiskohtaisempiin kielen osa-alueisiin, sillä edistyneillä oppijoilla käsitykset omasta kielitaidosta voivat vaihdella kielen osa-alueen mukaan.

### 6.2.2 Opiskelu- ja työvalinnat

Molempien haastateltavien mielestä CLIL-opetus on ollut merkityksellinen heidän koulu- ja uravalintojensa kannalta. Jaana oli lukion jälkeen hakeutunut opiskelemaan englannin opettajaksi ja uskoi, että CLIL-tausta oli osaltaan vaikuttamassa uravalintaan. Hän näki, että halusi englannin kieltä opettamalla vaikuttaa ihmisten elämään myönteisesti, sillä omat positiiviset CLIL-kokemukset olivat saaneet hänet vakuuttuneeksi kielitaidon merkityksestä elämässä. Jaana myös kertoi, että CLIL-kokemukset ovat antaneet hänen omaan opetukseensa paljon ja hän on pyrkinyt ottamaan siihen virikkeitä CLIL-opetuksesta. Hän kertoi muistavansa selkeästi monia yli 20 vuoden takaisia aktiviteetteja, joita heidän CLIL-opetuksessaan toteutettiin. Jaana painotti useaan otteeseen haastattelussa, kuinka CLIL-opetus on vaikuttanut hänen suhtautumiseensa englannin kieltä kohtaan enemmänkin välineenä kuin itse kohteena. Tätä hän haluaa välittää myös oppilailleen:

- (4) Ja niinkun ehkä se ajatus siitä että se englannin kieli oli semmoinen niinku työväline.. sitä on tietysti itekin omassa opetuksessa halunnut oppilaille että tavallaan se voi olla semmoinen avain ihan uusiin maailmoihin ja syvempiin juttuihin ja. (Jaana)

Sonja on lukion jälkeen saanut valmiiksi kaksi englanninkielistä, kansainvälisesti suuntautunutta korkeakoulututkintoa. Hän kertoi, kuinka alakoulun CLIL-opetus oli saanut aikaan sen, että hän koki opiskelun luontevammaksi ja helpommaksi englannin kielellä kuin suomen kielellä. Sonjan työkieli on tällä hetkellä suomi, mutta hän kertoi piakkoin käynnistyvästä projektista, jossa hän pääsee käyttämään englannin kieltä myös työelämässä.

### 6.2.3 Kulttuurienvälinen kompetenssi

Jaanan ja Sonjan kuvailujen perusteella heidän CLIL-opetuksessaan oli ollut vahvasti mukana myös kulttuuri (esim. Coyle 2007; Sudhoff 2010). Heidän CLIL-tunneillaan käsiteltiin muun muassa pohjoisamerikkalaisia ja englantilaisia juhlia ja käytettiin paljon kyseisistä konteksteista peräisin olevia materiaaleja, mikä ohjasi eri kulttuurien analysointiin. Erilaiset kansalliset kulttuurit olivat CLIL-opetuksessa läsnä myös monella muulla tavalla, vaikkei niitä opetuksessa eksplisiittisesti käsiteltykään. Jaanan ja Sonjan CLIL-luokalla oli esimerkiksi muutama ulkomaalainen sekä muutama ulkomaalaistaustainen oppilas, joiden kautta oppilaat tulivat tietoisiksi eri kulttuureista. Tuohon aikaan ja etenkin tapauskoulussa ulkomaalaistaustaiset oppilaat olivat varsin harvinaisia. Jaana muistelelee kokeneensa luokan kulttuurisen heterogeenisyyden hyvin luonnollisena asiana ja suhtautuneensa kaikkiin oppilaisiin yksilöinä muiden joukossa.

Luokassa vieraili myös jonkin verran ulkomaalaisia vieraita pitämässä englanninkielisiä opetustunteja. Ulkomaalaiset vieraat Jaana muistaa kokeneensa positiivisina ja jännittävinä. Myös Sonjan kertomuksissa kokemukset ulkomaalaisista vieraista ilmentyvät kiehtovina. Hän mainitsee erityisen merkityksellisenä tilanteen, jossa hän ymmärsi pystyvänsä kommunikoidaan muunmaalaisten kanssa. Vieraan kielen osaamisella oli siis merkittävä rooli, sillä se mahdollisti tutustumisen ulkomaalaisiin ihmisiin, mikä saattoi osaltaan luoda positiivista suhtautumista erilaisuuteen (ks. myös Ramos 2007). Jaana viittasikin kokeneensa englannin kielen ”ihmisiä positiivisella tavalla yhdistävänä tekijänä”.

Oppilailla oli lisäksi koulun järjestämät ulkomaalaiset kirjeenvaihtokaverit, ja he tekivät myös luokkaretken ulkomaille alakoulun lopussa. Nämä hyvin monimuotoiset kulttuuriset kokemukset, joita CLIL-opetus tarjosi, näyttävät osaltaan muokanneen Jaanan ja Sonjan asenteita ja maailmankuvaa. Ylipäätään Sonja ajattelee, että CLIL-opetus toimi hänellä porttina kansainvälisyyteen ja asioiden laajempaan tarkasteluun:

- (5) Tai jotenkin mulle tuli semmoinen mielikuva tiiätkö että on muutakin kun tää Suomi.. että maailma on siellä ja ja niinkun puhutaan kieliä ja tälleen. (Sonja)

Molemmat haastateltavat olivat olleet peruskoulun jälkeisen opiskelun aikana vaihdossa tai asuneet muista syistä ulkomailla useampaan otteeseen. Jaana koki, että CLIL-luokan kanssa tehty matka ulkomaille on osaltaan vaikuttanut hänen myöhempiin opiskelija-vaihtoihinsa. Varhaisten kokemusten ansiosta ulkomaille lähteminen ei ole tuntunut pelottavalta. Sonja kertoi, ettei hänellä ollut englanninkieliseen maahan suuntautumisen kriteerinä niinkään kielitaidon parantaminen, vaan pikemminkin mahdollisuus käyttää englannin kieltä.

## 7 Lopuksi

CLIL-tutkimuksissa ei ole aiemmin tarkasteltu CLIL-opetuksen kauaskantoisia vaikutuksia yksilöiden elämään. Tässä tapaustutkimuksessa asiaan paneuduttiin kahden entisen CLIL-oppilaan, Jaanan ja Sonjan, elämäkertahaastattelujen pohjalta. Sekä Jaanalle että Sonjalle oli jäänyt hyvin positiivinen kokemus alakoulun CLIL-opetuksesta. Aikuisiällä opetusta muistellessaan he kokivat olleensa etuoikeutettuja saadessaan käydä CLIL-koulua. Molempien haastateltavien kokemus oli, että CLIL-opetus oli vahvasti vaikuttanut heidän elämäntulkuihinsa ja tehtyihin valintoihin. On tietysti mahdotonta sanoa, millainen Jaanan ja Sonjan tähänastinen elämäntulkku olisi ollut, jos he eivät olisi käyneet CLIL-koulua. Todennäköisesti he olisivat molemmat silti korkeasti koulutettuja, sillä molemmilla oli korkea sosioekonominen tausta, mikä on jo sinänsä vahva elämäntulkun määrittäjä (esim. Alexander, Entwisle & Kabbani 2001; Bourdieu 1986; Vanttaja 2000; Veijola 2005). Sonja itse katsoi, että hänen asenteensa kieliä kohtaan saattaisi kuitenkin olla hyvinkin erilainen ilman CLIL-kokemusta ja tämä saattaisi näkyä osaltaan hänen opiskelu- ja uravalinnoissaan. Kouluaikaiset kokemukset määrittivät siis vahvasti sekä Jaanan että Sonjan myöhempiä elämäntulkkuja, mikä on tullut usein esiin myös aikaisemmissa elämäntulkututkimuksissa (esim. Kauppila 2002; Kuronen 2010; Puhakka 1998).

CLIL-opetusta on perusteltu ja oikeutettu muun muassa vieraan kielen syvällisellä oppimisella (Admiraal ym. 2006; Järvinen 1999; Lasagabaster 2008; Lorenzo ym. 2009; Ruiz de Zarobe 2008). Mitä laajamittaisempaa CLIL-opetus on, sitä korkeampia tavoitteita vieraan kielen oppimiselle voidaan myös asettaa. Jaanan ja Sonjan tapaukset toimivat hyvänä esimerkkinä siitä, millainen vaikutus varhaisella CLIL-opetuksella voi olla oppilaiden kielitaitoon ja myös kieliminään (Laine & Pihko 1991; Mercer 2011). Molemmat heistä kokivat kielitaitonsa keskimääräistä paremmaksi, eikä kumpikaan ollut koskaan jännittänyt englannin kielellä puhumista. He kertoivat sen sijaan aktiivisesti hakeutuneensa tilanteisiin, joissa pääsevät käyttämään englantia. CLIL-opetuksen lisäksi Jaanan



ja Sonjan vahvan ja myönteisen englannin kieliminän muodostumiseen on todennäköisesti osaltaan vaikuttanut siirtyminen suomenkieliseen yläkouluun, jossa muilla oppilailta oli selvästi Jaanaa ja Sonjaa heikompi kielitaito, sillä kieliminä rakentuu sosiaalisessa kontekstissa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa (esim. Mercer 2011). Molemmat korostivat tuon ajanjakson merkitystä haastatteluissa ja kertoivat, kuinka he silloin ymmärsivät oman kielitaitonsa erityisyyden. Nykyisessä globaalissa maailmassa vahva monikielisyys luo mahdollisuuksia monenlaisiin uravalintoihin ja avaa ovia kansainvälisyyteen. Monikielisuuden merkitys on huomioitu vahvasti myös Euroopan tasolla muun muassa eurooppalaisen viitekehyksen myötä (esim. Council of Europe 2001). Myös taupauskoulun CLIL-opetuksen yhtenä tavoitteena oli valmentaa oppilaita kansainväliseen elämään, mikä tuntui toteutuneen ainakin Jaanan ja Sonjan tapauksessa, sillä vahva kielitaito oli osaltaan vaikuttanut heidän koulutus- ja uravalintoihinsa sekä asumiseensa ulkomailla.

Sujuvan kielitaidon vaatimusten lisäksi nyky-yhteiskunnan lapset kohtaavat yhä enemmän erilaisuutta ja kulttuurista moninaisuutta. CLIL-opetuksen on esitetty olevan yksi mahdollisuus edistää kulttuurienvälistä ymmärrystä (esim. Coyle 2007; Sudhoff 2010). Jaanan ja Sonjan kertomuksista voi päätellä, ettei kulttuuriasioihin perehdytty välttämättä kovin eksplisiittisesti, mutta ne olivat olleet implisiittisenä osana läsnä heidän CLIL-opetuksessaan muun muassa siten, että luokassa oli eri maista kotoisin olevia oppilaita, oppilailta oli ulkomaisia kirjeenvaihtokavereita, luokassa kävi ulkomaalaisia vierailijoita ja luokka teki ulkomaanmatkan. Kulttuurien käsittelyssä onkin syytä olla tarkkana, ettei syyllistyä vain eri kulttuurien eroavaisuuksien tarkasteluun ja luoda siten sijaa stereotyyppioille ja kulttuurirasismille (ks. esim. Sommier & Roiha painossa). CLIL-kokemukset ja CLIL-opetuksen luonne tuntuivat tehneen sekä Jaanasta että Sonjasta kulttuurienvälisesti kompetentteja henkilöitä (esim. Byram 1997), jotka osasivat arvostaa kulttuurista moninaisuutta. Tämä antaa viitteitä siitä, että hyvin toteutetussa CLIL-opetuksessa kulttuuristen asioiden huomioiminen lisää oppilaiden kulttuurienvälistä tietoisuutta ja kulttuurien ymmärrystä.

Tutkimus on tapaustutkimus, eikä sen perusteella voi tehdä yleistyksiä. Tutkimuksen tavoitteena olikin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä paremmin. On myös huomioitava, että Jaana ja Sonja muistelivat 20 vuoden takaisia kokemuksiaan CLIL-opetuksesta nykyisyydestä käsin, millä voi olla vaikutuksensa kerrontaan (ks. esim. McAdams 2008). Jaanan ja Sonjan kokemukset ja elämänkulut viittaavat kuitenkin siihen, että hyvin toteutettu CLIL-opetus voi vankan kielitaidon luomisen ohella ja sen myötä lisätä kouluviihtyvyyttä, vaikuttaa yksilön elämäntulkkuun ja tehdä oppilaista kulttuurienvälisesti kompetentteja. Jatkossa olisi kiinnostavaa paneutua samaan tematiikkaan laajemman CLIL-oppilasjoukon pohjalta. Vastaavanlainen tutkimusasetelma onkin tarkoitus toteuttaa kokonaisuudelle luokalle, joka sai CLIL-opetusta peruskoulussa vuosina 1992–2000. Tä-

män lisäksi CLIL-opetuksen vaikutuksia ihmisten elämäntapoihin olisi mielenkiintoista tarkastella määrällisesti, esimerkiksi suuremman joukon entisiä CLIL-oppilaita tavoitettavalla kyselylomakkeella. Myös yksi kiintoisa näkökulma, joka tutkimuksessa nousi esiin, on CLIL-oppilaiden siirtyminen suomenkieliselle luokalle ja sen opetukselle tuomat haasteet.

## Kirjallisuus

- Admiraal, W., G. Westhoff & K. de Bot 2006. Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 75–93. DOI: 10.1080/13803610500392160.
- Alexander, K. L., D. R. Entwisle & N. S. Kabbani 2001. The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760–822. DOI: 10.1111/0161-4681.00134.
- Apsel, C. 2012. Coping with CLIL. Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 47–56. <http://www.icrj.eu/14/article5.html>.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bovellan, E. 2014. *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for content and language integrated learning (CLIL)*. Jyväskylän Studies in Humanities 231. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5809-1>.
- Bruton, A. 2011. Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39 (4), 523–532. DOI: 10.1016/j.system.2011.08.002.
- Bruton, A. 2013. CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41 (3), 587–597. DOI: 10.1016/j.system.2013.07.001.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., M. Barrett, J. Ipgrave, R. Jackson & M. C. Méndez García 2009. *Autobiography of intercultural encounters. Contexts, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_en/AIE\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf).
- Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf).
- Cenoz, J., F. Genesee & D. Gorter 2014. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243–262. DOI: 10.1093/applin/amt011.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf).
- Coyle, D. 2007. Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543–562. DOI: 10.2167/beb459.0.
- Coyle, D. 2013. Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 244–266. DOI: 10.1080/13670050.2013.777384.

- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh 2010. *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. & M. Swain 1986. *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dallinger, S., K. Jonkmann, J. Hollm & C. Fiege 2016. The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23–31. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2015.09.003.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. DOI: 10.1017/S0267190511000092.
- Dervin, F. 2010. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. Teoksessa F. Dervin, & E. Suomela-Salmi (toim.) *New approaches to assessment in higher education*. Bern: Peter Lang, 157–173.
- Elder, G. H. Jr. 1998. The life course as developmental theory. *Child Development*, 69 (1), 1–12. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x.
- European Commission 1995. *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Brussels: European Commission. [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).
- Eurydice 2006. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf).
- González Rodríguez, L. M. & M. Borham Puyal 2012. Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34 (2), 105–124.
- Hardy, L. & T. Moriarty 2006. Shaping self-concept: the elusive importance effect. *Journal of Personality*, 74 (2), 377–401. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00379.x.
- Hunt, M. 2011. Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*, 63 (3), 365–378. DOI: 10.1080/00131911.2011.571765.
- Hüttner, J., C. Dalton-Puffer & U. Smit 2012. The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 267–284. DOI: 10.1080/13670050.2013.777385.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Jäppinen, A.-K. 2005. Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 148–169. DOI: 10.1080/09500780508668671.
- Järvinen, H.-M. 1999. *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Turun yliopiston julkaisuja B 232. Turku: Turun yliopisto.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, H. Palviainen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4502-2>.
- Kauppila, J. 2002. *Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänsäntekijänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Hyvä itsetunto*. Porvoo: WSOY.

- Kuronen, I. 2010. *Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3890-1>.
- Laine, E. & M.-K. Pihko 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen: the foreign language self concept and how to measure it*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 8.2.1991/261. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261>.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31–42. DOI: 10.2174/1874913500801010030.
- Lasagabaster, D. & J. M. Sierra 2010. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64 (4), 367–375. DOI: 10.1093/elt/ccp082.
- Lazaruk, W. A. 2007. Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63 (5), 605–627. DOI: 10.3138/cmlr.63.5.605.
- Lehti, L., H.-M. Järvinen & E. Suomela-Salmi 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 293–313.
- Linna, E. 1999. Koulutuksen vaikuttavuus – sen määrittely ja tutkimus. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 13–24.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 39–56.
- Lorenzo, F., S. Casal & P. Moore 2009. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418–442. DOI: 10.1093/applin/amp041.
- Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Brussels: European Commission.
- Marsh, D., A. Maljers & A.-K. Hartiala 2001. *Profiling European CLIL classrooms. Languages open doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Massler, U. 2012. Primary CLIL and its stakeholders: what children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 36–46. <http://www.icrj.eu/14/article4.html>.
- Mayer, K. U. 2004. Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development*, 1 (3), 161–187. DOI: 10.1207/s15427617rhd0103\_3.
- McAdams, D. P. 2008. Personal narratives and the life story. Teoksessa O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (toim.) *Handbook of personality. Theory and research*. New York: Guilford Press, 241–261.
- Mehisto, P., D. Marsh & M. Frigols 2008. *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Méndez García, M. C. 2013. The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41 (3), 268–283. DOI: 10.1080/09571736.2013.836345.

- Mercer, S. 2011. *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer.
- Neale, B. 2015. Time and the lifecourse: perspectives from qualitative longitudinal research. Teoksessa N. Worth & I. Hardill (toim.) *Researching the lifecourse. Critical reflections from the social sciences*. Bristol: Policy Press, 25–41.
- Nikkanen, P. 1999. Koulunjohtajien talousvastuu ja talousosaaminen. Haaste opettajan-koulutukselle ja koulun kehittämiseksi. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 117–123.
- Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pérez-Cañado, M. L. 2012. CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 315–341. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064.
- Pihko, M.-K. 2007. *Minä, koulu ja englanti. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pladevall-Ballester, E. 2015. Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 45–59. DOI: 10.1080/13670050.2013.874972.
- Puhakka, H. 1998. *Naisten elämänselitys nuoruudesta aikuisuuteen – Koulutuksen merkitys elämänselityksessä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 42. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ramos, F. 2007. Opinions of students enrolled in an Andalusian bilingual program on bilingualism and the program itself. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1–15. <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contents-ramos2.html>.
- Rasinen, T. 2006. *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28 (1), 1–18. DOI: 10.1080/09500782.2012.748061.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008. CLIL and foreign language learning: a longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 60–73. <http://www.icrj.eu/11/article5.html>.
- Rumlich, D. 2016. *Evaluating bilingual education in Germany. CLIL students' general English proficiency, EFL self-concept and interest*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seikkula-Leino, J. 2007. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4), 328–341. DOI: 10.2167/le635.0.
- Somers, T. & J. Surmont 2012. CLIL and immersion: how clear-cut are they? *ELT Journal*, 66 (1), 113–116. DOI: 10.1093/elt/ccr079.
- Sommier, M. & A. Roiha, painossa. Dealing with culture in schools: a small-step approach towards anti-racism in Finland. Teoksessa A. A. Alemanji (toim.) *Antiracism education in and out of schools*. London: Palgrave Macmillan.
- Sudhoff, J. 2010. CLIL and intercultural communicative competence: foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30–37. <http://www.icrj.eu/13/article3.html>.
- Swain, M. & S. Lapkin 1982. *Evaluating bilingual education. A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- van de Craen, P., E. Ceuleers & K. Mondt 2007. Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. Teoksessa D. Marsh & D. Wolff (toim.) *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185–200.
- Vanttaja, M. 2000. Koulumenestyjien kotitausta, sosioekonominen asema ja tulotaso. *Yhteiskuntapolitiikka*, 65 (1), 35–45. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209116566>.
- Veijola, E. 2005. *Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001*. Opetusministeriön julkaisu 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Wegner, A. 2012. Seeing the bigger picture: what students and teachers think about CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 29–35. <http://www.icrj.eu/14/article3.html>.

## LIITE 1.

### CLIL-teemahaastattelun kysymykset

#### 1. Taustatiedot

- Minä vuonna aloitit CLIL-opetuksen?
- Montako vuotta opiskelit?
- Kerro CLIL-opetuksesta: missä aineissa? montako tuntia viikossa? miten toteutettiin?

#### 2. Opiskelu

- Mitä opiskelit peruskoulun jälkeen?
- Millä tavoin CLIL-tausta vaikutti opintoihin?

#### 3. Työ

- Mitä työtä olet tehnyt tai teet?
- Millä tavoin CLIL-tausta on vaikuttanut työelämääsi?

#### 4. Perhe ja vapaa-aika

- Millä tavoin CLIL on vaikuttanut vapaa-ajan elämääsi?

#### 5. Asenteet ja arvot

- Millä tavoin CLIL on vaikuttanut asenteisiisi ja arvoihisi?

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 278–297.*

**Mirja Tarnanen, Merja Kauppinen & Annika Ylämäki**

Jyväskylän yliopisto

## **Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön**

This article examines L1 literacy practices and use of L1 from the perspective of students and teachers with migrant background. We focus particularly on the meaning making of literacy practices and use of L1 in both in-school and out-of-school contexts. The data consist of 13 teacher interviews and 10 student interviews and applied tasks completed by the students studying in a comprehensive school. First, we discuss multilingualism and the use of languages in the conceptual framework of translanguaging and literacy practices. Then we introduce the data and the methods. The findings show that multilingualism is present both in students' everyday lives and to some extent in L1 instruction, but the use of L1 and multilingual literacy practices across the curriculum do not appear to be frequent. Finally, we discuss some implications concerning the multilingualism of students with migrant backgrounds and the role of L1 in their lives. We also consider how L1 instruction supports the development of literacy practices in in-school and out-of-school contexts and how L1 instruction could be developed.

**Keywords:** migrants' L1, instruction of migrants' L1, translanguaging, multilingualism, literacies

**Asiasanat:** oma äidinkieli, oman äidinkielen opetus, kielten limittäinen käyttö, monikielisyys, tekstitaidot



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)



# 1 Johdanto

Tarkastelemme artikkelissamme, millaisia merkityksiä maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja opettajat antavat omalle äidinkielelle ja miten he kuvaavat oman äidinkielen ja muiden kielten käyttöä koulussa ja vapaa-ajalla. Oman äidinkielen opetus koulussa voi olla maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle yksi niistä harvoista paikoista, joissa omaa äidinkieltä on mahdollisuus käyttää kirjallisesti ja myös institutionaalisessa tilanteessa. Oman äidinkielen tunnit voivat tällöin tukea monipuolisten tekstitaitojen kehittymistä ja monikielisen identiteetin rakentumista (Cummins 2000; Hélot & Young 2002; Markose & Hellstén 2009). Erityisesti toisen polven maahanmuuttajataustaisille oppilaille, jotka ovat syntyneet Suomessa, oman äidinkielen opetuksella voi olla erityinen merkitys kielen ylläpitämisen kannalta (Lo Bianco 2003). Kansainvälisissä tutkimuksissa on ilmennyt, että jos omaa äidinkieltä käytetään pääasiassa vain suullisesti, se menettää ilmaisuvoimaansa rajautuneen käytön vuoksi (Eisenchlas, Schalley & Guillemain 2013).

Suomessa oman äidinkielen opetusta tarjotaan vain osassa kuntia. Kansallisen arviointikeskuksen raportin mukaan koulutuksen järjestäjät määrittelevät oman äidinkielen opetuksen tarpeen suureksi ja sitä järjestetään kaikilla koulutusasteilla sitä todennäköisemmin, mitä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita koulutuksen järjestäjällä on (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015). Oman äidinkielen opetusta tarjotaan perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa useissa kymmenissä kielissä. Esimerkiksi kevätlukukaudella 2015 oman äidinkielen opetusta tarjosi 82 koulutuksen järjestäjää 52 kielessä ja siihen osallistui 17 289 oppilasta (OPH 2016). Eniten oppilaita oli venäjän, somalin, arabian ja viron kielen opetusryhmissä. Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, joten se ei ole perusopetuslain 12. §:n mukaista opetusta, vaan sitä opetetaan erillisen valtionavustuksen turvin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen (OPH 2014). Opetusta järjestetään myös siksi, että se tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan vahvistamalla monikielisten oppijoiden toimijuutta ja kieli-identiteettiä (Opetusministeriö 2009).

Oman äidinkielen opetuksen haasteiksi on useissa yhteyksissä nostettu opetusjärjestelyt: oppituntien myöhäinen ajankohta, opetustilojen sijainti ja niiden etäisyys lapsen tai nuoren varsinaisesta koulusta sekä ylipäättään irrallisuus muusta opetuksesta ja koulu yhteisöstä (esim. Youssef 2007; Piippo 2016; Tarnanen & Kauppinen 2016). Oppilaiden huoltajat ja oman äidinkielen opettajat pitävät myös oman äidinkielen kahta viikkotuntia, jotka tavallisesti pidetään kaksoistuntina, riittämättöminä ja opetusryhmiä liian heterogeenisinä oppilaiden kielitaidon tason ja iän kannalta (Tarnanen & Kauppinen 2016). Opetusjärjestelyjen ohella on olennaista pohtia, miten ja mihin omaa äidin-

kieltä käytetään koulun muilla oppitunneilla tai ylipäättään koulussa. Miten luontevaa sen käyttäminen on koulun muiden kielten rinnalla? Millaisen tilan koulu tarjoaa yksilön kielellisen repertuaarin rakentumiselle?

Koulun kielellinen arki ei rakennu opetussuunnitelmien tai opetusjärjestelyiden mukaan, vaikka näillä voidaanakin vaikuttaa koulun kielimaisemaan ja kielten käyttöön (ks. myös Lehtonen 2015). Kielet ja kielimuodot tulevat näkyviksi ja aktiiviseen käyttöön vasta koulukulttuuriin kiinnittyvänä toimintana ja opetuksen käytänteissä. Kiinnostuksemme kohdistuu siihen, miten oman äidinkielen tekstikäytänteet käytännössä rakentavat koulun monikielisyttä. Tutkimme tätä oman äidinkielen opettajien ja oppilaiden kuvaamina, kun he antavat merkityksiä omalle äidinkielelle ja sen käytölle sekä erikseen että limittäin muiden kielten kanssa. Tarkastelemme ensin koulua kielellisenä yhteisönä kielten limittäisen käytön ja tekstitaidon käsitteiden kautta, koska ne tarjoavat yhdessä kokonaisvaltaisen viitekehysten, jonka avulla voi tarkastella kielten käyttöä ja siihen liittyviä merkityksiä yksilöiden ja yhteisöjen näkökulmasta. Esittelemme sitten tutkimuksen aineiston, menetelmät ja tulokset. Lopuksi pohdimme tulosten pohjalta, miten koulun ja arjen tekstikäytänteet ja kielten käyttö heijastelevat monikielisyttä aineistomme valossa sekä miten oman äidinkielen opetusta ja käyttöä koulussa voitaisiin edistää.

## 2 Monikielinen koulu yhteisö ja tekstitaidot

Tarkastelemme oman äidinkielen käyttöön liittyviä merkityksiä kielten limittäisen käytön ja tekstitaitojen näkökulmasta. Määrittelemme tässä yhteydessä oman äidinkielen maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten käyttämäksi kieleksi, joka on jokin muu kuin koulun opetuskieli. Tässä aineistossa opetuskieli on suomi. Englanninkielisessä kirjallisuudessa omaan äidinkieleen (OPH 2014) viitataan useilla eri käsitteillä, kuten *heritage language*, *(new) minority language*, *ethnic language*, *additional language*, *non-official language*, *home language* (esim. Cummins & Danesi 1990; Edwards 2008; Eisenclas ym. 2013). Tätä omaan äidinkieleen liittyvää termistön moninaisuutta ei ole koettu hämmäntäväksi vain tutkimuskirjallisuudessa vaan myös opetuskonteksteissa, koska termeihin liitetään arvottavia assosiaatioita (Edwards 2008). Tämä selittää termien laajan kirjon ja niiden vakiintumattomuuden.

Monikielisessä yhteiskunnassa äidinkieliä on lukuisia sekä yhteisöjen jäsenillä että yksilöillä. Yhteiskunnan monikielisyys näkyy siinä, miten yksilöä tuetaan käyttämään useita hallitsemiaan kieliä riippumatta siitä, mitä kieltä tai mitä kieliä hän pitää äidinkielenään: mihin kieliyhteisöön hän tuntee samaistuvansa, mitä kieltä hän käyttää eniten tai laajimmin eri käyttöyhteyksissä tai mikä on hänen perheensä tai lähiyhteisönsä

käyttämä kieli (esim. Skutnabb-Kangas 2000; Lomax 2007). Niin äidinkielen kuin muidenkin kielten kehittyminen nähdään tällöin dynaamisena yksilön elämäntilanteeseen ja kielenkäyttöympäristöihin kiinnittyvänä toimintana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) korostuvat vastaavasti äidinkielen ja kulttuurin ylläpito ja kehittäminen, yksilön kieli-identiteetin lujittaminen ja monikielisen yhteiskunnan toimintaan osallistuminen. Näihin sisältöihin kiinnittyvät kielenoppimisessa niin taito-, tieto- ja tunnetavoitteet kuin arvostukseenkin liittyvät tavoitteet.

Kouluja voidaan pitää monikielisinä riippumatta siitä, miten monia eri kansallisuksia oppilaat ja opetushenkilöstö edustavat (ks. myös Lehtonen 2015). Voisi siis olettaa, että eri kieliä ja kielimuotoja käytetään limittäin niin oppitunneilla kuin koulun muissa sosiaalisissa tilanteissa. Englanninkielisessä kirjallisuudessa tästä ilmiöstä käytetään käsitettä *translanguaging*, jonka suomenkielisenä vastineena esiintyy muun muassa *transkieleily*-termi (Lehtonen 2015). Tässä tutkimuksessa kutsumme ilmiötä nimityksellä *kielten limittäinen käyttö* (ks. myös Mård-Miettinen, Palojärvi & Palviainen 2015). Käsitteenä se kytkeytyy sosiolingvistiseen murrokseen, joka pyrkii uudistamaan kielten kuvausta ja haastaa käsityksen kielistä toisistaan erillisinä, autonomisina ja selkeärajaisina ilmiöinä (García & Sylvan 2011).

Kielten limittäinen käyttö viittaa sekä kielirepertuaarien että muiden semioottisten systeemien joustavaan käyttöön merkitysten rakentamisessa eri yhteyksissä (Blackledge, Creese & Takhi 2013; Garcia & Kano 2014). Kielten limittäinen käyttö liittyy sekä kielen tuottamiseen, tehokkaaseen kommunikaatioon, kielellisiin toimintoihin että kielenkäytön taustalla oleviin ajatteluprosesseihin. Sitä luonnehtii tiedostamaton erilaisten kielirepertuaarien ja semioottisten systeemien käyttö limittäin yli kielirajojen (Lewis, Jones & Baker 2012). Kielten limittäisessä käytössä on siis kyse ennen kaikkea kommunikaatiosta eikä niinkään kielistä itsestään.

Koulukontekstissa kielten limittäisessä käytössä merkityksellistä ei ole niinkään se, mitä kieltä käytetään, vaan miten esimerkiksi oppitunneilla yli oppiainerajojen ollaan tietoisia oppilaiden osaamista kielistä ja kielimuodoista ja ymmärretään kielten sosiaalinen luonne merkitysten rakentamisessa. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna kielten luonteva limittäinen käyttö tarkoittaa sellaisten käytänteiden kehittämistä, jotka perustuvat yksilön kielellisen tietoisuuden lisäämiseen, aktivoivat oman äidinkielen käyttöä ja tukevat monikielisen identiteetin rakentumista (Creese & Blackledge 2010; García & Kano 2014).

Omaa äidinkieltä käytetään ja opitaan toki kaikenlaisissa vuorovaikutustilanteissa niin koulussa kuin vapaa-aikanakin, ja näin koulukin on nähtävä vain yhtenä kontekstina, jossa yksilö voi laajentaa kielellistä repertuaariaan. Erityisen merkityksellisen kielenoppimisen ympäristön koulusta tekee kuitenkin se, että koulu instituutiona kaiuttaa laajemminkin sitä, millainen asema eri kielimuodoilla ja kielillä yhteiskunnassa on ja

miten niitä arvostetaan. Jotta yksilö voisi käyttää äidinkieltään eri yhteyksissä mahdollisimman monipuolisesti, hänen tulisi hallita tekstitaitoja myös äidinkielellä. Tarkoitamme tässä tekstitaidoilla suullisten ja kirjallisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja (Barton, Hamilton & Ivanič 2000). Tekstit ja tekstikäytänteet kiinnittyvät aina tiettyihin tilanteisiin, elämäntilanteisiin tai instituutionaalisiin yhteyksiin, joten tekstejä ja niihin liittyviä taitoja käytetään aina jossakin konkreettisesti tilanteessa tiettyä tarkoitusta varten (mt.).

Tekstitaitojen monipuolinen kehittyminen edellyttää niiden käyttöä ja tietoista kehittämistä laajasti eri yhteyksissä, ei vain kieliaineiden tunneilla. Koulun tehtävänä olisikin ohjata oppilasta kielelliseen tietoisuuteen eri oppiaineiden opiskelussa. (Aalto & Kauppinen 2011.) Sekä omaa äidinkieltä että koulun opiskelukieltä voidaan käyttää limittäin ja koherentilla tavalla oppimiseen liittyviin ajatteluprosesseihin, jos eri oppiaineissa hyödynnetään kaksi- tai monikielisiä tekstikäytänteitä (vrt. García & Kano 2014). Esimerkiksi oman äidinkielen kirjoittamisen taidon on todettu olevan haavoittuvainen vähemmistökonteksteissa, koska sitä ei tarvita jokapäiväisessä elämässä. Näin ollen kirjoittamisen taidon kehittyminen edellyttäisi sen harjoittamista tai säännöllistä käyttöä. (Valdés 2005; Oriyama 2011.)

Teksteihin ja tekstikäytänteisiin liittyy myös ideologinen ulottuvuutensa, sillä yhteisöjen käsitykset, normit ja arvostukset ohjaavat niitä ja tarjoavat yhteisöjen jäsenille erilaisia toiminta- ja lukijapositioneja eri ympäristöissä ja tilanteissa (esim. Gee 2004; Bartlett 2005). Esimerkiksi koulukontekstissa opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetus- ja arviointikäytänteet sekä opettajan omat käsitykset ja arvostukset vaikuttavat siihen, millaisia ja kenen tekstejä opetuksessa käytetään ja miten tekstien kanssa toimitaan. Tällaisten valintojen kautta tietyt tekstit ja tekstikäytänteet muodostuvat koulussa keskeisiksi ja niitä pidetään tärkeinä, kun taas toiset tekstit ja tekstikäytänteet rajautuvat opetuksen ulkopuolelle (ks. esim. Goodwyn & Findlay 2003; Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010). Mielenkiintoista onkin, millainen tekstimaisema oman äidinkielen opetukseen rakentuu ja millaisiin tekstikäytänteisiin oppitunneilla harjaannutaan.

Koulun tekstimaisemat poikkeavat vapaa-ajan tekstien käytöstä, ja myös eri toimijoiden – oppilaiden ja opettajien – tekstimaisemat eroavat toisistaan. Oppilaat ja opettajat ovat osallisina erilaisissa formaaleissa ja informaaleissa verkostoissa ja rakentavat niissä uutta tietoa ja osaamista teksteistä ja niillä toimimisesta (esim. Cope & Kalantzis 2000). Oman äidinkielen oppimisen näkökulmasta myös sillä on merkitystä, millaisen jatkumon kodin ja koulun tekstit muodostavat. Tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi lasten ja huoltajien yhteiset ensimmäisen kielen lukuhetket kehittävät lasten kysymisen, vastaamisen, tiivistämisen ja keskustelun taitoja sekä laajentavat sanastoa (Bradley & Corwyn 2002; Savas 2014). Koska huoltajien käsitykset kasvatuksesta ja oppimisesta sekä koulutus- ja kulttuuritaustat ovat erilaisia eri maissa, on esimerkiksi Ranskassa,

Hollannissa ja Israelissa kehitetty varhaiskasvatukseen ohjelmia ja suunnattu huoltajille kerhoja ja projekteja, joiden kautta tuetaan lasten tekstitaitojen kehittymistä omassa äidinkielessä. Tutkimutojen tavoitteena ei ole vain kartuttaa lasten kielitaitoa vaan ennen kaikkea edistää heidän sosioemotionaalisia, kognitiivisia ja opiskeluun liittyviä taitojaan. Jos kodin ja koulun tekstikäytänteiden välillä on suuri ero esimerkiksi siinä, mitä luetaan sekä mistä ja miten keskustellaan, olisi tärkeää rakentaa tietoisesti jatkumoa kodin ja koulun tekstitaitojen välille. Jatkumo tekstitaitojen välillä sekä koulun ja kodin molemminpuolinen arvostus voivat edistää yleisemminkin lasten koulumenestystä. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009; Savas 2014.)

### 3 Aineisto ja menetelmät

Tarkastelemme tutkimuksessamme oman äidinkielen opetusta ja käyttöä koulussa ja vapaa-ajalla oman äidinkielen opettajien ja oman äidinkielen opetukseen osallistuvien oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia merkityksiä oppilaat ja opettajat antavat äidinkielelle?
2. Miten oppilaat ja opettajat kuvaavat oman äidinkielen tekstitaitoja ja -käytänteitä sekä eri kielten käyttöä?
3. Millaisia merkityksiä oppilaat ja opettajat antavat arabian ja venäjän kielen kirjallisille tekstitaidoille?

Tutkimusaineisto on kerätty perusopetuksessa työskenteleviltä oman äidinkielen opettajilta sekä heidän oppilailtaan. Opettaja-aineisto käsittää 13 puolistrukturoitua teema-haastattelua. Teemahaastattelu valittiin aineistonkeruun menetelmäksi, koska se sopii nimenomaan käsitysten ja kokemusten tutkimiseen (Cohen, Manion & Morrison 2011: 409). Haastattelujen teemoina olivat opetuksen sisällöt, opetuksen ja oppimisen tavoitteet, tekstitaitoihin liittyvät valinnat ja työtavat sekä opetuksen järjestelyt. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Opettajien opetuskielet olivat arabia, englanti, espanja, hollanti, kinyarwanda, mandariini kiina, ranska, saksa, swahili, unkari ja venäjä. Haastatelluissa oli mukana kaksi hollannin opettajaa ryhmän opettajanvaihdoksen takia sekä kaksi venäjän opettajaa. Opettajat muodostivat sekä koulutukseen että opetuskokemuksiin liittyviltä taustoiltaan hyvin heterogeenisen ryhmän. Pedagoginen koulutus oli vain muutamalla opettajalla.

Oppilasaineisto koostuu 10 oppilaan haastattelusta ja soveltavista tehtävistä. Oppilasta neljä kävi arabian kielen ja kuusi venäjän kielen opetuksessa aineiston keruuaikana. He olivat iältään 9–16-vuotiaita. Haastateltavista kolme venäjän kielen opetukses-

sa käyvää oppilasta oli ensimmäisen polven maahanmuuttajia, eli he olivat muuttaneet Suomeen 5–7-vuotiaina, ja loput olivat syntyneet Suomessa. Kuuden oppilaan toinen vanhempi oli suomenkielinen. Käytämme sekä opettajista että oppilaista pseudonyymejä.

Oppilaat laativat ennen varsinaista haastattelua kielellisen muotokuvan. Oppilaille annettiin A4-kokoinen kuva ihmisen ääriviivoista, ja heidän tuli sijoittaa käyttämässä kielet kuvaan piirtäen tai värittäen. Tämän jälkeen he selittivät sanallisesti, mitä he tarkoittivat piirtämillään kuvilla ja käyttämillään väreillä. Vastaavia tehtäviä on aiemmin käytetty muun muassa tutkittaessa 6–12-vuotiaiden saamelaislasten kielirepertuaaria (Lundell 2010), kartoitettaessa Kanadassa kaksikieliseen opetusohjelmaan osallistuvien 6–8-vuotiaiden oppilaiden kieli-identiteettiä (Dressler 2014) ja selvitetessä eteläafrikkalaisten 13–15-vuotiaiden kielellisiä käytänteitä ja kieliaseiteita (Busch 2010). Toisessa tehtävässä oppilaiden tuli merkitä oma, tyypillinen päiväohjelmansa kellotauluun ja lisätä siihen ne kielet, joita he eri tilanteissa käyttivät. Kellotaulun avulla selvitimme kielten rooleja eri tilanteissa ja hahmotelimme näin kielenkäyttäjien sosiaalista verkostoa (Mäntylä, Pietikäinen & Dufva 2009). Kuviin liittyvien yksilöhaastattelujen tavoitteena oli tuoda esille oppilaiden omia kokemuksia, mielipiteitä, asenteita ja käsityksiä eli sitä, millaisia merkityksiä he antavat omalle äidinkielelleen. (Ks. tarkemmin Ylämäki 2017.)

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, samalla kun analyysia ohjasi tutkimuksen käsitteellinen viitekehys. Aineisto tulkittiin systemaattisen luokittelun ja analyysiyksiköiden identifioinnin kautta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti (Hsieh & Shannon 2005; Tuomi & Sarajarvi 2009). Haastattelut litteroitiin karkealla transkriptiolla, koska analyysin kohteena oli puheen asiasisältö.

## 4 Tulokset

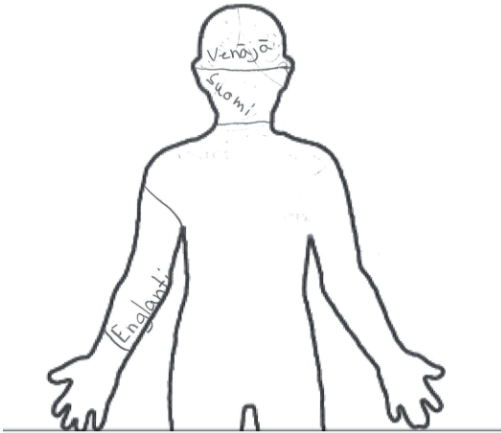
### 4.1 Äidinkielten monet merkitykset ja tehtävät

Äidinkieli saa tämän aineiston oppilaiden mukaan monenlaisia merkityksiä (ks. esimerkit 1–6). Oppilaat kuvasivat äidinkieltä kieleksi, jonka yksilö oppii ensimmäisenä. Oppilaiden mielestä äidinkielen ja muiden kielten ero perustuikin siihen, että äidinkieli opittiin luonnostaan eikä sen puhumista tarvinnut samalla tavoin tietoisesti ajatella kuin muiden kielten puhumista. Äidinkieltä luonnehdittiin kieleksi, jonka osaaminen oli erityisen hyvällä tasolla. Äidinkieliä voi olla myös useita. Tämän lisäksi äidinkielelle nähtiin olevan tyypillistä, että sitä käytetään perheessä toisin kuin muita kieliä ja sillä on yhteys vanhempien tai omaan syntymä- tai kotimaahan.

- (1) Semmonen sana minkä sä oot ekana oppinu ja se tulee luonnostaa semmonen että ei tarvi ees miettiä ku sen vaa sanoo nii sitte se vaan tulee sieltä sillee että joka kielesähä eka kieli nii se on semmonen että sä opit sen ja se tulee luonnostaa mut esim jos sä alat opettelemaa jotaa uutta kieltä vaikka nyt jos mä alkaisin opettelee espanjaa nii munhan pitäis aluks miettiä se, se kehittyi siitä ja sit se menee sille tasolle – –. (Samir)
- (2) Noo äidinkielen osaa tosi hyvin jaa tai no sillee osaa puhua ihan kunnolla mutta sillee muut kielet nii osaa vähä huonommin. (Tanya)
- (3) No mä selittäisin sen sillee että äidinkieli no sitä ei sillee oo koska sulla voi olla myös äidin- ja isänkieli että se ei oo silleen musta se sana sillee että se just tarkoittaa mutta se on just semmonen mitä sä niinkun ainakin osaat hyvin ja että no nyt kun mulla on kaks äidinkielee niin mä en oikein voi sanoo että mikä on se just mun että mitä sä osaat sit hyvin. Mutta niitä voi olla montakin. (Katya)
- (4) No sillee että vanhemmat puhuu sitä ja niinku nii. (Marwa)
- (5) Niinku ihan niinku äidinkieli no niinku semmonen, se on semmonen niinku se millä kielellä missä sä oot syntyny se on niinku sun äidinkieli. (Anton)
- (6) No mä selittäisin sen sillee et tavallaa et äidinkieli on se kieli että mitä kieltä sä käytät melkein koko ajan ja mikä on se kieli et mikä on se kieli missä sun äiti tai vaikka iskä on syntyny et mikä paikka se ois että olisko se Suomi tai Venäjä tai Ranska tai Ruotsi. (Maria)

Kielikehopyirustuksissa ja haastatteluissa kävi ilmi, miten tärkeinä oppilaat pitivät käyttämäänsä kieliä. Piirroksissa he sijoittivat eri kieliä eri puolille kehoa mutta kuitenkin niin, että äidinkielet oli sijoitettu joko päähän tai rinnan kohdalle. Muut kielet, kuten englanti ja ruotsi, saatettiin sijoittaa käsiin tai jalkoihin. Haastatteluissa oppilailta kysyttiin perusteluja siihen, miten he olivat sijoittaneet kielet piirroksiin, sekä syitä valinnoilleen (ks. kuvio 1). Kaikki oppilaat pitivät omaa äidinkieltä tai äidinkieliä tärkeimpinä kielinä, koska juuri ne ovat heidän äidinkieliään ja he pystyvät kommunikoimaan niillä muiden ihmisten kanssa. Suomen kieli oli tärkeä oppilaille siksi, että se oli heidän toinen äidinkieliensä ja he asuivat Suomessa.

Kielten keskinäisestä tärkeydestä keskusteltaessa osa oppilaista viittasi siihen, että tiettyä kieltä tai tiettyä kieliä oli mieluisampaa puhua kuin toisia. Mieluisuuteen käyttää tiettyä kieltä ja tiettyä kieliä liittyi myös se, millainen rooli kielellä tai kielillä koettiin olevan arjessa (ks. esimerkit 7–9). Merkityksellisinä pidettiin muun muassa kouluympäristöä ja siihen liittyviä sosiaalisia suhteita. Myös vanhempien arvostuksilla ja yhteyksillä sukulaisiin koettiin olevan merkitystä.



KUVIO 1. Katyan kehopiirros.

- (7) No mulla on paljon suomalaisia kavereita ja koulussaki puhutaan paljon suomee. (Ramiz)
- (8) Mm no emmä tiää äiti vaan sano et mulla on niinku tärkeetä että mä en unohda venäjän kieltä. (Natalia)
- (9) Mm koska Marokossa puhutaan ranskaa ja sit ku jotku meidän sukulaiset asuu Ranskassa nii niitten kaa ois kiva puhua ku ne ei välttämättä, ne ei kaikki osaa arabiaa sillee sujuvasti. (Marwa)

Oppilaat kuvaavat kielellisillä valinnoillaan ja arvostuksillaan myös kielellistä identiteettiään, ja juuri kielellisen identiteetin rakentaminen on opetuksen keskeinen tavoite, jonka miltei kaikki opettajat mainitsivat haastattelussa. Opettajat kuvasivat kielellistä identiteettiä eri tavoin, ja kuvauksiin sisältyi valta- ja arvoasetelmia sekä kielittäin vaihtelevia positioita. Eräs opettaja mainitsi, miten ”eri äidinkiellillä on erilaiset statukset, mikä vaikuttaa oppilaiden motivaatioon sekä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin”.

Opettajan käsitys oppiaineen roolista ja tehtävistä vaikuttaa siihen, miten oppilaan kielellisen identiteetin muotoutumiselle on tilaa oman äidinkielen opetuksessa. Opettajien puheessa oman äidinkielen opetus näyttöytyi ristiriitaisten käsitysten kohtauspaikkana. Useat opettajat toivat esiin oppituntien epämääräisen statuksen: toisaalta oman äidinkielen tunnit ovat kuin harrastus, johon tullaan erikseen varsinaisen koulupäivän jälkeen, toisaalta tunneilla on opiskeltavana kieliaine sanastoineen ja rakenteineen (saksan, hollannin, englannin, kiinan ja arabian opettajat). Myös huoltajien käsitykset ja toiveet määrittivät opettajien mukaan opetusta, muun muassa tunneille valittavia sisältöjä ja opetuksen tavoitteita. Jotkut huoltajat odottivat esimerkiksi sa-



manlaisia tuloksia lukutaidossa kuin suomen kielen tunneilla (ranskan ja unkarin opettajat), toiset huoltajat puolestaan saattoivat vastustaa kirjoitusmerkkien opettelemista liian haastavana ja aikaa vievänä tehtävänä (arabian opettaja). Myös läksyt ja vapaa-ajan kielenkäyttöympäristöihin kannustaminen jakoivat huoltajia: esimerkiksi venäjää opiskelevien lasten huoltajat vaativat opettajia antamaan läksyjä, ja hollantia opiskelevien huoltajat odottivat opettajalta suosituksia lastenkirjoista ja internetmateriaaleista. Huoltajien esittämien toiveiden lisäksi opettajien oma kokemushistoria ja tausta määrittivät oman äidinkielen opiskelua. Kielenopettajan, kääntäjän, biologin, kansainvälisen kaupan ja lastentarhanopettajan tutkinnot sekä näissä ammateissa toimiminen näkyivät opittavaan ja opiskeluun kohdistuvissa arvostuksissa sekä samalla tuntien painotuksissa ja sisällöissä (esimerkit 10–11):

- (10) Minä kaipaisin vielä, kun kielentaito ja kulttuuri just mainittiin, niin siinä on myöskin [Alankomaiden] maantieto ja historia ja ne kaikki kuuluu siihen. Orientoi lapsia, historian kirjat ja maantietokirjat, se tekee parhaan kokonaisuus. – – Siis [kuvakirja ja video] oli historiallinen, oikeampaa liittyvä enemmän Hollannin historiaan. (hollannin opettaja 1, kansainvälisen kaupan asiantuntija)
- (11) Mä itse olen tällainen kirjailija ja mulla on omat kirjat julkistettu ja se kirjallisuus on pääaine ja luova kirjoittaminen on tärkeä mulle ja aina tunnilla mä yritän tehdä jotta lapset lukevat enemmän ja harrastavat lukemista ja laulamista ja runoja ja semmosia, luova kirjoittaminen tai sanataide, mutta ongelma on semmoinen että tiistain ryhmässä he eivät osaa vielä venäjää niin hyvin että he eivät. mutta kuitenkin he ovat yrittäneet laulaa se laulu [laulun nimi venäjäksi] se on runo, se on venäläinen runo ja kyllä se mm runo menee hyvin ja nyt osaavat ja he tykkäävät ja se on hauska ja se auttaa oppimisessa. (venäjän opettaja 1, kirjailija ja lastentarhanopettaja)

Oman äidinkielen opettajat liittivät kielenkäyttöön vahvasti tapakulttuurin, ja useat opettajat sanoivatkin ottavansa tunneilla harjoiteltaviksi kohteliaisuuskäytänteitä sekä maan juhlakulttuuria ruokineen ja lauluineen, kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat:

- (12) Monesti on unkarilaisia juhlia aina tälleen kun ne on ajankohtasia ja tämmösiä perinteitä, ja onko niistä minkälaisia kokemuksia. Tässä pienten ryhmässäkin on hyvin paljon henkilökohtaista kokemusta Unkarin, unkarilaisista tavoista ja siellä kun ovat olleet paljon ja perheessä näitä, näistä traditioista. – – [Tässä oppikirjassa] alkaa vähän uudenlaisia tervehtimismuotoja – – ihan hyvä kertaus tässä kun suomalaisille Suomessa asuville unkarilaistaustaisille lapsille voi olla semmoset tervehtimistavat hakusessa, ei voi kaikille vaan sanoo hei vaan pitää sanoa hyvää päivää ja muita vastaavia, ei oo suinkaan niin yksinkertaista. (unkarin opettaja)
- (13) I use like songs very much, so then at least they can listen to the songs and then we try to sing along. – – We've actually not played many games. Mostly it's songs. Songs in form of games. (swahilin opettaja)

Swahilin opettaja painotti laulamista ja perinnetekstejä opetuksessaan ja suhtautui samalla oppilaidensa swahilin kirjalliseen käyttöön epäillen:

- (14) At least most of them use Swahili or had speak Swahili with their parents. I guess they want to be able to speak at home. Because I don't think it will come a situation when they ever write in Swahili. I tend to think it's for them to be able to communicate and talk. (swahilin opettaja)

Oman äidinkielen käyttöympäristöistä tärkeimmiksi nousevat opettajien nimeäminä samat kuin oppilaiden kuvauksissakin eli sosiaaliset ja kulttuuriset yhteisöt: suhteet vanhempiin, sisaruksiin ja sukulaisiin sekä ystäviin. Lisäksi esimerkiksi haastatellut ranskan ja unkarin opettajat kertoivat tukevansa vanhempia kielikasvattajina lähettämällä tunneilla tehtyjä videoita vanhemmille. Joillakin kielillä (unkari, ranska, saksa, hollanti ja venäjä) on tukenaan vahvoja paikallisyhteisöjä, joihin opettajalla on kiinteät suhteet ja jotka tukevat oman äidinkielen käyttöä vapaa-ajalla.

## 4.2 Tekstitaidot, tekstikäytänteet ja kielten limittäinen käyttö

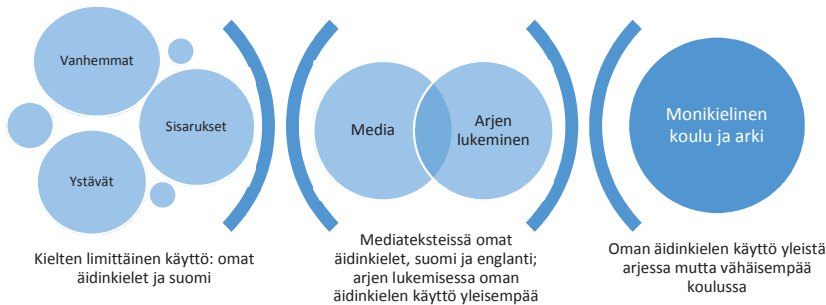
Oman äidinkielen tuntien kielivalinnat vaihtelivat kielittäin ja opettajittain: useimmin tunneilla käytettiin opettajien mukaan pelkkää omaa äidinkieltä, mutta myös suomi esiintyi tunneilla ”apukielenä”, tai sitten omaa äidinkieltä, englantia ja suomea käytettiin limittäin, kuten swahilin ja unkarin opettajat kertoivat. Haastatellut opettajat korostivat, että oppilaat käyttivät hyvin mieluusti oman äidinkielen tunneilla suomea keskenään, ellei opettaja erityisesti ohjannut kielenkäyttöä.

Kielen variaation opettajat näkivät opetuksessa miltei poikkeuksetta ongelmallisena. Opettajien mukaan luokkahuone oli oppilaille keskeinen, osassa omia äidinkieliä jopa tärkein, oman äidinkielen käyttöympäristö. Esimerkiksi kiinan ja arabian opettajat toivat kuitenkin konkreettisesti esiin sen, miten kielten monet murteet vaikeuttivat oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja haastoivat täten sekä oppilaiden motivaation kielenopiskeluun että opettajan tunneilla tekemät pedagogiset ratkaisut.



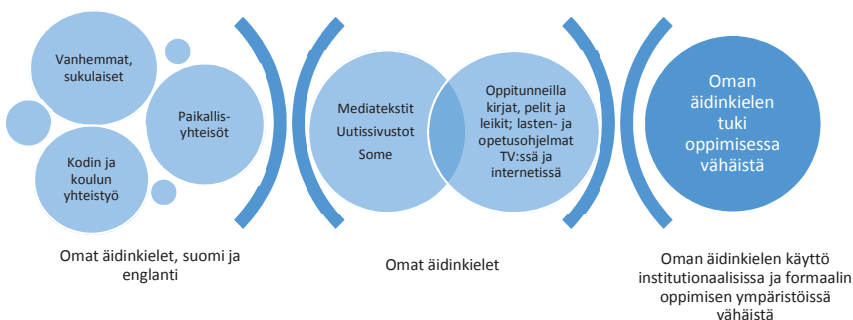
KUVIO 2. Ramizin tyypillinen päiväohjelma toimintoineen ja kielineen.

Myös kellotaulukuvien ja haastattelujen perusteella oppilaiden arki on monikielistä, mutta tekstikäytänteet kielineen ovat tilanteisia ja liittyvät tiettyihin elämäntilanteisiin (ks. kuvio 2). Koulun formaalit tekstikäytänteet olivat oppilaiden mukaan pääasiassa suomenkielisiä, mutta koulun epämuodollisissa, sosiaalisissa tilanteissa, kuten välitunneilla, venäjää puhuvat oppilaat kertoivat käyttävänsä myös venäjää, jos koulukaverina oli toinen venäjää osaava oppilas. Sen sijaan vapaa-ajalla oppilaiden käyttämät kielet vaihtelivat tekstitaidon, tilanteen ja keskustelukumppanin mukaan. Kaikkien oppilashaastatteluiden ja piirrosten perusteella laadittu kuvio 3 havainnollistaa tiivistetysti sosiaalisten ja institutionaalisten tekstikäytänteiden kielimaisemaa. Tämä tukee käsitystä siitä, että kielten käyttöä tai tekstitaitoja ei monikielisessä arjessa nähdä vuorottelevana, sektoreittain tiettyyn käyttöyhteyteen tai elämäntilanteeseen kuuluvana vaan pikemminkin liittämisenä. Haastatteluissa oppilaat mainitsivat esimerkiksi kotona käytetyn kielen vaihtelemaan samankin henkilön kanssa keskusteltaessa.



KUVIO 3. Oppilaiden tekstitaitomaisema heidän itsensä kuvaamana.

Oman äidinkielen opettajat kokivat kannustavansa oppilaita pitämään yllä ja laajentamaan oman äidinkielen verkostojaan median avulla, esimerkiksi seuraamaan oman kielisiä lehtiä ja lukemaan lastenkirjoja yhdessä vanhempien kanssa (arabia, hollanti ja unkari) sekä pitämään yhteyttä sukulaisiin sosiaalisen median avulla (hollanti, arabia ja swahili) (kuvio 4). Osa opettajista nosti paikallisyhteisöjen rinnalle median kautta muodostuvat kieliyhteisöt – TV-sarjat ja esimerkiksi internetin harrastusyhteisöt – ja sanoi hyödyntävänsä niitä myös opetuksessaan. Ranskan, hollannin, arabian ja englannin opettajat kertoivat käyttävänsä internetin opetusohjelmia sekä sähköisiä, internetistä ladattavia kirjoja, videoita ja lastenohjelmia. Oppilaita kannustettiin tuottamaan tunteilla luetun pohjalta myös omia multimodaalisia tekstejä ja esittelemään niitä kotona vanhemmilleen.



KUVIO 4. Oppilaiden tekstitaitomaisema opettajien kuvaamana.

Institutionaalisen kielenkäytön eli ajatteluun ja opiskeluun tähtäävien tekstitaitojen harjoittelun omalla äidinkielellä mainitsi vain muutama opettaja. Yksittäisiä esimerkkejä nousi esiin tiedonhankinnasta arkitilanteissa (hollanti, venäjä ja swahili) sekä oppimaan oppimisen taidoista, kuten sanakirjan käytöstä ranskan tunteilla ja lukustrategioiden

opettelusta ranskan ja englannin tunneilla. Oman äidinkielen tukea eri oppiaineiden opiskelussa ei maininnut yksikään opettajista, eikä yhteistyö koulujen muiden opettajien kanssa tullut mitenkään esiin.

### 4.3 Kirjalliset tekstitaidot arabian ja venäjän kielissä

Kirjallisen kielenkäytön taidot ovat keskeisiä paitsi kielen statuksen myös akateemisten taitojen ja erityisesti opitun osoittamisen näkökulmasta, sillä opiskelu ja arviointi koulussa perustuvat yhä pääasiassa kirjoitettujen tekstien tulkintaan ja tuottamiseen. Tämän vuoksi kirjallisten tekstitaitojen opiskelu ja oppimiseen liitetyt merkitykset ovat oman äidinkielen opetuksessa huomionarvoisia. Vertailemmeikin seuraavassa lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimista arabian ja venäjän opetuksessa.

Oppilaiden haastatteluissa tuli esille kirjoittamaan oppiminen tai kirjoitustaidon kehittyminen muun muassa oikeinkirjoituksen osalta, kuten esimerkki 15 havainnollistaa.

- (15) No on tässä ollu siitä apua että niinku mä tiän nyt vähän niinku et miten jos tarvis kirjottaa vaikka joku viesti et mä tietäisin että miten se sana kirjoitetaan vaikka ja misä laitetaan noi niinku meil venäjänkielisel on semmonen pehme merkki et minne pehme ja kova merkki etten mä kirjottaisi niinku väärin. (Maria)

Lähtökohdat kirjoittamiseen omalla äidinkielellä ovat kuitenkin arabiaa puhuvilla varsin erilaiset verrattuna venäjän kieltä puhuviin oppilaisiin. Arabian kielen luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa tärkeää on standardiarabian osaaminen. Koska oppilaiden kotona käyttämät kielet ovat olleet pääosin arabian kielen eri murteita, ei kirjoitus- ja lukutaitoa ole välttämättä opittu kotona lainkaan. Ehkä siksi kirjoitustaidon kehittyminen, vaikka se viittäisikin lähinnä oikeakielisyyteen, sai enemmän painoa venäjän kieltä kuin arabian kieltä puhuvien oppilaiden vastauksissa.

- (16) No kirjottamaan ja sit mä oon oppinu vähän puhumaan. (Marwa)

Venäjän ja arabian opettajat kertoivat tähtäävänsä opetuksessaan kielen korrektiin kirjalliseen käyttöön, koska vasta standardivarieteetin hallinta on heidän mukaansa osoitus kielen osaamisesta ja kirjoitetun kielen hallinta antaa statuksen kielenkäyttäjälle. Kirjakielen arvostus näkyy siis molempien äidinkielen pedagogisissa ratkaisuissa mutta eri tavoin.

Venäläisessä kouluperinteessä kirjoitettu kieli ja kirjalliset harjoitukset ovat arvostettuja, sillä muun muassa kaanontekstien lähiluku ja opetteleminen ulkoa sekä vuosiluokittain etenevä lukuohjelma ovat opetussuunnitelmien keskeistä sisältöä (Kyn-

käänniemi 2013). Myös venäjän opiskelu omana äidinkielenä oli hyvin strukturoitua: tunneilla toistuivat kirjoitusharjoitukset, kieliopin läpikäynti ja läksyjen tarkastus. Perinteinen venäläinen pedagogiikka näkyi myös lukukilpailuina ja diplomeina sekä koulun ja kodin tiiviinä yhteistyönä, jonka tarkoitus oli kontrolloida ja ohjata oppimista. Kirjallisen kielenkäytön opiskeluun liittyi opettajien mukaan kiinteästi kulttuurihistoriallinen sisältö: venäläisten klassikkokirjailijoiden tekstit, kulttuurinen kuvasto, historia ja ”oman kulttuurin tekstien lukutaito”.

Arabian tunneilla kirjaimia ja lukemista opeteltiin opettajan lähtömaan koulujärjestelmän mukaisesti, ja opettaja käytti aikaa ja kannusti oppilaita harjoitteluun luku- ja kirjoitustaidon oppimiseksi. Oppitunneilla tehtiin tehtäviä itsenäisesti oppikirjan ja opettajan mallin mukaan, ja opettajan mielestä juuri tällainen harjoittelu poikkeaa merkittävästi suomalaisesta tehtävä- ja harjoittelukulttuurista. Opettaja käytti arabiankielisten maiden oppimateriaaleja, mitä haitsasi hänen mukaansa toisaalta oppikirjojen ideologisuus eli uskonnollinen ja poliittinen värityneisyys, toisaalta länsimaisuus esimerkiksi kuvituksessa. Arabian opetuksen tehtävänä oli osoittaa oppilaille luku- ja kirjoitustaidon merkitys, sillä kotien tuki oppimiselle oli opettajan havaintojen mukaan vähäistä eivätkä vanhemmat arvostaneet arabian kielen luku- ja kirjoitustaitoa, vaan pitivät sen opettelua liian vaikeana ja ajanhukkana. Opettaja kuitenkin painotti erityisesti kriittisen lukutaidon merkitystä oman äidinkielen tekstejä luettaessa, sillä hänen mukaansa luku- ja kirjoitustaidot ovat ylipäänsä tärkeitä, jotta oppilaat voivat etsiä tietoa vaikkapa eri medioiden uutisvustoilta ja muodostaa siten oman näkökulmansa asioihin.

Kirjallisten tekstitaitojen harjaannuttaminen saattaa edistää kielenkäyttöä eri elämänalueilla. Kuten edellä olevasta esimerkistä 16 näkee, arabian tunneilla käyvät oppilaat mainitsivat oppineensa tunneilla myös puhumaan. Tämä viitanee siihen, että koulussa opetellaan puhumaan standardiarabiaa. Standardiarabia voi erota arabian murteista hyvinkin paljon, mutta sen oppiminen hyödyttää oppilaita esimerkiksi median käytössä.

- (17) Mm no esimerkiks ku me katotaa [kotona] jotaa ohjelmii nii sit niissä puhutaa tot arabiaa mitä me opiskellaa nii sit mä ymmärrän vähä enemmän. (Marwa)

Oppilaat kertoivat oppineensa oman äidinkielen tunneilla kielioppia ja sanastoa. Sanaston kehittyminen tuli esille sekä arabian että venäjän tunneilla käyvien oppilaiden haastatteluissa (esimerkit 18–19).

- (18) Noo kielioppia lähinnä ja sanoja ehkä vähän mut enemmän sitä kielioppia niinku sanat mä niinku tiään mut se on se kielioppi just joka niinku puuttuu multa. (Samir)

- (19) No niinku jotain sanoja mä oon siitä niinku oppinu et öö niinku jotki sanat mulle näytti ihan oudoilta mut sitte mä oon kysyny niinku opettajalta nii se selitti ja sitte kotona mä osasin niinku ymmärsin et mitä sanoja ne on. (Natalia)

Oppilaiden vastauksista ilmeni, että oman äidinkielen tunneilla käymistä pidettiin tärkeänä. Tuntien koettiin kehittävän omaa kielen osaamista ja ylläpitävän hyvää kielitaitoa.

## 5 Pohdinta

Sekä opettajat että oppilaat pitävät omaa äidinkieltä ja oman äidinkielen opetusta tärkeänä. Opettajat pyrkivät opetuksessaan nostamaan esiin oppilaiden moninaiset oman äidinkielen käyttöympäristöt ja kannustamaan ympäristöjen ylläpitoon ja osa opettajista myös niiden laajentamiseen. Lisäksi osa opettajista sanoo kannustavansa oppilaitaan erilaisten autenttisten tekstien, muun muassa mediatekstien ja kirjojen, käyttöön kielenoppimisessa vapaa-aikana ja pyrkii myös mallintamaan niiden käyttöä tunneilla. Oppilaiden kertoman mukaan heidän elämänsä sekä arjessa että koulussa on monikielistä ja omaa äidinkieltä käytetään varsinkin perheen, ystävien ja sukulaisten kanssa. Eri kielten käyttö on oppilaiden itsensä kuvaamana limittäistä varsinkin sosiaalisissa suhteissa, eivätkä he hahmota tekstitaitojaan kielten mukaan erillisinä vaan kokevat ne samanaikaisiksi, mikä on tullut esiin myös muissa tutkimuksissa (esim. Robertson 2006; García & Sylvan 2011).

Oman äidinkielen opetuksen pedagogiikka vaihtelee opettajien kuvausten perusteella paljon paitsi eri kielten myös opettajien välillä. Erityisesti omasta kulttuurista periytyvät opetuskäytänteet sekä kielenopetuksen tavoitteet ja sisällöt näyttävät ohjaavan opetusta. Esimerkiksi venäjän opetuksessa painottuivat kotitehtäväkulttuuri, museovierailut ja oppimisen kontrollointi. Lisäksi kielenopetuksen vanha ja uusi läksy-perinne rytmitti tunteja saksan ja venäjän opiskelussa.

Tässä tutkimuksessa erikseen tarkasteltujen venäjän ja arabian kielten opiskelussa panostetaan molemmissa kirjallisten tekstitaitojen opetukseen, jonka tavoitteena on kielten käyttöalan laajentaminen ja kielten merkityksellisyyden lisääminen oppilaiden elämässä. Kielet kuitenkin eroavat toisistaan siten, että venäjää tunnutaan pienen aineistomme perusteella käytettävän enemmän kirjallisesti kuin arabiaa, mikä voi olla yhteydessä standardiarabian ja lukuisten puhekielten varieteettien väliseen eroon. Havaintomme taustalla voivat olla myös erilaiset opetustraditiot sekä kielten erilainen asema maahanmuuttajakielinä.

Oman äidinkielen koettu tärkeys ja aktiivinen käyttö viestivät oman äidinkielen merkityksestä. Sen sijaan oman äidinkielen vähäinen tai satunnainen käyttö koulussa ja akateemisissa yhteyksissä saa pohtimaan, miten sen institutionaalista asemaa voisi vahvistaa (vrt. Goodwyn & Findlay 2003; Gee 2004). Koululla on keskeinen tehtävä oppilaiden kieli- ja tekstitaitorepertuaarin laajentamisessa niin, että monikielisyys olisi luonteva osa oppilaiden elämää (Creese & Blackledge 2010; García & Sylvan 2011). Uusien opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) painottamat kielitietoisuus, laaja-alainen osaaminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet antavat perusteet pohtia sitä, millaisin käytännön järjestelyin oppilaiden monikielisyyttä ja omaa äidinkieltä voidaan huomioida ja tukea oppitunneilla nykyistä paremmin. Kielitietoiset ja monikielisyyttä tukevat käytännöt laajentaisivat yksilöiden kielirepertuaareja ja vahvistaisivat myös oman äidinkielen yhteisöllistä asemaa. Oman äidinkielen kulttuurinen ulottuvuus on tärkeä, mutta sen ei tulisi ohjata näkemään kieltä menneisyyden rudimenttina, esimerkiksi painotetusti kansalliskirjailijoiden tai tarinoiden kielenä, vaan lasten ja nuorten tulevaisuuden kielenä, jota voi käyttää samanlaisissa yhteyksissä kuin suomea tai englantia.

Tietoa oman äidinkielen opetuksen esteistä on jo olemassa. Esteitä luovat esimerkiksi oman äidinkielen opettajien erillisyyks muista opettajista, kelpoisuusehtojen puuttuminen, oman äidinkielen asema ja opetusjärjestelyt (Youssef 2007; Suni & Latomaa 2012; Kuukka ym. 2015; Tarnanen & Kauppinen 2016). Miten sitten voi vaikuttaa opetuksen esteisiin, ja miten kehitetään uudenlaisia käytänteitä oppimiseen ja opetukseen? Tällä hetkellä oman äidinkielen opetus on monenlaisten käsitysten ja odotusten kohtauspaikka: koulun, vanhempien ja oppilaiden käsitykset poikkeavat toisistaan, samoin käsitykset koulun sisällä, opettajan omat käsitykset ja yhteiskunnan odotukset. Uudet opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) antavat opetukselle tavoitteet ja jäsentyneet sisältöalueet, mutta käytänteiden muodostamiseksi ja vakiinnuttamiseksi tarvitaan oman äidinkielen opettajien koulutusta: kielikäsitusten jakamista ja avaamista, kielenoppimisen merkitysten ja paikkojen läpikäyntiä opetussuunnitelman valossa sekä opettajien kieli-identiteetin vahvistamista, jotta he voisivat tehdä identiteettityötä myös oppilaidensa kanssa.

Oppilaat kuvaavat käyttävänsä kieliä limittäin vapaa-aikanaan, mutta koulussa eri kielten jäsentynyt samanaikainen käyttö oppimisen tukemiseksi on aineistomme perusteella harvinaista. Tähän liittyy myös havainto siitä, että oman äidinkielen merkitys ja mahdollisuudet oppimisen resurssina yli oppiainerajojen eivät nouse esiin opettajien ja oppilaiden puheessa eivätkä myöskään huoltajien näkemyksissä (Tarnanen & Kauppinen 2016). Kielitietoinen aineenopetus ja samanaikaisopettajuus eri oppiaineissa saataisivat lisätä oman äidinkielen arvostusta ja kehittää sen sisältöjä. Kehitystyö edellyttäisi opettajien yhteistyötä sekä aikaa pedagogiseen suunnitteluun ja oppimateriaalien kokoamiseen. Yhteissuunnittelu parantaisi myös tiedonkulkua eri oppiaineiden tunneil-



la käsiteltävistä teemoista, tehtävistä ja teksteistä. Suotuisaa tutkimusnäyttöä on myös kodin ja koulun yhteistyöprojekteista (Stavans ym. 2009; Savas 2014), joten kodin ja koulun yhteistyön tiivistäminen voisi osaltaan olla rakentamassa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kieli- ja tekstitaitorepertuaareja sekä monikielistä identiteettiä.

## Kirjallisuus

- Aalto, E. & M. Kauppinen 2011. Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. 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, 6–21.
- Bartlett, L. 2005. Identity work and cultural artefacts in literacy learning and use: a sociocultural analysis. *Language and Education*, 19 (1), 1–9. DOI: 10.1080/09500780508668801.
- Barton, D., M. Hamilton & R. Ivanič 2000. *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Blackledge, A., A. Creese & J. K. Takhi 2013. Beyond multilingualism: heteroglossia in practice. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge, 191–215.
- Bradley, R. H. & R. F. Corwyn 2002. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Busch, B. 2010. School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24 (4), 283–294. DOI: 10.1080/09500781003678712.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison 2011. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Creese, A. & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & M. Danesi 1990. *Heritage languages: the development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our Schools / Ourselves Education Foundation.
- Dressler, R. 2014. Exploring linguistic identity in young multilingual learners. *TESL Canada Journal*, 32 (1), 42–52.
- Edwards, V. 2008. New minority languages in the United Kingdom. Teoksessa G. Extra & D. Gorter (toim.) *Multilingual Europe. Facts and policies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 253–270.
- Eisenchlas, S. A., A. C. Schalley & D. Guillemin 2013. The importance of literacy in the home language: the view from Australia. *Sage OPEN*, 3 (4), 1–14. DOI: 10.1177/2158244013507270.
- García, O. & N. Kano 2014. Translanguaging as process and pedagogy: developing the English writing of Japanese students in the U.S. Teoksessa J. Conteh & G. Meier (toim.) *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges*. Clevedon: Multilingual Matters, 258–277.
- García, O. & C. E. Sylvan 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 385–400. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x.

- Gee, J. P. 2004. *Situated language and learning. A critique of traditional learning*. New York: Routledge.
- Goodwyn, A. & K. Findlay 2003. Shaping literacy in the secondary school: policy, practice and agency in the age of the national literacy strategy. *British Journal of Educational Studies*, 51 (1), 20–35. <http://www.jstor.org/stable/3121642>.
- Hélot, C. & A. Young 2002. Bilingualism and language education in French primary schools. Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 96–112. DOI: 10.1080/13670050208667749.
- Hsieh, H.-F. & S. E. Shannon 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- Kuukka, K., N. Ouakrim-Soivio, T. Pirinen, M. Tarnanen & M. Tiisanen 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–130.
- Kynkäänniemi, M. 2013. *Kieli kasvattajana äidinkielen opetuksessa Venäjällä*. Jyväskylä Studies in Humanities 218. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5523-6>.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielystä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641–654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488.
- Lo Bianco, J. 2003. *A site for debate, negotiation and contest of national identity: language policy in Australia*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LoBiancoEn.pdf>.
- Lundell, L. 2010. *“What is the color of English?” Representation of English in the language portraits of Sámi children*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201009212665>.
- Markose, S. & M. Hellstén 2009. Explaining success and failure in mainstream schooling through the lens of cultural continuities and discontinuities: two case studies. *Language and Education*, 23 (1), 59–77. DOI: 10.1080/09500780802152911.
- Mård-Miettinen, K., A. Palojarvi & Å. Palviainen 2015. Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 130–150.
- Mäntylä, K., S. Pietikäinen & H. Dufva 2009. Kieliä kellon ympäri: perhe monikielisyyden tutkimuksen kohteena. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 27–37.
- Opetusministeriö 2009. *Opetusministeriön maahanmuuttopolitiittiset linjaukset*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:48. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2016. *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Perusopetus ja lukiokoulutus*. [http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita\\_koulutustilastoja/maahanmuuttajien\\_koulutus](http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus) [luettu 14.1.2017].

- Oriyama, K. 2011. The effects of the sociocultural context on heritage language literacy: Japanese–English bilingual children in Sydney. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (6), 653–681. DOI: 10.1080/13670050.2011.570739.
- Piippo, J. 2016. *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Helsinki: University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2674-0>.
- Robertson, L. H. 2006. Learning to read properly by moving between parallel literacy classes. *Language and Education*, 20 (1), 44–61. DOI: 10.1080/09500780608668709.
- Savas, B. 2014. A linguistic evaluation of approaches to education of immigrant students: contribution of translated children's literature to the linguistic and cultural integration. *The Journal of International Social Research*, 7 (31), 260–277.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stavans, A., E. Olshtain. & G. Goldzweig 2009. Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: the case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (2), 111–126. DOI: 0.1080/01434630802307916.
- Suni, M. & S. Latomaa 2012. How to manage the growing linguistic diversity in schools: a Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67–95.
- Tarnanen, M. & M. Kauppinen 2016. Oman äidinkielen tekstikäytänteet huoltajien ja opettajien näkökulmasta. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 291–310.
- Tarnanen, M., M.-R. Luukka, S. Pöyhönen & A. Huhta 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus*, 41 (2), 154–165.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valdés, G. 2005. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410–426. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x.
- Ylämäki, A. 2017. *Arjen monet kielet – kielten merkitys maahanmuuttajataustaisille oppilaille*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-20170>.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 369–380. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3>.

*Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 298–319.*

**Johanna Vaattovaara**

Tampereen yliopisto

## **Akateemisten asiantuntijoiden kertomaa: viestintä, kielitaito ja kielitietoisuus asiantuntijatyössä**

This article deals with a research project seeking for in-depth knowledge on language and communication needs in academic encounters. The article is based on 20 interviews with academics representing different specialist areas and fields of science. How do the interviewed professionals reflect on the language decree requirements after years of experience on communication skills needs in their academic careers? What kind of interaction and writing skills are primary, and how are the roles of different languages (English, domestic and others) represented in the data? On the basis of the qualitative content analysis of the interview data, the article presents some overall implications for the language education institutions, particularly the University Language Centres.

**Keywords:** worklife, communication, language proficiency, academics

**Asiasanat:** työelämälähtöisyys, viestintä, kielitaito, akateeminen työvoima



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

# 1 Johdanto

Tutkimustieto on osoittanut, että tietotyöläisten (*knowledge workers*) osuus työmarkkinoilla on 1980-luvulta 2000-luvulle yli kolminkertaistunut. Tiedon tuottajien, jakajien ja käyttäjien määrä on työmarkkinatilastojen perusteella tasaisesti kasvanut, ja samalla asiantuntijoiden suhde toisiinsa sekä tuotettavaan tietoon on korostunut. (Pyöriä, Melin & Blom 2005: 90–91; Johansson, Nuolijärvi & Pyykkö 2010.) Puhutaan työn kielellistymisestä, jota myös eri tavoin tuotteistetaan (Heller 2010; Heller & Duchêne 2016; Nissi & Honkanen 2016).

Työelämän muutosten heijastumisesta kieli- ja viestintätaitotarpeisiin ja kielelliseen tasa-arvoon on keskusteltu jo pitkään (ks. esim. Gee, Hull & Lankshear 1996; Sajaavaara & Takala 2000; Sajavaara & Salo 2007; Solin, Vaattovaara, Hynninen, Tiililä & Nordlund 2016). Globaalissa nykyaikaisessa (*new economy*) englannin kielen valta-asema työelämän vuorovaikutuksen kielenä on osoittautunut kiistattomaksi erityisesti yritysmaailmassa, mutta työyhteisöjen käytänteissä todellisuus on monimuotoisempi (esim. Kankaanranta & Louhiala-Salminen 2010; Virkkula-Räisänen 2010; Angouri 2013; Kingsley 2013). Tässä artikkelissa käsitellään monialayliopistosta valmistuneiden näkemyksiä ja kokemuksia kielellisestä toiminnastaan työelämässä. Läsnä ovat englannin, kotimaisten kielten ja muidenkin kielten käytön tarpeet ja roolit työyhteisöissä ja työprosesseissa. Artikkelin pohjaa *Työelämän kielitaitotarpeet – Professional language needs* (2013–) hankkeeseen, jossa on selvitetty kahdeksan opettaja-tutkijan voimin akateemisen työelämän viestintä- ja kielitaitotarpeita haastatteleamalla eri aloilta valmistuneita, pääosin maisterintutkinnon suorittaneita. Tutkimuksen avulla on pyritty saamaan lisävalaisua siihen, millaista konkreettista kieli- ja viestintätaitoa asiantuntijatyön markkinoilla nykyään tarvitaan ja millaista (kriittistä) kielitietoisuutta tämän päivän kielikoulutuksen turvin tulisi tukea. Kielitietoisuus ymmärretään tässä väljästi tietoisuudeksi kielen ja metakielen roolista osana toimintaa. Artikkelin keskittyy tarkastelemaan haastatteluaineiston tuloksia kahdesta kielestä ylittävistä näkökulmista. Esittelen tarkemmat tutkimuskysymykset luvussa 2 hankkeen esittelyn yhteydessä.

Työelämän kieli- ja viestintätaitoa koskevista kysymyksistä on Suomen kontekstissa saatavilla jo ennestään monenlaista tietoa, aina eri kielten asemaa koskevasta yleisemmästä selvitystiedosta (EK 2014) tehtäväkohtaisiakin kysymyksiä käsittelevään tutkimustietoon (esim. Lappalainen 2015). Laajempia selvityksiä ja tarveanalyysijä kielikoulutuksen kehittämiseksi on tehty useita. Helsingin yliopiston kielikeskuksessa selvitettiin työelämän kielitaitokysymyksiä 2004–2005 kerätyn materiaalin pohjalta *Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito* -hankkeessa (Karjalainen & Lehtonen 2005; Lehtonen & Karjalainen 2009). Selvityksessä tavoiteltiin tutkimustietoa paikallisen monialayliopiston kieltenopetuksen tarpeisiin yliopistosta valmistuneiden parissa

tehdyn kyselytutkimuksen sekä työnantajien haastatteluiden avulla. Käsillä oleva tutkimus täydentää aiempaa paitsi ajallisen päivityksen näkökulmasta myös lähestymistapansa puolesta: työelämässä toimivien asiantuntijoiden haastattelujen avulla on nyt pyritty saamaan syventävää kontekstuaalista tietoa kieli- ja viestintäkäytänteistä sekä kielitietoisuuden merkityksestä asiantuntijatyössä. Aiempaa, vastaavan kaltaista tutkimustietoa on saatavilla erityisesti englannin kielen piiristä sekä tekniikan ja kaupan alan konteksteista, joista on tehty laajoja tarveanalyysyjä (Huhta 1999; Huhta 2010; Huhta, Vogt, Johnson & Tulkki 2013). Tutkimushankkeemme tavoitteena on ollut hankkia tietoa paikallisen yliopiston aloja edustavilta työntekijöiltä ja paikantaa samalla potentiaalisia tutkimuskohteita, joita kannattaisi tulevaisuudessa lähestyä etnografisin menetelmin.

## 2 Tutkimusaineisto ja analyysi

Tutkimusaineisto koostuu 20 haastattelusta, jotka tehtiin vuosina 2014–2015 Helsingin yliopistosta valmistuneiden parissa. Vapaaehtoisia haastateltavia etsittiin sosiaalisen median (LinkedIn, Twitter) sekä yliopiston alumni-sähköpostilistojen kautta. Taulukosta 1 ilmenee kohderyhmän kuvaus sekä haastatteluteemat.

TAULUKKO 1. Haastattelututkimuksen kohderyhmä ja haastatteluteemat.

Kohderyhmä (kriteerit)	Haastatteluteemat
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Toimii asiantuntijatyössä</li> <li>2. Valmistunut HY:stä; muu kuin kielialan tutkinto</li> <li>3. Työelämässä vähintään 5 vuotta valmistumisen jälkeen</li> <li>4. Suorittanut kielikeskuksen tarjoamia kieliopintoja</li> <li>5. Käyttää työssään äidinkielen lisäksi myös muita kieliä</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taustakysymykset ja nykytilanne (koulutus ja työkokemustausta, tämänhetkinen työ)</li> <li>2. Muistot kielenoppimisesta ja opiskelusta; identiteetit eri kielten käyttäjänä</li> <li>3. Nykyiset työtehtävät viestintä- ja kielitaitotarpeiden kannalta</li> <li>4. Työelämässä koetut viestinnälliset muutokset ja omat kehittymishaasteet; täydennyskoulutus</li> <li>5. Viestintätaitojen oppiminen työssä ja muissa epämuodollisissa oppimistilanteissa</li> <li>6. Kokemukset (korkea)koulun kielenopetuksesta ja oppimisesta, muodollisen koulutuksen piirissä saadut eväät</li> </ol>

Haastateltaviksi valittiin Helsingin yliopistosta valmistuneita henkilöitä, jotka toimivat koulutustaan vastaavassa tai korkeakoulututkintoa edellyttävässä asiantuntijatyössä (nk. symbolis-analyttinen työ, Reich 1992). Kokemus kielikeskusopetuksesta valittiin yhdeksi kriteeriksi (ks. taulukkoa 1), koska hankkeen avulla tähdätään erityisesti kielikeskusopetuksen kehittämiseen. Samasta syystä haastateltaviksi poimittiin vastaajia, jotka ilmoittivat käyttävänsä työssään myös muita kuin kotimaisia kieliä tai vähintään

toista kotimaista kieltä äidinkielen lisäksi. Tutkimusaineisto painottuu siten työntekijöihin, joiden keskeinen väline työssä ovat (eri) kielet. Tutkimuksen ulkopuolelle kuitenkin rajattiin kieltä pääaineena opiskelleet. Rajauksen avulla haluttiin kohdentaa tutkimus akateemisiin, joiden työ ei ensi sijassa kohdistu kielityöhön kielen asiantuntijana. Haastatelluista puolet edustaa humanistis-yhteiskuntatieteellisiä aloja, seitsemän on oikeustieteilijöitä, ja muun alan tutkinnon suorittaneita on aineistossa kolme (ks. taulukkoa 2). Vapaaehtoisiksi haastateltaviksi ilmoittautui enemmän naisia kuin miehiä. Myös haastatellut olivat pääosin naisia – aineistossa on 14 naista ja 6 miestä. Työelämäkokemuksen osalta haastateltavat edustavat useampaa ikäpolvea: syntymävuodet asettuvat vuosivälille 1948–1982. Työelämäkokemus on taulukossa 2 luokiteltu neljään osaan sen pituuden näkökulmasta.

TAULUKKO 2. Haastateltavien (n=20) tieteellinen tausta ja työelämäkokemus.

Tieteellinen tausta Työelämä- kokemus	Humanistis- yhteiskunta- tieteellinen	Oikeus- tieteellinen	Muu	Yhteensä
5–10 v.	4	1	1	6
11–15 v.	2	–	–	2
16–20 v.	4	2	2	8
yli 20 v.	–	4	–	4
Yhteensä	10	7	3	20

Haastateltavien tehtäväkuvat ja työnimikkeet ovat keskenään erityyppisiä. Joukossa on sellaisia asiantuntijoita kuin kehittämisspällikkö, partner, sourcing manager, tutkija, koordinaattori, viestinnän suunnittelija, toimittaja, toimitusjohtaja, professori, kulttuurintuottaja, museoassistentti, manager of legal affairs ja veroasiantuntija. Yhtä tohtoria lukuun ottamatta kaikki ovat ylemmän perustutkinnon suorittaneita.

Haastattelut vaihtelivat kestoltaan vajaasta tunnista puoleentoista tuntiin.<sup>1</sup> Haastatteluiden avulla pyrittiin saamaan kokonaiskäsitys haastateltavien kielellisestä toiminnasta erityisesti työssään, mutta näkökulma sijoitettiin haastattelussa myös osaksi elinikäisen oppimisen (*life-long learning*) ja elämänlaajuisen oppimisen (*life-wide learning*) tematiikkaa (ks. Barnett 2010; Karlsson & Kjisik 2011). Puolistrukturoitua haastattelua

1 Haastatteluiden teosta ovat pääasiassa vastanneet tutkimusavustajat, jotka perehdyttiin haastattelutyöhön kielikeskusopettajien tekemien kolmen pilottihaastattelun jälkeen. Kiitän lämpimästi valtiotieteellisen tiedekunnan opiskelijoita Johanna Lehikoista ja Linda Sivanderia, jotka tekivät haastattelut, litteroivat aineiston sekä työstivät siitä yhteenvetoja osana korkeakouluharjoitteluaan.

läpäisevä teema oli oppiminen formaaleissa ja epäformaaleissa ympäristöissä läpi koulutus- ja urapolkujen.

Tutkimussuunnitelmaa ja sittemmin haastatteluaineistoa työstettiin kielikeskuksessa yhteisöllisenä prosessina<sup>2</sup>. Aluksi kukin tutkija-opettaja perehtyi haastatteluaineistoon ja sen litteraatteihin tutkimusavustajien laatimien ensi vaiheen teemoittelujen ja haastatteluista tekemien koosteiden avulla. Tämän jälkeen jokainen perehtyi aineistoon itsenäisesti. Analyyttisiksi lähestymistavoiksi sovittiin laadullinen, aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi (Eskola & Suoranta 2008; Tuomi & Sarajarvi 2009). Samalla sovittiin tutkimusnäkökulmia koskevasta työnjaosta aineiston alustavan teemoittelun pohjalta (esim. englannin kielen, toisen kotimaisen ja oikeustieteellisestä valmistuneiden näkökulma), joiden osalta jokainen tutkija tai tutkijatiimi on vastannut aineiston tarkemmasta luokittelusta ja analyysistä. Myöhemmin aineistohavaintoja ja luokitteluperiaatteita käsiteltiin useassa datasessiossa kielirajat ylittävästi. Tässä artikkelissa on esillä erityisesti haastattelun teemakohtiin 3–6 liittyviä kysymyksiä (ks. taulukkoa 1). Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten haastateltavat reagoivat kieli- ja viestintätaitoa koskevien tutkintoasteusten muotoiluihin?
2. Millainen kielellinen toiminta ja mitkä tekstilajit nousevat keskeisiksi työelämän tarpeiden kannalta?
3. Millaisia suuntaviivoja aineisto kaiken kaikkiaan tarjoaa kieli- ja viestintätaitojen oppimisen ja opetuksen kehittämiseksi?

Näihin kysymyksiin vastaamiseksi sovelsin laadullista sisällönanalyysiä järjestämällä aineiston temaattisesti luettuani sen läpi muutamaan kertaan. Tutkimuskysymykseen 1 vastaava teema rajautui aineistosta selkeänä kokonaisuutena haastattelurungon pohjalta, kun taas tutkimuskysymys 2 on muotoutunut aineiston luennan pohjalta. Siihen vastaamiseksi ryhmittelin aineistohavainnot suullisen ja kirjallisen työskentelyn näkökulmista. Tutkimuskysymykseen 3 on vastattu poimimalla aineistossa käsitellyt keskeiset kieltenopetuksen kehittämistä koskevat ja sivuavat teemat, mutta myös tulkitsemalla aineistoa kokonaisuutena.

2 Hankkeen suunnittelussa vuosina 2013–2014 oli mukana toistakymmentä kieltenopettajaa, aktiivisia tutkijoita hankkeessa on kahdeksan. Itse olen toiminut hankkeen tutkijana ja johtajana.



### 3 Tutkintoasetusten edellyttämä kielitaito työelämässä toimivien arvioimana

Osana teemaa, jossa keskusteltiin muodollisen koulutuksen tuottamasta osaamisesta, haastateltaville näytettiin tutkintoasetustekstit, joissa on määritelty yliopistotutkintoja koskevat kielitaitovaatimukset. Teema toimi yhtenä keinona avata keskustelua kielikoulutuksen ja työelämän välisestä suhteesta.

Haastateltavista yksikään ei muistanut, mitä kielitaidosta yliopistotutkinnoissa oli säädetty heidän opiskeluaikanaan. Muutamilla oli kuitenkin jonkinlainen muistikuva toisen kotimaisen kielen osaamisvaatimuksista. On huomattava, että kaikki haastatellut eivät olleet valmistuneet saman tutkintoasetuksen voimassaoloaikana. Jokaiselle esitettiin haastattelutilanteessa kuitenkin samat asetustekstit vuodelta 2004 (Finlex 2004). Nämä olivat voimassa aikana, jolloin haastateltavistamme nuorin sukupolvi oli valmistunut<sup>3</sup>. Haastateltaville esitellyt asetustekstit olivat seuraavat (ilman kohtaa 1 koskevia poikkeusmenettelyjä):

Opiskelijan tulee alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavalla osoittaa saavuttaneensa:

1. suomen ja ruotsin kielen taidon, joka julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) 6 §:n 1 momentin mukaan vaaditaan valtion henkilöstöltä kaksikielisessä viranomaisessa ja joka on tarpeen oman alan kannalta; sekä
2. vähintään yhden vieraan kielen sellaisen taidon, joka mahdollistaa oman alan kehityksen seuraamisen ja kansainvälisessä ympäristössä toimimisen.

Tekstit esiteltiin haastattelutilanteessa kaikille suunnilleen samankaltaisella pyynnöllä pohtia, millaisia ajatuksia tutkintoasetustekstit herättävät suhteessa työelämän käytäntöihin ja kielitaitotarpeisiin. Ensisijainen mielenkiinto kohdistui siihen, arvioivatko haastateltavat käytännön osaamisen tasonsa vastaavan tutkintoasetusten esittämiä vaatimuksia.

Haastateltavat reagoivat kysymyksiin eri tavoin. Osa muisteli esimerkiksi todistuksen lausumaa toisen kotimaisen kielen osaamistasostaan, osa keskittyi arvioimaan itse asetustekstin muotoilua tekstinä tai asetukseen kirjatun vaatimuksen mielekkyyttä. Haastattelutilanteessa aiheen käsittely eteni haastateltavien ehdoilla, mutta haastateltaja pyrki kääntämään keskustelun asetusvaatimuksen ja työelämän todellisuuden väliin suhteeseen. Tällöin osa vastaajista kohdisti pohdinnan omaan henkilökohtaiseen tilanteeseensa, osa yleisempiin työelämässä tekemiinsä havaintoihin.

3 Viimeisin tutkintoasetus, jossa säädetään korkeakoulujen kielitaitovaatimuksista, on vuodelta 2013 (Finlex 2013).

Tutkintoasetus ei säädä erikseen siitä, mitkä kielet ovat kelpoisia tutkinnon vieraaksi kieleksi, mutta englanti oli käytännössä se kieli, josta haastateltavien kanssa keskusteltiin tutkintoon sisällytettävänä vieraana kielenä. Tämä oli odotuksenmukaista, sillä valtaosa yliopisto-opiskelijoista suorittaa englannin vieraana kielenä tutkintonsa viestintä- ja kieliopintoihin (Horppu & Lehtonen 2003: 34). Kahdestakymmenestä haastateltavasta 12 oli sitä mieltä, että korkeakoulusta valmistuvalla on edellytykset selvittää **vieraan kielen** vaatimustasosta myös käytännön työssä. Neljän haastateltavan pohdintoissa mielipide jäi epäselväksi; neljä puolestaan arveli, että asetus edellyttää tai tutkintotodistus lupaa liikoja (ks. esimerkkiä 1).

- (1) H<sup>4</sup>: [- -] mulla on tässä tää nykypäivän tutkintoasetus joka koskee sitä kielitaitoo. niin jos luet sen läpi ja sitten niin kun sanoisit, että, kun sä oot lukenu ton, että miten, mitä sä ajattelet tästä muotoilusta, kun ajattelee niin kun käytännön työelämää?
- V: no tää on kyllä, öö, **tää on kovin toiveikkaasti sanottu** tää, tämä näin, tämä että sellainen ru- suomen ja ruotsin kielen taito, jota vaaditaan tästä, **tää on tää niin sanottu virkamiesruotsi** [- -]. **niukin naukin nytkään kyllä toteutuu**, ainakaan siis kun mä arvelen, mitä ruotsin kieltä opetetaan, no joo. [- -] sit vähintään yhden vieraan kielen sellaisen taidon [- -]. ei oo kyllä sellasia resursseja tälläkään hetkellä. että jos sanotaan, että vaikka se olis sit se englanti, jota ne o- yleensä osaa hitsin hyvin, koska ovat kolonneet kaikki netti, netin, nettisivustot ja pelit ja kaikki mahdolliset, et **englannin kielen taito sinällensä on opiskelijoilla minust varsin hyvä, pääsääntöisesti hyvä**, mutta oman alan seuraaminen, kansainvälisessä ympäristössä toimiminen, omalla alalla niin. niin **välttämättä sen kaltasta kielitaitoo ei, ei ehkä pystytä paljon, paljon tarjoamaan.** (#20 N-48, Yliopettaja eläk., Oik.)

Toisaalta esitettiin myös näkemyksiä, joiden mukaan asetusteksteissä rima asettuu turhan matalalle. Suuressa kansainvälisessä yhtiössä toimiva sourcing manager kuvaa työelämän vaatimuksia asetustekstin kuvausta vaativammiksi ja samalla katsoo (ks. esimerkkiä 2), että vieraan kielen osalta vaatimukset ja osaaminen pääosin kohtaavat, kunhan "tasoa ei tiputeta". Hän tuo asian käsittelyssä esiin myös vuorovaikutustaitojen ja "small talkin" merkityksen ja taidot, jotka hän kokee oppineensa vasta työelämässä.

- (2) H: sit tos oli vielä tosta vieraan kielen osalta. [- -]  
 V: (lukee asetustekstiä itsekseen ääneen) toi pitää kyllä paikkansa.  
 H: okei eli et se on ihan [- -]  
 V: no, menisin jopa tosta yli. **kyllä meillä vaaditaan enemmän, että pystyy sitä käyttämään, et ei riitä oman alan kehityksen seuraaminen.** [- -] suomalaiset osaa tosi hyvin englantia, älkää ainakaan tiputtako sitä tasoa, et **lisää vaan keskustelutaitoja ja jotain... ehkä small talkia voidaan alkaa jo harjottamaan,**

4 H= haastattelija, V=haastateltava (vastaaja). #n viittaa haastattelun numeroon. Aineistolainauksista on lihavoitu tässä käsitellyn kannalta keskeisiä kohtia.

**koska mä olen sen joutunu opettelemaan vaan työelämässä.** meillä kävi britti kertomassa, et miten tärkeätä se on oikeesti se keskusteleminen, et muuten vaikuttaa tosi vihanieliseltä, jos ei viitti hissis vähän puhuu säästä. et en mä ollut tota ymmärtäny aikasemmin.” (#6 M-77, Sourcing manager, Hum.)

Ne haastatellut, jotka käsittelivät asetustekstiä etupäässä sen muotoilun tai sisällön kannalta, toivat esiin työelämän vaativuuden. Esimerkissä 3 tulee esiin haastateltavan oletus kokeesta kielitaidon arvioinnin perusmuotona ja samalla näkemys siitä, ettei koetilanne luonteeltaan vastaa niitä käytänteitä, jotka työelämässä kohdataan.

- (3) H: niin jos tota, ajattelet käytännön työelämää, niin mitä sä ajattelet tästä muotoilusta.
- V: (hiljenty lukemaan) nii et aika yleinen, yleinen tää on, mutta eihän se laki tavaltaan tai asetus voi oikeestaan muuta ollakaan, mut et se mitä tää on niinku käytännössä niin se. ehkä se nykyinen, tai s- **sanotaan et se taso millä tämän pystyy saavuttamaan niin ei oo kauheen korkee.**
- H: niin.
- V: **et se työelämä on, on niinku vaatii käytännössä niin kun paljon enemmän kuin mitä tämä, tämä vaadittava kielitaito ehkä niinkun tässä on.** [- -] onhan siitä [kokeesta] aina päässy läpi, mut se että [- -] **minkälaisia sitte siellä vois olla niinku ne muut mallit testata** niin se on se **kyky puhua ja kyky kirjottaa pitkiä tekstejä** niin mä en et-, vaikka julkisyhteisös, jotain viranomaispäätöksiä. niin onhan se niinku tosi vaativaa kirjottaa joku kymmensivunen päätös järkevällä tavalla kuin, kuin (naurahtaa) niinku joku koe, jossa pieni patkäs käännetään jotain tekstii, et et et sehkä siinä on niinku sitä välimatkaa kirittävänä. (#14 N-72, Veroasiantuntija, Oik.)

Siinä missä useimmat haastateltavat eivät pidä vieraan kielen osaamista koskevaa vaatimusta epärealistisena, enemmistö haastatelluista kokee **toisen kotimaisen** kielen osaamisvaatimuksen olevan korkeammalla kuin käytännön taitojen: vastaajista vain kaksi ajattelee, että työelämään tullaan riittäväillä ruotsin taidoilla. 13 haastateltavaa pitää ruotsin osaamista käytännössä riittämättömänä, vastaajista viisi joko väistää kysymyksen tai heidän näkemyksensä jää muuten epäselväksi. Vahvimpana voi pitää eräässä ministeriössä toimivan kehittämispäällikön näkemystä (esimerkki 4).

- (4) V: täällä on paljon, jotka on suorittanu sen muodollisen, sen yliopiston [- -]. ne on selvinny siitä, mut **eihän ne kykene sitä kieltä käyttään ollenkaan.** et en mä tiedä, mitä siinä pitäis tehdä. en mä tiedä todellakaan, mitä siinä pitäis tehdä. se on niin iso poliittinen kysymys, että on vaikee ruveta sitä sohimaan.
- H: mut siin on sun mielestä semmonen pieni, että vaikka se suoritetaan näin virallisesti yliopistossa esimerkiks toisen kotimaisen kielen osalta, **mut sit siinä on kuitenkin käytäntöön suuri ero?**
- V: **on! ei nää ihmiset osaa sitä. ei ne osaa, ei ne kykene.** että ne tehtävät, mitä meilläkin ihmiset tekee, niin **ajatellaan esimerkiks lakimiehen tehtäviä, niin ei ne missään tapauksessa selviä niistä ruotsiks.** (#10 N-65, Kehittämispäällikkö, Valt.)

Samoilla linjoilla ministeriön kehittämispäällikön kanssa on myös kansainvälisessä yrityksessä toimiva partner (esimerkki 5):

- (5) V: nää [kielitaitovaatimukset] on tosi korkeet.  
 H: mmm, korkeet vaatimukset?  
 V: nii, et tosi hyvä jos näin, jos kaikki tota korkeakoulusta valmistuneet noi täyt-  
 täis, mut ei ne kyl täytä.  
 H: nii.  
 V: **toi ruotsi esimerkiks, toi on ihan höpöhöpö, ei, ei tota, tällä hetkelläkään niin-  
 ku ne jotka tulee, pystyis käyttämään semmosta ruotsin kielen taitoo et ne  
 pystyis toimimaan viranomais ruotsinkielisen kanssa.** [- -] mut niinku mä sa-  
 noin että ainaki Aalosta ja Helsingin yliopistosta ku sit tulee meille, meille ihmisii,  
 niin kyl ne taas englantii puhuu erinomaisen hyvin. (#18 M-63, Partner, Oik.)

Tutkintoasetustekstistä keskusteltaessa ja haastattelun muiden teemojen kautta avau-  
 tuu monia yksittäisten kielten käyttöön ja oppimiseen liittyviä näkökohtia, joihin pa-  
 neudutaan hankkeen tulevissa artikkeleissa. Toisen kotimaisen kielen (ruotsin) osalta  
 kiinnostavia ovat esimerkiksi yksityiskohdat, joiden mukaan ruotsin kielen taidolla on  
 merkitystä paitsi asetustekstin painottamassa kansallisessa viranomaistyössä myös  
 kansainvälisessä tai pohjoismaisessa yhteistyössä. Aineistoa läpäisevä näkemys on, että  
 vain harvalla käytännön ruotsin taito on riittävä, vaikka tarve sen käyttöön ei ole väis-  
 tynyt – joidenkin haastateltavien mukaan jopa päinvastoin. Esimerkkinä tästä on erään  
 toimitusjohtajan kertomus (ks. esimerkki 6):

- (6) [- -] mulle synty [kouluaikana] ruotsin kieltä kohtaan semmonen kompleksi, joka,  
 joka harmikseni, niin tota sitte aiheutti sen, että **mä en opiskellu ruotsia kunnol-  
 la. josta oon kärsiny koko loppuikäni.** [- -] varsinki nyt pohjoismaisissa kon-  
 takteissa niin siit, siit ruotsin kielen sujuvuudesta olis hirveesti hyötyä. mä olin,  
 olin, siirsin työpöytäni ku mä pidin yhtä pohjoismaista divisioonaa, niin siirsin  
 pöytäni Tukholmaan ihan vaan sitä varten et mä, mä tota saisin siihen sujuvuutta.  
 (#19 M-58, Toimitusjohtaja, Oik.)

Äidinkielen taidoista (suomi) tutkintoasetustekstit eivät kirvoittaneet keskustelua. Tämä  
 jäi haastateltavilta ehkä huomaamatta osana asetusmuotoilua, eivätkä haastattelijat sii-  
 hen johdatelleet. On mahdollista, että äidinkielen osaamisvaatimusta pidettiin itsestään  
 selvänä suhteessa toisen kotimaisen ja vieraan kielen osaamista koskeviin kysymyksiin,  
 jotka haastatteluissa nousivat etualalle tutkintoasetuksia koskevista keskusteluista. Toi-  
 saalta äidinkielen hyvästä käytännön taidosta ei aineistossa suinkaan aina keskusteltu  
 selvionä – päinvastoin useat haastateltavat, kuten ministeriössä toimiva kehittämispääl-  
 likkö seuraavassa esimerkissä, toivat esiin kriittisiä havaintojaan:

- (7) [- –] mun mielestä on tärkeätä ennen kaikkea se, että kieliopillinen ilmaisu on hyvin selkeätä ja se kieli on, vaikka se on byrokraattista kieltä, niin se kieli on kieliopillisesti yksinkertasta, selkeätä ja ymmärrettävää ja oikeakielistä. must se on tärkeätä, et mun mielestä ihmisestä tekee erittäin tyhmän vaikutelman se, jos hän ei kykene suomen kielellä selkeeseen ilmaisuun. se et jos mä tiedän et henkilöllä on muu äidinkieli niin sen antaa helpommin anteeks, mut muissa tapauksissa ei. [- –] **mä en oo varma, onks se** [suomen kielen taito entisestä] **heikentyny.** en mä tiedä, voi olla ettei oo mut **hyvin paljon kyllä tapaa vastavalmistuneita mais-tereita joilla on ihan käsittämättömän huono suomen kielen taito.** (#10 N-65, Kehittämispäällikkö, Valt.)

## 4 Työelämän viestintätilanteet ja tekstilajit

Aineistosta nouseva tieto erilaisista vuorovaikutustilanteista sekä kirjallisten tekstien tuottamisen konteksteista ja käytänteistä konkretisoivat työn kielellistymistä ja myös tietoisuutta siitä. Käsitelen tässä **kirjallista** ja **suullista** viestintää koskevia aineistohavaintoja. Analyysivaiheessa poimin tätä tarkastelua varten aineistosta kohdat, joissa kuvattiin kirjallista ja suullista toimintaa työssä. Tarkastelu nosti näin esiin eri tekstilajit, joita työssä tuotetaan ja joita haastatteluisa tuotiin esiin. Seuraavassa luon katsauksen työssä kirjoittamiseen (4.1) ja suullisiin viestintätilanteisiin (4.2), jotka hahmottuvat haastateltavien puheessa keskeisiksi heidän työtehtäviensä kannalta. Tässä on muistettava, että kyse on haastattelukontekstista, jossa keskustellaan työelämän kieli- ja viestintätaitoista sekä kielenopetuksen kehittämisestä näiden taitojen tukemiseksi.

### 4.1 Kirjoittaminen asiantuntijatyössä

Työskentelipä missä hyvänsä asiantuntijatehtävissä, jokaisen työhön kuuluu **sähköpostien** kirjoittamista. Ne ovat osa rutiineja, jotka kysyvät paitsi aikaa myös vuorovaikutustaitoja. Työelämässä on tavallista, että tekstien tuottaminen on yhteisöllinen prosessi, ja toisinaan jopa sähköposteja laaditaan yhteistyössä. Tämä tuli aineistossamme pariin otteeseen esiin käsiteltäessä haastateltavan rajallista kielitaitoa, esimerkissä 8 nimenomaan ruotsin kielen taitoa:

- (8) sanotaan, et **mun pitää kirjottaa ruotsinkielinen sähköposti vaikka** niin kyllä mä kirjotan sen ja sitten mä mietin viel uudelleen, että **hetkinen miten tää menee, onks tää nyt oikein.** et oikees elämäs voi aina pysähtyä ja tarkistaa. [- –] **siel on kuitenkin ihmisiä jotka puhuu erittäin hyvää ruotsin, niin pysty kysymään et hei, miten mä tähän liittyvän tän asian** [- –]  
 H: niin, et jääny pulaan.  
 V: joo, kyllä. **nimenomaan et sai apua.** (#1 N-82, Tutkija julkisella sektorilla, Valt.)

Haastatteluista ilmenee kokemus, ettei työyhteisössä kaikilla yksilöillä tarvitse olla samanlaista kielitaitoa, vaan keskeistä on työyhteisön kielitaitovaro. Hyvä ruotsin taito tuli esiin yhtenä valttina työelämässä jo työtä haettaessa: suomalaisessa työyhteisössä on syytä olla joku, joka hallitsee ruotsin kielen.

Haastatteluista tulee esiin kokemus, ettei sen kaltaisiin rutiininomaisiin toimintoihin kuin sähköpostin laatimiseen ole saatu riittävästi koulutuksen tuomaa varmuutta. On tosin huomattava, että osa haastatteluista on opiskellut aikana ennen sähköpostia. Sähköpostiviestin rooli kontaktin luomisessa voi olla tänä päivänä hyvinkin keskeinen, ja pieniin sanavalintoihin voi jäädä jumiin (esimerkki 9).

- (9) ja sit ehkä se, yliopiston kieliopetuksessa, mitä mun mielestä ei ollenkaan niin kun riittävästi oikeastaan millään kielellä, niin ei- koska se kaikkein todennäköisin tapa miten mä käyttäisin jotain vierasta kieltä on se et mä lähettäisin sähköpostia. [- -] et semmosest niinku kohteliaisuusfraasit [- -]. (#12 N-76, Tax manager, Oik.)

**Muistioiden** laatiminen on useimmille haastatelluille arkipäivää. Muistioita laaditaan erilaisten neuvottelu- ja kokoustilanteiden pohjalta, jotka puolestaan edustavat tyypillisiä vuorovaikutustilanteita (ks. lukua 4.3). Tekstilajina muistioita pidetään paitsi tavallisina myös tärkeinä. Organisaation muistina ne edustavat ”järjestettyä tietämystä”, joiden kautta työyhteisössä olennainen informaatio myös leviää (Mäkinen 2004: 53). Haastateltavat viittaavat lisäksi erilaisiin **sopimuksiin, raportteihin ja presentaatioihin**, joita he laativat osana työtään. Eräs haastateltava viittaa presentaatioihin esityksinä, joita (nykyään) laaditaan tehokkuuden nimissä laajempien tekstien sijaan:

- (10) se on koko ajan on ikään kun lyhentynyt sieltä työelämän alkuvuosista se viestintä semmoseks vähän powerpoint esitysten suuntaan. et semmosta ehkä niin kun pitkää tekstianalyysia ei todellakaan. et semmoseks lyhyeks ja täsmälliseks viestijäks kuvailisin itseäni. (#14 N-72, Veroasiantuntija isossa konsernissa, Oik.)

Esimerkissä 10 siteerattu veroasiantuntija ei ole ainoa, joka tuo esiin viestinnän muutoksen tässä mielessä. Työstettävien tekstien luonne on aineiston perusteella muuttunut yhä tiiviimpään suuntaan. Tyypilliseltä myös näyttää, että samasta asiasta viestitään useammalle taholle eri tekstilajein, toisinaan eri kielillä, ja kirjallisessa muodossa käsiteltäviä asioita prosessoidaan luonnollisesti myös suullisesti.

Vaikka tekstikäytänteiden ja esimerkiksi englannin kielen käytön koetaan lisääntyneen työssä, haastatteluiden kautta ei kuitenkaan synny kuvaa, että äidinkieli(t)en tai kotimaisten kielten merkitys olisi vähenemässä. Suomen kielellä voi äärimillään olla käyttöä ”salakielenä”, kuten eräs haastateltava kuvaa (ks. myös Vaara, Tienari, Piekkari & Sääntti 2010: 96), mutta yhdenkään haastattelun perusteella työskentely ei rajoitu englannin kielellä toimimiseen edes kansainvälisissä yhtiöissä. Kuva on odotuksenmukai-

nen aiempien tutkimusten valossa, joissa on dokumentoitu työyhteisöjen monikielistä arkea (esim. Angouri 2013; Kingsley 2013). Tästäkin aineistosta ilmenee, että kotimaista kieltä käytetään paikallisessa vuorovaikutuksessa ja esimerkiksi ulkoisessa viestinnässä, jonka moni kokee muuttuneen ja monipuolistuneen takavuosista. Tutkimustehtävissä toimiva valtiotieteilijä (#1 N-82) myös väittää, että ”äidinkielellä selkeen kirjallisen tekstin tuottaminen on korostunut enemmän”. Toisaalta työelämän nopeus, dynaamisuus ja tehokkuus heijastuvat työelämän käytänteissä paitsi tekstien laajuuteen (vrt. esimerkkiä 10) myös niiden laatuun ja luonteeseen:

- (11) ranskalaisilla viivoilla nopeest kirjoitettua suttua on mun työni. (#6 M-77, Johtotason tehtävissä kansainvälisessä yrityksessä, Hum.)

Tekstitaitojen kehittämiseen ja kehittymiseen viitataan haastatteluissa jonkin verran. Julkisella sektorilla toimiva tutkija pohtii seuraavassa esimerkissä (12) sosiaalistumista tiettyyn ammatti-identiteettiin ja tekstin tuottamisen kulttuuriin, mutta tuo samalla esiin tekstien kehittämisen paikkoja työyhteisön tasolla.

- (12) V: mä muistan silloin esikoisen **hoitovapaan jälkeen ku mä palasin töihin** ja viel ku oli ollu siellä ulkomailla niin **täytyy sanoo et asiatekstin tuottaminen oli kyl aika työlästä ennen ku sai sen joteki vaan sen ammatti-identiteetin taas pinnalle, et mites näitä tekstejä oikein tehdään.** [- -] varsinki ku me tehdään näitä EU-hankkeita joihin kuuluu tää ihan vaan massiivinen byrokratia, niin tavallaan siis semmosen kapulakielen tuottaminen on ikävä kyllä aika sillai yleistä eli tavallaan se vois olla semmonen, **ihän semmonen kehittämisen paikkakin** että miten.  
H: oisko se toivottavaa että pitäis päästä kapulakielikurssille vai siitä eroon?  
V: siitä eroon. (#1 N-82, Tutkija, julkinen sektori, Valt.)

Jonkinlainen **tiedottaminen** on osa useiden asiantuntijoiden työtä, ja usea haastateltava kuvaa uutena haasteena esimerkiksi viestintää sosiaalisessa mediassa, mikä on tarkoittanut esimerkiksi opettelua tiivistää viesti 140 merkkiin.

## 4.2 Suullinen vuorovaikutus

Haastateltavat pohtivat suullista viestintää odotuksenmukaisesti omien työtehtäviensä ja niissä otettavien roolien kannalta. Kielitietoisuus näyttäytyy tai tulee puheeksi erityisesti sellaisten tehtävänhaltijoiden kanssa, joiden työssä on kyse johtamisesta tai korostuneemmin ”tuloksen tekemisestä” työnantajalle.

Kankaanranta ja Louhiala-Salminen (2010) käsittelevät vuorovaikutusmenestystä (*communicative success*) työntekijöiden kokemuksena onnistuneista viestintätilanteista, joissa saavutetaan esimerkiksi neuvottelutavoite. Vastaava näkökulma on läsnä vähintäänkin implisiittisesti myös tämän aineiston haastatteluissa. Esiin nousevat erityisesti

kulttuurienvälisen viestinnän taidot ja se tosiasia, että viestintätilanteissa on tavallisesti osallisena englantia toisena kielenä käyttäviä henkilöitä (ks. esimerkkejä 13 ja 14):

- (13) intialaiset on hyvä esimerkki, ku ne ei voi sanoo ei. niin se on, se on niinku et jos johonki asiaan vastaaminen tosiaanki nii. **ei tuu selvää, selvää vastausta niinku johonki asiaan, tai kierrellään. sit pitää niinku ymmärtää se, et se tarkoittaa niinku ei.** tai [- -] sit pitää alkaa vähän jotenki niinku kysymään jotenki, **kautta rantain ja yrittää päästä selvyteen**, että mikä, mikä se ongelma nyt kulloinki sitte on. [- -] miten, **miten suoraan** sitte voi asioita sanoa ja minkälaisin, **minkälaisin korulausein** niin sehän on tietysti **oma taiteenlajinsa**. (#12 N-76, Tax manager, Oik.)
- (14) H: minkälaisia ne [kulttuurielementit kielitaidossa] vois olla kenties?  
V: tota, no varmasti se et vähän niinkun pystyy, pystyy käyttämään sellasta kieltä kuin vastaanottaja kun [- -] no mulla on esimerkki just puhutaan kollegoiden kanssa et pidetään koulutuksia eri puolilla maailmaa meidän ihmisille, niin pitää miettiä eri tavalla. kaikki käytännössä tehdään vieraalla kielellä englanniks, niin, niin **pitää miettiä ihan eri tavalla et kun menee puhumaan englantia Kiinaan, kun menee puhumaan Usaan**. (#11 N-66, Manager of legal affairs, Oik.)

Monikielisissä tai pääosin englanninkielisissä työyhteisöissä on aineistomme perusteella harvoin virallista kielipolitiikkaa. Silloin kun keskeinen työkieli työyhteisössä oli jokin muu kuin suomi, kyseessä oli aina englantia, vaikka englannin kielen käyttö työkielenä ei ole kaikissa tilanteissa itsestään selvä tai ainoa valinta kansainvälisissä yrityksissäkään (ks. Vaara ym. 2010). On myös huomattava, ettei virallinen kielipolitiikka ole ainoa kielikäytänteitä ohjaava tekijä (Fredriksson, Barner-Rasmussen & Piekari 2006; Angouri 2013) ja virallinen kielipolitiikka voi syntyä myös ”vahingossa”, kuten Vaara, Tienari, Piekari ja Sääntti (2010) ovat tutkimuksessaan osoittaneet. Osa haastatelluista oli epävarmoja työyhteisönsä kielipolitiikan virallisuudesta. Useimmiten käytänteiden koettiin vain muovautuneen tietynlaisiksi.

Kaikki haastatellut tunnistavat omassa viestintäosaamisessaan aukkoja, mutta näitä ei käsitellä välttämättä niinkään esteinä, vaan pikemminkin paikallisina, mikrokontekstuaalisina hankaluuksina. Manager of legal affairs (haastattelu #11) käyttää käsitettä *sosiaalinen kielitaito* viittaamassa vuorovaikutustaitoon tilanteissa, joissa ”mennään asiaan”. Tässä nähdään usein olevan kyse vivahteista, sosiaalisesta sensitiivisyydestä ja tyylistä, joka täytyy taitaa niin äidinkielellä kuin mieluusti muillakin kielillä (ks. esimerkkiä 15).

- (15) [- -] se myös se tyylilajivariaatiohan on iso, et ihan tommosta **hyvin tämmöses-tä puhekielisestä sitte taas tosiaan hyvin formaaliin**.  
H: kaikissa kielissä vai onko [- -]  
V: mmm, erityisesti suomessa. en mä ruotsiks pysty niin formaaliin ilmaisuun kun mä ehkä haluaisinkin, mut niin myös englannissa joo. [- -] välillä ärsyttää se että



jotenkin englanniksi vois pystyä kirjottamaan nopeemmin. (#10 N-65, Kehittämispäällikkö, Valt.)

Haastatteluista välittyy se aiemmankin tutkimustiedon dokumentoima havainto, että työelämä kysyy erityisesti kontekstisidonnaista kielitaitoa, mukautumisvalmiutta ja kulttuurista sensitiivisyyttä (Huhta 2010; Kankaanranta & Louhiala-Salminen 2010; Huhta ym. 2013). Useampaan kertaan aineistossa toistuva keskustelunaihe on kielen yksinkertaisuus, millä viitataan yhtäältä kielenkäytön selkeyteen ja toisaalta myös esimerkiksi englannin kielen sujuvaan, kontekstissaan luontevaan käyttöön. Näihin molempiin viitataan sekä kirjallisessa että suullisessa viestinnässä esimerkissä 16.

(16) V: no tota mä en tiä **tuleeks se sieltä [kielikoulutuksesta] vai tuleeks se jostai muualta, mutta** totta kai niitä jotain kirjallisessa tuotannossa nii tehdään liian **vaikeita kielirakenteita**, koska, öö, **vertaa vaikka meiän britteihin- ne kirjottaa yksinkertasemmin eikä käytä sidossanoja niin runsaasti.** ja on, on niinku huomattavasti simppelempi kun sitte taas, taas sitte öm. **meillä yritetään niinku liian monimutkasii rakenteita, sanoo yhdyslauseessa liia hienosti kaikki asiat.** et kylmä, se on vähän niinku suomen kielen käytössä, **ku meillä on ihan suomen kielles se sama ongelma että. et ihmiset kirjottaa ihan höpöhöpöi täällä, et tota. ku täällä pitäis kirjottaa niinku ihminen ihmiselle kirjottaa, eikä, eikä niinku öö asetustekstejä tehtäis. niin tota tota. siinä ois, ois toinen sitte totta kai niin ihan se suullinen sujuva kielenkäyttö, niin se ois ollu se tosi tärkeetä ja tota.**

[– –]

H: nii. mut ehkä kaipaisit enemmän just semmosta viestintää siihen koulutukseen että [– –]

V: viestintää, kyl, kyllä. tulee ymmärretyks- ei se, että miten, miten sä niitä lauseita, tai miten sä niit sanoja osaat, vaan **se että tulee ymmärretyksi.** (#18 M-63, Partner, Oik.)

### 4.3 Kielikoulutuksen kehittämissuuntia työelämästä katsoen

”Pitäis tavallaan saada semmonen muutos opiskelemisesta oppimiseen.” Näin toteaa eräs haastateltava (#9 M-64, Professori, MatLu) kysyttäessä, miten yliopiston kielikoulutusta pitäisi muuttaa, jotta se parhaiten vastaisi työelämän vaatimuksiin. Professorin toteamus kiteyttää paljon niistä ajatuksista, joita haastatellut 20 asiantuntijatyöläistä tuovat esiin haasteina yliopiston kielenopetuksen kehittämiseksi. Haastatteluissa on eri teemojen yhteydessä esillä sekä suoraan että epäsuorasti esitettyjä näkemyksiä korkeakoulun viestintä- ja kielitaito-opetuksen kehittämiseksi. Tässä käsitellään keskeisimpiä kehittämisaalueita aineiston sisällönanalyysin pohjalta (maininnat kehittämiskohteista) mutta myös implisiittisempien pohdintojen sekä aineiston kokonaistulkinnan pohjalta.

Monet haastateltavat pohtivat kysymystä kielenopetuksen kehittämisestä paitsi suhteessa omiin oppimiskokemuksiinsa ja muistoihinsa myös suhteessa työelämässä saamaansa täydennyskoulutukseen, josta yllättävänkin monella haastatellulla on kokemusta joko työnantajan tarjoamana tai omin neuvoin hankittuna.

Täydennyskoulutuksia pidetään tarpeellisina ja niiden on yleensä koettu vastaavan konkreettisesti oman työn tarpeisiin. Koulutuksiin osallistutaan tämän aineiston perusteella innokkaasti, ja täydennyskoulutusten pedagogiikasta puhutaan hyvin myönteiseen sävyyn<sup>5</sup>. Tehokas koulutus on luonnollisesti koulutuksesta maksavan työnantajan ja siten myös koulutuksen tarjoajan yhteinen intressi, vaikkakin koulutuksia on haastateltavien mukaan työnantajan kustantamana säästösyistä aiempaa vähemmän tarjolla. Kaikilla työpaikoilla tätä mahdollisuutta ei ole aiemminkaan ollut.

Haastateltaville on karttunut työtehtävissä ja monille myös siis täydennyskoulutuksen yhteydessä tuoreita näkemyksiä siitä, millaista on tarkoituksenmukainen ja tehokas kielikoulutus. Näkemykset eivät tosin ole täysin yhteneväisiä. Ristiriidat näyttäisivät kytkeytyvän paitsi työtehtävien luonteeseen myös haastateltavien erilaisiin muistoihin ja kokemuksiin jo kouluajoilta<sup>6</sup>. Brilljantti ranskan opettaja on saattanut herättää elinikäisen kipinän ranskan kielen opiskeluun, kokemus ruotsin opettajan kuivakkaista kielioppisulkeisista tai englannin opettajan nolaavasta käytöksestä ovat jääneet muistiin ja jättäneet jälkiä yksilöllisiin kokemuksiin kielenopiskelusta. Ne ovat vaikuttaneet myös sisäiseen motivaatioon kehittyä kielen tai yksittäisen kielen käyttäjänä. Moniäänisyydessään aineisto avaa myös sitä, miten erilaisia kielen oppijoita yksilöt kokevat olevansa ja miten erilaisia lähestymistapoja oppimiseen heillä on ollut niin muodollisessa koulutuksessa kuin työssä toimiessaankin. Joillekin esimerkiksi oikeakielisyyden tärkeämpi arvo ja lähtökohta kuin toisille.

Suoraan kysyttäessä haastateltavilla on yleensä esittää ideoita ja ehdotuksia korkeakoulun kielikoulutuksen kehittämiseksi. Kieliopin opetus jakaa mielipiteitä, mutta näkemykset vuorovaikutusosaamiseen ja työelämälähtöisyyteen panostamisesta formaalin koulutuksen puitteissa ovat samansuuntaisia. Esimerkiksi eri tekstilajeihin harjaantumisen tärkeys ja työelämälähtöisyys tekstitaitojen opettamisessa tulivat esiin tavalla tai toisella useimpien haastateltavien kanssa.

5 Tässä on tosin muistettava, että hankkeemme haastateltaviksi päätyneet työntekijät saattavat edustaa tässä mielessä aktiivisinta joukkoa. Yleistyksiä niin täydennyskoulutusaktiivisuudesta kuin muistakin aineistohavainnoista on tehtävä varoen.

6 Tältä osin aineiston analyysiä olisi mielekäästä vielä syventää diskurssianalyysin keinoin esimerkiksi sen analysoimiseksi, miten haastateltavat orientoituvat haastattelutilanteessa kielenopetuksen kehittämiseen omien oppimiskokemustensa ja kielellisten identiteettinsä tai toimijuuksiensa lähtökohdista.

Kriittisimmillään haastateltavien näkemys on, että korkeakoulun kielenopetus on elänyt omaa elämäänsä suhteessa siihen, mitä työelämässä tarvitaan. Töissä ei laadita esimerkiksi esseitä eikä käytännön tilanteista selvitä paperinmakuisilla kielioppirakenteilla, joita on formaalissa opetuksessa joskus harjoiteltu aukokotehtävin. On kuitenkin huomattava, että haastateltavat ovat valmistuneet yliopistosta enimmäkseen ennen 2000-lukua ja moniin aineistosta nouseviin kehittämissideoihin on yliopistomaailmassa jo tartuttu, esimerkiksi tähän:

- (17) ja myöskin sitte niinku yhteydet, yhteydet esimerkiksi noitten niinku alojen liittoihiin. [- -] pikkasen siinä on sitä, sitä että korkeakoulut tietenkin tietyllä **tapaa (hymähtää) asettuu sinne niinku, vähän niin kun omaan yksinäisyyteensä, et onks se vuorovaikutus riittävää?** varmaan sitä pyritään tekemään, mut et se niinku, **pitäis valmentaa siihen työelämään.** et lähtee ne tarpeet kuitenkin sieltä sitte että mitkä ne työelämän vaatimukset o on ja mitä tota, mitä taitoja siellä tarvitaan. eikä, **eikä niinkun mennä sanoilla sapluunoilla,** samalla sapluunalla vuosikymmeniä että, et sitä niinku, **tavallaan sitä opetusta pitäis kehittää myös niinku kieli- kieliopetusta ja sen vaatimuksia.** (#13 M-59, Assistant fund manager, Oik.)

Edellisessä lainauksessa tulee esiin ajatus siitä, että paitsi kielikoulutusta myös *sen vaatimuksia* pitäisi kehittää (ks. myös tutkintoasetuksen käsittelyä tarkastelevaa lukua 3 edellä).

Kuten edellä jo ilmeni, työelämän toiminta ja myös tekstien tuottaminen ovat usein tiimityötä. Siksi merkityksellisiä eivät ole vain yksilön vaan myös yhteisön kompetenssit sekä työyhteisön toimintatavat. Useat haastateltavat mainitsevat työyhteisön tukevan heitä eri kielten käytössä (ks. esimerkkiä 18, vrt. myös esimerkkiä 8).

- (18) ja sitten kaikki meidän talosta lähtevät dokumentit ja viralliset kirjeet ja tämmöset, ne tulee mun kautta. et **mul on se kielentarkistusrooli suomex ja ruotsiks** myös siinä, että ne mä hoidan ja teen kaikki sopimukset meillä ja näin. [- -] mun englannin kieli, niin mä pystyn toimimaan sillä kirjallisesti paremmin ku suullisesti eli kyllä mä viestittelen sähköpostitse englanniks jonkin verran mut suullisesti, **jos meille tulee englanninkielisiä vierailijoita, niin sillan mun kollegat tulee kehiin koska mä koen että mä oon liian kömpelö siinä.** (#7 N-62, Kulttuurintuottaja, Hum.)

Haastateltavat kohtelevat äidinkielen taitoja sekä sujuvaa englannin kielen taitoa itsessään selvinä tarpeina, ja useat tuovat myös esiin sen, ettei näitä valmiuksia esimerkiksi työhön otettaessa juurikaan kyseenalaisteta tai testata: asiantuntijan oletetaan lähtökohtaisesti hallitsevan molemmat. Toisaalta vahva viesti on, ettei muodollisen perus- ja korkeakoulun viestintä- ja kielitaito-opetuksen voi edes olettaa tarjoavan täsmällisiä työelämärelevantteja taitoja ennakoon. Haastateltavat viittaavat työelämän viestintä-

tätilanteisiin toimintana, joka on mahdollista oppia vain työssä – niissä konteksteissa, joissa kieltä käytetään.

- (19) et voi sanoa, että ei missään nimessä silloin opiskeluvaiheessa saadut eväät olis riittäny niin kun niihin termeihin mitä tämä oma ala on sitten tuonut mukanaan. mutta tietysti se pohjakielitaito ja, niinku kielioppi ja jotkut perussanat tuli, tuli sieltä, mutta sit se semm- **semmonen niinku olennainen täsmällisyys siihen viestintään on vasta työelämän kautta.** (#14 N-72, Veroasiantuntija isossa konsernissa, Oik.)

Etenkin pidempään työelämässä olleet puhuvat paljon myös muutoksesta ja mukautumisesta muutoksiin. Se, mikä ei vaikuta muuttuvan, on tarve ja vaatimus toimivaan vuorovaikutukseen, kuten 32 vuotta työelämässä toiminut toimitusjohtaja pohtii:

- (20) tää, tää on selvästi ollaan menossa niinku johonki, mitä ei vielä tunnisteta, et me, ja. ja et. minkä verran nää apuvälineet tuo sitte tähä vuorovaikutustilanteeseen ja pikemminkin niin. kyllä tää ihmis- **ihmisenä oleminen niin se on, ehkä se suurin opiskelu on jatkuvasti se oppia tuntemaan vuorovaikutustilanteita.** ehkä. niinku ja, ja sitte **hyödyntää näitä mahdollisia teknisiä apuvälineitä** sitte tän kielellisen viestinnän oikeenymmärtämiseen. (#19 M-58, Toimitusjohtaja, Oik.)

Kielitaito on ennen muuta sosiaaliumista kielen käytön paikallisiin konventioihin. (Ks. myös esim. Räisänen 2013; Virtanen 2017.) Taitava kielenkäyttö ei merkitse aina korkean taitotason ideaalia, vaan kykyä mukautua kontekstin edellyttämään kielenkäyttöön, joka toisinaan voi vaatia esimerkiksi kykyä tasoittaa tai yksinkertaistaa kieltä. Myös ne tutkimustulokset (esim. Karjalainen & Lehtonen 2005), jotka asettavat tärkeysjärjestyksen kärkeen viestintärohkeuden ja itseluottamuksen viestimiseen, saavat vahvaa tukea tästäkin aineistosta. Oikeakielisyydestä ei ole juuri hyötyä, jos ei ole kykyä ja rohkeutta kommunikoida muuten vakuuttavasti. Aineistossa korostuva näkemys onkin, että rohkeus kielen käyttämiseen ja viestintään tulee asettaa opetuksessa etusijalle ja että opetusmenetelmien tulisi suosia mahdollisuuksia autenttiseen kielenkäyttöön.

## 5 Lopuksi: suuntia kielenopetuksen kehittämiseen

Tässä tutkimuksessa pyrittiin saamaan esiin konkreettista puhetta työelämän todellisuudesta suhteessa etenkin korkeakouluopinnoissa saatuihin eväisiin ja oppimiskokeuksiin. Yhtenä temaattisena fokuksena on tässä tarkasteltu sitä, miten haastateltavat reagoivat tutkintoasetusteksteihin, joissa säädetään korkeakoulututkintojen kielitaitovaatimuksista (nyk. viestintä- ja kielitaitovaatimukset). Näiden käsittelyllä oletettiin virittyvän keskustelua erityisesti siitä, miten kieliopintopolkujen ja viime kädessä kor-

keakoulun kielenopetuksen koetaan tuottavan asetustekstien edellyttämää osaamista. Artikkelissa on myös läpileikkaus siitä kuvasta, jonka aineisto antaa työelämässä keskeisistä viestintätilanteista ja tekstilajeista niissä työtehtävissä, joita haastatellut akateemiset edustavat. Lopuksi olen käsitellyt aineistossa esiin tulevia ehdotuksia ja aineiston pohjalta nousevia implikaatioita korkeakoulututkintoihin kuuluvan kielenopetuksen kehittämiseksi.

Kokonaisuutena tutkimus tukee aiempien tutkimusten ja selvitysten havaintoja ja suosituksia esimerkiksi siinä, että olennaista on hahmottaa viestintä- ja kielitaidot joustavina, kontekstisidonnaisina käytänteinä (Huhta 2010; Huhta ym. 2013). Esimerkiksi tietoisuus variaation sosiaalisista merkityksistä koetaan vuorovaikutustilanteissa toisinaan oikeakielisyyttä tärkeämmäksi, ja alkeellisempikin kielitaito vuorovaikutuskumppanin kielellä voi edistää kumppanuuden rakentumista. Tämä kannustaa suuntaamaan opetussuunnitelmien opetusfilosofista pohjaa omaksumisen (*acquisition*) painopisteestä osallistumisen (*participation*) suuntaan (Sfard 1998) ja pohtimaan, miten kielitietoisuus ja monikielisyys ovat opetuksessa lähestymistapoina läsnä. Laajempien yleistysten tekoon aineisto on pieni ja myös painottunut sellaisissa työtehtävissä toimiviin, jotka olivat ilmoittaneet käyttävänsä myös muita kuin äidinkieltä työssään. Tältä kannalta kiinnostavaa aineistossa onkin muun muassa se, millaisena eri kielten rooli työssä näytetään.

Koulun ja haastatteluissa erityisesti esillä olleen korkeakoulun kielikoulutuksen haastateltavat kokevat läpikulkupaikkana, jonka kautta tulee saada tietyt perusvalmiudet kehittää kommunikaatiotaitoja. Haastateltavat korostavat koulutuksen tehtävää siis perusvalmiuksien antajana ja elinikäiseen oppimiseen valmentavana. Tutkintoasetuksessa korostetusta alakohtaisuudesta opetuksessa ei kanneta erityistä huolta: haastateltavat kokevat, että kielenkäyttöön sosiaalistutaan työssä, parhaassa tapauksessa työnantajan tarjoaman täydennyskoulutuksen tuella. Tällöin ajatellaan erityisesti sanastoa, mutta myös se tuodaan esiin, että paikallisesti määrittävät tyylit opitaan jokaisessa työssä erikseen. Samalla kun työelämää kohdellaan merkittävänä oppimiskontekstina, pidetään kuitenkin tärkeänä myös formaalin kielenopetuksen integroimista substanssiopiskeluun korkeakouluissa.

Tietoisuus kielestä näyttää korostuvan tilanteissa, joissa omien kykyjen rajat tulevat vastaan. Valmiuksia ymmärtää ja käyttää kielen tyylillistä vaihtelua niin kirjoituksessa kuin puheessa ja esimerkiksi erilaisten puhutun englannin aksenttien ymmärtäminen näyttäytyivät olennaisina taitoina, joihin voidaan valmentaa jo ennalta. Olennaisina näyttäytyvät aiempien tutkimusten ja selvitysten tapaan (ks. johdanto) myös vuorovaikutus- ja esiintymistaidot sekä tekstilajitaidot. Nämä kytkeytyvät kaikki yhteistyötaitoihin, joiden tukemisen tulisi ulottua koulutuksessa tekstien tuottamiseen saakka – työelämän käytänteissä korostuu tiimityö, eivät yksilösuoritukset. Pääosin haastateltavat

tarkastelevat viestintä- ja kielitaitoja kylläkin yksilöllisinä taitoina, mihin haastattelutilanne kysymysasetelmineen on osittain ohjannut. Yhteistoiminnallisuus todentuu kuitenkin esimerkiksi siinä, miten työnjaosta kerrotaan: työpaikoilla tuetaan ja paikataan kollegoiden kieli- ja viestintätaitoja, ja tehtävät jakautuvat osin sen mukaan, kenellä on esimerkiksi jonkin tietyn kielen osaamista. Vain harvoissa tehtävissä rekrytointi perustuu yksittäisen kielen hallintaan, mutta yksittäisen kielen hallinta voi painaa vaakakupissa silloin, kun työyhteisössä on tietyille kielitaidoille tilausta. Yksittäisten työnantajien tarpeet voivat myös nopeastikin muuttua, ja siksi monipuolinen kielitaito on aina potentiaalinen etu. Usea haastateltava esitti Elinkeinoelämän keskusliiton raporttia (EK 2014) myötäileviä näkemyksiä monipuolisen kielitaidon tarpeesta:

- (21) se on jotenki laajentunu se horisontti ihan hurjasti ja sit nimenomaan arkipäiväistynyt. et se [eri kielten käyttö] ei oo mikään erillinen osa meiän työtä vaan ihan ydinjuttuja. (#2 N-79, Kehittämispäällikkö koulutussektorilla, Hum.)

Aineisto on liian pieni päätelmien tekoon kielenopetuksen kehittymisestä ajassa, eikä ajallisen kehityksen tavoittamiseen ole edes pyritty. Erilaisia kokemuksia ja muistoja opetuksen käytänteistä selittää kuitenkin osittain haastateltujen ikähaitari eli se, että he ovat opiskelleet eri aikoina. Silti tutkimusaineisto antaa tai vahvistaa suuntia korkeakoulujen viestintä- ja kielitaito-opetuksen kehittämiseksi. Aineistossa tulee esimerkiksi esiin, että itse kielitaitovaatimuksia pitäisi kehittää. Varsinkin vieraan kielen hallintaa koskevaa tutkintoasetusta pidettiin muutoilultaan vanhentuneena tai yksipuolisena ja ruotsin kielen asemaa käsiteltiin enemmän kansainvälisen yhteistyön kuin asetustekstissä korostuvan kaksikielisen viranomaisen näkökulmasta.

Aineiston pohjalta voi paikantaa myös joitakin jatkotutkimusteemoja. Tärkeimpinä hahmotan teemat, jotka kohdentuvat työntekijöiden toimijuuteen (*agency*; esim. Ahearn 2001), työyhteisöjen monikielisyyteen ja kielelliseen diversiteettiin (esim. Makoni & Pennycook 2005; Pennycook 2010) sekä kulttuurienvälisen viestinnän kysymyksiin (esim. Dervin & Keihäs 2013; Dervin 2016). Kielikoulutuksen, kielikouluttajien koulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tulisi pysyä kiinni ajanmukaisessa tutkimustiedossa, joka koskee kieltä ja vuorovaikutusta toimintana – unohtamatta tutkimustietoa tieto- ja oppimiskäytänteistä sekä siitä, miten oppimista ja osaamista arvioidaan monipuolisesti (ks. esim. Crisp 2012; Thorne 2016). Tutkimustietoa tulisi edelleen kartuttaa arjen käytänteissä elävistä, epävirallisista kielistrategioista, joiden pohjalta voitaisiin kehittää monikielistä ja moniarvoista työkulttuuria.

Koska haastatteluaineisto on ollut pieni ja painottunut työntekijöihin, jotka käyttävät potentiaalisesti useita kieliä työssään, ei aineistosta voi tehdä yleistäviä päätelmiä siitä, kuinka laaja-alaisesti monikielisyys on yleensä läsnä akateemisen koulutuksen saaneiden työtehtävissä. Aineisto kuitenkin tukee toisaallakin saatuja tuloksia siitä,

että puhe englanninkielistyvistä työelämästä on vain osa kokonaiskuva: työyhteisöjen vuorovaikutus ruohonjuuritasolla on käytännössä monikielisempää kuin niiden mahdollinen virallinen kielipolitiikka, jota aina ei edes ole (Fredriksson ym. 2006; Angouri 2013; Kingsley 2013). Yksilön näkökulmasta kyse on viestintärepertuaareista eli kaikista niistä kielellis-kulttuurisista resursseista, joita vuorovaikutustilanteissa hyödynnetään (ks. esim. Blommaert & Backus 2013; Räisänen 2013, 2014). Etnografista tutkimusta voisi suunnata esimerkiksi siihen, miten tekstit syntyvät työyhteisöissä yhteisöllisinä prosesseina tai millaisia käytänteitä ja prosesseja liittyy yksittäisistä asiakokonaisuuksista viestimiseen. Tällainen tutkimus voisi hyödyttää paitsi kieltenopetusta myös työyhteisöjen kehittämistä.

Korkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämisen yhteydessä on hyvä pohtia, millaiseen kielitietoisuuteen ja viestinnälliseen joustavuuteen akateemisiksi asiantuntijoiksi kasvavia ohjataan ja millaisiin taidollisiin valmiuksiin formaalissa koulutuksessa kannattaa panostaa. Aineistossa läsnä olevat muutoksen kokemukset kannustavat elinikäisen oppimisen taitojen ja dynaamisen kielikäsitteiden tukemiseen osana kielikoulutusta. Voidaan myös asettaa tavoitteeksi, että ei kouluteta uusia sukupolvia vain pärjäämään työmarkkinoilla vaan toimimaan ja uudistamaan käytänteitä työelämässä. Siinä mielessä tulevaisuus on tämän päivän koulutuksen käsissä.

## Kirjallisuus

- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137. DOI: 10.1146/annurev.anthro.30.1.109.
- Angouri, J. 2013. The multilingual reality of the multinational workplace: language policy and language use. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (6), 564–581. DOI: 10.1080/01434632.2013.807273.
- Barnett, R. 2010. Life-wide education: a new and transformative concept for higher education? Teoksessa N. Jackson (toim.) *Lifewide learning and education e-book*. <http://lifewidelearningandeducation.pbworks.com/w/page/25746260/FrontPage>.
- Blommaert, J. & A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and the individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality. Current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 11–32.
- Crisp, G. T. 2012. Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 33–43. DOI: 10.1080/02602938.2010.494234.
- Dervin, F. 2016. *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. & L. Keihäs 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- EK 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. Elinkeinoelämän keskusliiton henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK.
- Eskola, J. & J. Suoranta 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Finlex 2004. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. Oikeusministeriön oikeudellisen aineiston julkinen palvelu. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>.
- Finlex 2013. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 1039/2013. Oikeusministeriön oikeudellisen aineiston julkinen palvelu. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/2013103>.
- Fredriksson, R., W. Barner-Rasmussen & R. Piekkari 2006. The multinational corporation as a multilingual organization: the notion of a common corporate language. *Corporate Communications: An International Journal*, 11 (4), 406–423. DOI: 10.1108/13563280610713879.
- Gee, J., G. Hull & C. Lankshear 1996. *The new work order. Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Heller, M. 2010. The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114. DOI: 10.1146/annurev.anthro.012809.104951.
- Heller, M. & A. Duchêne 2016. Treating language as an economic resource: discourse, data and debate. Teoksessa N. Coupland (toim.) *Sociolinguistics. Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 139–156.
- Horppu, R. & T. Lehtonen 2003. *Monipuolinen kielitaito? Selvitys Helsingin yliopistosta valmistuneiden kieliopinnoista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huhta, M. 1999. *Language/communication skills in industry and business – Report for Prolang/Finland*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhta, M. 2010. *Language and communication for professional purposes. Needs analysis methods in industry and business and their yield to stakeholders*. Department of Industrial Engineering and Management Doctoral dissertation series 2/2010. Espoo: Helsinki University of Technology.
- Huhta, M., K. Vogt, E. Johnson & H. Tulkki 2013. *Needs analysis for language course design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johansson, M., P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) 2010. *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS.
- Kankaanranta A. & L. Louhiala-Salminen 2010. 'English? – Oh, it's just work!': a study of BELF users perceptions. *English for Specific Purposes*, 29 (3), 204–209. DOI: 10.1016/j.esp.2009.06.004.
- Karjalainen, S. & T. Lehtonen 2005. Työnantajien näkemyksiä akateemisten ammattien kielitaitotarpeesta. Teoksessa S. Karjalainen & T. Lehtonen (toim.) *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 127–163.
- Karlsson, L. & F. Kjisik 2011. Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner. Teoksessa K. K. Pitkänen, J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (toim.) *Out-of-classroom language learning*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 85–106.
- Kingsley, L. 2013. Language choice in multilingual encounters in transnational workplaces. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (6), 533–548. DOI: 10.1080/01434632.2013.807271.
- Lappalainen, P. 2015. *Työelämätaidot. Esimiehiin ja alaisiin kohdistuvat osaamisvaatimukset*. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Lehtonen, T. 2011. Language learning at work: masters of law students demonstrating their out-of-classroom learning. Teoksessa K. K. Pitkänen, J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (toim.) *Out-of-classroom language learning*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 69–84.



- Lehtonen, T. & S. Karjalainen 2009. Workplace language needs and university language education – do they meet? *European Journal of Education*, 44 (3), 411–420. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2009.01398.x.
- Makoni S. & A. Pennycook 2005. Disinventing and (re)constructing languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2 (3), 137–156. DOI: 10.1207/s15427595cils0203\_1.
- Mäkinen, S. 2004. Mitä on organisaation muisti? Käsiteanalyysi Walkerin ja Avantin mukaan. *Informaatiotutkimus*, 23 (2), 47–55.
- Nissi, R. & S. Honkanen 2016. Aittoa dialogia asiantuntijatyöhön: kielen tuotteistamisen uudet mekanismit vuorovaikutuskoulutusta markkinoivissa kurssikuvauksissa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 184–199.
- Pennycook, A. 2010. *Language as local practice*. London: Routledge.
- Pyöriä, P., H. Melin & R. Blom 2005. *Knowledge workers in the information society. Evidence from Finland*. Tampere: Tampere University Press.
- Reich, R. B. 1992. *The work of nations. Preparing ourselves for 21st-century capitalism*. New York: Vintage Books.
- Räisänen, T. 2013. *Professional communicative repertoires and trajectories of socialization into global working life*. Jyväskylä Studies in Humanities 216. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5470-3>.
- Räisänen, T. 2014. Haasteita ja onnistumisia – suomalaisen insinöörin ajan myötä rakentuva viestintäreperuaari. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 7*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 163–177.
- Sajavaara, A. & M. Salo 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 233–249.
- Sajavaara, K. & S. Takala 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielitutkimukseen*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 155–230.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4–13.
- Solin, A., N. Hynninen, J. Vaattovaara, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions*. AFinLAN vuosikirja 2016. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Thorne, S. 2016. Epilogue: open education, social practices, and ecologies of hope. *ALSIC*, 19 (1). <http://alsic.revues.org/2965>.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaara, E., J. Tienari, R. Piekkari & R. Sääntti 2010. Kieli ja valta fuusioituvassa monikansallisessa yrityksessä. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: SKS, 86–104.
- Virkkula-Räisänen T. 2010. Linguistic repertoires and semiotic resources in interaction: a Finnish manager as a mediator in a multilingual meeting. *International Journal of Business Communication*, 47 (4), 505–531. DOI: 10.1177/0021943610377315.
- Virtanen, A. 2017. The multivoicedness of written documentation: an international nursing student documenting in a second language. *European Journal of Applied Linguistics*, 5 (1), 115–140. DOI: 10.1515/eujal-2015-0015.

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 320–339.

Johanna Vaattovaara<sup>1</sup> & Saira Poutiainen<sup>2</sup>

Tampereen yliopisto<sup>1</sup>, Helsingin yliopisto<sup>2</sup>

## Kieli-ideologiat kierrätyksessä: tapaustutkimus "lässytys"-uutisen kommenttiketjusta osana uutisprosessia

This article presents a case study of an online discussion and of a dialogue between science and media. The analysis focuses on social meanings associated with the style and related linguistic variables that emerged in an online discussion as a reaction to a piece of news. It was (re)published in *Ilta-Sanomat* tabloid newspaper with a provocative title: *Uusi ilmiö – nuorista naisista tuli "narisevia lässäyttäjjiä"* (A new phenomenon – young women have become "creaky slobbers"). In addition to social meanings evoked by the discussion on this particular style, the analysis portrays more general constructions of language and communication ideologies that are present in the online discussion data and exist in relation to the original news text. In conclusion, the online discussion, which seems to imply and even recreate gender inequality, provides limited yet fruitful data on language ideologies, language awareness, and cultural beliefs about speaking.

**Keywords:** language ideology, social indexicality, media, science communication

**Asiasanat:** kieli-ideologiat, sosiaalinen indeksisyys, media, tiedeviestintä



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## 1 Johdanto

Internetin uutissivustojen yhteydessä avatut kommentointimahdollisuudet tarjoavat uutisten kuluttajille foorumin keskustella uutisoidusta aiheesta. Tutkijoille keskustelut suovat tilaisuuksia tutkia uutisten lukijoiden käsityksiä ja metapuhetta uutisoiduista aiheista sekä sitä, miten yksittäisiin uutisiin ja niiden kuvaamiin ilmiöihin reagoidaan. Näistä keskusteluista voi tutkia muun muassa kielitietoisuuteen ja -asenteisiin liittyviä kysymyksiä. Tässä artikkelissa analysoidaan verkkouutisen kommenttikeskustelua, joka on syntynyt reaktionä uutisessa tarkasteltuun lapsekkaan tai ”lässyttävän” puhettavan käsittelyyn. Tällaisen kommenttikeskusteluaineiston arvo on siinä, että se on syntynyt ilman tutkimusasetelman vaikutusta, vaikkakin tutkijalla on prosessissa roolinsa, kuten tuonnempana ilmenee. Itse keskustelu tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella, miten keskustelijat orientoituvat uutisessa käsiteltyyn puhetyyliin ja miten sitä autenttisis- sa keskusteluissa arvioidaan ja käsitellään.

Kyseisen uutisen syntyä ja leviämistä koskeva prosessi antaisi jo itsessään aiheita artikkelin laajuiseen tarkasteluun tutkijan, tutkimustiedon, median ja tieteen julkisuuden välisistä suhteista. Näistä on mikrotasolla tietoa varsin vähän siitä huolimatta, että tutkijoiden yhteiskuntasuhteet ovat lujittuneet ja tiedeviestintä on tullut yhä näkyvämmäksi osaksi tutkimusyhteisöjen työtä (ks. esim. Väliverronen 2001; Kahlor & Stout 2010; Strellman & Vaattovaara 2013; Raevara 2016; Väliverronen 2016). Tässä yhteydessä tyydymme kuitenkin vain sivuamaan tätä tiedeviestinnän ja tutkijan kannalta hieman kiusallista uutisprosessia luvussa 2 esiteltävän tapaus-uutisen esittelyn yhteydessä. Kvaamme prosessia tutkimusaineiston kontekstin valottamiseksi sekä sen havainnollistamiseksi, miten käsitelty tapausesimerkki ilmentää sitä yleisempääkin mekanismia, jolla tutkijan asiantuntijatieto ja median toimintatavat voivat osallistua kieli-ideologisten keskusteluiden kierrättämiseen ja muokkaamiseen.

Artikkelimme keskiössä on suomalaisten kielitietoisuus ja kielelliseen variaatioon kytkeytyvät puhekuulttuuriset arvot ja ideologinen ajattelu, jotka ovat tunnistettavissa tietyyssä, kielenkäyttöä koskevassa uutiskontekstissa. Ideologialla viittaamme tässä ymmärrykseen kielenkäyttöön liittyvistä normeista ja arvoista, jotka keskusteluissa reaalistuvat käsiteltyinä havaintoina, luokitteluina, jäsennyksinä sekä uskomuksina kielestä ja kielenkäyttäjistä (kieli-ideologioiden tutkimuksesta ks. esim. Woolard & Schiefferlin 1994; Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012). Tutkimuksemme sijoittuu usean perinteen leikkauspisteeseen. Yhtäältä se edustaa viestinnän etnografian tutkimusta (esim. Hymes 1972; Philipsen 1992, 2002; Carbaugh 2005, 2007; Poutiainen 2007), joka voidaan nimetä myös puheen etnografiseksi näkökulmaksi (Hymes 1972). Tältä osin kyse on viestinnän alalle sijoittuvasta kielen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksesta, jossa viestintä (puhe) ymmärretään syvällisesti kulttuurisena. Viestinnässä näyt-

täytyvät yhteisön jakamat ihmisenä olemista, sosiaalisia suhteita ja itse viestintää koskevat käsitykset, arvot ja asenteet. Niin kutsuttua kolmannen aallon sosiolingvistiikkaa (määritelmästä ks. Eckert 2012) tutkimuksemme edustaa ensinnäkin siinä, että kielellinen vaihtelu ymmärretään ennen muuta semioottisena systeeminä ja kielellinen variaatio jaettuina resursseina. Uuden aallon sosiolingvistiikassa lähtökohtana ovat usein alun perin lingvistisen antropologian piirissä kehitellyt teoriat kielen (non-referentiaalisesta) indeksisyydestä (erityisesti Silverstein 2003; Agha 2007). Näitä teorioita sosiolingvistit ovat soveltaneet pyrkiessään tavoittamaan ja ymmärtämään paikallisesti muokkautuvan variaation taustalla olevia laajempia ideologisia yhteyksiä ja viime kädessä kielen muutosta. Tässä aallossa *sosiaalisen indeksisyyden* (sosiaalisen merkityksen) sekä *tyylin* käsitteet ovat nousseet keskeisiksi. (Ks. esim. Coupland 2007; Lehtonen 2015; Sorjonen, Rouhikoski & Lehtonen 2015; Johnstone 2016.) Tutkimuksessamme läsnä olevat viestinnän ja sosiolingvistiikan traditiot tulevat toisiaan lähelle (vrt. myös Lehtonen 2015: 62–66) ja kohtaavat kysyessämme, millaisia kielellisiä ilmiöitä assosioituu tyyliin, joka on nimetty ”lapsekkaaksi”, ja miten keskustelupalstalla aiheeseen kantaa ottavat keskustelijat tässä yhteydessä metakäsittelevät sekä tuottavat viestinnän ja vuorovaikutuksen arvoja ja asenteita.

Sosiolingvistiikassa media on perinteisesti nähty yhtenä kielenkäyttöön vaikuttavana tahona, mutta yhä enemmän median ja kieliyhteisön välinen suhde nähdään dialogisena (ks. esim. Nuolijärvi 1998; Tagliamonte & Roberts 2005; Jaffe 2011; Coupland 2014; Androutsopoulos 2014, 2016). Viestinnän etnografian tutkimuksessa media tai ylipäätään medioitu viestintä on yhtä mielenkiintoinen ja relevantti näyttämö kulttuurisen viestinnän tarkastelulle kuin esimerkiksi ihmisten arkipäivän kasvokkaiset kohtaamiset, jotka ovat myös sosiolingvistiikan tyypillisimpiä tutkimuskohteita. Viestinnän etnografisessa tutkimuksessa media-aineistoja, kuten talk show -ohjelmia (esim. Carbaugh 1988), elokuvia (esim. Berry 1995), poliittista kirjallisuutta (esim. Coutu 2000), erilaisia lehtitekstejä (esim. Poutiainen 2007) ja fiktiivisiä televisiosarjoja (esim. Nuciforo 2013), on tutkittu konteksteina, joissa ajatellaan olevan näkyvissä kulttuurisia käsityksiä viestinnästä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme yhden mediaautisen liikkeelle sysäämää verkkokeskustelua (meta)puheena kielestä ja kielenkäyttäjistä, jotka kytkeytyvät kielitietoisuustutkimuksessa erottamattomasti toisiinsa (esim. Preston 1996; Jaworski, Coupland & Galasinski 2004; Mielikäinen & Palander 2014). Tutkimusaineistomme muodostaa vajaan viisisataa keskustelukommenttia, jotka olivat reaktioita erääseen Ilta-Sanomien uutiseen (ks. lukua 2.1). Olemme lähestyneet aineistoa tutkimusparadigmoillemme ominaiseen tapaan aineistolähtöisesti, pyrkien laadullisen sisällönanalyysin ja diskursianalyysin keinoin selvittämään seuraavia kysymyksiä:

1. Millaisia kielenilmiöitä suomalaisessa kieliyhteisössä hahmotetaan osaksi uutisoitua ”lapsekasta” puhetyyliä? Mistä tyylin nähdään rakentuvan, ja mitä muita kuin itse uutisessa esiin nostettuja kielenilmiöitä nostetaan relevanteiksi tai kyseisen tyylin kannalta sosiaalisesti merkityksellisiksi?
2. Millaisia puhetyyleihin ja puheen piirteisiin liittyviä asenteita ja arvoja jaetaan keskustelussa?

Pyrkimyksenämme on eritellä eri tasoilla reagointia uutiseen ja tavoittaa sitä kautta kommentoijien ideologista ajattelua suhteessa variaatioon ja yhteiskunnassa meneillään olevaan sosiaaliseen muutokseen (Coupland 2010). Kielenilmiöiden tarkastelussa olemme rajanneet käsittelyn erityisesti muihin verkkokeskustelussa esiin tuleviin piirteisiin kuin niihin, jotka uutisissa on valmiina mainittu; perustelemme rajausta tarkemmin analyysin yhteydessä luvussa 3.2.

## 2 Aineisto

### 2.1 Uutinen ja sen synty

Uutinen otsikolla *Yle: Uusi ilmiö – nuorista naisista tuli ”narisevia lässyttäjiä”* ilmestyi Ilta-Sanomien verkkosivuilla 2.1.2013 kello 9:42 (Ilta-Sanomat 2.1.2013). Uutisteksti on lyhykäisydessään seuraava; tutkijan nimen lihavointi ja tekstin yläpuolelle sijoitettu äidin ja pikkulapsen välistä vuorovaikutusta esittävä kuva on poistettu:

Tutkija on havainnut suomalaisten puhetavassa uuden ilmiön, kertoo Yle.

Nuorten naisten puhetavoista on tullut lapsekkaampia, arvioi helsinkiläistä puhetapaa tutkinut Johanna Vaattovaara Helsingin yliopistosta Ylen haastattelussa.

Hänen mukaansa vaikutelma lapsekkuudesta syntyy muun muassa narinasta, joka on sukoa helsinkiläiselle ässälle ja nousevalle intonaatiolle. Kyse saattaa olla Vaattovaaran mukaan tietynlaisen naisellisuuden ilmentämisestä.

Vaattovaaran mukaan lapsekkaalla puhetavalla asiakaspalvelija voi tavoitella tuttavuutta tai läheisyyttä. Pitää kuitenkin muistaa, että eri puhetapojen käyttötarkoitus ja merkitys ovat kuitenkin vahvasti sidoksissa tilanteeseen.

- Samaa resurssia käytetään vähän erityyppisten identiteettien tuottamiseen. Varmasti joissain tilanteissa se on lapsellista lässytystä tai jopa irtisanoutumista vastuusta. Jossain muussa pehmeys voi olla pehmeyttä joltakin muulta kannalta, Vaattovaara sanoo.

Kuten jo uutisen otsikosta ilmenee, kyseessä on alkuaan toisesta mediasta lainattu uutinen. Alkuperäinen juttu ilmestyi saman aamun YleX:n radiouutisissa, minkä jälkeen uutista jälleen-uutisoitiin lukuisissa radio-, printti- ja sähköisissä medioissa erilaisin täydennyksin, vivahtein ja myös kertautuvin asiavirhein. Alkuperäisessä radiohaastattelussa tutkija toi esiin, ettei aiheesta toistaiseksi ole esittänyt suoranaista tutkimustietoa. Jotkin alkuperäistä juttua tai sen pohjalta tehtyjä uusia juttuja lainanneet mediat väittivät kuitenkin haastatellun tutkijan selvittäneen aihetta. Useimmat niin kutsutun printtimedian artikkelit syntyivät suoraan aiempien juttujen pohjalta tutkijan tietämättä. Osa jutuista syntyi puolestaan siten, että alkuperäisen radiohaastattelun tai sen pohjalta tehtyjen juttujen näkökulmia pyrittiin täydentämään. Esimerkiksi Ylen Radio Suomi kutsui tämän artikkelin kirjoittajat haastateltaviksi kolme viikkoa ensimmäisen verkkouutisen ja verkkokeskustelun jälkeen (Ylen Aikainen 22.1.2013)<sup>1</sup>.

Prosessi on median nykyisille toimintatavoille ominainen (ks. Pietilä 2007, 2013), eikä uutisen sisältämän tiedon luonne ole tavaton. Uutinen nostaa esiin tieteen auktoriteettina, mutta ei suoranaisesti pohjaa tutkimustietoon, vaan ainoastaan tutkijan valistuneeseen arvaukseen, jonka toimittaja sai lähestyessään tutkijaa omista empiirisistä havainnoistaan nousseeseen kysymykseen<sup>2</sup>. Tämä heijastelee median toiminta- ja ansaintalogiikkaa, jota päätoimittaja ja tietokirjailija Pietilä (2013: 65) kuvaa seuraavasti:

Tiivistäen voidaan todeta, että massamedia valitsee sisältöjä, jotka ensi sijassa lisäävät median vetovoimaa yleisön silmissä ja vasta toissijaisesti yleisön kiinnostusta uutta tietoa kohtaan. Kiinnostavat, huomiota herättävät, keskustelua synnyttävät ja ihmisten arkeen ja päätöksentekoon vaikuttavat asiat luovat mediallylle maineen, johon liittyy odotusarvoja uusista kiinnostavista aiheista. [– –] Media määrää kiinnostavuuden ja luo julkisuuden aiheille, jotka synnyttävät vetovoimaa sitä itseään kohtaan: tiedon arvo siis määrittyy julkisuuden huutokaupassa, jossa suuri yleisö tekee korkeimmat tarjoukset.

Uutisella voidaan siis olettaa tavoitellun keskustelua ja yleisön kiinnittymistä mediaan, tässä tapauksessa Ilta-Sanomiin. Kysymys on ollut pikemmin elämysten tuottamisesta kuin tiedonvälityksestä (ks. Pietilä 2007: 108–111). Median oman tavoitteen saavuttamisesta kertoo se, että uutiseen reagoitiin kaikkiaan 486 kommenttia sisältävällä keskustelulla.

1 On osittain median ansiota, että päädyimme tutkimaan aihetta yhdessä. Ilman yhteistä kutsua emme olisi ehkä tulleet käyneeksi tieteellisiä keskusteluita aiheesta, joka johti tähän tutkimusprosessiimme.

2 Tutkijalle oli yllätys, että toimittaja ilmoitti puhelinkeskustelun päätteeksi tekevänsä tallenteen pohjalta uutisen, vaikkei aiheesta ollut tarjota tutkimustietoa. Tutkijan näkökulmasta tapaus on siten kiusallinen.

## 2.2 Uutisen synnyttämä verkkokeskustelu ja sen analyysiprosessi

Uutista seuranneen kommenttikeskustelun analyttisinä lähestymistapoina sovellettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja diskurssianalyysiä (ks. esim. Carbaugh 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009; Schreier 2012). Aineisto otettiin talteen keskustelupalstalta, ja siitä muodostui kaikkiaan 124 sivua ja noin 30 000 sanaa käsittävä tekstitiedosto. Analysoitava tekstimassa sisälsi osittaisia toisten kommenttien lainauksia, ja tekstitiedosto järjestettiin siten, että eri kommenttien ja kommentoijien välinen vuorovaikutus sekä kommenttien referoinnit jatkokommenteissa jäivät näkyviin.

Aluksi molemmat tutkijat perehtyivät aineistoon ja tekivät siitä muistiinpanoja. Tämän jälkeen aineistohavainnoista keskusteltiin yhdessä ja aineisto luokiteltiin. Tutkimuskysymykset nousivat aineistoon tutustumisen ja sen lähiluvun pohjalta.

## 3 Analyysi ja tulokset

Aineistosta tunnistettiin kolme tutkimustavoitteen kannalta olennaista kerrostumaa: (1) **puhe kielenilmiöistä**, (2) **puhe tyyleistä, konteksteista, sosiaalisista kategorioista ja näiden henkilöitymistä** sekä (3) **yleisemmät ideologiat**. Nämä kerrostumat tulevat aineistossa esiin lukuisien eri keskusteluteemojen kautta, joita olivat

- ilmiön sijainnillisuus (tyyli, alue)
- ilmiön evaluointi ja vertailu muihin kieliin
- puhettavan tai kielen yleinen muutos
- ilmiön uutuus (on uusi – ei ole uusi)
- ilmiön sukupuolittuneisuus (naisten ominaisuus – ei vain naisten ominaisuus)
- kielen huononeminen
- syltityehdas eli mistä ilmiö tulee (populaarikulttuuri, TV; lastenelokuvien dubaukset; vaihto-oppilaat, venäläiset naiset)
- koulutus ja sen muutos (koululaitoksen moittiminen, puheterapiasäästöt, koulutuksen tarve)
- tutkijan ja tutkimustiedon pohtiminen (aiheen ajankohtaisuus, hyvä että on tartuttu, viimeinkin tutkijatkin ovat huomanneet).

Lisäksi aineistosta voi hahmottaa tematiikan, joka liittyy ilmiön tunnistamattomuuteen. Osa keskustelijoista ilmaisi, ettei tunnista puheena olevaa, lapsekasta puhetapaa ilmiönä. Lisäksi monet keskustelukommenteista ottivat kantaa johonkin muuhun kuin uutisoituun aiheeseen tai siitä käytävään keskusteluun. Kauimpana itse aiheesta olivat

kirjoitettua kieltä koskevat kielioppivirhe-kommentit, joita esiintyi usein eräänlaisena sivutuotteena kuten tässä keskustelun avauskommentissa<sup>3</sup>:

- (1) Ja mistähän ilmansuunnasta se "nouseva intonaatio" tulee? Tarkoitetaan ilmeisesti ruotsalaisperäistä "kiekaisu"? Enemmän kuin puhetavasta olen huolissani törkeiden kielioppivirheiden vakiintumisesta. Ensimmäisenä tulee mieleen possessiivisuffiksien hylkääminen. Suomen kieli on looginen ja tarkka – eräs hienoimmista tai jopa hienoin kaikista vähääkään ymmärtämistäni ns. sivistyskielistä. Älkäämme siis tuhotko sen ilmaisuvoimaa, emmehän halua suomen vajoavan esim. englannin tasolle. Englanti kun ei edes tunne vaihtoehtoja tai/vai eikä myöskään vuorokautta. Kantaväestön pitäisi puhua suomea oikein, sillä mistäpä maahanmuuttajat muuten sitä oppisivat? (*Late Linguist*, 2.1.2013, 09:56)

Kommentti (1) tiivistää samaan kannanottoon monta ideologiaa: ajatuksen suomen kielen puhtaudesta, hienoudesta ja paremmuudesta esimerkiksi englantiin verrattuna ja vielä huolen siitä, etteivät maahanmuuttajat voi oppia (kunnon) suomea, elleivät suomalaiset toimi heille hyvänä mallina.

Keskustelu on kaikkiaan yllättävänkin asiallista, ja se sisältää verrattain paljon rakentavaa dialogia. Asiattomuuksia ei juuri esiinny, minkä palstan moderointi takaa. Keskustelun osallistujista voi tämän kaltaisessa aineistossa päätellä vain sen, että mukana on eri sukupolvia edustavien ja muun muassa ulkosuomalaisten kommentteja. Kaikki kommentit on esitetty suomen kielellä.

Seuraavassa (luvussa 3.1) luomme aluksi katsauksen niihin keskustelun alaisiin tyyleihän, sosiaalisiin kategorioihin ja näiden henkilöitymiin, joiden ominaisuuksiksi uutisessa käsitelty tyyli on kuvattu tai kuvitellaan. Tämän jälkeen käsittelemme luvussa 3.2 yksittäisiä kielenpiirteitä, joista keskusteltiin osana uutisessa mainittua lapsekasta tyyliä tai suhteessa sen kaltaiseen puhetapaan. Lopuksi tarkastelemme aineistosta piirtyvää "hyvän puhumisen ideologiaa" (3.3) ja päätämme kokoaviin havaintoihin pohdintaluvussa 4.

### 3.1 Tyyli, sosiaaliset kategoriat ja niiden henkilöitymät

Eckertin (2008: 455) mukaan vuorovaikutus sosiaalisessa maailmassa sisältää jatkuvaa tulkintaa kategorioista, ryhmistä, tyyleistä ja henkilöistä (*personae*) ja näiden tavoista puhua. Tämä havainnollistuu vahvasti aineistossamme, joka sisältää lukuisia henkilöviitteitä. Yksi tulos onkin, että keskustelijat nimeävät usein henkilöitä tai henkilöryhmiä kontekstualisoidakseen havaintojaan tai kuvatessaan puheena olevan tyylin edustajia. Taulukkoon 1 on koottuna koko se henkilögalleria, jonka aineiston systemaattinen kartoitus toi esiin. Luonnollista on, että mainitut henkilöt ovat tunnettuja mediasta, koska

3 Aineistoesimerkkejä ei ole muokattu alkuperäisistä; joihinkin niistä on lisätty lihavoitit.



nämä edustavat keskustelijoille potentiaalisesti yhteistä maaperää. Yksittäiset, mediassa esiintyvät hahmot auttavat kommenttien kirjoittajia jäsentämään laajemminkin arkihavaintojaan ja suhteuttamaan niitä erilaisiin sosiaalisiin tyyleihin, joista keskusteleminen julkisella foorumilla edellyttää yleisesti tunnettuihin hahmoihin peilaamista. Osa mainituista henkilöistä tulee tosin mainituksi jonkinlaisena sivuhuomautuksena, kuten joistakin jäljempänä esitettävistä esimerkeistä voi havaita.

TAULUKKO 1. Keskusteluaineiston sisältämät viittaukset henkilöihin tai henkilöryhmiin.

Urheilijat	Kimi Räikkönen, naiskilpaluistelijat (Kiira Korpi, Laura Lepistö), naishihtäjät, Jari Litmanen, jääkiekkoilijat, Toni Nieminen
Toimittajat ja kuuluttajat	45-ohjelman juontaja Ripsa, missi-mallijuontajat, YLEn Aamu-TV:n naisjuontajat, urheilutoimittajat, kaupallisen TV-kanavan naistoimittajat, lottoarvonnan juontaja(t), meteorologit
Reality-TV (henkilöt, ohjelma tyylin kontekstina)	Teuvo Loman, Marko Paananen (Inno), Big Brother, Tanssii tähtien kanssa, Ansku Bergström, Iholla-ohjelman henkilöt, Maria Nordin, Huippumalli-ohjelman tytöt
Näyttelijät	Laura Birn, Pamela Tola
Muusikot ja laulajat	Anna Puu, Andy McCoy, Haloo Helsingin Elli, Kisu (Järnström)
Poliitikot	Jani Toivola, Anni Sinnemäki, Alexander Stubb, Matti Vanhanen, Mauri Pekkarinen
Muut	Jenni Haukio, VR:n ja Helsingin metron kuulutukset, oman elämismaailman kontekstit ja kokemukset

Kohosteisimpia keskustelussa ovat tietyt urheilijat, toimittajat ja reality-sarjojen hahmot, jotka lienevät olohuoneissa tavallisimmin kohdattuja mediahahmoja. Urheilijoista erityisesti Kiira Korpi ja Laura Lepistö saavat huomiota. Esimerkeissä 2 ja 3 heidän puhetapaansa lähinnä kuvaillaan, esimerkissä 4 myös evaluoidaan.

- (2) ...kiirakorpimainen puheen epäselvyys, pehmeä, suhahtava ässä ja 'löysä' koo. (*Stadin mummo*, 2.1.2013, 10:55)
- (3) Olen jo pitempään kuunnellut esim. suomalaisten naistaitoluistelijoiden puhetapaa, kaikki kulostavat toisiltaan mm. Korpi ja Lepistö ja muutama muu tulee samassa jussussa. (*ropon*, 2.1.2013, 13:40)
- (4) Kiira mongertaa oudosti, mutta hänhän on tamperelainen, joten se selittää paljon. Onko sulla jotain Laura Lepistön puhetapaa vastaan? Laura puhuu hiljaa mutta herttaisesti eikä hänen puheessaan ole mitään valittamista! (*lahtelainen*, 2.1.2013, 18:23)

Esimerkin 4 nimimerkki *lahtelainen* viittaa kommentissaan Lepistön ”hiljaiseen mutta herttaiseen” puhetapaan asianmukaisena, josta ei ole *mitään valittamista*. Miesurheilijoista esillä on erityisesti Kimi Räikkönen (esimerkki 5). Kommentit keskittyvät ennen muuta Räikkösen puheessa esiintyvään narinaan, jota myös puolustellaan (”Räikkönenhän tienaa leipänsä ajamalla, ei puhumalla”).

- (5) Tämä kuiva nariseva puhe on jopa maailmanlaajuinen, ärsyttävä asia. Pahimpia ovat amerikkalaiset tv-esiintyjä-kanat. Mutta tavataan myös harvinaisempina miehillä, esimerkkinä Kimi Räikkönen. Puhe syntyy kurkunpäästä jännittämällä. No, Kimi ei paljon jännittele. Ehkä hänellä johtuu hieman myöhästyneestä murosijästä. (*narinat pois*, 2.1.2013, 10:09)

Pitkähkö keskustelu käydään myös väitteestä, jonka mukaan ”Kimin puhetyyli johtuu nuorena tapahtuneesta onnettomuudesta jonka yhteydessä hänen kurkunpäänsä vahingoittui”. Narinasta keskustelua on paljon, eikä ilmiön yhteyttä uutisen lapsekkaaseen puhetapaan ole yleensä havaittavissa; lapsekkuus ja narina yhdistyvät uutisen otsikossa, mutta eivät useinkaan kommentoijien keskustelussa. Narinaa käsitellään tuttuna puheen ilmiönä, kun taas lapsekkaasta tyylistä esitetään enemmän kysymyksiä (ks. seuraavaa dialogia esimerkissä 6). Samalla myös neuvotellaan siitä, mikä keskustelussa oikeastaan on puheena.

- (6) Antakaapa nyt useampia esimerkkejä esim. julkisuuden henkilöistä, jotka tällä tavalla puhuvat. Itse en ole ilmiötä huomannut...ehkä huomaan, jos saan esimerkin/esimerkkejä. (*mikä narina?*, 2.1.2013, 13:14)

(Vastaus)

Poliitikoista tulee mieleen ensimmäiseksi Vanhanen, myös Pekkarinen ja monia muita. En jaksa luetella, niitä on niin paljon. Kataisella on hyvä puheääni. No, edes se. Siksi kokoomus saa ääniä, vaikka politiikka ei sitä ansaitse. Kataisen äänellä kun puhuu ja kun Niinistö vielä toivottaa Jumalan siunausta, niin iso osa äänestäjistä unohtaa politiikan sisällön kokonaan. (*MT*, 2.1.2013, 14:47)

(Vastaus)

Tuo ei ollut narinaa, tuo oli tyhjänpäiväistä jorinaa, valitan. (*Winnetou*, 2.1.2013, 15:11)

Yksittäisistä piirteistä keskustelu kietoutuu eniten juuri jutussa mainitun narinan ympärille, johon liittyvät käsitykset ansaitsisivat suomen kielenkin kontekstissa lähemmän tarkastelunsa (vrt. esim. Mendoza-Denton 2011). Toisin kuin ”lapsekkuus” narina on selvästi tunnistettu sekä globaaliksi piirteeksi (ks. esimerkkiä 6 edellä) että kotimaisiin medioihin laajasti paikantuvaksi ilmiöksi, kuten esimerkistä 7 voi nähdä:

- (7) Räikkösmäinen kurkkunarina on lisääntynyt naisten puheessa. Tuskin kaikilla kurkunpään vauriosta on kyse? Kamalaa kuunneltavaa ja kohdattavaa sellainen. Tv- ja radio-

juontajillkain se ilmiö jo kuuluu. Lisäksi suomenkielen taito on heikentynyt, onkohan opetuskin? (*me halutaan olla...?*, 2.1.2013, 11:46)

Aineistossa narina tuomitaan melkoisen yksimielisesti – vain Räikkönen saa sen anteeksi. Lapsekkuudesta keskustellaan vaihtelevampaan sävyyn, kuten seuraavat kolme esimerkkiä havainnollistavat. Esimerkissä 8 nimimerkki *YLE-veron maksaja* kertoo aikoinaan kitkeneensä moista tyyliä tyttäreltään.

- (8) ”Minun, nyt 21-vuotias, tytär yritteli opetella tuota tyyliä varhaisteininä, mutta laitoin sille pisteen heti kättelyssä.” Sama täällä, tosin tytär on jo yli nelikymppinen ja lässytys alkoi alaluokilla, kun luokkatoveri puhui sillä tavalla. Loppui kyllä lyhyeen, kun huomaustin, että kotona ei sillä tavalla puhuta. Kuuntelin kerran muutaman nykynuoren keskustelua bussipysäkillä, meni kauan ennen kuin ymmärsin heidän puhuvan suomea keskenään. Ilmeisesti siis ymmärsivät toistensa puhetta. Minulle se oli ihan käsittämätöntä. Kaikkein eniten ärsyttää kuitenkin radiotoimittajien huono puhetaito, varsinkin yhdyssanojen jälkimmäisen osan painottaminen. Eikö YLE todellakaan pysty järjestämään puhetyöläisilleen suomen kielen koulutusta? Jotain vastinetta verolle! (*YLE-veron maksaja*, 2.1.2013, 16:26)

Osalle kommentoijista lapsekas tai ”lässyttävä” tyyli assosioituu juuri samoihin persooniin, joiden kautta toimittaja havainnollisti ilmiötä tutkijan kanssa keskustellessaan: Ansku Bergströmiin ja Iholla-sarjan päähenkilöön Maria Nordiniin, jotka saavat myönteisen kohtelun esimerkeissä 9 ja 10.

- (9) [Miksei] Ylen uutispätkässä ole puheotantoja Ansku Bergströmiltä /Tanssii Tähtien Kanssa ja Maria Nordinilta/Iholla-sarja. Heillä on persoonalliset puheäänät, mutta ei ääni naista pahenna jos on mukavan reipas persoona. :) (*Sarjoja seurannut*, 2.1.2013, 15:38)
- (10) Ansku Bergströmmillä kieltämättä on mielestäni vähän ’lapsenomainen’ puheääni. Mutta kai se on sitä ihan luonnostaan. (*MK*, 2.1.2013, 17:35)

On mahdollista, että lapsekkuutta myönteisemmin kommentoivat kannanotot ovat nuoremman sukupolven tai näitä tyylejä esillä pitävien sarjojen aktiivikatsojien näkemymiä. Keskustelijoiden iästä on harvoin mitään todettavissa, paitsi kun tieto ilmenee epäsuorasti (esimerkki 8). Aineistossa on kuitenkin lukuisia viitteitä yhtäältä tyyliin ”uutuuteen”, toisaalta sen orastukseen jo 1970-luvulta asti. Useissa kommentteissa tuodaan esiin arveluja ilmiön alueellisesta levikistä tai leviämisestä niin ajallisesti kuin alueellisesti.

- (11) Tämä varmaan koskee eteläsuomalaisia. Ei ole täällä pohjojosesa moista ilmiötä havaittavissa. Luoja kiitos. (*Hilima*, 2.1.2013, 10:41)

### 3.2 Lapsekkaan tyylin kielellisistä aineksista

Uutisessa nimetyt kielenilmiöt *narina*, *helsinkiläinen ässä* ja *nouseva intonaatio* toistuvat kommenttiaineistossa hyvin taajaan todennäköisesti siksi, että näihin viitattiin itse uutisessa mahdollisina lapsekkaan puhetyylin osapiirteinä. Ei olekaan selvää, missä määrin kieliyhteisö itsenäisesti assosioi kyseisiä ilmiöitä osaksi lapsekasta tyyliä ja missä määrin niihin tartuttiin uutisen maininnan vuoksi. On tosin sanottava, että mainitut ilmiöt ovat jo pitkään olleet suomalaisten keskuudessa keskustelun alaisia (ks. kokoavasti Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016: 106–123). Tutkijakin tuli ne toimittajalle maininneeksi, koska tiesi suuren yleisön tunnistavan ilmiöt. Varovaisena evidenssinä näiden piirteiden assosioitumisesta lapsekkaaseen puhetyyliin voi pitää sitä, ettei verkkokeskustelussa esiinny yhtään vastaväitettä: tutkijan huomautusta kyseisten piirteiden tyyllisestä yhteenkuuluvuudesta puheena olevaan tyyliin ei keskustelussa haasteta, vaikka tutkijoiden rooliin muuten otetaan jonkin verran kantaa (ks. puheenaiheiden luetteloa luvun 3 alussa). Sen sijaan kyseiset ilmiöt mainitaan usein puheena olevan tyylin ikään kuin itsestään selvänä osana.

Seuraavassa käsittelemme lyhyesti sellaisia piirteitä, jotka nousevat esiin osana lapsekkaan puheen tyylimaisemaa, ilman uutisen mainintaa. Nämä ovat **takainen ääntämys** ja **nasaalisuus** sekä **diftongien avartuminen**.

- (12) Meirän akka on sitten nuorekas, kun **kälättää nasaalilla**. (*Jäpätti*, 2.1.2013, 10:52)
- (13) Olen huomannut saman. Nuorten naisten ja joidenkin nuorten miestenkin puhe on ärsyttävää narinaa. Eivätkö he ikinä kuuntele puhettaan? Nouseva intonaatio, ässien sihauttelu, **ään lausuminen aaksi** ja kitalaki jäykkänä puhuminen tulevat vielä kauppa päälle. On siinä sopassa kestämistä. (*Logopedille olisi töitä*, 2.1.2013, 10:58)
- (14) Vaihdan välittömästi TV-kanavaa, kun sieltä tulee puhetta (yleensä naisilta), jossa **ä-kirjain korvataan a-kirjaimella**. Ärsytyskynnykseni on huipussaan. Nythän jo vanhemmatkin naiset käyttävät usein samaa puhetyyliä. Voi vietävä sentään, kuvittevatko he olevansa fiksuja ja hienoja? Onneksi uutisten lukijoilta vaaditaan normaalia puhekieltä, uutisia on edelleen miellyttävä kuunnella. Mutta sitten, kun tulee nuori naistoimittaja **'aaneen'**, niin voi pyhä sylvi sentään. Koko uutisesta katoaa uskottavuus. Uskokaan jo te pissikset, tuo tyyli on todella lapsellista! (*Äät äänä ja aat aana ja oot oona*, 2.1.2013, 11:44)

Diftongien avartuminen on laajalti länsimurteisiin kuuluva, vaihtelunalainen äännepiirre ja täten lingvistiseltä kannalta toisen tyyppinen kuin takaisuus ja nasaalisuus (ks. esimerkkejä 12–14), jotka liittyvät artikulaatiotapaan. Dialektologiselta kannalta onkin yllättävää, että diftongin avartuminen nousee aineistossa suhteellisen vahvasti esiin lapsekkaan puhetyylin osana. Tämä on kuitenkin vain yksi esimerkki siitä, miten kielenkäyttäjien ja kielentutkijoiden lähestymistavat kielellisiin jäsennyksiin voivat erota

toisistaan. Tästä ilmiöstä on karttunut jo paljon empiirisiä tutkimustuloksia kielitietoisuustutkimuksen alueella (kielenkäyttäjien kielitietoisuuden teoretisoinnista ks. Preston 1996).

Aineistomme keskustelupuheenvuoroissa diftongien avartuminen näyttää sijoittuvan Eckertin (2008) termein samaan indeksiseen kenttään (*indexical field*) muiden sellaisten piirteiden kanssa, joiden mielletään potentiaalisesti tuottavan puheena olevaa tyyliä. Toisin sanoen diftongin avartuma saatetaan tulkita lapsekkaan puhetyylin yhteydessä merkitykselliseksi osaksi juuri tätä tyyliä, vaikka monissa muissa konteksteissa vastaavaa sosiaalista merkitystä ei diftongien avartumien yhteydessä lainkaan aktivoitu – kuuluhan piirre laajalti länsimurteissa alueellisesti odotuksenmukaisiin, vieläpä frekventteihin äännevariantteihin. Tarkastelemassamme verkkokeskustelussa diftongien avartumiseen viitataan muun muassa ”ä-vikaisuutena”, ”uo ua-ksi vääntämisenä” sekä konkreettisin sana-esimerkein: ”Suamesta” eikä ”Suomesta”; *Diftongit päin mettää nuAri, siÄni, miÄs, hiAno, SuAmi; ”hiano”*.

Diftongien avartumisen asemasta suomalaisessa puheyhteisössä on runsaasti tutkimustietoa aina 1970-luvulta lähtien, jolloin sen tiedetään olleen Helsingissä yleisempi työväestön kuin akateemisen koulutuksen saaneiden puheessa (Paunonen 1995). Esimerkiksi Tampereen puhekielessä piirre on edelleen vahva (Mustanoja 2011: 290–306). Diftongien ääntämysten kuvailuista ja ilmiön sosiaalisista merkityksistä on kieliasennetutkimuksen piirissä karttunut tutkimustietoa, joka osoittaa sen olevan verrattain tiedostettu, mutta sosiaalisilta merkityksiltään monella tapaa dynaaminen piirre (vrt. esim. Nuolijärvi & Vaattovaara 2011; Mielikäinen & Palander 2014: 173–174; Saaristo 2015). Tutkimassamme verkkokeskusteluaineistossa diftongin avartuminen näyttää mieltävän osaksi joko puheena olevaa lapsekasta tyyliä tai muita, usein lapsekkaan tyylin rinnalla eksplisiittisesti mainittuja tai implikoituja tyyliä (pissismi, kaupunkilaisuus tai eteläläisyys). Näitä tyyliä koskevalle metapuheelle on yhteistä, että ne koetaan jollain tapaa ”vääränlaisiksi” tai jonkin sellaisen puhettavan vastaiseksi, joka ajatellaan oikeaksi, suomalaiseksi tavaksi puhua. Niinpä diftongin avartuminen – vanha länsimurteisuus – voi nähtävästi tulla tulkituksi alueesta riippumattomien [sic] tyylien resurssina.

Takaisesta artikulaatiobaasiksesta osana eräiden aluemurteiden piirteistöä on olemassa mainintoja jo vanhastaan (ks. tarkemmin Mielikäinen & Palander 2014: 216–217). Sitten puheen takaistumisesta on tehty tieteellisiä havaintoja 1990-luvun lopulta alkaen (Nahkola 1998). Keskustelupalstan aineistossamme takaiseen ääntämykseen viitataan lukuisin eri tavoin, muun muassa ”ä- ja ö-vokaalien häviämisenä”, ”ä-kirjaimen pisteiden puuttumisena” sekä ”a:n ja ä:n ääntämisen lähentymisenä” (ks. esimerkkejä 13 ja 14 edellä). Usein viittaus takaiseen puhetapaan on tunnistettavissa kommentoijan mainitsemista esimerkeistä (*tiedatsa tallee, jolkopollo, tana paivana, saatiedotus*). Aina ei

kuitenkaan ole yksiselitteistä, mitä ilmiöitä kommentoija tarkoittaa (esim. "veltot vokaalit").

### 3.3 Hyvin puhumisen ideologia

Kun tarkastelemme tutkimusaineistoamme kysyen, millaisia käsityksiä, arvoja tai asenteita keskustelijoilla on siitä, miten tulisi puhua tai millaista on hyvä puhuminen, tulkitoihin kytkeytyy aineistomme perusteella diskursseja, joissa käsitellään muun muassa luonteenpiirteitä, ahkeruutta, rehellisyyttä ja älykkyyttä. Analysoimastamme keskustelusta voidaan tulkita kaksi selvää ideologiaa. Ensinnäkin puhuminen tai viestintä **ei saa olla teennäistä**, ja toiseksi puhuessa tulisi harjoittaa **itsehillintää**.

Teennäisyyttä ja teeskentelyä paheksutaan voimakkaasti. Keskustelijat moittivat muun muassa "yliteennäistä lässytystä", "tekolapsellista tyyliä", "teennäistä puhetapaa", "tekopirteitä mainosääniä", "narisevaa tekolespausta", "tekoälyllisyyttä ja mukamukatehokeinoja". Keskustelijat kuvaavat puhujien äänen- ja kielenpiirteitä opeteltuina ja sellaisina, joiden avulla puhuja pyrkii hallitsemaan antamaansa vaikutelmaa. Tämä voidaan nähdä myös tavoitteellisena toimintana (esimerkki 15):

- (15) Eräässä etelä-karjalaisessa lastenvaateliikkeessä on juuri tällainen narisevalla, lässyttävällä ja lapsekkaalla tavalla puhuva nainen töissä. Vaikea uskoa, että hän puhuisi normaalisti niin, koska jotenkin aina tuntuu että hänellä menee joku ihme rooli päälle kun hänen kanssaan asioi. (*Prinsessa*, 2.1.2013, 10:27)

Keskustelijat arvioivat puhujien teeskentelevän esimerkiksi tietämistään, asiantuntijuuttaan, sivistystään, viisauttaan, pätevyyttään, arvokkuuttaan, vanhemmuuttaan ja älykkyyttään. Toisin sanoen keskustelijoiden voi tulkita esittävän, että puhujat pyrkivät tietyn tyylin avulla vakuuttamaan tai peittämään epävarmuuttaan, osaamattomuuttaan ja kokemuksen puutettaan. Keskustelukommenteissa kuvataan myös "ässää suhauttelevien ja elehtivien" (erityisesti nais)puhujien teeskentelevän lapsekkuutta ja nuoruutta. Seuraavan esimerkin sisällöstä päätellen verrattain nuori keskustelija kuvaa ikäisiään nuoria naisia ja esittää lopuksi arvion aitouden ideaalista.

- (16) Yritän aina melkein viimeeseen asti välttää semmosia [pissikset, puhuu sillein lässyttämällä ja lapsellisesti], koska jos oikeesti puhuu ja käyttäytyy niin urposti niin täytyy olla aivoissaki jotain vikaa... Miks ei voi olla itsensä? Miks pitää esittää jotain mitä ei oikeasti ole? (*country girl*, 2.1.2013, 23:42)

Tällä tavoin puhumisen ohella keskustelijat paheksuvat sellaista naisten käytöstä, jota he eivät pidä tyypillisenä naisen iälle. Kriittiset arviot koskevat yleisesti naiseutta tai naisellisuutta. Tietyllä tavalla puhuminen ja "kikattelu" liitetään "naiselliseksi bimboksi

heittäytymiseen”. Naisellisuuden korostaminen tai sen teeskentely esitetään paheksuttavana. Keskustelijat paheksuvat myös sitä, että naisellisuudella pyritään vuorovaikutustilanteessa vaikuttamaan puhekuumppaniin (esimerkki 17):

- (17) ”Naisellisella” lässytyksellä pärjää miesmaailmassa. Kun vielä, muka pelokkaana ja avuttomana, kapsahtaa miehen kaulaan, kapakkapellestä kuoriutuu hetkessä niin ihmeen ihanaa ja herttaista prinsessaa pelastava, velvollisuuden tuntoinen uljas ritari. Näin miehenkin elämällä on tarkoitus. (*Uusi ilmiökö*, 2.1.2013, 14:31)

Itsehillinnän ideaali liittyy teennäisyyden arviointiin, mutta ideaalia voidaan tarkastella myös sellaisenaan, irrallaan teennäisyydestä. Kiljuminen, muut voimakkaat äänet, voimakas nauru, laatuilmausten huomattava määrä ja toisto sekä vilkas liikkuminen tulkitaan itsehillinnän puutteeksi.

- (18) Lisää salkkareita ja amerikkalaisia pissis ohjelmia niin narinat ei ku parenee. Big brother osoitti oikein hyvin sen mitä innostus kiljunta nykyisin on. Lapsetkin on opetettu ’oi mä kuolen’, ’IIIIIIKKK’ ja hirveään hutoon. Kait se innostu ei muten tule esille. **Hillintää ja korrektia käytöstä ilman narisevaa lässytystä, kiljuntaa ja ylenpalttista teat-raalisuutta niin hyvä tulee.** (*oi aikoja*, 2.1.2013, 10:04)

Seuraavassa esimerkissä keskustelija tiivistää turhautumisensa luonnehtimalla ideaalia tai optimaalista viestintää kahdella sanalla: *asiallinen riittää*.

- (19) Jos esim. joku asiakaspalvelija jossain kaupassa juttele minulle ’pätevän’ kuuloisena ja tekopirteänä lässyttäen, niin se ei yllä päivääni piristä. Eikö voisi olla vain aito oma itsensä? Mulle riittäisi ihan aidon ihmisen kohtaaminenkin. **Ei tartte olla väkisin iloinen, asiallinen riittää.** (*Luonnollinen\_puhe*, 3.1.2013, 02:18)

Havaintomme saavat tukea viestinnän etnografin Richard Wilkinsin asiapuhetta (Wilkins 1999) ja asiasta puhumista (Wilkins 2006) käsittelevistä tutkimuksista. Wilkins havainnoi alun perin suomalaisia opetuskeskusteluja ja laajensi sittemmin kuvaustaan asiallisesta (nonverbaalisesta) tyylistä muihin julkisiin tilanteisiin ja yleisötilanteisiin. Hän tarkastelee asiallisuutta muun muassa optimaalisena vuorovaikutuksen muotona (Wilkins 2005). Asiallista tyyliä<sup>4</sup> Wilkins kuvaa vastakohtana henkilökohtaisuutta korostavalle tyyllille. Asiallinen tyyli tai asiapuhe on suoraa, faktoja painottavaa ja hallittua. Henkilökohtaisuutta korostavan tyylin piirteenä on puolestaan henkilökohtaisista asioista, tunteista, tabu-aiheista ja keskeneräisistä ideoista puhuminen. Wilkinsin (2006) mukaan asiasta puhuminen liittyy erityisesti julkisiin viestintätilanteisiin. Myös aineistomme keskusteli-

4 Viestinnän etnografina Wilkins viittaa tyylistä puhuessaan Hymesin (1972) kuvaukseen puhetyylistä (*speech style*) yhtenä viestinnän osa-alueena, jossa tuodaan näkyväksi puheyhteisön jakamia uskomuksia, arvoja ja asenteita.

jat arvostelevat ensisijaisesti julkisissa viestintätilanteissa ilmenevää lapsekkuutta, teennäisyyttä ja itsehillinnän puuttumista. Keskustelukommenteissa pilkottaa yksityisen ja julkisen viestinnän raja kuten esimerkissä 20: julkisessa viestintätilanteessa, esimerkiksi puhelinmyynnissä, ei ole tarpeen teeskennellä ystävyyttä. Aineistossa kuvataan myös yksityiselämän kohtaamisia, ja muun muassa ensikohtaamisissa asiallisesti puhuminen näyttäytyä toivottuna (esimerkki 21).

- (20) ainakin puhelinmyynnissä monet nuoret naiset puhuvan niin 'lässyttäen' ylimakeasti, teeskennellen niin hyvää ystävää, että.. (*Timo*, 2.1.2013, 13:35)
- (21) Juuh kyllä kauneimmankin tytön/naisen viehättävyys laskee rajusti jos mimmi puhuu pissisässällä, narisee ja kiekaisee joka lauseen lopussa. Mieleen nousee epäily, onko daamilla kaikki muumit laaksossa. Samoin ihquna kirkuvat ja huomiota kerjäävät tyttöporukat kierrän kaukaa. Jos tällaisen bimbon kanssa on pakko jutella, kun en kehtaa poiskaan hätistellä, niin tarjoan juoman että pysyis hiljaa drinksua ryystäessä. (*Max-88*, 3.1.2013, 14:01)

Hyvää puhumista koskevat ideologiat voivat vaikuttaa keskustelusta päätellen jopa työnsaantimahdollisuuksiin. Työssä kelpoiseen puhetyyliin viitataan muun muassa näin:

- (22) Haastattelin joku aika sitten muutamaa toimistomme toimistosihiteeriksi/-hoitajaksi pyrkivää naisihmistä. Tiputin jatko haastatteluista jokaisen tekolespaavan narisijan. [- -] ei taida varsinainen puheopetus auttaa, koska kyse taitaa olla enemmänkin asenteista ja trendeistä. (*Winnetou*, 2.1.2013, 13:28)

Verkkokeskusteluun osallistujien kuvauksissa kieltä, äänenlaatua ja hyvää puhumista koskevat arviot ja puheesta syntyvät vaikutelmat ovat vahvoja. Puheviestinnän kirjallisuudessa käytetään käsitettä *henkilökuva* (Valo 1994), joka on havainnoinnin ja puhujan arvioinnin tulosta. Henkilökuvat ovat konteksti- ja kulttuurisidonnaisia ja muodostuvat puhujan käyttämästä kielestä, äänestä ja yleensä viestinnästä syntyneistä vaikutelmista. Indeksissä systeemissä (Silverstein 2003; Eckert 2008) henkilöihin liitetyt kielelliset mielikuvat edelleen kierrättyvät: puheen ja kielenkäytön sosiaalisissa jäsenyksissä on aina läsnä ideologinen taso, joka aiemmin kohdattuja tilanteita ja tulkintoja heijastellen rakentuu ja (uudelleen)muokkautuu sosiaalisissa tilanteissa ja yksilöllisissä tulkinnoissa.

## 4 Pohdintaa

- (23) Epäilen, että lapsellinen puhetapa liittyy kummalliseen nykyilmioon tehdä naisesta lapsen näköinen ja oloinen otus; ylilaihuus, sileäksi sheivaus, mallien tapa seistomien jalkaterät lapsellisesti sisäänpäin, silmät pyöreinä tollottaminen ja puhetapa... ehkä joku tutkii vielä tämänkin ilmiön. (*Stadin mummo*, 2.1.2013, 10:55)



Nimimerkin *Stadin mummo* lausunto sopii eräänlaiseksi kokonaiskuvan kiteytykseksi aineistosta, jossa käydään puhetta puheesta ja tyyleistä, mutta samalla laajemmin myös (puhe)kulttuurisista ja erilaisiin sosiaalisiin tyyleihin, trendeihin ja muutokseen liittyvistä arvoista ja ilmenemismuodoista. Puhe on tällöin paljon muustakin kuin kielestä.

Olemme tässä artikkelissa pyrkiin tavoittamaan suomalaisessa kieliyhteisössä vellovia ajatuksia ja näkemyksiä kielestä ja puhumisesta julkisen keskusteluforumin kontekstissa, jossa keskustelun lähtökohtana on ollut ”uudeksi” nimetty, lapsekasta puhetyyliä käsittelevä uutinen. Uutista seurannut lähes viidensadan kommentin sarja näyttäytyy meille variaation sosiaalisiin merkityksiin sekä puhekulttuuriin orientoituvina tutkijoina kiinnostavana tutkimusaineistona, jonka kautta saadaan tuntumaa ilmiön havaitsemiseen, määrittämiseen ja arvioimiseen suomalaisessa puheyhteisössä. Tutkimusaineistona tässä tarkastellun kaltaiseen verkkokeskusteluun liittyy luonnollisesti rajoituksia. Heikkous on, että kommentoijista ei ole saatavilla taustatietoja ja materiaali on epätasaista ja sattumanvaraista. Analysoimamme aineiston runsaus on kuitenkin antanut meille mahdollisuuden tarkastella uutisoituun kysymykseen kutoutuvia ideologisia kytköksiä nähdäksemme riittävän luotettavasti.

Ideologiana ”puhtaan suomen” vaaliminen on keskustelussa esillä hallitsevana, vaikka sen olemme tässä pääosin sivuuttaneet. Kielenkäyttäjillehän on tunnetusti melko tyypillistä tarkastella kieltä puhtaan ja epäpuhtaan tai oikean ja väärän näkökulmasta (ks. esim. Niedzieski & Preston 2003; Mielikäinen & Palander 2014; Piippo ym. 2016). Lapsekas puhetapa mielletään muualta lainautuneeksi, mitä käsitystä uutinen myös vahvisti. ”Jenkkiroskasta kopioitua tyyliä” panetellaan, mutta osa keskustelijoista pitää puheen tyylikirjossa havaittuja muutoksia luontaisina tai ajanmukaisina. Aineistomme havainnot viittaavatkin siihen, että lapsekas tyyli on osa laajempaa kulttuurista muutosta – tyylikirjon lavenemista, johon ollaan vasta totuttelemassa. Osa keskustelijoista ei tosin ole tätä tyyliä vielä edes havainnut.

Tässä emme ole erikseen ottaneet tarkasteltavaksi läpi aineiston tuntuva (nais)sukupuolen näkökulmaa. Todettakoon kuitenkin, että uutisen ilmiselväksi provokaatioksi tarkoitettu, nimenomaan naisten kielenkäyttöön viittaava otsikko näyttää toimineen median tavoitteen suuntaisesti, sillä keskustelua luonnehtii kielenkäytön sukupuoliittuneisuutta koskeva juonne. Voidaan sanoa, että keskustelu kokonaisuutena vahvistaa kuvaa lapsekkaan puhetyylin kytkeytymisestä erityisesti naisille luonteenomaiseen puhetapaan (vrt. myös Ochs 1992 ”äidillisen” puhettavan assosioitumisesta nimenomaan naiseuteen). Toisaalta keskustelussa tuodaan esiin, ettei puheena oleva tyyli ole pelkästään naisille kuuluva ominaisuus, kuten esimerkki 24 havainnollistaa:

- (24) Juu, kyllä ne osaavat miehetkin nirstä ja narista ja ihan yhtä kamalalta se kuulostaa kuin naisenkin suusta. Nyt oli kuitenkin alustuksessa puhe juuri naisten narinasta

jonain mukamukatehokeinona ja siksi täällä nyt pääosin puhutaan siis naisten narisevasta kielenkäytöstä ja lespaamisesta kiekuiluineen. (*Winnetou*, 2.1.2013, 14:55)

Keskustelun yleissävy on kuitenkin naisellisuutta kriittisesti arvioiva ja naisille ominaisia puheen ominaisuuksia osoitteleva. Kun esimerkiksi asetamme rinnakkain miesurheilijan (Kimi Räikkönen) ja naisurheilijoiden (Kiira Korpi, Laura Lepistö) puhetta arvioivat keskustelukommentit, miehen puheen erityispiirteisiin etsitään syitä puhujan fysiologisista ominaisuuksista ja todetaan, ettei urheilijan ensisijainen tehtävä ole puhetyöläisyys. Naisurheilijat eivät kuitenkaan saa aineistossa samanlaista ymmärrystä. Vaikka heidän puhettaan kuvataan myös herttaiseksi ja söpöksi, sitä myös jollain tapaa paheksutaan tai luonnehditaan sopimattomaksi. Miehiä ja naisia arvioidaan siis keskustelussa eriarvoisesti. Voidaankin pohtia, miten tarkastelemamme uutinen ja sitä seurannut keskustelu lehden tarjoamalla palstalla ovat osaltaan tuottaneet ja uusintaneet eriarvoista puhetta sukupuolesta. Samalla on tosin saatu tutkimustietoa siitä, miten ”lapsekkaaseen” puhetapaan suhtaudutaan ja millaisten kielellisten elementtien käsitetään sitä rakentavan. Perinteisen länsimurteisen äännevariantin sijoittuminen tähän kenttään on jossain määrin yllättävä tulos.

Tapa, jolla tarkastelemamme uutinen ja sen pohjalta edelleen kehkeytynyt, tutkimusaineistoksemme päätyneet verkkokeskustelu ovat syntyneet, on edustuma tämän päivän joukkoviestinnän toimintatavoista ja tutkijoiden yhteiskunnallisesta vuorovaikutuksesta. Toimittajien kahvipöytäkeskustelun ja tutkijan konsultoinnin pohjalta syntyi varsinaista uutista sisältämätön juttu, jota lukuisat mediat nopeasti siteerasivat ja jota Iltä-Sanomat myös keskustelutti oman lukijakuntansa keskuudessa. Tästä keskustelusta me nyt tutkijoina edelleen kirjoitamme tutkimustuloksia. Tällä tavoin lapsekas puhetyyli käsitteenä tulee kierrättyneeksi ja vahvistuneeksi yhtäältä median toimintalogiikan ja toisaalta tieteen kysymyksenasetteluiden kautta. Näin sekä media että tutkijayhteisö ovat kielikäsitysten kierrätyksen osallisia siinä missä keskustelukommentteja tuottaneet satunnaiset kieliyhteisön jäsenetkin. Tätä journalismin toimintamekanismia tieteen tekijöiden kannattaisi pyrkiä hyödyntämään myös teemoissa, joita toivottaisiin yhteiskunnalliseen keskusteluun. Media on merkittävä tiedeviestinnän kanava, josta tässä tarkasteltu tapaus on tosin pikemminkin varoittava kuin mallikelpoinen esimerkki. Tieteellisen tiedon täytyy kuitenkin löytää paikkansa tämän päivän tiedon markkinoilla joka kerta erikseen, sillä tiedon vapailla markkinoilla tutkimustiedolla itsessään ei enää ole erityis-asemaa. Siksi media on syytä nähdä mieluummin yhteistyökumppanina kuin vihollisena.

## Aineistolähteet

Ilta-Sanomien 2.1.2013. Yle: Uusi ilmiö – nuorista naisista tuli ”narisevia lässyttäjiä”. <http://www.is.fi/kotimaa/art-2000000572090.html> [luettu 7.1.2017].

## Kirjallisuus

- Agha, A. 2007. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Androutsopoulos, J. 2014. Beyond 'media influence'. *Journal of Sociolinguistics*, 18 (2), 242–249. DOI: 10.1111/josl.12072.
- Androutsopoulos, J. 2016. Theorizing media, mediation and mediatization. Teoksessa N. Coupland (toim.) *Sociolinguistics. Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 282–302.
- Berry, M. 1995. If you run away from a bear you will run into a wolf. Finnish responses to Joanna Kramer's identity crisis. Teoksessa J. Knuf (toim.) *Text and identities: proceedings of the third annual Kentucky conference on narrative*. Lexington, KY: University of Kentucky, 32–44.
- Carbaugh, D. 1988. *Talking American: cultural discourses on Donahue*. Norwood: Ablex.
- Carbaugh, D. 2005. *Cultures in conversation*. New York: Routledge.
- Carbaugh, D. 2007. Cultural discourse analysis: communication practices and intercultural encounters. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36 (3), 167–182. DOI: 10.1080/17475750701737090.
- Coupland, N. 2007. *Style. Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N. 2010. Language, ideology, media and social change. Teoksessa K. Junod & D. Maillat (toim.) *Performing the self*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 127–151.
- Coupland, N. 2014. Language change, social change, sociolinguistic change. A meta-commentary. *Journal of Sociolinguistics*, 18 (2), 277–286. DOI: 10.1111/josl.12077.
- Coutu, L. 2000. Communication codes of rationality and spirituality in the discourse of and about Robert S. McNamara's in retrospect. *Research on Language and Social Interaction*, 33 (2), 179–211. DOI: 10.1207/S15327973RLSI3302\_3.
- Eckert, P. 2008. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 453–476. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x.
- Eckert, P. 2012. Three waves of variation study. The emergence of meaning in the study of variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87–100. DOI: 10.1146/annurev-anthro-092611-145828.
- Hymes, D. 1972. Models of interaction of language and social life. Teoksessa J. Gumperz & D. Hymes (toim.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1–25.
- Jaffe, A. 2011. Sociolinguistic diversity in mainstream media. Authenticity, authority and processes of mediation and mediatization. *Journal of Language and Politics*, 10 (4), 562–586. DOI: 10.1075/jlp.10.4.05jaf.
- Jaworski, A., N. Coupland & G. Galasinski (toim.) 2004. *Metalanguage. Social and dialogical perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Johnstone, B. 2016. The sociolinguistics of globalization. Standardization and localization in the context of change. *Annual Review of Linguistics*, 2 (1), 349–365. DOI: 10.1146/annurev-linguistics-011415-040552.

- Kahlor, L. & P. Stout (toim.) 2010. *Communicating science. New agendas in communication*. New York: Routledge.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Mendoza-Denton, N. 2011. The semiotic hitchhiker's guide to creaky voice. Circulation and gendered hardcore in a chicana/o gang persona. *Journal of Linguistic Anthropology*, 21 (2), 261–280. DOI: 10.1111/j.1548-1395.2011.01110.x.
- Mielikäinen, A. & M. Palander 2014. *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. Helsinki: SKS.
- Mustanoja, L. 2011. *Idiolekti ja sen muuttuminen. Reaaliaikatu tutkimus Tampereen puhekielestä*. Acta Universitatis Tamperensis 1605. Tampere: Tampere University Press.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348.
- Nahkola, K. 1998. Paaministeri paatti tanaan. *Virittäjä*, 102 (2), 224–232.
- Niedzielski, N. & D. R. Preston 2003. *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nuciforo, E. 2013. Russian toasting and drinking as communication ritual. *Russian Journal of Communication*, 5 (2), 161–175. DOI: 10.1080/19409419.2013.805670.
- Nuolijärvi, P. 1998. Media ja kielentutkimus. *Virittäjä*, 102 (3), 386–397.
- Nuolijärvi, P. & J. Vaattovaara 2011. De-standardisation in progress in Finnish society? Teoksessa T. Kristiansen & N. Coupland (toim.) *Standard languages and language standards in a changing Europe*. Oslo: Novus Forlag, 67–74.
- Ochs, E. 1992. Indexing gender. Teoksessa A. Duranti & C. Goodwin (toim.) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 335–358.
- Paunonen, H. 1995. *Suomen kieli Helsingissä: huomioita Helsingin puhekielen historiallisesta taustasta ja nykyvariaatiosta*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Philipsen, G. 1992. *Speaking culturally. Explorations in social communication*. Albany: State University of New York Press.
- Philipsen, G. 2002. Cultural communication. Teoksessa W. Gudykunst & B. Mody (toim.) *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park: Sage Publications, 51–67.
- Pietilä, A.-P. 2007. *Uutisista viihdetä, viihteestä uutisia. Median muodonmuutos*. Helsinki: Art House.
- Pietilä, A.-P. 2013. Miten media valitsee aiheensa? Teoksessa U. Strellman & J. Vaattovaara (toim.) *Tieteen yleistajuistaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 65–79.
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Poutiainen, S. 2007. Viestinnän etnografia ja suomalainen puhekulttuuri. Teoksessa P. Isotalus, M. Gerlander, M. Jäkälä & T. Kokko (toim.) *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2007*. Jyväskylä: Prologos, 8–32.
- Preston, D. 1996. Whaddayaknow. The modes of folk linguistic awareness. *Language Awareness*, 5 (1), 40–74. DOI: 10.1080/09658416.1996.9959890.
- Raevaara, T. 2016. *Tajuaako kukaan? Opas tieteen yleistajuistajalle*. Tampere: Vastapaino.
- Saaristo, H. 2015. *Mitä diftongien avartumisesta ajatellaan? Kielenkäyttäjien mielikuvia*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2015061110215>.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications.
- Silverstein, M. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23 (3), 193–229. DOI: 10.1016/S0271-5309(03)00013-2.

- Sorjonen, M.-L., A. Rouhikoski & H. Lehtonen (toim.) 2015. *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: SKS.
- Strellman, U. & J. Vaattovaara (toim.) 2013. *Tieteen yleistajuistaminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tagliamonte, S. & C. Roberts 2005. So weird; so cool; so innovative: the use of intensifiers in the television series Friends. *American Speech*, 80 (3), 280–300. DOI: 10.1215/00031283-80-3-280.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valo, M. 1994. *Käsitykset ja vaikutelmat äänestä*. Studia Philologica Jyväskyläläensia 33. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väliverronen, E. 2001. Popularisers, interpreters, advocates, managers and critics. Framing science and scientists in the media. *Nordicom Review*, 22 (2), 39–48. DOI: <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0353>.
- Väliverronen, E. 2016. *Julkinen tiede*. Tampere: Vastapaino.
- Wilkins, R. 1999. "Asia" [matter-of-fact] communication: Finnish cultural terms for talk in education scenes. Amherst, MA: University of Massachusetts at Amherst.
- Wilkins, R. 2005. The optimal form: inadequacies and excessiveness within the asiallinen [matter of fact] nonverbal style in public and civic settings in Finland. *Journal of Communication*, 55 (2), 383–401. DOI: 10.1111/j.1460-2466.2005.tb02678.x.
- Wilkins, R. 2006. Cultural terms for communication. Sources of intercultural asynchrony in ESL settings in Finland. *Communication Reports*, 19 (2), 101–110. DOI: 10.1080/08934210600919467.
- Woolard, K. & B. Schieffelin 1994. Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23 (1), 55–82. DOI: 10.1146/annurev.an.23.100194.000415.