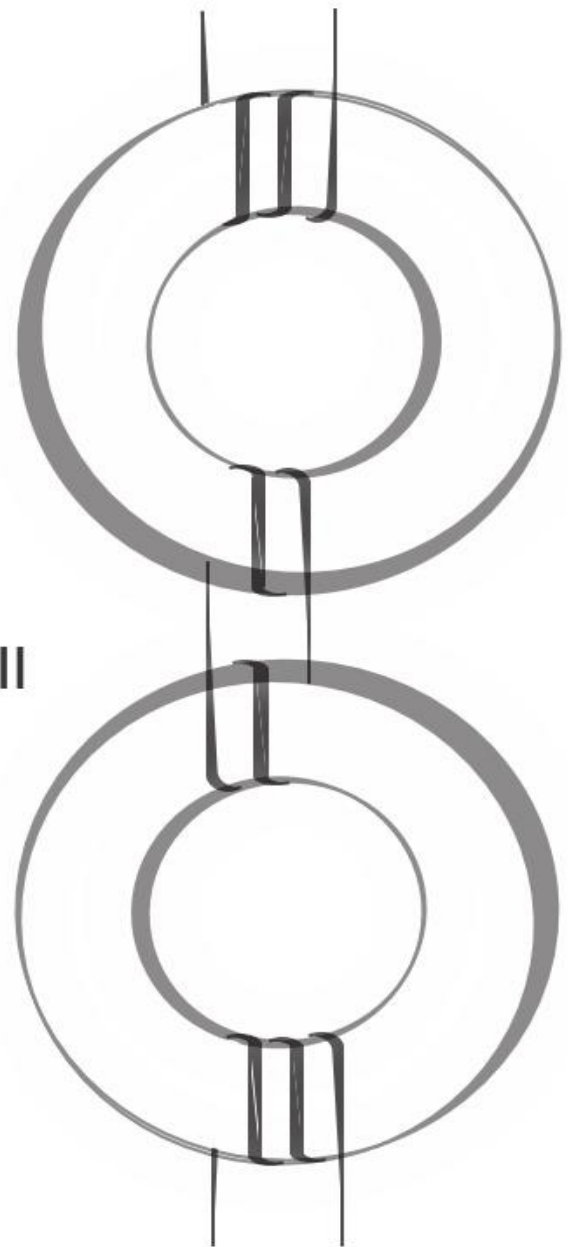


Työelämän viestintä III
Arbetslivskommunikation III
Workplace Communication III
Kommunikation im Berufsleben III



VAKKI Publications on sarja, jota julkaisee Viestinnän tutkijayhdistys VAKKI ry. Numeroon 12, Työelämän viestintä III, on koottu 20 double blind -periaatteella vertaisarvioitua suomen-, ruotsin-, saksan- ja englanninkielistä artikkelia, jotka perustuvat XL kansainvälisessä VAKKI-symposiumissa 6.-7.2.2020 pidettyihin esitelmiin. Julkaisu on saatavilla sähköisessä open access -muodossa osoitteessa <https://vakki.net/>. ISSN 2242-685X.

VAKKI Publications är en serie som utges av VAKKI Föreningen för kommunikationsforskning rf. Nummer 12, Arbetslivskommunikation III, omfattar 20 double blind - referee-granskade artiklar på finska, svenska, tyska och engelska, som baserar sig på föredrag som hölls på XL internationella VAKKI-symposiet i Vasa 6.-7.2.2020. Publikationen finns i elektroniskt open access -format på adressen <https://vakki.net/>. ISSN 2242-685X.

VAKKI Publications is a series published by the VAKKI Communication Research Association. Issue no. 12, Workplace Communication III, contains 20 articles in Finnish, Swedish, German, and English that are based on the papers presented in the XL International VAKKI Symposium 6.-7.2.2020. The articles have been refereed by double blind procedure. The publication is available in electronic open access form at <https://vakki.net/>. ISSN 2242-685X.

VAKKI Publications ist eine Serie, die vom VAKKI-Verein für Kommunikationsforschung herausgegeben wird. Die Nummer 12, Kommunikation im Berufsleben III, besteht aus 20 finnisch-, schwedisch-, deutsch- und englischsprachigen Beiträgen, die einem anonymisierten Begutachtungsverfahren (double blind peer review) unterzogen wurden. Die Artikel basieren auf Vorträgen, die während des XL internationalen VAKKI-Symposiums vom 6. bis 7.2.2020 in Vaasa gehalten wurden. Die Publikation ist als elektronische open access - Publikation unter <https://vakki.net/> zu finden. ISSN 2242-685X.

VAKKI Publications

N:o 12

**Työelämän viestintä III, Arbetslivskommunikation III,
Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III**

VAKKI-symposiumi XL. Vaasa 6. – 7.2.2020

Toim. Heidi Hirsto, Mona Enell-Nilsson, Hannele Kauppinen-Räsänen & Nicole Keng

VAKKI

Vaasa 2020

Vaasa 2020

ISBN 978-952-68538-9-5 (PDF)

ISSN-L 2242-6841
ISSN 2242-685X (PDF)

© VAKKI and the authors 2020

Vaasan yliopisto
PL 700
FIN-65101 VAASA

Vasa universitet
PB 700
FIN-65101 VASA

University of Vaasa
P.O. Box 700
FIN-65101 VAASA

Universität Vaasa
Postfach 700
FIN-65101 VAASA

Heidi Hirsto, Mona Enell-Nilsson, Hannele Kauppinen-Räsänen & Nicole Keng

Vertaisarvioijat – Referentgranskare – Referees – Gutachterinnen und Gutacher

Yolanda Espiña	Department of Philosophy Catholic University of Portugal
Pirjo Hiidenmaa	Humanistinen tiedekunta Helsingin yliopisto
Anne Kankaanranta	Johtamisen laitos Aalto-yliopisto
Ari Kuismin	Johtamisen laitos Aalto-yliopisto
Marja-Liisa Kuronen	Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö Vaasan yliopisto
Leena Kuure	Kielten ja kirjallisuuden tutkimusyksikkö Oulun yliopisto
Liisa Laukkanen	Kieli- ja viestintätieteiden laitos Jyväskylän yliopisto
Hanna Lehti-Eklund	Suomalais-ugrilaisen ja pohjoismainen osasto Helsingin yliopisto
Esa Lehtinen	Kieli- ja viestintätieteiden laitos Jyväskylä
Ella Lillqvist	Kuluttajatutkimuskeskus Helsingin yliopisto
Johan Myking	Department of Linguistic, Literary and Aesthetic Studies University of Bergen
Martin Nielsen	School of Communication and Culture Aarhus University
Visa Penttilä	Management and Organisation Hanken School of Economics
Kaarina Pitkänen-Heikkilä	Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto Helsingin yliopisto

Toimittajat – Redaktörer – Editors – Herausgegeben von

Daniel Rellstab

Department of Language and Literature
University of Education Schwäbisch Gmünd

Ewald Reuter

Faculty of Information Technology and
Communication Sciences
University of Tampere

Karin Rönnerman

Department of Education and Special Education
University of Gothenburg

Leena Salmi

Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Turun yliopisto

Peppi Taalas

Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto

Toimitussihteeri – Redaktionsassistent – Editorial Assistant – Redaktionsassistentin

Oona Andrejeff

Sisältö - Innehåll - Contents - Inhalt

Alkusanat - Förord - Preface – Vorwort

9

Plenaariartikkeli - Plenarbidrag - Plenary paper – Plenarbeitrag

Dorien Van De Mieroop

Applying the Narrative Dimensions Model

14

Organisaatioiden ja työelämän dirskurssit ja käytännöt - Diskurser och praxis i organisationer och arbetsliv - Discourses and Practices in Organizations and Working Life - Diskurse und Praktiken in Organisationen und im Berufsleben

Merja Koskela

Institutionaalinen tekstilaji vastuullista omistajuutta rakentamassa

32

Cecilia Hjerppe

Kiertotalous vaateyrityksen vastuuviestinnässä

46

Peter Björk & Hannele Kauppinen-Räisänen

Exploring Scholarly Knowledge Communication in Organisational Decision-Making

60

Tommi Lehtonen

Work Life Hell in Finnish Social Media Discussions

74

Viestintä koulutuksen konteksteissa - Kommunikation i utbildningskontexter - Communication in Educational Contexts - Kommunikation in Ausbildungskontexten

Mari Bergroth

Att kommunicera språkmedvetenhet utifrån en europeisk utbildningspolicy till blivande klasslärare

88

Jenny Haagenzen

Lärostuderandes förståelse av språklig mångfald som en del av den relationella kompetensen

100

Katri Hansell, Michaela Pörn & Sandra Bäck

Lärares interaktion i virtuell tandemundervisning

114

<i>Liisa Kääntä & Niina Nissilä</i>		
Tietojärjestelmän ja opetussuunnittelun käsitteiden rekontekstualisaatiota työpaikan koulutuksissa		128
<i>Laihanen, Esa</i>		
Tekstilajin tajua kyselemässä: Korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia, käsityksiä ja arviointia hylkäyskirjeistä		142
Monikielisyys, kääntäminen ja multimodaalisuus - Flerspråkighet, översättning och multimodalitet - Multilingualism, Translation and Multimodality - Mehrsprachigkeit, Übersetzen und Multimodalität		
<i>Jannika Lassus & Johanna Tanner</i>		
Ruotsinkielisten kirjoittamisen käytänteitä: tapaustutkimus kahdesta yrityksestä Helsingin ja Vaasan seuduilla		156
<i>Marja Kivilehto</i>		
“Vahvistan, että tämä käännös on ... ” Autenttisuuden dilemma(ko) auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa?		170
<i>Margit Breckle</i>		
Informelle Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation: Von Forschungsergebnissen zur Entwicklung eines Unterrichtsmoduls		183
<i>Eliisa Pitkäsalo</i>		
Työsopimus kuvina – oikeudellisen asiakirjan saavutettavuus		197
Asiantuntijoiden näkemyksiä digitalisaatiosta ja viestinnästä - Experters uppfattningar om digitalisering och kommunikation - Professionals' Perceptions of Digitalisation and Communication - Auffassungen von Expertinnen und Experten über Digitalisierung und Kommunikation		
<i>Satu Selkälä & Jenni Virtaluoto</i>		
Vor-und Nachteile der Digitalisierung bei der Arbeit von Sprachexpertinnen und -experten		211
<i>Tiia Suomivuori, Jenni Virtaluoto & Tytti Suojanen</i>		
Applying Minimalism in the Real World: Results From a Workshop		225
<i>Katri Hansell & Mari Bergroth</i>		
Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik – pedagogernas reflektioner över begreppet		239

Terminologinen tutkimus ja terminologiset menetelmät - Terminological research and methods - Terminologisk forskning och terminologiska metoder - Terminologische Forschung und Methoden

Hans Landqvist & Nina Pilke

Ingenjörer, termer och begrepp. Elektroteknikföretaget Aseas insatser inom ett svenskt terminologiskt nätverk 1941–1983 253

Heli Katajamäki

Terminological Problems in Academic Writing: A Study of Texts Written by University Students 267

Hamid Guedra & Anita Nuopponen

Integrating Terminological Methods into Special Language Teaching: A Case Study in Finland 281

ALKUSANAT

Neljäskymmenes VAKKI-symposiumi järjestettiin Vaasassa helmikuussa 2020 – vain noin kuukausi ennen koronapandemiasta johtuvien kokoontumisrajoitusten alkamista. Haastavana aikana on erityisen suuri ilo julkaista symposiumin juhlavuoden kunniaksi laaja ja monikielinen konferenssijulkaisu uudella verkkosivullamme. *Työelämän viestintä III* sisältää 20 suomen-, ruotsin-, saksan- ja englanninkielistä vertaisarvioitua tutkimusartikkelia, joiden aiheet vaihtelevat diskursseista ja narratiiveista kielenoppimiseen, kääntämiseen ja terminologiaan erilaisissa organisaatioiden viestinnän ja koulutuksen konteksteissa. Yhdistävänä tekijänä on työelämän jatkuva muutos, jota tämän julkaisun artikkeleissa tarkastellaan erityisesti digitalisaation, kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden sekä yhteiskuntavastuun näkökulmista. Tämänvuotinen julkaisu ilmentää monin tavoin symposiumin pitkiä perinteitä. Samalla se on osoitus siitä, että työelämän viestinnän teema herättää kiinnostusta ja VAKKI-symposiumi on onnistunut vakiinnuttamaan asemansa alan tutkimuksen keskeisenä foorumina. Toivomme antoisia lukuhetkiä julkaisun parissa!

FÖRORD

Det 40:e VAKKI-symposiet arrangerades traditionellt i Vasa i februari 2020 – endast en månad innan olika restriktioner infördes i samhället pga av coronapandemin. I denna utmanande tid är vi speciellt glada över att som avslutning på VAKKI:s jubileumsår kunna publicera denna omfattande flerspråkig konferenspublikation på VAKKI:s nya hemsida. *Arbetslivskommunikation III* innehåller 20 refereegranskade vetenskapliga bidrag på finska, svenska, tyska och engelska. Artiklarna behandlar olika ämnen såsom diskurser och narrativer, språkinläring, översättning och terminologi inom organisationskommunikation och utbildning. En röd tråd genom publikationen är arbetslivets kontinuerliga förändring, som i bidragen granskas utgående från olika perspektiv såsom digitalisering, språklig och kulturell mångfald och samhällsansvar. Samtidigt som årets VAKKI-publikation visar symposiets långa tradition är omfattningen på publikationen ett tydligt tecken på att VAKKI-symposiet med sitt nya tema *Arbetslivskommunikation* nu har etablerat sig som ett centralt forum för forskning på området. Vi hoppas att publikationen bjuder på många givande lässtunder!

PREFACE

The 40th VAKKI Symposium was organized in Vaasa in February, just before the global pandemic occurred. To celebrate the anniversary year during this difficult time for many people in the world, we are very happy to publish this versatile and multilingual issue of *VAKKI Publications* on our newly launched website. This year, we have had a good number of well-received manuscripts in this collection. *Workplace communication III* includes 20 peer-reviewed research articles in Finnish, Swedish, German, and English. The topics vary from narratives and discourses to language learning, translation, and terminology in different organizational and educational contexts. A common thread is the continuous change of working life in different contexts, which the articles address especially from the perspectives of digitalization, linguistic and cultural diversity, and responsibility. While this year's VAKKI Publication shows the symposium's long-standing tradition, the scope of it has shown a clear sign that this new theme Workplace Communication has now established itself a new direction for research in the field. We hope that you enjoy the selection of articles in this issue!

VORWORT

Das 40. VAKKI-Symposium wurde traditionell im Februar 2020 in Vaasa veranstaltet – nur einen Monat bevor verschiedene Beschränkungen in der Gesellschaft aufgrund der Corona-Pandemie eingeführt wurden. Insbesondere in dieser herausfordernden Zeit freuen wir uns am Ende des Jubiläumsjahres diese umfangreiche mehrsprachige Konferenzpublikation auf VAKKIs neuer Homepage veröffentlichen zu können. *Kommunikation im Berufsleben III* enthält 20 peer-reviewte wissenschaftliche Beiträge auf Finnisch, Schwedisch, Deutsch und Englisch. Die Artikel behandeln verschiedene Themen wie Diskurse und Narrative, Spracherlernen, Übersetzen und Terminologie in Organisationskommunikation und Ausbildung. Der rote Faden in der Publikation stellt der ständige Wandel des Berufslebens dar, der in den Beiträgen aus verschiedenen Perspektiven wie Digitalisierung, sprachlicher und kultureller Vielfalt und gesellschaftlicher Verantwortung thematisiert wird. Die diesjährige VAKKI-Publikation zeigt die lange Tradition des VAKKI-Symposiums, und gleichzeitig ist der Umfang der Publikation ein deutliches Zeichen dafür, dass das VAKKI-Symposium sich mit seinem neuen Thema *Kommunikation im Berufsleben* als zentrales Forum für Forschung auf dem Gebiet etabliert hat. Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen!

Applying the Narrative Dimensions Model

Dorien Van De Mieroop

Faculty of Arts

KU Leuven

The relatively recent surge of interest in narratives other than the prototypical narrative of personal experience has furthered the domain of linguistically-oriented narrative research in many important ways. However, it has also led to a dispersion of relevant information on the diversity of narrative genres and an insecurity of what should – and should not – be considered as narrative. In order to solve these issue, in a recent article, I proposed the Narrative Dimensions Model, in which I discern two three-dimensional clusters. The first revolves around the narrator and contains the dimensions of ownership, authorship and tellership, while the second focuses on the narrated events and consists of the dimensions of frequency, time and evaluation. Importantly, this model has not been ‘tested’ yet on real-life narratives and it has thus far not been shown how to apply the Narrative Dimensions Model to authentic stories in which narrators may mix, switch to, or oscillate between different genres to differing extents. The application of this model to the ‘messy’ business of real-life storytelling is exactly the purpose of this paper. In particular, I draw on stories told by famous business leaders during interviews or presentations that are available online via YouTube and I analyze the multi-dimensional nature of these authentic narratives, after which I position them in the Narrative Dimensions Model. Finally, I conclude this article by discussing the implications of using this six-dimensional approach to (non-prototypical) narratives.

Keywords: business leader interviews, multi-dimensionality, Narrative Dimensions Model, non-prototypical narratives

1 Introduction

In a recent article (Van De Mieroop 2021), I argued that the surge of interest in stories¹ other than the prototypical narrative of personal experience, as described by Labov and Waletzky (1966), has furthered the domain of narrative research in many important ways. In the last few decades, researchers have made significant progress in the study of a wide array of non-prototypical stories, describing not only these narratives’ features but also their function in their local, interactional contexts and sometimes also in relation to wider, societal contexts (De Fina & Georgakopoulou 2015). These analyses have in some cases focused on a subset of non-prototypical narratives, such as Carranza’s study of low-narrativity narratives, including habitual, counterfactual and hypothetical narratives (1998) and Georgakopoulou’s work on small stories, which is an umbrella-term for, among others, projections, shared stories and breaking news stories (2007). Yet, in many other cases, other types of non-prototypical narrative genres are discussed in individual studies, such as chronicles (e.g., Linde 1993), narratives of vicarious experience (Norrick 2013), generic narratives (Baynham 2006), accounts (De Fina 2009) and so on. However positive this increasing amount of studies on the variety of narrative forms and types is, it at the

¹ Even though some researchers make a distinction between the terms ‘stories’ and ‘narratives’, I use them interchangeably in this article.

same time resulted in a dispersion of information over a wide range of sources which made it hard to maintain an oversight of the gamut of narrative genres that have up till now been covered. Moreover, real-life narratives hardly every stick exactly to the ‘rules’ as described for these genres, especially as they often consist of a mix of these genres, or switch from one genre to another halfway through the telling (see e.g. Van De Mieroop, Miglbauer, & Chatterjee 2017). This lack of an overview as well as the grey area that many authentic narratives find themselves in, has in turn, led to a growing insecurity of what should, and should not, be considered as a narrative.

In order to deal with these issues, I first of all use the often-cited basic criterion of narrative – viz., as consisting of two narrative clauses that are characterized by a temporal progression (see e.g., Johnstone 2001; Norrick 2007) – to discern narratives from non-narratives, as such avoiding to overstretch the label ‘narrative’. Secondly, I proposed a model that is based on the concept of dimensions that are “always *relevant* to a narrative, even if not elaborately manifest” (Ochs & Capps 2001: 19, italics in the original). Importantly, this model refrains from distinguishing *between* different genres, as such allowing for the multi-dimensionality of narratives to come to the fore more clearly and enabling researchers to fully capitalize on the locally emergent – and sometimes fluid – nature of the narratives they study. This model consists of six dimensions that can be grouped in two clusters, viz., one revolving around the narrator and one around the narrated events. The ‘narrator’-cluster contains the dimensions of (1) ownership, (2) authorship, and (3) tellership, while the ‘narrated events’-cluster consists of the dimensions of (1) frequency, (2) time, and (3) evaluation. These dimensions and their relations to the many narrative genres that have thus far been described, are extensively discussed in Van De Mieroop (2021), in which also their representation in two three-dimensional cubes is proposed (see figures 1 and 2 below).

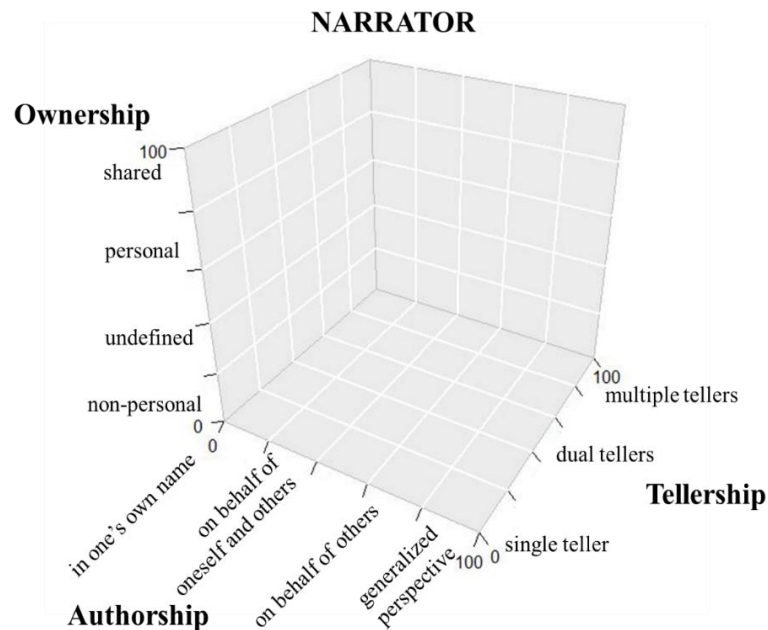


Figure 1. The ‘narrator’-cluster of the Narrative Dimensions Model as presented in Van De Mieroop (2021)

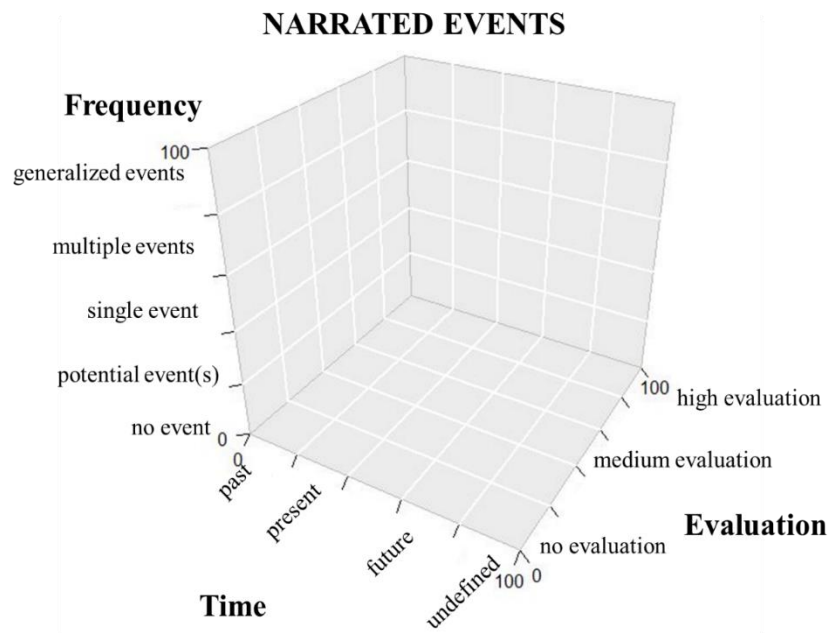


Figure 2. The ‘narrated events’-cluster of the Narrative Dimensions Model as presented in Van De Mieroop (2021)

Yet this model has not been ‘tested’ yet on real-life narratives and it has thus far not been shown how to apply the Narrative Dimensions Model to authentic stories in which narrators may mix, switch to, or oscillate between different genres to differing extents. The application of this model to the ‘messy’ business of real-life storytelling is exactly the purpose of this paper.

2 A mono-dimensional application of the Narrative Dimensions Model on authentic narratives

As discussed above, up till now, the Narrative Dimensions Model has only been discussed in relation to narrative genres in general, with a few hypothetical positionings of abstract examples of these genres in this model. However, as authentic narratives are infinitely more complex than imaginary model narratives, it is important to now test whether this model is useful for researchers working on actual stories. To do this, I draw on stories told by famous business leaders during interviews or presentations that are available online via YouTube. As extensively discussed elsewhere (Clifton 2018; Clifton, Schnurr, & Van De Mieroop 2020), such narratives by famous leaders are often considered to offer a direct route into the ‘just whatness’ of leadership, and it is thus not surprising that they are continuously produced as well as widely spread and viewed online. At the same time, they offer narrative – and other – researchers a wealth of data that is readily available for linguistic research and I will thus also draw on this huge corpus here for ‘testing’ the Narrative Dimensions Model.

In order to do this, I transcribed a selection of six fragments from this corpus using simplified conversation analytical transcription conventions (Jefferson 2004). I first analyze each story excerpt in relation to one of the six dimensions proposed in the model and I use a discourse analytical approach that integrates discursive as well as sequential features of these narratives into the analyses. Importantly, I particularly chose these excerpts because they each illustrate how a story can be significantly different from the prototypical narrative of personal experience. This was defined by Labov and Waletzky (1966: 13) as “one verbal technique for recapitulating past experience, in particular a technique of constructing narrative units which match the temporal sequence of that experience”. This definition first of all highlights the specific focus of these narratives on events that *really* happened in the *past* which *the* – meaning, *single* – teller has *personally* experienced and is talking about *in his or her own name*. Finally, they also argue that stories not only have a referential function, but that the *evaluative* function is a crucial element of a ‘normal’ story as well (Labov & Waletzky 1966: 41). Yet, here I especially selected narratives which ‘deviate’ from these prototypical expectations in terms of at least one particular dimension. Of course, such a one-dimensional analysis does not do justice to the multi-dimensional nature of authentic narratives that this Narrative Dimensions Model aims to promote. This already becomes clear because excerpts from one data fragment occur twice in this discussion (see sections 2.1 and 2.3). Furthermore, this multi-dimensionality is brought to the fore even more explicitly in section 3, in which each fragment is positioned in the model with respect to all the dimensions. From this multi-dimensional discussion, conclusions are then drawn regarding this practical application of the Narrative Dimensions Model.

Thus, in the following subsections, I discuss each of the six dimensions of the model in relation to authentic narrative examples of which I provide the transcriptions as well as the urls of the YouTube videos (which were last checked on March 19th, 2020). Even though I refer to many labels of different narrative genres in this discussion, I cannot provide a full definition of these genres here for reasons of space. Hence, I refer to Van De Mierop (2021) for a more thorough discussion of the variety of narrative genres that has been discussed thus far.

I now start with the discussion of the dimensions of the two three-dimensional clusters of the model. I first focus on the ‘narrator’-cluster (see figure 1) and subsequently describe the dimensions of ownership, authorship and tellership.

2.1 The dimension of ownership

This dimension focuses on the question who ‘had’, and thus ‘owns’, the experience that is related in the story (Sacks 1992; Shuman 2015). Often, people tell stories they personally experienced, but they may also talk about events that they experienced together with others, or, alternatively, that they did not experience themselves. In the latter case, we are confronted with narratives of vicarious experience, of which I show an example here. This excerpt was selected from an interview with management gurus Jack and Suzy Welch, from which other fragments were already analyzed for a different purpose by

Clifton (2019). The story revolves around Jack and Suzy Welch's daughter (cf. 'she' in line 31) who gets a raise at work but does not know why. The story is related by Suzy Welch and the excerpt starts with the discussion of the main events, or, in Labov and Waletzky's terminology, the 'complicating action' (Labov & Waletzky 1966).

Excerpt 1. Story by Suzy Welch, available at <https://www.youtube.com/watch?v=cp-vmk27udy>

31 SW so erm ↑then one da:y (.) she gets a raise
32 (.) in the ↑mail (.) in her paycheck
33 and she calls us and she's ↑ec:stAtic
34 second only to us being ecstatic
35 (but) she got a raise
36 and she said >i got a raise i got a raise<
37 and we said well why did you get the raise
38 and she doesn't have any idea why↓
39 so: erm because she's related to us
40 we said to her you have to go in
41 and find out why you got this raise
42 no no i don't want to piss him off
43 we said you've ↑got to find out
44 why you got the raise
45 so finally under (.) extreme pressure
46 she went in into his office
47 we can only imagine it was (sort of) like
48 °hi sorry to bother you erm°
49 and so she said i got a raise
50 i'm really happy erm
51 can you tell me why (.)
52 erm and he looked at her
53 and erm said to her me↓rit (.)
54 period that's it

In the initial lines of the story, a quick summary of the vicarious experience is provided. Interestingly, from line 33 onwards, the story events shift to a phone call between the story protagonist, viz., the daughter, and Suzy and Jack Welch. As such, the ownership of the story events shift back to the narrator, who now not only has first-hand experience of the events, but who also shares this ownership with her husband – who is co-present during the telling of the story. This high degree of shared ownership is also visible in the story, as the phone interaction is consistently related from a collective perspective (cf. the we/us pronominal form in lines 33-44). Moreover, the reported exchange is seemingly literally replayed before the story recipients' eyes, as the repetition in line 36 and the prosodic emphasis in line 43 illustrate, thus demonstrating the narrator's extended knowledge of these events that she co-experienced with her husband. This then results in a new shift in line 45, back to a narrative of vicarious experience in which the protagonist goes to her boss to ask why she got the raise (lines 46-54). On the one hand, this part of the story is strongly intertwined with the previous part, as the parents' encouragements are the reason for the daughter's actions. This is also implicitly referred to in line 45 ('extreme pressure'). On the other hand, it is also clear that the narrator does not have ownership of this part of the story, as she was not even a witness of these events. Nevertheless, this does not stop Suzy Welch from adding a few performance features, such as

a quieter, but also more high-pitched voice for the introductory turns by the daughter when she engages in the interaction with her boss (see e.g. line 48). Interestingly, this lack of first-hand experience is referred to explicitly prior to this part of the story (in line 47), in which the upcoming performance of the reported exchange between the daughter and the boss is framed as imaginary. As such, Suzy Welch prevents her general credibility as a narrator of a story of vicarious experience from being damaged.

So we could observe in this excerpt that the ownership of the story events shifts back and forth between the extremes of this continuum, viz., from a narrative of vicarious experience to a shared narrative, and that the narrator sometimes signals this changing degree of story ownership explicitly (cf. line 47). I will come back to this story in section 2.3.

2.2 The dimension of authorship

Drawing on Goffman's concept of the 'production format', this second dimension makes a distinction between narrators who assume the role of 'principal' of their story, versus those who act as 'author', viz., as "the agent who scripts the lines" or even of the 'animator' or "sounding box" (Goffman 1979: 17), but who may speak on behalf of others, in- or excluding themselves. A well-known example of stories in which narrators shift away from the 'principal'-role on this authorship dimension, is when generic stories are told, often using generalized actors as story protagonists (Baynham 2006: 383) or drawing on the generic you-form (Stirling & Manderson 2011). We see an example of such a story in the following excerpt that was told by Jeff Bezos in an interview by his brother Mark.

Excerpt 2. Story by Jeff Bezos, available at <https://youtu.be/hq89wyzojfs>

```
1 MB      the value of resourcefulness [right
2 JB                                     [yeah
3 MB      and erm an[d
4 JB                                     [@@@=
5 MB      =fself-refliance what how do you
6          how do you apply that to erm you know the work
7          that you do on a daily basis how do you-
8 JB      well i think you kn- know there are a lot of
9          entrepreneurs and and people pursuing
10         dreams and passions in this (      )
11         you know you always you you the-
12         the whole point of erm of moving things forward is
13         you run into problems you run into failures
14         things don't work
15         you have to back up and try again
16         each one of those times
17         when you have a setback
18         and you back up and you try again
19         you're using resourcefulness
20         you're using self-reliance
21         you're trying to (.) invent your way out of a box
```

After a general topic introduction (lines 1, 3 and 5), Mark Bezos asks his brother a personally oriented question (lines 6-7). Yet, after a few lines of hesitations and reformulations (lines 8-11), Jeff Bezos moves away from this personal frame and adopts a generic perspective. He then initiates a story – as shown by the temporal progression of the events in lines 13-15 – in which it is clear from the start that there is no specific anecdote that will be related, but rather that a general point will be made on the basis of a generalized procedure for ‘moving things forward’ (line 12). The generic nature of this story is further underlined by the consistent use of the present time narrative as well as the ‘you’-form, that “indexes the self as generically or commonly like others in that position”, thus establishing “a sense of shared agency” (O'Connor 1994: 47-48). Hence, in short, in this story, the narrator takes up authorship on behalf of an entire, yet undefined, group and refrains from adopting the role of the sole “party to whose position the words attest” (Goffman 1979: 17). This narrative thus forms an example of a story in which the narrator does not take up the role of ‘principal’, as the teller of a prototypical narrative of personal experience would do.

2.3 The dimension of tellership

As people often jointly experience events, they may share story ownership. In such cases, it is quite logical that when these ‘experiencers’ are co-present, the events are told by sharing tellership as well, e.g., by establishing dual or multiple tellership constellations. We already saw an example of shared story ownership in excerpt 1, in which Suzy Welch told the story of a phone call with herself and her husband who is co-present during the interview. It is thus not surprising that even though the main part of the story is told by Suzy Welch as a single teller (see excerpt 1), her husband, the late Jack Welch, also contributes to the storytelling. Actually, prior to excerpt 1, it is Jack Welch who initiates the story about their daughter as an illustration of the general point that he is making about ‘bosses that don’t have the generosity gene’ (lines 1-2).

Excerpt 3a. Story by Jack and Suzy Welch, available at <https://www.youtube.com/watch?v=cp-vmk27udy>

```
1   JW   we talk about bosses
2       that don't have the generosity gene
3       that aren't generous about their praise
4       generous about their rewards
5       steal ideas and take them up as their own
6       all those things
7       so you've got to put timetables on those situations
8       but it's really is the boss' job
9       we have a daughter
10      you might tell this story °of° (.)
11      this one story °°( [   ] °° )
12  SW           [yeah .h] so we have a-
13      one of our daughters works in l a
```

In this short excerpt, we can observe that after a general description of the topic in lines 1-8, Jack Welch abruptly initiates an illustration by referring to their daughter (line 9).

He then immediately hands the turn to his wife, addressing her directly ('you', line 10) and instructing her to tell a particular story (cf. 'this story', line 10, 'this one story', line 11). When Suzy Welch takes up the turn, she first formulates an affirmative particle ('yeah', line 12) and then initially mirrors the formulation of her husband's story initiation ('we have a', line 12 cf. line 9). Yet, immediately afterwards, she reformulates the orientation phase of the story (line 13). In this orientation phase, she describes that their daughter is insecure about her performance as her boss does not discuss it explicitly with her. Then Suzy Welch describes that their daughter thus depends on her boss' mood as an indication of his evaluation of her work, as we see in lines 22-25 in the following excerpt.

Excerpt 3b. Story by Jack and Suzy Welch, available at <https://www.youtube.com/watch?v=cp-vmk27udy>

```
22 SW her- her her sense of her performance
23 ↑rises and falls on her bos- boss' mood (.) ok
24 so he's in a good mood she's doing great
25 [he's in a (ba-)
26 JW [and we get a phone call=
27 SW =yes so=
28 JW =if the boss grunts we get a phone call=
29 SW =@@ £( )the phone calls and the texts£
30 are related to his moods
31 so erm ↑then one da:y (.) she gets a raise
```

When Suzy Welch sets up this contrast of the boss' good mood (line 24), it is clear that the second part (viz., the boss' bad mood) is still coming up (see the broken-off turn in line 25). Yet, at that point, Jack Welch overlaps her turn by adding an additional aspect to the story, namely that the daughter phones her parents in these cases (line 26). Even though Suzy Welch latches on the start of a concluding turn ('yes so', line 27), Jack Welch re-iterates and extends his earlier addition in the subsequent line. Then Suzy Welch affiliates with this turn by laughing and she picks up Jack Welch's addition by summarizing it (lines 29-30). Finally, she repeats the concluding conjunction 'so' (line 31 cf. line 27) and then initiates the next phase of her story, namely the complicating action (see excerpt 1).

So we could observe that this story is told in a dual tellership constellation, in which Suzy Welch takes care of most of the storytelling, but in which Jack Welch has the crucial role of initiating the story (excerpt 3a), while also contributing additional elements (excerpt 3b). It is important to note, however, that shared story ownership is not a requirement for dual tellership. The following excerpt clearly shows this. It comes from an interview with Indra Nooyi, in which the interviewer, rather than implicitly prompting the interviewee to tell a particular story, starts initiating this story in her place, as we see in lines 1-3.

Excerpt 4. Story by Indra Nooyi, available at <https://www.youtube.com/watch?v=5lm3q5azqg4>

```
1 IR when you became the president of pepsi
2 you came home one day and your mother was there
```

3 and she asked you to get some milk=
4 IN =m[m
5 IR [and er- >well maybe you could tell
6 the story better than i could<
7 IN well you know it was way back in two thousand and
8 i was just informed about nine thirty in the night
9 from a phone call that i was gonna be president
10 of the company and so i went home
11 because i was working on the quaker oats deal
12 to tell my ↑family
13 that i was gonna be president of pepsico
14 and i walked in the house and mom opens the door
15 she was living with me at that time .h and
16 i said mom i got ↑news for you and
17 she said well before your news go get some milk

In the initial lines of the excerpt, the interviewer initiates a narrative of vicarious experience that revolves around the story recipient as the protagonist (cf. the you-form in lines 1-3). Telling such a narrative about a co-present protagonist is of course rather tricky due to the mismatch in story ownership (cf. the first dimension). The interviewer thus quickly breaks off and hands the floor to the interviewee, explicitly acknowledging that she has more storytelling ‘ability’ – and hence storytelling rights – than he does (cf. lines 5-6). Indra Nooyi accepts this invitation and re-embarks on the telling of this story by repeating and elaborating on the information that was already provided (lines 7-17). Hence, this story was clearly co-constructed by the interviewer and the interviewee. This is actually often the case, as participants in interviews tend to agree on the topics that will be discussed prior to the actual interaction. Of course, these arrangements rarely surface so explicitly as was the case here. Yet, this excerpt clearly illustrates that even though it may usually not be visible, interview narratives often result from some degree of co-construction with the interviewers, as many studies have drawn attention to before (see e.g. Van De Mieroop & Clifton 2014).

In the following subsections, I turn to the dimensions of the ‘narrated events’-cluster (see figure 2), namely: frequency, time and evaluation.

2.4 The dimension of frequency

This dimension is concerned with the frequency of the events that form the focal point of the narrative. These are situated on a continuum from events that have not happened – viz., disnarrated events – or that could (have) happen(ed) but of which it is uncertain that they do (did) – viz., hypothetical events – over single and multiple events to generalized experiences. Of the latter, we saw an example in excerpt 2, in which Jeff Bezos recounted a generalized sequence of events of which the exact frequency is not only unclear, but also irrelevant. In this section, we show another, rather different, example of a story in which frequency is a crucial element, as the narrative revolves around the contrast between a single, exceptional event and multiple, habitual events in the narrator’s life.

Excerpt 5. Story by Phuti Mahanyele, available at <https://youtu.be/mmkmwunlmfe>

1 PM so it is important that even as we are continuing
2 to try and excel in the roles that we're doing
3 that we're actually taking care of ourselves
4 and i know i had a- bad experience of that
5 because i was very much (.)
6 and i still am very much in love with my job @ erm
7 it's a bit of a problem @@ in that you know
8 when we would have family functions or anything
9 i would always be away or
10 i would be busy with something else at work erm
11 and i ↑loved it you know on weekends
12 i would have to sneak into the office
13 i'd pretend i'd gone shopping for something
14 and then i'd quickly go into the office
15 and send some emails that y-
16 i just ↑loved being at work so much
17 and then one day
18 i was on my way to a board meeting in london
19 and i suddenly had this intense headache
20 and i'm i was never someone to ever get sick
21 i couldn't understand what this was
22 anyway the long and short of it was that (.)
23 i'd had (this) a stroke
24 and here i was
25 this person who had always been healthy
26 i'd always you know i was always running and exercising
27 and all of this and taking care of myself
28 taking vitamins and all of this e:rm
29 and yet here i was being you know erm
30 finding myself being a patient in a hospital erm

In the first few lines, the narrator formulates the story abstract from a general, collective perspective (cf. the we-form in lines 1-3) and then shifts to a personal perspective in line 4, in which she announces the story of a 'bad experience' she had in relation to this story abstract. Then the narrator embarks on the story's orientation phase (lines 5-16), which she illustrates by means of series of typical actions, which, together, form a habitual narrative that highlights the iterativity of these events (lines 8-15). The typical features of this type of narrative, viz., the use of 'would' and the emphasis on the recurrent time frame ('always', 'on weekends'), contribute to building "a holistic picture of the past that speaks for itself" (Carranza 1998: 305). This habitual frame is then broken off in line 17, in which a single event time frame is initiated ('then one day'), followed by a more specific orientation phase (line 18), an elliptic complicating action (lines 19-23) and a resolution (lines 24-30). Yet, interestingly, this narrative of personal experience is intertwined with another habitual narrative about the narrator's health (line 20 and lines 24-28), which is again characterized by repeated activities that emphasize the protagonist's good physical condition.

Thus, even though the main point of the story revolves around the single experience of having had a stroke, the narrator contrasts this event with the habitual experiences of working too hard and taking good care of her health. Importantly, it is through this contrast, that the story is evaluated from a particular perspective. Hence both the narrative of personal experience and these habitual narratives are equally indispensable for making the story's point, thus illustrating the importance of the frequency dimension for narratives.

2.5 The dimension of time

While prototypical narratives of personal experience revolve around events in the past, there are of course many alternative temporal situations, ranging from present, over future to generalized or undefined time frames. Again, Jeff Bezos' narrative (see excerpt 2) is an example of a story situated in the latter time frame. In this section, I show a brief example of a story in a future time frame told by Sheryl Sandberg during a presentation about overcoming the gender bias (cf. lines 1-2).

Excerpt 6. Story by Sheryl Sandberg, available at <https://www.youtube.com/watch?v=ltzpvli3hdc>

```
1      SS so what can you do↑  
2      what's the bias interrupter↑  
3      this one (.) you can fix  
4      the next time you hear a woman is too aggressive  
5      too ambitious political  
6      not as well-liked by her peers  
7      you understand it you diagnose it  
8      get it down to the specifics  
9      and this weekend go to a play↓ground  
10     someone will call a little girl bo↓ssy  
11     probably her parents  
12     you walk up with a big smile and you say  
13     that little girl's not bossy (.)  
14     that little girl has executive leadership ↓skills
```

The narrator initiates two brief advice stories here (lines 4-8 and lines 9-14) that are situated in a future time frame and that both revolve around the recipients – and potentially also other, undefined people – as the story protagonists of the future events (cf. the consistent use of 'you'). Interestingly, these future events are described as factual and, especially in the second story, fairly specific, but it is clear that they are hypothetical events that should be interpreted as making a general point. So in this story, both the stories' future time frame and their frequency as factually sounding events – even though they are clearly hypothetical – contribute to the rhetorical effect of this excerpt, which culminates in the story climax in line 14 that is treated as laughable by the audience. We thus saw how narrators can play with the time frame of their story to generate a particular effect.

2.6 The dimension of evaluation

Finally, the dimension of evaluation which was described as crucial for transforming a sequence consisting of a mere “a-then-b relationship” into “the more complex normal form” of a *real* narrative (Labov & Waletzky 1966: 41), may also show some variation. While some narratives’ degree of evaluation may exceed that of the stereotypical narrative of personal experience (i.c. the account, see e.g. De Fina 2009), in other cases narratives may also ‘underperform’ in this respect. This is the case for chronicles which typically lack an explicit “single unifying evaluative point” (Linde 1993: 85), but which nevertheless tend to have an – or several – implicit evaluative point(s) (De Fina 2003: 98). We see an example of this in the following excerpt, in which Lucy Quist describes that she was on holiday in Ghana and almost coincidentally landed a high level job at Airtel Ghana, of which she later became CEO.

Excerpt 7. Story by Lucy Quist, available at https://youtu.be/ywhux_ryf8q

```
1   LQ   so i did this test (.)
2       got called back into an interview
   ((3 lines omitted with information about the exact job
description))
6       i get interviewed by the- the-
7       the ceo for the company in ghana
8       and then he says my ↑boss needs to interview you
9       i interview with his boss
10      and his boss says nō no no no no
11      you're not going to work for this other guy erm
12      who is running erm ghana
13      you're gonna work for me i'm running ↑africa
14      and you're gonna work with me across africa=
15  IR   =wow
16  LQ   so i went from holidai:y in may
17      to erm interviews and getting a job
18      within erm what was pro- probably
19      like- like a week right
20      and then i went from erm (.) may (.)
21      to erm g- er showing up being o- offered the job
22      to july i was there working
```

In this excerpt, we see that the story strongly focuses on the temporal organization of the information, which is typical of chronicles (cf. Linde 1993: 86). So at the start, the first action (the test, line 1) is mentioned, after which the second (the first interview, lines 2 and 6-7) and third action (the second interview, line 9) rapidly follow, as well as the result of these actions, viz., getting hired for a higher level job than the one the protagonist originally applied for (lines 10-14). This story is then concluded by extensively drawing attention to the time frame of the sequence of events, which is once more summarized in the final part of this excerpt (lines 16-22). Throughout this excerpt, the narrator never explicitly evaluates the exceptional nature of these events, but it is clear – also from the reaction of the interviewer in line 15 – that this is (one of) the implicit point(s) of this story. So in this section we saw an example of a narrative in which the evaluative point

is understated in comparison to what is generally expected of a prototypical narrative, thus showing that there is also variation in relation to this final dimension of the ‘narrated events’-cluster.

3 A multi-dimensional view on authentic narratives in the Narrative Dimensions Model

Importantly, as I have argued in the introduction, the purpose of the Narrative Dimensions Model is precisely to tease out the multi-dimensionality of narratives and to draw attention to the fact that narratives are situated in a particular position on *all* these dimensions. Hence, I now provide visual representations within the model of the six excerpts analyzed above, thus not only situating them on *one* dimension – as was largely the case in the preceding discussion – but on *all six* dimensions, of which the interrelated position is represented by a star in the ‘narrator’- and ‘narrated events’-figures. As such, I aim to show that this model draws attention to a variety of features – as captured in the dimensions – that are relevant for all narratives.

In the following figure, we see the representation of Suzy and Jack Welch’s story that was discussed in excerpt 1 as well as in excerpts 3a and 3b. This story’s dual tellership and its oscillation between the extreme ends of the ownership continuum was already discussed above, but it is also a remarkable story because it shifts between assuming a collective or a vicarious perspective on the authorship dimension. Furthermore, regarding the events that are narrated, the story is relatively close to a prototypical narrative of past experience that is evaluated to a medium extent, but its events’ frequency also shifts between habitual and unique – much in the same vein as Phuti Mahanyele’s story discussed in excerpt 5.

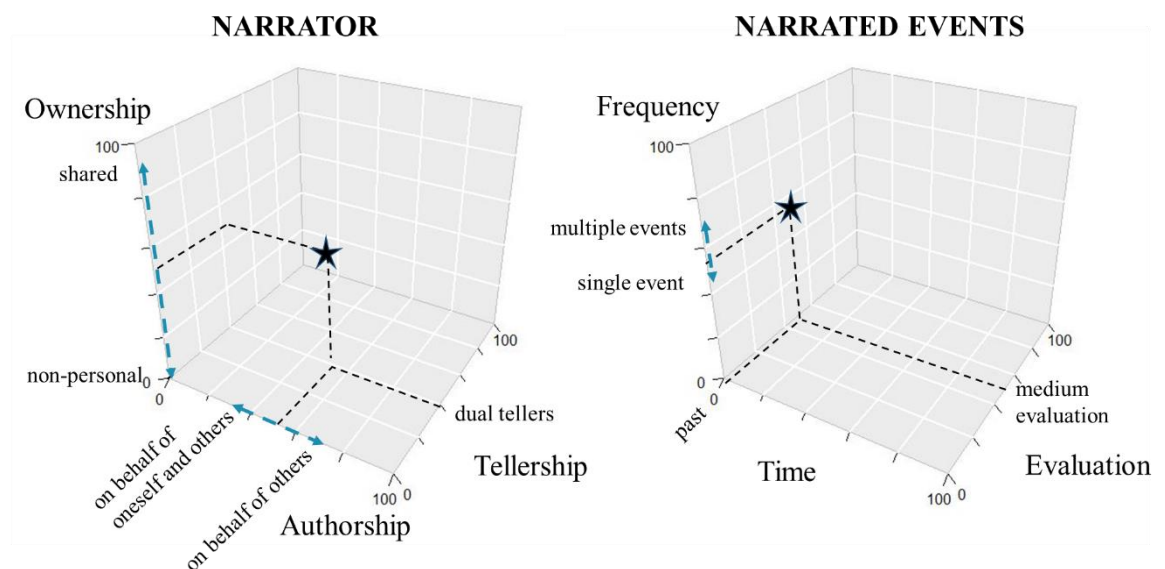


Figure 3. Visual representation of Suzy and Jack Welch’s story (excerpts 1, 3a and 3b)

Then, in figure 4, we see that Jeff Bezos’ story is situated on the undefined, generalized ends of the continuum of four dimensions, thus clearly demonstrating the highly generic nature of his narrative.

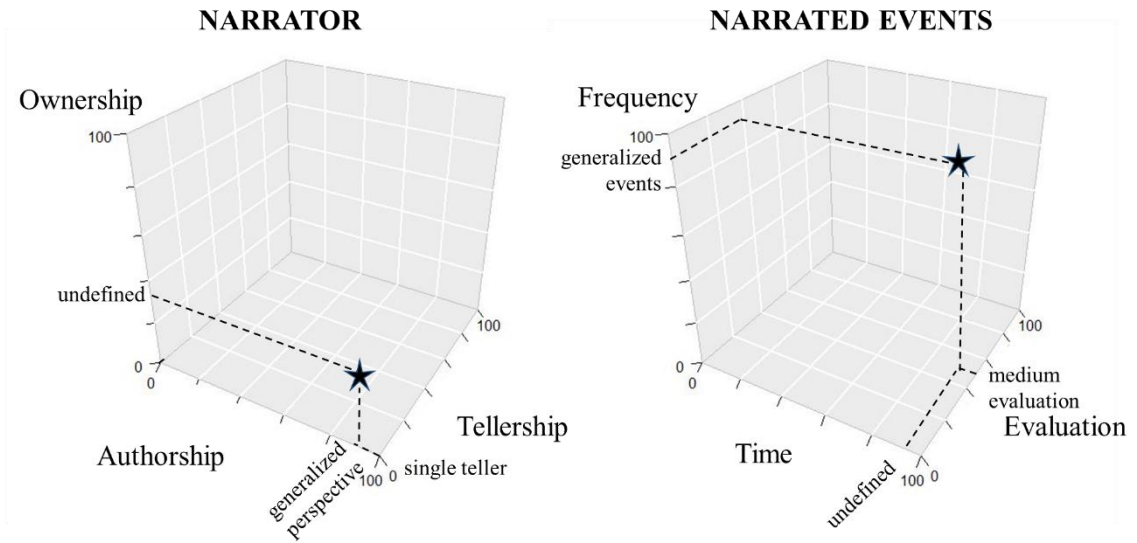


Figure 4. Visual representation of Jeff Bezos’ story (excerpt 2)

In figure 5, we observe that Indra Nooyi’s story’s dual tellership also affects the oscillation in terms of the dimensions of ownership and authorship. Regarding narrated events, this story is situated at the point of a prototypical narrative of personal experience.

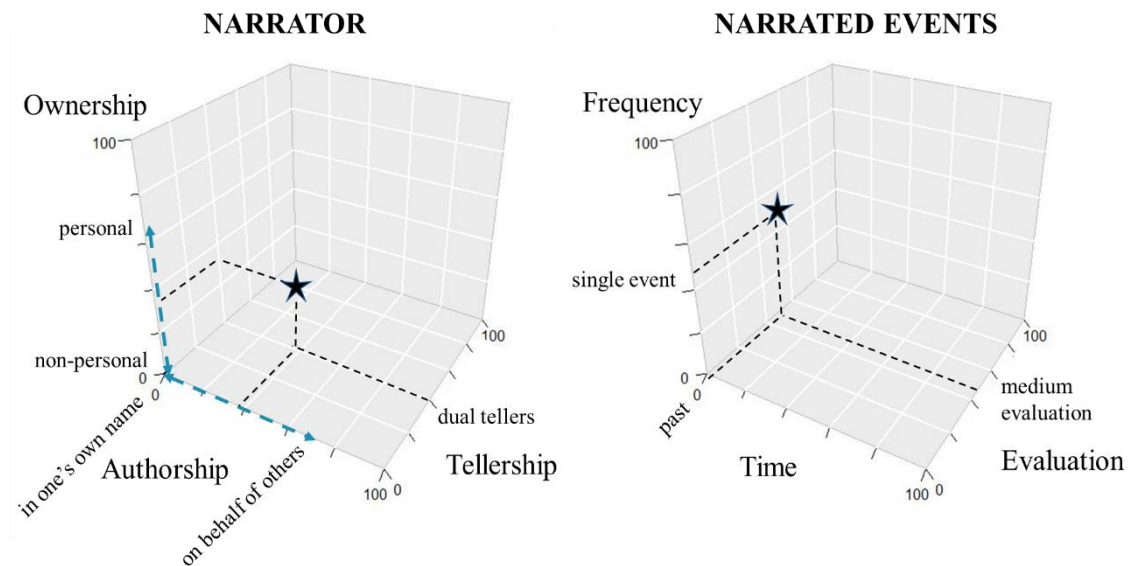


Figure 5. Visual representation of Indra Nooyi’s story (excerpt 4)

In turn, Phuti Mahanyele’s story is situated at the point of a prototypical narrative of personal experience in terms of the narrator dimensions. Other than regarding frequency (as was discussed above), this is also the case for the narrated events.

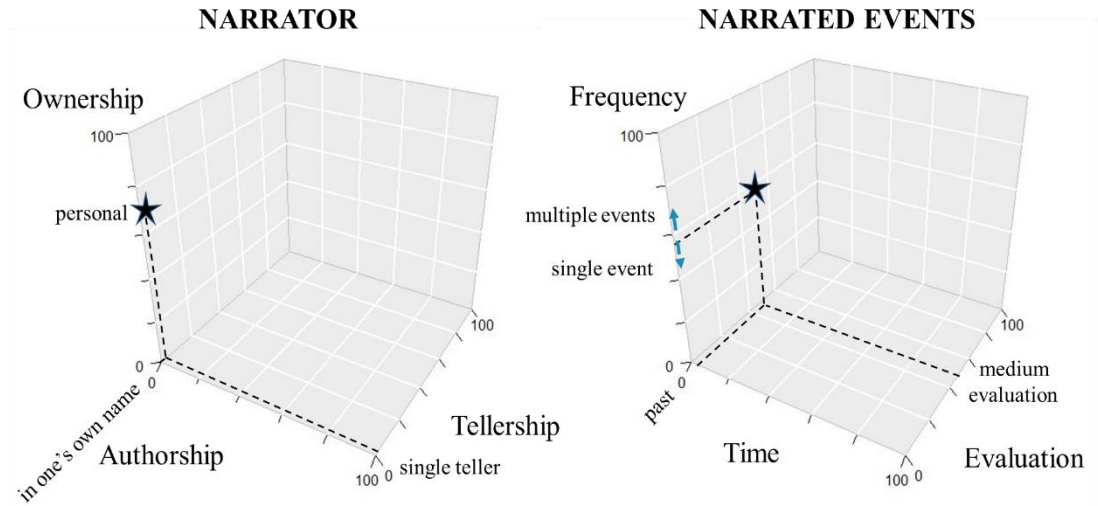


Figure 6. visual representation of Phuti Mahanyele's story (excerpt 5)

Sheryl Sandberg's two brief future-oriented narratives are interesting in many ways, as regarding narrated events, they concern potential future events of which most of the evaluation is implied, thus showing a narrative that is quite different from the prototypical narrative of personal experience. This is also clear in relation to the narrator dimension, as Sandberg, as a single teller, addresses the audience – and potentially also others – as story protagonists who thus hold hypothetical story ownership. At the same time, she thus assumes authorship on behalf of these audience members, as well as of a more generalized group that is potentially included in this you-form. This thus results in the following position on the two clusters of the Narrative Dimensions Model.

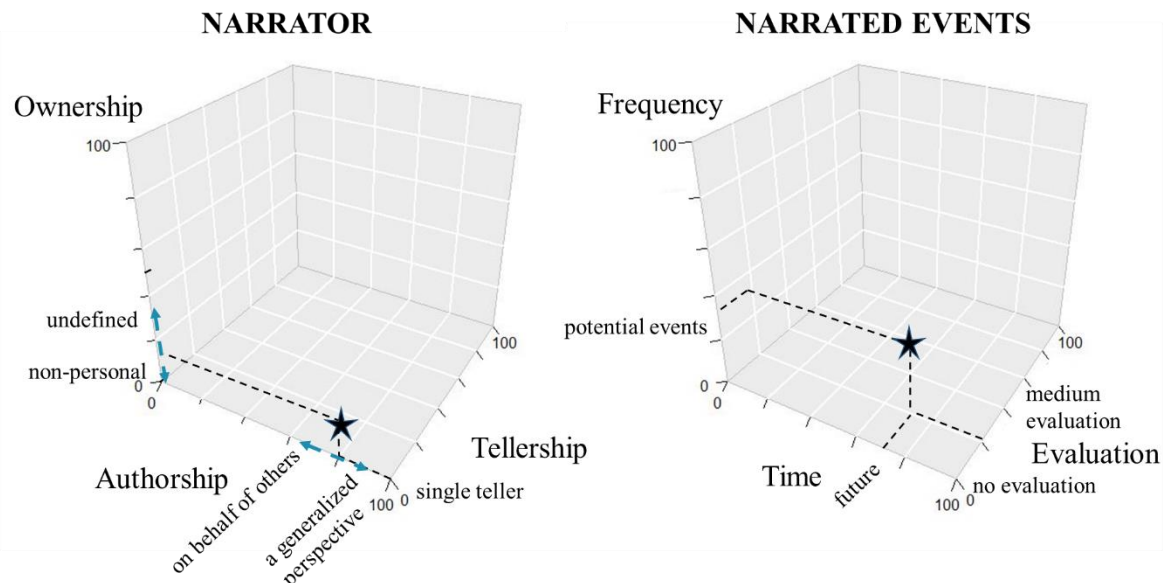


Figure 7. visual representation of Sheryl Sandberg's story (excerpt 6)

Finally, Lucy Quist’s story is quite similar to the narrative of personal experience as well, especially in relation to the narrator dimension, but it differs as its evaluation is left implicit, as was discussed above.

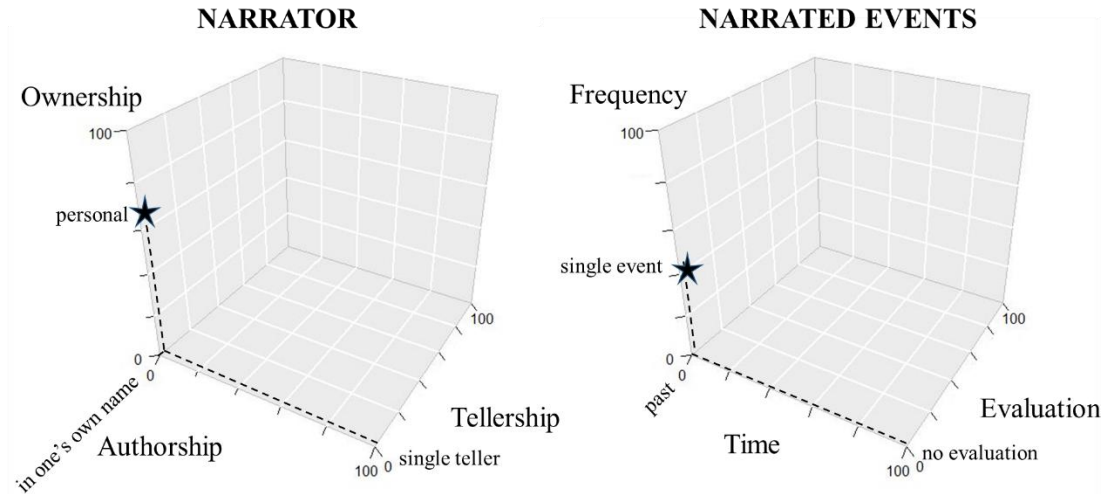


Figure 8. visual representation of Lucy Quist’s story (excerpt 7)

These visual representations have not only shown the individual narratives’ position in the two three-dimensional clusters, but they have also shown in which respects some of these stories are fluid, shifting between different positions in one or more dimensions from one part of the story to the next. As such, the locally constructed, and sometimes interactionally negotiated, nature of these real life narratives is brought to the fore explicitly by means of the Narrative Dimensions Model.

4 Conclusions

In this paper, I applied the Narrative Dimensions Model that I have thus far only discussed from a theoretical perspective (see Van De Mierop 2021). In particular, I drew on a small dataset of six authentic stories that were told by famous business gurus and that are publicly available via YouTube. While these stories were each remarkable in one way or another – which I related to a dimension of the model in the discussion in section 2 – I also argued and demonstrated in section 3 that the main advantage of this model is that it does justice to the multi-dimensional nature of narratives.

By capitalizing on this multi-dimensionality, the model overcomes the dilemma that researchers often face when having to categorize a narrative as *either* a generic narrative, *or* a hypothetical narrative, as Sheryl Sandberg’s narrative for example (see excerpt 6); or, in the case of Suzy and Jack Welch’s story, as *either* a narrative of vicarious experience, *or* a shared narrative. Many narratives may be both at the same time, or may shift back and forth between different positions on the same continuum. This is something that is easily overlooked when researchers aim to classify a narrative within a particular genre.

Yet, I argue that this fluidity is exactly one of the most interesting aspects of storytelling, as narrators – often unconsciously – tend to make these choices not by coincidence. Often this happens for a reason, related, for example, to expectations in the wider social context, to the interactional demands of the local storytelling context, to intra-narrative features, such as dealing with issues of storytelling rights by emphasizing the sharedness of certain events while narrating a story revolving mainly around vicarious experience (see excerpt 1), and so on and so forth. Hence, it is often in the choices, little shifts and changes that narrators make in the course of their narration that certain issues may come to the fore most clearly. By teasing these out by means of the Narrative Dimensions Model, these little ‘deviations’ may be uncovered more systematically and may thus be more easily available for critical scrutiny.

Finally, in this paper I positioned these real life narratives in the Narrative Dimensions Model to show the relevance of these six dimensions as well as to demonstrate how the model capitalizes on the importance of changes and shifts within these narratives as explained above. Yet, it is not the aim of this paper to incite researchers to *always* position *each* narrative within the two three-dimensional clusters of this model, as I did here. Rather, it is a call to stimulate reflection regarding the particular dimensions that are marked for one narrative or another, and to encourage researchers’ interest in the fluidity of real-life narratives and in the creativity with which narrators oscillate on the continua of these dimensions. As such, I hope that the Narrative Dimensions Model helps to do justice to the crucial importance of the ‘messiness’ of authentic storytelling.

Works Cited

- Baynham, M. (2006). Performing self, narrative and community in Moroccan narratives of migration and settlement. In: A. De Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg (Eds). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 376-397.
- Carranza, I. E. (1998). Low-Narrativity Narratives and Argumentation *Narrative Inquiry* 8(2), 287-317.
- Clifton, J. (2018). The in situ construction of leader identity in a leader’s life story during an alumni talk to MBA students. *Leadership* 14(6), 622-643.
- Clifton, J. (2019). Investigating the Dark Side of Stories of “Good” Leadership: A Discursive Approach to Leadership Gurus’ Storytelling. *International Journal of Business Communication* 56(1), 82-99.
- Clifton, J., Schnurr, S., & Van De Mieroop, D. (2020). *The Language of Leadership Narratives: A Social Practice Perspective*. Abingdon: Routledge.
- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative, A study of Immigrant Discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- De Fina, A. (2009). Narratives in interview - The case of accounts; For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry* 19(2), 233-258.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015). Introduction. In: A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds). *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell. 1-17.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica* 25 (1/2), 1-29.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G. H. Lerner (Ed.). *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins. 13-31.
- Johnstone, B. (2001). Discourse analysis and Narrative. In: D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds). *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell. 635-649.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1966). Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: J. Helm (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press. 12-44.

- Linde, C. (1993). *Life Stories: The creation of coherence*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Norrick, N. R. (2007). Conversational storytelling. In: D. Herman (Ed.). *The Cambridge Companion to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press. 127-141.
- Norrick, N. R. (2013). Narratives of vicarious experience in conversation. *Language in Society* 42(4), 385–406.
- O'Connor, P. E. (1994). 'You could feel it through the skin': Agency and positioning in prisoners' stabbing stories. *Text* 14(1), 45-75.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation (2 vols, edited by Gail Jefferson with introduction by Emanuel A. Schegloff)*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- Shuman, A. (2015). Story ownership and entitlement. In: A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds). *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell. 38-56.
- Stirling, L., & Manderson, L. (2011). About you: Empathy, objectivity and authority. *Journal of Pragmatics* 43(6), 1581-1602.
- Van De Mierop, D. (2021). The Narrative Dimensions Model and an Exploration of Various Narrative Genres. *Narrative Inquiry* 31(1). benjamins.com/catalog/ni.19069.van/fulltext/ni.19069.van.pdf (Open Access).
- Van De Mierop, D., & Clifton, J. (2014). The discursive management of identity in interviews with female former colonials of the Belgian Congo: Scrutinizing the role of the interviewer. *Pragmatics* 24(1), 131-155.
- Van De Mierop, D., Miglbauer, M., & Chatterjee, A. (2017). Mobilizing master narratives through categorical narratives and categorical statements when default identities are at stake. *Discourse & Communication* 11(2), 179-198.

Institutionaalista tekstilajia laatimassa – Valtionhallinnon henkilöstön näkemyksiä vuosikertomuksen synnystä

Merja Koskela

School of Marketing and Communication

University of Vaasa

The Finnish government reports of the results of state-owned enterprises annually to the Parliament. During the years 2007 to 2016 this was done in an independent report, while starting from 2017, the report on state ownership steering has been an annex to the government annual report. This specific type of report represents the established genre of annual report, but differs from it in many ways. The main difference is the context of public administration, which makes the report a place of negotiation for economic and political discourse. The aim of this article is to analyze how the practitioners producing the annual report of government ownership steering see the report and its production process as a part of the institutional practices of state administration. Drawing from genre theory, the article asks how the aim of the report is described, how the target group is defined, and what types of activities and roles of actors lie behind the process. In this way, a description of the foundations of an institutional genre and its mechanisms of change is produced. The data of the study consist of three thematic interviews with key actors involved in the process of producing the report. A content analysis was carried out in the data, and the results indicate that competing goals and varying target groups are identified for the genre. Moreover, it is evident that the change in genre status still steers the production process of the report two years after the change, which indicates that the stability of institutional genres resides in the processes and practices of the institutions in question.

Keywords: genreanalyysi, hallinto, omistajaohjaus, tekstilaji, vuosikertomuksen laatiminen

1 Johdanto

Institutionaalinen tekstilaji koostuu teksteistä, joita hyödynnetään osana jotakin organisaation toistuvaa toimintoa, kuten vuosittaisen toiminnan raportointia. Tekstilaji voidaan tässä yhteydessä määritellä tiettyä sosiaalista käytäntöä palvelevaksi kielenkäyttötavaksi (Heikkinen 2000: 66). Institutionaalille tekstilajeille on tyypillistä vakiintuneisuus, joka näkyy kielessä, sisällössä ja rakenteessa. Näin tekstilaji on käyttäjilleen resurssi, joka ohjaa sekä tekstien laadintaa että niiden tulkintaa (Bhatia 2004: 22-26). Kuitenkin, jos ja kun toimintakäytännöt muuttuvat, muuttuvat myös sanomisen ja ajattelun tavat ja niiden mukana tekstilajit. Keskeisessä roolissa ovat tekstilajin käyttäjät, joiden vuorovaikutuksellisessa toiminnassa tekstilaji muuttuu ja kehittyy instituution sallimissa rajoissa.

Tässä artikkelissa tarkastelen *valtion omistajaohjauksen vuosikertomusta* institutionaalisenä tekstilajina. Omistajaohjauksen vuosikertomus on julkaisu, jossa selvitetään, mitä markkinoilla kilpailevissa, valtion kokonaan tai osittain omistamissa yhtiöissä on vuoden aikana tapahtunut sekä raportoidaan siitä, mihin poliittisella omistajaohjauksella vuoden aikana pyrittiin ja päästiin. Julkaisulle on tarvetta, koska Suomen valtio omistaa osittaan

tai kokonaan noin 60 yhtiötä, ja tällä omistuksella on laajaa kansantaloudellista ja myös strategista merkitystä (Tuominen-Thuesen, Pekkala, Sievänen, Karlsson, Ali-Yrkkö, Pajarinen & Ahonen 2019: 12; Valtioneuvoston kanslia 2020).

Suomessa on julkaistu erilaisia omistajaohjaukseen liittyviä raportteja jo vuodesta 1969 ja varsinaisia omistajaohjauksen vuosikertomuksia vuodesta 2007 alkaen (ks. Liukkonen 2020: 25–26). Alun perin raportointitarpeen taustalla oli valtionyhtiöiden merkityksen kasvun lisäksi hallinnon rakenteellinen muutos: omistuksen kokoaminen erillisen valtioneuvoston kanslian omistajaohjausosaston alaisuuteen (Valtioneuvoston kanslia 2008). Tämän ohella lisääntyneet yhteiskunnalliset läpinäkyvyysvaatimukset ovat korostaneet raportoinnin merkitystä (ks. esim. Kankaanpää, Oulasvirta & Wacker 2011: 15). Omistajaohjauksen vuosikertomuksen kautta kulloinkin hallitus raportoi eduskunnalle ja sitä kautta kansalaisille, miten yhteistä omaisuutta on hoidettu vastuullisella tavalla.

Tässä artikkelissa tarkastelen haastatteluaineiston valossa sitä, millaisena omistajaohjauksen vuosikertomuksen laadinta ja sen muutos näyttäytyvät osana hallinnon institutionaalisia käytänteitä. Nostamalla esiin ja vertailemalla haastateltavien käsityksiä siitä, mikä vuosikertomukseen tehtyjä valintoja ohjaa, kuka ja mistä roolista kertomuksen tekstejä kirjoittaa ja mihin niitä käytetään, päästään kertomuksen tekstien taakse pohtimaan sitä, miksi tekstit ovat sellaisia kuin ovat ja mikä mahdollistaa muutoksen. Näin voidaan rakentaa kuvaa omistajaohjauksen vuosikertomuksen tekstilajista monipuolisena ja erilaiisiin institutionaalisiin tarpeisiin mukautuvana resurssina.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten vuosikertomuksen tavoitetta kuvataan?
2. Miten vuosikertomuksen kohderyhmä nähdään?
3. Miten toimijuus ja roolit vuosikertomuksen taustalla hahmottuvat?

Artikkeli on osa laajempaa Vaasan Aktia –säätöön rahoittamaa RegeRa-tutkimushanketta, jossa tarkastellaan, miten valtion yhtiöomistuksesta on raportoitu ja miten sitä on perusteltu Ruotsissa ja Suomessa vuosina 2007–2018. Tätä kautta projektin tavoitteena on selvittää, millainen kuva valtio-omistuksesta on eri vuosina välitetty ja haluttu välittää eduskunnalle ja kansalaisille. (RegeRa 2020)

2 Tutkimuksen ankkuroituminen aiempaan tutkimukseen

Tässä artikkelissa raportoitava tutkimus edustaa funktionaalista tekstilajitutkimusta valtionhallinnon viestinnän kontekstissa (ks. esim. Heikkinen 2000). Metodisena lähtökohdana on genreanalyysi, joka noudattelee Bhatian (1993, 2004) kuvaamia analyysin periaatteita (ks. luku 3). Bhatian malliin kuuluu lingvistisen tekstianalyysin ohella myös tekstilajien tuottamisen ja kuluttamisen käytänteiden tutkiminen, koska niiden kautta päästään

tarkastelemaan tekstiin tehtyjen kielellisten valintojen taustoja ja motiiveja. Yksi keino tähän ovat juuri haastattelut.

Institutionaalisen tekstilajin tuottajien haastatteluja on aiemmassa tekstilajitutkimuksessa hyödynnetty eri tavoin. Esimerkiksi Kuronen (2004) on käyttänyt haastatteluja taustoitukseen vakuutusehtotekstien muutoksen kielellistä analyysiä, Katajamäki (2005) on tutkinut pääkirjoitustoimittajien sosiaalisen roolin rakentumista haastattelupuheessa, Tiililä (2007) on selvittänyt haastattelujen avulla, mitkä kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat viranomaispäätösten laatimiseen, ja Haapanen (2017) on haastatellut toimittajia, jotka kommentoivat omaa kirjoitusprosessiaan. Tässä artikkelissa keskityn siihen, miten valtionhallinnon institutionaalisisessa kontekstissa koetaan vuosikertomustekstilajin yhden edustajan, omistajaohjauksen vuosikertomuksen, tavoitteet, kohderyhmät ja kirjoitusprosessin vastuut ja roolit. Tutkimuksen kohde on hyvin moniulotteinen ja siinä mielessä haastava, koska pelkästään valtionhallinnon institutionaaliset käytännöt ja toimintakulttuurit ovat monisyisiä. Tekstin laatijoilla on oman kokemuksensa, roolinsa ja tehtäviensä perusteella oletuksia paitsi tekstien lukijoista myös instituutiosta itsestään. Nämä mahdolliset erilaiset tulkinnat ja painotukset kohtaavat tekstejä laadittaessa ja saattavat näkyä myös lopullisten tekstien kielellisissä valinnoissa. Haastattelujen kautta voidaan valottaa instituutiolla rakenteelle annettuja merkityksiä ja ymmärtää näin tekstilajin muutosta toimijoiden näkökulmasta.

Omistajaohjauksen vuosikertomuksia on tähän mennessä tutkittu hyvin vähän (ks. kuitenkin RegeRa-hankkeen opinnäytteet Ronkainen 2019 ja Liukkonen 2020, myös Enell-Nilsson, Rahm & Roininen 2020). Sen sijaan yritysten vuosikertomuksia on keskeisinä yritysteksteinä tutkittu runsaasti kielen ja viestinnän tutkimuksen sekä myös laskentatoimen alalla (Ditlevsen 2012, Rutherford 2013, Falco 2013, Garzone 2004). Pääasiassa tutkimuksen kohteena ovat olleet pörssiyritysten vuosikertomukset, etenkin toimitusjohtajien katsaukset (esim. Amernic & Craig 2006), koska niillä on suurin taloudellinen merkitys. Kuitenkin myös esimerkiksi kansainvälisten järjestöjen vuosikertomuksia on tutkittu, muun muassa legitimitetin, identiteetin ja imagon rakentamisen näkökulmista (ks. esim. Conway, O’Keefe & Hrasky 2015, Langton & West 2016). Yritysten vuosikertomusten tutkimuksissa ei tietääkseni ole tarkasteltu erikseen tekstilajin tuottajien näkökulmia pysyvyyteen ja muutokseen, joten tämä tutkimus täyttää osaltaan myös tätä aukkoa vuosikertomustutkimuksen kentässä.

3 Aineisto ja menetelmä

Omistajaohjauksen vuosikertomuksen voidaan nähdä muodostavan oman tekstilajinsa, jossa yhdistyy erilaisia hallinnon raportoinnin ja yritysraportoinnin piirteitä (ks. Bhatia 2004: 63). Tulkintaa kertomuksen tekstilajistatuksesta tukee se, että vastaavia kertomuksia on julkaistu Ruotsissa jo vuodesta 1981 ja julkaistaan myös muissa Pohjoismaissa.

Suomessa vuodesta 2007 alkaen julkaistujen itsenäisten omistajaohjauksen vuosikertomusten julkaisutavassa tapahtui kuitenkin vuonna 2018 muutos, jossa itsenäisestä vuosikertomuksesta tuli hallituksen vuosikertomuksen Liite 4 nimeltään ”Valtion yhtiöomistus” (vuoden 2017 kertomus) ja seuraavana vuonna ”Valtion yhtiöomistus, liikelaitokset ja talousarvion ulkopuoliset rahastot” (vuoden 2018 kertomus). Tekstilajistatuksen muutoksesta kertoo myös nimen vaihtuminen vuodesta toiseen. Vaikka institutionaaliset tekstilajit ovat vastustuskykyisiä muutokselle, muutoksia kuitenkin tapahtuu sekä hallinnon käytännöissä että niissä käytetyissä tekstilajeissa. Hallituksen vuosikertomus, johon omistajaohjauksen kertomus nykyisin sisältyy, on eduskunnalle annettava lakisääteinen raportti Suomen hallituksen kaikesta toiminnasta vuoden aikana (Valtioneuvosto 2020). Kyseessä on *valtiopäiväasiakirja* eli dokumentti, jonka eduskunta hyväksyy istunnossaan, ja sellaisena sitä koskevat tietyt muutovaatimukset.

Tämän tutkimuksen aineistona on kolme haastattelua, jotka on tehty Valtioneuvoston kansliassa 24.10.2019. Yhteensä haastatteluaineistoa on noin kolme tuntia. Haastateltavat henkilöt ovat omistajaohjausosaston edustaja (OM, 1h), Valtioneuvoston kanslian julkaisujen päätoimittaja (PT, 1 h 30 min) sekä julkaisukoordinaattori (JK, 46 min), joilla kaikilla on oma roolinsa omistajaohjauksen vuosikertomuksen laatimisprosessissa. Aineistoiesimerkkien yhteydessä käytän haastateltavista edellä suluissa mainittua lyhennettä.

Haastattelut on tehty teemahaastatteluina (ks. Eskola & Suoranta 1998). Haastattelurunko perustuu tekstiaineiston (Suomen omistajaohjauksen vuosikertomukset 2007–2018) analyysin avulla saatuun tietoon, ja se vastaa pääosin RegeRa-hankkeen puitteissa Ruotsissa toteutetun vastaavan haastattelun rakennetta. Pääteemat olivat kertomuksen laatimisprosessi, tavoitteet, kohderyhmät ja lukijat, sisältö ja ulkoasu, yhteydet muihin teksteihin sekä muutos ja kehitys.

Teemahaastattelun haasteena on, että teemat on etukäteen päätetty ja ne rajaavat näkökulmien valintaa verrattuna esimerkiksi vapaamuotoiseen kirjoitustehtävään. Tutkija myös vaikuttaa itse tulokseen, koska merkitykset syntyvät aina vuorovaikutuksessa. Toisaalta kuitenkin teemojen valinnan etuna on, että niiden avulla voidaan varmistaa, että haastattelusta saadaan tutkimuksen näkökulmasta olennaista tietoa. (Ks. Puusa 2020.) Haastattelut on litteroitu ns. karkealla litteroinnilla, joka on tämän tutkimuksen menetelmän näkökulmasta riittävä tarkkuus. Litteroidun aineiston laajuus on noin 22 000 sanaa. Koska analyysi keskittyy enemmän haastattelujen sisältöön kuin kielelliseen ilmaisuun, esimerkeissä esitetyt sitaatit on luettavuuden parantamiseksi muokattu yleiskieliseen muotoon.

Menetelmällisesti lähdän liikkeelle diskurssista sosiaalisena käytäntönä (ks. Bhatia 2004: 24). Haastattelupuhe on siis puhetta genrestä, jossa haastateltavat haastattelukysymysten pohjalta kuvaavat ja tulkitsevat ammatillisia käytänteitä ja tekstilajitietoa, jotka genren

tuottamiseen liittyvät. Näin he rakentavat oman tulkintansa siitä ammatillisesta ja taktisesta tilasta, jossa omistajaohjauksen vuosikertomukset sosiaalisten käytäntöjen kautta syntyvät. Samalla he avaavat tilanteelle tyypillisen vuorovaikutuksellisen toiminnan ja sitä peilaavien tekstien taustoja sekä mahdollisuuksien että rajoitusten osalta. Tällä tavalla päästään valottamaan sitä, miksi tekstit ovat sellaisia kuin ovat ja miten genren muutos tässä kontekstissa hahmottuu.

Haastatteluaineiston analyysi rakentuu Bhatian (1993, 2004) genreanalyysin mallia mukaillen (ks. Taulukko 1, jossa on yleinen kuvaus Bhatian mallista). Keskityn haastattelujen tuottamaan tietoon, joka Bhatian mallissa mainitaan analyysin viimeisenä vaiheena, jossa on tarkoitus peilata kielellisen analyysin tuloksia tekstilajin käyttäjien näkemyksiin. Tässä tutkimuksessa haastattelujen anti ei kuitenkaan rajoitu tutkijan havaintojen ja kielellisen analyysin tulosten kommentointiin, vaan se tuottaa tietoa ensisijaisesti kontekstin kuvauksen ja sosiaalisten käytäntöjen analyysiin.

Osa Taulukossa 1 kuvatuista analyysin vaiheista on tehty jo aiemmin RegeRa-tutkimushankkeen aikaisemmissa vaiheissa. Esimerkiksi tilanteisen kontekstin määrittelyä on tehty verkkosivujen ja dokumenttiaineistojen perusteella, aiempaa tutkimusta on kartoitettu, samoin kuin vuosikertomuksen laajempaa kontekstia.

Taulukko 1. Genreanalyysin vaiheet ja aineistot Bhatian (1993, 2004) mukaan) sekä rajaukset tässä tutkimuksessa

Analyysin vaihe	Aineistolähteen tyypit	Tämän tutkimuksen fokukset
Genren tilanteinen konteksti	Verkkosivut, dokumentit, haastattelut	Genren tavoitteet, kohderyhmät
Kirjallisuuteen perehtyminen	Aiempi tutkimus vastaavista teksteistä	Ei fokuksessa
Kontekstianalyysi	Diskursiivinen ja kulttuurinen konteksti, kirjallisuus, haastattelut	Toimijat ja heidän roolinsa
Tekstintutkimuksen aineiston valinta	Verkkosivut	Ei fokuksessa
Genren käyttöä ohjaavan instituution ja sen käytäntöjen kuvaus	Haastattelut	Genren tavoitteet, toimijat ja heidän roolinsa
Kielellisen analyysin kohteiden määrittäminen	Tekstit ja niiden kieli	Ei fokuksessa
Yhteisöön kuuluvan asiantuntijan haastattelu	Haastattelut	Kokonaiskuva ja muutosten hahmottaminen

Haastattelujen avulla tuotetaan muita hankkeessa tehtäviä analyysyjä täydentävää tietoa omistajaohjauksen vuosikertomuksen kontekstista, tavoitteista ja kohderyhmistä, vuosikertomusta tuottavan instituution käytänteistä, toimijoista ja heidän rooleistaan sekä muutoksen ja sen taustalla vaikuttavien tekijöiden hahmottamisesta. Koska tarkastelun kohteena on institutionaalinen tekstilaji, hyödynnän Kurosen (2004: 25–27) tapaan haastattelujen tulkinnan tukena myös instituutioiden tutkimusta (ks. esim. Scott 2008). Luvussa

4 käytän myös osittain haastatteluaineiston lisäksi RegeRa-tutkimushankkeen muissa vaiheissa tuotettua tietoa, jotta tekstilajin ja sen muutoksen kuvaus tulisi lukijalle ymmärrettävämmäksi.

Haastattelujen analyysi toteutettiin teemoittelun avulla (ks. Eskola & Suoranta 1998: 175-176; Puusa 2020: 113). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa järjestin litteroidun aineiston sisällön haastatteluteemojen ja kysymysten sekä haastateltavien mukaan. Näin pyrin rakentamaan kokonaiskuvaa, koska tutkimuskysymysten kannalta olennaista aineistoa oli eri kohdissa aineistoa. Tämän jälkeen listasin eri vastaajien samaan aiheeseen liittyvät teemat peräkkäin ja vertasin niitä toisiinsa. Tekstilajin tavoitteiden ja kohderyhmien osalta (tutkimuskysymykset 1 ja 2) laadin vertailutaulukon. Toimijoiden ja roolien kohdalla (tutkimuskysymys 3) rajasin tarkastelun siihen, miten toimijat kuvasivat kirjoittamisprosessia ja luonnehtivat omaa rooliaan siinä. Vaikka analyysi on tehty aineistolähtöisesti, se raportoidaan Bhatian (1993, 2004) analyysimallia mukailleen teoria huomioiden, koska näin haastattelujen analyysi saadaan selkeämmin vuoropuheluun teorian kanssa.

4 Omistajaohjauksen vuosikertomus tekstilajina

Genreanalyysin lähtökohtana on tyypillisesti tietyn tekstien joukon tunnistaminen tekstilajiksi. Tässä on myös analyysimenetelmän heikkous, koska yleensä tutkimuskohteen tekstilajistatusta ei juuri problematisoida. Omistajaohjauksen vuosikertomuksen osalta näin on kuitenkin syytä tehdä, koska kertomuksen julkaisumuodossa on tapahtunut muutos. Yleisesti tekstilajina voidaan pitää sellaisten tekstien joukkoa, joita sen käyttäjien mielessä yhdistää a) yksi tai useampi viestinnällinen tavoite, b) diskurssiyhteisö, joka ymmärtää nämä tavoitteet, c) konteksti jossa se tyypillisesti esiintyy sekä d) vakiintunut rakenne, sisältö ja muoto, joita voidaan mukauttaa tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi (Swales 1990: 48-55; Bhatia 1993: 28-29). Näitä ehtoja tarkastelemalla voidaan selvittää, mikä kaikki tekstilajimuutoksessa on muuttunut ja ainakin osittain myös miksi. Seuraavaksi tarkastelen omistajaohjauksen vuosikertomuksen laadintaan osallistuvien toimijoiden näkökulmia alkaen tekstilajin tavoitteista (4.1), edeten sen jälkeen kohderyhmiin (4.2) ja lopuksi toimijoihin ja heidän rooleihinsa (4.3).

4.1 Omistajaohjauksen vuosikertomuksen nimi ja tavoite

Ennen tekstilajin tavoitteiden lähempää tarkastelua on haastattelupuheen tulkinnan näkökulmasta tärkeää selvittää haastateltavien erilaista suhdetta omistajaohjauksen vuosikertomukseen. Tämä käy ilmi muun muassa niistä erilaisista nimityksistä, joita omistajaohjauksen vuosikertomus haastattelupuheessa saa. Esimerkkiin 1 on koottu kaikkien haastateltavien tekstilajista käyttämät nimitykset.

(1) -Sitä heitellään miten sattuu, mutta Omistajaohjauksen vuosikertomus. (OM)

- ...omistajaohjauksen kertomus oli ennen ihan oma juttunsa... (PT)
- ...valtion yhtiöomistuskertomus – tai miksikä sitä kukin sitten haluaa nimittää. (PT)
- Liite 4 (PT)
- HVK (Hallituksen vuosikertomus), sen liite 4 eli OO-osio (JK)

Haastateltavat kommentoivat vaihtelevaa nimityskäytäntöä: ”sitä heitellään, miten satuu” ja ”tai miksikä sitä kukin sitten haluaa nimittää”. Omistajaohjausosaston edustaja, tekstilajin alkuperäisenä ”omistajana” suosii ennen julkaisutavan muutosta käytössä olutta, itsenäisen kertomuksen nimeä, kun taas kaksi muuta haastateltava näkevät vuosikertomuksen hallituksen vuosikertomuksen kautta ja osana omaa laajempaa kehystään eli hallituksen vuosikertomusta. Julkaisukoordinaattori suosii isokirjainlyhenteitä, mutta hänelle, samoin kuin päätoimittajalle vanhan genren nimi uuden liitteen nimenä ei ole itsessään selvä. Tekstilajin kannalta erilaiset tulkinnat nimityksistä kertovat paitsi genren muutosprosessista myös haastateltavien erilaisista rooleista instituutiossa. Päätoimittaja antaa edelleen vastuun osiosta omistajaohjausosastolle myös nimeämisen suhteen, kun taas julkaisukoordinaattorille riittää hallinnon sisäinen kätevästi käytettävä lyhyt muoto.

Tekstin viestinnällinen tavoite on tärkein tekstilajia määrittävä tekijä, joka ohjaa paitsi tekstin rakennetta ja kieltä myös teksteihin kohdistuvia odotuksia ja tulkintoja (Bhatia 1993: 28–30). Haastateltavien näkemykset omistajaohjauksen vuosikertomuksen tavoitteista voidaan jakaa kolmeen ryhmään: talouteen liittyviin, viestintään ja mielikuviin liittyviin sekä avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen liittyviin tavoitteisiin (esimerkit 2–6).

- (2) Se ensisijaisin tarkoitus on kertoa eduskunnalle, raportoida siitä, että mitä yhtiöomistussalkussa on tapahtunut. (OM)
- (3) ...mielikuvatavoite on yks ihan selkeä, mitä me halutaan luoda. Siis valtio vastuullisena yhtiöomistajana toimii vastuullisen omistajan keinoin. Sitten tietenkin me halutaan korostaa – ... miksi valtio vaatii yhtiöiltä vastuullista toimintaa, ja miten ylipäätään yhtiöt on siinä menestynyt... Ja mihin asioihin valtiolla yhtiöomistajana on mahdollisuus puuttua. (OM)
- (4) Et ehkä se on, sanotaan näin, että mitä minä olen ymmärtänyt, että sitä on haluttu käyttää sitten, että he jakavat sitä sidosryhmilleen. Että ehkä myös tietynlaista PR-toimintaa nyt tässä on taustalla. Ei nyt ehkä ihan markkinointia, mutta kuitenkin. Mutta tavallaan kyllähän sen voisi yleistää tuohon koko kertomukseen, että kyllähän me kaikki täällä valtioneuvostossa ajatellaan, että me tehdään hyviä ja tärkeitä asioita, ja toivotaan, että muutkin ajattelisi samalla tavalla. Niin tavallaan siis sellainen PR-markkinointiajatus ehkä siinä. (PT)
- (5) Mutta minulla on sellainen käsitys, että tämä liite 4 – tämä omistajaohjausyksikön osio – on myös heidän oma työkalunsa, viestinnällinen työkalu. Että se ei ole pelkästään vain joku pakollinen osa vaan että he käyttävät ihan tällaisena vähän niin kuin markkinointityökalunakin sitä. (JK)
- (6) On osa tilivelvollisuutta, hallinnon läpinäkyvyyttä ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta (PT)

Taloudellinen näkökulma (esim. 2: salkusta raportointi), jonka omistajaohjausosaston edustaja nostaa esiin mukailee kaupallisen vuosikertomuksen piirteitä (ks. Ditlevsen 2012). Samoin yrityksen vuosikertomukseen kuuluu oleellisena osana maineen luomisen

ja ylläpitämisen sekä mielikuvien hallinnan tavoitteita (esim. Rutherford 2013). Siinä missä omistajaohjausosaston edustaja esittää mielikuvatavoitteen luonnollisena osana vuosikertomusta (esim. 3: mielikuvatavoite on selkeä), päätoimittaja ja julkaisukoordinaattori ovat sanoissaan jonkin verran varovaisia (esim. 4: mitä minä olen ymmärtänyt, esim. 5: minulla on sellainen käsitys), kun he kuvaavat markkinointi- ja PR-tavoitteita. Näiden tavoitteiden osalta omistajaohjauksen vuosikertomus on samalla tavalla *hybridinen* ja monitavoitteinen kuin yrityksenkin vuosikertomus (ks. esim. Falco 2013). Vastauksista on havaittavissa myös se, että omistajaohjauksen vuosikertomus mielletään ainakin osittain edelleen erilliseksi dokumentiksi ja ensisijaisesti omistajaohjausosaston työkaluksi (esim. 4 ja 5: he jakavat sitä, heidän oma työkalunsa, he käyttävät), joka erotuu muusta Hallituksen vuosikertomuksesta.

Valtionhallinnon kontekstissa vuosikertomuksella on hallinnon läpinäkyvyyteen liittyviä tavoitteita (ks. esim. 6 ja 7). Lisäksi on eroteltavissa julkilausuttuja tavoitteita ja tekijöiden omia tavoitteita (esim. 8), jotka voivat jossain määrin erota toisistaan tai saada erilaisia painotuksia.

- (7) ...virkamiestyön täytyy olla .. niin avointa, kun ikinä mahdollista, niin me täällä ... osastolla ajatellaan. Ja näinpä ollen ihan siis myös ihan yksittäistä kansalaista nähden, niin täytyy olla täysin avointa se, että mitä on tapahtunut... (OM)
- (8) ...mistä (Hallituksen) vuosikertomuksessa on ... kysymys ... se on hallituksen tilivelvollisuutta eduskunnalle. ... Ja tavoitteena on myös tietysti ylipäätään tuottaa informaatiota ... valtioneuvoston aikaansaannoksista, ... siinä sanotaan kauniisti tässä talousarviolaissa, että ”vuosikertomuksessa tulee olla valtiontalouden ja valtion talouden hoidon ja toiminnan tuloksellisuuden kuvauksia, ja niitten tulee antaa oikeat ja riittävät tiedot talousarvion noudattamisesta, valtion tuotoista ja kuluista, valtion taloudellisesta asemasta ja tuloksellisuudesta”. Elikkä oikea ja riittävä kuva. Mutta tavallaan sitten me tekijät ehkä ajatellaan sitä niin, että tavoitteena on oikeasti se, että se leviäisi ja kuluisi muidenkin kuin kansanedustajien käsissä. Se on kuitenkin sellainen infopaketti, mistä pääsee – yritetään antaa jonkinlainen kokonaiskuva ja tarjota myös polkuja eteenpäin. (PT)
- (9) Mutta tietysti tämä valtion omistajaohjaus tai valtion yhtiöomistus, niin ... taustalla vaikuttaa sekin, että se on kuitenkin hallituksen eduskunnalle antama asiakirja, eli tietyllä tavalla se ei ole mikä tahansa asiakirja, vaan siinä saattaa olla politiikkaakin vähän taustalla. Joskin minun mielestä tuossa laadinnassa ei mikään tällainen poliittinen ohjaus ei vaikuta. ... Mutta tämän tekemisessä hallitus ei kyllä mitenkään mestaroi, että ei kukaan ole koskaan halunnut muuttaa mitään. Mutta toisaalta se ymmärretään jo kirjoittaessa, että tämä on hallituksen asiakirja kuitenkin. (PT)

Omistajaohjauksen vuosikertomus syntyy osana valtionhallinnon institutionaalisia käytäntöjä: niiden ohjaamana ja samalla niitä uusintaen ja muokaten. Hallinnon ja politiikan konteksti ohjaa tekstilajin tavoitetta sekä julkilausutusti että yhteisen ymmärryksen tasolla (ks. esim. 9). Institutionaalisen tekstilajin piirteisiin kuuluu kuitenkin se, että hallinnon henkilöstön tekemistä ohjaavat enemmän vakiintuneet ammatilliset käytännöt kuin suora poliittinen ohjaus, joka ilmenisi suorana tekstiin vaikuttamisena. Haastateltavien mukaan valtio-omisteisiin yhtiöihin liittyy taloudellisia ja poliittisia tavoitteita, joiden

avaaminen kuuluu valtionhallinnon läpinäkyvyyden piiriin. Lisääntyneet yhteiskunnalliset läpinäkyvyysvaatimukset ja sen kansainväliset mallit ovat näin myös osaltaan vuosikertomuksen laatimisen ja sisällöllisten valintojen taustalla. (Ks. esim. Baraibar-Diez, Odriozola & Fernández Sánchez 2016).

4.2 Omistajaohjauksen vuosikertomuksen kohderyhmät

Tekstilajin tavoite on suoraan yhteydessä kohderyhmiin; kun on useita kohderyhmiä, niille kullekin voi olla omia eriäviä tavoitteitaan, mikä myös aiheuttaa hybridisyyttä tekstilajiin (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 134–135). Kaikki tämä saattaa näkyä teksteissä eri tasoilla. Haastateltavat luettelevat runsaasti erilaisia kohderyhmiä, jotka on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Vuosikertomusten kohderyhmät

Kohderyhmän tyyppi	Maininnat aineistossa
Hallinto	Eduskunta, kansanedustajat, poliitikot, valiokuntaneuvokset, valiokuntien sihteerit, ministeriöiden kirjanpito-osastot
Muut ammatillaiset	Media, varainhoidon ja sijoittamisen ammatillaiset, yhtiöt itse, markkina
Kansalaiset	Asioista kiinnostuneet kansalaiset

Kohderyhmät voidaan jakaa hallinnon sisäisiin kohderyhmiin, muihin ammatillaisiin sekä kansalaisiin. Vahvimmin esiin nousee hallinnon sisäinen kohderyhmä ja sen eri toimijat, mikä samalla korostaa tekstilajin hallinnon läpinäkyvyyteen ja hallituksen tilivelvollisuuteen liittyviä tavoitteita. Kansalaisten ei juuri uskota vuosikertomuksiin perehtyvän, ja median nähdään lukevan lähinnä valittuja osia (ks. esimerkit 10– 12).

- (10) ...minä en nyt tiedä, miten tuo omistajaohjaus omaansa ajattelee – mutta kyllähän siis puhtaasti kohderyhmä on kansanedustajat. Ja käytännössä kuka sitä sitten lukee, niin että jos on jostain aiheesta oikein kiinnostunut kansanedustaja, niin hän lukee sitä valikoiden. [...] Mutta tietysti kyllähän meidän toive olisi – että kyllähän se toissijainen kohderyhmä on tietysti media, ja sitten ylipäätänsä asioista kiinnostuneet kansalaiset. Kyllä me yritetään tätä tietysti sitten aina tuupata maailmalle. (PT)
- (11) ...jos ajatellaan vaikka tuota omistajaohjauksen liitettä, niin sieltä varmaan haetaan ne, ehkä omaa yritystä koskevat tiedot. Tai toimittajat saattaa lukea kuin piru Raamattua. Ne käy kattomassa, että mitkä nimet sinne on tullut tai että mitkä onkaan ne luvut. (JK)
- (12) Verrattuna hallitusohjelmaan, missä minä pidin huolen siitä, että kaikki median edustajat saivat oman kappaleensa, jos ei saanut nii ne kyllä soitti. Nii ei ne tämän perään soittele. (JK)

Kun ensisijaisena kohderyhmänä mainitaan kansanedustajat, erityisesti tekstilajin mielikuvatavoite asettuu kiinnostavaan valoon. Eduskunta valvoo hallitusta, mutta sillekään ei

riitä pelkkä faktojen toteaminen. Laajentuneet omistajapoliittiset vastuullisuusvaatimukset ovat poliittinen kysymys, ja paine osoittaa, että vastuullisuus kohdistuu omistajaohjauksen toimijoihin, joiden on viestitettävä omistajan linjaukset yhtiöille (Tuominen-Thuesen ym. 2019: 10; Steurer, Martinuzzi & Margula 2012). Vuosikertomus nähdään väylänä, jonka kautta yhdessä sovittuja vastuullisuusperiaatteita ja niiden noudattamista voidaan tuoda laajemmin esille.

Kohderyhmien lukutapoja eritellessään haastateltavat kuvaavat lukijoitaan valikoiviksi. Haastattelupuheessa rakentuukin kuva pitkän prosessin kautta tuotetusta raskaasta tekstimassasta ja hyvin valikoivasta lukijakunnasta. Tässä tulkinnassa Hallituksen vuosikertomuksessa olisi ensisijaisesti kyse hallinnollisesta rutiinista. Rutiini toteuttaa institutionaalista normia (ks. esim. Scott 2008: 54). Sen tehtävä on valvoa hallituksen toimia ja rajoittaa sen valtaa ja samalla dokumentoida tuloksia ja linjauksia. Omistajaohjauksen vuosikertomus puolestaan toteuttaa kohderyhmälleen vastuullisuusvaatimusta suuremmin, koska toimittajat ja myös kohdeyritykset nähdään tarkkaavaisina lukijoina, joille liitteellä on erityistä merkitystä. Tässä mielessä omistajaohjauksen vuosikertomus poikkeaa muusta kokonaisuudesta: julkaisutavan muutos on siirtänyt sen vapaaehtoisesta raportista vahvemmin osaksi hallinnon rutiinia, mikä yhtäältä nostaa sen merkitystä mutta toisaalta rajaa tekijöiden valinnan mahdollisuuksia aiempaa enemmän.

4.3 Toimijuus ja roolit vuosikertomuksen laadintaprosessissa

Hallituksen vuosikertomus ja myös omistajaohjauksen vuosikertomus sen osana syntyvät institutionaalille tekstilajille tyypilliseen tapaan yhteiskirjoittamisena hallinnollisen prosessin kautta. Hallituksen vuosikertomuksen laatimisprosessin karkea aikataulu ja omistajaohjauksen rooli siinä on kuvattu Taulukossa 3.

Taulukko 3. Hallituksen vuosikertomuksen laatimisprosessin vaiheet pääpiirteissään

Ajankohta	Tehtävä
syyskuu	pääministerin toimeksiantokirje, HVK:n toimituskunta perustetaan
syys-lokakuu	toimituskunta kokoontuu ja aloittaa suunnittelun
marras-joulukuu	PT ja OM keskustelevat, sopivat aikataulun ja muutostarpeet
marras-tammikuu	toimituskunta linjaa periaatteet, laatii ohjeet ministeriöille, luonnostelee pyyntökirjeen ja nostaa esiin toiveet muutoksista ja uusista sisällöistä
tammi-helmikuu	OM keskustelee analyytikoiden kanssa, sopii rakenteen ja vastuut
maaliskuu	kukin analyytikko, joka vastaa tietystä yhtiöstä, laatii tekstin, kirjoittaa yhtiösiivun ja laatii taulukot. OM laatii johdannon
maalis-huhtikuu	tekstit tulevat toimituskunnalle, joka lukee ne ja muokkaa, kommentoi, pyytää täydennyksiä ja tekee poistoja, pyytää kommentteja, vetää kaiken yhteen
huhtikuu	taitto alkaa, omistajaohjauksen tekstejä tulee yhtiöiden aikatauluista johtuen vielä prosessin viimeisissä vaiheissa

Haastattelujen perusteella keskeisimmät toimijat Hallituksen vuosikertomuksen laadinnassa ovat päätoimittaja ja toimituskunta, joilla on käytännön koordinaatiovastuu. Tois-

tuva, rutiininomainen vuosikertomuksen laadintaprosessi, jossa eri toimijat tietävät tehtävänsä, tukee vuosikertomuksen tekijöiden työtä ja antaa sille pitkäjänteisyyttä. Tämä on instituutioille tyypillistä: ne eivät ainoastaan kontrolloi vaan myös tarjoavat suuntaa ja resursseja toiminnalle (Scott 2008: 48–49). Vuosikertomuksen laadintaprosessiin on myös tietoisesti sisällytetty muutoksen ja kehittämisen kohtia, joissa muutostarpeita voidaan kartoittaa ja uusia periaatteita linjata. Näin on varsinkin prosessin käynnistysvaiheessa, jolloin myös otetaan tarkasteluun edellisinä vuosina saatu palaute.

Haastattelupuheessa päätoimittajalle annetut roolit heijastavat kokonaisvastuuta laajasta kirjoitusprosessista ja sen koordinoinnista (sosiaalisen roolin käsitteestä, ks. Katajamäki 2018: 29–30; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31–32). Päätoimittaja näkee itsellään etenkin seuraavat roolit: vastuun kantaja, lankojen käsissä pitelijä, viestijä, toimituskunnan jäsen, julkaisutiimin jäsen, rajaaja, ohjeiden tulkitsija ja antaja, neuvottelija sekä tekstin kirjoittaja. Näitä moninaisia rooleja kuvaa esimerkki 13.

- (13) Idea on se, että me saadaan ministeriöiltä ja niiltä asiantuntijoilta ne tekstit, mitä sitten koostetaan yhteen. Se vähän riippuu asian luonteesta, että miten se tehdään, osa pystytään ottamaan sitä ministeriön tekstiä vähän ehkä muokaten... Käytännössä se ei ole yhden kirjoittajan tekemistä, vaan siellä on iso porukka tekemässä. Ja eri ministeriöissä tekstin tuottaminen myös vaihtelee, että siinä ei ole yhtä ainoata tapaa, riippuu ihan että, mitkä on ne ministeriön käytännöt, ja kuinka paljon siellä on halua ylipäättensä panostaa siihen. (PT)

Samassa kokonaisuudessa julkaisukoordinaattori näkee itsensä seuraavissa rooleissa: palvelurooli, graafikko, virkamies, asiantuntija ja kehittäjä. Hän korostaa etenkin vuosikertomuksen esitysmuotojen kehittämistä yhteisenä ponnistuksena, mutta tunnistaa institutionaalisuuden prosessiin tuoman jäykkyyden (esimerkki 14).

- (14) Minähän kuitenkin olen palveluroolissa tässä, ja asiantuntijaroolissa palvelemaan niitä henkilöitä, jotka sitä sisältöä tuottaa. Olennaista on se, että johto –Valtioneuvoston kansliassa – ymmärtää sen. Olen tosi iloinen siitä, et hekin haluavat kehittää tätä. Periaatteessa kautta linjan kaikissa rooleissa kaikilla on yhteneväinen mielipide siitä, mihin suuntaan tätä pitäisi viedä. Mutta kuten sanoin, hallinto on pikkuisen kankeaa ja hidasta, että se kestää. (JK)

Vastaavasti omistajaohjausosaston edustajan rooli on muuttunut julkaisutavan muutoksessa koko julkaisuprosessin koordinoijasta yhdeksi asiantuntijaksi muiden joukossa. Omistajaohjausosaston asiantuntijoita nimetään seuraavilla sanavalinoilla: substanssiosaajat, asiantuntijat, analyytikot ja salkunhoitajat. Esimerkki 16 valottaa omistajaohjausosaston erityisyyttä Hallituksen vuosikertomuksen kontekstissa.

- (15) Me olemme salkunhoitajia, meidän ollaan täysin erilainen funktio valtiossa, kun mikään muu. Että jos meitä johonkin vertaa, niin se on yksityisen sektorin varainhoitoyhtiö tai sijoitusyhtiö, jonka tehtävä on kasvattaa omistaja-arvoa. Niin se on meilläkin, ihan sama asia... (OM)

Omistajaohjausosaston näkökulmasta heillä on erilainen tehtävä kuin muulla hallinnolla. Heillä on myös Hallituksen vuosikertomuksen laadinnassa omat käytäntönsä, jotka perustuvat aiempaan itsenäisen vuosikertomuksen toteuttamisen prosessiin.

- (16) Mutta tosiaan omistajaohjauskertomus poikkeaa juuri sillä tavalla – niin kun noista muista ohjeistakin näkee – että se on tavallaan tuo omistajaohjausosasto, joka sitten ohjeistaa sitä. Me todettiin toimituskunnassa, että se on ehkä helpointa toimia juuri näin, että siellä on ne tutut ihmiset. Koska pitää muistaa, et viime kädessä tämä on kiinni niistä ihmisistä, et kuinka motivoituneita ne on tekemään ja kirjoittamaan niitä juttuja. (PT)

Muutos itsenäisestä vuosikertomuksesta osaksi Hallituksen vuosikertomusta on tehty neuvotellen ja hallitusti ja ottaen huomioon kirjoittajien motivaatio (ks. esimerkki 17). Hallinnon rutiinien institutionaalisesta luonteesta kertoo se, että vanha prosessi on riittävän samanlainen kuin uusi, että tämä on mahdollista.

5 Pohdinta

Tässä artikkelissa olen tarkastellut omistajaohjauksen vuosikertomusta institutionaalisenä tekstilajina sen tuottajien näkökulmasta. Olen haastatellut omistajaohjausosaston edustajaa, hallituksen vuosikertomuksen päätoimittajaa ja julkaisukoordinaattoria. Kaikilla haastateltavilla on omanlaisensa suhde omistajaohjauksen vuosikertomukseen, mikä näkyy jo heidän siitä käyttämissään nimityksissä. Omistajaohjauksen edustajalle se on ensisijainen vuosittain tuotettava julkaisu, jolla on pitkä perinne, kun taas päätoimittajalle ja julkaisukoordinaattorille omistajaohjauksen osuus on osa laajempaa kokonaisuutta, Hallituksen vuosikertomuksen liite 4.

Omistajaohjauksen vuosikertomus hahmottuu sitä laativien toimijoiden puheessa tekstilajina, jonka viestinnälliset tavoitteet on kirjallisesti dokumentoitu mutta jonka tekijöillä on myös muita, julkilausumattomia tavoitteita. Läpinäkyvyyteen ja tilivelvollisuuteen liittyvät tavoitteet kattavat koko Hallituksen vuosikertomuksen, kun taas talouteen liittyvät sekä mielikuvatavoitteet ovat selvemmin juuri omistajaohjauksen kertomuksen tavoitteita. Välitettävistä mielikuvista tärkein on esittää valtio vastuullisena yhtiöomistajana, joka kannustaa ja ohjaa yhtiöitä vastuullisempaan toimintaan. Kaupallisten yhtiöiden vuosikertomusten tavoin PR- ja markkinointitavoitteet sopivat omistajaohjauksen vuosikertomukseen paremmin kuin Hallituksen vuosikertomukseen. Tämä näkyy erona haastateltavien puheessa: päätoimittaja ja julkaisukoordinaattori näkevät PR:n ja markkinoinnin ensisijaisesti omistajaohjausosaston toiminnan osana, joskin he tunnistavat niiden potentiaalin myös koko kertomuksen osalta. Henkilökohtaisempia tavoitteita tekstilajin laatijoille ovat laajemman lukijakunnan, erityisesti kansalaisten saavuttaminen sekä tekstilajin visuaalisuuden ja sen julkaisumuodon kehittäminen.

Omistajaohjauksen vuosikertomuksen julkaisutavan muutos itsenäisestä julkaisusta osaksi laajaa Hallituksen vuosikertomusta näkyy edelleen julkaisuprosessissa. Omistajaohjausosastolla on laajempi itsenäinen vastuu oman osuutensa tuottamisesta kuin muilla tekstiä tuottavilla tahoilla. Myös ymmärrys kohderyhmistä painottuu eri tavalla kuin muussa Hallituksen vuosikertomuksessa. Sijoitusalan ammattilaiset, yhtiöiden edustajat sekä media lukevat tekstiä eri tavalla kuin kansanedustajat ja valtiontalouden tarkastusvirasto. Tämä taas vaikuttaa tekstiin tehtäviin rakenteellisiin ja kielellisiin valintoihin.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että institutionaalisen tekstilajin muutoksen logiikka ei toimi niin, että diskurssiyhteisön asiantuntijajäsenet hyödyntävät ja muokkaavat tekstilajia omiin tarpeisiinsa, josta seuraa vähittäinen muutos (ks. esim. Bhatia 1993: 15; Bhatia 2004: 24). Sen sijaan institutionaalisisessa tekstilajissa myös kehittämispyrkimykset on ”institutionalisoitu” ja niille on osoitettu paikka tekstin tuotantoprosessissa (ks. Scott 2008: 48–50, 128). Tiukasti ohjatussa kirjoitusprosessissa, jossa toimeksiannossa annetaan tiukat reunaehdot tekstin sisällölle ja muodolle ja tekstit tuotetaan kollektiivisesti, yksikön omille tavoitteille jää vähän tilaa. Siksi tekstin tuotantoprosessin alussa käydään vuosittain läpi muutostarpeita ja palautetta. Kun nämä on käsitelty, prosessi etenee sovitujen linjausten mukaisesti. Silti haastattelututkimus osoittaa, että suurempaan muutokseen sopeutuminen vaatii aikaa, ymmärrystä tekstien kirjoittajia kohtaan ja vastuiden jakamista. Vaikka kestää useita vuosia ennen kuin uusi prosessi täysin sulauttaa itseensä aiemmat käytännöt, tekstilajin mukainen instituution teksti syntyy kuitenkin vuosittain.

Tässä artikkelissa olen analysoinut institutionaalisen tekstilajin tuottajien käsityksiä omistajaohjauksen vuosikertomuksesta ja sen muutoksesta, ja samalla Hallituksen vuosikertomuksesta. Haastattelun avulla tuotettu tieto antaa tekstilajista ja sen kontekstista kattavamman kuvan kuin tekstianalyysi yksin mahdollistaisi. Varsinkin tekstilajin mukautuminen erilaisiin institutionaalisiin tarpeisiin ja laadintaprosessin luonne saavat valaistusta haastatteluista. Institutionaalisten tekstilajien muutos kietoutuu vahvasti niihin prosesseihin ja käytäntöihin, joiden kautta tekstejä laaditaan. Siksi haastatteluilla on oma tärkeä roolinsa tekstilajien ja niiden muutoksien logiikan ymmärtämisessä ja tulkinnassa.

Lähteet

- Amernic, J. & Russell C. (2006). *CEO-Speak: The Language of Corporate Leadership*. Canada: McGill-Queens University Press.
- Baraibar-Diez, E., Odriozola M.D. & Fernández Sánchez J .F. (2016). Transparency through European corporate governance codes. *International Journal of Disclosure and Governance* 13(3), 244–261.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre. Language Use in Professional Settings*. London & New York: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Words of Written Discourse. A Genre-Based View*. London & New York: Continuum.
- Conway, S. L., O’Keefe, P. A., & Hrasky, S. L. (2015). Legitimacy, accountability and impression management in NGOs: the Indian Ocean tsunami. *Accounting, Auditing & Accountability Journal* 28, 1075–1098.

- Ditlevsen, M. G. (2012). Revealing corporate identities in annual reports. *Corporate Communications: An International Journal* 17(3), 379-403.
- Enell-Nilsson, M., Rahm, H. & Roininen, H. (2020). Regeringar rapporterar om statligt ägda bolag – Retoriska mönster i ministerns hälsning i svenska och finska redovisningar. Esitelmä XXXX-VAKKI-symposiumissa. 6.2.2020. Vaasa.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Falco, G. (2013). The Corporate Annual Report as Genre Mixing: Making Meaning through Interdiscursivity. *Textus* 26(1), 127-138.
- Garzone, G. (2004). Annual company reports and CEO's letters: Discoursal features and cultural markedness. Teoksessa: C. Candlin & M. Gotti (eds.). *Intercultural aspects of specialized discourse*. Bern, Berlin ym.: Peter Lang. 311-342.
- Haapanen, L. (2017). *Quoting Practices in Written Journalism*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, väitöskirja. Helsinki.
- Heikkinen, V. (2000). Tekstuaalinen pirunnyrkki. Teoksessa: V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tiililä. Helsinki: *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus. 63-115.
- Kankaanpää, J., Oulasvirta, K., & Wacker, J. (2011). *Valtion omistajaohjauksen valvonta ja raportointi eduskunnalle*. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 2/2010. Tampere: Eduskunnan tarkastusvaliokunta.
- Katajamäki, H. (2005). Talouden selittäjät äänessä – Taloussanomalehtien pääkirjoitustoimittajien representaatioita sosiaalisesta roolistaan. *Tiedotustutkimus* 4(5), 4-27.
- Katajamäki, H. (2018). *Tekijän identiteetti taloussanomalehtien pääkirjoituksissa: Pääkirjoitustoimittajan sosiaalisesta roolista tuotettu, teksteistä tulkittu*. Acta Wasaensia, 411. Vaasa.
- Kuronen, M-L. (2004). *Vakuutusehtotekstin uudistaminen : matkalla alamaisestä asiakkaaksi*. Acta Universitatis oeconomicae Helsingiensis. A.
- Langton, J., & West, B. (2016). One hundred years of annual reporting by the Australian Red Cross: Building public trust and approbation through emotive disclosures. *Accounting History* 21(2-3), 185-207.
- Liukkonen, J. (2020). Vastuullisuus omistajaohjauksen vuosikertomuksissa. Pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino: Tampere.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 103-117.
- RegeRa (2020). RegeRa – Regeringar Rapporterar om statligt ägda bolag [online]. [Lainattu 12.5.2020]. Saatavilla: <https://sites.univaasa.fi/regera/>
- Roininen, H. (2019). Kun julkinen ja yksityinen kohtaavat. Retorinen rakenne ministerin ja toimitusjohtajan katsauksissa. Pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Rutherford, B. A. (2013). A genre-theoretic approach to financial reporting research. *The British Accounting Review* 45(4), 297-310.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. Sage Publications. USA.
- Steurer, R., Martinuzzi, A. & Margula, S. (2012). Public Policies on CSR in Europe: Themes, Instruments, and Regional Differences. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 19, 206-227. <https://doi.org/10.1002/csr.264>
- Swales, J. M. (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.
- Tuominen-Thuesen, M., Pekkala, H., Sievänen, R., Karlsson, S., Ali-Yrkkö, J., Pajarinen, M. & Ahonen, P. (2019). *Valtion omistajaohjauksen arviointi*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019: 54. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Valtioneuvosto (2020). Hallituksen vuosikertomus [online]. [Lainattu 19.4.2020]. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/paatokset/hallituksen-vuosikertomukset>
- Valtioneuvoston kanslia (2008). Valtion omistajaohjauksen keskittäminen valtioneuvoston kansliaan. *Valtioneuvoston kanslian raportteja* 1/2008.
- Valtioneuvoston kanslia (2020). Yhtiöt [online]. [Lainattu 13.4.2020]. Saatavilla: <https://vnk.fi/omistajaohjaus/yhtiöt>

Kiertotalous vaateyrityksen vastuuviestinnässä

Cecilia Hjerppe

School of Marketing and Communication

University of Vaasa

Circular economy as a current topic has recently been taken up by companies in their communication about corporate social responsibility. In this article, the discursive construction of circular economy is studied in the context of a clothing company's CSR communication. The tensions of responsible business and consumption in the fashion industry become apparent when a fast fashion company uses circular economy as a framing of sustainability and draws from a discourse of slow fashion in its CSR communication. This study sheds light on how an organization negotiates these tensions through its sustainability report and social media communication. The meaning making of circular economy is analyzed through a discourse analysis focusing on the different representations and subject positions connected to the theme. The study shows that circular economy is constructed as representations on different levels – as societal change, a business model, and a form of consumption – which position the organization as a part of change and as an enabler, while the consumer is positioned through a discourse of responsabilization.

Avainsanat: kiertotalous, muotiteollisuus, vastuullinen kuluttajuus, vastuuviestintä

1 Johdanto

Vaatetusala yhtenä maailman saastuttavimpana teollisuudenalana on viime aikoina nousut vastuullisuuskeskustelussa erityisesti esiin. Varsinkin pikamuoti saa osakseen kritiikkiä yhteiskunnallisessa keskustelussa, jossa toisiaan haastavat jatkuvaan kasvuun perustuva kulutuskulttuuri ja pyrkimys kestävään kehitykseen. Kestävyys vaateollisuudessa liittyy sekä suunnittelun ja tuotannon että liiketoiminnan tapoihin: miten niissä käytetään resursseja ja miten ne osaltaan vaikuttavat kuluttamisen käytäntöihin (Niinimäki 2015: 1). Kiertotaloudessa tähdätään kestäväan ja suljettuun systeemiin, jossa vaateen käyttöikä ja materiaalien arvon säilyminen pitenevät (Niinimäki 2018: 17). Niin vaatteiden tuottamisen kuin kuluttamisenkin kiihtyvälle vauhdille on tarjottu vaihtoehdoksi ajatusta hitaasta muodista, jossa kierto hidastuu ja laatu nousee määrää tärkeämmäksi (Fletcher 2010).

Vastuuviestintä on olennainen osa organisaation ja ympäröivän yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta: vastuuviestinnällä organisaatiot yhtäältä perustelevat olemassaoloaan, vastaavat yhteiskunnallisiin paineisiin ja toisaalta merkityksellistävät itseään ja vastuullisuuttaan (ks. Crane & Glozer 2016: 1224). Vastuullisuuskeskustelussa puhutaan yrityksen roolin ohella myös kuluttajien vastuullisesta kulutuskäyttäytymisestä. Vastuuviestinnällään organisaatiot ottavat osaa merkitysneuvotteluun vastuullisesta kuluttajuudesta – samalla, kun organisaatiot rakentavat itselleen vastuullista toimijuutta, ne tarjoavat sitä myös kuluttajalle (Caruana & Crane 2008: 1495–1496).

Yhä useammat yritykset artikuloivat pyrkimyksiään soveltaa kiertotalouden mallia strategioissaan, liiketoimintamalleissaan ja toiminnoissaan matkalla kohti kestävämpää tulevaisuutta (Jones & Comfort 2017: 1–3). Vastuuviestinnällään organisaatio määrittelee, mitä kiertotalous sille tarkoittaa (Stewart & Niero 2018). Monet tällaiset määrittelyt jäävät kuitenkin pyrkimysluonteisiksi, jos trendisana otetaan käyttöön sen itsensä vuoksi (Jones & Comfort 2017: 3). Kiertotalous vaatii perustavanlaatuisia systeemitason muutosta ja sen käyttäminen löyhänä käsitteenä erityisesti kestävä kehityksen yhteydessä voi olla ”vaarallista”: riskinä on, että se näyttää viherpesulta eli pyrkimykseltä kiillottaa kuvaa yrityksen toiminnasta (Sauvé, Bernard & Sloan 2016: 54).

Vaateteollisuuden vastuuviestintää on viime vuosiin asti tutkittu suhteellisen vähän siihen nähden, miten paljon aihe on herättänyt keskustelua. Usein tutkimuksissa on tarkasteltu kuluttajien näkemyksiä ja asenteita viestinnän edeltäjinä, eikä varsinaisesti viestintää itsessään kuluttajille suunnattuna (White, Nielsen & Valentini 2017: 387). Kattavampaa tutkimusta on peräänkuulutettu vaateteollisuuden perustavanlaatuisista vastuullisuuden ristiriitaisuuksista, kuten kulutuskulttuurin ylläpitämisestä ja halvan työvoiman hyväksikäyttämisestä taloudellisen voiton eteen, kun samalla tavoitellaan legitimaatiota vastuullisuudesta viestimisellä (White ym. 2017: 390). Muotiala jännitteineen on tunnistettu relevanttina tutkimuskohteena myös organisaatiotutkimuksessa (Korica & Bazin 2019).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten vaateyritys diskursiivisesti rakentaa ja merkityksellistää kiertotaloutta ja miten siihen liittyvä merkitysneuvottelu välittyy vastuuviestinnässä. Analyysissä tarkastellaan, miten vaateyritys neuvottelee kiertotaloudesta yhtenä vastuullisuuden kehyksenä ja pyritään tunnistamaan jännitteitä, joita kiertotalouden ja vastuullisuuden väliset ristiriidat vaateteollisuuden kontekstissa aiheuttavat. Huomio kohdennetaan erityisesti viestinnässä rakentuviin kiertotalouden representaatioihin ja organisaation ja kuluttajan toimija-asemiin.

2 Teoreettinen viitekehys

Artikkeli ammentaa kriittisen diskurssintutkimuksen, kulttuurisen kulutustutkimuksen ja vastuuviestinnän tutkimuskentistä, joiden polttopisteestä käsin tarkastellaan vastuullisen yritystoiminnan ja kuluttamisen merkityksiä. Kiertotalous nähdään tässä ideaalina, mallina ja pyrkimyksenä, jota diskursiivisesti rakennetaan vastuuviestinnän kautta.

2.1 Kiertotalous muotiteollisuudessa

Kestävä kehitys, kiertotalous ja hidas muoti käsitteellistävät tässä tutkimuksessa vastuullisuutta vaateteollisuuden kontekstissa. Siinä, missä yhteiskuntavastuu perinteisesti pohjataan kestävä kehityksen kolmeen – taloudelliseen, sosiaaliseen ja ekologiseen – ulottuvuuteen ja tavoitteeseen turvata tuleville sukupolville hyvät elämisen mahdollisuudet (YK 2020), kiertotalous voidaan nähdä uudenlaisena lähtökohtana, jonka yritykset ovat

ottaneet osaksi vastuullisuusdiskurssiaan. Hidas muoti taas viittaa kokonaisvaltaisempaan muodin systeemin uudelleenajatteluun.

Kiertotalous voidaan määritellä ”uusiutuvaksi systeemiksi, jossa materiaalien käyttöä, jätettä ja päästöjä minimoidaan hidastamalla, kaventamalla ja sulkemalla materiaali- ja energiakiertoja” (Geissdoerfer, Savaget, Bocken & Hultink 2017: 759). Kestävän kehityksen ja kiertotalouden käsitteet eroavat toisistaan esimerkiksi niihin liittyvän ajallisuuden ja toimijuuden kohdalla: siinä, missä kestävä kehitys on ajallisesti rajoittamatonta ja koskee kaikkia sidosryhmiä, kiertotalous pohjautuu suljetun kierron ajatukseen ja foku-soituu usein yrityksiin ja valtioiden tasolle (Geissdoerfer ym. 2017: 764). Kiertotalou-
dessa painotetaan usein taloudellista ulottuvuutta ja ympäristötekijöitä sosiaalisten vaikutusten jäädessä taka-alalle, ja kiertotalous on kirjallisuudessa nähty esimerkiksi kestä-
vän kehityksen ehdottomana edellytyksenä tai yhtenä mahdollisuutena (ks. Geissdoerfer ym. 2017: 755–766). Toisaalta näitä käsitteitä ei välttämättä haluta rinnastaa, vaan se-
koittumisen välttämiseksi pitää ne tiukemmin erillään (Sauvé ym. 2016: 54).

Vaateteollisuudessa kiertotalous tähtää vaatteiden käyttöä pidentämiseen sekä materiaa-
lien ja tuotteiden arvon säilyttämiseen mahdollisimman pitkään (Niinimäki 2018: 17). Kiertotalouden keinoja ovat esimerkiksi kestävä suunnittelu, huolto, kunnostaminen, uu-
siokäyttö ja kierrätys (Geissdoerfer ym. 2017: 759). Niinimäen (2018: 17–18) mukaan kiertotalouden elinkaariajattelu vaatii systeemisen näkemyksen muodista kaikkine toimi-
joihin: systeemiin kuuluvat niin suunnittelijat, tuottajat, tavarantoimittajat, kauppa ja kuluttajat kuin tutkijat, teollisuus, rahoittajat ja päättäjätkin. Kiertotalous tarvitsee kaik-
kien sidosryhmien yhteistyötä, mutta myös rohkeita kokeiluja ja edelläkävijöinä toimivia yrityksiä (Niinimäki 2018: 32). Nykyisessä pikamuodin lineaarisessa systeemissä suun-
nittelu, valmistus, myynti ja poisheitto tapahtuvat nopeasti, ja toiminnassa keskitytään kapeaan osaan. Kiertotalous edellyttääkin uudenlaista strategista ja tulevaisuuteen katso-
vaa ajattelutapaa kaikessa yrityksen toiminnassa (Niinimäki 2018: 15, 20).

Hitaalla muodilla tarkoitetaan laajasti ottaen suunnittelemista, tuottamista, kuluttamista ja elämistä *paremmin* ottamalla huomioon ympäristö ja sosiaalinen kestävyys (Fletcher 2007). Hidas muoti semanttisella tasolla on pikamuodin vastakohta, mutta Fletcherin (2010) mukaan ero on perustavanlaatuisempi kuin ”vain” vastakkainen: hidaskuosi vaatii kokonaan uudenlaisen lähtökohdan ja talousmallin, joka ei voi tähdätä jatkuvaan ta-
loudelliseen kasvuun materiaalmäärää lisäämällä. Hidas muoti vaatii korkean tason sys-
teemin muutoksen, eikä sitä tulisi nähdä markkinointikeinona tai vähän uudelleen suun-
nattuna versiona nykyisistä käytännöistä (Fletcher 2010: 263).

Muotiteollisuuden systeemissä tuotanto ja kuluttaminen ovat erityisen läheisessä suh-
teessa toisiinsa (Korica & Bazin 2019: 1488–1489). Pikamuoti on halpaa, mikä on johta-
nut paitsi vaatteiden käyttöä lyhentymiseen myös impulssiostojen määrän kasvuun, jol-
loin joitain vaatteita ei välttämättä käytetä koskaan (Niinimäki 2011: 28). Vaihtoehdon

pikamuodin kuluttamiselle tarjoaa kiertotalouden ajatusmalliin nojaava tiedostava kuluttaminen, jossa huomio kiinnitetään vaatteiden käyttämiseen pidempään, niiden hyvään huoltoon sekä pienempään ja harkitusti koottuun vaatekaappiin (Niinimäki 2018: 18–20). Tähän myös hitaan muodin ajatus tähtää: vaatteiden laadun korostamiseen määrän sijaan ja tiedostavaan kulutuskäyttäytymiseen (Fletcher 2007).

2.2 Vastuuviestintä

Vastuuviestinnällä organisaatio yhtä aikaa merkityksellistää vastuullisuutta itselleen ja kertoo toimintansa vastuullisuudesta monenlaisille sidosryhmille, joilla on paitsi kasvava tietoisuus kestävyiden globaaleista ongelmista myös erilaisia odotuksia siitä, millaista vastuullisen toiminnan tulisi olla ja miten siitä pitäisi viestiä (Johansen & Nielsen 2011: 204–205). Yritysvastuun käsitteen epämääräisyydestä sekä sidosryhmien erilaisista, usein ristiriitaisista odotuksista on nähty kumpuavan organisaatioihin yhdistetty tekopyhyys (Christensen, Morsing & Thyssen 2010) ja vastuuviestintään liitetty tarkoituksellinen monitulkintaisuus (*strategic ambiguity*) (Guthey & Morsing 2014: 556). Tarkoituksellinen monitulkintaisuus on vaateteollisuudessa näkynyt viime aikoina esimerkiksi vaateketjujen erityisistä vastuullisista mallistoista viestimisessä, kun epämääräiseksi jää, mikä kestäväksi kuvailusta mallistosta tekee sellaisen (ks. Bain 2019).

Usein vastuuviestintä herättää skeptisyyttä, kun sanojen ei nähdä vastaavan tekoja. Yritysten puhetta yhteiskuntavastuusta voidaan kuitenkin tarkastella myös pyrkimyspuheena (*aspirational talk*) (Christensen, Morsing & Thyssen 2013), joka voi ja saa olla myös moniäänistä (Christensen ym. 2010). Christensenin ja muiden (2013) mukaan pyrkimyspuheella organisaatiot ilmaisevat ideaaleja ja aikomuksia – muotoilevat määritelmiä, periaatteita ja visioita. Viestinnän konstitutiivisesta näkökulmasta pyrkimyspuhe yhtäältä rakentaa organisaatioita, mutta myös itsessään edesauttaa positiivista sosiaalista muutosta, vaikka sanat eivät suoranaisesti kääntyisikään organisaation käytännöiksi: ristiriidat sanojen ja tekojen välillä voivatkin olla edellytys sille, että yhteiskuntavastuun alueella tapahtuu kehitystä (Christensen ym. 2013: 373–376). Pyrkimyspuhe voidaan nähdä luonteeltaan intertekstuaalisena, koska se rakentaa suhteita organisaation eri tekstien välillä esimerkiksi asettamalla odotuksia sen suhteen, miten yhdessä tekstissä esitettyjen pyrkimysten kerrotaan materialisoituneen myöhemmissä teksteissä (Penttilä 2020: 88).

Vastuuviestinnällä on erilaisia kanavia ja tehtäviä. Vastuuraportit eivät tavoita kaikkia sidosryhmiä, vaan esimerkiksi kuluttajia voidaan paremmin tavoittaa ja osallistaa sosiaalisen median kautta (Du, Bhattacharya & Sen 2010: 13–14). Vastuuraporteissa kerrotaan paitsi edellisen vuoden toiminnasta, myös rakennetaan tulevaisuudenkuvia. Tulevaisuuteen viittaavien ilmaisujen voidaan nähdä diskursiivisesti rakentavan positiivista kuvaa organisaation identiteetistä ja suhteesta sidosryhmiin sekä legitimaation välineenä (Bondi 2016: 58, 63). Sosiaalisen median vastuuviestintään taas liitetään usein kaksisuuntainen vuorovaikutus ja suhteiden luominen (Etter 2013: 606).

Yritykset rakentavat ja merkityksellistävät vastuuviestinnällään myös kuluttajan vastuullisuutta (Caruana & Crane 2008). Kulttuurisen kuluttajatutkimuksen näkökulmasta kuluttajat diskursiivisesti rakennetaan antamalla heille tietynlainen toimijuus, johon liittyy tietynlaisia olemisen ja toiminnan tapoja ja käytäntöjä (Moisander 2005: 40). Kulutustutkimuksen piirissä on kiinnitetty huomiota erityisesti eettisen kuluttamisen yksilöä vastuullistavaan diskurssiin (Pecoraro 2016: 39; ks. esim. Giesler & Veresiu 2014). Kuluttajan rooli tässä suhteessa on nähty ristiriitaisena, kun tietoinen kuluttaja haluaisi tehdä vastuullisia valintoja, mutta hänellä ei ole siihen tarvittavia työkaluja ja tietoa (Markkula & Moisander 2012: 114–116).

3 Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineistona on Ruotsissa perustetun, nykyisin Stockmannin omistaman naisten- ja lastenvaateyrityksen Lindexin vastuuraportti vuodelta 2018 ja Instagram-julkaisuja aikavälillä 24.1.2019–17.1.2020. Sekä vastuuraportti että Instagram-julkaisut ovat englanninkielisiä. Lindexin verkkosivuilla saatavilla oleva kestävän kehityksen raportti (*sustainability report*) on 83 sivua pitkä ja rakennettu perinteisen vastuuraportin mallin mukaisesti. Yritys hyödyntää vastuuviestinnässään raportoinnin lisäksi sosiaalisen median kanavia, joista tässä tarkasteluun otetaan yrityksen aktiivisesti käyttämä Instagram ja sen *lindexofficial*-tili. Instagramissa kyseisenä ajankohtana on vahvasti esillä *Your Smart Wardrobe* -kampanja, jonka teemoja tässä tarkastellaan kiertotalouden näkökulmasta.

Menetelmänä hyödynnetään teemoittelua ja tekstianalyysia diskurssianalyysin viitekehyksessä. Vastuuraportista poimittiin kiertotalouteen liittyvät osat sanahakua käyttäen, mutta raporttia luettiin tarkemmin myös kokonaisuutena, jotta huomioon otettaisiin sellaisetkin kohdat, jotka eivät sanatasolla sisällä kiertotalouden käsitteitä. Instagramista poimittiin vastuuviestinnäksi tulkitut julkaisut (126 julkaisua), jonka jälkeen aineistoon valikoitiin kiertotalouden teemaan liittyvät julkaisut (97 julkaisua). Teemoittelu kiertotalouteen liittyvistä julkaisuista pohjattiin teoriaan sekä vastuuraportin sisältöihin (ks. kiertotalouden osatekijät Kuvassa 1).

Kiertotalouden merkityksellistymistä analysoidaan kriittisen diskurssintutkimuksen kehyksessä, jossa analyysi kiinnitetään laajempaan kontekstiin ja keskusteluun vaatealan ja kuluttajien vastuullisuudesta. Faircloughin (1995: 96–98) kriittisen diskurssianalyysin mallissa diskurssia analysoidaan kolmella tasolla: tekstinä, diskursiivisina käytäntöinä sekä sosiokulttuurisina käytäntöinä. Analyysissa aineistosta tunnistetaan ensin pääteemat ja sitten tietty näkökulma, josta käsin niitä kuvataan (ks. Fairclough 2003: 129). Näin voidaan tunnistaa diskursseja, joilla tarkoitetaan tässä enemmän tai vähemmän vakiintuneita merkityksellistämisen tapoja (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27). Huomio kohdennetaan analyysissa erityisesti diskursseissa rakentuviin representaatioihin ja toimija-asemiin.

Diskurssit representoivat todellisuutta tietynlaiseksi kuvaamalla, miten asiat ovat tai miten niiden pitäisi olla (Fairclough 2003: 207). Representaatiot liittyvät esimerkiksi siihen, millaisia syy-seuraussuhteita asioilla esitetään olevan ja millaisiin arvojärjestelmiin niiden nähdään perustuvan (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 53). Diskurssit paitsi konstruivat tietynlaisia entiteettejä (esimerkiksi ”kansalaisuus”), ne myös positioivat ihmisiä sosiaalisina subjekteina tietyllä tavalla (Fairclough 1992: 3–4). Toimija-asemilla tarkoitetaan kussakin diskurssissa avautuvia toimintaulottuvuuksia, kuten toiminnan ehtoja, rajoituksia ja mahdollisuuksia (Burr 1995: 97–100).

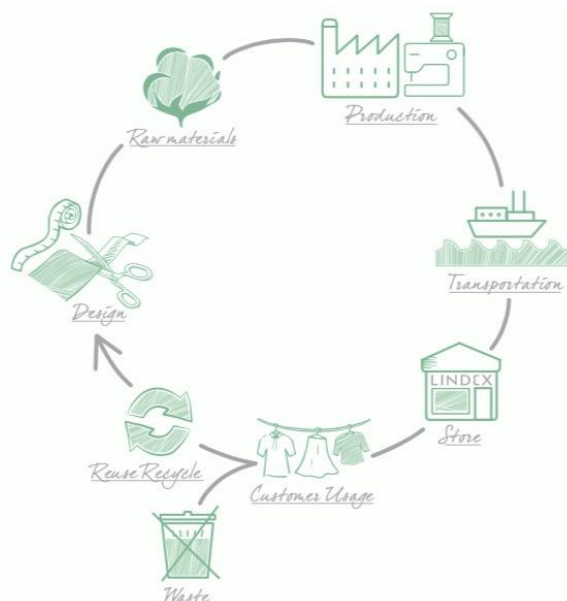
Diskurssintutkimuksen peruslähtökohdat liittyvät laajempaan teoreettiseen viitekehykseen sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa olennaista on sosiaalisen todellisuuden ja merkityksien rakentumisen tarkastelu (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Diskurssintutkimuksen näkökulmasta maailman merkityksellistäminen ja toisaalta sosiaalisen todellisuuden rakentuminen tapahtuvat kielen avulla (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12–14, 26–28). Diskurssintutkimuksen kehyksessä yhteiskuntavastuu – ja yhtä hyvin kiertotalous – voidaan tulkita sosiaaliseksi rakenteeksi, jota tuotetaan ja ylläpidetään kielenkäytön avulla (ks. Siltaoja 2009: 193).

4 Kiertotalouden teema ja representaatiot vastuuviestinnässä

Vaateyrityksen puhetta kiertotaloudesta tarkastellaan tässä artikkelissa vastuuviestinnän välittämänä virallisessa vastuuraportissa ja sosiaalisen median julkaisuissa. Vastuuraportissa kiertotalous saa heti alun *Our context* -osiossa oman alaotsikon *Circular economy*, mikä vahvasti asettaa sen yhdeksi vastuullisuuden ja vastuuviestinnän lähtökohdaksi. Vastuutyötä kuvataan osiossa elinkaariajattelun kautta, jonka mukaan myös itse vastuuraportti on jäsennetty:

”At Lindex we work with sustainability from a lifecycle perspective, from design to reuse and recycling. In this report, the description of our sustainability progress is based on this lifecycle.”
(Lindex sustainability report)

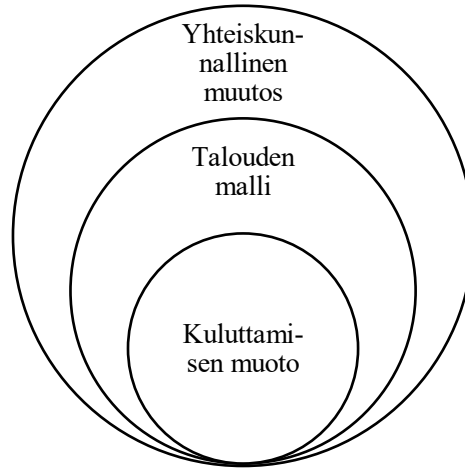
Vastuuraportissa kiertotaloutta vaatteiden elinkaarena, joka alkaa suunnittelusta ja päättyy uusiokäyttöön tai kierrätykseen, kuvataan kuviolla, joka näkyy kuvakaappauksena Kuvassa 1. Kuvion voidaan tulkita ilmentävän kiertotalouden mallia kahdella tasolla: yhtäältä järjestelmää kokonaisuutena – koko elinkaaren kattavana suljettuna systeeminä – ja toisaalta eri osatekijöinä, joista vaatteiden elinkaari muodostuu. Vastuuraportissa kiertotalous käsitteellistyy molemmilla tasoilla, ja raportin pääotsikot etenevät kuvion osatekijöiden mukaan, joista jokaista käsitellään yksityiskohtaisesti omissa luvuissaan. Ilmauksella *circular* viitataankin raportissa moniin asioihin: *economy, business model, fashion system, approach, design* ja *way of working*. Lisäksi käytetään ilmaisuja *circularity* ja *closing the loop*.



Kuva 1. Kiertotalouden systeemi ja osatekijät vastuuraportissa (Lindex sustainability report)

Instagramissa kiertotalouteen ei eksplisiittisesti viitata. Teoreettiseen viitekehykseen ja vastuuraportin jäsenyyksiin peilaamalla voidaan kuitenkin havaita, että myös Instagram-viestinnässä ammennetaan kiertotalouden temasta ja osatekijöistä. Instagramissa osatekijänä painottuu erityisesti kuviossa (ks. Kuva 1) esitetyn kierron loppuosa eli kuluttajan toiminta. Instagramissa esiintyvät myös suunnittelun, materiaalien ja uusiokäytön/kierrätyksen osatekijät, mutta nekin esitetään kuluttajan ja valmiin tuotteen näkökulmasta: siinä, missä vastuuraportissa esimerkiksi kierrätysmateriaalin matka kuvataan kaikkine vaiheineen, on Instagramissa esillä vain lopullinen kulutuksen kohde.

Yllä esitellyistä aineistossa esiintyvistä teemoista käsin analyysissa tunnistetaan kiertotalouden representaatioita, kun kiertotaloutta käsitellään eri näkökulmista. Analyysissa tunnistetut kiertotalouden representaatiot on kuvattu Kuviossa 1, joka ilmentää kiertotalouden merkityksellistymistä aineistossa kolmen tasoisena ilmiönä: yhteiskunnallisena muutoksena, talouden mallina ja kuluttamisen muotona. Kiertotalous yhteiskunnallisena muutoksena on ympyrän uloin taso, johon suhteessa kiertotaloutta talouden mallina ja kuluttamisen muotona hahmotetaan. Kiertotalouden jännitteet vastuuviestinnässä sen eri kanavissa tulevat esiin eri tasojen vuorovaikutuksena: esimerkiksi kiertotalous kuluttamisen muotona -representaatioissa kuluttaminen voidaan tulkita edellytyksenä talouden mallille, ja kiertotalous talouden mallina -representaatioissa taas toisinpäin.



Kuvio 1. Kiertotalouden representaatiot aineistossa

4.1 Kiertotalous yhteiskunnallisena muutoksena ja talouden mallina

Kiertotalous representoituu erityisesti vastuuraportissa yhteiskunnallisena muutoksena ja talouden mallina. Yhteiskunnallisena muutoksena kiertotalous asetetaan osaksi laajempaa kontekstia. Kiertotalous pohjataan esimerkiksi (1) yhteiskuntavastuun ja kestävä kehityksen ulottuvuuksiin: siinä systeemitason muutos, joka yhdistää taloudelliset, sosiaaliset ja ympäristöön liittyvät ulottuvuudet, on edellytys sille, että voidaan siirtyä kohti kiertotaloutta talouden mallina.

- (1) We need **a system-level change** to a more holistic approach that equates economic aspects to social and environmental ones. This system-level change is essential in **enabling more circular business models** to change ways of working from linear to circular. (Lindex sustainability report)

Kiertotaloutta talouden mallina kehystetään yritystoiminnan näkökulmasta eri tasoilla. Esimerkissä (2) näkökulmana on teollisuudenala, jonka jatkuvuudelle kiertotalouden talousmalli näyttäytyy edellytyksenä. Tässä kiertotalous merkityksellistyy riskinhallintana ja strategiatekijänä, jolla turvataan tulevaisuus yhtäältä teollisuudenalan ja toisaalta ympäristön kannalta, koska vaateollisuus on samaan aikaan riippuvainen luonnonvaroista ja käyttää niitä paljon.

- (2) Climate change and water scarcity are **some of the biggest risks for our industry** which is highly dependent upon and consumes a lot of resources. We need to move towards a circular economy where **resources are used in the best way**. (Lindex sustainability report)

Kiertotalouden talousmalli merkityksellistyy myös yrityksen käytännön toiminnan tasolla, missä olennaista on suljettuun kiertoon perustuva talousmalli lineaarisen sijaan. Yrityksen toimintoina se näyttäytyy sekä pienempinä osatekijöinä, kuten kierrättämisenä, että laajemmin materiaalikiertojen sulkemisena. Vastuuraportissa käsitellään esimerkiksi myymälöissä syntyvän pahvi- ja muovijätteen kierrättämistä myymälöissä yhtenä kiertotalouden osatekijänä, ja tavoitteeksi asetetaan kaiken jätteen kierrättäminen organisaation

omissa toiminnoissa. Esimerkissä (3) taas esitetään pitkän aikavälin tavoite, jolla organisaatio pyrkii ottamaan osaa kiertotalouteen isommassa mittakaavassa. Kiertotalouden ta-
lousmallia kohti kuljetaan lisäämällä uusiokäyttöä ja kierrättämistä, jotta suljetun kierron
materiaalien osuutta omista tuotteissa voitaisiin kasvattaa. Tavoite laajemmasta materi-
aalikiertojen sulkemisesta näyttäytyy haasteellisena saavuttaa; tässä kaikki langat eivät
ole yrityksen omista käsissä. Erilaisten tavoitteiden artikulointi voidaan nähdä pyrkimys-
puheena (ks. Christensen ym. 2013), jolla organisaatio paitsi asettaa askelmerkkejä kohti
kiertotaloutta itselleen, myös tuo pyrkimykset esiin sidosryhmille.

- (3) **Our long-term ambition** is to contribute to increased reuse and recycling on such a large
scale that in the long run we can use closed-loop fibres and material to a greater extent in our
products. **We have a long way to go to close the loop** and there are **challenges** in the recy-
cling of textiles for new consumer products. (Lindex sustainability report)

Kiertotalous ei istu ongelmitta vaateketjun liiketoimintamalliin, mikä näyttäytyy vastuu-
viestinnässä jännittävänä, jotka ilmeisimmin tulevat esiin, kun muuten yksinäiseen vas-
tuuraporttiin tuodaan organisaation ulkopuolisia ääniä haastattelujen kautta. Yhdessä täl-
laisessa on haastateltu kiertotalouden asiantuntijoita, joiden kanssa yritys teki yhteistyötä
kierrätysmateriaaleista valmistetun malliston suunnittelussa. Esimerkissä (4) asiantuntijat
tuovat esiin kiertotalouden satunnaisen hyödyntämisen tavan ongelmallisuuden vaatete-
ollisuudessa ja peräänkuuluttavat moniulotteisempaa lähestymistapaa, jossa tuottavuus ei
ole ainut toiminnan motiivi. Katkelma näyttäytyy merkitysneuvotteluna kiertotalouden
legitiimistä toteuttamisesta sekä laajemmassa vaateteollisuuden kontekstissa että tilanne-
kontekstissaan, koska tässä kyseessä on juuri yksittäinen kokeiluluonteinen mallisto.

- (4) Circularity in the textile industry **needs to be large scale rather than pilots and occasional
collections**, which will require more multi-dimensional revenue models, **rather than only
being profitable in selling new products**. (Lindex sustainability report)

Toinen jännitteitä aiheuttava teema liittyy vaateteollisuuden pitkiin tuotantoketjuihin,
joissa tuotteiden kuljetus on ongelmallista, etenkin kun tuotanto tapahtuu halvan työvoim-
an maissa. Vastuuraportissa korostetaan, että yritys ei omista tehtaita, vaan tekee yh-
teistyötä monien eri tavarantoimittajien kanssa ympäri maailmaa. Asiantuntijat tuovat
haastattelussa kuitenkin esiin näkemyksensä siitä, että tuotteiden kuljettaminen edesta-
kaisin tuotantomaista on itse asiassa *ristiriidassa* kiertotalouden tavoitteen kanssa.
Vaikka näihin näkemyksiin ei organisaation osalta erikseen oteta kantaa, voidaan moni-
äänisyys kuitenkin nähdä positiivisena asiana, joka mahdollisesti edistää läpinäkyvyyttä
ja luotettavuutta (ks. Christensen ym. 2010) – ainakaan näistä asioista ei täysin vaieta,
vaan erilaisia näkökulmia tuodaan keskusteluun.

4.2 Kiertotalous kuluttamisen muotona

Vastuuraportissa kiertotalous kuluttamisen muotona merkityksellistyy laajemman kulkulttuurin näkökulmasta. Esimerkissä (5) nykyiset kulutustottumukset nähdään ongelmallisina pitkällä tähtäimellä. Ratkaisuna esitetään kiertotalouteen liittyvä arvon mahdollisimman pitkä säilyttäminen, minkä organisaatio voi mahdollistaa tarjoamalla kuluttajille mahdollisimman kestävää muotia. Vaikka organisaatio tunnistaa roolinsa kuluttamisen nykyisen vauhdin mahdollistajana esittämällä keinonsa myötävaikuttaa kestävämpään kuluttamiseen, kulminoituu kiertotalous tässä kuitenkin kulutuskäyttäytymiseen, jonka muutos on lähtökohta sille, että yritys voisi omaksua kiertotalouden talousmallin.

- (5) The consumption of fashion in its current form and at its current pace will not be sustainable in the long term. In a circular economy the maintaining aspect where products are used for a longer time is the most sustainable option. In order to **contribute to more sustainable consumption**, developing our offer and exploring new business models is essential. **We need to take our responsibility and offer our customers fashion that is as sustainable as possible**, a work that we have described in the other lifecycle chapters. (Lindex sustainability report)

Instagramissa *Your Smart Wardrobe* -kampanjassa keskiöön tuodaan konkreettisemmalla tasolla kuluttajan suhde vaatteisiin ja niiden kuluttamiseen. Esimerkissä (6) kiertotalouteen liittyvä ajatus kierron hidastamisesta ja arvon säilyttämisestä merkityksellistyy ”fiksun” kuluttamisen kautta: harkittujen ostopäätösten avulla yksittäistä vaatetta käytetään useammin ja pidempään, jolloin niiden arvo säilyy kauemmin.

- (6) 1,2 and 3. That’s how **easy it is to shop a little smarter**. We believe in taking action and becoming more sustainable **when we do shop**. So always ask yourself what styles are really you? What colours do you love and what pieces make you feel special? A wardrobe to love and wear on repeat. We call it: Your Smart Wardrobe (@lindexofficial)

Instagramissa kuluttaminen merkityksellistyy yksilötasolla kuluttajan tunnesiteenä vaatteisiin. Esimerkissä (6) kuluttaminen perustuu vaatteiden arvossa pitämiseen, mikä tulee esiin ilmauksista ”what pieces make you feel special” ja ”[a] wardrobe to love”. Näin ollen vaikka tiedostava ja vastuullinen kuluttaminen edellyttää harkintaa, esitetään se kuluttajalle kuitenkin helppona ja luontaisina, tunteisiin perustuvina kulutusvalintoina.

5 Kiertotalouden toimija-asetat vastuuviestinnässä

Organisaatiolle ja kuluttajalle rakentuu erilaisia toimija-asetamia kiertotalouden toteuttajina sen eri representaatioissa. Organisaation toimijuus hahmottuu palasena suurempaa kokonaisuutta, kun taas kuluttaja saa myös yksilötasolla aktiivisen vastuullistetun kuluttajan aseman.

5.1 Organisaatio osana muutosta

Kun kiertotaloutta tarkastellaan yhteiskunnallisella tasolla, hahmottuu organisaation toimija-asetama osana muutosta suhteessa muihin toimijoihin ja laajempaan kehitykseen kohti kiertotaloutta. Vastuuraportissa *Closing the loop* -otsikon alla kerrotaan tekstiilikuitujen tuotannon kolminkertaistuneen verrattuna vuoteen 1980, ja samaan aikaan tekstiilijätettä

syntyy valtavasti. Esimerkissä (7) peilataan yrityksen omaa toimintaa tässä kehyksessä. Organisaation toimija-asema näihin haasteisiin vastaajana jää melko epämääräiselle, monenlaiset tulkinnat mahdollistavalle (ks. Guthey & Morsing 2014) tasolle: yritys *kartoittaa* uusia toimintatapoja, jotta voisi käyttää luonnonvaroja *mahdollisimman* säästeliäästi ja *mahdollistaa* materiaalikiertojen sulkemisen.

- (7) To meet the challenges of the future we need to be more resource efficient and we need to ask ourselves how we can use the resources and textiles that already exist in the best way. At Lindex we are constantly **looking into** new innovative and circular ways of working, and our **ambition** is to be as resource efficient **as possible** and **enable** the closing of material loops. (Lindex sustainability report)

Aiemman esimerkin ilmaisut ”as resource efficient as possible” ja ”enable the closing of material loops” rakentavat epäsuoraa ja ehdollista suhdetta organisaation ja tavoitteen välille. Kiertotaloutta toteutetaan mahdollisuuksien rajoissa rakentaen toiminnan edellytyksiä palasena laajempaa kokonaisuutta. Organisaatio ei ota vahvaa roolia edelläkävijänä kiertotalouden toteuttajana, vaan neuvottelee mahdollisuuksistaan hyödyntää kiertotalouden toimintatapoja oman liiketoimintamallinsa raameissa.

5.2 Organisaatio mahdollistajana

Organisaatio tekee mahdolliseksi erilaisia kiertotalouden osatekijöitä, mutta mahdollistaminen kulminoituu yleensä kuluttajaan: mitä yritys tekee, jotta kiertotalous kuluttamisen muotona voisi toteutua. Vastuuraportissa esimerkissä (8) organisaatio suunnittelun avulla *luo olosuhteita* kestävyydelle ja *mahdollistaa* kulutuskäyttäytymistä, jossa vaatteita käytetään pitkään. Kuluttajan vastuulle jää käyttää vaatetta pitkään, mutta organisaatio tekee ratkaisuja, jotka mahdollistavat tämän kuluttajalle. Verbiketju ”[o]ur aim is to work to design” jättää todellisen tavoitteen ja siihen liittyvän toimijan epämääräiseksi.

- (8) Our **aim is to work to design** our garments in ways that **create conditions** for more sustainable fibres and production, prolonged lifetime as well as reuse and recycling. **Using garments for a long time is ultimately up to consumers**, but in our design process we need to make choices that **enable** our customers to use our garments for a long time. (Lindex sustainability report)

Organisaation toimija-asemaan mahdollistajana liittyy materiaallisen mahdollistamisen lisäksi aineeton ulottuvuus. Esimerkissä (9) vuorovaikutus asiakkaiden kanssa esitetään keinona tukea kuluttajaa valintojen tekemisessä yhtäältä kannustamalla kestävyiden arvostamiseen ja toisaalta jakamalla tarvittavaa tietoa. Vastuuviestinnän tavoitteena on näin paitsi kuluttamiseen liittyviin asenteisiin vaikuttaminen myös tiedon tarjoaminen sellaisista asioista, jotka ovat olennaisia kestävien kulutus päätösten tekemisen kannalta.

- (9) **Communicating and engaging** with our customers is important as well. We need to **encourage** our customers in valuing aspects of sustainability and **enable** them to make more sustainable choices. We are always working to increase our communication on sustainability and to **provide our customers with the information they need to make sustainable choices**. (Lindex sustainability report)

Tämän vastuuraportissa artikuloitun pyrkimyksen materialisoitumista (vrt. Penttilä 2020) voidaan tarkastella peilaamalla sitä myöhempään Instagram-viestintään. Esimerkissä (10) vastaanottajaa valaistaan siitä, että ihmiset käyttävät vain puolta vaatekaappinsa sisällöstä, mikä johtaa suureen määrään käyttämättömiä vaatteita. Tämä voidaan nähdä keskustelunavauksena kuluttamisen taustalla vaikuttavista asenteista ja kannanottona vallitsevaan kertakäyttöisyyden kulttuuriin.

- (10) Did you know **we only use less than 50% of the clothes in our wardrobe**? That is a lot of clothes never being used. **We need to change this. Are you with us?** (@lindexofficial)

Esimerkissä (10) toimijana ovat *me*. Organisaatio positioi itsensä näin vastaanottajan tasolle ikään kuin yhdeksi kuluttajista ja pyrkii kysymyksien kautta vuorovaikutukseen.

5.3 Vastuullistettu kuluttaja

Vastuullistetun kuluttajan toimija-asema on läsnä vastuuraportissa laajempina kuluttajajoukkona, jonka kulutustottumukset ovat olennainen osa kiertotaloutta [ks. esimerkit (5) ja (8)]. Instagramissa vastuullistetun kuluttajan toimija-asema on korostetumpi ja aktiivisempi yksilön tasolla, ja esimerkissä (11) kuluttaja nostetaan keskiöön. Vastuullistetun kuluttajan velvollisuudeksi rakentuu oman tyylin seuraaminen ohimenevien trendien sijaan, ja toisaalta yksilökuluttajan kestävä valinnat rakentavat laajemmasta näkökulmasta perustaa myös isommalle kulutuskäyttäytymisen muutokselle.

- (11) It really is **all about you** and your smart wardrobe. Trends may come and go, but it's **your style and your choices** that will last in the long run. And **build a foundation for a more mindful way of shopping**. (@lindexofficial)

Vastuullistetun kuluttajan toimijuus osana kiertotaloutta liittyy myös siihen, miten vaatteita arvostaa [ks. myös esimerkki (6)] ja pitää huolta niistä käytännön tasolla. Instagramissa tähän viitataan esimerkiksi kehoituksina huoltaa neuleita tuulettamalla niitä. Vielä perustavamman roolin kuluttaja kuitenkin saa harkittujen ostopäätösten tekijänä. Instagramissa esimerkissä (12) vastuu annetaan kuluttajalle: mieti, ennen kuin ostat. Kuluttajan toimijuus rakentuu tässä osana laajempaa tavoitetta suojella maapalloamme.

- (12) Think. Think again. **We want you to always think before you shop**. Because thinking is a good thing when it comes to **being kinder to our planet**. (@lindexofficial)

Kuluttajaa ei positioida esimerkiksi antikuluttajan asemaan, vaan kuluttaminen on vastuullistetulle kuluttajalle sallittua, kunhan ostopäätöstä pohtii ensin. Organisaation toimija-asema jää tässä passiivisemmaksi mahdollistajan asemaksi. Vastuuviestinnässään organisaatio asettaa huomion kohteeksi kuluttajan käyttäytymisen, kun samalla yrityksen toimintamalli perustuu pikamuodin logiikkaan, jossa esimerkiksi mallistot vaihtuvat usein. Organisaatio voi näin ollen herättää keskustelua ja tarjota vaihtoehtoja, mutta vain sen rajoissa, mitä kuluttajat kysynnän kautta osoittavat tahtovansa.

6 Päätäntö

Tässä artikkelissa kiertotaloutta tarkasteltiin vaateyrityksen vastuuviestinnässä. Kontekstissa hahmottuu jännitteitä, joista organisaatio vastuuviestinnässään eri kanavissa neuvotelee. Analyysi osoittaa, miten tarkoituksellinen monitulkintaisuus (Guthey & Morsing 2014), viestinnän moniäänisyys (Christensen ym. 2010) ja pyrkimyspuhe (Christensen ym. 2013) vastuuviestinnän ulottuvuuksina tekevät nämä jännitteet näkyviksi. Kiertotalouden tunnistettiin representoituvan vastuuviestinnässä kolmella tasolla: yhteiskunnallisena muutoksena, talouden mallina ja kuluttamisen muotona. Näiden järjestäytymisen tarkastelun kautta organisaation toimijuuden tunnistettiin merkityksellistyvän osana muutosta ja mahdollistajana, kun taas kuluttaja vastuullistettiin.

Kiertotalouden vastuun ja vallan on yleensä nähty kulminoituvan yrityksille ja kansallisen tason toimijoille (Geissdoerfer ym. 2017). Tässä vaateteollisuuden kontekstissa kuluttaja saa kuitenkin olennaisen roolin kiertotalouden toimijana erityisesti sosiaalisen median viestinnässä. Vaikka Instagram-viestintää on tässä tarkasteltu vastuuviestintänä, ei sen vahvaa markkinoinnillista luonnetta voi sivuuttaa. Tämä piirtää esiin kiinnostavan merkitysneuvottelun organisaation, kuluttajan ja ympäröivän yhteiskunnan suhteesta: yhtäältä viestintä näyttäytyy organisaation välineenä legitimoida kuluttamista ja toisaalta osallistua laajempaan keskusteluun ammentamalla hitaan muodin diskurssista, jossa nykyisenlainen kulutuskulttuuri näyttäytyy kestäättömänä.

Lähteet

- Bain, M. (2019). Norway wants H&M to explain what's sustainable about its "sustainable" clothes. *Quartz* 20.6.2019. Saatavilla: <https://qz.com/quartz/1648911/norway-questions-the-sustainability-of-hms-conscious-collection/> (lainattu 17.5.2020)
- Bondi, M. (2016). The future in reports. Prediction, commitment and legitimization in CSR. *Pragmatics and Society* 7(1), 57–81. DOI: 10.1075/ps.7.1.03bon
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Lontoo: Routledge.
- Caruana, R. & Crane, A. (2008). Constructing Consumer Responsibility: Exploring the Role of Corporate Communications. *Organization Studies* 29(12), 1495–1519. DOI: 10.1177/0170840607096387
- Christensen, L. T., Morsing, M. & Thyssen, O. (2010). The polyphony of corporate social responsibility. Deconstructing accountability and transparency. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings* 2010(1), 1–6. DOI: 10.5465/AMBPP.2010.54498058
- Christensen, L. T., Morsing, M. & Thyssen, O. (2013). CSR as aspirational talk. *Organization* 20(3), 372–393. DOI: 10.1177/1350508413478310
- Crane, A. & Glozer, S. (2016). Researching Corporate Social Responsibility Communication: Themes, Opportunities and Challenges. *Journal of Management Studies* 53(7), 1223–1252. DOI: 10.1111/joms.12196
- Du, S., Bhattacharya, C. B. & Sen, S. (2010). Maximizing Business Returns to Corporate Social Responsibility (CSR): The Role of CSR Communication. *International Journal of Management Reviews* 12(1), 8–19. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2009.00276.x
- Etter, M. (2013). Reasons for low levels of interactivity. (Non-) interactive CSR communication in twitter. *Public Relations Review* 39(5), 606–608. DOI: 10.1016/j.pubrev.2013.06.003
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Lontoo: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Lontoo: Routledge.

- Fletcher, K. (2007). Slow Fashion. *The Ecologist* 1.6.2007. Saatavilla: <https://theecologist.org/2007/jun/01/slow-fashion> (lainattu 17.5.2020)
- Fletcher, K. (2010). Slow Fashion: An Invitation for Systems Change. *Fashion Practice* 2(2), 259–266. DOI: 10.2752/175693810X12774625387594
- Geissdoerfer, M., Savaget, P., Bocken, N. M. P. & Hultink, E. J. (2017). The Circular Economy – A new sustainability paradigm? *Journal of Cleaner Production* 143, 757–768. DOI: 10.1016/j.jclepro.2016.12.048
- Giesler, M. & Veresiu, E. (2014). Creating the Responsible Consumer: Moralistic Governance Regimes and Consumer Subjectivity. *Journal of Consumer Research* 41(3), 840–857. DOI: 10.1086/677842
- Guthey, E. & Morsing, M. (2014). CSR and the mediated emergence of strategic ambiguity. *Journal of Business Ethics* 120(4), 555–569. DOI: 10.1007/s10551-013-2005-7
- Johansen, T. S. & Nielsen, A. E. (2011). Strategic stakeholder dialogues: a discursive perspective on relationship building. *Corporate Communications: An International Journal* 16(3), 204–217. DOI: 10.1108/13563281111156871
- Jones, P. & Comfort, D. (2017). Towards the circular economy: A commentary on corporate approaches and challenges. *Journal of Public Affairs* 17(4), 1–5. DOI: 10.1002/pa.1680
- Korica, M. & Bazin, Y. (2019). Fashion and Organization Studies: Exploring conceptual paradoxes and empirical opportunities. *Organization Studies* 40(10), 1481–1497. DOI: 10.1177/0170840619831059
- Markkula, A. & Moisander, J. (2012). Discursive Confusion over Sustainable Consumption: A Discursive Perspective on the Perplexity of Marketplace Knowledge. *Journal of Consumer Policy* 35(1), 105–125. DOI: 10.1007/s10603-011-9184-3
- Moisander, J. (2005). Kulttuurinen kuluttajatutkimus. *Kulutustutkimus. Nyt* 1/2005, 37–48.
- Niinimäki, K. (2011). *From Disposable to Sustainable. The Complex Interplay between Design and Consumption of Textiles and Clothing*. Aalto University publication series Doctoral Dissertations 84/2011. Väitöskirja. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Niinimäki, K. (2015). Ethical foundations in sustainable fashion. *Textiles and Clothing Sustainability* 1(3), 1–11. DOI: 10.1186/s40689-015-0002-1
- Niinimäki, K. (2018). Sustainable Fashion in a Circular Economy. Teoksessa: K. Niinimäki (toim.). *Sustainable Fashion in a Circular Economy*. Espoo: Aalto ARTS Books. 12–41.
- Pecoraro, M. (2016). *Eettinen kuluttaminen kulutuskulttuurissa*. Jyväskylä Studies in Business and Economics 171. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Penttilä, V. (2020). Aspirational Talk in Strategy Texts: A Longitudinal Case Study of Strategic Episodes in Corporate Social Responsibility Communication. *Business & Society* 59(1), 67–97. DOI: 10.1177/0007650319825825
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Sauvé, S., Bernard, S. & Sloan, P. (2016). Environmental sciences, sustainable development and circular economy: Alternative concepts for trans-disciplinary research. *Environmental Development* 17, 48–56. DOI: 10.1016/j.envdev.2015.09.002
- Siltaoja, M. (2009). On the discursive construction of a socially responsible organization. *Scandinavian Journal of Management* 25(2), 191–202. DOI: 10.1016/j.scaman.2009.02.004
- Stewart, R. & Niero, M. (2018). Circular economy in corporate sustainability strategies: A review of corporate sustainability reports in the fast-moving consumer goods sector. *Business Strategy and the Environment* 27(7), 1005–1022. DOI: 10.1002/bse.2048
- White, C. L., Nielsen, A. E. & Valentini, C. (2017). CSR research in the apparel industry: A quantitative and qualitative review of existing literature. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 24(5), 382–394. DOI: 10.1002/csr.1413
- YK (2020). Kestävä kehitys. Saatavilla: <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestava-kehitys> (lainattu 23.9.2020)

Aineistolähteet

- Lindex sustainability report 2017 (2018). Saatavilla: <https://about.lindex.com/files/documents/lindex-sustainability-report-2017.pdf> (lainattu 17.5.2020)
- Lindexin [@lindexofficial] Instagram-tili (2020). Saatavilla: <https://www.instagram.com/lindexofficial/> (lainattu 17.5.2020)

Scholarly Knowledge Communication in Organisational Decision-Making

Peter Björk

*Department of Marketing
Hanken School of Economics*

Hannele Kauppinen-Räsänen

*School of Marketing and Communication
University of Vaasa*

This study explored how scholarly knowledge—with a focus on service quality—is used and obtained by business managers in daily practice, and potential barriers to implementing such knowledge in decision-making. A qualitative approach was employed in conducting individual interviews with 20 managers in 10 Finnish companies. The study detected that service quality knowledge was recognised and internally communicated, thereby affecting business practices. By exploring how such knowledge is obtained and used, this study detected several barriers on both the individual and organisational levels, indicating that scholarly knowledge is not fully employed as evidence in decision-making. The study contributes to the ongoing discussion concerning the relationship between theory and practice by providing empirical insights regarding service quality knowledge and by elucidating why this knowledge is not employed in decision-making.

Keywords: internal communication, management practice, scholarly knowledge, service quality

1 Introduction

Managers today face challenging, fast-paced business environments where decisions are often governed by habits and conventions. At best, these decisions are cognitive responses guided by automatic activation of stable memory constructs that individuals can access without much reflection or effort (Salas, Rosen & DiazGranados 2010). The rationale here is that, over time, memorable stored experiences cultivate a level of practical and situational expertise (Martelo-Landroguez & Martin-Ruiz 2016). Conversely, evidence-based management makes decisions informed by unbiased organisational data (Rousseau 2006; Bansal et al. 2012). Such decision-making is supported by empirical research and analysis, based on the assumption that they reduce bias and errors of judgement more effectively than intuition- or expertise-based management (Baba & HakemZadeh 2012).

Management decisions are increasingly based on scholarly evidence (Rowley 2012), yet it is claimed that scholarly knowledge is not employed to its full potential (e.g. Crespín-Mazet & Ingemansson-Havenvid 2020). Scholars develop concepts, theories and models based on real-life phenomena (Lilien 2011; MacInnis, 2011), and although ‘business research is research about business, not research for business’ (Lee & Greenley 2010: 7), researchers stress that scholarly research aims also at contributing to business practices (e.g. Lehmann, McAlister & Staelin 2011; Kumar 2017). For marketing, Foltean (2019: 520) affirms that, ‘as an applied science, marketing must have practical relevance’.

The theory–practice relationship is not a new debate. It has received attention in fields like management (Bartunek & Rynes 2014; Ungureanu & Bertolotti 2020) for decades. Research on marketing management has contributed insights on the kind of scholarly knowledge that is used in the field (e.g. Lilien 2011; Roberts, Kayande & Stremersch 2014), why this knowledge is or should be used (e.g. Jaworski 2011) and when it is used (e.g. Lilien 2011). Yet, empirical studies on the topic are scarce (Bartunek & Rynes 2014).

This study advances the discussion of the theory–practice relationship by examining service quality, an essential marketing construct related to customer satisfaction and loyalty (e.g. Gummesson 2002; Halvorsrud, Kvale & Følstad 2016). Scholars and managers alike share the view that investments in achieving service excellence are a strategic priority for firms, and further, improving service quality has a pronounced effect on business success (Boksberger & Melsen 2011; Sivakumar, Mei & Beibei 2014). However, it is not uncommon for customers to complain about service quality (Gruber 2011), which suggests that there may be barriers, such as communication gaps, preventing the application of service quality knowledge into practice.

This study explores how 1) service quality knowledge is obtained (e.g. sources) and 2) used by managers in daily practice and 3) potential barriers to the exploitation of scholarly knowledge in decision-making. By comparing the knowledge managers use in their daily practice to the best practice according to service quality theory, the study unravels the state of this knowledge use and potential barriers for embracing it in practice. Finally, based on the findings, communication gaps are explored.

2 Scholarly Knowledge-In-Use

2.1. Three Levels of Scholarly Knowledge-In-Use

Scholarly knowledge can provide rational solutions to managerial problems (Cornelissen & Lock 2005), and managers who acknowledge the benefits of scholarly evidence can convert that information into improved performance strategies (Menon & Varadarajan 1992; Ottesen & Gronhaug 2004). The question is, what does it mean to implement scholarly knowledge in daily practice?

At best learning, understanding and communicating scholarly knowledge are embedded in daily organisational practices and are part of the decision-makers' mental models and the firm's holistic orientation (Strandvik, Holmlund & Grönroos 2014). A firm's culture, including its practices and logics, should support knowledge acquisition and sharing. Thus, the provision of service is a state of mind, and service quality is the responsibility of the entire organisation (Baron et al. 2011). This approach implies that knowledge is used on *instrumental level*; its effects are understood and can be implemented reliably (Menon & Varadarajan 1992; Cornelissen & Lock 2005). It also implies that knowledge

is used in specific and direct ways, and essential concepts are defined for strategic use across the firm (Menon & Varadarajan 1992). Best practice indicates that service quality knowledge is translated into context-specific definitions and then implemented as strategies based on clear statements that are communicated across the firm. Scholarly knowledge may also be used on *conceptual level*, which means that knowledge is utilised indirectly (Menon & Varadarajan 1992). On this level, knowledge is recognised and may indeed provide ideas and tools for understanding business practices (Cornelissen & Lock 2005), yet its potential is not fully recognised (Menon & Varadarajan 1992). Firms may use available knowledge in their decision-making processes, but they do not to exploit it in practice because of individual and/or organisational barriers. Consequently, the content of the intra-organisational communication is not detailed for practice, and there may even be flaws in the communication process. Finally, scholarly knowledge may also function on *symbolic level*. This means that knowledge is misused and oversimplified, and it is not truly understood or properly implemented (Menon & Varadarajan 1992). For example, service quality knowledge may be oversimplified, or the specific context of a given theory may not be considered. It is also possible that scholarly knowledge is recognised and used for its benefits under this framework, but this use serves only legitimising ends (Cornelissen & Lock 2005), indicating that firms use knowledge only to justify existing practices.

2.1 Barriers to Embracing Scholarly Knowledge

Research has revealed a number of barriers that impede the full use of scholarly knowledge in practical decision-making (e.g. Roberts et al. 2014). For example, some practitioners do not deem scholarly knowledge valuable or relevant to their daily business practice (Cascio 2007; Storbacka 2012). Conversely, while practitioners may recognise the practical value of scholarly knowledge, they may be only vaguely aware of recent research, which implies an awareness barrier (e.g. Ankers & Brennan 2002; Baron et al. 2011). Klaus and Edvardsson (2014) found a negative attitude toward the field of marketing, including practical and scholarly knowledge, suggesting an attitude barrier. Knowledge may exist, but it may only be vaguely communicated within the organisation, or it may be acknowledged but have limited implementation in practice (Cornelissen & Lock 2005; Kauppinen-Räsänen & Grönroos 2015). An implementation barrier suggests that, even if managers become aware of scholarly knowledge and use it, it may not be fully exploited (Cornelissen & Lock 2005). Differences in logics (how problems are tackled) between practices and scholars (e.g. Feldman & Orlikowski 2011; Foltean 2019) further explain the limited integration of scholarly knowledge.

Integration is also hindered if scholarly knowledge is published only in academic journals (Cohen 2007), as managers typically do not perceive these publications as attractive information sources (Bartunek & Rynes 2014). Academic journals usually present knowledge through writing, which requires more effort to process than visual representation does (e.g. Kauppinen-Räsänen & Jauffret 2018); moreover, visual representation

better supports fast-paced business practice. Language and expression are linked to language barriers, such as academic ‘illiteracy’—the difficulty in reading and understanding written scholarly knowledge. Lilien (2011: 205) noted that ‘People won’t use what they don’t understand’, which implies that, if academic literature is perceived as vague, abstract or difficult to follow, practitioners will not use it. While the limited accessibility of scholarly publications is one barrier to utilising scholarly knowledge, the fast pace business environment likewise implies a barrier related to the amount of time required to seek out and interpret this information effectively (Rowley 2012).

2.2 Service Quality Scholarly Knowledge

The scholarly knowledge of service quality is presented as a holistic evaluation of evolving, co-created experiences of value in service systems (McCull-Kennedy, Cheung & Ferrier 2015). Perceived service quality, embedded in service processes and enabled by the service provider, is defined by the customer. From a firm’s perspective, insight and focus are critical for business success. Accordingly, the service provider needs to identify the critical dimensions that customers use when evaluating service quality (Åkesson, Edvardsson & Tronvoll 2014). Scholarly knowledge emphasises customer centricity to the extent that this notion is embedded in the logic of a given business (Gummesson & Grönroos 2012). This means acknowledging who customers are, why they are customers, as well as their needs, desires and behaviours (e.g. Heinonen et al. 2010). Moreover, service quality knowledge emphasises the importance of understanding how customers perceive quality, and defining quality and its dimensions explicitly from customers’ perspectives (e.g. Vaziri & Beheshtinia 2016). Studies have concluded that customers’ perceptions of service quality relate to their expectations of the service compared with their actual service experience. The key factor here is the communication of promises. Customers’ experiences relate to a firm’s ability to provide the service as promised; physical aspects, such as the servicescape (including the cleanliness and functionality of the physical service setting); the practitioners’ willingness to serve the customer; the company’s engagement in fulfilling service promises; and the customer’s perception of caring in the provision of services (Parasuraman 2002; Keyser & Larivière 2014).

The definition of quality and its dimensions vary across businesses and industries. For example, *technical quality* implies how a client evaluates what is provided by the service, such as a consumed meal or postal delivery, while *functional quality* is a client’s appraisal of how the service is created and delivered and comprises elements of service production and consumption (e.g. Grönroos 1984). Functional quality relates to the human components of the service provider and its employees (e.g. competence, attitudes, behaviour) and to customer perceptions of security, credibility, trustworthiness and reputation (i.e. corporate image) (e.g. Mishra et al. 2014). Functional quality also relates to the firms’ actions and tangible practices, such as connectedness (accessibility, flexibility), service recovery, the physical environment and its servicescape (e.g. cleanliness) (e.g. Drach-

Zahavy & Somech 2013). Service quality knowledge emphasises value co-creation and interaction, and acknowledges customers and employees as major stakeholders in the firm's attempts to achieve service excellence (Grönroos & Voima 2012).

One key to achieving service excellence is consistency, which requires setting operational service standards according to the best business practice (e.g. Sivakumar et al. 2014). At the instrumental level, best practice denotes situating customers at the centre of the business, seeking their insights on how they experience and perceive service quality and defining quality at the strategic level (e.g. Heinonen et al. 2010).

3 Method

3.1 A Qualitative Study Approach

We employed a qualitative research approach and conducted individual interviews with managers. The research was done in Finland. The sample consisted of 10 case companies and 20 interviews, which were selected using purposive sampling. The firms were all within the B-C service sector and in the process of developing in a services- and customer-oriented direction with an emphasis on service quality, as confirmed by the CEOs. The cases varied, representing different types of services (banking, insurance, delivery and logistics, hotels and food), and they were all large competitors in terms of measured sales. The interview questions were designed with an in-depth focus on a particular phenomenon—service quality—within a real-life context (Yin 1994). This approach is preferred when “how” and “why” questions are posed within the interview. As the research query is not only exploratory but also partially descriptive and organisational, we believed a qualitative research approach was appropriate.

3.2 Data Collection

Interviews were initiated by contacting the case firm's CEO, who provided first-hand information regarding the firm's views on service and customer orientation as well as on service quality. Thereafter, targeted gatekeepers were contacted with the snowball sampling technique and the key informant approach (Rossomme 2003). The interviewees were all senior managers with at least five years of business experience, with titles such as CEO, concept manager, district manager and marketing manager. Eighteen out of 20 informants had university degrees. Three assistants helped to collect the data. An interview guide was designed to capture the defined key issues, including customer orientation, service quality and information sources, and to ensure a consistent interviewing procedure. The interviews began with a short and broadly stated explanation of the study. The interviews included questions like ‘What is the meaning of the constructs for the company?’ and ‘What do you do to provide service quality and why?’. These questions were followed by other questions seeking to reveal the interviewees' views of customers and their customers' expectations of quality. The interview locations were selected by the

interviewees to ensure accessibility and provide comfort. The recorded and transcribed interviews were an average of 40 minutes in length.

3.3 Data Analysis

The data were analysed in four phases. The first was descriptive, aiming at gaining an initial impression of scholarly knowledge use. This involved analysing how managers perceived service-inclined culture (service as a process and service and customer orientation), service quality and human interaction in providing service excellence. The data were first analysed informant by informant and then compared within and across firms. In the second phase, managers' perceptions were compared to the best practice according to the scholarly knowledge. This analysis was guided by the three conceptual knowledge levels (instrumental, conceptual, symbolic) to identify the level at which the scholarly knowledge is used (Menon & Varadarajan 1992) (Chapter 4.1). The sources—how service quality knowledge was gained—were analysed in the third phase (Miles & Huberman 1984) (Chapter 4.2). The potential gaps or discrepancies between scholarly knowledge and practice were revealed in the fourth phase (Chapter 4.3).

4 Findings

4.1 Service Quality Knowledge-In-Use

4.1.1 Perceptions of Service-Inclined Culture

First, service was acknowledged as a process and a journey that contributes to a customer's overall experience. Companies had written guides in which the entire customer service process was described in detail, and they were frequently cited during the interviews. Notably, these instructions were rather technical and rigid. The written guides explained the service process as a procedure rather than revealing the antecedents of service quality or articulating how service excellence is achieved and what its consequences are within this process:

We have a handbook in which the whole operation model is described ... We have defined the whole customer experience in detail from the customer entering the premises ... and being greeted. We assume that she will get the [products] and will be served briskly in a clean environment. [Case 2]

We educate all new employees regarding how to behave, try to explain our business idea and emphasise customer satisfaction. We also have written instructions: step-by-step models for how to advance customer contact. [Case 3]

The analysis revealed that the firms' strategic vision was the provision of services, and the pursuit of this goal was founded on customer insights. Additionally, the communication loop was emphasised. The informants stated that service knowledge and customer orientation were key to improving business performance, and they took initiatives to achieve these aims:

We try to keep up with the changing needs and wants of the customers ... we are in a constant learning process. [Case 10]

Yet, the data showed that the service-inclined culture was not fully embraced, as customers were not fully integrated in creating value and achieving service excellence.

4.1.2 Perceptions of Service Quality

Service quality was considered to be easy to define, and the managers recognised the advantages of providing service excellence. Service quality was considered to have a technical dimension:

Explaining our offering is sometimes very difficult, but we really try to make sure that the customer understands the service that she gets. [Case 4]

However, the analysis showed that service quality was most often expressed as a functional dimension — that is, as something indicated by the speed of service, the reliability of the service provider and the quality of the service performed:

We really try to give our customers (asking for a loan) a decision very fast ... this has proved to be one of our unique selling points. [Case 3]

... it [speed] is nearly the same as reliability... [Case 2]

The analysis also showed that the dimensionality of service quality was only implicitly acknowledged. In fact, service quality was often related to basic customer service, whereby customer contact was sometimes viewed as inherently good:

We have well-elaborated procedures for how to face customers in the first meeting discussing different services. [Case 7]

Sometimes, even product quality was viewed as service quality:

We have a clear recipe [for the served food]. [Case 1]

A conclusion was that the perceptions of service quality varied even within firms. Hence, the concept of quality was not defined or implemented systematically, and thus consistent understanding of the concept could not be guaranteed (Menon & Varadarajan, 1992).

4.1.3 Acknowledging Human Aspects of Service Quality

The data revealed that customers' perceptions of quality were less readily defined. Hence, although customer orientation was noted, it was not exploited to its fullest extent:

In contact with the customers, we try to listen to [their] needs and wants and see what we can offer; we have a package of service offerings, and our task is to find the most suitable one. [Case 5]

It is a field of art or science to understand the customer ... What they want exactly, they must be able to express it concretely [expressed in a negative manner]. [Case 1]

In their encounters with customers, employees were directed to follow the firms' written instructions. The managers emphasised that everyone was responsible for delivering service quality. Scholarly knowledge stresses that to assure service quality and its quality dimensions like empathy, accessibility, reliability, responsiveness and flexibility require a degree of situational employee empowerment. Then again, the quality dimensions require certain types of transient skills, such as the mental readiness to serve. Yet, a conclusion was that the proclaimed intention to deliver services consistently—especially with regard to service excellence—was not monitored consistently.

The data supported the importance of achieving service excellence. Moreover, some antecedents of service quality were emphasised, including professional staff. However, the consequences of the executed activities for delivering service quality (employee training) were not apparent. Many of the efforts related to the employees appeared to be single events, separate from company-wide protocols. Additionally, less support was found for service- and customer-oriented management to facilitate work environments in which employees were empowered to provide an excellent service experience. The informants' responses to the queries about the consequences of such readiness, training or a reward system in internal marketing activities included the following:

We try to look for new employees [who have] the right attitude. I think we have been successful so far. We do also practise systems where we ask our employees if they know of a suitable person ... of course, I interview [the applicants], and they have to pass all kinds of tests. In the end, we have a good team spirit. [Case 3]

We offer our employees different types of courses to keep them updated with the latest rules and regulations, and, of course, we do also offer seminars when new services are launched. [Case 6]

To conclude, while managers acknowledged the importance of service quality, the management of service quality appeared to be founded on habits, conventions and trial and error. Thus, even though the firms had standards prescribing the provision of services, service quality was realised in every service interaction. Instead of maintaining operational quality standards, service quality was perceived as a personal issue that was defined case by case. One manager expressed that it was

... up to each person in the organisation to do her/his best in each situation ... [to] make a deal and look after it so that the customer is satisfied. [Case 4]

The co-creation aspects of service quality were noted, yet what comprises quality in a given service experience is based on each employee's interpretation of the concept.

In conclusion, responses to queries regarding service quality expressions were abstract and wide-ranging, implying *conceptual use* of scholarly knowledge (Menon & Varadarajan 1992). The responses did not indicate a coherent inter-organisational definition of service quality, and professed understandings of service quality were not followed up in practice. Functioning on the conceptual level means that scholarly knowledge is used indirectly, without acknowledging the benefits of using it instrumentally. Although such a broad application can be beneficial (Cornelissen & Lock 2005), invoking abstract concepts at the managerial level may cause problems, including a lack of understanding among employees, resulting in confusion and miscommunication. Such circumstances could indicate that scholarly concepts are being used *symbolically* and in the wrong context. Thus, despite the professed strategic priority of providing customer-oriented service, quality and its related dimensions remained *undefined* at the strategic level. Furthermore, as management views of service quality are not explicitly documented and communicated across the organisation, it is challenging to ensure the true execution of service excellence.

4.2 Sources of Managers' Service Quality Knowledge

We found insufficient implementation of scholarly knowledge, as the firms failed to use and communicate service quality based on academic theory. Thus, we also endeavoured to identify how knowledge is gained or the sources of the interviewees' existing knowledge.

The informants had trouble identifying the origin of their knowledge regarding service quality. Those who had university education recalled studying customer focus, customer satisfaction and the concept of service quality. However, they did not remember the origins of their understandings of the meanings and dimensions of service quality. This suggests that knowledge about service quality was not updated as part of the firms' routines or procedures, and thus skills were not improved.

Years of work experiences contributed to the managers' scholarly knowledge base, although they also participated in occasional seminars and courses (Table 1). The informants emphasised that it was essential to follow the trends and potential fads, or '*what is happening in the market*' [Case 9]. Additionally, the informants stressed the importance of acknowledging current market practices—what competitors are doing and the kinds of services they offer. This type of knowledge is absorbed in the field through customer contacts. Managers gathered explicit information about the market by asking their customers about competing offers, and the customers shared that knowledge to receive competitive services. Indeed, such knowledge contributes to business intelligence systems, particularly with respect to core offers and services provided and therefore to service quality. Yet, the informants did not strongly emphasise the benefits of market research for service quality development.

The interviewees emphasised that they were using benchmarking practices for quality development. Studies support the notion that such practices inform organisations about how they are performing, providing assurance about the current practices (Sivakumar et al. 2014). As such, the respondents did not perceive scholarly knowledge as irrelevant; rather, they experienced challenges expressing its importance or effects on service quality practices in customer interactions. Nevertheless, it was evident that this type of knowledge had made organisations ready to accept and discuss the conceptual knowledge of service quality and to use it as a platform for service development. Generally, a positive attitude was identified toward scholarly knowledge; however, as there were no explicit and systematic processes showing involvement with academic theory (e.g. attendance at seminars or courses), the use of scholarly knowledge appeared to function at the conceptual level only, without scholarly knowledge-based content.

Table 1. Sources of service quality knowledge

	Knowledge in use				
	Internal information		External information		
	Scholarly	Work experience	Business culture	Research	Intelligence
Importance	+	+++	++	+	++

+ = not that important, ++ = important, +++ = very important

4.3 Barriers to Embracing Service Quality Knowledge in Practice

We detected ten barriers divided into the individual and/or organisational level, explaining why the companies did not fully embrace service quality knowledge in practice (Table 2): awareness; relevance; mental; skills; cultural; empowerment; implementation; information and communication; organisational; and routine and procedural.

Table 2. Barriers to using service quality knowledge

Level	Type of barrier	Definition
Individual level	Awareness	Limited awareness of topical knowledge.
	Relevance	Scholarly knowledge is not perceived relevant for daily practice.
Ind. and org. level	Mental	Lack of mental models for knowledge acquisition and sharing; creativity not supported.
	Skills	Lack of skilled staff for knowledge acquisition and sharing.
Organisational level	Cultural	The organisational culture may hinder openness and sharing.
	Empowerment	Empowered behaviour is not supported.
	Implementation	Scholarly knowledge is not exploited in operation due to weak conceptual definitions on the strategic level.
	Information and communication	Barriers in understanding, learning and communicating knowledge.
	Organisational	The hierarchical structure hinders knowledge sharing.
	Routine and procedural	The routines and procedures do not support knowledge acquisition and sharing.

The existence of an *awareness barrier* is supported by studies claiming that marketing practices do not reflect best practice according to scholarly theory, as managers have little awareness of current academic research and theory (e.g. Baron et al. 2011). Therefore, managers may use insufficient and possibly outdated information when making decisions or simply rely on their ‘gut’ feelings (Baba & HakemZadeh 2012). However, this appears to be only partially true in the present study, as service quality was well recognised but not fully deployed. Moreover, limited awareness of theoretical knowledge resulted in adopting a fragmented approach to service quality, where customers and employees were not fully integrated into the process of achieving service excellence. Similarly, we also detected a *relevance barrier*, as the informants’ experienced difficulties in describing the practical benefits of scholarly knowledge. While the managers had some ideas regarding what constitutes service quality within their business, the concept itself was expressed using wide-ranging and abstract expressions. There was also a lack of consistent involvement in true knowledge acquisition or sharing, implying individual *mental* and *skills barriers*.

Limited awareness of scholarly knowledge was due to the built-in structures and dominance of everyday practices, which were perceived as the best practice based on available knowledge. Although the benefits of using scholarly knowledge were recognised, the attitude of ‘learning by doing’ seemed to prevail in the organisations. Thus, organisational *mental* and *skills-related barriers* to using scholarly knowledge were detected. The informants from hierarchical organisations (cases 3, 9) indicated the following about their organisations:

... have a strong business culture [regarding] how to do things.... [Case 9]

... have made mistakes, but we have also improved our way of meeting customers. It is not always perfect [but] we are improving year by year. [Case 3]

These excerpts reveal *cultural* and *organisational barriers* to scholarly knowledge acquisition and sharing, including potential challenges to listening, interacting and articulating scholarly knowledge. As discussed previously, even when there was awareness of the constructed notion of service quality, it was not fully shared, revealing *information and communication barriers*; nor was it exploited to its full potential, thus revealing an *implementation barrier*.

Successful implementation—the operational instrumentalisation and exploitation of existing conceptual knowledge—requires that such knowledge is translated into well-elaborated definitions and dispersed within the organisation (Menon & Varadarajan 1992; Cornelissen & Lock 2005). An implementation barrier thereby implies the existence of an *empowerment barrier*, which potentially hinders the creation of a service-inclined culture that embraces employees’ willingness to provide a good service experience and to

fix issues in real time (e.g. Drach-Zahavy & Somech 2013). The interviews revealed a lack of practical understanding regarding the organisations' purported service- and customer-inclined visions, in which customers and employees would be integrated in co-creating a valuable service experience (e.g. Grönroos 2008; Heinonen et al. 2010). Successfully delivering consistent and excellent service quality requires the communication of clear conceptual statements throughout the firm. Such internal communication was not apparent, resulting in misunderstanding, confusion and miscommunication, suggesting a *routine and procedural barrier*.

5 Conclusions with Communication Implications

This study sought to contribute to the discussion of the theory–practice relationship by providing empirical insights on how service quality knowledge is gained and used by managers in daily business practice and detecting potential barriers hindering the exploitation of scholarly knowledge.

The study's findings are threefold. By comparing managers' perceptions of service quality to best practice according to service marketing theory, the study contributes 1) by showing that scholarly knowledge was recognised and internally communicated, and it affected business practices. By applying a systematic approach to explore the use of knowledge (instrumental, conceptual, symbolic), the study found that the relationship between theory and practice was loosely defined. Hence, the study contributes 2) by improving our understanding regarding how knowledge was embraced in practice. With a focus on potential barriers, the study contributes to the ongoing discussion of the theory–practice relationship by 3) detecting ten barriers. The barriers reveal why available service quality knowledge is not fully employed as evidence in decision-making. The identified barriers—awareness, relevance, mental, skills, cultural, empowerment, implementation, information and communication, organisational and routine and procedural—were categorised into individual and/or organisational levels. Related to knowledge acquisition, the current study did not—in contrast to past research (e.g. Rowley 2012)—detect access, attitude, language or time barriers to accessing service quality knowledge. This discrepancy could be explained by the informants' high level of education; they expressed their academic readiness and, in general, had a positive attitude toward scholarly knowledge. They also had potential access to scholarly knowledge through university alumni programmes.

We conclude the article with managerial implications. First, we suggest that organisations should acknowledge the identified barriers when making quality improvements. We also urge organisations to stay abreast of the latest scholarly knowledge, translate it into practice and dare to take “ownership” of such knowledge. Furthermore, we encourage firms to develop procedures for communicating scholarly knowledge into business practice.

Additionally, we propose that organisations develop customer-oriented systems for inclusion, involvement and co-creation, where customers and employees are included in the processes of fulfilling service promises. Accordingly, we also propose that organisations challenge their existing cultures and intelligence systems.

Work Cited

- Ankers, P. & Brennan, R. (2002). Managerial relevance in academic research: an exploratory study. *Marketing Intelligence and Planning* 20(1), 15–21.
- Baba, V. V. & HakemZadeh, F. (2012). Toward a theory of evidence-based decision-making. *Management Decision* 50(5), 832–867.
- Bansal, P., Bertels, S., Ewart, T., MacConnachie, P. & O'Brien, J. (2012). Bridging the research–practice gap. *Academy of Management Perspectives* 26(1), 73–92.
- Baron, S., Richardson, B., Earles, D. & Khogeer, Y. (2011). Marketing academics and practitioners: towards togetherness. *Journal of Customer Behaviour* 10(3), 291–304.
- Bartunek, J. M. & Rynes, S. L. (2014). Academics and practitioners are alike and unlike the paradoxes of academic–practitioner relationships. *Journal of Management* 40(5), 1181–1201.
- Boksberger, P. E. & Melsen, L. (2011). Perceived value: a critical examination of definitions, concepts and measures for the service industry. *Journal of Services Marketing* 25(3), 229–240.
- Cascio, W. F. (2007). Evidence-based management and the marketplace for ideas. *Academy of Management Journal* 50(5), 1009–1012.
- Cohen, D.J. (2007). The very separate worlds of academic and practitioner publications in human resource management: reasons for the divide and concrete solutions for bridging the gap. *Academy of Management Journal* 50(5), 1013–1019.
- Cornelissen, J. P. & Lock A. R. (2005). The uses of marketing theory: constructs, research propositions, and managerial implications. *Marketing Theory* 5(2), 165–184.
- Crespin-Mazet, F. & Ingemansson-Havenvid, M. (2020). Rethinking the theory-practice divide: how academia-industry collaboration contributes to theorising. *Industrial Marketing Management in press*.
- Drach-Zahavy, A. & Somech, A. (2013). Linking task and goal interdependence to quality service: the role of the service climate. *Journal of Service Management* 24(12), 151–169.
- Feldman, M. & Orlikowski, W. (2011). Theorizing practice and practicing theory. *Organization Science* 22(5), 1240–1253.
- Foltean, F. S. (2019). Bridging marketing theory–practice gap to enhance firm performance: introduction to the special issue. *Journal of Business Research* 104, 520–528.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing* 18(4), 36–44.
- Grönroos, C. (2008). Service logic revisited: who creates value? And who co-creates? *European Business Review* 20(4), 298–314.
- Grönroos, C. & Voima, P. (2012). Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. *Journal of the Academy of Marketing Science* 41(2), 133–150.
- Gruber, T. (2011). I want to believe they really care: how complaining customers want to be treated by frontline employees. *Journal of Service Management* 22(1), 85–110.
- Gummesson, E. (2002). Practical value of adequate marketing management theory. *European Journal of Marketing* 36(3), 325–349.
- Gummesson, E. & Grönroos, C. (2012). The emergence of the new service marketing: Nordic school perspectives. *Journal of Service Management* 23(4), 479–497.
- Halvorsrud, R., Kvale, K. & Følstad, A. (2016). Improving service quality through customer journey analysis. *Journal of Service Theory and Practice* 26(6), 840–867
- Heinonen, K., Strandvik, T., Mickelsson, K.-J., Edvardsson, B., Sundström, E. & Andersson, P. (2010). A customer-dominant logic of service. *Journal of Service Management* 21(4), 531–548.
- Jaworski, B. J. (2011). On managerial relevance. *Journal of Marketing* (75), 211–224.
- Kauppinen-Räsänen, H. & Jauffret, M.–N. (2018). Using colour semiotics to explore colour meanings. *Qualitative Market Research: An International Journal* 21(1), 101–117,
- Kauppinen-Räsänen, H. & Grönroos, C. (2015). Are service marketing models really used in modern practice? *Journal of Service Management* 26(3), 346–371.

- Keyser de, A. & Lariviere, B. (2014). How technical and functional service quality drive consumer happiness: moderating influences of channel usage. *Journal of Service Management* 25(1), 30–48.
- Klaus, P., & Edvardsson, B. (2014). The road back to relevance: How to put marketing (and marketing scholars) back on the Top Managements' agendas. *Journal of Service Management*, 25(2), 166-170.
- Kumar, V. (2017). Integrating theory and practice in marketing. *Journal of Marketing* 81(March), 1–7.
- Lee, N. & Greenley, G. (2010). The theory–practice divide: thoughts from the editors and senior advisory board of EJM. *European Journal of Marketing* 44(1/2), 5–20.
- Lehmann, D. R., McAlister, L. & Staelin, R. (2011). Sophistication in research in marketing. *Journal of Marketing* 75(4), 155–165.
- Lilien, G. L. (2011). Bridging the academic–practitioner divide in marketing decision models. *Journal of Marketing* 75(4), 196–210.
- MacInnis, D. (2011). A framework for conceptual contributions in marketing. *Journal of Marketing* 75(4), 136–154.
- Martelo-Landroguez, S. & Martin-Ruiz, D. (2016). Managing knowledge to create customer service value. *Journal of Service Theory and Practice* 26(4), 471-496.
- McCull-Kennedy, J., Cheung, L. & Ferrier, E. (2015). Co-creating service experience practice. *Journal of Service Management* 26(2), 249-275.
- Menon, A. & Varadarajan, P.R. (1992). A model of marketing knowledge use within firms. *Journal of Marketing* 56(4), 53–71.
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. New York: Sage Publications.
- Mishra, K., Boynton, L. & Mishra, A. (2014). Driving employee engagement: the expanded role of internal communications. *Journal of Business Communication* 51(2), 183–202.
- Ottesen, G. G. & Gronhaug, K. (2004). Barriers to practical use of academic marketing knowledge. *Marketing Intelligence & Planning* 22(5), 520–530.
- Parasuraman, A. (2002). Service quality and productivity. *Managing Service Quality* 12(1), 6–9.
- Roberts, J.H., Kayande, U. & Stremersch, S. (2014). From academic research to marketing practice: Exploring the marketing science value chain. *International Journal of Research in Marketing* 31(2), 127–140.
- Rousseau, D. M. (2006). Is there such a thing as 'evidence-based management'?. *Academy of Management Review* 31(2), 256–269.
- Rossomme, J. (2003). Customer satisfaction measurement in a business-to-business context: A conceptual framework. *Journal of Business and Industrial Marketing* 18(2), 179–195.
- Rowley, J. (2012). Evidence-based marketing: A perspective on the 'practice–theory' divide. *International Journal of Market Research* 54(4), 521–541.
- Salas, E., Rosen, M. A. & DiazGranados, D. (2010). Expertise-based intuition and decision-making in organizations. *Journal of Management* 36(4), 941–973.
- Sivakumar, K., Mei L. & Beibei, D. (2014). Service quality: The impact of frequency, timing, proximity & sequence of failures and delights. *Journal of Marketing* 78(1), 41–58.
- Storbacka, K. (2012). Strategic account management programs: Alignment of design elements and management practices. *Journal of Business & Industrial Marketing* 27(4), 259–274.
- Strandvik, T., Holmlund, M. & Grönroos, C. (2014). The mental footprint of marketing in the boardroom. *Journal of Service Management* 25(2), 241–252.
- Ungureanu, P. & Bertolotti, F. (2020). From gaps to tangles: A relational framework for the future of the theory-practice debate. *Futures* 118.
- Vaziri, J. & Beheshtinia, M. A. (2016). A holistic fuzzy approach to create competitive advantage via quality management in services industry (Case study: life-insurance services). *Management Decision* 54(8), 2035-2062.
- Yin, R. K. (1994), *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Åkesson, M., Edvardsson, B. and Tronvoll, B. (2014). Customer experience from a self-service system perspective. *Journal of Service Management* 25(5), 677-698.

Work Life Hell in Finnish Social Media Discussions

Tommi Lehtonen
School of Management
University of Vaasa

This article investigates social media discussions regarding a hellish work life. Relevant blogs and discussion chains are analysed in light of characteristics captured from theological models and interpretations of hell. Although the term 'hell' is used colloquially as a metaphor and swear word, this paper demonstrates that classical theological views on hell can shed new light on different aspects of work life. Identifying the classical meanings and traditional features of hell aids in recognising and analysing relevant features of a hellish work life, including the irreversible, hopeless, penalising and (pre)determined nature of hell. The social media content analysed comes from Finnish-language discussion platforms, electronic journals published online and blogs. All social media content and discussions analysed refer explicitly to work life as a hell, indicating sources of job dissatisfaction and occupational stress. Correspondingly, job satisfaction is approached in this study from the perspective of employees' attitudes to and feelings about the social reality that they perceive in their workplace. According to the results, the key features making one's work life hellish are the experiences of being mistreated by a boss or workmate and the related feeling of helplessness.

Keywords: hell, hellish, social media, work life, workplace bullying

1 Introduction

Human relations in workplaces, between superiors and subordinates and between staff and clients, are often complex and challenging. At worst, a person's experiences with other people at work can be hellish, and for many, that characterisation is no overstatement. A boss's, colleague's or client's unfriendly and inappropriate behaviour can cause great distress and discomfort. Under occupational health and safety laws around the world, workplace bullying and harassment are identified as being core psychosocial hazards for the adult population (Productivity Commission 2010: 279-288). People may also compare their workplaces to hell for a variety of other reasons: massive workloads, the complexity of work, poor working conditions, unrealistic deadlines, long commutes, low salaries, dismal job security and even having to balance multiple jobs. Such frustrating difficulties at all dimensions of work life can make a worker moan, 'This is hell!'

The purpose of this paper is to investigate social media discussions on the topic of a hellish work life. Relevant blogs and discussion chains are analysed in light of the characteristics captured from theological models and interpretations of hell found in research literature. Although the term *hell* is colloquially used as a metaphor and swear word, this paper demonstrates that theological views on hell can shed new light on different aspects of work life (Kvanvig 1993, Walls 1992). Thus, identifying the theological meanings and features of hell can aid in recognising and analysing relevant features of a hellish work

life, including the irreversible, hopeless, penalising and (pre)determined nature of hell. The analysis provided offers a philosophical insight and commentary on job dissatisfaction as reflected in social media.

2 Methods and data

The analysed social media content comes from Finnish language discussion platforms, electronic journals published online and blogs. This content was assumed to offer an authentic and blunt view into the reasons for job dissatisfaction, and the data collected confirmed this assumption. The materials were chosen based on the fact that they referred explicitly to work life as a hell. The data collection took place in December 2019 with 104 individual informants (bloggers, authors, commenters). The social media content was taken from the years 2003 to 2019. Most informants were anonymous and used aliases. No background information was available except the obvious fact that they were all employed Finnish speakers. Their gender, age, place of residence, profession and other personal details were, in most cases unknown, but in some cases implied, and thus cannot be used as a basis for comparison and classification. Further, the informants' familiarity with theological views on hell is totally unknown. Therefore, this study uses the theological views of hell only to help identify and thematise the features of a hellish work life found in the data.

The social media content collected was closely read and coded based on the characteristics captured from theological interpretations of hell. In constructing those characteristics, the analyses presented by from Kvanvig (1993) and Walls (1992) appeared to be especially relevant. The constructed features of work life hell were used to identify and categorise experiences of job dissatisfaction described in social media.

Earlier studies have revealed that social media users show not only information about the issues and events that occurred but also their sentiments (Zafarani et al. 2014, Yoo et al. 2018). These shared information patterns and expressed sentiments and opinions are studied in this article in relation to the problems of work life. The focus is on informants' experiences worded in hell terms. Thus, their perceptions of job dissatisfaction are noted and analysed.

In the past, job satisfaction was mainly approached from the perspective of need fulfilment, i.e. whether or not the job met the employee's physical and psychological needs for the factors provided by work, such as a respectable salary and social status (e.g. Porter 1962, Wolf 1970). However, this approach has been de-emphasised, because today most researchers tend to focus attention on cognitive processes rather than on underlying needs. The attitudinal perspective has become predominant in the study of job satisfaction (Spector 1997: 2). The present study does not ignore the attitudinal perspective nor the perspective of need fulfilment, but focuses on categorising the internal objects of informants' hell

speech. This is assumed to reveal important reasons, both attitudinal and need-based, for job dissatisfaction. Thus, this study exploits the concept of hell as a metaphor for expressing and interpreting negative work-life experiences people have shared on social media. In order to fully exploit the potential of the metaphor, the concept of hell needs to be first presented and analysed.

When a hellish work life is discussed, the question of the theology easily comes to the fore, by way of association. To avoid misunderstandings, it is important to point out that the term ‘work’ in Christian theology primarily refers to human deeds and activity opposite God’s grace – a topic that was actively discussed by classic theologians, such as Augustine and Luther. They discussed human action especially from two perspectives. First, humans are fallen, hubris being a fundamental sin, and in need of salvation. Sinful inclinations and deeds draw humans away from God and fellow human beings, and human attempts (i.e. works) to correct this condition are hopeless. Secondly, sanctification (i.e. the process of being made holy) and good works brought about by the Holy Spirit are beneficial for fellow human beings, albeit not the basis for salvation which comes by grace alone because of Christ’s saving work. A specific issue is the role of human will in salvation. Nearly every major Christian tradition has emphasised that God is the sole agent in salvation. Thus, salvation is not based on human will. This view was endorsed by Augustine and Luther alike, and salvation by grace alone is a major topic in Lutheran theology (Ruokanen 2018). That topic is also linked with the doctrine of hell that can be characterised as the doctrine of remaining without salvation.

3 The concept of hell

Jonathan Kvanvig has presented a much-cited theological analysis of the concept of hell. He states that the traditional view of hell is composed of the following four elements (Kvanvig 1993: 19, 25):

- (1) The Anti-Universalism Thesis: Some persons are consigned to hell.
- (2) The Existence Thesis: Hell is a place where people exist, if they are consigned there.
- (3) The No Escape Thesis: There is no possibility of leaving hell, and there is nothing one can do, change, or become in order to get out of hell, once one is consigned there.
- (4) The Retribution Thesis: The justification for and purpose of hell is retributive in nature, hell being constituted so as to mete out punishment to those whose earthly lives warrant it.

According to Kvanvig (1993), these theses are compatible with several models of hell. For example, the theses fit both the view that those who have gone to hell suffer eternal torments and the view that hell is a mere separation from the blessings of heaven.

Walls (1992: 12-14) has recorded six models of hell, which in part overlap with Kvanvig’s classification:

1. *The traditional popular view*: Hell is God's eternal punishment, which falls on all who die in a state of sin. The punishment contains corporeal distress and it will be the fate of the great majority of the human race.
2. *The traditional orthodox view*: Hell is God's eternal punishment of all who refuse His grace to the end of life. The proportion of the saved to the lost and the nature of God's punishment is, however, unknown to human beings.
3. *The traditional Calvinistic view*: God has sovereignly chosen who will be saved and who will be damned.
4. *The modified orthodox view*: The eternal destiny of human beings is not sealed at death. God continues to offer grace after death. There is no end to the opportunity to receive salvation. Nevertheless, some will forever reject God's grace and experience the corresponding pain of being forever separated from God.
5. *The hopeful universalist view*: It is very probably or almost certain that all persons will eventually come to salvation by God's saving endeavours. It remains, however, logically possible that some will resist God forever.
6. *The convinced universalist view*: All persons will be saved, and the idea of eternal punishment is morally unacceptable.

These models contain different aspects and features, the counterparts of which can be found in the discussion on a hellish work life. Many aspects of one's work life can cause the feeling of a persistent, even endless, torture, involving both physical and psychological distress. The situation can be incomprehensible and mysterious in various ways. Part of the incomprehensibility is that the bad situation seems to be predetermined by external and uncontrollable forces. Some partiality is included ('some are damned and some saved') and the situation is felt to be morally unacceptable. However, there may be some hope available: a change may be possible under certain, yet undefined, conditions.

Since the Enlightenment, the doctrine has been one of the most disapproved of themes of Christian theology, having been criticised by atheists and by liberal Christians alike. The idea of hell has been evaluated negatively, partly on logical grounds, but mostly, however, on moral grounds (Walker 1964: 28). The moral criticism has especially revolved around the idea of eternal punishment, which the doctrine of hell has been seen to involve. Eternal punishment has been regarded as cruel and excessively severe punishment, especially in so far as it has been considered to involve everlasting torment for sins that were finite both in duration and in seriousness. Eternal punishment has also been considered to be in contradiction to the Christian notion of a loving God.

A modern classical example of moral criticism directed against the doctrine of hell is found in Bertrand Russell's essay 'Why I am not a Christian' (1957: 12):

There is one very serious defect to my mind in Christ's moral character, and that is that He believed in hell. I do not myself feel that any person who is really profoundly humane can believe in everlasting punishment. Christ certainly as depicted in the Gospels did believe

in everlasting punishment, and one does find repeatedly a vindictive fury against those people who would not listen to His preaching an attitude which is not uncommon with preachers, but which does somewhat detract from superlative excellence. You do not, for instance, find that attitude in Socrates.

Russell (1957) not only thought that eternal punishment and the belief in it were morally blameworthy, he held it particularly reprehensible that eternal punishment was used as a deterrent by which to threaten those who disagreed with a religious system, organisation, or belief.

Speaking of hell with the intent to intimidate or deter is not limited to the Biblical tradition. A short survey of the Koran shows that hell and eternal punishment are also used as a deterrent in Islam. Further, the idea of punishment in the afterlife has not been used as a constraint only in religion. In Europe, civil authorities used hell as a deterrent until the 17th century, when it began to lose its hold on people beliefs (Walker 1964: 4).

There are several Christian thinkers who have attempted to reinterpret the doctrine of hell so that it does not involve the idea of an eternal punishment imposed by God. Instead, they have held that hell is the name of the state that some human beings choose on their own accord and which consists of not reaching the greatest good. Seymour (1998: 76) calls this view, according to which hell is not a punishment at all, 'the separationist view of hell'. Regarding the topic of a hellish work life, this kind of approach is non-existent, for understandable reasons: no one chooses a work life hell. Rather, a hellish work life is always considered to be against one's will. It might be possible in principle that one remains in a hellish workplace even if a change is possible. However, this circumstance was not encountered in the analysed data.

Several classical theologians assumed that the state after this life is static in the sense that those who are in heaven cannot fall again. This view of the afterlife has been more common in Christian theology than the dynamic view in which a new Fall is possible. There are logical and psychological reasons for this. The notion of heaven is commonly associated with the idea of moral perfection; thus it does not allow a new Fall to be a viable option. This thought has been psychologically more attractive than the dynamic view. Whether the concept of heaven is static or dynamic in this way affects one's understanding of the deterrence hell is supposed to create. Walker (1964: 131) says that if it is possible to fall or to commit sin in heaven, hell can also work as a deterrent of the saved in a future life. On the contrary, Quinn (1978: 147) points out that punishment for sin in a theistic model is retributive in the first place and that the torments of hell are not believed by theists to deter human beings who have gone there from future transgressions. Kvanvig (1993:165) also claims that the justification for punishment in the traditional view of hell is retribution.

When Kvanvig's list of the main characteristics of hell is adapted to the context of work life, the following features of work life hell can be distinguished:

1. A hellish work life is a problem for some, but not all employees.
2. It is a real problem, not merely a pseudo-problem or something created in one's mind.
3. People who suffer from it share the feeling of finality and helplessness.
4. They also share the experience of mistreatment and abuse.

Further, based on the models of hell identified by Walls (1992), the characteristics of a hellish work life can be further developed by the following items:

5. One can experience persistent distress with no relief in sight.
6. People who perceive work life to be hell have both physical and psychological symptoms.
7. The workplace situation feels incomprehensible and unfathomable.
8. The hellish situation feels caused or predetermined by an external factor or actor who is, more often than not, a boss or a workmate.
9. One feels alone and isolated.
10. There may still be some hope available.

In view of these key features, I will now proceed to investigate the topic of work life hell in Finnish social media discussions. Features 1 ('the problem of some but not all employees') and 2 ('a real problem') from the above list are indicated only if a blogger or discussant explicitly mentions or emphasises them. No blogger or commenter considers a hellish work life to be a totally universal problem or a mere figment of the imagination.

4 The social media content analysed

The following section presents social media content, illustrating examples from different sources. These are discussed to an extent that enables us to draw relevant conclusions and implications. The numbers in square brackets refer to the features of work life hell listed in the above ten-point list.

Based on the social media content used in this study, some persons, but not all, consider their work life as hellish. Thus, hellish workplaces are a reality. Some people feel that it is very difficult, if not impossible for them, to get out of such hell. They should find a new job where they would be happier, or another change should take place in their workplace: a new boss should appear, some of the fellow workers should move to another job, or a fairer division of labour should be implemented. People do not consider a hellish work life as a just punishment for their own sins, but as an injustice. Moreover, they may think that those who harass or bully them at work deserve to be punished.

[Blog 1:] The blog ‘Hell at the Workplace’ (Helvetti työpaikalla) addresses bullying-related experiences by an individual employee. The blogger indicates that her writing is a means for her to deal with workplace bullying.

She wrote: ‘This is a really sensitive subject. First of all, it is really difficult to tell anyone [9] that you have been subjected [1] to mistreatment [3]. I’m also really afraid of what happens if I go ahead’. [2]

The author, an employee of the state, indicates that the key reason for her problems is a poor relationship with her new supervisor. This negative situation has already lasted for three years [5]. The author identifies the core reason to be her superiors [8] who are unskilled, poorly informed and unfriendly in their management style [4]. She also says that the workload is unequally divided. However, the main reason she does not get along with her manager is based on an old wage dispute.

‘I’ve been sick with the flu all week. I have fever that I reduce with medication. I can’t stay home from work. The reason is so simple that I dare not really call my manager. I fear him [5] so much’. [6]

The blogger also has some problems with other people at work:

‘A colleague [8] distorts my statements and rebukes me in our one-on-one meetings. Rebuking me for doing my job...and for how I make decisions about how to do my job’. [4]

The blogger thinks that her superior’s negative attitude is not only directed at her, but her whole team.

‘The supervisor has something [7] against our entire team. [1] So we’re all in the same mess. I don’t know how she treats other teams she leads. [8] At least I haven’t heard anything negative and things seem to be going well. On the other hand, I could also be completely wrong’.

The blogger describes her anxiety and physical symptoms at some length:

‘Most workdays [5] are just pain. Even in the evening, sleep does not come because work matters are spinning in my mind. On a bad night, it is no fun at all. In the morning sometimes I throw up—I really vomit. I have a squeezing feeling and a twinge in my chest on my way to work. My heart has been tested for that matter and there is nothing wrong with it. The doctor has directly stated that all my heart symptoms are due to stress’. [6]

According to Church Father Augustine (354–430), in hell the damned suffer the physical sufferings and the unfruitful remorse in their souls (*De civitate Dei*, XXI.ix). This was a

common view also among the medieval theologians. For example, Thomas Aquinas held that those who go to hell suffer physical pain and pain of conscience (*Summa theologiae*, suppl., q. 97, a. 1-2; Henberg 1990: 139). In workplace hell, the pain of conscience is replaced by anxiety caused by the behaviour of a superior or co-worker.

The same blogger continues: ‘When I arrive at the workplace, simply pressing the elevator button seems impossible. My hands shake and my heart beats fast. One day I burst into tears in an elevator because of anxiety. Then, during the lift trip, I must try to get a grip on myself. By the afternoon, a massive headache begins. The headache eases only when I get home’. [6]

The blogger related that a one-month sick leave did not help her to recover from stress and anxiety.

‘At night, if I happen to sleep, I dream about my job. And the dream is always [5] a nightmare [4]. In the morning when I wake up, I don’t know if I’ve slept at all. I am unable to distinguish between those moments when I spent the night staying awake and pondering things and those moments when I’ve slept but have had dreams about the workplace. From the very beginning of the morning, I feel really anxious’. [6]

Thus, in such a workplace hell, persistent distress and physical as well as psychological pain are key characteristics.

‘I had a long chat with an occupational nurse last week. She suggested a discussion on well-being at work, but none [5] of the previous discussions were helpful’. [3]

The blogger also refers to rude remarks and giving an incorrect [4] statement to a superior. In addition, the blogger tells she has used the services of a health and safety delegate.

The reader gets a very dim view of the situation and finally starts to consider that the blogger is deeply depressed and definitely needs help. One reason for this conclusion is that the blogger openly tells about her medication. This is a real work life hell, but that hell is very much dependent on the blogger’s psychic constitution and temperament.

[Discussion platform 3:] Under the title ‘Workplace Hell’, a discussant states, ‘I don’t know what to do anymore [3]. My co-workers interfere with my work and criticise my work [4]. All this has made me stressed’. [5] Thus, in the discussant’s opinion, the difficult situation at work is created by colleagues through their constant barrage of criticism and interference.

Another discussant says, ‘In workplace hell you won’t feel the heat, just the cold treatment you get [4]. If you make the mistake of starting to defend yourself or someone else

who is oppressed, that's where the real purgatory [5] begins [8]'. This discussant plays with the classical idea of the heat in hell associated with a punishment of torment and agony.

Another commenter says: 'We also have a workplace hell [1]. One colleague [8] does not get to work on time and leaves whenever he wants. He selects his work, and accuses others of better benefits. He supervises what others should do. Does he have something on his conscience?' [7] Thus, the characterisations of workplace hell in social media discussions differ in terms of intensity and targeting: some discussants refer to bullying as simply one person teasing another, while others refer to more general misbehaving and impoliteness.

[Electronic journal 3:] As an example of the latter, comments and messages that employees give to each other can be very rude, even aggressive, like this one directed at one's colleagues on a lunch break: 'Diners! Fuck you all and keep those food scraps out of the sewer. Damn idiots!' [4] The critic, the journal's editor, calls the tone of this comment as hellish, meaning rude and bad-tempered.

[Blog 4:] Other commenters pay attention to the important role of superiors. In a blog article, entitled 'When a Workplace is Hell', an interviewee shares: 'Who's the boss [8] who would take measures if he himself is the one whose behaviour should be changed?' A worker, who was a victim of inappropriate treatment by a supervisor in a ministry, collapses when she hears about a labour law reform related to workplace harassment. 'After all, psychopaths never see anything wrong with their behaviour. If they take any action at all [3], it means that a subordinate would probably be fired!' [4] A feeling of injustice and helplessness is strong here.

[Blog 2:] Under the title 'A Workplace from Hell', a blogger describes his/her experiences when an employer does not have trust in employees: 'But worst of all is the way the municipal sector and public administration [8] treat their employees primarily as unreliable thieves'. [4] This blogger sees grave problems in the work culture of public organisations in terms of trust and managerial skills.

[Electronic journal 2:] Based on social media discussions, bullying and harassment are a major reason why people think their job is a hell: 'The bullying left deep scars, [4]; it takes time [10] to recover [6] and I would not wish anyone [1] to experience the same hell I had to experience'. Although the terms *bullying* and *harassment* are often used interchangeably when talking about hurtful or harmful behaviour, there are important distinctions in the definition, laws and protections for employees experiencing harassment. Bullying refers to behaviour that hurts, harms or humiliates another person physically or emotionally. Harassment is defined as bullying behaviour that is based on one's race, colour, religion, sex, age, disability or national origin (Productivity Commission 2010:

282-283, 288-290). Bullying is prevalent compared to harassment, which is almost non-existent as the source of agony in the material analysed.

[Electronic journal 4:] According to an Internet article, returning to work from vacation can be particularly distressing if the workplace is such that a bully waits there to make one's workday a hell. It is estimated that over 100,000 Finns feel they have been bullied at work. Accordingly, a working day is a nightmare for a person who is bullied: 'Rather unemployed [10] than bullied [4] at work', an interviewee says.

[Blog 5:] Seeking a new job can also be a reason why work life can become a hell: 'If the boss [8] finds out [that I seek a new job], he would make my life [3] a hell'. [4] Thus, this employee is afraid and thinks that he/she has to hide the job search from the manager.

[Discussion platform 1:] A discussant titles his/her comment 'Workplace = Hell' and states: 'I work in a customer service position in a family company. I have been working there for a few weeks and gradually, I have begun to feel that my head will explode. [6] The behaviour of the family members [8] towards workers is truly inferior.' [4] Again here, the hellish features of work life are related to management. Bullying and other unfriendly behaviour by managers or co-workers are the main features of a hellish work life.

The same discussant continues: 'Going to work is now a compulsory but unpleasant task, and I am waiting for my fixed term contract to expire. I still have to make it to the end of August before I get out of hell'. [10] Thus, some hope rises from the fact that work life hell is not eternal, but will end some day.

[Electronic journal 5:] 'I still remember very closely the horrible types [8] who made every day [5] a hell [4]. I remember the individual words and things that were said about me', an interviewee recounts. Thus, the experience of bullying and harassment can be deeply wounding and can leave a permanent psycho-physical injury.

[Blog 3:] A blogger says in a post, entitled 'Your Work Community: A Heaven or a Hell', 'Heaven has an open, equitable, supportive, democratic and human-dominated culture. [...] Luckily I haven't been [1] to hell, but an organisation is going there. Just yesterday I heard scandalous stories from my own ICT organisation. Co-workers watch out for each other, and everyone is afraid of losing their job. There is no encouragement to express opinions openly [3]. There is mutual distrust and evil talk about others behind their backs [4] to lift oneself up. We are nasty to each other even when feeling sick about it ourselves'. Thus, a cold and unfriendly atmosphere among co-workers is considered a characteristic of a hellish work life.

[Discussion platform 2:] A discussant says that one of his colleagues is from hell: 'My co-worker [8] thinks that he is above everyone else, even though he is only one of us, a

worker, not a manager. His word is supposed to be the law. He is always “right”. He is offensive and rude [4]. “Fuck you” can be heard endlessly [2]. Clients and colleagues are treated in an ugly and disrespectful way. He comes to work on his own time and always complains about everything. He can’t stand criticism or negative feedback. He cultivates negativity like the plague.’ Thus, the discussant describes his colleague as a malicious person who educes a bad feeling towards others.

5 Discussion

Based on the above data presentation and analysis, the following conclusions can be made. Typically, a couple of major features make one’s work life like a hell: the experience of being mistreated by a boss or co-worker and the feeling of helplessness (Table 1). Almost all bullying cases were non-physical, mainly verbal and blame- and disparagement-related, and no serious physical violence was involved. No cases of sexual harassment were reported. The details of exactly how and why bullying took place remain rather vaguely described. Further, the data used for this study contains no comments or mention of rude or unfriendly customers. Moreover, many common problems of work life are absent from the list of hellish features recognised in this study. Not only the tools of analysis used in this study (i.e., the features captured from theological models and interpretations of hell) are unable to identify such problems, but also the informants left them untouched. Some of these unmentioned problems are, for example, massive workloads, unrealistic deadlines, long commutes and low salaries.

Relatively common features of a work life hell mentioned in the data are the physical and psychological symptoms of employees who are subject to bullying or encounter other psychosocial tribulations in their workplace. Incomprehensibility of bullying is also an often-mentioned aspect. The data included only a few references to hope and positive future outlooks for those whose work life is hell.

The metaphor of a hell has proved to be a fruitful means for analysing workplace bullying and human relations-related problems in workplaces. The metaphor offers useful features in light of which the psychosocial problems in workplaces can be identified and analysed. However, the metaphor of hell was not able to implicate the fact that the cases analysed are mainly related to a boss’s behaviour and to a lesser extent to the behaviour of other co-workers. Thus, when the hellish situation in a workplace feels caused or predetermined by an external actor, that actor is more often than not a boss. In the classical theological models of hell, the torments inflicted by the Devil and his cohorts are a kind of sideshow when compared to more abstract aspects of eternal damnation: separation from God and pain of conscience.

In literature – first in Dante’s *Divine Comedy* (ca. 1308–1320) – and visual arts, the vivid accounts of sinners tormented by demons have played an important educational role, acting as a deterrent to the masses. Especially in Catholic theology, there are specific doctrines concerning the role and power of the Devil and demons. However, the doctrine of hell as such focuses on human eternal destiny instead of the Devil’s action, whereas in work life hell, unfair and despotic bosses and co-workers play the major role. Thus, the deterring aspects of work life are immanent rather than transcendent: one’s own memories and other examples of a hellish work life can be a deterrent for those who have moved on to a better job and a more pleasant work community.

Table 1. Features of work life hell recognised in different sources of data (B1–B5: blogs, D1–D3: discussion platforms, E1–E4: electronic journals)

		B1	B2	B3	B4	B5	D 1	D 2	D 3	E1	E2	E3	E4
<i>Number of informants:</i>		1	1	1	3	1	6	30	50	10	1	1	1
1.	The problem of some but not all employees	x		x						x			
2.	A real problem	x						x					
3.	The feeling of helplessness	x		x	x	x			x				
4.	The experience of mistreatment and abuse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5.	Persistent distress	x							x				
6.	Physical and psychological symptoms	x					x			x			
7.	Incomprehensibility	x	x						x				
8.	Caused by an external actor	x	x		x	x	x	x	x				x
9.	The perception of being alone	x											
10.	Some hope available						x			x		x	

Fredrik Herzberg, an American psychologist and management researcher, has suggested that in terms of job satisfaction, humans have two major need systems. The first is the basic need to avoid pain, and the second is the need to grow and develop as a person. Herzberg (2008) has further divided job satisfaction into two parts involving motivational factors that increase and decrease job dissatisfaction. He states that these two types of factors are independent of one another, meaning that the opposite of job satisfaction is not job dissatisfaction but no job satisfaction, and the opposite of job dissatisfaction is not job satisfaction but no job dissatisfaction (Herzberg 2008; Robbins 2001: 157-160). With regard to the present study, the opposite of a hellish work life is not a heavenly work life, but no job dissatisfaction, meaning that employees feel neutral or simply tolerate their employment in terms of job satisfaction.

6 Conclusion

This study has investigated social media discussions on the topic of a hellish work life. Relevant blogs and discussion chains were analysed in light of the features captured from theological models and interpretations of hell. Based on analysing the concept of hell, ten main features of work life hell were distinguished. According to the results, a couple of key features make one's work life like hell: the experience of being mistreated by a boss or workmate and the related feeling of helplessness. The metaphor of hell has shown to provide a fruitful means for analysing and categorising social media discussions on bullying and other psychosocial problems in workplaces. What the metaphor of hell was not able to predict is the fact that the cases analysed are mainly related to a boss's behaviour and to a lesser extent to the behaviour of other co-workers. Based on the study, unfair and despotic bosses and co-workers play the major role in work life hell.

References

- Augustine (1966). *The City of God against the Pagans: In Seven Volumes*. IV. Transl. by P. Levine. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dante, A. (1965). *The Divine Comedy*. Transl. by G. L. Bickersteth. Oxford: Basil Blackwell.
- Henberg, M. (1990). *Retribution: Evil for Evil in Ethics, Law, and Literature*. Philadelphia: Temple University Press.
- Herzberg, F. (2008). *One More Time: How Do You Motivate Your Employees?* Boston, MA: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Kvanvig, J. L. (1993). *The Problem of Hell*. New York: Oxford University Press.
- Porter, L. W. (1962). Job attitudes in management: I. Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 46(6), 375-384.
- Productivity Commission (2010). *Performance Benchmarking of Australian Business Regulation: Occupational Health and Safety*. Research report. Canberra: Australian Government.
- Quinn, P. L. (1978). *Divine Commands and Moral Requirements*. Oxford: Clarendon Press.
- Robbins, P. S. (2001). *Organizational Behaviour*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ruokanen, M. (2018). *The Trinitarian Doctrine of Grace in Martin Luther's The Bondage of the Will*. Cambridge: Jesus College.
- Russell, B. (1957). *Why I Am Not a Christian and Other Essays on Religion and Related Subjects*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Seymour, C. (1998). Hell, Justice, and Freedom. *International Journal for Philosophy of Religion*, 43(2), 69-86.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Thomas Aquinas (1962). *Summa Theologiae: Tertia pars et Supplementum*. Casali: Marietti Editori.
- Walls, J. L. (1992). *Hell. The Logic of Damnation*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Walker, D. P. (1964). *The Decline of Hell: Seventeenth-Century Discussions of Eternal Torment*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wolf, M. G. (1970). Need gratification theory: A theoretical reformulation of job satisfaction/dissatisfaction and job motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(1), 87-94.
- Yoo, S. & Song, J. & Jeong, O. (2018). Social media contents based sentiment analysis and prediction system. *Expert Systems with Applications*, 105 (1), 102-111.
- Zafarani, R. & Abbasi, M. & Liu, H. (2014). *Social Media Mining: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Social media contents

- [Blog 1] Anonyymi, Helvetti työpaikalla (several postings in 2017 and 2018). Retrieved from <https://www.blogit.fi/helvetti-ty%C3%B6paikalla>
- [Blog 2] Ville Niemijärvi, Työpaikka helvetistä (2 October 2017). Retrieved from <http://ainanalka.fi/index.php/2017/10/02/tyopaikka-helvetista/>
- [Blog 3] Jaakko Timperi, Työyhteisösi – taivas vai helvetti? (20 September 2016). Retrieved from <https://gofore.com/tyoyhteisosi-taivas-vai-helvetti/>
- [Blog 4] Ilkka Salama, Kun työpaikka on helvetti (16 February 2003). Retrieved from <http://www.kolumbus.fi/salama/lehtijutut/A-2003-02-16-ES.htm>
- [Blog 5] Aki Ahlroth, Työnhaku pomon kanssa (13 August 2019). <https://duunitori.fi/tyoelama/tyonhaku-pomon-kanssa>
- [Discussion platform 1] Työpaikkahelvetti. <https://keskustelu.suomi24.fi/t/10784100/tyopaikkahelvetti>
- [Discussion platform 2] Työkaveri helvetistä. Retrieved from <https://www.murha.info/rikosfoorumi/viewtopic.php?t=5825>
- [Discussion platform 3] Työpaikka helvetti. Retrieved from <https://www.kaleva.fi/juttutupa/oma-elama/tyopaikka-helvetti/308503>
- [Electronic journal 1] Näin työpaikoilla kiusataan: 10 uhria kertoo tarinansa. *Studio55.fi*, 20 March 2013. Retrieved from <https://www.studio55.fi/tastapuhutaan/article/nain-tyopaikoilla-kiusataan-10-uhria-kertoo-tarinansa/129214#gs.ihtwdz>
- [Electronic journal 2] Tällä työpaikalla puhutaan suoraan – heippalappu suoraan helvetistä. *Como*, 30 September 2016. Retrieved from <https://www.como.fi/uutiset/talla-tyopaikalla-puhutaan-heippalappu-helvetista/>
- [Electronic journal 3] Työpaikkakiusatun päivä on painajainen: “Mieluummin työtön kuin kiusattuna töissä”. *Yle Uutiset*, 11 August 2016. Retrieved from <https://yle.fi/uutiset/3-9082678>
- [Electronic journal 4] Tuija Pehkonen joutui kiusatuksi haaveilemassaan työpaikassa – kipeät muistot valvottavat yhä: “Kiusaaminen jättää aina jälkensä”. *Iltalehti*, 4 October 2019. Retrieved from <https://www.iltalehti.fi/viihdeuutiset/a/d6ce7c84-4d19-43bd-b7bb-22a59fd805c8>

Att kommunicera språkmedvetenhet utifrån en europeisk utbildningspolicy till blivande klasslärare

Mari Bergroth

Fakultet för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Educational policy is created in cooperation between policy actors both within and outside Finland. The concept policy includes both the documents where decisions are stated and the beliefs and practices that occur when these decisions are transformed to social actions in practice. However, there is not always any clear linear path from policymakers to those who are targeted with the policy, and the policy needs to be communicated to the wider audiences. In this study, I will examine the policy concept of language awareness. The analysis is conducted as nexus analysis (Scollon & Scollon 2004). In nexus analysis the focus lays on the microlevel as social actions are examined. The analysis itself involves navigating between the various discourses in place, historical body of the participants and the surrounding interaction order. Navigating these aspects help to gain a deeper understanding of the social action at hands. The social action in focus for this study is how to write a weekly letter to the families in basic education. This is a task that should be taught with the linguistic and cultural diversity in mind according to student teachers at Åbo Akademi university. The analysis shows that there is a clear policy intention supporting the student request both on the national and on the European level. The problem seems to lay in the responsibility and ability for communicating the policy through teacher education. The results call for examining the intended meaning of the concept language awareness as a policy construct as well as analysing, which social actions within the limited timeframes of research-based teacher education can support the uptake of the concept.

Nyckelord: diskurs, lärarutbildning, nexusanalys, policy, språkmedvetenhet

1 Inledning

Syftet med studien är att navigera begreppet *språkmedveten undervisning* i förhållande till klasslärarens generella kompetens (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015) med hjälp av nexusanalys (Scollon & Scollon 2004). Studien är en del av Europeiska kommissionens experimentprojekt *Språkmedveten undervisning i alla klassrum* (eng. *Linguistically sensitive teaching in all classrooms*, Listiac, 2019–2022). Projektet koordineras av lärarutbildningen vid Åbo Akademi, Vasa på uppdrag av Undervisnings- och kulturministeriet (läs mera om Listiac i Bergroth, Storås & Björklund 2020).

I dagsläget har Finland inga fastställda kompetenskrav för lärare även om detta är ett strategiskt mål i lärarutbildningens utvecklingsprogram (Undervisnings- och kulturministeriet 2019). *Språkmedvetenhet* är i sin tur ett begrepp som gjort en storslagen entré i de finländska läroplanerna (Sopanen 2019, West 2016). I den här studien avses begreppet bestå av en samling närliggande begrepp som alla har något att göra med människans förmåga att kommunicera. Kopplingen mellan dessa två abstrakta begrepp, *lärarkompetens* och *språkmedvetenhet*, begrundas i artikeln. Vidare diskuteras hur dessa

europiska och finländska policydiskurser kommuniceras, eller inte kommuniceras, till den breda allmänheten (Schmidt 2015) med hjälp av klasslärarutbildningens dubbla fokus på teori och praktik. Kartläggningar (se exempelvis Eurydice 2019) har nämligen visat att trots en stark betoning på språkmedvetenhet i policydokument så agerar bristande lärarkompetenser som en portvakt till en mera språkmedveten verksamhetskultur i skolorna.

Studien söker svar på följande forskningsfrågor:

1. Hur kan man med hjälp av nexusanalys förklara komplexiteten i samverkan mellan policy och praxis i lärarutbildningen?
2. Hur kan insikterna i den ovannämnda samverkan stödja starkare betoning på språkmedvetenhet i lärarutbildningen som en del av lärarens professionella kompetens?

2 Nexusanalys och den för studien identifierade sociala handlingen att skriva vecobrev

Nexusanalys är ett samlingsnamn för etnografiska analysmetoder som placerar den sociala handlingen i centrum (Lane 2014, Hult 2015, Scollon & Scollon 2004). Nexusanalys består av olika faser som delvis överlappar varandra. Enligt Scollon och Scollon (2004: 152ff) handlar den första fasen om att identifiera vilket socialt fenomen som man är intresserad av att undersöka. Sedan bör forskaren *engagera sig* i den sociala praktiken (eng. *engaging*). Engagemanget handlar dels om att bekanta sig med fenomenet genom att observera, lyssna och diskutera, men det handlar också om att placera sig själv i förhållande till de olika sociala aktörerna. Enligt Scollon och Scollon (2004: 155–156) är det nämligen inte möjligt att undersöka sociala fenomen på avstånd så att man med sin forskning inte samtidigt påverkar den verklighet som man undersöker. Det handlar således om att vara medveten om sin roll som forskare i stället för att försöka förhålla sig neutralt och betrakta fenomen på avstånd. I nexusanalys är avsikten att forskaren blir en del av det fenomen som undersöks, och forskarens forskningsaktiviteter smälter samman med deltagandet i fenomenet. Då man har identifierat det sociala fenomenet man vill undersöka, är det dags för forskaren att *navigera* den identifierade sociala handlingen som man engagerat sig i (eng. *navigating*).

Något förenklat sagt så sker den relevanta sociala handlingen alltid i knutpunkten för de deltagande sociala aktörernas bakgrund, vanor och identiteter (eng. *historical body*), social interaktion (eng. *interaction order*) och närvarande diskurser (eng. *discourses in place*). Nexusanalys handlar om att navigera hur dessa olika delområden samverkar med varandra. Vidare är en enskild social handling alltid bunden till tid, plats och de sociala aktörerna som utför den. Tiden förvandlar de enskilda handlingarna till mer bestående praktiker så att erfarenheterna från de tidigare handlingarna lämnar spår som påverkar hur aktörerna erfar den nutida handlingen. På samma sätt lämnar dagens handling sina

spår som aktörerna bär med sig till de framtida versionerna av samma handling. I nexusanalys ska man således kartlägga tidsskalorna i handlingen både framåt och bakåt i tiden, dvs. placera handlingen på ett tidskontinuum (Scollon och Scollon 2004: 159–177). Nexusforskaren navigerar sammanhanget mellan den identifierade sociala handlingen och de olika mikro- och makrodiskurserna som cirkulerar genom den. Med begreppet *diskurs* syftas i detta fall till de socialt delade tankesätten, perceptionen och beteendet (Scollon & Scollon 2001) och man fokuserar på deltagarnas erfärande av vardagliga praktiker. Ett centralt element i nexusanalysen är att olika nivåer av tidsrum skalas fram, eftersom vissa cirkulerade diskurser sker här och nu, medan andra diskurser utspelar sig i en längre historisk-kulturell tidsram (Lane 2014).

Den sista fasen i nexusanalys handlar om förändring (eng. *changing*). I den här fasen kommer forskaren att på nytt engagera sig i den sociala handlingen och reflektera över den förändring som redan har skett, och hur man som deltagare kan förändra diskurs till handlingar, och handlingar till nya diskurser och praktiker (Scollon & Scollon 2004: 178). Det handlar således inte om att forskaren med sina aktiviteter ensam har skapat någon betydande storskalig förändring, utan de sociala handlingarna, interaktionsordningen, diskurserna och de sociala aktörernas vanor och identiteter har utvecklats och förändrats som ett resultat av deltagandet i handlingen.

Den nexusanalys som presenteras i den här artikeln kan tolkas inom två olika tidsramar. Den är dels en beskrivning av nexusanalysens första fas där forskaren engagerar sig i ett socialt fenomen och identifierar sin plats i det. I den här tolkningen rör vi oss inom en långsammare tidsram än i den andra möjliga tolkningen av tidsramarna. Enligt den kortare tidsramen diskuteras i artikeln nexusanalysens alla faser, inte bara den första fasen. Engagering beskrivs i kapitel 2, navigering i kapitel 3–5 och förändring beskrivs i kapitel 6 och artikeln bildar en fullbordad nexusanalys. Artikeln kan således anses både vara en självständig nexusanalys, eller en första fas i en större nexusanalys.

Det sociala fenomenet som undersöks här är forskningsbaserad lärarutbildning, där författaren arbetar dels som lärarutbildare, men dels också som forskare med fokus på språklig mångfald. Nexusanalys börjar med identifierandet av en relevant social handling för analys. Den för studien relevanta sociala handlingen identifierades med hjälp av klasslärarstuderandenas uttalade önskemål i den lokala dagstidningen *Vasabladet* (1.11.2019) gällande mångfaldsfrågor i klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi. I artikeln konstaterar studerande Julia Liewendahl att ”*det skulle till exempel vara bra att diskutera hur lärare ska skriva veckobrev till familjer som talar ett annat språk*” (Villanen 2019). De intervjuade studerandena konstaterar vidare att mångfald visserligen behandlas inom lärarutbildningen, men närmandesättet är ofta teoretiskt. Med sitt uttalande ringar de in en central aspekt i den forskningsbaserade lärarutbildningens interaktionsordning, dvs. utbildningens dubbla fokus på både teori och praktik (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006). Uttalandet framhäver således behovet av att kritiskt granska

handlingens vara eller icke-vara i ett vidare perspektiv. Som forskande universitetslärare handlar det om att positionera sig dels förstående gentemot studerandenas önskemål, dels förstående mot komplexiteten i lärarutbildningen.

I de följande analysavsnitten (3–5) navigeras alla de för nexusanalys relevanta samverkande nivåerna var för sig. Dessa nivåer är 1) den regionala, nationella och globala nivån (närvarande diskurser), 2) den interpersonella och institutionella nivån (interaktionsordning) samt 3) individnivån (historisk kropp). I nexusanalys kombineras således en rad olika data för att skapa en helhetsbild. (Hult 2015). I avsnitt 6 diskuteras den potentiella förändringen i nexus.

3 Närvarande diskurser (eng. *discourses in place*)

För att komma åt de närvarande diskurserna som samverkar med den sociala handlingen föreslår Hult (2015) att man ser på olika språkideologier i *de jure* policyer och deltagarnas delade kunskap om dem (*de facto* policyer), analyserar relevanta socialt och historiskt situerade begrepp och deltagarnas tolkningar av dessa. Han konstaterar vidare att även analys av det fysiska utrymmet och artefakterna som medierar den sociala handlingen kan vara relevanta källor till kunskap. I den här studien navigerar jag de närvarande diskurserna med hjälp av analys av olika europeiska och finländska styrdokument, åtgärdsrekommendationer och kartläggningar gällande språkideologier och begrepp.

De två begrepp som jag granskar närmare är *språkmedvetenhet* och *lärarkompetens*. I centrala europeiska dokument betonas rätten till god utbildning som mänsklig rättighet. Exempelvis anges utbildning och livslångt lärande som den första pelaren i en lista av sammanlagt 20 europeiska sociala rättigheter (Europeiska kommissionen 2017). I pelaren beskrivs att ”alla har rätt till god, inkluderande utbildning och livslångt lärande för att behålla och tillägna sig färdigheter som gör att man kan delta fullt ut i samhället och klarar omställningar i arbetslivet.” Det är arbetslivet och individens anställningsbarhet som står i fokus. På samma sätt ses i dokumentet *Utbildning 2020* (Europeiska kommissionen 2009) yrkesspecifika färdigheter och nyckelkompetenser som viktiga strategiska mål för att främja anställningsbarhet. Inkluderande undervisning, social sammanhållning och interkulturell dialog bör enligt dokumentet främjas för ett aktivt medborgarskap: ”Utbildningen bör främja interkulturell kompetens, demokratiska värden och respekt för grundläggande rättigheter och miljön samt bekämpa alla former av diskriminering och göra *alla ungdomar* rustade att interagera positivt med jämnåriga från olika bakgrunder.” (s. 4, min kursivering). Det framgår att i ideologisk bemärkelse anses social sammanhållning kräva ömsesidighet. Det räcker således inte att *de andra* lär sig kommunicera med *oss*, utan *alla ungdomar* ska ha tillräckliga redskap för att interagera med jämnåriga med olika bakgrunder. Det ter sig naturligt att anta att *språkmedvetenhet* är en kompetens som ökar alla elevers chanser på framtidens arbetsmarknad. Det är

således alla elevers skyldighet och rättighet att bygga ett framtida socialt hållbart samhälle med hjälp av en ökad språkmedvetenhet.

Ett sätt att utrusta alla ungdomar med förmågan att interagera positivt är att öka språkmedvetenhet systematiskt genom hela utbildningsstigen. Det är således föga överraskande att just *språkmedvetenhet* och andra närliggande begrepp har fått en så framträdande roll i de förnyade finländska läroplanerna (Sopanen 2019, West 2016). I en analys av finländska styrdokument visar Bergroth och Hansell (2020) att språkmedvetenhet inte är ett enskilt begrepp utan en samling närliggande begrepp som alla har något att göra med människans unika förmåga att kommunicera. Med hänvisning till språkmedvetenhet är det således möjligt att ta upp diskurser om så vitt skilda teman som erövrande av marknadsandelar i världsekonomin eller kreativ och lekfull språkdidaktik för småbarn. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2016) nämns språkmedvetenhet exempelvis i samband med värdegrunden, skolans verksamhetskultur, språkpedagogik, bedömning, mångsidiga kompetenser samt ämnesspecifikt språk. Det kan sägas att språkmedvetenhet ska genomsyra hela skolan som institution. Moate och Szabo (2018) har exempelvis identifierat sex olika ingångsvinklar för närmandet av ett språkmedvetet utbildningslandskap (eng. *educational landscape*). Dessa är värderingar, maktfördelning och röst, tillhörighet i gemenskap, kreativ potential, representation och begreppsstrukturer, språkets struktur och genrer. Infallsvinklarna visar att språkmedvetenhet inte enbart handlar om arbete med ett språk och dess struktur, utan även om relationer och inkluderande arbete i skolan.

För att återkoppla språkmedvetenhet i den finländska utbildningspolicyn till den bredare europeiska policykontexten är det relevant att fortsätta navigera tidsskalorna i diskursen om flerspråkighet i Europa som flyter fram i en långsam takt. Våren 2019, efter långvariga förhandlingar mellan kommissionen och EU-länderna, antog utbildningsministrarna på ett rådsmöte rådets rekommendation om en övergripande strategi för språkundervisning och språkinlärning. I dokumentet presenteras först 25 olika skäl till rekommendationen. Språkideologiskt sett är det värt att notera att dokumentet explicit uttrycker att ”samtliga medlemsstater har insett behovet av att främja flerspråkighet och utveckla kompetensen flerspråkighet i unionen”, ”kompetensen flerspråkighet står i centrum för visionen om ett europeiskt område för utbildning” samt ”avsaknaden av kompetensen flerspråkighet är en källa till problem”. Det kan således entydigt konstateras att det s.k. enspråkiga tänkesättet som ofta anklagas genomsyra det utbildningsrelaterade tänkandet inte är i linje med europeiska policyintentioner (se också Lähdesmäki, Koistinen & Ylönen 2020). I dokumentet kopplas flerspråkighet starkt ihop med den europeiska identiteten, upprätthållandet av den nuvarande levnadsstandard och främjandet av social sammanhållning. I stället för att se ’flerspråkighet som problem’ (jfr. Ruiz 1984), uttrycks ett klart paradigmskifte där man ser ’enspråkighet som problem’.

Det är inte alltid lätt att särskilja de finländska läroplanerna från deras europeiska ramverk (se också Sjöberg & Hansén 2017). Europeisk och finländsk utbildningspolitik är sammanvävda, och det är sannolikt att den finländska utbildningspolitiken har sin inspiration i europeisk utbildningspolicy, men samtidigt har exempelvis arbetet med de finländska läroplanerna och Finlands goda resultat i PISA lett till att Finland också har en viss auktoritet i de europeiska utbildningsfrågorna. Det är således förväntat att begreppet språkmedvetenhet i skolor dyker upp i den europeiska rekommendationen fem år efter publicerandet av den ikraftvarande läroplanen i Finland. I introduktionen till bilagan *Språkmedvetenhet i skolor* (Europeiska kommissionen 2019) tas följande upp:

Språkmedvetenhet i skolor och institutioner för utbildning och yrkesutbildning kan stärka insikten om att språkinläring är en dynamisk och ständigt pågående process. Tillägandet av det första språket och dess olika stelnivåer hänger nära samman med och fortsätter parallellt med inläringen av andra språk, på olika kunskapsnivåer, motsvarande varje elevs situation, behov och intressen. Språkmedvetenhet i skolor och institutioner för utbildning och yrkesutbildning kan stimulera till reflektioner om den språkliga dimensionen på alla nivåer inom skolans organisation, undervisning och praktiska verksamhet: inom läs- och skrivutveckling, inläring av främmande språk, ämnesundervisning och för erkännande av andra språk som elever bidrar med, i kommunikation med föräldrar och med skolmiljön i stort osv. En sådan insikt om språkmedvetenhet kan främjas av ett nära samarbete mellan de olika aktörerna i skolgemenskapen, helst utifrån en syn på skolan som en organisation för lärande eller en strategi som omfattar hela skolan. (Europeiska kommissionen 2019)

I Europeiska kommissionens formulering ovan kan man se en tydlig koppling till Åbo Akademis studerandes önskemål, då det är just kommunikation med föräldrar som lyfts fram som ett exempel där det behövs reflektioner om den språkliga dimensionen. Det är ändå bra att ha i åtanke att utbildningspolicy som sådan är ett s.k. mjukt policyområde i Europa (Milotay 2016, Romaine 2013). Det innebär att trots att flerspråkighet framhävs i dokumentet ovan är det, som namnet antyder, bara en rekommendation. Det öppnar upp möjligheten att förhålla sig till den på olika sätt i de olika medlemsländerna. Vidare är texten skriven i en hypotetisk ton, dvs. det sägs att språkmedvetenhet *kan stärka* i stället för att den *stärker*. De finländska läroplanerna uttrycker samma innehåll med en mera normativ röst då ”Det *ska* vara naturligt att använda olika språk parallellt i skolans vardag och språk *ska* värdesättas.” (Utbildningsstyrelsen 2014: 27)

4 Interaktionsordning (eng. *interaction order*)

Grunderna för läroplanen för grundläggande undervisning 2014 kan anses vara en central deltagare i den interaktionsordning som råder i klasslärarutbildningen. Även om innehållet i den är öppet för kritisk granskning och föremål för olika samhällsdebatter, är dess roll och position central som normativ riktlinje för utbildningen av framtidens lärare. Framtidens lärare bör utbildas i enlighet med den värdegrund och de målsättningar som beskrivs i läroplanen. Hult (2015) påpekar att det är just förväntningar gällande olika centrala och perifera deltagares sociala roller samt olika aktörers orientering mot olika modaliteter såsom tal/skrift, bilder/föremål som står i fokus när man analyserar

interaktionsordningen utöver de mera underförstådda normerna för mänsklig interaktion. Han anser att observationer och videoinspelningar eller fotografier är möjliga sätt att samla in data om interaktionsordningen. Då jag i den här studien analyserar interaktionsordningen i en tillsvidare hypotetisk framtida social handling, kommer jag inte att ha tillgång till egentlig interaktion där handlingen sker. Med andra ord problematiserar jag grundförutsättningarna för handlingen i syfte att upptäcka möjligheterna för att inkludera handlingen i klasslärarnas undervisning på ett systematiskt sätt i framtiden.

Även om granskningen i den här studien är hypotetisk till sin natur, kvarstår faktumet att interaktionsordningen i den valda sociala handlingen *att diskutera hur lärare ska skriva veckobrev till familjer som talar ett annat språk* är mångdimensionerad och komplex. Handlingen sker samtidigt på två olika plan. Dels handlar det om en konkret 'här och nu' akademisk diskussion under klasslärarstudierna, och dels handlar det om en hypotetisk framtidsverklighet i den framtida professionen. Centrala deltagare i den förstnämnda handlingen är universitetslärare och en varierande mängd klasslärarstuderande. Diskussionen kan ha sin grund i litteraturstudier om mångfald, föräldrasamarbete eller digitala verktyg för föräldrasamverkan. Diskussionen kan också basera sig på en dramatisering av en iscensatt situation där studerandena har förväntats skriva veckobrev. Ytterligare alternativ är gästföreläsningar av olika intresseorganisationer, såsom *Hem och skola*. Familjerna som talar ett annat språk och som är de tilltänkta mottagarna av det omtalade veckobrevet är däremot allt som oftast endast perifera deltagare i den akademiska diskussionen.

I den senare handlingen är interaktionsordningen en annan. Det handlar om att skriva informativa veckobrev där deltagarna inte är fysiskt närvarande. I dagens värld skrivs breven allt som oftast digitalt, exempelvis via programmet *Wilma*. Situationerna är inte heller ömsesidigt jämförbara när det gäller analys av deltagarnas olika subjekspositioner, maktpositioner och olika erfarenheter. Det finns en mångfald av familjer, och språket kan vara en av flera särskiljande aspekter. Det finns ändå inte någon universal lösning där alla andra språkgrupper än den svenska skulle kunna hanteras på ett och samma sätt. Övningar i hur man skriver klarspråk och användningen av ett allmänt gott språk utan dialektala drag och finlandismer kan vara värda att överväga som en del av kommunikationen mellan skolan och hemmet. Förutom dessa, eventuellt mer språktekniska detaljerna, krävs det dessutom en förståelse för den icke-verbala interkulturella kommunikationen (Lahdenperä & Sandström 2017). Det kan exempelvis finnas skillnader i hur kroppsspråk och mimik tolkas och förstås i olika kulturer.

Man kan då fråga vems ansvarsområde det egentligen hör till att ta upp dessa frågor inom lärarutbildningen. De är uppenbarligen av allmändidaktisk natur, dvs. frågor som inte är specifikt förknippade med ett visst specifikt skolämne och undervisningen av det, men frågor som samtidigt ändå kräver en viss kompetens inom exempelvis språksociologi och

språkpsykologi i form av interkulturell kommunikation och kännedom om klarspråk. Dessa kompetenser är ofta förknippade med språkdidaktikens område. Det här leder naturligt till att de i interaktionsordningen deltagande aktörernas professionella identiteter (historiska kroppar) måste diskuteras och analyseras.

5 Historisk kropp (eng. *historical body*)

För att kunna fånga upp relevanta aspekter i de deltagande sociala aktörernas historiska kroppar föreslår Hult (2015) att man med hjälp av observationer och intervjuer/samtal kartlägger aktörens uppfattningar kring språk och flerspråkighet, granskar deltagarens sociala status eller position i handlingen och ser hur aspekter som utbildning, erfarenheter, färdigheter och vanor samverkar. På samma sätt som gällande interaktionsordningen diskuteras de sociala aktörernas historiska kroppar i den här studien på ett allmänt plan, eftersom analysen baserar sig på en tills vidare hypotetisk framtidsvision.

Den finländska lärarutbildningen är en naturlig sammanlänkande faktor i de olika deltagande aktörernas historiska kroppar. Deltagarnas erfarenheter och färdigheter i språklig och kulturell mångfald kan däremot variera. Vikten av den språkmedvetna läraren kommer tydligt fram i de finländska läroplanerna, men fortsättningsvis verkar det finnas brister i lärarkompetensen gällande arbete i mångkulturella klassrum (Eurydice 2019). I åtgärdsrekommendationerna för att trygga mångsidiga språkkunskaper i landet, landets s.k. språkreserv, föreslås att det ordnas ”fortbildning [...] så att det hos varje undervisningsanordnare finns tillräckligt många personer som är insatta i språkmedveten undervisning.” (Pyykkö 2017: 11). Det rekommenderas också att ”Universiteten stärker studieinnehållet om språkmedvetenhet och främjande av barns språkutveckling i barnträdgårdslärarutbildningarna.” (Pyykkö 2017: 13), men en aning överraskande ges inte samma rekommendation till lärarutbildningen som utbildar lärare för den grundläggande utbildningen. Efter att rekommendationen publicerats har ett antal kartläggningar om lärarnas kompetens att bemöta och hantera språklig och kulturell mångfald i de finländska skolorna (Alisaari & al. 2019, Hellgren & al. 2019, Räsänen & al. 2018) fastställt behovet av att utveckla lärarutbildningarna så att de bättre hjälper skolorna att bemöta mångfald i dess olika former.

Att försöka fånga in hur språkmedvetenhet bidrar till en mer generell lärarkompetens försvåras något av det faktum att Finland inte har fastställda kompetenskrav för lärare (Utbildningsstyrelsen 2019). I *Lärarutbildningens utvecklingsprogram, strategiska riktlinjer* (Undervisnings- och kulturministeriet 2016) placerades lärarkompetensen som helhet som första strategiska riktlinje för utvecklingsprogrammet. Som ett led i utvecklingsarbetet finansierade Undervisningsministeriet projekt som skapade en modell som definierade de viktigaste kompetenserna för lärare (Projektet *Ovet*, <https://sites.utu.fi/ovet/sv/>) I modellen ingår kompetensområdet *Sociala färdigheter* som

inkluderar kategorin *Kunskap och interaktion kulturer emellan*. Kategorins beskrivning är följande:

Kunskap och interaktion kulturer emellan är individens medvetenhet och sensitivitet till att fungera i interaktion i en kulturellt mångfaldig kontext genom ett uppskattande och förstående sätt gentemot de särdrag som till exempel etnicitet, språk, ålder, religion, kön, sexualitet eller social klass medför. (<https://sites.utu.fi/ovet/sv/>)

Även lärarutbildningarna vid Åbo Akademi har varit delaktiga i processen att vaska fram de viktigaste kompetenserna för lärare. Med detta i åtanke kan det anses vara väl motiverat att beakta studerandenas begäran i Vasabladet om att få lära sig mera om mångfald och att det inkluderas mera aktivt som en del av lärarutbildningens innehåll. Trots att interkulturell interaktion har lyfts upp i kompetensbeskrivningarna, kvarstår faktumet att själva beskrivningen av den är abstrakt och inte ger några konkreta modeller och verktyg för språkmedvetet samarbete mellan skola och flerspråkiga hem. Kompetensbeskrivningarna tar således inte som sådana ställning till *hur* man ska agera för att vara uppskattande och förstående gentemot mångfald och inte heller *hur* man bäst övar upp detta agerande inom lärarutbildningen. Detta innebär naturligtvis också att man inte tar ställning till om kunskaper och färdigheter i språkmedvetenhet är en lärarkompetens som främst ska övas upp inom allmändidaktiken eller eventuellt inom språkdidaktiken. Det förblir således oklart vilken lärarutbildare som ska känna att uppdraget är en del av hens professionella ansvarsområde. Detta kan leda till att ingen tar en tydlig ansvarsroll i att ta hand om uppgiften i dess helhet.

Detta lyfter fram vikten av att beakta den individuella nivån, speciellt i de situationer där planeringen av kursinnehållet ligger hos de enskilda lärarutbildarna och deras intressen och kompetenser. Med tanke på att det är fråga om lärare som individer kan man inte bortse från faktumet att lärarblivande är en holistisk process. Det handlar dels om att internalisera de normer som finns i samhället både internationellt, nationellt, lokalt och på den egna arbetsplatsen, dvs. en viss socialiseringsprocess, men det handlar också om identitet, dvs. att acceptera språkmedvetenhet som en del av sin läraridentitet. Dessutom behövs det vilja och förmåga att agera utgående från språkmedvetenhet, och detta kräver en aktiv agens av läraren (om agens, se Ahearn 2001, se också Peltomäki och Bergroth 2020). För att säkerställa att lärarutbildningen förebygger de framtida lärarnas eventuella konflikter mellan dessa, dvs. socialisering, identitet och agens för språkmedvetenhet, krävs det att lärarutbildarna på djupet reflekterar kring sin aktiva roll i att konkretisera de abstrakta begreppen i undervisningen.

6 Diskussion

Syftet med den här studien har varit att kritiskt granska den sociala handlingen av *att diskutera hur lärare ska skriva veckobrev till familjer som talar ett annat språk*. Det är

vanligt förekommande att lärarutbildningar ställs inför en mångfald av krav. Att öka innehållet inom olika teman ses ofta som ett sätt att kunna hantera olika problem i samhället. Sådana problemställningar är exempelvis olika förväntningar på flickor och pojkar, skoltrötthet och välmående, differentiering av undervisning och inkludering av både elever med särskilda behov eller särbegåvade elever. Det handlar ofta om komplexa fenomen där en djup förståelse av bakomliggande orsaker krävs för att kunna hantera dem på ett pedagogiskt adekvat sätt. Utan en tillräcklig förståelse för varför vissa saker måste skötas på ett visst sätt riskerar man att hamna inför en situation där man med en samling av diverse snabba fix och enkla lösningar försöker klara av vardagen (se Saari 2006: 57 om s.k. sysselsättningspedagogik, fi. *touhupedagogikka*). Detta tankesätt strider naturligtvis mot tanken om den forskningsbaserade lärarutbildningen.

Den första forskningsfrågan i studien har varit *Hur kan man med hjälp av nexusanalys förklara komplexiteten i samverkan mellan policy och praxis i lärarutbildningen?* I studien har komplexiteten navigerats med analys av de deltagande aktörernas historiska kropp, närvarande diskurser samt interaktionsordning. Dessa delområden har analyserats i samband med en viktig, men samtidigt relativt småskaligt social handling, att skriva veckobrev. Det är ändå just i småskaligheten i de otaliga sociala handlingar som lärare medvetet eller omedvetet genomför som en del av sin professionella kommunikation som studiens forskningsproblematik aktualiseras. Hur kan man ge tillräckligt med både teoretiskt och praktiskt lagd uppmärksamhet till alla dessa små handlingar i den tidsram som lärarutbildningen innefattar? Analysens olika delområden är samlade i figur 1 nedan.



Figur 1. Nexusanalys av sociala handlingen att skriva veckobrev

I den här studien har nexusanalys gjorts på avstånd, och det kan därför argumenteras att endast en preliminär analys i nexusanalysens anda har genomförts. Scollon och Scollon (2004: 154, 156, 178) påpekar ändå att forskaren alltid måste räkna med sig själv som en del av den nexus som undersöks och att det inte är möjligt att man inte påverkar den handling som man undersöker. Själva analysprocessen förändrar de olika aktörernas historiska kroppar och påverkar de framtida sociala handlingarna. På detta sätt skapas, i ett längre tidskontinuum, just den sociala förändringen som är målet med nexusanalys. Detta leder vidare till den andra forskningsfrågan som var *Hur kan insikterna i den ovannämnda samverkan stödja starkare betoning på språkmedvetenhet i lärarutbildningen som en del av lärarens professionella kompetens?* Det kan argumenteras att gemensam reflektion inom lärarutbildningsinstitutionerna kan öppna upp möjligheten att granska sin egen roll som språkmedveten lärarutbildare. Den entydigt starka betoningen på språkmedvetenhet i utbildning – i både den finländska och den europeiska policydiskursen – kan tillsammans med den forskningsbaserade betoningen på flerspråkig socialisering (Meier 2018) leda till att lärarutbildningarnas centrala roll i att förvandla policy som diskurs till policy som praxis upplevs som viktig.

För att arbetet ska vara fruktbart är det skäl att reservera tillräckligt med tid för att diskutera betydelser och innehåll i begreppet *språkmedvetenhet*, eftersom det är ett abstrakt och komplext begrepp och i viss mån öppet för olika tolkningar och positioneringar. Den i studien analyserade sociala handlingen *att skriva veckobrev* ger en bra startpunkt för arbetet med att konkretisera innehållet i det abstrakta begreppet. Följande steg är att identifiera andra liknande sociala handlingar som kan främja förvandlingen från diskurs till praxis. Detta betyder ändå inte att lärarutbildningen ska identifiera enskilda sociala handlingar och erbjuda enkla lösningar till dem, tvärtom. Den forskningsbaserade lärarutbildningens roll förblir att kritiskt granska deltagarnas historiska kroppar, handlingens interaktionsordning och de olika närvarande diskurserna för att kunna skapa en verklig förändring i de relevanta sociala handlingarna. Det är en sådan bestående förändring som lärarutbildningen bör sträva efter och för det behövs förståelse för både teori och praktik.

Litteratur

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30. 109–137.
- Alisaari, J. & al. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. doi: 10.1016/j.tate.2019.01.003
- Bergroth, M. & K. Hansell (inlämnad). Language-aware operational culture – Developing in-service training for Early childhood education and care. Apples - Journal of Applied Language Studies.
- Bergroth, M., L. Storås & S. Björklund (2020) Kielitietoista eurooppalaista opettajankoulutusta kehittämässä: Projektet ”Språkmedveten undervisning i alla klassrum” (Listiac). Kieli, koulutus ja yhteiskunta 11:3. Tillgänglig: publiceras senare i maj.
- Blömeke, S., J. Gustafsson & R. J. Shavelson (2015). Beyond Dichotomies – Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Europeiska kommissionen (2009) *Utbildningssamarbete i Europa – Utbildning 2020*. Tillgänglig: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=SV)> (Citerad 12.5.2020).
- Europeiska kommissionen (2017) *Den europeiska pelaren för sociala rättigheter*. Tillgänglig: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_sv.pdf (Citerad 12.5.2020).
- Eurydice (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: EU.
- Hellgren, J., C. Silverström, L. Lepola, L. Forsman & A. Slotte (2019) *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Tillgänglig: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf (Citerad 12.5.2020).
- Hult, F.M. (2015). Making Policy Connections across Scales Using Nexus Analysis. I F.M. Hult & D. Cassels Johnson (Red.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide* (s. 217–232). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Lahdenperä, P. & M. Sandström (2017) Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning. I: Hansén & Forsman (red.) *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*. 87–110. Lund: Studentlitteratur.
- Lane, P. (2014). Nexus Analysis, I J. Östman & J. Verschueren (Red.), *Handbook of Pragmatics Online Volume 18* (s. 1–18). John Benjamins Publishing Company. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/hop.18.nex1>.
- Lähdesmäki, T., A. Koistinen & S. Ylönen, (2020) *Intercultural Dialogue in the European Education Policies. A Conceptual Approach*. Palgrave Macmillan, Cham. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41517-4>
- Meier, G. (2018). “Multilingual Socialisation in Education: Introducing the M-SOC Approach.” *Language Education and Multilingualism* 1/2008: 103–125. doi:10.18452/19034.
- Milotay, N. (2016). From research to policy, The case of early childhood and care. I: Vandebroek, M., Urban, M. & Peeters, J. T. *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. (104–113). London: Routledge.
- Moate, J. & T. Szabo (2018) Mapping a language aware educational landscape. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> (citerad 5.5.2020).
- Niemi, H. & R. Jakku-Sihvonen (2006). “Research-based Teacher Education in Finland.” I: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Red.) *Research-Based Teacher Education in Finland: Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association. 31–51.
- Peltoniemi, A. & M. Bergroth (2020). Developing language-aware immersion teacher education: identifying characteristics through a study of immersion teacher socialisation, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2020.1757613
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (Citerad 12.5.2020)
- Saari, M. (2006) *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Acta Univ. Oul. E 84, Oulu.
- Schmidt, V.A. (2015). Discursive institutionalism: Understanding Policy in Context. I: F. Fischer, D. Torgerson, A. Durmová & M. Orsini (Red.) *Handbook of Critical Policy Studies*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. 171–189.

- Scollon, R. & S. W. Scollon (2004). *Nexus Analysis. Discourse and the Emerging Internet*. London: Routledge.
- Scollon, R. & S. W. Scollon (2001). Discourse and Intercultural Communication. I: Schiffring, D., D. Tannen & H. Hamilton (Red.) *The handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Sjöberg, J. & S.E. Hansén (2017). Lärarutbildning i ett föränderligt samhälle. I: Hansén & Forsman (red.) *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur. 69–86.
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18(5), 1–15.
- Romaine, S. (2013). Politics and policies of promoting multilingualism in the European Union. *Language Policy* 12, 115–137 DOI 10.1007/s10993-013-9277-8
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. doi:10.1080/08855072.1984.106684
- Räsänen, R., K. Jokikokko & J. Lampinen (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa – Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf (Citerat 12.5.2020)
- Undervisnings- och kulturministeriet (2019). *Utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen*. Tillgänglig: <https://minedu.fi/documents/1410845/4431218/Utvecklingsprogrammet+för+lärarutbildningen+%2813.10.2016%29> (citerad 4.2.2020).
- Utbildningsstyrelsen (2014) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tillgänglig: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tiedot?paluuosoite=https:%2F%2Feperusteet.opintopolku.fi%2Fbeta%2F%23%2Fsv%2F> (citerad 12.5.2020)
- Villanen, F. *Lärare vill lära sig om mångfald*. Vasabladet 1.11.2019.
- West, S. (2016) *Läroplansgrunderna i den flerspråkiga skolvärlden – granskning av utvalda termer*. I: Hirvonen, P., D. Rellstab & N. Siponkoski (Red.) *Text och textualitet*. VAKKI Publications 7. Vaasa. 376–387.

Lärarstuderandes förståelse av språklig mångfald som en del av den relationella kompetensen

Jenny Haagensen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi

Initial teacher education in Europe is facing a joint challenge in preparing student teachers for diversity and for relational challenges they later face in the profession. This study aims to explore which relational aspects mainstream student teachers associated to linguistic diversity as a part of an observation assignment during their second teacher practicum. The study is part of an Erasmus+ Key Action 3 project, Listiac, coordinated by Åbo Akademi University in Finland. A total of 46 student teachers participated in the study. Data were collected from an observation assignment and audio-recorded group discussions connected to a teacher practicum, and analysed using qualitative content analysis. Results reveal six discourses relating to relational aspects mainstream student teachers associated to linguistic diversity. Based on the results, the importance of developing teacher education regarding linguistic diversity and relational competence are stressed, in order to prepare students for the diversity of society and the relationships the profession comprises.

Nyckelord: lärarutbildning, relationell kompetens, språkmedvetenhet

1 Introduktion

Språkmedvetenhet är en förutsättning för grundläggande begrepp som *tillit* och *goda relationer* i skolan. Kvaliteten i elev-lärrarrelationen är direkt kopplad till elevens studieprestationer och välmående (Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Ändå visar studier att lärarstuderande inte känner sig tillräckligt förberedda för de relationella utmaningar de möter i yrket (Skibsted & Matthiesen 2016). Lärarutbildningen i Europa står även inför en gemensam utmaning när det kommer till att förbereda lärarstuderande för mångfald. Idag erbjuder de europeiska lärarutbildningarna endast fragmenterade kunskaper i att möta språklig och kulturell mångfald (European Commission 2017; Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018). Artikeln är en del av ett projekt som Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi för närvarande koordinerar. Utöver Finland (Vasa och Jyväskylä) är sex andra europeiska länder involverade i projektet: Spanien (Baskien och Katalonien), Belgien, Frankrike, Slovenien, Litauen och Portugal. Det treåriga Erasmus+ Central insats 3: Stöd till politiska reformer – Initiativ för innovationspolitik projektet Listiac (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms, sve. *Språkmedveten undervisning i alla klassrum*, 2019–2022) har som mål att förespråka språkmedveten undervisning som en integrerad del av den övergripande lärar-kompetensen. Projektets syfte är att ge alla elever i Europa samma möjlighet att nå framgång i sina studier.

Inom projektet utvecklas och testas flera reflektionsverktyg vars syfte är att göra framtida lärare mer språkmedvetna i sina tankar, attityder och praktiker. Upptagningen av de utvecklade reflektionsverktygen dokumenteras med hjälp av aktionsforskning (se mera i kapitel 3). I den här artikeln diskuteras hur man med utgångspunkt i aktionsforskning kan utveckla och pilotera ett reflektionsverktyg för språkmedvetenhet i lärarutbildningen. Data som samlats in utnyttjas för att även utveckla lärarutbildningen vid Åbo Akademi, samt lärarfortbildning. Alla projektparter utför liknande undersökningar men inom den lokala kontexten.

Syftet med denna artikel är att undersöka vilka relationella aspekter klasslärarstuderande associerade till språklig mångfald i anslutning till en observationsuppgift som ingick i klasslärarstuderandenas lärarpraktik. Forskningsfrågorna som formulerats utgående från detta syfte är: 1) Hurdana relationella diskurser kan identifieras i materialet gällande studerandenas observationer, 2) Vad berättar diskurserna om studerandenas förmåga att upptäcka språkmedveten undervisning och 3) Hur kan de fördjupade kunskaperna i dagsläget användas dels som stöd för användningen av observationsschemat och dels som stöd för att utveckla lärarutbildning? Begreppet diskurs avser här de socialt delade tankesätten, perceptionen och beteendet (Scollon & Scollon 2001).

2 Relationer och lärarprofessionen

I skolsamfundet kan många olika former av relationer identifieras. Bryk och Schneider (2003) ger exempel på relationen mellan olika roller: lärare och elev, lärare och föräldrar, lärare sinsemellan samt alla dessa gruppers relationer med skolledningen. Enligt Bryk och Schneider (2003) fungerar skolsamfundet när alla parter är ense om de krav och förväntningar som dessa roller och relationer medför. För en lärare som ska hantera de olika relationer som omfattas av lärarprofessionen krävs relationell kompetens. Relationell kompetens kan enkelt beskrivet ses som en förmåga att samverka med andra människor, men i en professionell kontext inbegriper den relationella kompetensen specifika förväntningar och ett formellt ansvar (Aspelin 2015). Begreppet relationell kompetens innefattar även lärarens vilja att visa ett intresse för eleverna och deras potential (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard 2008). Relationen mellan en lärare och elev berör bägge parter, men relationen kan ändå ses som asymmetrisk då lärarens agerande påverkas av elevens beteende och de krav som professionen ställer (Schibbye 2010, refererad av Skibsted & Vedsgaard Christensen 2016).

Relationen mellan lärare och elev har visat sig ha direkta kopplingar till elevens skolprestationer (Cadima, Leal & Burchinal 2010; Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Elever som upplever sin lärare som varm, stödjande och accepterande har en positivare attityd till skolan, är mer motiverade och har större tro på sin förmåga än de elever som har en mer negativt

laddad bild av sin lärare (Hughes 2011). Lärar-elevrelationen är också speciellt viktig för studerande som riskerar att ha svårigheter att uppnå skolframgång (Burchinal, Peisne-Feinberg, Pianta & Howes 2002). McGrath och Van Bergen (2015) pekar på faktorer som i vissa fall kan påverka relationen mellan lärare och elev negativt, såsom exempelvis elevens etnicitet, socioekonomiska status, kön och uppförande. Förutom direkt påverkan på elevens skolprestationer och välmående, har även lärar-elevrelationen visat sig ha betydelse för elevens relationer till sina skolkamrater (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011; Košir, Sočan & Pečjak 2007). De elever som har goda relationer till sina lärare visas en högre grad acceptans av sina skolkamrater och mindre grad avvisning än de elever som har uppfattas ha sämre relationer till lärarna (Hughes, Im & Wehrly 2014).

Relationen mellan läraren och eleven påverkas även av graden av föräldrarnas engagemang i barnets skolarbete. Elever vars föräldrar tar aktivt del av skolarbetet har visat sig ha en bättre relation till sina lärare än elever med oengagerade föräldrar (Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Lärare och skolsamfund som uppmuntrar föräldrarna till delaktighet i skolarbetet och ger möjlighet till detta har större framgång att också nå de föräldrar som vanligen kan vara svårare att nå, exempelvis föräldrar med låg utbildningsnivå (Epstein & Dauber 1991). Elever som har föräldrar som är involverade i skolarbetet uppnår bättre skolresultat än de elever som saknar deltagande föräldrar (Henderson & Mapp 2002; Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Behovet av att läraren skapar goda relationer till föräldrarna kan således betonas eftersom det är av betydelse för elevernas välmående och skolprestationer.

I den här artikeln kommer jag att studera närmare hur språkmedvetenhet kan uppfattas som en del av lärarens relationsarbete. Språk ses som en viktig del av identitetsskapandet även om det har bedrivits lite forskning på detta tema (Moate & Szabó 2018). Stödjande av alla elevers kulturella identiteter är något som den finländska läroplanen för grundläggande utbildning betonar (Utbildningsstyrelsen 2014). Men enligt Wedin och Wessman (2017) uppstår det lätt en enspråkighetsnorm i skolan eftersom språkpolicyer som främjar flerspråkighet ofta är implicita och inte lyfts upp till diskussion i verksamhetskulturen. Yngre barn har svårigheter att uppfatta det utsagda och om elevens eget modersmål inte syns i skolmiljön i form av planscher eller böcker kan eleven uppfatta detta som att hens modersmål är mindre värdesatt. För alla elevers identitetsskapande är det av vikt att synliggöra mångfald även i praktiken (Cummins, Hu, Markus & Montero 2015). Genom att erbjuda eleverna en möjlighet att använda hela sin språkrepertoar får de en chans att känna sig kompetenta och kapabla (Manyak 2004). För flerspråkiga elever, och särskilt för elever med svagt skolspråk, är det viktigt att göra kopplingar mellan sin egen och skolans språkverklighet. Detta kan läraren göra genom att använda elevernas intressen och behov som en didaktisk utgångspunkt för lärandet (Skrefsrud 2018).

3 Fältpraktik vid Åbo Akademi – en fallbeskrivning

Läro-utbildningen i Finland är forskningsbaserad och har som målsättning att utbilda lärare till kritiskt tänkande och som kan reflektera över sitt yrke. Utbildningen för klasslärare omfattar 300 studiepoäng och studerandena har pedagogik som sitt huvudämne, vilket i den europeiska kontexten ännu är unikt (Jakku-Sihvonen, Tissar, Ots, & Uusiautti 2012). I läro-utbildningen för klasslärare utgör även läropraktik en viktig del. Vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi ingår fyra praktikperioder på 5 studiepoäng och fyra kalenderveckor. Inom kandidatstudierna utförs *Praktik I: Grundläggande praktik* och *Praktik II: Fältpraktik* och inom magisterstudierna genomförs *Praktik III: Ämnespraktik* och *Praktik IV: Avslutande praktik*. Fältpraktiken, som ordnas tredje studieåret utförs i F-6 på en valfri svenskspråkig skola i Finland. De tre övriga praktikperioderna genomförs vid universitetets praktikskola, *Vasa övningskola*. (Åbo Akademi 2020)

Projektet Listiac strävar efter att genom aktionsforskning utveckla läro-utbildningen i Europa och i denna artikel beskriver jag hur detta förändringsarbete sker vid Åbo Akademi i samband med den ovannämnda läropraktiken. I all aktionsforskning är forskaren själv delaktig och försöker i samarbete med andra åstadkomma en förändring (Kitchen & Stevens 2008; Opdal 2007). De frågeställningar som ligger till grund för undersökningen löser således inte forskaren endast på egen hand utan tillsammans med andra involverade i en dialogisk process (Opdal 2007). Denna artikel är ett resultat av den dialogiska process jag haft i egenskap av praktikansvarig vid fakulteten tillsammans med klassläro-studerande.

Målet med att introducera det observationsschema som används i denna studie är inte nödvändigtvis att få det rätta svaret till frågorna i schemat utan få studerandena att systematiskt försöka utveckla sitt arbetssätt och sina prestationer genom att göra små förändringar och undersöka de resultat som fås. Putman och Rock (2017) anser att varje förändring, om än liten, resulterar i nya insikter som i sin tur på sikt kan styra en mot större förändringar. Även med små förändringar kan Listiac och den studie som presenteras i denna artikel därmed göra en skillnad.

4 Material och metod

Under hösten 2019 piloterades ett av reflektionsverktygen, observationsschemat, i samband med fältpraktiken för tredje årets klassläro-studerande. Studerandena ombads fylla i observationsschemat under sina praktikveckor i fältskolan och ge exempel på observationer som kunde kopplas till de angivna rubrikerna: 1) *Språken i skolmiljön*, 2) *Goda relationer och välmående elever*, 3) *Språkmedveten klassrumsinteraktion på skolspråket (svenska)* och 4) *Språkmedveten klassrumsinteraktion på andra språk*. Om studerandena upplevde att de inte

kunde se språkmedvetna aktiviteter i skolan uppmanades de att ge egna förslag för hur man kunde implementera sådana i undervisningen och i skolmiljön. Studerandenas uppgift var också att ta ett illustrerande fotografi på någon observation för varje kategori. Studien följer den allmänna etiska praxisen given av Forskningsetiska delegationen (2012). Studerandena instruerades att studera dessa principer samt instruktionerna för uppgiften ingående innan de började observera och att ta med schemat till seminarierna som ordnades efter praktiken. Om frågor uppstod under praktikens gång ombads studerandena kontakta den praktikansvariga (Haagensen).

Under praktikperiodens efterföljande seminarier deltog 55 studerande vilka delades in i mindre grupper för diskussion av schemat under en timme, om möjligt 15 minuter per kategori (Bergroth & Haagensen 2020). De ombads presentera de observationer de funnit intressanta eller överraskande samt ge exempel på bra eller dålig praxis gällande språkmedveten aktivitet. Av 55 studerande gav 52 sitt samtycke till att delta i studien. Grupper där en eller flera inte hade gett sitt tillstånd spelades inte in. Sammanlagt spelades nio grupper in: sex grupper med fem deltagare i varje grupp, två grupper med sex deltagare och en grupp med fyra deltagare (46 studerande). Två grupper med fem respektive fyra deltagare spelades inte in (9 studerande). Nedanstående tabell visar fördelningen av grupperna samt längden på det avsnitt (angiven i minuter) som analyserats för denna artikel.

Tabell 1. Förteckning över inspelade grupper

<i>Grupper (9)</i>	<i>Antal deltagare (46)</i>	<i>Tidsangivelse för analyserade utdrag (min.)</i>
<i>Grupp 1</i>	5	13.47 – 28.15
<i>Grupp 2</i>	5	17.48 – 27.38
<i>Grupp 3</i>	5	15.14 – 30.56
<i>Grupp 4</i>	5	19.00 – 34.10
<i>Grupp 5</i>	5	14.07 – 26.07
<i>Grupp 6</i>	4	08.12 – 30.38
<i>Grupp 7</i>	6	06.20 – 10.05
<i>Grupp 8</i>	6	09.39 – 19.04
<i>Grupp 9</i>	5	16.56 – 30.04

I denna artikel är fokus på schemats andra kategori 2) *Goda relationer och välmående elever*, och ur det insamlade datamaterialet analyserades endast inspelningarna. Studerandenas ifyllda observationsscheman och bilder har använts som stöd för förståelsen av utsagorna i inspelningarna. De delar i inspelningarna som berör denna kategori har transkriberats och analyserats enligt kvalitativ innehållsanalys (Braun & Clarke 2006). Inledningsvis lästes alla transkriptioner i sin helhet och de delar där studerandena gjort konkreta observationer som berörde relationer och välmående kopplade till språkmedvetenhet markerades, men också de

delar där de gav exempel på hur språkmedvetenhet kunde implementeras. De delar där studerande inte gjort en entydig koppling till goda relationer har inte tagits med i analysen, inte heller de delar som inte har en entydig koppling till språkmedveten undervisning. I följande steg i analysen gicks studerandes konkreta observationer av och exempel på språkmedvetenhet kopplad till goda relationer igenom och i materialet kunde sex diskurser urskiljas: 1) *Främja flerspråkig pedagogik för alla*, 2) *Stöda skolspråket (svenska)*, 3) *Uppmuntra och använda elevernas eget språk*, 4) *Uppmuntra individuella behov och intressen*, 5) *Förmedla i konfliktsituationer* och 6) *Anordna projekt*. Därefter var fokus på varje diskurs för att identifiera olika aspekter inom dem. Forskartrianglering stärker trovärdigheten i analysen.

I följande kapitel presenteras de sex diskurserna. De belyses genom representativa exempel ur diskussionerna. Exemplet är anonymiserade.

5 Resultat

5.1 Främja flerspråkig pedagogik för alla

Under praktikveckorna såg studerande exempel på att läraren strävade efter att föra in flerspråkighet som en del av undervisningen för alla elever oavsett språkbakgrund. Detta gjorde läraren bland annat genom att *implementera ord och uttryck på andra språk än skolspråket svenska*. En studerande observerade att det i klassrummet fanns ord på olika språk på väggarna. Under en lektion som en annan studerande tog del av diskuterade man österbottniska maträtter. Förutom att introducera namnet på maträtten tog läraren även upp den dialektala benämningen. Den studerande upplevde att det var ett sätt att lyfta upp traditioner och lära eleverna dialektala ord. Under en temavecka fick eleverna också möjlighet att lära sig att tacka på olika språk.

- (1) [...] de hade ett uppdrag för varje dag att till exempel tacka personal med ett annat språk än svenska. [...] där gick de igenom då att de fick säga 'spasiba', 'gracias', 'danke schön' och allt möjligt och där var det så att fast man bara pratar finska eller svenska så fick de ändå säga så. Och det märkte jag att [...] dom tyckte om det, att det inte var bara de som hade ett tredje språk som fick vara med och säga. (grupp 5)

En studerande iakttog att läraren alltid inleder dagen med att hälsa god morgon och avslutar dagen med att säga hej då. Studerande föreslår att man som lärare kunde göra dessa hälsningsfraser på främmande språk för att få in dem på ett naturligt sätt och samtidigt lära eleverna uttryck på andra språk. En annan studerande föreslår att man kunde se elever med flerspråkig bakgrund som en resurs för att lära de andra barnen nya språk. Den studerande anser att detta kunde vara givande för alla involverade parter.

En studerande fick även ta del av elevernas *arbete med minoritetsspråk i Finland*. Eleverna gavs då i uppgift att jobba med tematiken genom att studera språkens kulturella bakgrund och lära sig fraser på språken samt sammanfoga detta till en plansch. Ett par studerande hade också observerat att läraren *introducerade dialekter som används i det finska språket och undervisade om särdrag i finlandssvenska dialekter*. Diskussionen om de finlandssvenska dialekterna uppstod i ett fall där eleverna inte förstod de ord som sades i ett klipp som visades, och de blev då samtidigt upplysta om att de själva har en dialekt vilket de inte hade insett.

- (2) Språkmässigt så visste då eleverna skillnaden mellan finska, svenska och engelska men de visste inte då att de själva har en dialekt. Det kom fram när läraren visade ett videoklipp om en österbottnisk, vad heter det, bondgård och då var det ju österbottnisk dialekt. Och sen då sa då eleverna att det var svårt att hänga med att i och med att de uttalade lite annorlunda då de här orden. Och sen tog då läraren upp att nå vad är då centraldrag för österbottniska dialekter, att hur säger de vissa ord och sen sa då läraren att ni har ju själva också en dialekt och då blev eleverna jätteförvånade över det [...]. (grupp 4)

5.2 Stöda skolspråket (svenska)

Under praktikveckorna observerade studerandena ett flertal situationer där läraren på olika sätt stödde elevernas skolspråk, svenska. Det gjorde läraren bland annat genom att *utöka elevernas ordförråd genom att använda synonymer eller utmanande ord och begrepp*. En studerande beskriver att den lärare hen observerat hade ett rikt språk och en flitig användning av ordspråk, samt att läraren inte undvek svåra ord. En annan studerande nämner att läraren i hans klass var noga med att lära eleverna nya ord när nya temaområden togs upp, i detta fall barnens rättigheter. En studerande observerade också att läraren i samband med att nya ord introducerades även *uppmärksammade eleverna om dialektanvändning* och skillnaden mellan dialekt och standardsvenska.

Ett sätt att utöka ordförrådet är även genom att *förklara begrepp*. En studerande nämner att detta gjordes i samband med ett prov i en klass där en del elever hade utmaningar med läsförståelse. Läraren gick då igenom provfrågorna och förklarade de ord och uttryck som eleverna eventuellt kunde få bekymmer med. En annan studerande observerade också detta i en klass där många elever hade stark finska.

- (3) [...] när vi hade så pass många som hade finska som modersmål, så var läraren jätteofta och beskrev orden som han pratade om, om det just var svåra ord eller nya ord, så antingen så sa han på finska eller så börja han förklara det tydligare och grundligt och sådär att alla skulle förstå det. (grupp 3)

I vissa situationer observerade studerandena att läraren *översatte ord* till och från finska och engelska för att eleverna skulle få en bättre förståelse av det svenska ordet. En av studerandena som observerat detta upplevde att det här arbetssättet inte bara ökade språkförståelsen utan att det också uppmuntrade elevernas flerspråkighet.

- (4) Det meddelar att det är helt okej, alla dina språk är liksom likvärdiga, skapar trygghet. (grupp 6)

5.3 Uppmuntra och använd elevernas eget språk

Några studerande beskriver att de sett situationer där läraren på olika sätt och med hjälp av olika aktiviteter uppmuntrar eleverna att använda sitt eget språk. Med elevernas eget språk avses i detta sammanhang en dialekt eller något annat språk de behärskar utöver svenska. Ett sätt som lärarna gjorde detta på var genom att *erbjuda lektionsinnehåll på elevernas modersmål*. En av studerandena nämner att läraren under en lektion där eleverna fick i uppgift att göra farsdagskort uppmanade dem att skriva på sina olika egna modersmål, vilket den studerande upplever att gjordes för att uppmärksamma att det fanns elever med flera språk i klassen. En annan studerande deltog i klassens julfestplanering och observerade att läraren gav eleverna möjlighet att göra sin programpunkt med dialektalt innehåll.

- (5) [...] jag fick ta del av då de planerade till julfesten och där skulle dom då göra en pjäs och några filmsnuttar som dom skulle filma in och där skulle det just handla om deras skola och skärgården [...] de uppmuntrades nästan att ta upp er dialekt här och prata er dialekt och så. Så det verkade i alla fall som en bra relation och att läraren uppskattade och värdesatte [...]. (grupp 9)

En studerande påpekar att läraren har ett visst ansvar att lära sig elevernas egna modersmål och föreslår detta som ett exempel på hur man kan arbeta språkmedvetet i undervisningen. Genom att *lära sig ord och uttryck på elevernas modersmål* och använda dem i undervisningen så möter man eleverna halvvägs, enligt den studerande. En annan studerande hade också fått se när en lärare *lånat böcker på elevens eget modersmål* för att uppmuntra eleven att utveckla det. Temat att låna böcker var ytterligare något en studerande reflekterat kring. Hen hade fått vara med en klass till biblioteket när de skulle låna böcker och fick då erfara en situation där en elev önskade låna en bok på sitt modersmål men nekades av läraren och hänvisades till de svenska böckerna. När den studerande reflekterade över detta ur ett språkmedvetet perspektiv upplevde hen att detta inte var i linje med de språkstödjande aktiviteter som borde uppmuntras. Studerandenas slutsats var att ett exempel på språkmedveten undervisning att sträva efter kunde vara att läraren föreslår för eleverna att de kan låna böcker på sitt eget modersmål.

En studerande hade fått uppleva att läraren *använde sig av teknik* som ett verktyg för att göra undervisningen mer språkmedveten. I detta fall erbjöd läraren eleven att använda ett översättningsprogram på nätet för att skriva på sitt eget modersmål.

- (6) [...] Dom hade gjort farsdagskort till nån klass då och så var det nån elev som ville skriva på spanska eller vad det var, och den där läraren höll helt på att 'jo, absolut' men att hon kan inte, att 'vi måste ta Google Translate och kolla' och så hade de sökt där just då [...] för då fanns den där viljan där. (grupp 3)

I en skola hade klassrummen getts olika namn. Den studerande anser att man kunde *göra elevernas eget språk synligt i skolmiljön* genom att ge klassrummen namn även på andra språk än svenska för att språken ska bli mer synliga och att eleverna på detta sätt känner sig mer välkomna. En annan studerande inflikar att detta även kunde göra det lättare för utomstående, exempelvis föräldrar, att hitta till utrymmena och för att även de ska känna sig väl emottagna.

5.4 Uppmuntra individuella behov och intressen

Under praktikveckorna såg studerandena ett flertal exempel på situationer där lärarna vände sig till den enskilda eleven för att kunna uppmuntra dennes egna behov och intressen både på ett relationellt och språkligt plan. Att möta elevens individuella språkliga behov såg en studerande exempel på då en lärare *differentierade språkundervisningen* för en elev som hade goda kunskaper i engelska och behövde mer avancerade uppgifter än de som de övriga i klassen arbetade med. En annan lärare hade kopplat undervisningen till elevernas fritid och *integrerat begrepp från elevernas intressen*, vilket i detta fall var programmering. En annan studerande nämner att läraren *systematiskt gav tid för personlig kommunikation* åtminstone en gång i veckan för att eleven skulle få träna sin muntliga förmåga på skolspråket samt för att få en möjlighet att berätta om sig själv.

- (7) [...] Hon försökte varje måndag [...] att varje elev fick komma till myshörnan och berätta nånting [...] så det är också att man övar kommunikation och att uttrycka sig, att det kunde vara en känsla man hade eller nånting som har hänt i helgen eller på höstlovet. (grupp 3)

En av de företeelser som studerandena ofta observerat i koppling till relationer och språkmedvetenhet var att läraren i vissa situationer *medvetet pratade med elever och föräldrar på deras eget språk eller på dialekt för att stärka relationerna*. Förutom skolspråket svenska och dialektala variationer av svenskan var finskan det mest förekommande språk som lärarna valde att byta till. Detta gjorde läraren exempelvis som små instick i undervisningen för att uppmärksamma de flerspråkiga eleverna.

- (8) Vi hade elever som hade andra modersmål i klassen och läraren så gjorde så där ibland att han tilltalar dom på deras modersmål, på spanska och engelska [...] Bara som enkla fraser som hej å hur mår du idag och så, tror att det var väldigt uppskattat det. (grupp 5)

Studerandenas uppfattning var också att läraren ibland *bytte till elevens modersmål* för att få eleven att känna sig mer bekväm och trygg. I de observerade situationerna gällde det elever som hade beteendeproblem och inlärningssvårigheter eller elever som läraren ibland behövde diskutera intrikata ämnen med. I ett fall beskriver en studerande att läraren bytte språk för att få en elev som var ny i klassen att känna sig bekväm i situationen.

- (9) [...] min handledare var tvåspråkig, så hon tog på sig att prata finska med eleven då den är ny och ska känna sig lite mer bekväm helt enkelt. Och nu fortfarande så de pratar alltid finska med varandra vad de än har för lektion i princip så jag tyckte det var ganska fin sån där på nå sätt lärar-elevrelation [...]. (grupp 9)

En av studerandena som hade iakttagit att läraren bytte till finska för att stärka relationerna föreslår att detta borde gälla också dialekter. En annan studerande som deltar i samma diskussion inflikar att det dock är viktigt att undervisa på standardsvenska men stöder förslaget att man utanför klassrummet kunde möta eleverna på deras eget språk, i detta avseende dialekt.

5.5 Förmedla i konfliktsituationer

I diskussionerna för studerande fram ett antal exempel de sett där läraren använder språk som ett verktyg för att hantera känslor och konflikter. Ett sätt på vilket detta görs är genom att introducera *symboler* och *vokabulär* som eleverna kan ha stöd av när de vill uttrycka sina känslor. En studerande beskriver att man exempelvis diskuterade kring temat barns rättigheter och att eleverna fick begrepp för att diskutera ämnet. En annan studerande beskriver att man på väggarna i klassen har bilder som läraren återvänder till när man diskuterar känslouttryck.

- (10) [...] dom hade också i klassrummet [...] ni vet såna här planscher som man kan få [...] jag märkte det också att den här klassläraren försökte använda just [...] att 'du kanske var irriterad', 'då var jag ledsen' [...]. (grupp 5)

Studerandena ger även exempel på aktiviteter där lärarna ger eleverna *strategier för att hantera och kommunicera i konfliktsituationer*. En studerande beskriver en uppgift där eleverna under dagen skulle fylla i vilka känslor man sett under skoldagen. Uppgiften gicks sedan igenom med hela klassen och eleverna fick beskriva hur de sett att en annan elev varit ledsen eller arg. Klassdiskussioner kring konflikter har även en annan studerande iakttagit och poängterar lärarens sätt att få eleverna att beskriva sina känslor och ageranden.

- (11) [...] hon föreslog aldrig vad de skulle göra utan hon sa alltid vad tycker ni att vi ska göra, vad vill ni ha för lösning, så hon använde ett sätt att få tid till att berätta just om sina känslor, vad hade hänt och vad de hade tyckt och vad de skulle vilja skulle hända, att de måste själva fundera på det för att hitta en lösning. (grupp 1)

I en klass fick en studerande erfara att läraren *tog in en tolk* för att medla mellan elever som inte kunde kommunicera på grund av bristande språkkunskaper. Detta upplevde den studerande som ett välfungerande sätt när läraren inte kunde lösa situationen på egen hand.

- (12) Där hände som lite mer drama mellan de där eleverna som inte kunde svenska alls och dom som kunde svenska och då var det så där jättesvårt för läraren att kommunicera och liksom reda ut det där. Så kom de fram till att de ska boka en tolk och dom ska alla samlas tillsammans för att dom skulle lättare kunna kommunicera. Alltså det gick jättebra liksom att göra så där för då undvek dom att nån blir missförstådd liksom för de hände jättemånga gånger att just de som inte kan prata svenska missuppfattar vissa saker som andra barn säger åt dom. Dom kanske tror att det är nåt elakt som de säger åt dom. (grupp 2)

5.6 Anordna projekt

I diskussionerna nämner studerandena att de observerat att klasslärarna anordnar kortare eller mer övergripande projekt i sin undervisning och att de där sett exempel på språkmedvetenhet. Projekten som nämns är ofta kopplade till uppförande och gott beteende, såsom *vänliga veckan* och *visa tacksamhet-veckan*. En studerande beskriver att eleverna får lära sig hur man uttrycker vänlighet och i detta exempel dessutom på ett annat språk än skolspråket.

- (13) [...] dom börja med en sån här ”vänliga veckan” att de hade ett uppdrag för varje dag att till exempel att tacka personal med ett annat språk än svenska. (grupp 5)

En studerande ger även ett exempel på ett projekt där man i klassen har en *anti-svärakampanj*. I klassen har man gått igenom vad ett gott språk är och hur man bör och inte bör uttrycka sig. Eleverna ges poäng om svordomar undvikits och samlar ihop till en större belöning. En annan studerande för fram att hen sett att klasserna har så kallade *läsvänner* som en metod för att stöda språket. Genom att låta elever från olika årskurser träffas regelbundet och läsa för varandra ges en möjlighet att utveckla språket men också att stärka relationerna mellan eleverna.

6 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna artikel har varit att undersöka vilka relationella aspekter klasslärarstuderande associerade till språklig mångfald i anslutning till en observationsuppgift som ingick i klasslärarstuderandenas lärarpraktik. Resultatet visar att studerande har lyckats identifiera olika typer av diskurser som kopplar ihop relationer, välmående och språkmedvetenhet. Detta

är viktigt eftersom lärar-elevrelationen har direkta kopplingar till elevens skolprestationer och välmående (Cadima, Leal & Burchinal 2010; Hughes 2011; Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Resultatet i denna studie visar att lärarna genom språkmedveten undervisning kan främja både elevernas mående och skolarbete. Detta gör lärarna bland annat genom att på olika sätt stöda elevernas skolspråk muntligt och skriftligt genom att koppla undervisningsinnehållet till elevernas kunskapsnivå, kulturella bakgrund och individuella intressen.

Enligt tidigare forskning uppnår elever som har föräldrar som är involverade i skolarbetet bättre skolresultat än de elever som inte har det (Henderson & Mapp 2002; Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Utgående från dessa slutsatser kan ett behov av att läraren skapar goda relationer till föräldrarna belysas. Resultatet i denna studie innehåller få exempel på lärarens relation till föräldrarna. Dock ges exempel på att läraren i vissa fall byter till det språk eller den dialekt föräldrarna talar som ett sätt att stärka relationen. Lärar-elevrelationen har även betydelse för elevens relationer till sina skolkamrater (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011; Košir, Sočan & Pečjak 2007). Detta hade studerandena sett prov på under sina praktikveckor genom att läraren gav eleverna språkliga verktyg för att uttrycka sina känslor och för att hantera konflikter sinsemellan. Lärarna förde i vissa fall även in elevernas olika modersmål i undervisningen vilket kan bidra till en ökad förståelse för sina klasskamrater hos eleverna.

Trots att språkpolicyer ofta är implicita och inte kan ses tydligt i skolmiljön (Wedin & Wessman 2017), nämnde flera studerande ändå att de sett exempel på hur elevens flerspråkighet tas upp i undervisningen. Detta gjorde lärarna bland annat genom att erbjuda lektionsinnehåll på elevernas eget språk och genom att främja flerspråkighet för alla med att anordna projekt där flerspråkighet implementerades. Detta kan ses som en del av lärarens relationsarbete då elever som får använda hela sin språkrepertoar får möjlighet att känna sig kompetenta (Manyak 2004). Det som också framkommer i resultatet är att flerspråkigheten inte är synlig i den fysiska skolmiljön, vilket studerande ger förslag på att kunde förbättras. För flerspråkiga elever är det viktigt att läraren kopplar elevernas verklighet till skolvärlden för att ge dem en utgångspunkt för lärandet (Skrefsrud 2018). I resultatet framkommer exempel på att läraren implementerar ord från elevernas fritidsintressen men också att lärarna i en del fall kommunicerar på elevernas eget språk för att stärka relationerna, vilket i sin tur kan bidra till ökad motivation för inläring.

Studier visar att lärarstuderande inte känner sig tillräckligt förberedda för de relationella utmaningar de möter i yrket (Skibsted & Matthiesen 2016) och att de europeiska lärarutbildningarna inte ger studerande tillräckliga kunskaper för att möta språklig och kulturell mångfald (European Commission 2017; Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018). Även om studerandena kunde observera språkmedveten aktivitet uttryckte de under diskussionerna att det

var utmanande att fylla i observationsschemat och att de har svårigheter med att förstå hur språkmedveten undervisning inverkar på lärar-elevrelationerna. I diskussionerna framkom vid ett flertal tillfällen också att studerande upplevde att språkmedveten undervisning inte behövs i skolor där eleverna har en enspråkig bakgrund. En slutsats utgående från detta är att lärarutbildningen behöver föra fram läroplanens intentioner ytterligare och ge studerandena möjlighet att förbereda sig för mångfalden i samhället. Med denna artikel har jag sålunda kunnat belysa vissa utvecklingsbehov men också kopplingen mellan språkmedvetenhet och relationer i lärarprofessionen. I och med detta understryker jag även behovet av att utveckla utbildningen med tanke på lärarens relationella kompetens.

Litteratur

- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens – Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmännsliga”. *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 49–63.
- Bergroth, M. & Haagensen, J. (2020). Relationships and linguistically sensitive teaching: Developing teacher practicum at Åbo Akademi University. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/relationships-and-linguistically-sensitive-teaching-developing-teacher-practicum-at-abo-akademi-university> (citerad 17.5.2020).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40–45.
- Burchinal, M. R., Peisne-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457–482.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305.
- European Commission (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education – Final report*. Tillgänglig: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1> (citerad 17.5.2020).
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256.
- Forskningsetiska delegationen (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen. Tillgänglig: <https://www.tenk.fi/sv> (citerad 17.5.2020).
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Hughes, J. N., Im, M. & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*, 52(3), 309–322.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38–60.

- Jakku-Sihvonen, R., Tissar, V., Ots, A. & Uusiautti, S. (2012). Teacher education curriculum after the Bologna process – A comparative analysis of written curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 261–275.
- Kitchen, J. & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. *Action Research*, 6(1), 7–28.
- Košir, K., Sočan, G. & Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14(1), 43–58.
- Manyak, P. C. (2004). "What did he say?" Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 137(2), 12–18.
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
- Moate, J. & Szabó T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> (citerad 17.5.2020)
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. Köpenhamn: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus universitet.
- Opdal, P. M. (2007). The distinctive character of education. I: E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (red.), *Action research: A Nordic perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Putman, S. M. & Rock, T. C. (2017). *Action research: Using strategic inquiry to improve teaching and learning*. London: SAGE.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa – Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Helsinki: EDUFI.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001). Discourse and intercultural communication. I: D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (red.), *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Skibsted, E. & Matthiesen, N. (red.). (2016). *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Skibsted, E. & Vedsgaard Christensen, M. (2016). Relationskompetence – hvad taler vi om? I: E. Skibsted & N. Matthiesen (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Skrefsrud, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I: E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Topor, D. R., Kean, S. P., Shelton, T. L. & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 38(3), 183–197.
- Wedin, Å. & Wessman, A. (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873–890.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Åbo Akademi (2020). *Studiehandbok*. Tillgänglig: <https://studiehandboken.abo.fi> (citerad 17.5.2020)

Lärares interaktion i virtuell tandemundervisning

Katri Hansell, Michaela Pörn & Sandra Bäck

Fakulteten för pedagogik

och välfärdsstudier

Åbo Akademi

The development of digital tools for interaction has enabled computer-mediated communication as part of the communicative approach to language learning and teaching. This creates affordances for language learners to use their target language, e.g. through tandem language learning, that is, two-way learning in dyads of two students with different first languages. Previous studies on tandem language learning have mainly focused on the interaction between tandem partners in informal learning situations. In this paper, we scrutinise tandem learning applied to curriculum-based language teaching in combined physical and virtual learning environment (VLE). We describe the tandem teacher's role by analysing teacher interactions in both environments. The data consist of video and screen recordings of teacher interactions. The results show that the teacher mainly observes, and seldom participates in interaction, especially in the VLE. In the physical classroom, the teacher focuses on facilitating through organizational tasks, and in the VLE acts as a language expert. Coaching the students in their roles in the tandem dyad is done in the physical classroom outside the actual tandem cooperation. The teacher interaction in virtual classroom tandem is notably narrower compared with both general classroom studies and tandem studies based entirely on face-to-face meetings in formal school context.

Nyckelord: klassrumsinteraktion, språkundervisning, tandemundervisning, virtuella lärmiljöer

1 Bakgrund och syfte

Digitalisering är en av dagens trender inom samhället och inom utbildning och påverkar såväl elever och studerande som lärare. Utvecklingen av web 2.0 och digitala verktyg har skapat nya möjligheter för hur, när och var människor interagerar med varandra (t.ex. Greenhow, Robelia & Hughes 2009; Healey 2016). Interaktion på distans har skapat nya möjligheter exempelvis inom språkundervisningen, då studerande i virtuella lärmiljöer och med digitala verktyg kan komma i kontakt med vilket språk som helst (Elstermann 2016: 16f.; O'Rourke 2007). Denna utveckling skapar förändrade förutsättningar förutom för studerandes lärande även för lärarens arbete, kontakt och interaktion med studerande.

En modell inom språkundervisning där man utnyttjar möjligheten till interaktion med målspråksanvändare är tandemundervisning, som har tillämpats både som närtandem genom fysiska möten och som virtuell tillämpning. Tandem bygger på ömsesidigt samarbete mellan människor med olika förstaspråk som lär sig varandras språk genom samarbete i par och turvis interaktion på bägge språken (t.ex. Karjalainen, Pörn, Rusk, & Björkskog 2013; O'Rourke 2007). I den aktuella tandemstudien kombineras tandemsamarbete mellan en svensk- och en finskspråkig skola i virtuell lärmiljö med klassrumsarbete i det fysiska klassrummet i den egna skolan inom ramen för

undervisningen i det andra inhemska språket. Syftet med denna artikel är att beskriva lärarens roll och arbetsbild under tandemlektioner i en virtuell tillämpning av tandemundervisning genom att närmare granska i vilken lärmiljö och i vilka syften lärarna interagerar med vem och när.

2 Lärarens roll i (tandem)undervisning

Traditionellt bygger tandem på tämligen självständigt pararbete utanför den formella undervisningen och därmed har forskningen fokuserat främst på tandempartnerns interaktion (Apfelbaum 1993; Bower & Kawaguchi 2011; Karjalainen 2011; Karjalainen et al. 2013; Rost-Roth 1995; Tian & Wang 2010). Även då tandem tillämpats i mer formell skolkontext har det främst handlat om aktiviteter utanför den egentliga undervisningen (O'Rourke 2007: 49–52) och därmed har lärarens roll i tandem betraktats som perifer (O'Dowd 2013). Vid tillämpning av tandem inom formell språkundervisning, såsom kontexten för vår studie, aktualiseras dock lärarens roll tydligare (jfr Karjalainen et al. 2013: 170; Pörn & Hansell 2019, 2020). Därför diskuterar vi lärarens förändrade roll inom språkundervisning både mer generellt och mer specifikt i en tandemkontext.

2.1 Synen på lärarens roll

Traditionellt har lärarens roll i undervisning ansetts vara individuellt arbete där läraren genom föreläsning samt fråga-svar-metoden förmedlade kunskap till elever eller studerande (t.ex. Hargreaves 2004: 29–35; Sahlström 2008). Studerandes roll var primärt att lyssna på läraren för att ta emot ny kunskap, vilket ledde till att det var motiverat att läraren fick största talutrymme (Nuthall 2005: 921f.). I årtionden konstaterades läraren använda två tredjedelar av talutrymme på lektionerna (Sahlström 2008: 25–29). Synen på lärande har under det senaste halvsekle förändrats så att man idag betonar elevers och studerandes aktivitet och delaktighet i att konstruera sin egen kunskap i stället för att endast ta emot information (Nuthall 2005; Säljö 2000). Lärarens roll har förändrats från en auktoritär kunskapsförmedlare till en handledare som skapar förutsättningar för och stöttar studerandena i deras individuella lärandeprocesser (t.ex. Säljö 2000: 240).

Enligt den social-interaktionella syn på lärande som är alltmer utbredd idag anser man att lärandet sker i socialt samspel mellan människor och att interaktion skapar möjligheter till lärande (t.ex. Lave & Wenger 1991; Pekarek Doehler 2010; Seedhouse & Walsh 2010). Därmed betonas elevcentrerade arbetssätt där lärarna ses som facilitatorer för studerandenas lärandeprocesser (Maor 2003; Wang 2002). Synen på undervisning och på lärarens roll har därmed skiftat från lärarstyrd helklassundervisning till elevcentrerade arbetssätt (Hargreaves 2004; Nuthall 2005; Sahlström 2017). Detta skapar förändrade förutsättningar för interaktionen i undervisningssituationer: då fokus inte är endast eller främst på läraren, innebär det ett större utrymme för studerandenas deltagande i interaktion i smågrupper medan andelen lärarstyrd helklassundervisning minskar

(Sahlström 2017: 184–196). Därmed har också klassrumsinteraktionen ändrat från lärarinitierade IRE-sekvenser (Sahlström 2008: 18–25) till ett mer uppgiftsorienterat, elevcentrerat mönster där studerande agerar mer som självständiga interaktionsdeltagare (Gardner 2013: 594). Starkt elevcentrerade arbetssätt såsom tandemundervisning innebär att lärarens roll i klassrummet aktualiseras uttryckligen i interaktionen mellan elever eller studerande och läraren. För att kunna förstå lärarens roll i ett dylikt elevcentrerat arbetssätt behöver man därmed närmare granska elev–lärar-interaktionen.

2.2 Tandem som modell för språklärande och -undervisning

Tandem som modell för språklärande och -undervisning bygger på en social-interaktionell syn på lärande och betonar således lärande och interaktion som sociala processer där deltagarna engagerar sig i ömsesidiga sociala aktioner. Tandem innebär ömsesidigt samarbete mellan personer med olika förstaspråk. Tandempartnerna kan träffas fysiskt (närtandem) eller i virtuella lärmiljöer (s.k. eTandem, online tandem, teletandem) där interaktionen kan vara muntlig eller skriftlig. De virtuella tandemformerna har aktualiserats i och med den tekniska utvecklingen på 2000-talet och utvecklats från asynkron eller semisynkron skriftlig kontakt (e-post, chatt, MOO) till synkron och även muntlig interaktion genom videokonferenser och snabbmeddelanden där interaktionen mer påminner om den i närtandem (Bower & Kawaguchi 2011; Elstermann 2016: 49–57; Helm & Guth 2016: 243; O'Rourke 2007; Tian & Wang 2010).

Tandem kan tillämpas både i informella språkstudier och som en del av formell språkundervisning där graden av lärarstyrning också varierar beroende på i hur hög grad tandemsamarbetet integreras i annan språkundervisning (Elstermann 2016: 35–38). Tandemsamarbetet bygger på principerna om *ömsesidighet* och *självstyrning* samt *autenticitet* (t.ex. Karjalainen et al. 2013; O'Rourke 2007; Pörn & Hansell 2019). Ömsesidighet innebär att bägge tandempartnerna fungerar turvis som den lärande parten i sina respektive målspråk och som språkmodell och -stöd i sina förstaspråk och att de delar tiden jämnt mellan språken. I en formell skolkontext med styrdokument, traditionella skoluppgifter och närvarande lärare finns det mindre utrymme för självstyrning än i informella tandemformer där tandempartnerna själva planerar, följer upp och utvärderar sina lärandeprocesser (Karjalainen 2011; Pörn & Hansell 2020). Fokus på att öva och öka förmågan att själv styra sitt lärande är dock viktig även i formell tandemundervisning (Pörn & Hansell 2019: 174f.). Autenticitet innebär att målsättningen i tandem är att skapa interaktionssituationer där tandempartnerna delar med sig av sina tankar och engagerar sig innehållsligt i diskussionerna i stället för att enbart öva t.ex. vissa lingvistiska former (Karjalainen 2011: 32; om autenticitet, se Elo & Pörn 2018). I tandem finns en dubbel fokus på språk och innehåll, vilket innebär att språkliga aspekter lyfts upp till metaspråkliga diskussioner parallellt med innehållet så att det övergripande målet även i den autentiska, innehållsbetonade interaktionen alltid är att lära sig språk (Elstermann 2016: 28ff.; Karjalainen 2011: 168–172; Rost-Roth 1995: 134f.).

Tandem i skolkontext innebär ett samarbete mellan studerande, lärare, skolor och språkgrupper, och i finländsk kontext även mellan två olika skolsystem – det svenskspråkiga och det finskspråkiga (jfr Löf et al. 2016). I närtandem med fysiska träffar undervisar lärarna sina egna undervisningsämnen på sina respektive lektioner, d.v.s. finskläraren i den svenska skolan undervisar finska och svenskläraren i den finska skolan svenska, och tandemparen deltar tillsammans på bägge lektionerna, vilket innebär språkligt blandade undervisningsgrupper (Karjalainen et al. 2013; Löf et al. 2016; Pörn & Hansell 2020). I virtuell tandemundervisning träffas samarbetspartnerna i en virtuell lärmiljö medan de fysiskt befinner sig i sina egna skolor med sin egen lärare. Detta innebär att finskläraren är närvarande även på lektioner då studerande arbetar med uppgifter där målspråket är svenska och vice versa (Hansell, Pörn & Bäck 2020).

Tidigare forskning i tandem har främst fokuserat på interaktionen mellan tandempartnerna och på deltagarnas erfarenheter. Lärares roll har dock undersökts i klasständer där tre dimensioner av lärarens roll identifierats: facilitator, språkexpert och coach (Pörn & Hansell 2020). Facilitatorrollen är viktig i all undervisning idag och innebär att läraren är ansvarig för helhetsplanering, planering av aktiviteter relaterade till lärandemålen i de nationella styrdokumenterna och för utvärdering av studerandenas lärandeprocesser (Pörn & Hansell 2020: 539). I tandem som en del av språkundervisning är språkexpert en naturlig dimension av lärarens roll (Pörn & Hansell 2020). Som språkexpert stöttar läraren tandempartnerna i kontrasteringen av deras respektive tandemspråk, hjälper dem i situationer där deras språkfärdigheter inte räcker till för att nå gemensam förståelse samt med att styra och förstå språklärandeprocessen. Läraren kan också explicit förklara olika språkliga aspekter, exempelvis grammatiska regler (Pörn & Hansell 2020: 543) vilket inte kan förväntas av tandempartneren, som trots sin roll som språkmodell och -stöd och sina praktiska färdigheter i sitt förstaspråk inte är en utbildad språklärare (Karjalainen 2011: 41; Karjalainen et al. 2013: 167).

En tredje dimension av tandemplärens roll som Pörn och Hansell (2020) identifierat är rollen som coach som stöttar tandempartnerna i deras ömsesidiga samarbete och i utvecklingen av förmågan till självstyrning samt betonar den dubbla fokuset på innehåll och språk genom att initiera och ge modell för kontrastering av tandemspråken. En viktig del av coachning är också att handleda tandempartnerna i hur de på ett effektivt sätt kan interagera i sina roller som lärande part och speciellt som förstaspråksanvändare. Studerandena behöver lära sig att styra sin lärandeprocess och använda tandempartneren som resurs, men också att använda sina (implicita) språkfärdigheter i förstaspråket för att fungera som modell för sin tandempartner och för att stötta dennas lärandeprocess. Coach-rollen är speciellt viktig i början av tandemsamarbetet då tandempartnerna inte är vana vid arbetssättet (Pörn & Hansell 2020: 545). I virtuell tandem har man i andra undervisningskontexter i stället för coachning använt s.k. *peer group mediation* som enligt Elstermann (2016: 335f., 89–101) för diskussion om terminologi kring olika former

av lärandestöd) innebär stöd för tandemdeltagare i egen språkgrupp på eget förstaspråk, dvs. att en lärare eller en tutor stöttar tandemdeltagarna mellan tandemträffarna.

3 Material och metod

Studien som presenteras i denna artikel ingår i ett treårigt (2015–2018) aktionsforskningsinriktat utvecklingsarbete med lärare med syftet att skapa en modell för att tillämpa tandem i virtuell lärmiljö inom ramen för undervisningen i det andra inhemska språket, finska och svenska, i finländsk gymnasiekontext. Lärarnas samarbete bygger på mer långvarig kontakt i och med att de lärare som ingår i det aktuella materialet har haft ett mer traditionellt besökssamarbete under ett flertal år innan de inlett tandemsamarbetet.

De inspelade tandemlektionerna ingick i olika obligatoriska kurser i finska (FIA4, FIA5) respektive svenska (RUB3, RUB4) som det andra inhemska språket på årskurs 2–3 i gymnasiet. Kurserna som tandem integrerades i följer de nationella läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2015) och teman som behandlades valdes enligt ifrågavarande kurs i lektionens målspråk. Skolorna följer olika periodsystem och därmed går deras respektive kursgränser inte hand i hand. För att skapa möjligheter för mer kontinuerligt samarbete mellan tandempartnerna planerade lärarna tandemsamarbetet så att tandemparen kunde fortsätta samarbetet trots kursbyten i någondera skola. Vanligtvis samarbetade studerandena under en sekvens på 8–10 lektioner under flera kurser. Då en gymnasiekurs i sin helhet omfattar 38 lektioner på 45 minuter utgör tandemlektionerna endast en mindre del av kurserna, men är ändå en viktig komponent i att skapa kontakter till den andra inhemska språkgruppen och möjligheter att använda målspråket med infödda talare.

Inom projektet samlades data in med hjälp av video- och skärminspelningar av såväl lärares som studerandes interaktion. Materialet i den aktuella studien omfattar inspelningar med fokus på läraren: ca 4,5 timmar videoinspelningar i det fysiska klassrummet och 5 timmar skärminspelningar av lärarnas datorer. Materialet omfattar åtta tandemlektioner på ca 40 minuter – tre lektioner i svenska, fyra lektioner i finska och en tvåspråkig lektion. Lärarna är huvudansvariga för de (delar av) lektioner som är på deras undervisningsspråk, dvs. finskläraren ansvarar för lektioner och uppgifter med finska som målspråk och vice versa. Videoinspelningarna fångar lärarnas interaktion i det fysiska klassrummet, medan skärminspelningarna fångar all aktivitet på lärarnas datorer, inklusive interaktionen i den virtuella lärmiljön. Den virtuella lärmiljön är uppbyggd så att alla tandempar har egna videosamtalskanaler och delade dokument där de arbetar med uppgifter. Därtill delar lärarna ut uppgiftsinstruktionerna på papper i sina respektive klassrum. Lärarna har tillgång till alla tandempars delade dokument och videosamtalskanaler, och de kan gå in och observera samarbetet och delta i deras samtal.

I analysen granskar vi i vilken lärmiljö och i vilka syften lärarna interagerar med vem och när. Studien bygger på analys av lärarnas interaktion i det fysiska klassrummet och i den

virtuella lärmiljön. Lärarnas interaktionssekvenser har excerperats och transkriberats för närmare analys (se bilaga 1) med hänsyn till både verbala och icke-verbala handlingar samt deltagarnas orientering mot olika aspekter i interaktionen. Sekvenserna har kategoriserats enligt lärmiljön och deltagarna och utmynnat i fyra kategorier: *lärarens interaktion i helklass*; *lärarens interaktion med individuella studerande i det fysiska klassrummet*; *lärarens interaktion med individuella tandempar i den virtuella lärmiljön*; *interaktion mellan lärarna*. I analysen diskuterar vi utvalda exempel från de olika kategorierna. Exempelen är typfall som valts så att de tillsammans skapar en helhetsbild av lärarens interaktion i en virtuell tandemkontext och presenteras kronologiskt enligt vilken typ av interaktion som vanligtvis förekommer i vilket skede av tandemlektionerna, även om exemplen är hämtade från olika lektioner med olika teman och innehåll.

4 Lärarnas interaktion i fysiska klassrum och virtuella lärmiljöer

Tandem bygger starkt på elevcentrerade arbetssätt, ömsesidigt samarbete och interaktion mellan studerandena, vilket innebär att andelen lektionstid då läraren interagerar med studerandena och speciellt tiden som används för helklassinstruktioner är mycket liten jämfört med formella undervisningssituationer generellt (Hansell, Pörn & Bäck 2020; jfr även Pörn & Hansell 2020; Sahlström 2017). Lärarens interaktion i helklass förekommer främst i början av lektionen innan studerande inlett videosamtalet med sina tandempartner, såsom i exempel 1 där lärarna kontrollerar närvaron och (om)organiserar tandemparen inför tandemsamarbetet. I exempel 1 är två finsklärare (FL1 och FL2) närvarande i det fysiska klassrummet i den svenskspråkiga skolan och en av dem har telefonkontakt med svenskläraren i den finskspråkiga skolan (SL):

Exempel 1. Helklassinteraktion och lärarkontakt

```
1 FL1: hej kom ihåg nu dedär (0.4) vi kan ännu (0.4) repetera men kom
2 ihåg nu din roll här att (1.1) du e dedär (1.3) som <hjärper
3 stöder e modell> (1.0) okej (0.6) om en- (0.2) förra gången du
4 märkte att du prata för snabbt till exempel(1.0) så satsa på
5 dedär- (0.5) <int behöver du börja tala så här> (0.3) men du vet
6 själv (1.0) å förklara (.) gärna lite mera (0.4) särskilt om
7 kompisen ser lite ut att (0.5) försto hon |eller han nu eller
8 |((telefonen ringer))
9 int så (0.4) förklara lite mera (0.7) på ett annat sätt kanske
10 (2.4) ((svarar i telefonen)) hei
11 SL: kii:tos ville
12 FL1: hei montakos teitä on nyt
13 SL: moi moi kuule meillä on yks poissa
14 FL1: ykstoista
15 SL: onko- (1.0) yksi on poissa
16 FL1: yks pois mä kuulin että ykstoista
17 SL: ((skratt))
18 FL1: meitä on totta nyt niin (0.4) neljä poissa
19 FL2: nä nu kom han ((pekar på en studerande))
20 SL: okei (xxx)
21 FL1: kolme (.) kolme poissa
```

I exempel 1 ger läraren i början av en lektion helklassinstruktioner för samarbetet mellan tandempartnerna samt instruerar hur studerandena ska agera i rollen som förstaspråksanvändare och hur de behöver fästa uppmärksamhet vid att tala tydligt och lättförståeligt (rad 1–9), vilket fungerar som gruppcoachande (jfr Pörn & Hansell 2020). Speciellt i början av tandemsamarbetet är studerandena inte vana vid att hjälpa och stötta varandra och därmed behövs läraren som stöd (ibid.). För att läraren ska kunna ge helklassinstruktioner förutsätts det att studerandena kan fokusera på dem, och således ges instruktionerna innan studerandena påbörjat sina videosamtal där de sitter med hörlurarna på och är fokuserade på interaktionen med tandempartnern.

Under finsklärarens (FL1) helklassinstruktioner ringer telefon (rad 8). Läraren svarar (rad 10) och inleder samtalet på finska med den andra skolans svensklärare (SL) genom att fråga hur många elever som är frånvarande där (rad 12). Efter att ha utrett en missuppfattning kring antalet frånvarande elever i den finskspråkiga skolan (rad 13–16) anger FL1 att de har fyra studerande frånvarande i sin skola (rad 18). Just då kommer en studerande in i klassrummet, vilket den andra finskläraren (FL2) uppmärksammar (rad 19), och FL1 korrigerar att de saknar tre studerande (rad 21). Alla tre lärare är alltså orienterade mot organisatoriska uppgifter. I början av lektionen är det vanligt att lärarna kontrollerar frånvaro i sin egen klass och kommunicerar detta med varandra för att vid behov kunna bilda tillfälliga tandempar eller placera de studerande som inte har sin tandempartner på plats som tredje part i något annat tandempar (jfr Löf et al. 2016: 68f.). I lärarens organisatoriska uppgifter ingår också att hjälpa studerande med tekniska problem och med instruktioner (se ex. 2). Hur mycket tid lärarna använder för organisatoriska uppgifter och hur mycket kontakt de har med varandra mellan skolorna varierar relativt mycket mellan lektionerna, speciellt beroende på hur många studerande som är frånvarande, hur tekniken fungerar och hur väl studerandena förstår uppgiftsinstruktionerna (Hansell, Pörn & Bäck 2020)

Exempel 2 visar på lärarens interaktion med individuella studerande i det fysiska klassrummet i den svenskspråkiga skolan. Studerandena har påbörjat sina videosamtal på en lektion i svenska där en uppgift handlar om att förklara olika ord för varandra, såsom i ordförklaringspelet *Alias*, med anknytning till *julen* som ett aktuellt tema. En studerande i den svenskspråkiga skolan ber sin finsklärare om hjälp med uppgiften:

Exempel 2. Uppgiftsinstruktioner i fysiskt klassrum

- 1 St: hede alias (xxx)
- 2 FL: du har säkert här ((drar fram ett papper ur elevens hög))
- 3 St: jaha je heje
- 4 FL: jä
- 5 St: (xxx)
- 6 FL: jä: | (0.6) och du har här (0.6) di har säk- di har sina egna
- 7 | ((pekar på pappret))
- 8 (1.4) antar ja eller sen har dom bara men att (0.5) du (0.4)
- 9 du tar på svenska och di försöker gissa va du säger (0.7)

10 | eller va du förklarar
11 St: | (xxx) | på svensk (xxx)
12 FL: | fråg- (0.9) fråga om hon också har alias där
13 St: (om hon har) (xxx)
14 FL: va sto de i anvisningarna ((båda tittar på studerandens papper
15 1.6)) förklara orden på svenska (1.3) du börjar förklara så di
16 har säkert eg- eget papper där di också förklaras

Studeranden (S1) berättar att hens fråga handlar om ordförklaringsuppgiften (rad 1). Finskläraren (FL) kommenterar att studeranden borde ha uppgiftsinstruktioner, tar fram uppgiften bland studerandens papper (rad 2) och berättar sin förståelse av hur den ska genomföras (rad 6–10). Uppgiften har planerats av svenskläraren i den finskspråkiga skolan, och FL visar osäkerhet gällande hur uppgiften ska genomföras bl.a. genom att säga att hen *antar* att den ska göras på ett visst sätt (rad 8). S1 fokuserar på vilket språk de ska använda (rad 11). FL uppmanar S1 att fråga sin tandempartner om denna också har Alias (rad 12), varefter FL läser en del av uppgiftsinstruktionerna högt (rad 14–15) och förklarar att hen förstår att den svenskspråkiga studeranden ska börja förklara orden i uppgiften och att tandempartnern *säkert* har ett motsvarande papper med ord som hen ska förklara (rad 15–16). I den virtuella lärmiljö som skolorna använder är det inte möjligt för studerandena att kontakta lärarna i den virtuella lärmiljön, utan vid behov ställer de frågor till lärarna i de fysiska klassrummen. Detta innebär att båda tandemparterna främst har kontakt med sin egen lärare oavsett lektionens eller uppgiftens målspråk, till skillnad från klasstandem med fysiska tandemträffar där båda lärarna har sina egna lektioner med språkligt blandade studentgrupper (Pörn & Hansell 2020). Därmed är det mycket viktigt att lärarna är insatta också i de uppgifter som den andra skolans lärare har huvudansvaret för. Eftersom lärarna har det andra målspråket som undervisnings- och administrationsspråk i sin egen skola, kan de alltid båda språken och kan därmed också hjälpa studerandena med båda tandemspråken (Pörn & Hansell 2019: 184).

Studerandena kan inte kontakta lärarna i den virtuella lärmiljön, men i det fysiska klassrummet kan de bjuda in läraren till videosamtalet där läraren kan interagera med båda tandemparterna. I situationen före exempel 3 ber den finskspråkiga studerande, som i denna situation är förstaspråksanvändare (L1), sin svensklärare med i videosamtalet i en situation där de inte når gemensam förståelse. Finsklektionens tema är arbetsliv, och uppgiften handlar om att planera och skriva en cv. Som konstaterats ovan (exempel 2) har lärarna språkliga förutsättningar att hjälpa med uppgifterna oavsett målspråket.

Exempel 3. Språkstöd i videosamtal

1 SL: ykköskanava
2 ((läraren går in på videosamtalet))
3 SL: okej va behöver ni hjälp me
4 L2: mm (0.7) öh (0.4) ja e int riktigt säker hur ja ska säga att
5 ja e van vi stress:
6 SL: a:h (0.2) **siedät stressiä**
7 L2: okej
8 SL: **olet tai sitten että olet tottunut stressiin**

9 L1: a:h okei nyt mä tiiän
 10 SL: |jo:
 11 L1: |koska hän yritti varmaan sanoa et se on tottunut stressiin
 12 koska se on |tehnyt läksyjä
 13 SL: |mm
 14 L1: varmaa ((lutar huvudet och ser på kameran))
 15 L2: jo: noin: (4.3) |((rynkas pannan))
 16 SL: |mm (2.6) mul ei s- mul ei oo se teiän
 17 dokumentti menossa mut [L1 namn] voi kattoa et se menee oikein
 18 L1: jo:
 19 L2: |okej mm (5.2) |okej mm (8.2) |mm
 20 |((nickar)) |((nickar)) |((nickar))
 21 L1: jo: hyvä sitten: (0.3) vitoskohta (3.7) kiitos [SL namn]
 22 SL: hyvä (.) jatkakaa (.) hienosti menee ((lämnar samtalet))

I exempel 3 agerar läraren (SL) språkexpert (se även Pörn & Hansell 2020) och hjälper studerande i en situation där de inte lyckas nå gemensam förståelse. SL frågar först i det fysiska klassrummet på finska att hen har rätt videosamtalskanal (rad 1), men inleder samtalet på svenska (rad 3), alltså på det språk som hen undervisar i, även om uppgiftens målspråk är finska. Den svenskspråkiga tandempartnern (L2) förklarar att hen inte vet hur man säger på finska att hen *är van vid stress* (rad 4–5), och SL ger dem två alternativa uttryck *siedät stressiä* (rad 6) och *olet tottunut stressiin* (rad 8) på finska. Efter lärarens stöd säger L1 att hen nu förstår vad L2 försökte säga (rad 9) och förklarar ännu sin egen förståelse av vad L2 försökte förklara (rad 11–12). L2 skriver i det delade dokumentet, kommenterar *joo noin* (sv. *så där*) och rynkar på pannan som tecken på osäkerhet (rad 15). SL uppmanar L1 att kontrollera dokumentet eftersom hen inte har det öppet på sin dator (rad 16–17), vilket L1 gör (rad 19–20) och kommenterar sedan att de kan gå vidare och tackar SL för hjälp (rad 21). Innan läraren lämnar videosamtalet ger hen uppmuntrande feedback åt partnerna (rad 22).

Möjligheten att även självant observera tandemparens videosamtal gör att lärarna kan observera hur tandemparens samarbete och interaktion löper, vilket även kan fungera som underlag för bedömning av studerandenas insatser i tandemlektioner. Samtidigt gör lärarens närvaro i den virtuella lärmiljön att läraren också självant kan ingripa då hen upptäcker att tandempartnerna inte lyckas nå gemensam förståelse, såsom i exempel 4. Förutom detta illustrerar exempel 4 också lärarens parallella närvaro i fysiska och virtuella lärmiljöer. Exemplet är från en svensklektion med temat de nordiska länderna:

Exempel 4. Lärarstöd i klassrum och videosamtal

1 ((läraren går in i videosamtal och lyssnar 8.1 sek))
 2 S1: [SLT namn] |(0.6) tallentaaks tää tän dokumentin niinku suoraan
 3 |((läraren tar av hörlurarna))
 4 tänne vai
 5 SL: tallentaa automaattisesti koko ajan dokumenttia
 6 S2: [SLT namn] mikä ikävöidä on ruotsiksi
 7 SL: längta efter (0.5) tai sakna (2.6) ((lägger på hörlurarna))
 8 ((lyssnar på samtalet i 1 min 46 sek medan hen bläddrar i sina

9 papper och ser ut över klassrummet))
 10 L1: okej eh nästa (0.9) e:h hur mycket förstår du <norska danska
 11 och isländska> (2.0) erh (0.5) norska ((gest med handen 1.3)) s-
 12 sådä:r (0.8) kan lite (0.3) norska (0.7) ö:h danska ((skakar på
 13 huvudet 0.4)) mm mm (1.1) och isländska ((skakar på huvudet 1.0))
 14 nä | ((skratt))
 15 L2: | ((skratt))
 16 L1: det är nog för svårt tror ja ((tittar i sina papper 2.6))
 17 okej (1.1) din tur
 18 L2: ((tittar i sina papper 1.5)) ööh (1.6) <ja: förstOr (0.7)
 19 inte> (1.4) **mikä on** ((tittar i sina papper 0.9)) **ö:h**
 20 L1: jag förstår inte (0.7) mm
 21 L2: **niinku** (0.4) **ollenkaan** (1.4) **<ollenkaan>**
 22 L1: **ollenkaan ö:h**
 23 L2: **>oota<** ((tar upp telefonen))
 24 L1: vet int ((skratt)) ((sätter handen på telefonen))
 25 SL: [L2 namn] [L2 namn] du förstår inte |alls (0.4) didär |språken
 26 L2: | ((ser på läraren i fysiskt
 27 klassrum)) |jå |jå
 28 SL: |jå
 29 L1: du förstår inte alls
 30 L2: jå
 31 SL: jå
 32 L1: okej |mhm
 33 L2: | ((skratt))
 34 SL: hej (0.3) förlåt att ja eh stör men efter att ni ha diskutera
 35 så ska ni börja |dendä skrivuppgiften så hoppa över dendä
 36 | ((bläddrar i sina papper))
 37 associations:grejen som e på följande sida (0.3) |men börja sen
 38 me (0.6) övning fyra dedär me vykorte
 39 | ((L1 tittar i
 40 sina papper))
 41 L2: jå
 42 L1: okej
 43 SL: bra fortsatt ni jobbar jättefint

I exempel 4 observerar svenskläraren (SL) ett tandempars videosamtal (rad 1) då en studerande (S1) ställer en teknisk fråga på finska i det fysiska klassrummet (rad 2–4), och genast därefter frågar en annan studerande (S2) en språkfråga, även hen på finska (rad 6). Läraren svarar på frågorna (rad 5, 7) och återgår sedan till videosamtalet. Medan hen lyssnar på videosamtalet bläddrar hen i sina papper och blickar emellanåt upp i det fysiska klassrummet, vilket kan tolkas som att hen vill visa sig vara tillgänglig även där, trots att hen har hörlurarna på och observerar i den virtuella lärmiljön. Uppgiften som läraren lyssnar på handlar om Norden och de nordiska språken och innehåller frågor som båda tandempartnerna ska besvara på svenska. Förstaspråksanvändaren (L1) inleder med att berätta hur bra hen kan de olika nordiska språken (rad 10–14) och ger därmed en modell för andraspråksanvändaren (L2). L1 kommenterar att frågan eller språken är svåra (rad 16). L2 börjar formulera sitt svar (rad 18), men kan inte ordet *ollenkaan* (sv. *alls*) på svenska och byter till finska för en direkt begäran om hjälp till L1 (rad 19, 21). L1 förstår inte det finska ordet (rad 22), och båda partnerna plockar upp sina mobiltelefoner (rad

23–24) som studerandena ofta använder för att söka ord i webbordböcker. Läraren deltar i samtalet i rollen av språkexpert genom att ge den svenska motsvarigheten *inte alls* (rad 25), vilket hjälper tandempartnerna att nå gemensam förståelse som L2 bekräftar (rad 27), och L1 upprepar därefter hela frasen *du förstår inte alls* (rad 29). Därefter orienterar sig läraren mot en facilitatorroll och ger instruktioner till uppgiften tandemparet ska fortsätta med (rad 34–40), vilket både L2 (rad 41) och L1 (rad 42) bekräftar. Till sist ger läraren kort uppmuntrande feedback (rad 43) på ett liknande sätt som i exempel 3.

Exempel 4 visar hur läraren är närvarande och behövs som stöd med tanke på tekniken, språket och uppgifterna, dvs. som facilitator och som språkexpert, parallellt i den virtuella lärmiljön och i det fysiska klassrummet. Skillnaden mellan dessa är att interaktionen mellan läraren och de individuella studerandena hålls mycket kort i det fysiska klassrummet eftersom läraren där kan interagera endast med en av parterna i ett tandempar och därmed avbryts tandempartnernas interaktion sinsemellan. I den virtuella lärmiljön däremot kan läraren samtidigt interagera med båda parterna i tandemparet och stötta deras samarbete. Därmed kan interaktionssekvenserna med läraren också vara längre än i det fysiska klassrummet. Egentligt coachande i den mening som Pörn och Hansell (2020) definierar (se avsnitt 2.2) förekommer dock inte i den virtuella lärmiljön i denna studie. Coachande i studerandenas respektive roller sker i helklass (ex. 1) eller med individuella studerande (ex. 5) utanför den egentliga tandemdelen av lektionen, i den egna skolan. Exempel 5 är från slutet av lektionen då tandemparen redan avslutat sina videosamtal och finskläraren diskuterar med en studerande:

Exempel 5. Feedback mellan lärare och individuella studerande

1 FL: ja: många kommentera uh hu kändes de va de (0.6) hade du en bra
2 dag
3 S1: ja:
4 FL: >ja |ja<
5 S1: |vetcha he
6 FL: ja ja lyssna en stund er (.) diskussion så tycker ja ni d- (0.7)
7 ni hade bra diskussion å (.) de tyckt som tycker ja va br-
8 jättebra att du som (0.8) du: förklarade (.) saker (0.7) |ge-
9 S1: |ja:
10 alltså eh nå
11 FL: >ja ja< men att du hade som ni hade rikti ordentlig diskussion
12 S1: ja:
13 FL: märkte att en del par hade kanske sånt >här att< (0.4)
14 kommentera kort att ja: de e bra å sen for di ti följande å (0.4)
15 |di va jättesnabbt färdiga |sen
16 S1: |ja men alltså |alltså ja e sådennan såde allmänt å
17 att jag vill som int bara säg att (0.4) ja: he e bra (.) |punkt
18 FL: |utan
19 S1: >utan< ja: (0.4) som ha nainting
20 FL: å du har säkert par också som (0.6) berättar |mera
21 S1: |ja alltså on kan
22 va ganska såje tystlåten ibland men (0.2) ja försöker som äntå
23 |att som
24 FL: |pu- pu- pusha ut lite
25 S1: ja |såjennan

26 FL: |>ja ja< (.) de e jättebra

Finskläraren (FL) inleder samtalet med att fråga hur studeranden (S1) upplevt lektionen (rad 1–2). Då S1 inte riktigt ger något svar (rad 3–5) kommenterar FL att hen observerat parets interaktion i den virtuella lärmiljön (rad 6) och kommenterar att paret hade en bra diskussion och att S1 var bra på att förklara (rad 7–8), så att paret hade en *ordentlig diskussion* (rad 11). FL kommenterar vidare att en del tandempär diskuterat mycket kort och uppgiftsorienterat (rad 13–15). S1 svarar att hen vill svara mer utförligt (rad 16–17). FL kommenterar att den finskspråkiga tandempartnern kanske också är pratsam (rad 20). S1 svarar att tandempartnern är tystlåten men att hen själv försöker få samtalet att löpa (rad 21–23). FL bekräftar att S1 kan sporra partnern, *pusha ut lite* (rad 24). Till slut ger FL kort uppmuntrande feedback (rad 26), på liknande sätt som i exemplen 3 och 4.

Exempel 5 visar på lärarens coachande i slutet av en tandemlektion, efter tandempärens avslutade videosamtal i det fysiska klassrummet i den egna skolan. Utanför tandemsamtalen har läraren möjlighet att interagera individuellt med enskilda studerande, ställa frågor, kommentera och ge individuell uppmuntrande feedback till sina studerande.

5 Diskussion

Syftet med vår studie har varit att beskriva lärarens roll och interaktion i virtuell tillämpning av tandem i formell språkundervisning. Resultaten av fallstudien med tre tandemlärare visar att läraren generellt tar främst en observerande roll under tandemlektionerna (Hansell, Pörn & Bäck 2020), vilket innebär en tydlig skillnad till undervisningen i genomsnitt då lärarens helklassundervisning även enligt moderna klassrumsstudier står för ungefär hälften av lektionstiden (Sahlström 2008: 24).

I det fysiska klassrummet är lärarens fokus på organisatoriska uppgifter och därmed agerar läraren som facilitator (jfr Pörn & Hansell 2020). Lärarens organisatoriska uppgifter i början av lektionen omfattar bl.a. att distribuera uppgiftsmaterial, att lösa tekniska problem, att kontrollera studerandenas närvaro och vid behov omorganisera tandempären tillsammans med läraren i den andra skolan. Innan studerandena påbörjat sina videosamtal ger läraren helklassinstruktioner både gällande organisering och uppgifter, men hen kan även stötta studerandena i deras tandemsamarbete och roller som förstaspråks- och andraspråksanvändare genom gruppcoachande. Största delen av tandemlektionerna är studerandena uppkopplade i videosamtal med sina respektive tandempartner. Då har läraren möjlighet att observera tandempärens interaktion och samarbete, vilket lärarna dock gör i mycket begränsad utsträckning (Hansell, Pörn & Bäck 2020). I den virtuella lärmiljön orienterar läraren främst mot rollen som språkexpert och hjälper studerande att lösa sådana språkliga problem som de inte lyckas lösa sinsemellan och hitta gemensam förståelse av (jfr Pörn & Hansell 2020: 539–543). I slutet av lektionen, efter att studerandena avslutat videosamtalet, har läraren möjlighet att coacha dem individuellt och ifall läraren observerat studerandenas samarbete i den

virtuella lärmiljön ge feedback på det (jfr även Elstermann 2016: 129f.). Coachande i virtuell tandemundervisning skiljer sig tydligt från närtandem i fysiska lärmiljöer där coachande främst förekommer med tandempar, dvs. med bägge tandemparterna närvarande (Pörn & Hansell 2020: 543ff.), och liknar mer s.k. *peer group mediation* (Elstermann 2016: 335f.) men med enskilda studerande, inte i grupp.

Resultaten visar att läraren tar mycket begränsat utrymme i klassrumsinteraktionen, även i jämförelse med dagens undervisning där eleven står i centrum och förväntas delta aktivt i interaktion och ta ansvar över eget lärande (t.ex. Sahlström 2017). Lärarens roll och interaktion i elevcentrerad språkundervisning i virtuella lärmiljöer är ett relativt outforskat område som är mycket aktuellt i dagens digitaliserade värld med ökande möjligheter för och behov av undervisning och interaktion på distans.

Litteratur

- Apfelbaum, B. (1993). *Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- Bower, J. & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology* 49(1), 41–71. <https://doi.org/10.4236/ojml.2012.22008>
- Elo, J., & Pörn, M. (2018). Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, förhandspublicering online. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1516188>
- Elstermann, A-K. (2016). *Learner support in telecollaboration: Peer group mediation in teletandem*. Ruhr Universität Bochum.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. I: J. Sidnell & T. Stivers (red.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell. 593–611.
- Greenhow, C., Robelia, B. & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching and scholarship in a Digital Age – Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher* 38(4), 246–259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
- Hansell, K., Pörn, M. & Bäck, S. (2020). Teacher activity and interaction in combined physical and virtual learning environments – a case study of tandem language learning and teaching in Finland. Manuskript inlämnat för granskning.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Healey, D. (2016). Language learning and technology: Past, present and future. I: F. Farr & L. Murray (red.). *The Routledge handbook of language learning and technology*. New York: Routledge. 9–23.
- Helm, F., & Guth, S. (2016). Telecollaboration and language learning. I: F. Farr & L. Murray (red.). *The Routledge handbook of language learning and technology*. New York: Routledge. 214–254.
- Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia 244, Språkvetenskap 43. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)* 6(1), 165–184. Tillgänglig: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/38> (citerad 20.4.2020)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem – en resa över språkgränsen. Luokkatandem – Matka yli kielirajan*. Dokumentation från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier Nr 7 2016. Vasa: Åbo Akademi.

- Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Educational Media International* 40(1–2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/0952398032000092170>
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record* 107(5), 895–934. Tillgänglig: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11844> (citerad 21.4.2020)
- O'Dowd, R. (2013). Online intercultural exchanges. I: C. A. Chapelle (red.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. 1–3.
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. I: R. O'Dowd (red.). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 41–61.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. I: P. Seedhouse, P. Walsh, & C. Jenks (red.). *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. 105–126.
- Pörn, M. & Hansell, K. (2019). Classroom Tandem – A Model for Language Learning and Teaching. I: E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters & A. Buschmann-Göbels (red.). *Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen*. Gif:on 13. Giessen, Tyskland: Giessen University Library Publications. Tillgänglig:
- Pörn, M. & Hansell, K. (2020). The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(5), 534–549. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1379946>
- Rost-Roth, M. (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol: Eine Fallstudie. Unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier*. Merano, Italy: Alpha & Beta Genossenschaft.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2008-10-10-fran-larare-till-elever-fran-undervisning-till-larande.html> (citerad 21.4.2020)
- Sahlström, F. (2017). Vad händer egentligen under lektionerna? I: S-E Hansén & L. Forsman (red.). *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur. 175–197.
- Seedhouse, P., & Walsh, S. (2010). Learning a second language through classroom interaction. I: P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (red.). *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. 127–146.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tian, J. & Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: Learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching* 4(3), 182–197. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.513443>
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Föreskrifter och anvisningar 2015:48.
- Wang, Y.-M. (2002). When technology meets beliefs: Preservice teachers' perception of the teacher's role in the classroom with computers. *Journal of Research on Technology in Education* 35(1), 150–161. <https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782376>

Bilaga 1: Transkriptionsnyckel

(.)	paus under 0.2 sekunder
(0.5)	paus mätt med tiondels sekund
	överlappning inleds
:	förlängt ljud
text	tal på svenska
text	tal på finska
tExt	alfabetiskt uttal
text-	plötsligt avbrott
<u>text</u>	betonat
>text<	snabbare tal än normalt
<text>	långsammare tal än normalt
((text))	icke-verbal aktivitet
(text)	osäker transkription
(xxx)	ohörbart

Tietojärjestelmän ja opetussuunnittelun käsitteiden rekontekstualisaatiota työpaikan koulutuksissa

Liisa Kääntä & Niina Nissilä
Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö
Vaasan yliopisto

The topic of this article is changing workplace communication, viewed from the perspective of using new technologies. The focus is on discussions about the implementation and use of a new information system (Peppi) in training events at a Finnish higher education organization. Peppi replaces several separate previous systems, used for teaching and resource planning, management and scheduling. The data consists of ethnographic notes from seven training events, where the core users from the education services familiarize themselves with Peppi. We utilized the concept of recontextualization to analyze how the concepts of both educational planning and Peppi's system were presented and illustrated in the discussions. The analysis highlights that the recontextualization of concepts relies primarily on the main trainer's ways to show simple textual examples related to the Peppi, to display different kinds of example views and functions within the new system, and actively using it in front of the participants. Though, these three recontextualization means emerge from all participants' joint knowledge and discussion about the contents of relevant old and new concepts as well as old and new systems.

Keywords: etnografia, koulutustilanteet, käsitteet, rekontekstualisaatio, tietojärjestelmän käyttöönotto

1 Johdanto

Työpaikoilla otetaan yhä kiihtyvämpään tahtiin käyttöön uusia tietojärjestelmiä, joilla pyritään kehittämään yhtäältä työpaikan viestintää ja toisaalta työntekijöiden työkäytäntöjä (esim. Goh ym. 2011; Scott & Timmerman 2005). Tällaiset uudistukset ja käyttöönotot edellyttävät työntekijöiden kouluttamista aiheesta jo käyttöönottoprojektin alkuvaiheesta lähtien. Kyse on siis työpaikoilla tapahtuvasta koulutuksesta ja osaamisen kehittämisestä, jotka voivat toteutua joko suunnitelmallisesti, järjestettyinä koulutuksina, tai spontaanisti, ns. informaalina oppimisena (vrt. esim. Boothby ym. 2010; Boudreau & Robey 2005; Gallivan ym. 2005; myös Nissi ja Pälli 2020). Yhteistä näille on kuitenkin se, että niiden myötä työntekijöiden taidot oletettavasti kehittyvät ja muokkautuvat ja osaaminen monipuolistuu (mm. Yuan ym. 2005; myös Benson ym. 2002; Stein ym. 2013).

Tässä artikkelissa kohteenamme on uuden tietojärjestelmän käyttöönottoprojekti suomalaisessa korkeakouluorganisaatiossa, jonka osalta keskitymme tietojärjestelmän tulevien pääkäyttäjien koulutuksiin. Kyseinen korkeakoulu on ottamassa käyttöönsä uuden opiskelija- ja opintotietojärjestelmän Pepin (Peppi-konsortio 2020), josta puhumme

jatkossa tietojärjestelmänä. Tietojärjestelmän käyttöönotto tarkoittaa mm. sitä, että työntekijät kohtaavat uusia käsitteitä, joita heidän täytyy tunnistaa ja pystyä sovittamaan aikaisempaan ammatilliseen diskurssiinsa (ks. Boudreau & Robey 2005; Gunnarsson ym. 1997). Tätä voidaan tehdä esim. käyttöönoton koulutuksissa yhdessä käsitteistä ja niiden määritelmistä sekä käyttötavoista keskustellen (vrt. esim. Nissi 2018; kielenkäytöstä työpaikan viestinnässä esim. Asmuß & Svennevig 2009; Handford 2010). Korkeakoulun uuden tietojärjestelmän käyttöönotossa ei toisaalta ole kyse pelkästään tietojärjestelmän käsitteistä, vaan myös opetussuunnittelun käsitteistä, jotka ovat työntekijöille tutummat. Käyttöönoton koulutuksissa on siis kiinnostava asetelma sen suhteen, millä tavalla uusista ja vanhoista käsitteistä keskustellaan ja miten niitä vertaillaan toisiinsa – miten aikaisempi tietämys ja osaaminen tukevat uuden sisäistämistä.

2 Tavoite ja keskeiset käsitteet

Käsite on ajattelun ja tiedon yksikkö, joka muodostuu abstrahoitumalla tarkoitteessa havaittujen ominaisuuksien perusteella (Nuopponen 2020: 97). Tarkoitteilla puolestaan tarkoitetaan kielenulkoisen (reaali)maailman olioita, tapahtumia ja ominaisuuksia (Haarala 1981). Kielen tasolla käsitteistä puhutaan usein erikoiskielisin termein, mutta erikoisaloilla on runsaasti käsitteitä, joille ei välttämättä ole yksiselitteisiä erikoiskielisiä nimityksiä (Sager 1990: 15). Erikoisalojen käsitteet ovat alan asiantuntijoiden jakamia käsityksiä käsitteiden sisällöstä. Käsitteistä viestitään paitsi kielellisesti, myös erikoisalojen muilla viestintäkeinoilla eri aisteja hyödyntäen. Käsitteiden käsitepiirteistä voidaan siis päästä perille paitsi tarkastelemalla niihin liittyvää kielellistä viestintää ja nimeämistä (esim. sanavalintoja, termejä), myös tarkastelemalla, miten ne liitetään tarkoitemaailmaansa viestintätilanteissa osoittamalla, havainnollistamalla ja toteuttamalla toimintaa.

Henkilöt operoivat arkisessa työssään useamman alan käsitteillä samanaikaisesti – esimerkiksi artikkelissamme tarkastelemat asiantuntijajoukon työtehtävissään käyttämät käsitteet kuuluvat muun muassa koulutusalan, hallinnon ja tietojärjestelmien erikoisaloihin. Henkilöiden käytännön työtilanteissa jakamat käsitteet perustuvat osittain koulutukseen, osittain työkokemukseen, eli toisin sanoen käsitteet saavat syvällisen sisältönsä kytköksessä tarkoitemaailmaan (vrt. esim. Boudreau & Robey 2005). Tarkastelemiemme tietojärjestelmäkoulutusten tarkoituksena on tästä näkökulmasta kytkeä asiantuntijoille tutut käsitteet ja arkielämän työtilanteet uuteen järjestelmäympäristöön.

Lähestymme käsitteitä käyttöönoton koulutuksissa *rekontekstualisaatio*-käsitteen kautta. Rekontekstualisaatiolla tarkoitetaan lingvistisen kielentutkimuksen mukaisesti tekstien tuomista uuteen käyttökontekstiin (Linell 2009) ja sisältöjen muokkautumista tekstistä

toiseen, kuten kirjoituksesta puheeseen (esim. Mikkola 2014; Nissi & Lehtinen 2015)¹. Näin siihen kytkeytyy myös ajatus intertekstuaalisuudesta ja interdiskursiivisuudesta sekä näkemys teksteistä ja diskursseista monipuolisena kielenkäyttönä (Linell 1998). Rekontekstualisoinnin kohteena voivat olla muun muassa kielelliset ilmaisut, käsitteet, argumentit, kertomukset, ideologiat, teoreettiset näkökulmat tai tavat puhua asioista (emt. 145). Esimerkiksi organisaatioiden kontekstissa Aggerholm, Asmuß ja Thomsen (2012) ovat tutkineet tietyn teeman rekontekstualisointia strategiatyössä (ks. myös Nissi & Lehtinen 2015).

Rekontekstualisaation keinot kertovat tiivistetysti sen, millä tavoilla uudet ja vanhat koulutuksen kohteena olevat käsitteet sekä niiden sisällöt siirtyvät kontekstista toiseen (vrt. Mikkola 2014; myös Aggerholm ym. 2012). Mikkola (2014: 526) on kehityskeskustelututkimuksessaan käsitellyt rekontekstualisaatiota sanojen siirtymisenä kehityskeskustelulomakkeesta eli tekstikontekstista keskustelijoiden puheeseen eli vuorovaikutuskontekstiin, kun taas aineistossamme on kyse käsitteiden siirtymisestä ja muuntumisesta monipuolisemmin puheesta muihin tilanteen konteksteihin (ks. Nissi & Lehtinen 2015) – käsitteet kiteytyvät konkreettisesti usein sanatasolla, mutta rekontekstualisaatiossa siirtyy sanan sijasta koko käsite sisältöineen ja piirteineen. Olemmekin kiinnostuneita **käsitteiden rekontekstualisaatiosta** eli käytännössä niiden havainnollistamisesta ja käsittelystä osana koulutustilanteiden monia konteksteja. Näemme artikkelissamme käsitteet paitsi kognitiivisina tiedon yksiköinä, myös dynaamisina ajattelun työkaluina, jotka konstruoiduvat ja saavat uuden sisältönsä koulutustilanteissa asiantuntijoiden ja kouluttajien vuorovaikutuksen tuloksena. Tätä taustaa vasten tavoitteenamme on tutkia pääkäyttäjien koulutustapaamisia siitä näkökulmasta, miten niissä rekontekstualisoidaan tietojärjestelmän ja opetussuunnittelun käsitteitä.

3 Tietojärjestelmät, koulutus ja viestintä työpaikalla

Tietojärjestelmän käyttöönotto ja siihen liittyvä koulutus työpaikalla kytkeytyvät moneen tutkimussuuntaukseen. Tietojärjestelmiin liittyvä tutkimus työelämässä ja organisaatioissa on liikkunut esimerkiksi teknologian hyväksymisen ja vastarinnan näkökulmissa (mm. Scott & Timmerman 2005), viestintäteknologioiden kehittämisen ja käyttämisen näkökulmissa (mm. Fulk & Collins-Jarvis 2001; Stein ym. 2013) sekä työhyvinvoinnin ja osaamisen näkökulmissa (esim. Benson ym. 2002). Tutkijat ovat huomioineet tietojärjestelmien ja muiden viestintäteknologioiden, kuten tiimityöalustojen, sosiaalisia, materiaalisia ja teknologisia puitteita työelämän ja työnteon muutoksille. Esimerkiksi Orlikowski (2000) on korostanut työelämän teknologioiden ja digitalisaation kulkevan käsi

¹ Huomionarvoista on, että käsitettä käytetään myös puhuttaessa tietojärjestelmien käyttöönotosta. Tällöin on kyse niistä keinoista, joilla tietojärjestelmä toimintoinen ja ominaisuuksineen kontekstualisoidaan uudelleen eli sovitetaan käyttöönottavaan organisaatioon (Janneck 2010).

kädessä sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kanssa. Käytännössä kyse on siitä, että yhtäältä teknologia vaatii ihmisiä käyttäjikseen ja toisaalta sen avulla käyttäjät pystyvät olemaan yhteydessä toisiinsa – työntekijät työskentelemään yhdessä ja ylläpitämään työpaikan kulttuuria sekä käytäntöjä (myös Jackson ym. 2002).

Tietojärjestelmien käyttöönotto työpaikoilla liittyy myös koulutus- ja projektitutkimuksiin, joissa on esimerkiksi keskitytty toimivaan viestintään projekteihin ja koulutuksiin osallistuvien kesken – olivat nämä sitten pieniä tai suurempia, väliaikaisia tai pysyvämpiä tiimejä (ks. esim. Carvalho 2014). Stephensin ja Mottettin (2008) mukaan työpaikkakoulutuksiin osallistuvat työntekijät ovat positiivisempia asenteissaan silloin, kun he saavat vertaistukea ja kun koulutustilanteet ovat vuorovaikutteisia (vrt. Gallivan ym. 2005; myös Boudreau & Robey 2005). Toisaalta Greenhalgh ja Swinglehurst (2011) ovat esittäneet, että tietojärjestelmien tai viestintäteknologioiden käyttöönottoa työpaikoilla ei pitäisi tutkia liian positiivisista ja suoraviivaisista lähtökohdista, kuten tehokkuuden vaatimuksista käsin, vaan sitä pitäisi tarkastella sosiaalisina käytäntöinä, joihin pääsee parhaiten kiinni monipuolisella etnografisella asetelmalla.

Teknologioiden ja tietojärjestelmien käyttö ja koulutus työpaikoilla on myös sarja erilaisia viestintätilanteita, joissa on merkitystä käytetyllä kielellä ja laitteilla (esim. Gunnarsson ym. 1997; Nissi 2018; Siitonen & Aira 2020). Esimerkiksi tietokoneen käyttöä työpaikan erilaisissa kokouksissa ja koulutuksissa on tutkittu kattavasti (mm. Chattopadhyay ym. 2018; Nissi ja Pälli 2020). Tietojärjestelmien koulutuksissa on kyse myös siitä, että erilaisilla ammattitaidoilla varustetut ja erilaisissa työtehtävissä olevat työntekijät käyttävät heille tuttuja erikoiskieliä ja -sanastoja ja soveltavat näitä sekä tietojärjestelmäkieleen että toistensa kielenkäyttöön (vrt. Nissi 2018), kuten myös laajemmin organisaatiolle tyypilliseen (viestintä)kulttuuriin (vrt. Janneck 2010).

4 Aineisto ja menetelmät

Aineistonamme on tietojärjestelmän käyttöönottoprojektin koulutustapaamisten² muistioita, jotka on laadittu etnografisen havainnoinnin pohjalta (ks. esim. Hammersley & Atkinson 2007). Havainnoituja koulutustapaamisia oli suurin piirtein kerran kuukaudessa elokuusta 2019 tammikuuhun 2020, minkä seurauksena muutaman sivun muistioita kertyi seitsemän kappaletta. Muistiot koottiin yhteen tiedostoksi, jonka pituus on 20 sivua. Havainnoinnin teki pääosin toinen artikkelin kirjoittajista, ja tavoitteena oli kirjata vapaamuotoisesti ylös osallistujien viestintää tietojärjestelmän käsitteistä, toiminnoista, erilaisista käyttötavoista sekä ohjeiden laatimisesta muille käyttäjille. Havainnoinnin tukena hyödynnettiin

² Kutsumme näitä koulutustapaamisiksi, vaikka koulutuksiin osallistuneet työntekijät puhuvatkin mieluummin pelkästään kokouksista. Tapaamisissa on kuitenkin selkeästi kouluttamiseen perustuva agenda ja toimintatavat, ja ne ovat myös kokouksiin verrattuna vapaamuotoisempia. (Vrt. Asmuß & Svennevig 2009)

tapaamisten esityslistoja ja muuta tekstimateriaalia sekä konkreettista tietojärjestelmän käyttöä, johon sisältyi myös tietojärjestelmän liitännäisten eli opinto-oppaiden (esim. Lotta) ja Lukkarikone-sovelluksen käyttöä.

Tyypillisesti yksi koulutustapaaminen kesti noin kaksi tuntia. Osallistujina olivat projektikoordinaattori, palveluvastaava sekä viidestä kuuteen tulevaa pääkäyttäjää, palveluvastaavan toimiessa tapaamisten vetäjänä. Tilana oli pienehkö neuvotteluhuone, jonka suuresta televisiosta näytettiin paitsi esityslistaa ja muita tiedostoja, myös itse tietojärjestelmää eri näkymineen. Etnografisessa tutkimuksessa havainnointia voidaan tehdä monella tavalla (Knoblauch 2005), mutta tässä tapauksessa tutkija-havainnoija seurasi tapaamisia sivusta eikä osallistunut keskusteluihin. Muistiot ovat tavallaan yksi rekontekstualisaation taso siinä suhteessa, että niihin on suodatettu puhetta ja tekstiä - käsitteitä - havainnoijan valitsemalla tarkkuudella ja hänen näkökulmastaan (ks. emt.). Tutkimukseen on saatu lupa kyseessä olevasta kohdeorganisaatiosta ja koulutustapaamisten vetäjältä³, ja muistioihin ei ole kirjattu osallistujien nimiä tai muita tunnistettavia tietoja. Jos tunnistettavia tietoja mahdollisesti niissä on, ne on muokattu tai poistettu muistioista poimituissa esimerkeissä.

Koontimuistiosta otimme tarkemmin tarkasteluun käsitteet, joita osallistujat nostivat keskustelussa esiin ja jotka kuuluvat kyseisen tietojärjestelmän sekä opetussuunnittelun käsitteistöön. Ylipäätään Pepistä puhuttaessa tällaisia käsitteitä on muutamia kymmeniä, mutta tässä artikkelissa olemme tarkastelleet käsitteitä, jotka liittyvät Suunnittelijan työpöytään, joka on vain yksi Pepissä olevista työpöydistä (Pepin ohjeet 2020). Tarkastellut, toistuvasti puheenaiheeksi nousseet käsitteet ovat

- *opetussuunnitelma* ja samaan käsitejärjestelmään kuuluvat käsitteet *kuvaus, rakenne, ajoitussuunnitelma/ajoitus* ja *jäsentely*
- *opintojakso* ja samaan käsitejärjestelmään kuuluvat käsitteet *kuvaus, liitokset, koodi* ja *arviointi*
- *erillinen opintokokonaisuus, koulutus/koulutusohjelma, toteutus, ryhmä/ryhmittely* ja *hakutoiminto*.

Monella näistä käsitteistä on näennäisesti yleiskielinen nimitys, kuten edellä esitetystä listauksesta voi havaita. Nimitykset viittaavat kuitenkin erikoisalan käsitteisiin ja saavat Pepin konteksteissa omanlaisensa merkityksen. Esimerkiksi *ryhmä* käsitetään Pepissä ja opetussuunnittelutyössä eri tavalla kuin arkisessa puheessa, sillä Peppi-ympäristössä ryhmiä hyödynnetään järjestelmän mahdollistamaan toimintoon, jolla voidaan eri tyyppisiä

³ Tutkimus kuuluu laajempaan hankkeeseen tietojärjestelmien käytettävyydestä ja terminologiasta, jossa on kerätty myös muunlaista aineistoa tietojärjestelmän käyttöönottoprojektista.

ominaisuusluokkia käyttäen koostaa järjestelmään kirjatusta henkilöistä joukkoja opetus-, ajoitus- ja vuosisuunnittelua, toteutuksia ja resurssien hallintaa varten (Lankinen 2019). Toisin sanoen käsite saa tässä asiayhteydessä huomattavasti täsmällisemmän sisällön kuin arkisissa käyttökonteksteissa. Käsitteitä on tarkemmin määritelty esim. Pepin ohjeissa (2020) ja Peppiä tutkivan maisteriopiskelijan sanastossa (Lankinen 2019), minkä lisäksi varsinkin opetussuunnittelun käsitteiden määritelmiä on tarkistettavissa Opetus- ja koulutussanasto OKSAsta (OPM 2020).

Menetelmämme, *rekontekstualisaation rakentumisen analyysi*, ilmentää edellä mainittujen käsitteiden siirtoa koulutustapaamisen kontekstista toiseen (vrt. Mikkola 2014, s. 526; Nissi & Lehtinen 2015). Näemme rekontekstualisaation kolmiosaisena toimintana: 1) käsitteen esiintuonti koulutustilanteen kontekstissa eli puheessa (muistiossa kirjoitettuna), 2) käsitteen siirto koulutustilanteen toiseen kontekstiin eli tyypillisesti neuvotteluhuoneen television näyttöön ja sitä kautta esim. tietojärjestelmän näkymään sekä 3) käsitteen representointi tämän toisen kontekstin avulla. Kolmannessa kohdassa osoitamme representaatiot erilaisten havainnollistukeinojen erittelyllä; näitä voivat olla muun muassa konkreettiset esimerkit (ks. De Stefani ym. 2016; Koskela 2004). Tarkoitamme toisella eli uudella kontekstilla tässä yhteydessä vähintään yhtä seuraavista: tietojärjestelmään liittyvä tekstidokumentti, tietojärjestelmään liittyvä verkkosivu tai tietojärjestelmän testi- tai demoympäristö (TestiPeppi/DemoPeppi). Konteksti on siis paljon muutakin kuin luettavia tekstejä, eli se on esimerkiksi multimodaalinen järjestelmänäkymä valikoineen ja täytettävine kenttineen, jossa voidaan lukemisen sijasta toimia monin eri tavoin (vrt. Karlsson 2009; Nissi & Pälli 2020). Menetelmän avulla kuvaamme sitä, kuinka sekä uudet että tutut käsitteet havainnollistetaan uutta tietojärjestelmää selittävällä tavalla.

5 Käsitteiden rekontekstualisointia tekstiesimerkistä toiminnalliseen havainnollistamiseen

Uuden järjestelmän haltuunotto nojaa järjestelmän käsitteisiin ja termeihin, käyttäjän aiempiin kokemuksiin vastaavista järjestelmistä sekä asiantuntemukseen, joka käyttäjillä on oman työnsä sisällöistä ja prosesseista. Käsitteiden rekontekstualisaatio kiteytyy analyysin perusteella käsitteiden määrittelemisen sijasta niiden havainnollistamiseksi uusien käyttökontekstien avulla. Tämä tehdään sekä käsittelemällä ja keskustelemalla järjestelmän ja opetussuunnittelun käsitteistä mutta myös esittelemällä käsitteiden taustalla olevien tarkoitteiden funktionaalisuutta: mihin toimintoihin tietojärjestelmän ympäristössä käsitteet kytkeytyvät. Näin tekemällä pyritään muokkaamaan ja tarkentamaan asiantuntijoiden työssään tarvitsemien käsitteiden sisältöä esittelemällä uusia esiteltävänä olevan tietojärjestelmän toimintaan liittyviä käsittepiirteitä (piirretyypeistä ja funktiopiirteistä (Haarala 1981).

Analyysin pohjalta voimme myös todeta, että käsitteiden rekontekstualisaatio rakentuu jatkumolla, jonka yhdessä ääripäässä ovat yksinkertaiset käsitteen havainnollistamiset ja toisessa ääripäässä monipuolisemmat, toimintaa korostavat havainnollistamiset. Seuraavaksi esittelemme muutaman käsite-esimerkin avulla näitä erilaisia rekontekstualisaation rakentumisen keinoja. Ensimmäisenä ovat vuorossa sellaiset esimerkit, joissa käsite havainnollistetaan yksinkertaisesti uudessa kontekstissaan. Esimerkeissä 1 ja 2 käsite *erilliset opintokokonaisuudet* havainnollistetaan siten, että se esitellään konkreettisen tekstiesimerkin avulla, joka poikkeaa käsitteen aikaisemmista käyttöyhteyksistä.

(1) *Erilliset opintokokonaisuudet* (muistio 221019)

[Osallistuja] kertoo testailuistaan erillisten opintokokonaisuuksien lisäämisestä ja halusi nostaa asian vielä keskusteluun. [Koulutuksen vetäjä] näyttää Metropolian ohjeita, joita katsotaan tarkemmin. Ohjeissa viitattu kieli- ja viestintäopintoihin.

(2) *Erilliset opintokokonaisuudet* (muistio 130120)

[Koulutuksen vetäjä] menee suunnittelijan työpöydälle. Näyttää erillistä opintokokonaisuutta hallintotieteistä. Tällainen kokonaisuus ei kuulu mihinkään opsiin vakiintuneena (ei siis perusopinto- tai aineopinto varsinaisesti).

Esimerkissä 1 osallistuja on nostanut käsitteen *erilliset opintokokonaisuudet* keskusteluun. Määrittelyn sijaan kohdassa avataan käsitettä kohdistamalla osallistujien huomio heijastettuun toisen korkeakoulun Peppi-ohjetiedostoon eli tekstimateriaaliin (*Metropolian ohjeita*), jossa käsite on yhdistetty konkreettiseen esimerkkiin eli kieli- ja viestintäopintoihin. Käsite on näin siirretty uuteen kontekstiin, jossa sen representaationa toimii tekstuaalinen esimerkki, johon on puolestaan sisällytetty sekä tuttua tarkoitemaailmaa eli tietynlaisia opintoja että uutta tarkoitemaailmaa eli käsitteen mahdollisuuksia nimenomaan Pepissä. Rekontekstualisaatiossa voidaan siis hyödyntää käsitteeseen liittyviä muita tekstejä sen sovittamisessa osaksi uuden tietojärjestelmän käyttöä.

Esimerkki 2 on samasta käsitteestä, mutta siinä käsite siirretään osaksi oman korkeakoulun Peppi-tietojärjestelmän suunnittelijan näkymää. Sisältönä esitetään konkreettista esimerkkiä tietystä koulutusohjelmasta ja siihen liittyviä rajoituksia siitä, mitä erillinen opintokokonaisuus ei ole: *ei ole vakiintunut osa opetussuunnitelmaa*. Uuden kontekstin avulla käsite representoidaan vastaamaan käsillä olevan tietojärjestelmän tarkoitemaailmaa osoittamalle sille uudenlaisia piirteitä, joita käsitteellä ei ole aikaisemmissa tietojärjestelmissä. Voimme tässä huomata sen, kuinka rekontekstualisaatiossa käsitettä pystytään avaamaan ja tekemään ymmärrettäväksi vertaamalla sitä muihin opetuksen suunnittelijan arkisiin teksteihin, kuten opetussuunnitelmaan (vrt. Koskela 2004).

Edellä esiteltyjen tapojen lisäksi koulutustapaamisissa käsitteitä avataan ja havainnollistetaan tietojärjestelmän tai siihen linkittyvän opinto-oppaan kontekstissa ilman viittauksia ulkopuolisiin teksteihin, kuten ohjetiedostoihin. Kontekstit eivät kuitenkaan ole pelkästään oman korkeakoulun, vaan myös muita Peppiä käyttäviä korkeakouluja hyödynnetään. Esimerkissä 3 pääkäyttäjä rekontekstualisoi käsitettä sijoittamalla sen toisen korkeakoulun esimerkkinäkymään käsitteen käyttötavasta – käsitteen sanallinen muoto ja siten sisältö on nähtävissä toisen korkeakoulun esimerkkinäkymässä konkreettisemmin kuin koulutettavien puheessa tai ohjeissa.

(3) *ajoitus* (muistio 240919)

Kysytään avoimen kohdalla sellaisesta ajoittamisen merkitsemisestä, jossa sama kurssi toteutetaan sekä syksyllä että keväällä (ettei Peppi katso sitä samaksi kurssiksi, joka vaan jatkuu). [Koulutuksen vetäjä] näyttää esimerkkiä jälleen TY:stä englannin kielestä. (Klikataan tuota, kertooko se meille jotain enemmän -> näyttää kaksi ajoitusta.)

Myös tässä esimerkissä osallistuja kysyy tietystä käsitteestä (*ajoitus*), joka on opetuksen suunnittelijoille ennestään tuttu mutta joka kohteena olevaan tietojärjestelmään yhdistettäessä edellyttää lisätietoja eli tarkentavia sisältöpiirteitä. Osallistuja taustoittaa käsitteen avaamisen tarvetta esittämällä sen omaan koulutusyksikkönsä (*avoin yliopisto*) ja konkreettiseen kurssiesimerkkiin (*kurssi, jossa on toteutus sekä syksyllä että keväällä*) kytkettynä. Tarve on myös selvästi konkreettinen: suunnittelijan pitää osata merkitä tällainen kurssi Peppiin sen logiikkaa noudattaen. Kohdassa tulee näin myös esiin tietojärjestelmän teknologisia affordansseja eli tarjoumia, jotka voidaan nähdä kyseisen teknologian käyttötapojen rajoituksina ja mahdollisuuksina (Rantakokko & Nuopponen 2019). Kysyjä osoittaa olevansa tietoinen mahdollisuudesta merkitä ajoitus väärin, mikäli käyttäjä ei tunne Pepin teknologisia ominaisuuksia tällaisten toimintojen tekemiseen.

Puheessa esitetty ja taustoitettu käsite avataan vetäjän toimesta käsittelemällä sitä tietojärjestelmän ja toisen korkeakoulun opinto-oppaan tarkoitemaailmassa eli siirtämällä käsite uuteen kontekstiin. Ajoitus-käsitteen sisältö havainnollistetaan siis näyttämällä konkreettinen kahden kielikurssin toteutuksen ajoitus. Käsitteen representaatio uudessa kontekstissa on kuitenkin monipuolisesti havainnollistava, sillä pelkän esimerkin näyttämisen ohella liikutaan tietojärjestelmässä ja opinto-oppaassa kohtien valitsemisen ja niiden klikkaamisten avulla (vrt. Karlsson 2009; myös Evans & Lindwall 2020). Kaikilla näillä keinoilla käsite rekontekstualisoidaan ja sovitetaan vastaamaan Pepin tarkoitemaailmaa. Käsitettä tarkennetaan näin erilaisilla funktiopiirteillä, jotka Haaran mukaan (1981) osoittavat käsitteen toiminnallista ulottuvuutta.

Esimerkissä 4 otetaan puheessa esiin käsite *ryhmä*, mutta toisin kuin edeltävässä tässä käsitettä havainnollistetaan monipuolisella keskustelun ja TestiPepin/DemoPepin ympäristön näyttämisen yhdistelmällä.

(4) *Ryhmä + Lisää ryhmä* (muistio 221019)

[Koulutuksen vetäjä] totesi, että Ryhmät-asia on kesken. Muisteltiin, mitä ryhmät tarkoittaa. [Vetäjä] viittasi Asioon ja pohti, onko siinä ollut erilaisia tapoja. Tarkoitetaanko nyt niitä ryhmiä, joita Asiassa on ollut? Asiassa voitu tehdä ryhmiä tarpeen mukaan. Pepissä ei ole vielä tehty yhtään ryhmää. [Vetäjä] näyttää Pepistä: Ryhmähaku – Ryhmien haku – Lisää ryhmä. Luennot, seminaarit ym. on tehty, mutta tämä ryhmä eri asia.

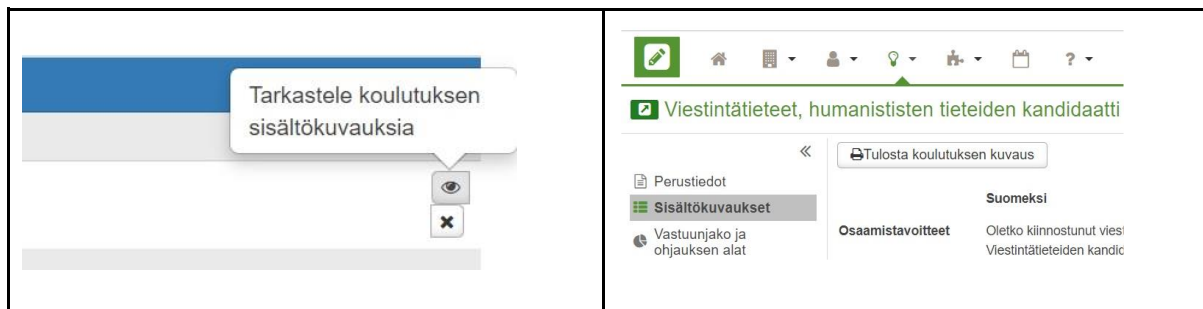
Käsitettä rekontekstualisoidaan ensinnäkin viittaamalla aikaisempiin koulutuksiin ja siten puheisiin ja teksteihin niissä (*mitä ryhmästä on sanottu aikaisemmin, mitä siitä on kirjoitettu*) sekä toiseksi viittaamalla toiseen, vanhaan tuttuun tietojärjestelmään ja käsitteen käyttöön siinä (*Asio*). Käsitettä siirretään joustavasti tilanteen eri kontekstien välillä, ja jokaisessa kontekstissa sen tarkoitemaailma on erilainen: puheissa ja teksteissä tarkoitemaailma liittyy opetussuunnittelun tuttuun kielenkäyttöön, kun taas Asion kohdalla tietojärjestelmän tuttuun kielenkäyttöön. Esimerkin lopussa uusi konteksti onkin Peppi, jolloin käsitteen tarkoitemaailma saa uuden ulottuvuuden, eli käsitteen representaation osana Pepin logiikkaa.

Käsitteen sisällön ja käyttötapojen havainnollistamisessa on kyse Pepin teknologisista affordansseista ja käyttäjien orientoitumisesta niihin: Vetäjä näyttää näkymän eri valikoiden ja toimintojen avulla, miten Pepissä on mahdollista yhtäältä hakea ryhmiä ja toisaalta lisätä niitä. Tässä yhteydessä hän myös esimerkin näyttämisen lisäksi tarkentaa, minkälaisesta ryhmästä on kyse ja minkälaisesta ei (maininta luento- ja seminaariryhmistä). Kaikki nämä keinot ovat käsitteen sisältöä tarkentavia funktiopiirteitä, joilla osoitetaan käsitteen toimintamahdollisuuksia käsillä olevassa tietojärjestelmässä. Havainnoijan näkemyksen mukaan tässä kohden ryhmänä käsiteltiin esimerkiksi vuosikurssin opiskelijoita eikä niinkään varsinaisia opetusryhmiä. Sanalla *ryhmä* on sekä yleiskielinen merkitys että erikoisalan ja tietojärjestelmän käsitteisiin kytkeytyvä laajempi ja täsmällisempi sisältö. Tämä on esimerkki aineiston käsitteistä, jotka ovat näennäisestä yleiskielisyydestään huolimatta vaikeita hahmottaa - yhtenä syynä on käsitteen monimerkityksellisyys ja erilaiset käyttötavat tietojärjestelmän eri osioissa ja eri käyttäjäryhmillä.

Käsitteiden omaksumiseen ja käyttöön pyritään myös rekontekstualisoimalla sisältö erilaisiksi toiminnoiksi ja siten havainnollistavaksi esimerkkitoiminnaksi. Näissä tapauksissa yksi osallistujista – tyypillisesti koulutuksen vetäjä – tekee puheensa aikana käsitettä tarkentavan ja konkretisoivan toiminnon tai sarjan toimintoja, mikä helpottaa käsitteen ymmärtämistä ja siten sen omaksumista osaksi omia työrutiineja (vrt. Evans & Lindwall 2020 *instructional demonstration*). Tämä on esillä esimerkeissä 5 ja 6.

(5) *Suunnittelijan työpöytä + koulutukset + sisältökuvausten muokkaus* (muistio 011019)

[Koulutuksen vetäjä] näyttää testiPepistä suunnittelijan työpöytää ja koulutuksia ja nostaa esiin silmän (symboli) -> pääsee tarkastelemaan sisältökuvauksia – näyttää sen konkreettisesti näkymässä. Keskustelua miten saa esim. linkin sisältökuvaus-tekstiin tai listat. Muokkaus-toiminnossa näkyy listana teksti, jos tekee sen niin, mutta ei näy listana sisältökuvauksessa eikä oppaassa. Listan tekemiseen, jotta näkyy listana oppaassa, pitää käyttää tähtimerkkiä.



Kuva 1a. Silmäkuvake

Kuva 1b. Sisältökuvaukset-näkymän vasen yläkulma

Esimerkki 5 kokoaa yhteen monta keskeistä käsitettä, jotka koulutuksen vetäjä nostaa esiin oma-aloitteisesti – joskin aihe sisältyy kyseisen tapaamiseen agendaan. Rekontekstualisaation kannalta esimerkin fokuksessa on käsite *kuvaukset*, joka on siirretty uuteen kontekstiin eli Suunnittelijan työpöytä -näkymään ja siinä tutkintoon johtavien koulutusten listaan. Käsitteen representaatio tässä kontekstissa kytkeytyy kontekstin erilaisiin symboleihin, valikoihin ja toimintoihin, jotka muodostavat käsitteen sisällölle ja käytölle uudenlaisen tarkoitemaailman. Käsite saa myös tarkentavan määritteen (*sisältö-*), jolla osoitetaan käsitteelle sellaisia piirteitä, joita sillä ei välttämättä ole muissa tutuissa tietojärjestelmissä tai opetussuunnittelun käyttöyhteyksissä. Sisältökuvausta avataan havainnollistamalla eri tavoin: ensinnäkin viittaamalla Koulutus-listanäkymän symboliin *silmä* (ks. kuva 1a⁴) ja sen kautta käyttömahdollisuuksiin tietojärjestelmässä eli tarkasteluun ja muokkaamiseen. Vetäjä klikkaakin symbolia ja havainnollistaa kuvauksen sisältökohtia, joihin voidaan kirjoittaa muun muassa osaamistavoitteet (ks. kuva 1b). Rekontekstualisaatiota kuitenkin jatketaan, sillä osallistujat haluavat tietää tietynlaisten elementtien (hyperlinkit, listat) oikeanlaisesta merkitsemisestä kuvauksen eri kohtiin.

Vetäjä avaa käsitettä vielä konkreettisemmin kokeilemalla listan tekoa Muokkaa-toiminnolla ja näyttämällä kokeilun tuloksen Sisältökuvaukset-näkymässä (*lista ei näy oikeanlaisena*). Osallistujat myös täydentävät omiin kokeiluihinsa pohjaten, että lista ei tällöin näy oikeanlaisena myöskään opinto-opas Lotassa. Sisältökuvauksen käsite on siis

⁴ Kuvakaappaukset on tehty jälkepäin samanlaisesta näkymästä kuin esimerkin tapauksessa mutta eri tutkinnosta.

tässä kohdassa rekontekstualisoitu havainnollistamalla sen sisältöä ja käyttömahdollisuuksia kahdella tavalla: toimimalla tietojärjestelmän kontekstissa sekä keskustelemalla muista relevanteista konteksteista, joissa käsitteen käyttöä – myös mahdollisine ongelmineen – on kokeiltu. Tällaisen monipuolisen ja toiminnallisen rekontekstualisaation myötä on selvää, että käsitettä on otettu haltuun ja sovitettu omiin tarpeisiin sekä hyvässä että pahassa. Esimerkiksi sisältöä osataan tuottaa ja käyttää Pepin toimintoja siihen, mutta erikoistuneemmat merkinnät ja Pepin logiikka niissä vaativat vielä harjoittelua.

Esimerkin 6 kohdassa osallistajat ovat käsitelleet monenlaisia perustoimintoja, kuten rakenteiden ja tietojen kopiointia, ja nyt on vuorossa sellainen esimerkki, joka sisältää kopioinnin kannalta ongelmallisia rakenteita. Esimerkissä fokusoidaan *opetussuunnitelman* käsitteeseen, ja sen sisältöä sekä käyttöä avataan monipuolisella toimintojen sarjalla. Opetussuunnitelma on osallistujille tuttu käsite, mutta tässä se rekontekstualisoidaan havainnollistamalla konkreettisesti kopion tekeminen tietojärjestelmän kontekstissa: käsitteen sisältö muokkautuu ja uudistuu siis sen kautta, minkälaisia toimintoja, valintoja ja vaiheita opetussuunnitelman kopiointi Pepissä edellyttää.

(6) *Opetussuunnitelma + kopiointi* (muistio 110919)

Yksi hallintotieteen esimerkki (näyttää ruudulla) -> ongelma koska neljä opintosuuntaa (rakennäköy) – [koulutuksen vetäjä] näyttää, miten teki: opetussuunnitelma-kohdassa toiminto Kopioi -> erinäisiä täytettäviä tietoja -> kopiointitavassa alempi valinta tekikin kaikki opintojaksot ja uudet koodit -> parempi valita ylempi? – helppo kopioida ja tehdä vaan uusi tunnus -> lopputuloksena uusi opetussuunnitelma ja rakenne, jota voitkin muokata (vanha jää omine tietoineen voimaan). Kuitenkin jotain ongelmia tällaisessa tavassa kopioida.

Koulutuksen vetäjä tekee opetussuunnitelman kopioinnin oman testiympäristön avulla. Esimerkkikopiointia tehdessään hän samanaikaisesti viittaa tapaamisten ulkopuolella tekemäänsä kopiointiin, jonka perusteella hän pystyy osoittamaan täytettäviin tietoihin ja valikkokohtiin liittyviä huonoja valintoja (*valikon alempi vaihtoehto on huonompi kuin ylempi tai näin ainakin annetaan ymmärtää*). Käsitteen rekontekstualisaatiossa osoitetaan kuitenkin myös, että yksi käsitteen monista käyttömahdollisuuksista - kopiointi - ei ole ongelmatonta ja näyttäisi vaativan ymmärrystä opetussuunnitelman kopioinnin vaikutuksista yhtäältä itse tietojärjestelmän ‘käyttäytymiseen’ ja toisaalta sen liitännäisen eli opinto-oppaan tietojen näkymiseen.

Analyysillä osoitettiin, että käsitteitä voidaan rekontekstualisoida havainnollistamalla käsitteen käyttöä riittävästi omassa käyttökontekstissaan (ks. Nissi & Pälli 2020 työelämän tekstien merkityksellistämistä). Havainnollistamisessa voidaan hyödyntää järjestelmän yleiskielisyyttä ja sitä kautta koettua tuttuutta. Järjestelmän kielelliset valinnat voivat ohjata uuden käyttäjän käsitystä järjestelmän toimintojen, valikoiden ja näkymien sisällöistä.

Joskus yleiskielisyys voi tuoda mukanaan haasteita silloin, kun tutulta vaikuttavan käskyn, komennon tai valikon taustalla oleva toiminto poikkeaa käyttäjän oletuksesta. (Vrt. esim. Koskela 2002; Linell 1998.)

6 Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet tietojärjestelmän käyttöönottokoulutuksia siitä näkökulmasta, miten koulutustapaamisissa rekontekstualisoitiin Suunnittelijan työpöytään (Pepin ohjeet 2020) liittyviä tietojärjestelmän ja opetussuunnittelun käsitteitä. Analysoimme rekontekstualisaatioita tapaamisten muistioista, joihin havainnoitsija suodatti oman näkemyksensä mukaisesti keskustelua ja tietojärjestelmän käyttöä pääsääntöisesti ilman valokuvia tai kuvakaappauksia. Tämä asetti paikoin haasteita käsitteisiin liittyvien kontekstien ja tekstien kattavalle jäljittämiseksi. Myös muut tekemämme rajaukset, kuten keskittyminen suunnittelijan työpöydän keskeisimpiin käsitteisiin, ovat rajanneet tuloksiksi juuri käsittelemiemme kaltaisia esimerkkejä.

Tämän etnografisen aineiston avulla havaitsimme käsitteiden rekontekstualisaation rakentuvan jatkumolla, jossa havainnollistamiskeinot vaihtelevat yksinkertaisesta toiminnalliseen. Lisäksi nämä keinot ovat riippuvaisia uusista konteksteista uusine tarkoitemaailmoineen, joihin käsitteen rekontekstualisaatio kohdistuu (vrt. Aggerholm ym. 2012; Mikkola 2014; Nissi & Lehtinen 2015). Toisin sanoen käsitteitä rekontekstualisoidaan yksinkertaisesti eli havainnollistamalla esimerkein, joilla näytetään, mitä käsitteellä voidaan tehdä. Yksinkertaiset rekontekstualisaatiot ovat tyypillisesti tekstiesimerkkejä, joiden avulla käsitteen sisältöä lisätään tai tarkennetaan vain pintapuolisesti. Käsitteitä voidaan kuitenkin rekontekstualisoida myös monipuolistamalla havainnollistamista, jolloin käsitteestä annetaan käyttöesimerkkejä, joilla konkreettisesti näytetään, mitä käsitteellä tehdään ja miten. Näin käsitteiden sisältöjä tarkennetaan erityisesti toiminta- ja käyttötapaan sekä toimintaperiaatteeseen liittyvillä funktiopiirteillä.

Koulutustilanteessa käsitteet kytetään uuteen kontekstiinsa, eli niiden tarkastelu viedään tarkoitteen tasolle, kun niihin liittyviä toiminnallisuuksia havainnollistetaan toteuttamalla niiden käyttöä tietojärjestelmässä. Pohtimalla yhdessä tietojärjestelmän toimivuutta osallistujat purkavat vanhoja käsityksiään tutuista käsitteistä ja rakentavat uutta jaettava tietoa. Käsitteiden sisällöistä keskusteleminen tekee koulutustapahtumissa näkyväksi hiljaisen tiedon, joka käyttäjillä on ennestään työhönsä liittyvistä tietojärjestelmistä sekä oman työnsä tarpeista (vrt. Boudreau & Robey 2005). Yhteisen hiljaisen tiedon ansiosta edes näennäinen polysemia ei vaikuta aineistossa tuottavan ongelmia.

Tutkimusasetelmaa olisi kiinnostavaa jatkossa laajentaa keräämällä multimodaalinen aineisto, josta osallistujien puhetta ja toimintaa voisi tarkastella yksityiskohtaisemmin. Toinen kiinnostava tutkimuskohde olisi tarkastella koulutustapahtumien

rekontekstualisointien muuttumista koulutusjakson aikana. Muistiosta voi muun muassa havaita, että koulutuskauden viimeisissä tapahtumissa osallistujat alkavat itse yhdessä pohtia, millä keinoin tietojärjestelmän käyttöä olisi hyvä havainnollistaa uusille käyttäjäryhmille eli koulutusohjelmavastaaville, opettajille ja opiskelijoille. Osallistujat alkavat toisin sanoen itse pohtia erilaisia tapoja rekontekstualisoida tietojärjestelmän ja opetussuunnittelun käsitteitä laajemmin työtehtävien ja työorganisaation tarpeisiin.

Lähteet

- Aggerholm, H. K., Asmuß, B. & Thomsen, C. (2012). The role of recontextualization in the multivocal, ambiguous process of strategizing. *Journal of Management Inquiry* 21.4: 413–428.
- Asmuß, B. & Svennevig, J. (2009). Meeting talk: An introduction. *Journal of Business Communication* 46(1). 3–22.
- Benson, A., Johnson, S., & Kuchinke, P. (2002). The use of technology in the digital workplace: a framework for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (4), 392–404.
- Boothby, D., Dufour, A. & Tang, J. (2010). Technology adoption, training and productivity performance. *Research Policy*, 39 (5), 650–661. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.02.011>.
- Boudreau, M-C. & Robey, D. (2005). Enacting integrated information technology: A human agency perspective. *Organization Science* 16(1), 3–18. DOI: 10.1287/orsc.1040.0103
- Carvalho, M.M. (2014). An investigation of the role of communication in IT projects. *International Journal of Operations & Production Management*, 34(1), 36–64.
- Chattopadhyay, D., Salvadori, F., O'Hara, K., & Rintel, S. (2018). Beyond presentation: Shared slideware control as a resource for collocated collaboration. *Human-Computer Interaction*, 33 (5–6), 455–498.
- De Stefani, E., Sambre, P. & Van De Mierop, D. (2016). The interactional history of examples and parentheses. *Language and Dialogue* 6, 110–139.
- Evans, B. & Lindwall, O. (2020). Show them or involve them? Two organizations of embodied instruction, *Research on Language and Social Interaction*, DOI: 10.1080/08351813.2020.1741290
- Fulk, J. & Collins-Jarvis, L. (2001). Wired meetings: Technological mediation of organizational gatherings. Teoksessa: F. M. Jablin & L. L. Putnam (toim.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and method*, (s. 624–663). Thousand Oaks, CA: Sage
- Gallivan, M. J., Spittler, V. K. & Koufaris, M. (2005). Does information technology training really matter? A Social information processing analysis of coworkers' influence on IT usage in the workplace. *Journal of Management Information Systems*, 22:1, 153–192. DOI: 10.1080/07421222.2003.11045830
- Goh, J.M., Gao, G. & Agarwal, R. (2011). Evolving work routines: Adaptive routinization of information technology in healthcare. *Information Systems Research* 22(3), 565–585.
- Greenhalgh, T. & Swinglehurst, D. (2011). Studying technology use as social practice: the untapped potential of ethnography. *BMC Medicine* 9, 45. DOI: 10.1186/1741-7015-9-45
- Gunnarsson, B-L., Linell P. & Nordberg, B. (1997). *The Construction of Professional Discourse*. New York: Longman.
- Haarala, R. (1981). *Sanastotyön opas*. Kotimaisten Kielten Tutkimuskeskuksen julkaisuja 16. Valtion painatuskeskus.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Handford, M. (2010). *The language of business meetings*. Cambridge University Press.
- Jackson, M. H., Poole, M. S. & Kuhn, T. (2002). The social construction of technology in studies of the workplace. Teoksessa: L. A. Lievrouw & S. Livingstone (toim.), *The Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs* (s. 236–253). Sage Publications.
- Janneck, M. (2010). Challenges of software recontextualization: Lessons learned. *CHI 2010: Software and Methods*, April 10–15, 2010. Atlanta, GA, USA. ACM.

- Karlsson, A-M. (2009). Fixing meaning: On the semiotic and interactional role of written texts in a risk analysis meeting. *Text & Talk* 29, 415–438.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Quality Social Research* 6 (3).
- Koskela, M. (2002). Ways of representing specialized knowledge in Finnish and Swedish science journalism. *Lsp & Professional Communication*, 2(1), 27–40.
- Lankinen, K. (2019). Peppi-järjestelmäkokonaisuuden suunnittelijan työpöydän sanasto. Terminologinen projekti -kurssin lopputyö. Vaasan yliopisto. [saatavilla rajoitetusti]
- Linell, P. (1998). Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text* 18(2), 143–57.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Mikkola, P. (2014). Arvioivasta lomaketekstistä hienovaraisiin sananvalintoihin. Vuoron muotoilu ja rekontekstualisaatio kehityskeskustelun topikaalisissa siirtymissä. *Virittäjä*, 118(4), 525–553.
- Nissi, R. (2018). Palvelurakennemuutoksen diskurssit. Erikoissanaston käyttö kaupunkiorganisaation suunnittelukokouksissa. *Virittäjä*, 122(1), 79–109.
- Nissi, R. & Lehtinen, E. (2015). Conducting a task while reconstructing its meaning: Interaction, professional identities and recontextualization of a written task assignment. *Pragmatics* 25:3, 393–423.
- Nissi, R. & Pälli, P. (2020). Textual artefacts at the centre of sensemaking: The use of discursive-material resources in constructing joint understanding in organizational workshops. *Discourse Studies*, 22(2), 123–145. DOI: 10.1177/1461445619893794
- Nuopponen, A. (2020). Systemaattinen käsitteanalyysi tutkijan työssä. Teoksessa: H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 94–122). VAKKI Publications 11. VAKKI ry.
- OPM (2020). OKSA - Opetus- ja koulutussanasto. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (lainattu 5.6.2020) <http://uri.suomi.fi/terminology/oksa/terminological-vocabulary-1>
- Orlikowski, W. J. (2000). Using technology and constituting structures: A practice lens for studying technology in organizations. *Organization Science*, 11 (4), 404–428.
- Pepin ohjeet (2020). Verkkosivusto. (lainattu 21.5.2020) <https://wiki.metropolia.fi/display/pepinohjeet/Peppi-ohjeet>
- Peppi-konsortio (2020). Verkkosivusto. (lainattu 20.5.2020) <http://www.peppi-konsortio.fi/>
- Rantakokko, S. & Nuopponen, A. (2019). Laajennetun todellisuuden tarjoumat tekniselle viestinnälle - kohti teoreettista mallia. *VAKKI Publications* 10, 53–66.
- Sager, J. C. (1990). *Practical course in terminology processing*. John Benjamins Publishing.
- Scott, C. R. & Timmerman, C. E. (2005). Relating computer, communication, and computer-mediated communication apprehensions to new communication technology use in the workplace. *Communication Research*, 32 (6), 683–725.
- Siitonen, M. & Aira, A. (2020). Technology-mediated communication in the workplace. Teoksessa: L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace Communication*, (s. 96–109). New York: Routledge.
- Stein, M-K., Galliers, R. D. & Lynne Markus, M. (2013). Towards an understanding of identity and technology in the workplace. *Journal of Information Technology* 28, 167–182. DOI:10.1057/jit.2012.32
- Stephens, K. K. & Mottet, T. P. (2008). Interactivity in a web conference training context: Effects on trainers and trainees. *Communication Education*, 57(1), 88–104. DOI: 10.1080/03634520701573284
- Yuan, Y., Fulk, J., Shumate, M., Monge, P.R., Bryant, A. J., & Matsaganis, M. (2005). Individual participation in organizational information commons: The impact of team level social influence and technology-specific competence. *Human Communication Research*, 31, 212–240.

Tekstilajin tajua kyselemässä: Korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia, käsityksiä ja arviointia hylkäyskirjeistä

Esa Laihanen

Kielikeskus

LAB-ammattikorkeakoulu

This article reports on a questionnaire that examined the experiences and perceptions of Finnish university students (students of engineering, N=26; and polytechnic students of business, N=25) regarding rejection letters sent to job applicants. In the questionnaire, students answered open questions and evaluated a number of anonymized rejection letters from the reader's perspective. Both rejection letters produced by genuine companies and letters written by students on a written communication course were evaluated. Content and discourse analysis were utilized in analysis of student responses. The results showed that students have at least some understanding of the characteristics and functional structures of the genre of the rejection letter. The respondents expected functional interaction (interpersonality, courtesy and personalization), certain substantive, stylistic and linguistic functionalities, explanations and feedback, as well as a future orientation and motivation of the applicant. Although personalization and feedback were desired, feedback that was too detailed or somehow criticized the applicant or his/her merits was perceived as offensive and when found in student-generated rejection letters unrealistic. The results are valuable for teaching literacy skills and text awareness for working life, as well as when examining the effects of recruitment processes on employer image.

Asiasanat: diskurssianalyysi, hylkäyskirje, kyselytutkimus, sisällönanalyysi, suhtautumisen teoria, tekstilajin taju, tekstilajitietoisuus

1 Johdanto

Tekstilajin määrittelyssä on korostettu ulkoisia kriteereitä, kuten kontekstia ja tekstilajin tavoitetta (esim. Swales 1990; Bhatia 1993; 2004), sekä tekstin sisäisiä ja kielellisiä piirteitä, esimerkiksi tekstin rakennetta (Hasan 1989 [1985]). (Ks. genren määritelmistä Mäntynen 2006: 42; Nieminen 2010: 91–92; Heikkinen & Voutilainen 2012: 20–30 sekä näissä mainittu kirjallisuus.) Bhatia (2004: 142–145) puhuu *genrekompetenssista* ammatillisen asiantuntijuuden näkökulmasta ja katsoo sen *diskurssikompetenssin* keskeiseksi osaksi: genrekompetenssi on kykyä tunnistaa, tuottaa, tulkita, käyttää ja hyödyntää genrejä tavoitteellisesti ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Kalliokoski (2002) ja Valtonen (2012) käyttävät käsitettä *tekstilajin taju*, joka on kielenkäyttäjien tietoisuutta eri tekstilajien konventioista ja niille tyypillisistä valinnoista. Tekstilajin tajua vastaavia käsitteitä ovat *tekstilajitietoisuus* (Heikkinen 1999), *tekstilaji-intuitio* (Nieminen 2010) ja *tekstilajikompetenssi* (Makkonen-Craig 2011).

Kieltävä rekrytointivastaus eli hylkäyskirje on funktioltaan, tekstiin kirjoittuvilta rooleiltaan ja rakenteiltaan jossain määrin vakiintunut tekstilaji, vaikkakin runsaan sisällöllisen variaation vuoksi siinä on myös vakiintumattomuutta (Keckman 2017b: 89). Fraasiutuneet kiitos- ja hylkäysjaksot luovat hylkäyskirjeisiin vakioumuotoisuutta; toisaalta runsas sisällöllinen ja ilmaisullinen variaatio sekä erilaisten funktionaalisten jaksoiden suuri määrä kertovat vakiintumattomuudesta ja siitä, että hylkäyskirjeen kirjoittajia ohjaava tekstilajin taju ei ole täysin yhtenäinen. (Keckman 2017a: 38; 2017b: 89.) Keckman (2017b: 23) erottaa hylkäyskirjeistä viisi *vaihetta* ja näiden *jaksoja* (suluissa esimerkkejä): *aloitusmuodollisuudet* (esim. *otsikko* ja *alkutervehdys*), *kiitokset* (*mielenkiinnosta/hakemuksesta kiittäminen*), *tehtävä-* tai *yritysviittaus*, *rekrytointiprosessin kuvaus* (esim. *suora hylkäys* ja kirjava valikoima mahdollisia rekrytointiprosessia, hakemuksia ja hakijoita kuvaavia tai arvioivia jaksoja) sekä *lopetusmuodollisuudet* (esim. *lopputervehdys*). Opiskelijoiden teksteistä ks. Laihanen 2018: 115.

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä hylkäyskirjeistä. Opiskelijoille tekemäni kyselytutkimuksen avulla vastaan seuraaviin kysymyksiin: *Millaisia kokemuksia korkeakouluopiskelijoilla on kieltävistä rekrytointivastauksista? Mitä he niiltä odottavat ja millaisia vaatimuksia he niille asettavat? Miten he arvioivat hylkäyskirjeiden toimivuutta?* Pohdin, mitä tulokset kertovat korkeakouluopiskelijoiden hylkäyskirjetekstilajin tajusta ja onnistuneeksi koetun hylkäyskirjeen piirteistä. Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää kehitettäessä yritys- ja rekrytointiviestinnän tekstitaitojen opetusta sekä hylkäyskirjeitä osana yrityskuvan rakentamista ja rekrytointiviestinnän käytänteitä.

2 Lyhyt katsaus aiempaan tutkimukseen

Hakija odottaa vastausta työhakemukseensa, ja vastukseen sisältyvillä valinnoilla on vaikutusta hakijan reaktioihin. Pitkä vastausviive vaikuttaa hakijan tyytyväisyyskokemukseen negatiivisesti (Cortini, Galanti & Barattucci 2019). Hylkäyskirje on tyypillisesti lyhyt. Lyhyet kirjeet voidaan kokea hakijaa vähemmän arvostaviksi, vähemmän persoonallisiksi ja epäselvemmiksi kuin pitkät kirjeet. (Jablin & Krone 1984.) Hylkäyskirjeitä on pidetty persoonattomina massaviesteinä. Persoonattomuus voi olla myös tarkoituksellista kielteisen viestin välittämisessä; toisaalta lyhyt ja persoonaton hylkäysviesti voi synnyttää epäkohteliaan vaikutelman. (Keckman 2017b: 93.)

Viestin räätälöinnillä on vaikutusta lukijoihin. Cortini, Galanti ja Barattucci (2019) manipuloivat hylkäyskirjeiden ajoitusta, kohteliaisuusvalintojen muodollisuusastetta (formaali vs. informaali) sekä alkutervehdystä. Kun vastausviive oli lyhyt, hakijan puhuttelua nimellä pidettiin sopivana; nimellä personointi menetti kuitenkin sopivuuttaan, jos vastauksen aika-viive oli pitkä. (Cortini ym. 2019: 9–10.) Jablinin ja Kronen (1984) tutkimuksen mukaan

muodollinen ja etäisempi puhuttelutapa (esim. alkutervehdyksessä) koettiin tuttavallista puhuttelua sopivammaksi. Hakijat olivat tyytyväisempiä formaaleihin kuin informaaleihin tervehdyksiin, mikä selittyy psykologisilla selviytymisstrategioilla (*psychological coping*). Formaalilla alkutervehdyksellä voi luoda psykologista etäisyyttä ja hallita kieltävän viestin välittämistilannetta. Formaali puhuttelu ja epäsuora ilmaisutapa miellettiin sopivaksi hylkäyskirjeen tapauksessa: hakija ja rekrytointikirjeen lähettäjä ovat vieraita toisilleen, joten tuttavallisuuden välttäminen on luontevaa. (Jablin & Krone 1984.)

Cortinin ym. (2019) tutkimuksen mukaan hakijat arvostavat nopeaa ja hakijalle räätälöityä palautetta epämuodolliseen tapaan ilmaistuna. Cortini ym. (2019) manipuloivat kuitenkin vain joitakin hylkäyskirjeiden yksityiskohtia ja katsovat itsekin, että todellisen räätälöinnin, kuten päätösten perustelemisen, vaikutusta vastaanottajiin olisi syytä tutkia tarkemmin. Eriytisesti juuri räätälöinnin vaikutus kaipaisi lisää tutkimusta. (Cortini ym. 2019: 12.)

Hylkäysaktia pehmennetään kielellisin valinnoin ja hakijan suorituksen arviointia negatiivisesti vältetään. Suoran hylkäyksen sisältävät, hakijan ansioita erittelemättömät ja valintapäätöstä perustelemattomat kirjeet koetaan epäselvemmiksi ja vähemmän henkilökohtaisiksi kuin epäsuoran hylkäyksen ilmoittavat, hakijan ansioita erittelevät sekä päätöstä selittävät ja perustelevat tekstit. (Jablin & Krone 1984.) Hylkäyskirjeiden selitykset jäävät yleensä varsin yleiselle tasolle, kuten hakijoiden määrän ja laadun luonnehdinnaksi, ja näin informaatioarvoaan niukoiksi ja lukijanäkökulmasta riittämättömiksi. (Uoti 2019.)

Korkeakouluopiskelijoiden kirjoittamissa ja aitojen yritysten hylkäyskirjeissä on samankaltaisia tyypillisiä funktionaalisia jaksoja (ks. edeltä). Kohteliaisuutta teksteihin rakennetaan esimerkiksi varauksin, pahoitteluin, persoonahäivytyksin ja toivotuksin (Keckman 2017b: 91). Ongelmia opiskelijakirjoittajille aiheuttaa kirjoittajan ja lukijan välisen vuorovaikutussuhteen hallinta, mikä näkyy esimerkiksi runsaana sinuttelun ja teitittelyn sekakäyttönä sekä aitoihin hylkäyskirjeisiin verrattuna runsaana selittelynä ja yksityiskohtaisena palautteena (Laihanen 2019; vrt. Keckman 2017b).

3 Kyselytutkimuksen aineisto ja menetelmät

Selvitin syksyllä 2019 Saimaan ammattikorkeakoulun liiketalouden opiskelijaryhmälle (N=25) sekä Lappeenrannan–Lahden teknillisen yliopiston (LUT) teekkariryhmälle (N=26) tekemälläni lomakekyselyllä opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä hylkäyskirjeistä. Kyselylomakkeessa oli avoimia kysymyksiä sekä arvioitavia anonymisoituja hylkäyskirjeitä, joista kaksi oli yritysten ja kolme muiden kuin kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden kurssilla kirjoittamia. Kyselyyn osallistuneet opiskelijat eivät olleet kurssilla kirjoittaneet hylkäyskirjeitä, mutta suurimmalla osalla oli niistä vastaanottajakokemusta, mikä ilmeni kysymyksen

1 (*Oletko saanut työnantajilta kieltäviä rekrytointivastauksia? Millä tavalla ne on sinulle toimitettu (esim. kirjeitse, sähköpostitse, puhelimitse, muuten, miten)?*) vastauksista. Kyselyt toteutettiin paperimuotoisella lomakkeella oppitunnilla, millä pyrittiin estämään vastausten etsiminen lähteistä. Kysymyksiin pyydettiin vastaamaan siinä järjestyksessä kuin ne lomakkeessa esitettiin, jotta kyselyn lopun tekstiesimerkit eivät ohjaisi kirjoittajien vastauksia kyselylomakkeen alussa esitettyihin avoimiin kysymyksiin.

Kysymyksessä 2 tiedusteltiin onnistuneen hylkäyskirjeen ominaisuuksia seuraavasti: *Millainen on mielestäsi onnistunut kieltävä vastaus työnhakijalle? Millaisia odotuksia sinulla on tekstiltä? Mainitse ainakin 3 asiaa.* Vastausten analyysissa olen hyödyntänyt sisällönanalyysia (esim. Tuomi & Sarajärvi 2013) ja sitä täydentämään väljästi myös diskurssianalyttistä luku- ja analyysitapaa (esim. Fairclough 2001 [1989]) sekä lingvistiksessä erittelyssä Martinin ja Whiten (2005) kehittämisen suhtautumisen teorian asennoitumisen ilmaisemisen osasysteemiä. (Sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin yhdistämisestä ja hyödyntämisestä toisiaan täydentämässä ks. Saviniemi 2015; suhtautumisen teoriasta ks. Martin & White 2005 ja sovelluksista suomenkielisiin teksteihin Katajamäki 2018; Mikkonen 2010; Paldanius 2020.) Sisällönanalyysin katson vastaavan kysymykseen, *mitä* sisällöllisiä merkityksiä aineistossa aktivoituu; väljästi soveltamalla diskurssianalyttisellä ja suhtautumisen teoriaa hyödyntävällä tarkastelulla taas erittelen sitä, *miten* ja millaisin kielellisin valinnoin merkityksiä vastauksissa tuotetaan (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2013: 47, 104). Sisällönanalyysini eteni kolmivaiheisesti: 1) pelkistin eli redusoin aineistoni vastaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi, 2) ryhmittelin eli klusteroin pelkistetyt ilmaukset luokkiin sekä lopuksi 3) käsitteellistin eli abstrahoin aineiston analyysia edelleen teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Analyysiyksiköksi määrittelin merkitystä sisältävän lausuman, joka voi olla jopa yksittäinen sana tai tavallisimmin yhtä sanaa laajempi kokonaisuus.

Kyselyn kohdassa 3 kysyttiin onnistuneen kieltävän rekrytointivastauksen sisältöä ja rakennetta seuraavasti: *Mitä onnistunut rekrytointivastaus mielestäsi sisältää, ja miten se etenee (tekstin jäsenitys)?* Käyn kysymyksen 3 vastaukset tilanpuutteen vuoksi läpi vain lyhyesti. Kyselyn lopussa opiskelijat arvioivat muutamaa kieltävää rekrytointivastausta ja niiden toimivuutta (ks. tästä tarkemmin luku 5).

4 Korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä hylkäyskirjeistä

Liiketalouden opiskelijaryhmän 25 vastaajasta 15 oli saanut hylkäyskirjeen. Sähköposti mainittiin 14 kertaa, puhelin 6 kertaa ja tekstiviesti kerran. Kyselyn 26 teekkarivastaajasta 21 ilmoitti saaneensa hylkäyskirjeen. Viestin välitystapa oli useimmiten ollut sähköposti (21 mainintaa); myös puhelimitse vastauksia oli saatu (6 mainintaa). Paperinen, postitse toimitettava kirje ei vastausten perusteella näytä olevan enää käytössä. Vastauksista tulee esille

havainto hylkäyskirjeille tyypillisestä massaviestimäisyydestä (esimerkki 1; teekkarien vastaukset merkitsen merkinnällä T ja liiketalouden opiskelijoiden merkinnällä L).

- (1) Kieltäviä rekrytointivastauksia olen saanut sähköpostitse. Ne ovat kaikki olleet tyypillisiä vastauksia, joihin vaihdetaan vain nimi ja lähetetään suurimmalle osalle hakijoista. (T5)

Hylkäysvastauksen **toimittaminen ja oikea ajoitus** koettiin tärkeäksi. Vastaamattomuus tulkittiin paheksuttavaksi välinpitämättömyydeksi (*Kunhan edes lähettävät - -*) ja vastaamisen taas katsottiin ilmentävän työnantajan arvostavaa asennetta hakijoita kohtaan (esimerkki 2). Työnantajan ja työntekijän/työnhakijan välillä vallitsevan vastavuoroisen ns. psykologisen sopimuksen (ks. esim. Cortini ym. 2019: 2; Rembel 2012: 15–18 ja näissä mainittu kirjallisuus) mukaan työnhakijalla on oikeus saada vastaus hakemukseensa.

- (2) Kunhan edes lähettävät vastauksen josta välittyy arvostus kiinnostusta kohtaan - -. (L21)

Hylkäysviestin toivottiin tulevan kohtuullisessa ajassa (esimerkki 3), mikä tukee Cortinin ym. (2019) havaintoa nopean vastauksen vaikutuksesta tyytyväisyyskokemukseen.

- (3) Vastauksen olisi myös hyvä saapua (suhteellisen) ajoissa, kuukausia hakemuksen jättämisen jälkeen saapunut vastaus tuntuu lähinnä turhautavalta. (T2)

Kieltävän rekrytointivastauksen **toimivaa vuorovaikutusasennetta ja sävyä rakentavista merkitysominaisuuksista** (interpersoonaisuus ja sävy) vastaajat pitivät tärkeinä tekstin *kohteliaisuutta* (esimerkki 4), *ystävällisyyttä*, *mukavaa sävyä* ja *henkilökohtaisuutta* (esimerkki 5). Massakirjemäisyyden tuntua ja räätälönnin puutetta pidettiin negatiivisena.

- (4) - - Kohteliaasti sanotaan kiitos, mutta ei kiitos. - - (L22)

- (5) Persoonallinen ja kohtelias, ei tule tunnetta, että lähetetään 500 muullekin. (T22)

Kiittämisen ja pahoittelun katsottiin kuuluvan toimivaan hylkäyskirjeeseen. Massavastausmaisuuksien katsottiin näkyvän tyypillisissä hylkäyskirjeissä henkilökohtaisuuden puuttumisena ja luovan etäistä vaikutelmaa. Henkilökohtaisuutta ja kohteliaisuutta sekä *vastaanottajaa arvostavaa otetta* (esimerkki 6) kaivattiin, vaikkakin tiedostettiin henkilökohtaisen otteen olevan vaikea toteuttaa suuren hakijamäärän vuoksi. Tylyn ja hakijaa loukkaavan vaikutelman luomista pidettiin kartettavana (esimerkki 7).

- (6) Onnistuneessa kieltävässä rekrytointivastauksessa esitetään asiat niin, että siitä välittyy vastaanottajalle selainen viesti, että hakemusta ja henkilöä arvostetaan. (T6)

- (7) Ei liian tyyli – Jatkoon tsemppaava ja kannustava – Pahoitteleva. (L8)

Vastaajien mielestä hylkäyskirjeeseen tulisi *kannustaa*, *motivoida* ja *rohkaista* (esimerkki 7 edellä) sekä sisältää **tulevaisuusorientaatiota**, mikä näkyy vastauksissa *onnen ja menestyksen toivotuksina*, *uudelleen hakemisen toivomisenä* sekä *kannustavana*, *motivoivana* ja *rakentavana* palautteena, josta on hakijalle *hyötyä* tulevaisuudessakin.

Liika kohteliaisuus ja selittely eivät vastaajien mukaan saa ohittaa *selkeyttä, suoruutta* ja *ytimеккyyttä*, joita vastaajat pitivät tavoiteltavina ja keskeisinä kieltävien vastaustekstien **sisällöllisinä** ja **tyylillisinä ominaisuuksina**. Niin ikään *asiallisuutta* ja *neutraalia* ilmaisutapaa sekä *lyhyyttä* ja *tiiviyttä* arvostettiin. Myös *oikeinkirjoitus* ja *kielioppi* mainittiin **kieleen, kieliasuun ja kielenkäyttöön liittyvinä vaatimuksina**. Selkeyteen liittyvät vastauksen *helppoymmärteisyys*, pääsanoman *selvyys* ja *selkeä ilmaisu*. Tiiviyttä, ytimekkyyttä ja suoruutta suosiva ilmaisutapa karttaa *turhaa jaarittelua* ja *höpöttelyä* sekä valitsematta jättämisen *anteeksipyytelyä* ja hakijan *imartelua* (esimerkki 8).

- (8) Sen pitäisi olla kohtelias, mutta ytimekäs: työnhakija tuskin haluaa paljoa lukea imarteluja kun hakemus hylätään. Vastauksessa pitäisi käydä läpi jokin syy miksi hakemusta ei hyväksytty (jos sellaista löytyy). (T16)

Valintapäätöksen **selittämistä** ja **perustelemista (päättöksen argumentointi)** kaivattiin (ks. esimerkki 8 edeltä), samoin rakentavaa **palautetta** (esimerkki 9). Nämä odotukset ovat ymmärrettäviä vastavuoroisuuden periaatteen näkökulmasta: hakija on käyttänyt hakemukseen aikaa ja odottaa paitsi vastausta myös palautetta ja perusteluja valinnalle. Vastaajat kuitenkin tiedostivat työnantajan rajalliset mahdollisuudet antaa palautetta.

- (9) Kieltävässä vastauksessa voitaisiin perustella, miksi henkilö ei tullut valituksi, kertoa miten hakemusta voitaisiin parantaa, kertoa tulevista hauista. (T4)

Jos kysymyksen 2 vastauksia tarkastelee Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teoriaan kuuluvan asenteenilmaisun systeemin (*attitude*) näkökulmasta, voi vastauksissa havaita taa-jimmin ilmaistun asia-arvottamisen lisäksi jossain määrin myös tunnearvottamista (tunteisiin perustuva arvottaminen). Eksplisiittistä ihmisarvottamista aineistossa ei esiinny, vaikka implisiittisesti ihmisiä toki arvotetaan inhimillisten prosessien arvioinnin kautta.

Rekrytointivastauksen rakennetta kuvatessaan (kysymys 3) vastaajat mainitsivat samankaltaisia funktionaalisia jaksoja, joita aidoissa sekä opiskelijoiden kirjoittamissa hylkäyskirjeissä esiintyy (esimerkki 10; ks. ja vrt. Keckman 2017b; Laihanen 2018).

- (10) Kiitos hakemuksesta tehtävään – lopputulos rekrytoinnista – syy mahdolliseen kieltävään vastaukseen – toivomus hakea uudestaan, jos avoimia paikkoja tulee. (L25)

Millainen?-kysymyksen (kysymys 2) vastauksista suurin osa sisältää onnistunutta hylkäyskirjettä kuvaavia ja määritteleviä adjektiiveja, mutta kuvaamiseen ja arvottamiseen on käytetty myös partisiippeja, adverbeja, substantiiveja ja verbejä. Kontekstissaan kohdettaan kuvaavia ja arvottavaa asennetta ilmaisevia merkityksiä voidaan kielentää erilaisin leksikaalisin ja kieliopillisin kategorioin. Erilaisten kielellisten resurssikategorioiden käyttöä merkitysten

rakentamisessa voidaan selittää kieliopillisen metaforan käsitteellä (ks. Karvonen 1991; Martin & White 2005: 10, 46; Katajamäki 2018: 47, 52). Esimerkiksi verbi *pahoitella*, substantiivi *pahoittelu* ja partisiippi *pahoitteleva* kuvaavat kaikki kieltävän vastauksen ilmaisemista pahoitellen. Samoin lyhyellä viipeellä saapunut vastaus on *nopea*, saapuu *ajoissa* tai *aikaisin*. *Kohteliaisuutta* kuvaavat myös adjektiivi *kohtelias* ja adverbi *kohteliaasti*. Taulukkoon 1 olen koonnut vastaajien onnistuneeseen hylkäyskirjeeseen, sen ominaisuuksiin, osiin tai tuottamiseen ja toimittamiseen liittyviä ja kontekstissaan arvottaviksi tulkitsemiani ilmauksia sekä sijoittanut ne sisältöanalyysin perusteella hahmottuviin sisältöluokkiin. Vaikka luokittelussa onkin otettu huomioon ilmausten konteksti, on luokittelu silti tulkinnanvaraista ilmausten monifunktioisuuden vuoksi. Eniten mainintoja saivat *kohtelias* (11 mainintaa), *selkeä* (11 mainintaa), *ystävällinen* (8 mainintaa) sekä *asiallinen* (6 mainintaa).

Taulukko 1. Opiskelijoiden käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta hylkäyskirjeestä

Sisältökategoria	Onnistunutta hylkäyskirjettä tai sen ominaisuuksia kuvaavia ja arvottavia kielellisiä resursseja (adjektiiveja, adverbeja, substantiiveja, verbejä)	Epäonnistunutta hylkäyskirjettä tai sen ominaisuuksia kuvaavia ja arvottavia kielellisiä resursseja (adjektiiveja, adverbeja, substantiiveja, verbejä)
Vastauksen toimittaminen ja ajoitus	<i>aikaisin, ajoissa, nopea, nopeasti</i> <i>Kunhan edes lähettävät</i> - - [lähettäminen toivottavaa]	<i>Kunhan edes lähettävät</i> - - [vastauksen lähettämättä jättäminen paheksuttavaa] <i>lähetetään 500 muullekin</i> [paheksuu massakirjemäisyyttä]
Vuorovaikutusasenne, sävy	<i>arvostus, ei anteeksipyytelevä, ei liian tyly, ei loukkaa, ei tule tunnetta, että lähetetään 500 muullekin, henkilökohtainen, henkilökohtaisuus, kiitokset, kiittää, kohteliaasti, kohteliaisuus, kohtelias, kunnioittava, pahoitella, pahoitteleva, pahoittelu, persoonallinen, ystävällinen, ystävällisen sävyinen, rakentava, mukava (lopetus/sävy)</i>	<i>anteeksipyytelevä, liian tyly, loukkaava, pyrkii lyttämään, imartelu, negatiivinen mielikuva yritystä kohtaan, turhauttava, vittuili</i> [fraasiutunut torjuntalause herättää vastaajassa voimakkaita negatiivisia tunteita]
Vastauksen sisältö, tyyli, kieli	<i>asiallinen, asiallisen sävyinen, asiallisen/virallisen näköinen, asianmukainen, ei jää negatiivinen mielikuva, ei turhaa höpöttelyä, ei turhan jaaritteleva, helposti ymmärrettävä, kiva [tietää hakijoiden määrä], lyhyt, neutraali, oikea kielioppi, oikeinkirjoitus, selkeä, selkeästi, selkeästi kieltävä, selvä, selvästi, suoraan/suoraan asiaan, tiivis, ymmärrettävä, ytimekäs</i>	<i>höpöttely, jaaritteleva, kliseinen, negatiivinen mielikuva</i>
Päätöksen argumentointi (selitykset ja perustelut)	<i>jollain tapaa perusteltu, jonkin muotoiset perustelut, perusteleva, perustella, perusteltu (syy tms.), perustelu, selitetty hyvin, selittää, sellainen jossa kerrotaan syy siihen miksi ei tullut valituksi, sisältää syyn</i>	
Palauttehyöty hakijalle	<i>hyvä [esim. palautteen saaminen hakemuksesta], hyvät puolet hakijassa, palaute (suoriutumuksesta), parannusehdotukset, parantaa</i>	
Tulevaisuusorientaatio, kannustus ja motivointi	<i>kannustava, kehottaa [yrittämään], motivoiva, rohkaisu, toiveita elättelevä, toivottaa onnea ja menestystä, tsemppaava</i>	

5 Tekstiesimerkit opiskelijoiden arvioitavina

Kyselyn lopuksi vastaajat arvioivat muutaman tunnistetiedoiltaan anonymisoidun hylkäyskirjeen toimivuutta asteikolla 0–5 (0 = ei toimi ollenkaan; 1 = toimii heikosti; 2 = toimii tyydyttävästi; 3 = toimii hyvin; 4 = toimii oikein hyvin; 5 = toimii erinomaisesti). Vastaajia pyydettiin perustelemaan toimivuusarvionsa ja kommentoimaan tekstien onnistumisia (+) ja epäonnistumisia (–) sekä kunkin tekstin yhteydessä kertomaan ja perustelemaan arvionsa siitä, oliko teksti vastaajan mielestä opiskelijan kirjoittama vai aidon yrityksen teksti. Esitteen tässä luvussa arviointitehtävän tuloksia.

Teksti A on aito yrityksen teksti. Liiketalouden opiskelijoista sitä piti aitona 19 vastaajaa ja teekkareista 18; liiketalouden opiskelijoista 5 ja teekkareista 6 arveli tekstiä opiskelijan kirjoittamaksi. Keskiarvo tekstin toimivuudesta oli liiketalouden opiskelijaryhmässä 4,26/5 ja teekkariryhmässä 3,82/5. Tekstiä pidettiin *tyypillisenä*, *persoonattomana* ja *kliinisenä* masviestinä, jossa *käsittelijä jättäytyy varjoksi* (ei henkilön allekirjoitusta). Viestiä pidettiin kuitenkin *ammattimaisena*, *selkeänä* ja *ytimekkäänä* sekä *lyhydestään* huolimatta *kohteli-aana*. Yksi teekkarivastaaja kuvasi viestiä *läimäytykseksi kasvoihin*. Selityksiä ja perusteluja päätökselle kaivattiin. Tulevaisuusorientaatiota pidettiin hyvänä lisänä.

(A)

Hei ,

kiitos kesätyöhakemuksestasi ja mielenkiinnostasi Service-assistentin tehtävää kohtaan [Yritys Oy:lle Kaupunkiin (kaupungin nimi)].

Olemme läpikäyneet kaikki hakemukset ja valinneet tähän tehtävään sopivimman kesätyöntekijän. Valitettavasti tällä kertaa valintamme ei kohdistunut sinuun.

Toivottavasti olet jatkossakin kiinnostunut avoimista tehtävistämme. Kaikki avoinna olevat työpaikat löydät nettisivuiltamme: [\[www.nettiosoite\]](#)

Aurinkoista kevättä toivottaen

Ystävällisin terveisin,
[Yritys Oy rekrytointi]

Teksti B (Rembelin (2012) aineistosta) on aidon yrityksen aito teksti, joka eroaa tekstistä A siinä, että se sisältää enemmän tietoa valinnan painotuksista ja implisiittisesti siis myös perusteluja. Teksti ei kuitenkaan sisällä yksilöivää ja henkilökohtaista palautetta hakijalle. Lupaus säilyttää hakemus tietyn ajan siltä varalta, että hakijalle sopivia työtehtäviä avautuisi (tulevaisuusorientaatiota, *toivoa*) sisältyy tekstiin. Allekirjoittajana on henkilö, ei pelkkä yritys (*antaa kasvot*). Nuo tekstin B tekstistä A erottavat seikat saivat vastaajilta myönteisiä

arvioita, vaikka tätäkin tekstiä pidettiin *kohtalaisen kylmänä* ja *vähän karun kuvan jättävänä* massaviestinä. Liiketalouden opiskelijoista 19/25 ja teekkareista 18/26 piti tekstiä aitona yrityksen tekstinä. Liiketalouden opiskelijat arvioivat tekstin toimivuudeksi (ka.) 4,26/5; teekkareiden toimivuusarvio tekstistä oli (ka.) 3,85/5. Valinnan yleisperustelujen (valinnan painotus) maininnan katsottiin voivan aiheuttaa hakijalle *epävarman olon* ja *loukata* (negatiivinen vuorovaikutusasenne ja tulevaisuusorientaatio), koska maininnasta voi *tulla olo, että hakija ei ollut tarpeeksi taitava mainituissa ominaisuuksissa*.

(B)

[Huomautus: Esimerkki on Rembelin (2012) aineistosta. Huomautusta ei mainittu kyselyssä.]

Hei,

Kiitos hakemuksestasi [XX:n] tehtävään ja kiinnostuksestasi yritystämme kohtaan.

Rekrytointiprosessimme on nyt edennyt ja olemme valinneet henkilöt, joiden kanssa jatkamme prosessia. Valintamme ei tällä kertaa kohdistunut Sinuun. Valinnassa painotimme vakuutus- ja finanssialan järjestelmien tuntemusta, vahvaa myyntihenkisyyttä ja soveltuvuutta organisaatioomme.

Säilytämme hakemustasi määrittelemäsi ajan. Huomioimme hakemuksesi, mikäli vastaavia tehtäviä avautuu organisaatiossamme.

Voit seurata avoimia tehtäviämme osoitteessa [www.yritys-b.fi/rekry]

Ystävällisin terveisin,
N.N.

Teksti C on todellisuudessa opiskelijan kirjoittama. Vastaajista 18/26 teekkaria ja 13/25 liiketalouden opiskelijaa piti tekstiä aidon yrityksen tekstinä. Toimivuusarvion keskiarvo oli teekkariryhmässä 4,33/5 ja liiketalouden opiskelijaryhmässä 4,04/5. Teekkariopiskelijoiden palautteessa teksti sai seuraavia mainintoja: *mallisuoritus, personoitu hakijan mukaan, persoonalle kohdistettu vastaus, hyvä vaikutelma* (yrityksestäkin). Teekkareiden vastauksissa huomautettiin, että valintaperusteita ei yleensä kerrota (niin tarkasti kuin tekstissä tehdään) ja että teksti sisältää turhaa *liirum laarumia* eikä siinä ole yksilöivää palautetta hakijalle. Liiketalouden opiskelijoiden palautteessa tekstiä pidettiin *henkilökohtaisena, tsemppaavana, kannustavana ja ystävällisenä*, eli tekstin vuorovaikutus vaikutti vastaajien mielestä hyvin toimivalta. Tekstissä olevaan puhuttelumuotojen sekakäyttöön (sinuttelua ja teitittelyä sekaisin) kukaan vastaajista ei kiinnittänyt huomiota, vaikkakin yksi liiketalouden opiskelija mainitsi *teitittelyn luovan kohteliaisuutta ja viestivän arvostuksesta*. Tekstin kannustavuus, henkilökohtaisuus ja vastaanottajakeskeisyys (opiskelijoille suunnattu) mainittiin tekstin ansiolina. Myös liiketalouden opiskelijoiden vastauksissa on muutama maininta siitä, että tekstissä oli jonkin verran selittelyä (*turhaa höpöttelyä*), joka pidentää tekstiä ja verottaa sen ytimekkyyttä. Asiakirjastandardin katsottiin vaikuttavan tekstin *ammattilaismaisuuuteen*.

(C)

[Yritys Kaupunki]	[X.X.201X]
[Osoite]	
[Postitoimipaikka]	
[Etunimi Sukunimi]	
[Katu 1 C 11]	
[00000 Kaupunki]	
Hyvä työnhakija,	
Olemme käsitelleet kaikki työhakemukset mukaan lukien teidän hakemuksenne, mutta valitettavasti valintamme ei osunut kohdallenne. Kiitämme kuitenkin [Yrityksen nimi] Oy:n puolesta kiinnostuksestasi yritystämme ja hakemaanne työpaikkaa kohtaan.	
Hakemuksia tuli tällä kertaa yli 20, joiden perusteella valitsimme 5 työntekijää myyntitöihin [Kaupungin] toimipisteellemme. Monilla hakijoistamme oli aiempaa kokemusta alalta sekä alaa vastaava koulutus, jonka johdosta valitsimme mielestämme sopivimmat työntekijät ja jouduimme myös hylkäämään useita mielenkiintoisia ja kokeneita hakijoita. Arvostamme hakemuksia opiskelijoilta ja toivomme, että hakisit mahdollisesti [Yritykselle] töihin myös tulevaisuudessa.	
Tahdomme toivottaa teille onnea ja menestystä tulevaan niin opinnoissa kuin työhaussa.	
Ystävällisin terveisin,	
[Etunimi Sukunimi]	
HR-Päällikkö	
[Yritys Oy]	
Henkilöstöjohtaja	

Teksti D (opiskelijan harjoitusteksti) tunnistettiin selvästi opiskelijan kirjoittamaksi ja sai vastaajilta runsaasti kritiikkiä. Sen katsottiin sisältävän *liikaa negatiivista kritiikkiä* hakijaa kohtaan, *ajautuvan epäolennaisuuksiin*, olevan *outo*, *ärsyttävän pikkutarkka* sekä sävyiltään *epäystävällinen*, jopa *ilkeä*. Vaikka palaute hakijalle koettiin *henkilökohtaiseksi, tarkaksi ja korjaavaksi*, sitä pidettiin ehdottomasti *liian negatiivisena* ja *epäsoveliaana*. Negatiivisia arvioita painottava, virheitä korjaava ja moittiva henkilökohtaisuus ei vastaajien mielestä ollut toivottavaa eikä sopivaa. Tekstistä välittyi vastaajien mukaan *epäammattimainen* vaikutelma, mitä runsaat *kieli- ja tyylivirheet* lisäsivät. Liki kaikki teekkarivastaajat (25/26) pitivät tekstiä opiskelijan harjoitustekstinä (yksi tyhjä vastaus); liiketalouden opiskelijoista niin ikään valtaosa (22/25) piti tekstiä selvästi opiskelijan kirjoittamana. Tekstin toimivuuden keskiarvoksi tuli liiketalouden opiskelijoiden arvioinnissa 1,96/5 ja teekkareiden arvioinnissa 2,46/5.

(D)

[Etunimi Sukunimi]

[Katu 000]

[000 000 0000]

[Päivämäärä X.X.XX]

Hei Etunimi!

Kiitos kiinnostuksestasi työpaikkaa kohtaan. Valitettavasti tällä kertaa valintamme ei kohdistunut sinuun.

Syy miksi sinua ei valittu [Yritys Oyj:lle] töihin johtuu suurimmaksi osaksi siitä, että hakemuksestasi jäi epäselväksi mitä paikkaa hait. [Yrityksellä] on tarjota lukuisia eri työpaikkoja niin tuotantotalouden kuin energiatekniikan opiskelijoille.

Ansioluettolosi oli melko hyvä. Kiinnittäisin vielä huomiota harrastukset osioon, jossa teksti ei ollut oikean kieliopin mukaista. Mahdollisesti peruskoulun voisi jo jättää pois. Kielitaidostasi puolestaan on merkittävää etua työmarkkinoilla. En myöskään tiedä mitä pikku-ie ja ysvikäsilli ovat, voisit avata termejä hieman.

Itse kirjeessä kerroit hyvin luonteestasi ja taidoistasi, mutta työpaikka johon hait jäi epäselväksi. Kirje voisi olla myös selkeämpi, jos se olisi jäsennelty selkeämmin.

Valitsimme taloushallinnon kesäavustajaksi [Etunimi Sukunimen].

Parhain terveisin

[Etunimi Sukunimi]

[Yritys Oyj markkinointiassistentti]

Teksti E (opiskelijan kirjoittama) oli mukana vain jälkimmäisessä, teekkareille suunnatussa kyselyssä. Lisäsin sen mukaan, koska halusin testata, miten vastaajat suhtautuvat tekstiin, jossa hakijan torjuntaa eli hylkäystä ei kerrota suoraan vaan se ilmaistaan implisiittisesti. Teekkarien vastauksissa kaivattiin torjunnan suoraa ja selvää ilmoittamista sekä todettiin, että *kielteinen vastaus on kätkeyty ja sen joutuu itse päättelemään*. Eräs vastaaja arveli, että tekstissä *unohtui sanoa ei*. Tekstin ansioiksi katsottiin, että siitä *välittyi välittäminen* ja kannustava tulevaisuusorientaatio ja että teksti sisälsi *selkeät ja ytimekkäät perustelut* valinnalle. Tekstiltä kaivattiin yksilöllistä palautetta hakijalle ja tekstin katsottiin kertovan turhan tarkasti valitusta henkilöstä ja hänen ansioistaan (*liikaa jaarittelua*). Vastaajista 12/26 piti tekstiä aitona yrityksen tekstinä; saman verran vastaajista (12/26) katsoi tekstin olevan opiskelijan kirjoittama (tekstin alkuperäsarvioon 2 vastaajaa ei ottanut kantaa tai kannanotto oli epäselvä). Toimivuusarvion keskiarvoksi tuli 3,79/5.

(E)

[Vastaanottajan tiedot (nimi ja osoite omilla riveillään)]

Hei [Etunimi]!

Kiitos hakemuksestasi [Yritykselle]. Olemme saaneet lukuisia hakemuksia avoimeen tehtäväämme liittyen ja olemme nyt rekrytoineet suunnitteluasiantuntijan [Kaupungin] toimialueelle. Hakijoista kaikki olisivat olleet päteviä tehtävään, mutta yhdellä hakijalla oli 5 vuotta työkokemusta toimialalta, joihin muut hakijat eivät voineet kokemuksellaan vastata. Näimme tämän eduksemme ja valitsimme hänet.

Toivomme, että voimme pitää hakemuksesi [Yritykselle] vielä avoinna siihen asti, kunnes uusia paikkoja vapautuu. Tarvitsemme [Yritykselle] uusia alan tekijöitä ja pyrimme olemaan sinuun yhteydessä heti kun sopivia paikkoja avautuu.

Toivotamme sinulle mukavaa opiskeluiden ja loppuvuoden jatkoa! Muistathan päivittää hakemustasi nettisivuillamme [www.yritys.fi/työpaikat], jotta pystyisimme tarjoamaan sinulle tehtäviä mahdollisimman reaaliaikaisin tiedoin.

Ystävällisin terveisin

[Yritys Oyj]

[Allekirjoitus]

[Etunimi Sukunimi]

Henkilöstöjohtaja

6 Yhteenvedoa ja pohdintaa

Tekemäni kyselytutkimuksen mukaan korkeakouluopiskelijoiden odotukset ja hylkäyskirjeeltä vaadittavat ominaisuudet liittyvät 1) vastauksen toimittamiseen ja optimaaliseen ajoitukseen, 2) tekstin vuorovaikutusasenteeseen ja sävyyn, 3) tekstin sisällöllisiin, tyyllillisiin ja kielellisiin ominaisuuksiin, 4) päätöksen argumentointiin (selitykset ja perustelut), 5) hakijan kokemaan palautehyötyyn sekä 6) hakijaa kannustavaan ja motivoivaan tulevaisuusorientaatioon. Vastaajat toivoivat hylkäyskirjeiltä valinnan perusteluja ja henkilökohtaista palautetta, mutta tiedostivat työnantajan rajalliset resurssit palautteenantoon. Kyselyn perusteella suomalaiset korkeakouluopiskelijat arvostavat nopeaa vastaamista sekä vastauksen henkilökohtaista räätälöintiä (ks. ja vrt. myös Cortini ym. 2019). Liian perusteellista ja yksityiskohtaista sekä hakijan ansioita negatiivissävyysesti erittelevää ja arvostelevaa palautetta pidettiin kuitenkin sopimattomana (ks. myös Jablin & Krone 1984) ja epäammattimaisena. Lyhyet ja personoimattomat massaviestit saatetaan kokea paitsi ammattimaisiksi ja yrityksille tyypilliseksi myös etäisiksi ja välinpitämättömiksi (ks. myös Keckman 2017b: 93). Lyhyyttä, selkeyttä ja ytimekkyyttä arvostetaan, mutta ne eivät saa syrjäyttää kohteliaisuutta (*selkeästi*

(*mutta ystävällisesti*); *kohtelias, mutta ytimekäs*). Lyhyys voidaan kokea tyydydeksi, persoonattomuudeksi ja jopa epäselvyydeksi (ks. Keckman 2017b: 93; Jablin & Krone 1984), valinnan jos tekstin myönteistä vuorovaikutusta ja tyytyväisyyskokemusta rakentaviin valintoihin ei ole erityisesti panostettu. Tämän kyselyn perusteella ainakin suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden voi sanoa arvostavan hylkäyksen eksplisiittistä ilmaisemista (esim. *Valitettavasti valintamme ei tällä kertaa - -*) implisiittisen torjunnan sijaan, vaikkakin hylkäyskirjeisiin vakiintunutta torjuntalauseetta toisaalta pidettiin jopa ärsyttävänä kliseenä. Olennaista tyytyväisyyskokemuksen kannalta on, että lukija kokee viestin arvostavaksi ja kannustavaksi, motivoivaksi, riittävästi palautetta ja perusteluja tarjoavaksi tekstiksi. Kielellisillä valinnoilla rakennetaan kohteliasta ja hakijaa arvostavaa vuorovaikutusta. Hakijan sopivalla tavalla huomioivan ja personoivan, räätälöidyn palautteen sekä riittävien selitysten ja perusteluiden muotoilemisella on merkitystä myönteisen yritys- ja työnantajakuvan rakentamisen kannalta.

Formaaleja ja epäsuoria ilmaisutapoja on pidetty sopivampina hylkäyskirjeisiin kuin informaaleja ja suoria (ks. Jablin & Krone 1984; vrt. kuitenkin Cortini ym. 2019). Vastajien arvioimista hylkäyskirjeistä yksi sisälsi teitittelyn (voidaan pitää muodollisena, formaalina puhuttelumuotona) ja sinuttelun (epämuodollinen, informaali puhuttelumuoto) sekäkäyttöä, mutta yksikään vastaajista ei kommentoinut tätä millään tavalla; yksi vastaajista piti kyllä havaitsemaansa teitittelymuotoa kohteliaana ja lukijaa arvostavana.

Kyselytutkimuksen perusteella korkeakouluopiskelijoilla näyttäisi olevan hylkäyskirjeen tekstilajin tajua ja käsitystä hylkäyskirjeen tekstilajiominaisuuksista. Toimivaan vuorovaikutukseen kannattaa hylkäyskirjeissä ja niiden opetuksessa erityisesti panostaa. Hylkäyskirjeisiin liittyvien lukijakokemusten kartoittaminen auttaa työelämätekstien ja tekstilajitietoisuuden kehittämistä – sekä työelämää varten että työelämässä.

Lähteet

- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. Lontoo: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum.
- Cortini, M., Galanti, T., & Barattucci, M. (2019). The effect of different rejection letters on applicants' reactions. *Behavioral sciences*, 9(10), 102. Saatavilla: <https://doi.org/10.3390/bs9100102> (lainattu 30.10.2020).
- Fairclough, N. (2001) [1989]. *Language and power*. London: Longman.
- Hasan, R. (1989) [1985]. The structure of a text. Teoksessa: M.A.K. Halliday & R. Hasan (toim.). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. painos. Oxford: Oxford University press. 54–69.
- Heikkinen, V. (1999). *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. (2012). Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa: V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.). *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus. 17–47.
- Jablin, F. & Krone, K. (1984). Characteristics of rejection letters and their effects on job applicants. *Written Communication* 1:4, 387–406. Saatavilla: <https://digitalcommons.unl.edu/commstudiespapers/144/> (lainattu 1.10.2020).
- Kalliokoski, J. (2002). Tekstilajin taju. Teoksessa: I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantaa (toim.). *Äidinkielen merkitykset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 147–159.
- Karvonen, P. (1991). Kieliopillinen metafora ja sen vaikutukset tekstissä. Teoksessa: T. Lehtinen & S. Shore (toim.). *Kieli, valta ja eriarvoisuus: Esitelmiä 18. kielitieteen päiviltä. Kieli 6*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 149–165.
- Katajamäki, H. (2018). *Tekijän identiteetti taloussanomalehtien pääkirjoituksissa. Pääkirjoitustoimittajan sosiaalisesta roolista tuotettu, teksteistä tulkittu*. Acta Wasaensia 411. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Keckman, E. (2017a). Hylkäyskirje tekstilajina. *Kielikello* 4/2017, 38–39.
- Keckman, E. (2017b). *Hylkäyskirje tekstilajina työnhaun diskurssissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Laihanen, E. (2018). Tekstilajin tajuja testaamassa: teekkareiden kirjoittamien kieltävien rekrytointivastausten funktionaalinen rakenne. Teoksessa: L. Kääntä, M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.). *Työelämän viestintä, Arbetslivskommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben. VAKKI-symposium XXXVIII 8.–9.2.2018. VAKKI Publications 9*. Vaasa. 105–118.
- Laihanen, E. (2019). Kirjoittaja ja lukija teekkareiden kirjoittamissa kieltävissä rekrytointivastauksissa. Teoksessa: H. Hirsto, M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.). *Työelämän viestintä II, Arbetslivskommunikation II, Workplace Communication II, Kommunikation im Berufsleben II. VAKKI-symposium XXXIX 7.–8.2.2019. VAKKI Publications 10*. Vaasa. 151–164.
- Makkonen-Craig, H. (2011). Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa: A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.). *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 62–91.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mikkonen, I. (2010). ”Olen sitä mieltä, että...” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylä Studies in Humanities* 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäntynen, A. (2006). Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. Teoksessa: A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.). *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 42–71.
- Nieminen, T. (2010). *Lajien synty. Tekstilaji semioottisessa metateoriassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Paldanius, H. (2020). *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. JYU Dissertations 227. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rembel, K. (2012). *Valitettavasti valinta ei tällä kertaa kohdistunut sinuun. Tutkimus kielteisistä rekrytointivastauksista osana rekrytointiprosessia ja työnantajabrändäystä*. Pro gradu -tutkielma. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Saviniemi M. (2015). ”On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä.” *Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. Acta Universitatis Ouluensis. Series B, Humaniora vol. 127. Oulu: Oulun yliopisto.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uoti, M. (2019). *Explanations in rejection letters to non-interviewed external applicants: Employer brand perspective and qualitative content analysis*. Pro gradu -tutkielma. Turun kauppakorkeakoulu. Kansainvälinen liiketoiminta.
- Valtonen, P. (2012). *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Turun yliopiston julkaisuja C 350, Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.

Ruotsinkielisten kirjoittamisen käytänteitä: tapaustutkimus kahdesta yrityksestä Helsingin ja Vaasan seuduilla

Jannika Lassus

Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto
Helsingin yliopisto

Johanna Tanner

Kieli- ja yritysviestintäkeskus
Kauppakorkeakoulu Hanken

In this article we present results from a case study of five business professionals and their workplace literacy practices and literacy events. The five interviewees are Swedish-speaking Finns, part of a 5 % minority in Finland, and they live both in the Helsinki capital area and in the Vaasa region. The business professionals work for two anonymized companies: Delta, a global business consultant company, and Zeta, a Scandinavian bank. Our theoretical framework is New literacy studies (Barton 2007/1994). All the interviewees use at least three languages at their work: their mother tongue Swedish, their second language Finnish (both are national languages in Finland), and English. High skills of both national languages are needed to perform the work tasks, and national languages are used more than English. The writing tasks are diverse and connected to the specialized work tasks of each employee, with the exception of e-mails that all interviewees write daily. The language choices are influenced by several factors, among them the language preferences of the recipient and the task at hand. Evidently, the companies have managed to make the best use of the language skills of the interviewees.

Avainsanat: kaksikielisyys, kirjoittaminen, monikielisyys, ruotsin kieli, suomi toisena kotimaisena kielenä, tekstikäytännöt, yritysviestintä

1 Johdanto

Artikkelissamme tarkastelemme yksityisellä sektorilla työskentelevien suomenruotsalaisten kuvauksia työelämän kielellisestä arjesta ja sen kirjoittamisen käytännöistä. Olemme kiinnostuneita siitä, millainen rooli kotimaisilla kielillä on kaksi- ja monikielisessä asiantuntijatyössä. Artikkelin pohjana on laajempaan tutkimusprojektiimme (FISKAR, Finlandssvenskars skrivande i arbetslivet) kuuluva tapaustutkimus, jossa tarkastelemme lähemmin viiden työntekijän kirjoittamisen käytänteitä yritysten toimipaikoissa Helsingissä ja Vaasassa. Kaikki haastateltavamme ovat niin sanottuja valkokaulustyöntekijöitä, eli he toimivat yrityksissä erilaisissa asiantuntijatehtävissä. Tapaustutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisia tekstikäytännöitä kaksikielisten työntekijöiden arjessa on, mitä kieliä he käyttävät eri tilanteissa ja mitkä tekijät vaikuttavat kielivalintoihin.

Viime vuosikymmeninä työelämä on digitalisoitunut ja kansainvälistynyt, ja yrityksissä työtehtävät ovatkin kehittyneet sisällöllisesti entistä enemmän tieto- ja asiantuntijatyöksi (Ali-Yrkkö 2006; Johansson ym. 2011). Digitalisoituneessa työelämässä yhä useampi – ellei jokin – ei pelkästään lue tekstejä vaan myös kirjoittaa niitä ja toimii näin tekstin tuottajana

(Brandt 2015; Jakobs & Spinuzzi 2014). Yksityisen sektorin työntekijöiden kirjoittamisesta on kuitenkin olemassa melko vähän tietoa; etenkin niiden työntekijöiden, jotka toimivat sellaisissa asiantuntijatehtävissä, joissa kirjoittaminen ei ole ydintehtävä (ns. integrated writers, ks. Jakobs & Spinuzzi 2014). Tapaustutkimuksemme tuo tietoa yksityisen sektorin kirjoittamisen käytänteistä ja kotimaisten kielten käytöstä yritys-elämässä suomenruotsalaisen kieli-vähemmistön näkökulmasta. Samalla tutkimuksemme täydentää suomalaista toistaiseksi suhteellisen vähäistä tutkimusta alueelta (ks. myös esim. Breckle & Schlabach 2017; Malkamäki & Herberts 2014).

Virallisesti kaksikielisessä Suomessa suomenruotsalaiset ovat edelleen maan suurin vähemmistö. Arjen tasolla ruotsinkieliset elävät kuitenkin usein omissa yhteisöissään: todellisia kielillisiä kohtaamisia ja tilanteita, joissa tarvittaisiin kompleksisempaa suomen kielen taitoa, saattaakin olla vain vähän, erityisesti yksikielisissä perheissä kasvavilla ja ruotsinkielisillä alueilla asuvilla (ks. Åkerlund, Marjanen & Lepola 2019). Tilanne muuttuu osalla korkeakouluopintojen alettua mutta osalla vasta työpaikalla. Suomessa on paljon ruotsalaisomistuksessa olevia yrityksiä, ja työpaikalla ruotsin kielen hallinta on yleensä etu – näin on etenkin yrityksissä, joilla on pohjoismaisia yhteyksiä (Barner-Rasmussen 2011; 2017). FISKAR-projektin kyselytutkimuksen perusteella suomenruotsalaiset käyttävät toki ruotsia ja hyötyvät ruotsin kielen taidostaan, mutta työssään he tarvitsevat myös englantia ja erityisesti monipuolisia suomen kielen taitoja (Lassus & Tanner 2019; Tanner & Lassus 2018). Haastatteluaineistomme tapaustutkimuksen perusteella kuva suomenruotsalaisten asiantuntijatyöntekijöiden kielenkäytöstä on vielä monipuolisempi: usealla haastatellulla on kaksi tai kolme rinnakkaista työkieltä eli suomi, ruotsi ja englanti, joita käytetään moninaisissa kirjallisissa viestintätilanteissa ja joiden valintaan vaikuttavat useat tekijät.

Artikkelimme aluksi selvitämme lyhyesti tutkimuksemme teoreettisen taustan, minkä jälkeen kuvaamme aineistoa ja sen keruuta. Havainnollistamme tuloksia esimerkkien avulla, ja lopuksi pohdimme tapaustutkimuksestamme nousseita tulevia tutkimuskysymyksiä.

2 Kirjoittamisen käytänteiden tutkimusta

Yksityisen sektorin kieli- ja viestintäkäytänteitä on tutkittu Suomessa jonkin verran kauppätieteissä (ks. esim. Barner-Rasmussen 2011, 2017; Barner-Rasmussen & Lönnholm 2017; Vaara ym. 2005). Kielitieteen osalta niitä on Suomessa tutkittu erityisesti englannin osalta (ks. esim. Charles & Louhiala-Salminen 2007; Kankaanranta, Louhiala-Salminen & Karhunen 2015; Räisänen 2019). Kotimaisten kielten näkökulmasta yksityiseltä sektorilta on kuitenkin selvästi vähemmän tutkimusta kuin julkiselta sektorilta (julkisen sektorin tutkimuksesta ks. esim. Lassus 2010; Pilke & Salminen 2013; Tiililä 2007; Tolvanen 2016; Vik 2016).

Ehkä luonnollisin selitys tälle on se, että yritysosalaisuuksien vuoksi tutkijoiden on usein vaikea päästä havainnoimaan yritysten kielenkäyttöä ja vuorovaikutusta (Blåsjö & Jonsson 2018; poikkeuksena esim. Kangasharju 2007). Yrityksmaailmaa myös sitovat monet lait, jotka asettavat rajoituksia tutkijoiden ja muiden pääsyyn teksteihin. Työntekijää sitoo salassapitovelvollisuus sekä asiakkaita että työnantajaa kohtaan (ks. esim. Työsopimuslaki 2001/55, Liikesalaisuuslaki 2018/595 ja Laki luottolaitostoiminnasta 2014/610). Yrityksmaailmassa työntekijät kokevat, että jo työstä kertominen voi rikkoa näitä lakeja, joten haastatteluun osallistuminen vaatii esimiehen tai työnantajan suostumuksen.

Kirjoittamisen ja tekstien tutkimuksessa on yhä enemmän siirrytty etnografiseen ja sosiolingvistiseen näkökulmaan. Etenkin tekstikäytänteiden tai kirjoittamisen käytänteiden tutkimuksessa eli new literacy studies -koulukunnassa yhdistyy sosiolingvistisestä ja etnografisesta kielentutkimuksesta tuttuja elementtejä (vrt. Makkonen-Craig 2014; Pitkänen-Huhta 2000). Yksittäisen tekstin tuottamisen tai kuluttamisen tilanne, tapahtuma (event) on osa jossain määrin vakiintuneita tekstin tuottamisen tai kuluttamisen käytänteitä (practice). Kuitenkin jokainen tapahtuma muokkaa käytänteitä. Teksti ja kirjoittaminen ovat siis sidoksissa sosiaaliseen tilanteeseen. Tekstitapahtumassa tai kirjoitustapahtumassa tekstiä tuotetaan tietyillä välineillä ja tietyissä kanavissa, tietyillä kielillä ja tietyille lukijakunnalle (Barton 2007/1994; Lassus et al. 2019). Kirjoitustapahtumista muovautuu kirjoittamisen käytänteitä, joissa kirjoittaminen ja teksti nähdään kontekstisidonnaisina sosiaalisina käytänteinä ja joissa pätevät kontekstin mahdollisuudet ja rajoitukset, myös kielivalinnan osalta. Kirjoittamisen käytänteiden tutkimuksessa näitä tekstikäytänteitä – tässä erityisesti kirjoittamisen käytänteitä, eli kirjoitustilannetta (sis. välineet), kirjoittajaa ja kirjoittajan valintoja – voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Asiatekstien kirjoittamiseen ja muuhun institutionaaliseen tekstin tuottamiseen kuuluvat myös monet rajoitukset, joihin kirjoittaja ei aina voi vaikuttaa.

Tarkastelemme tässä tapaustutkimuksessa yritysmaailmassa työskentelevien suomenruotsalaisten kirjoittamisen käytänteitä; erityisesti sitä, mitä tekstejä he kirjoittavat ja millä kielillä. Haastateltavat ja heidän tekstikäytänteensä sijoittuvat kuitenkin aina tiettyyn yritys kontekstiin. Analysoidessamme haastattelijoiden kuvauksia kirjoittamisen käytänteistä, kirjoitustapahtumasta ja kielivalinnoista toimimme siis aina tietyn yrityksen kontekstissa, eikä tuloksia voi välttämättä voi yleistää yksityiselle sektorille laajemmin.

3 Tutkimusaineiston kuvaus

Tapaustutkimuksemme aineisto (n=5) on osa laajempaa aineistoa, joka koostuu 18 suomenruotsalaisen työntekijän haastattelusta. Haastattelut tehtiin yksityisissä yrityksissä Helsingissä keuhällä 2018 ja Vaasassa keuhällä 2019, ja aineistonkeruuta rahoitti Svenska kultur-

fonden. Kaikissa haastatteluissa käytettiin samaa puolistrukturoidun teemahaastattelun haastattelurunkoa, tilanteen mukaan soveltaen. Haastattelurunko on laadittu osittain aiemman kyselytutkimuksemme tulosten perusteella (Lassus & Tanner 2019; Tanner & Lassus 2018) poimimalla haastattelukysymyksiin kyselyssä esiin nousseita relevantteja teemoja. Yhtenäisestä rungosta on se etu, että kaikissa haastatteluissa on tunnistettavissa tietyt samat teemat, jolloin on mahdollista esittää koko aineistolle samoja kysymyksiä. Tutkimusaineiston vertailtavuutta lisää myös yhtenäinen haastattelukäytäntö: kaikki haastattelut on tehty kahdella kielellä, eli olemme haastatelleet jokaista informanttia haastattelun aikana vuorotellen sekä ruotsiksi (Jannika Lassus) että suomeksi (Johanna Tanner). Tavoitteenamme oli muotoilla kysymykset niin, että ne jättivät tilaa haastateltavien omille tavoille kuvata puheena olevaa asiaa (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2017: 79). Haastatteluissa vallitsikin melko avoin ja positiivinen tunnelma, ja haastateltavat ottivat puheeksi omia aiheitaan ja tekivät kysymyksiä myös meille haastattelijoille.

Haastateltavat rekrytointiin eri verkostojen kautta. Laillisista ja tutkimuseettisistä syistä haastateltaville ja yrityksille luvattiin anonymisointi. Yritykset ja haastateltavat saivat etukäteen tiedot haastattelun tarkoituksesta ja sisällöstä sekä sopimuslomakkeen. Jokaisen haastattelun alussa sopimuslomake allekirjoitettiin ja sekä haastattelun sisältöä että tarkoitusta avattiin vielä kerran. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sekä anonymisoitiin. Artikkelissa annettuja esimerkkejä eli haastateltavien vuoroja on muokattu puhekieleltä yleiskielisemmiksi, ja ruotsinkieliset esimerkit on käännetty suomen kielelle. Kieliasua on muokattu paitsi luottavuuden ja kääntämisen helpottamiseksi myös anonymiteetin suojaamiseksi, ettei jokin kielellinen piirre mahdollistaisi haastateltavan tunnistamista.

Haastattelututkimuksen rajoituksia ovat pieni osallistujamäärä ja valikoidut osallistujat. Pyydimme haastateltaviksi henkilöitä, joilla on ruotsinkielinen koulutausta ja jotka kirjoittavat työssään mutta joita ei ole rekrytoitu kirjoitus- tai viestintätehtäviin. Haastatteluun lupautuivatkin luultavasti sellaiset henkilöt, joilla on mielipiteitä kieli- ja viestintäaiheista tai ainakin kiinnostusta niitä kohtaan. Tämän lisäksi haastattelijat edustivat sekä ruotsinkielistä vähemmistöä että suomenkielistä enemmistöä, eli myös haastattelijat ovat voineet vaikuttaa haastateltavan itseraportointiin. Jo Labovin New York -tutkimuksissa ja muissa sosiolingvistisissä tutkimuksissa (esim. Widmark 1973; Wikner 2019) on todettu eroja itseraportoidun kielenkäytön ja todellisen kielenkäytön, asenteiden ja normien välillä. Yritysmailman kirjoituskäytänteitä tutkittaessa haastattelu on kuitenkin tällä hetkellä realistisin mahdollinen tapa saada tietoa, sillä muihin etnografisiin menetelmiin (Aspers 2011), kuten havainnointiin, on vaikea saada yrityksiltä lupaa. Emme myöskään pystyneet keräämään haastateltavien kirjoittamia tekstejä: ainoastaan muutamat haastateltavat pystyivät antamaan huolella seulottuja ja anonymisoituja tekstejä. Pankkimaailmassa tekstejä ei voi antaa ulkopuolisille.

Vaikka tapaustutkimuksemme perusteella saatuja tuloksia ei voi yleistää, ne kertovat kuitenkin osaltaan yritysmaailman monimuotoisista kirjoittamisen käytänteistä ja kielivalinnoista. Tutkimusta tältä alueelta on huomattavan vähän, ja teorian muodostumisen kannalta myös tapaustutkimukset ovat tärkeitä. Tutkimuksella on myös soveltava arvo: tietoa yrityskirjoittamisen käytänteistä tarvitaan sekä alemmilla että ylemmillä koulutustasoilla.

4 Tapaustutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmä

Tapaustutkimuksemme osallistajat työskentelevät kahdessa yrityksessä, jotka olemme nimenneet Deltaksi ja Zetaksi. Molemmat yritykset ovat toimineet Suomessa ja Pohjoismaissa jo pitkään. Delta on globaali konsulttiyritys, jonka erityisosaamista on lakipalvelut, ja konsernin virallinen kieli on englanti. Olemme haastatelleet Deltasta kahta työntekijää: Delta1 on noin 30–35-vuotias mies, joka työskentelee Helsingissä; Delta2 noin 25-vuotias nainen, joka työskentelee Vaasassa. Molempien äidinkieli on ruotsi: ruotsi on ollut sekä lapsuuden ensisijainen kotikieli että koulusivistyskieli. Delta1:llä on pidempi työura yrityksessä, kun taas Delta2 on työskennellyt yrityksessä vasta joitakin kuukausia. Zeta puolestaan on pankki, jonka virallinen kieli on ruotsi. Zetasta olemme haastatelleet kolmea työntekijää: Zeta1 ja Zeta2 työskentelevät Helsingissä ja Zeta3 Vaasassa. Kaikki kolme ovat noin 45–55-vuotiaita, ja myös heillä ruotsi on sekä äidinkieli että koulusivistyskieli. Kaikki kolme työskentelevät johtavassa asemassa Zetassa. Taulukkoon 1 on koottu tiedot haastatteluista.

Taulukko 1. Tapaustutkimuksen aineisto

Yritys ja osallistuja	Sukupuoli	Ala	Kaupunki	Vuosia yrityksessä	Haastattelun pituus	Litterointien määrä
Delta1	mies	konsultti (lakipalvelut)	Helsinki	10	n. 47 min	n. 46 000
Delta2	nainen	konsultti (lakipalvelut)	Vaasa	0,5	n. 35 min	n. 29 000
Zeta1	nainen	pankki	Helsinki	8	n. 40 min	n. 38 600
Zeta2	mies	pankki	Helsinki	20	n. 54 min	n. 45 000
Zeta3	mies	pankki	Vaasa	24	n. 47 min	n. 43 300

Käytämme aineiston analyysissä sekä haastattelujen nauhoituksia että litterointeja. Menetelmämme on kvalitatiivinen ja perustuu litterointien tiiviiseen lähilukemiseen useamman kerran sekä nauhoitusten kuunteluun. Fokuksessamme ovat erityisesti ne puheenvuorot, joissa

kuvataan kirjoittamista, eli teemme havaintoja niistä teemoista, jotka teoreettisen kehyksemme mukaan ovat kirjoittamisen käytänteitä. Kirjoitustapahtumia emme havainnoi, mutta erittelemme alla aineistosta nousseita kirjoittamisen käytänteitä.

Haastattelukysymyksissä esiintyneet teemat nousevat keskeisiksi myös analyysimme havainnoissa. Näitä teemoja ovat esimerkiksi seuraavat: mitä tekstejä haastateltavat ovat kirjoittaneet ja millä kielillä, minkälaisia tekstejä he yleensä kirjoittavat eri kielillä, kenelle ja minkä kanavan kautta he kirjoittavat, mitä välineitä ja apuvälineitä he käyttävät sekä kuinka paljon aikaa työpäivästä kuluu kirjoittamiseen. Tässä artikkelissa keskitymme erityisesti kirjoittamisen käytänteisiin ja kielivalintoihin. Lisäksi pohdimme lyhyesti haastateltavien kokemuksia oman kielitaidon riittävydestä asiantuntijatyössä. Haastatteluissa esiintyy myös muita keskeisiä teemoja, kuten kielenoppimisympäristöt ja monikielinen kielellinen identiteetti, joita emme kuitenkaan tässä artikkelissa käsittele.

5 Kirjoittamisen käytänteet

Olemme pyrkineet saamaan haastateltaviksi työntekijöitä, joiden varsinaisiin työtehtäviin ei kuulu kirjoittaminen (vrt. esim. toimittajat ja tiedottajat) mutta jotka kuitenkin kirjoittavat työssään. Olemme kiinnostuneita tästä ryhmästä, koska oletamme aiemman tutkimuksen perusteella (esim. Brandt 2015; Jakobs & Spinuzzi 2014; Johansson ym. 2011; Tiililä 2011), että kirjoittaminen on monelle keskeinen työnteon väline. Tapaustutkimuksemme viisi informantia toimivat kaikki asiantuntija- ja tietotyössä. He kertovat, että työpäivästä yli puolet kuluu tietokoneen ääressä; muu aika käytetään esimerkiksi kokouksiin. Informantit tuottavat tekstejä sekä sisäiseen käyttöön että asiakkaiden käyttöön. Tässä luvussa erittelemme kirjoittamisen käytänteitä, eli välineitä ja tekstin tuottamiseen liittyviä käytäntöjä, ja seuraavassa luvussa tarkastelemme kielivalintoja ja kielitaidon riittävyttä.

Haastateltavamme kirjoittavat paljon. He ovat erikoistuneet tietyn tyyppisiin työtehtäviin, joissa kirjoitetaan tietyn tyyppisiä tekstejä. Työtehtävät määrittelevät sekä kirjoittamisen määrää että lajia. Kaikki kirjoittavat sähköpostia, mutta muu kirjoittaminen vaihtelee. Kirjoittamiseen useimmiten käytetty väline onkin sähköpostiohjelma, mutta pidempien tekstien kirjoittamiseen käytetään tekstinkäsittelyohjelmaa, kuten Wordia. Muita Office-ohjelmia käytetään myös. Sekä oman yrityksen asiakasportaalia että viranomaisten asiointipalveluja käytetään tekstien kirjoittamiseen ja lähettämiseen. Osa kirjoitustyöstä tapahtuu siis myös sähköisten alustojen avulla.

Kaikki tapaustutkimuksemme haastateltavat kertovat kirjoittavansa paljon sähköpostia yrityksen sisällä. Deltalaisilla ja Zeta3:lla on myös ulkoisia asiakaskontakteja, joille he lähettä-

vät sähköpostia, vaikka Zeta3 kertookin muista poiketen myös mielellään soittavansa asiakkaille. Zeta1 ja Zeta2 puolestaan viestivät pääosin sisäisesti. He toimivat yrityksen Suomen pääkonttorissa, joten työtehtäviin ei samalla tavalla sisälly ulkoisia asiakaskontakteja, kun taas Zeta3 työskentelee paikalliskonttorissa ja hänellä on enemmän ulkoisia asiakaskontakteja.

Delta1 ja Delta2 työskentelevät juridisten tekstien parissa. Helsingissä työskentelevä Delta1 on erikoistunut ruotsinkielisten yritysasiakkaiden palveluun juridista asiantuntijuutta vaativissa asioissa. Delta1 kirjoittaa hakemuksia, selvityksiä ja muistioita. Hän myös tarkastaa nuorempien kollegojen tekstejä, etenkin ruotsinkielisiä. Vaasassa työskentelevä Delta2 laatii sopimuksia ja selvityksiä, ja hänellä on paljon suomenkielisiä asiakkaita. Delta2:n esimies tarkastaa hänen laatimansa tekstit. Myös Delta2 saa tarkastettavakseen ruotsinkielisiä tekstejä, joita muut ovat kirjoittaneet. Delta-yrityksessä onkin haastateltavien mukaan tapana, että kollegat lukevat ja tarkastavat toistensa, etenkin nuorempien kollegojen, tekstejä. Esimerkissä 1 Delta1 kertoo, että vanhoja tarkastettuja tekstipohjia käytetään uudestaan. Tämä on yritykseltä tietoinen valinta, sillä käyttämällä jo tarkastettuja ja hyväksi koettuja tekstejä varmistetaan niiden laatu ja juridinen pitävyyys.

- (1) Delta1: Vi börjar inte från noll, så klart använder vi botten av flera orsaker. För det första är det viktigt att de dokument vi producerar ska se ut på ett visst sätt, vi har en viss linje. Den andra kanske viktigare orsaken är att när man använder ett färdigt botten så betyder det att den har gått igenom en granskning, så det ökar kvalitetssäkerheten. Sällan startar man ett case som ingen någonsin har gjort förut.
- (1) Delta1: Emme aloita tyhjästä, totta kai käytämme pohjia monesta syystä. Ensinnäkin on tärkeää, että tekstimme ovat tietyn näköisiä, niissä on tietty linja. Toinen ehkä tärkeämpi syy on, että kun käyttää valmista pohjaa, se on jo kerran tarkastettu, mikä lisää laadunvarmistusta. Harvoin aloitetaan keissiiä, jota kukaan muu ei ennen ole tehnyt.

Esimerkistä 1 selviää, että synnä pohjatekstien käyttöön on paitsi laadunvarmistus myös sisältö ja asettelu: tekstien pitää olla tietyn näköisiä ja sopia yrityksen tekstijatkumoon. Pohjan tai mallin käyttöön liittyy siis laatukysymys ja yrityksen linjaus.

Ajatus siitä, että yrityksessä on tietty tapa viestiä, löytyy myös Zeta-pankista. Pankin kontto-reissa kirjoitetaan pitkiä sisäisiä luottoselvityksiä, jotka sitten lähetetään eteenpäin Suomen pääkonttoriin ja tarvittaessa vielä sieltä konsernin pääkonttoriin ja johdolle. Vaasassa työskentelevä Zeta3 on yksi niistä henkilöistä, joka kirjoittaa selvityksen konttorissa, ja Helsingissä työskentelevä Zeta1 on yksi henkilöistä, joka lukee, pyytää tarvittaessa lisätietoja ja muokkaa selvityksiä ennen kuin ne menevät eteenpäin. Luottoselvitykset on kirjoitettava sää-dösten ja mallien mukaan. Zeta3 haluaisi kirjoittaa lyhyemmin ja ilman institutionaalisia rajoituksia, kuten esimerkistä 2 käy ilmi:

- (2) Zeta3: Det finns modelltexter för kundmöten. [...] Men jag är allergisk mot dem. [...] Om jag skriver en analys om ett företag så antar jag att jag skriver vad jag anser om det, vad jag med min yrkeskunskap anser.
- (2) Zeta3: On mallitekstejä asiakastapaamisiin. [...] Mutta olen niille allerginen. [...] Jos kirjoitan analyysin yrityksestä niin oletan, että kirjoitan mitä mieltä olen, mitä mieltä minä asiantuntijana olen.

Zeta3 vetoaa siis omaan asiantuntijuuteensa, ja hän ilmaisee haastattelussa kokevansa, että mallitekstit ja ulkoinen sääteley rajoittavat häntä eli että hän ei pysty tekemään asiantuntijatyötään. Zeta1 taas katsoo tehtäväkseen varmistaa tekstien laadun ja oikeellisuuden. Esimerkissä 3 hän tuo oman asiantuntijuutensa esille toteamalla, että hän tietää, millaisia tekstien tulisi olla:

- (3) Zeta1: Alla skriver förstås individuellt, alla skriver på sitt eget sätt. [...] Jag står för standardiseringen i och med att jag ser flera texter och när man vet hur det ska vara och så, ja då putsar jag texterna.
- (3) Zeta1: Kaikki kirjoittavat tietenkin yksilöllisesti, omalla tavallaan. [...] Minä vastaan standardisoinnista, koska näen useita tekstejä ja kun tietää, millaisia pitäisi olla niin putsaan tekstit.

Emme tiedä varmasti, onko Zeta1 ”putsannut” Zeta3:n tekstejä ja onko Zeta1 osa sitä sääteilyä, jonka Zeta3 kokee rajoittavaksi. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että saman yrityksen sisällä on tunnistettavissa kaksi eriävää näkemystä yrityksessä käytetyistä malliteksteistä: toisaalta ne toimivat standardisoinnin takeena, toisaalta työtä rajoittavana tekijänä.

Yhteenvetona voi todeta, että tapaustutkimuksemme yrityksissä kirjoittamisen käytänteisiin kuuluvat runsas tietokoneen käyttö työpäivän aikana, sähköpostien kirjoittaminen sekä sähköisten alustojen käyttö sisäisessä ja ulkoisessa viestinnässä. Lisäksi käytänteitä ovat omaan asiantuntijatehtävään liittyvien tekstien kirjoittaminen, tekstipohjien ja mallitekstien käyttö sekä osalla myös kollegojen tekstien tarkastus.

6 Kielivalinnat ja kielitaidon riittävyys

Tapaustutkimuksemme yrityksissä kielimaisema on melko monipuolinen: haastateltavat käyttävät työtilanteissaan vaihtelevasti vähintään kolmea eri kieltä. Koska yritykset sijaitsevat Suomessa mutta niillä on toimintaa myös Pohjoismaissa ja koska haastateltavamme ovat ruotsinkielisiä, molemmat kotimaiset kielet ovat päivittäisessä käytössä. Niiden suhteet vaihtelevat kuitenkin suurestikin työntekijän mukaan samankin yrityksen sisällä. Kotimaisten kielten lisäksi käytetään englantia, ja Zeta3 mainitsee käyttävänsä myös saksaa. Kansainvälisissä Suomessa toimivissa yrityksissä englanti on usein konsernin virallinen kieli, jota käytetään sisäisessä viestinnässä. Tapaustutkimuksemme konsulttiyritys Delta on juuri tällainen kansainvälinen yritys. Myös Zeta-pankilla on kansainvälistä toimintaa, mutta yritys pitää

toistaiseksi ruotsin virallisena kielenä. Sekä sisäisessä viestinnässä että asiakasviestinnässä haastateltavien pääperiaatteena on, että käytetty kieli valitaan asiakkaan mukaan: ruotsinkielisten kanssa käytetään ruotsia ja suomenkielisten kanssa suomea (ks. esimerkki 4):

- (4) Zeta2: Mulla on jonkun verran alaisia ja mä yritän kommunikoida niiden kanssa aina niiden omalla äidinkielellä.

Edellä todettiin, että kaikki haastateltavamme kirjoittavat paljon sähköpostia (ks. myös Lassus & Tanner 2019). Sähköposteissa kielivalinta tehdään juuri vastaanottajan kielen mukaan tai sen mukaan, mitä kieltä kyseisen henkilön kanssa on totuttu käyttämään. Mikäli vastaanottajia on useita, kielivalinta ei kuitenkaan ole yhtä selvä – yleensä valitaan se kieli, jonka kaikki hallitsevat yhtä hyvin. Pohjoismaisissa kontakteissa se voi olla englanti tai ruotsi. Haastateltavamme kertovat kirjoittavansa sähköposteja suurimmaksi osaksi suomeksi tai yhtä paljon suomeksi ja ruotsiksi. Suomessa on alueita, joilla on parasta käyttää asiakkaiden kanssa ruotsia, ja kirjoittaessaan toiselle ruotsinkieliselle haastateltavamme valitsevatkin yleensä ruotsin kielen. Jokainen haastateltavistamme kokee, että ruotsin kielestä on töissä hyötyä: Delta1, joka haastateltavista käyttää kaikista vähiten suomea, toteaaakin, että ruotsinkielisenä hän tarjoaa asiantuntijapalvelujaan ruotsiksi toisille ruotsinkielisille.

Pidempiä tekstejä informantit kertovat kirjoittavansa kaikilla kolmella kielellä. Konsulttiyri-tyt Deltassa Delta1 kirjoittaa ja tarkastaa valtaosin ruotsinkielisiä tekstejä, kun taas Delta2 kirjoittaa suomenkielisiä tekstejä ja tarkastaa ruotsinkielisiä: kyseessä ovat usein sopimukset ja selvitykset, joita tehdään asiakkaan puolesta tai asiakkaalle. Delta2 kertookin, että sähköposteja ja omia muistiinpanoja lukuun ottamatta hän kirjoittaa työssään joko suomeksi tai konsernin virallisella kielellä eli englanniksi.

Zeta-pankin haastateltavien mukaan pidempien tekstien kieli valinta riippuu niiden sisällöstä, tehtävästä ja vastaanottajasta. Pankin konttoreissa kirjoitetaan pitkiä sisäisiä luottoselvityksiä, jotka sitten lähetetään eteenpäin Suomen pääkonttoriin ja tarvittaessa vielä sieltä konsernin pääkonttoriin ja johdolle. Koska pankin sisäinen kieli on ruotsi, nämä tekstit kirjoitetaan pääosin ruotsiksi. Zetalaiset tosin toteavat konsernin kielikysymyksen kohdalla, että pankin sisäinen kieli on ”toistaiseksi” ruotsi. Zeta1 kertookin kirjoittavansa ja muokkaavansa pidempiä tekstejä ruotsin lisäksi myös englanniksi. Zeta2 taas kirjoittaa harvemmin pidempiä tekstejä, mutta sen sijaan hän kirjoittaa useimmiten lyhyitä ja ytimekkäitä esitystekstejä (esim. PowerPoint-ohjelmassa) sekä ruotsiksi että suomeksi. Zeta3 puolestaan kertoo, että työntekijät saavat itse valita, millä kielellä he kirjoittavat sisäisiä analyysseja, jolloin hän luonnollisesti käyttää äidinkieltään ruotsia.

Vaikka kaikki informanttimme käyttävät työssään englantia, sitä tarvitaan kuitenkin kotimaisia kieliä selvästi vähemmän eikä sitä juurikaan käytetä sisäisessä viestinnässä. Sen sijaan

englantia käytetään sähköpostien liitteissä, sopimuksissa ja analyyseissa. Zeta3 kertoo tarvitsevänsä englantia lähinnä vain lukiessaan konsernin sisäisiä tekstejä. Selvästi eniten englantia kertoo käyttävänsä Delta1, joka on myös ainut haastateltavista, joka kirjoittaa työssään enemmän englanniksi kuin suomeksi (esimerkki 5):

- (5) Delta1: Den [användningen av engelska] har ju blivit större förstås på senare tid också. När man har internationella klienter så blir de ju mera. [...] Men fortfarande när man har med finska myndigheter att göra så är det ju fortfarande de officiella språken som gäller där.
- (5) Delta1: Se [englannin käyttö] on kasvanut tietysti viime aikoina myös. Kun on ulkomaalaisia asiakkaita niin se lisääntyy. [...] Mutta edelleen kun on tekemisissä suomalaisten viranomaisten kanssa, niin edelleenhan siellä käytetään virallisia kieliä.

Kaikki haastattelemamme työntekijät kertovat tarvitsevänsä päivittäisessä työpaikan kirjallisessa viestinnässä suomen kieltä. Kielivalintojen suhteet kuitenkin vaihtelevat: haastattelujen perusteella eniten suomea käyttävät Zeta1 ja Delta2, jotka kertovat kirjoittavansa yli puolet teksteistään suomeksi; vähiten Delta1, joka kertoo kirjoittavansa suomeksi vain aivan yksittäisiä tekstejä. Delta1 kertoo, että syynä siihen, miksi hän kirjoittaa niin vähän suomeksi, on se, että ”suomen kielioppi on niin mahdoton” – tekstin tuottaminen sinänsä ei hänen mukaansa ole vaikeaa. Toisaalta Delta1 kertoo, että asia ei ole ongelma, sillä työkaverit luonnollisesti tietävät hänen olevan ruotsinkielinen.

Suomi toisena kotimaisena kielenä -näkökulmasta ja laajemminkin L2-näkökulmasta erityisen mielenkiintoista on se, että kaikki viisi haastateltavaa pitävät kirjallisia suomen kielen taitojaan omassa asiantuntijatyössään riittävinä. Näin on siitä huolimatta, että kaikkien äidinkieli on ruotsi ja että kaikki kokevat suomen kielellä kirjoittamisen ainakin jollain lailla haasteelliseksi tai äidinkieltään ruotsia heikommaksi. Sitä, että äidinkieleltään ruotsinkielinen työntekijä käyttää suomenkielisten asiakkaiden kanssa näiden äidinkieltä eikä esimerkiksi englantia, pidetään jo itsessään merkittävänä (ks. esimerkki 6):

- (6) Zeta3: Mulla on vaatimaton sydän mä sanon että ne [suomen kielen taidot] riittää aivan loistavasti (naurua). [...] Kyllä se kuitenkin, jos sä olet niin kuin opiskellut sillä kielellä, niin ehkä se ihan se high class -teksti on varmaan ruotsiksi parempaa, mutta kyllä se kelpaa [suomen kieli], koska suomenkieliset asiakkaat kuitenkin tai suomalaiset asiakkaat sanotaanko näin niin ei vät ne halua, se suurin osa heistä, eihän ne halua asioida englannin kielellä.

Kielitaito ja työtehtävät varmasti muokkaavat toisiaan ja mukautuvat toisiinsa: haastateltavat eivät niinkään koe, että kielitaito rajoittaisi heitä, vaan enemmän heillä on keinoja, joilla selviytyä haasteista. Zeta2 esimerkiksi kertoo, että kun hän kirjoittaa yrityksen ulkopuoliselle vastaanottajalle, hän pyytää aina suomenkielistä kollegaa tarkastamaan tekstin kieliasun. Delta1 puolestaan ei koe tarvetta pyytää ketään tarkistamaan suomenkielisiä sähköpostejaan

vaan hyväksyy sen, että puhekielisyys on sähköposteissa luonnollista: ”kun näkee kun asiakkaatkin kirjoittaa niin onhan siellä aika usein enemmän puhekieltä”. Delta1:lla tärkeimmät työtehtävät liittyvät tekstien laadunvarmistukseen. Näissä tilanteissa hän kokee, että sillä, mitä kieltä käytetään, ei ole merkitystä – pääasia on sisältö eli se, että argumentaatio on oikein ja tekstissä on kaikki juridisesta näkökulmasta olennaiset asiat mukana. Delta1 myös viittaa työpaikan sisäisen työnjaon järjestykseen: kaikkien ei kannata tehdä kaikkea, vaan virallisia kirjelmiä suomeksi voivat kirjoittaa ”ne, jotka sitä kuitenkin osaavat paremmin” (ks. esimerkki 7):

- (7) Delta1: Kyllä niinku se oma suomen kieli ja se kielioppi, onhan se parantunut hirveästi kymmenen vuoden aikana. Mutta ei se vielä mun mielestä olisi sitä tasoa ei ehkä se niinku [...] eikä olisi järkevääkään, että minä alkaisin kirjoittaa virallisia kirjelmiä suomeksi, kun on ne, jotka kuitenkin osaa sitä paremmin.

7 Keskustelu ja loppusanat

Yllä olemme kuvanneet viiden kahdessa yrityksessä työskentelevän suomenruotsalaisten kirjoittamisen käytänteitä. Kirjoittamisen käytänteet ja niihin liittyvät kielivalinnat ovat moninaisia ja riippuvat useasta tekijästä: ne ovat selvästi sidoksissa erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, kuten aiempi tutkimus on osoittanut (esim. Barton 2007: 24; Bläsjö & Jonsson 2018: 30–31). Kirjoitustapahtumat eli tekstit vaihtelevat työtehtävien ja niihin erikoistumisen mukaan (vrt. Barton 2007: 67). Deltalaiset kirjoittavat juridisia tekstejä, kun taas osa zetalaisista tekee luottoanalyyskejä ja osa esimerkiksi PowerPoint-esityksiä. Sähköposti viestintäkanavana on kaikille yhteinen. Malleja ja pohjatekstejä käytetään sekä Deltassa että Zetassa. Niiden käyttöä perustellaan yrityksen yhteisellä edulla, laadunvalvonnalla ja standardisoinnilla, kun taas kritiikki kohdistuu kokemukseen siitä, että standardisointi rajoittaa yksilön asiantuntijatyötä.

Kielivalintaan vaikuttaa etenkin käsitys vastaanottajan kielestä. Kollegan kohdalla tiedetään yleensä, millä kielellä hän haluaa viestiä, ja asiakaskontakteissa asiakas valitsee kielen. Jos yleensä on viestitty ruotsiksi ja vastaanottajiin liittyy henkilö, joka ei osaa ruotsia, vaihdetaan kieltä joko suomeen tai englantiin. Yleistäen voidaan sanoa, että sekä sisäisessä että asiakasviestinnässä käytetään kotimaisia kieliä vastaanottajan tai aiemman yhteisen käytännön mukaan. Sen sijaan pidempiä tekstejä laadittaessa merkittäviä tekijöitä vaikuttaa olevan useampia: vastaanottajan ja vastaanottajan kielen lisäksi valintaan vaikuttavat tekstin sisältö ja tehtävä, konsernin virallinen kieli (ruotsi tai englanti) sekä työntekijän oma äidinkieli. Englannin kielellä on pienempi rooli kuin esim. Malkamäen & Herbertsin (2014) tutkimuksessa, mutta monikielisyys toteutuu samankaltaisilla periaatteilla.

Ruotsin kielen näkökulmasta tuloksemme vahvistavat käsitystä, että ruotsinkielisten kielitaitoa hyödynnetään yrityksissä. Ruotsi on myös ruotsinkielisten keskinäinen viestintäkieli ja työkieli – kunnes jokin tekijä antaa aiheita kielenvaihtoon. Ruotsinkielisyydestä ei myöskään ole koettu olevan haittaa työelämässä. Tuloksemme tukevat Barner-Rasmussenin (2011; 2017) ja Barner-Rasmussenin & Lönnholmin (2017) tutkimuksia.

Yhtä lailla käytetään ja tarvitaan suomen kieltä. Toisen kotimaisen eli tässä tapauksessa suomen kielen näkökulmasta mielenkiintoista on se, että vaikka kaikki tapaustutkimuksemme työntekijät kokevat helpoimmaksi äidinkielellään eli ruotsiksi kirjoittamisen, kaikki heistä myös pitävät suomen kielen taitojaan omaan työtehtäväänsä riittävinä. Tämä ei kuitenkaan välttämättä liity kielitaidon tasoon vaan ennemmin siihen, että työntekijöillä on käytössään erilaisia strategioita, joilla selvitä kirjallisten viestintätilanteiden aiheuttamista haasteista.

Olemme tässä artikkelissa keskittyneet tapaustutkimuksen (n=5) avulla tarkastelemaan kahta yrityskontekstia ja viittä työntekijää. Olemme tässä pystyneet analysoimaan vain pientä osaa koko haastatteluaineistomme työntekijöiden (n=18) kirjoittamisen käytänteistä ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Vaikka tapaustutkimuksemme tulosten yleistämisessä on oltava varovainen, vaikuttaa kuitenkin siltä, että yritysmaailmassa hyödynnetään mielekkäällä tavalla yrityksen työntekijöiden osaamista ja monikielisyyttä: jokainen tutkimuksemme asiantuntija työskentelee omalla erikoisalueellaan sille tyypillisten tekstien parissa ja kehittää samalla omaa asiantuntijuuttaan. Oma tutkimuksemme keskittyy kielelliseen vähemmistöön eli ruotsinkielisten kielellisiin käytäntöihin Suomessa toimivissa yrityksissä. Uskomme kuitenkin, että haastattelujen avulla saavuttamamme tieto voi koskea yrityskirjoittamista Suomessa laajemminkin.

Tulevaisuudessa jatkamme haastatteluiden analysointia. Tavoitteenamme on tuoda lisää tietoa ruotsinkielisten kirjoittamisen käytänteistä ja tekstikäytänteistä yksityisellä sektorilla sekä toisaalta asiantuntijatyössä riittävästä toisen kotimaisen kielen taidosta ja niistä strategioista, joilla omaa kielellistä asiantuntijuuttaan voi työelämässä kehittää.

Lähteet

- Ali-Yrkkö, J. (2006). *Ulkoistus ja toimintojen siirrot Suomesta ulkomaille – katsaus 2000-luvun alun tilanteesta*. Keskustelua – Discussion papers No. 1059. Helsinki: Elinkeinoelämän Tutkimuslaitos. Saatavilla: <https://www.etla.fi/julkaisut/dp1059-fi/> (lainattu 17.5.2020).
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder. 2 upplagan*. Malmö: Liber.
- Barner-Rasmussen, W. (2011). *Affärer eller business? En studie av språkanvändningen i det ekonomiska samarbetet mellan Finland och Sverige*. (Magma-studie 5.) Tillgänglig: http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1105_biz.pdf (citerad 17.5.2020).

- Barner-Rasmussen, W. (2017). När valet står mellan engelska och svenska. Teoksessa Tandefelt, M. (toim.). *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går*. Vol II:2. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. 183–196.
- Barner-Rasmussen, W. & Lönnholm, M. (2017). Svenskan i finländskt näringsliv – till nytta eller till besvär? Teoksessa Tandefelt, M. (toim.). *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går*. Vol II:2. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. 161–182.
- Barton, D. (2007 [1994]). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Blåsjö, M. & Jonsson, C. (2018). Kommunikation i arbetslivet – en forskningsöversikt. Teoksessa M. Blåsjö & C. Jonsson (toim.). *Mångfald, möten och mejl*. Stockholm: Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet. 9–54.
- Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breckle, M. & Schlabach, J. (2017). Multilingualism in Finnish companies – selected results of the Lang-BuCom-project. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – syyskuu 2017*. Saatavilla: www.kieliverkosto.fi/journal (lainattu 17.5.2020).
- Charles, M. & Louhiala-Salminen L. (2007). Vems språk talas, vilken är verksamhetskulturen? Teoksessa O. Kangas & H. Kangasharju (toim.). *Ordens makt och maktens ord. Svenskt i Finland – finskt i Sverige IV*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 682:4. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. 416–447.
- Jakobs, E-M. & Spinuzzi, C. (2014). Professional domains: writing as creation of economic value. Teoksessa E-M. Jakobs & D. Perrin (toim.). *Handbook of writing and text production: communication competence, language and communication, problems, practical solution*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. 359–384.
- Johansson, M., Nuolijärvi, P. & Pyykkö, R. (2011). Työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.). *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 26–45.
- Kangasharju, H. (2007). Interaktion och inflytande. Finländare och svenskar vid mötesbordet. Teoksessa O. Kangas & H. Kangasharju (toim.). *Ordens makt och maktens ord. Svenskt i Finland – finskt i Sverige IV*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 682:4. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. 341–377.
- Kankaanranta, A, Louhiala-Salminen, L. & Karhunen, P. (2015). English in multinational companies: implications for teaching “English” at an international business school. *Journal of English as Lingua Franca* 4 (1). 125–148.
- Laki luottolaitostoiminnasta (2014/610). Saatavilla: www.finlex.fi (lainattu 17.5.2020).
- Lassus, J. (2010). *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer: Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6050-2>
- Lassus, J., Forsskåhl, M., Nordman, L., Thylin-Klaus, J. (2019). Skriftpraktiker i storfurstendömet Finland. Administrationens skriftpraktiker sedda genom arkivmaterial. *Folkmålsstudier* 57. Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi. 35–71. Saatavilla: <https://journal.fi/folkmalsstudier/article/view/97430>
- Lassus, J. & Tanner, J. (2019). Svenskan i det finländska affärlivet. Teoksessa: M. Bianchi, D. Håkansson, B. Melander, L. Pfister, M. Westman & C. Östman (toim.). *Svenskans beskrivning 36: Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. 119–129. Saatavilla: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1313414&dswid=-5113> (lainattu 17.5.2020).
- Liikesalaisuuslaki (2018/595). Saatavilla: www.finlex.fi (lainattu 17.5.2020).
- Makkonen-Craig, H. (2014). Kirjalliset käytänteet työn, institution ja arjen kulttuurin jäsentäjinä. *Virtittäjä* 117 (4). Saatavilla: <https://journal.fi/virtittaja/article/view/8820> (lainattu 17.5.2020).
- Malkamäki, A. & Herberts, K. (2014). *Case Wärtsilä. Flerspråkighet i arbetssituationer. Monikielisyys työtilanteissa. Multilingualism in work situations*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 194. Vaasan yliopisto.
- Pilke, N. & Salminen, S. (2013). *Kielelliset käytänteet Pohjanmaan maakunnan yhteistyöryhmän (MYR) kaksikielisisä kokouksissa. Tilannesidonnainen samanaikaisuus ja kielivalinnan vaihtoehtoisuus viestinnän ja vuorovaikutuksen näkökulmasta*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 183.

- Pitkänen-Huhta, A. (2000). Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. Teoksessa Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) 2000. Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 59. Jyväskylä. 121–137. Saatavilla: <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4203> (lainattu 17.9.2020).
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 46–83.
- Räisänen, T. (2019). Discursive Identity Work and Interculturality during Blue-Collar Work Practice Abroad: Finnish Engineering Students as Language Learners and Users. Teoksessa M. Howard (toim.). *Study Abroad, Second Language Acquisition and Interculturality*. Bristol: Multilingual Matters. 75–102.
- Tanner, J. & Lassus, J. (2018). Kotimaiset kielet työelämässä. Suomenruotsalaisten käsityksiä kielenkäytöstä, kielitaidosta ja kotimaisten kielten opetuksesta. *AFinLAN Vuosikirja*, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76, 75(1), 115-133. Saatavilla: <https://doi.org/10.30661/afinlavk.69285> (lainattu 17.5.2020).
- Tiirilä, U. (2007). *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. SKS:n toimituksia 1108. Helsinki: SKS.
- Tiirilä, 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: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 162–189.
- Tolvanen, E. (2016). *Myndighetskommunikation på två språk – pensionstexter på svenska och finska i Finland och Sverige i ett systemisk-funktionellt perspektiv*. Turun yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6663-9> (lainattu 17.5.2020).
- Työsopimuslaki (2001/55). Saatavilla: www.finlex.fi (lainattu 17.5.2020).
- Vaara, E., Tienari, J., Piekkari R. & Sääntti, R. (2005). Language and the circuits of power in merging multinational corporation. *Journal of Management Studies* 42 (3). 595–623. Saatavilla: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2005.00510.x> (lainattu 17.5.2020).
- Vik, G-V. (2016). *Fullmäktigeförsamlingar i ljuset av språklig växelverkan. Tvåspråkighet i tre fullmäktigeförsamlingar*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 207. Vasa: Vasa universitet. Saatavilla: <http://www.uva.fi/fi/research/publications/orders/database/?julkaisu=834> (lainattu 17.5.2020).
- Widmark, G. (1973). Språkförändring och socialgruppsbyte. Teoksessa *Svenskans beskrivning* 7. Folkmålsstudier. 10–23.
- Wikner, S. (2019). *Svenskan i Helsingfors. Uppfattningar, perception och variation*. Åbo Akademi. Åbo.
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Lepola, L. (2019). *Lärresultat i finska i åk 6. Resultat av en utvärdering våren 2018*. Publikationer 6: 2019. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_0619.pdf (lainattu 17.5.2020).

“Vahvistan, että tämä käänös on ... ” Autenttisuuden dilemma(ko) auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa?

Marja Kivilehto

Faculty of Information Technology and Communication Sciences
University of Tampere

According to the Qualification Requirements for the Authorised Translators' Examinations 2012, the examinations should measure examinees' functional translation skills, i.e. how well they manage assignments where the legal considerations of documents need to be conveyed into other languages and for other cultures. In addition, test assignments should reflect the needs of working life and they should be selected taking the characteristics of authorised translation into account. In short, the assignments should be as authentic as possible. This article deals with the concept of authenticity and is based on a questionnaire completed by examinees' taking part in the Authorised Translators' Examination of autumn 2019. The examinees were asked about their overall view of the examination as well as the individual assignments specifically. The analysis of the questionnaire shows that the examinees are mostly satisfied with the examination and individual assignments. What they would like to improve are some details in arrangements and their own skills. In other words, the examinees do not see the eventual lack of authenticity as a problem.

Avainsanat: auktorisoidun kääntäjän tutkinto, autenttisuus, tutkinnon suorittajan käsitykset

1 Johdanto

Auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa testataan tutkinnon suorittajan toiminnallista käännöstaitoa eli sitä, miten hän pystyy välittämään asiakirjojen sisältöjä ja oikeudellisia seikkoja kielestä ja kulttuuripiiristä toiseen. Toisaalta tutkinnossa arvioidaan myös tutkinnon suorittajan lähde- ja kohdekielen taitoa, jotka ovat osa toiminnallista käännöstaitoa, mutta eivät sellaisinaan rinnastettavissa käännöstaitoon. Käänös voi olla kieleltään sujuva, sisällöltään tarkka, ja se voi osoittaa kääntäjän hallitsevan molemmat kielet. Siitä huolimatta käänös ei välttämättä täytä laillisesti pätevälle käännökselle asetettavia vaatimuksia.

Aikaisemmissa tutkimuksissani (esim. Kivilehto [tulossa a] ja Kivilehto [tulossa b]) olen pohtinut auktorisoidun kääntäjän tutkintoa kontekstin näkökulmasta. Olen analysoinut vuosina 2012–2015 ja 2017–2018 tutkinnossa arvioituja käännöksiä ja tarkastellut, missä määrin tutkinnon suorittajat vaikuttaisivat toimivan ns. tutkintotilanteessa, jossa käänös tehdään kahden arvioijan arvioitavaksi, ja missä määrin puolestaan ns. todellisessa tilanteessa, jossa käännöksellä on auktorisoidun kääntämisen näkökulmasta perusteltu käyttötarkoitus ja kohderyhmä.

“Vahvistan, että tämä käänös on ...” Autenttisuuden dilemma(ko) auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa?

Tässä artikkelissa jatkan kontekstin pohdintaa autenttisuuden näkökulmasta. Aineistona käytän kyselyä, johon vastasivat syksyllä 2019 auktorisoidun kääntäjän tutkintoon osallistuneet. Tukena ja analyysin taustana toimivat auktorisoidun kääntäjän tutkintoa ohjaavat asiakirjat: Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon perusteet 2012 [2012], Laatijan käsikirja 2019 [2019] ja Arvioijan käsikirja 2019 [2019].

Artikkeli jäsentyy seuraavasti. Käsittelen ensin tutkimuskysymystä, aineistoa ja menetelmää (luku 2). Sen jälkeen pohdin kääntäjätutkintoja ja autenttisuutta (luku 3) ja tarkastelen auktorisoidun kääntäjän tutkintoa (luku 4). Varsinainen aineiston käsittely (luku 5) jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastelen tekemäni kyselyn taustaa ja kyselyyn vastaajia, toisessa osassa analyysiperiaatteita ja kolmannessa osassa kyselyn tuloksia. Tulosten tulkinnassa pääpaino on autenttisuuden käsitteessä.

2 Tutkimuskysymys, aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, missä määrin autenttisuuden voidaan katsoa olevan ongelma auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa, kun lähtökohtana ovat tutkinnon suorittajien näkemykset. Tutkimuksen aineisto ja aineiston analyysi (ks. luku 5) voidaan havainnollistaa taulukosta 1 ilmenevällä tavalla:

Taulukko 1. Aineisto ja aineiston analyysi

Aineisto	Kyselyssä esitetyt kysymykset ja niiden analyysi	Avovastausten analyysi ja tulkinta
Kysely auktorisoidun kääntäjän tutkintoon 2019 osallistuville	Miten tutkinto vastasi tutkinnon suorittajien odotuksia? Miten tutkintotehtävät testasivat auktorisoidussa kääntämisessä tarvittavia tietoja ja taitoja? Muuta kommentoitavaa	Miten autenttisuus ilmenee kyselyn vastauksissa? Miten autenttisuus toteutuu tutkinnossa tutkinnon suorittajien mielestä?

Autenttisuus on hyvin monimuotoinen ilmiö. Sanakirjamerkitys lähtee 'aidosta' ja 'oikeasta' (KS 2020 s.v. autenttinen; OED 2020 s.v. authentic) vastakohtana keinotekoiselle. Kasvatustieteessä *autenttinen* nähdään merkityksellisyytenä ja mahdollisuutena harjoitella opittua aidoissa ympäristöissä työelämälähtöisesti (Herrington & Herrington 2006). Tässä tutkimuksessa *autenttinen* ymmärretään kasvatustieteen näkökulmasta: auktorisoidun kääntäjän tutkinnon autenttisuus tarkoittaa laajasti ymmärrettynä sitä, että tutkinnolla pyritään arvioimaan sellaisia valmiuksia, joita auktorisoitu kääntäjä tarvitsee käytännön käännoistyössä.

Tutkimusaineistoni analyysimenetelminä ovat avainilmaisujen haku ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Olen lähilukenuit aineiston ja etsinyt sieltä avainilmaisuja, jotka voidaan yhdistää autenttisuuden käsitteeseen. 'Aitoon' ja 'oikeaan' liittyviä ilmauksia esiintyy kyselyn avovastauksissa. Niissä mainitaan *todellisuus*, *auktorisoidun kääntäjän työ*, *todellisuuden tarpeet* ja *oikea tarkoitus*. Myös analyysin tukena käyttämissäni asiakirjoissa on avainilmauksiksi katsomiani ilmauksia: *ammattiharjoittaminen*, *työelämä*, *ammattikäytänne* ja *toiminnallinen käännös* (Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon perusteet 2012 [2012]), *todellinen auktorisoidun kääntäjän toimeksianto*, *kieallisesti mahdollisimman autenttinen* ja *käännöksen käyttötarkoitus* (Laatijan käsikirja 2019 [2019]) sekä *ammattimaisesti ratkaistu kohta*, *käännöstilanteen huomioon ottaminen* ja *auktorisoidun kääntämisen erityispiirteiden huomioon ottaminen* (Arvioijan käsikirja 2019 [2019]).

Alustavan analyysin perusteella avainilmaisut liittyvät tutkintotehtävien laadintaan ja arviointiin (ks. luku 5). Tehtävien tulisi siis olla sellaisia, joita auktorisoidut kääntäjät tekevät todellisissa tilanteissa ja arvioinnin pitäisi olla sellaista, että se huomioi auktorisoidun kääntämisen erityispiirteet. Varsinaiseen tutkintotilanteeseen autenttisuus liittyy vähemmän. Tutkintoon on varattu tietty aika, eikä käännösten palautusaikoja ole mahdollista sopia niin kuin todellisessa tilanteessa olisi. Sen sijaan apuvälineiden käytön osalta todenmukaisuuteen pyritään (ks. Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon perusteet 2012 [2012]).

3 Kääntäjätutkinnot ja autenttisuus

Kääntäjän taitojen arviointiin ei ole ylikansallista tutkintojärjestelmää, vaan käännöstaitoja arvioidaan kansallisissa tutkinnoissa. Tutkinnot ovat yleistä käännöstaitoa mittaavia, kuten amerikkalainen ATA ja kanadalainen CTTEC, tai laillisesti pätevien käännösten laadintaa testaavia, kuten pohjoismaiset auktorisoidun kääntäjän tutkinnot. (Kivilehto & Salmi 2017; Salmi & Kivilehto 2018.) Suomalainen auktorisoidun kääntäjän tutkinto mittaa sekin toisaalta yleistä käännöstaitoa, mutta sen erityisenä painopisteenä on kuitenkin auktorisoitu kääntäminen, jota tarvitaan, kun käännöksen on oltava laillisesti pätevä. Esimerkkeinä laillisesti pätevistä käännöksistä voidaan mainita tutkintojen tunnustamista varten laaditut käännökset ja erilaiset sopimuskäännökset. (Mäntyranta & Kinnunen 2015; Taibi & Ozolins 2017: 78–84.)

Kääntäjätutkintoja on tutkittu eri näkökulmista. Kansainvälisesti on selvitetty erilaisia tutkintojärjestelmiä ja tutkinnoissa tapahtuvaa arviointia eli pääpaino on ollut laadunvarmistuksessa (Hale ym. 2012; Hlavac 2013; Pym ym. 2012; Turner ym. 2010). Myös pohjoismaisen tutkimus on keskittynyt laadunvarmistukseen (Englund Dimitrova 2015; Laukkanen & Vik 2015) ja tutkinnossa käytettäviin tehtäviin (Kivilehto 2017;

“Vahvistan, että tämä käänös on ...” Autenttisuuden dilemma(ko) auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa?

Kivilehto & Skogberg 2017). Yleensä todetaan, että kääntäjätutkintoja pidetään tarpeellisina, sillä niillä on myönteinen vaikutus kääntäjän ammattistatukseen ja niitä pidetään luotettavina mittareina ammattipätevyydestä. (Chan 2010.) Aikaisemmassa tutkimuksessa näkökulma on ollut lähinnä tutkintojärjestelmissä. Sen sijaan tutkinnon suorittajien käsitykset ovat saaneet vähäisempää huomiota. Poikkeuksena tästä on kuitenkin Siegfried Uhlin (2016) kyselytutkimus¹, jossa hän selvitti Hessenin osavaltion kääntäjä- ja tulkkitutkintoihin osallistuneiden näkemyksiä tutkinnoista. Selvityksestä käy ilmi, että tutkintoon osallistuneet olivat pääpiirteissään tyytyväisiä tutkintoon: he olivat saaneet tarvitsemansa tiedon tutkinnosta ja tutkintojen toteutus oli ollut hyvä.

Kääntäjätutkintoja ei ole tutkittu erityisen paljon autenttisuuden näkökulmasta. Sen sijaan autenttisuus käsitteenä on tavallinen kääntämisen ja tulkkauksen opettamista ja oppimista tutkittaessa. Autenttisuus liitetään toisaalta projektioppimiseen ja ns. tilanneoppimiseen, toisaalta autenttisuuden merkitystä on pohdittu myös tulkkien taitoja testattaessa. Näkökulma on usein opetuksen ja testien suunnittelussa ja toteutuksessa, ei niinkään osallistujien, opiskelijoiden tai tutkintoja suorittavien, käsityksissä. (Ks. Angelelli 2007; Chen 2009; Corrius, De Marco & Espasa 2016; Li, Zhang & He 2015.)

Kuten edellä käy ilmi, kääntäjätutkintoihin osallistuneiden näkemyksiä ei ole tutkittu paljonkaan. Vielä vähemmän huomiota on kiinnitetty siihen, miten tutkinnon suorittajat arvioivat tutkintotehtävien toimivuutta, ts. kuinka hyvin tutkintotehtävät vastaavat kääntäjien ammatissaan kohtaamia tehtäviä.

4 Auktorisoidun kääntäjän tutkinto

Auktorisoidun kääntäjän tutkintoja on järjestetty nykyisessä muodossaan vuodesta 2008. Sitä ennen tutkinnon niminä olivat valantehneen kielenkääntäjän tutkinto ja virallisen kääntäjän tutkinto. (Salmi 2017.)

Nykyisessä tutkinnossa on kolme osaa. Ensimmäinen osa testaa kääntäjän ammatinharjoittamisessa tarvittavaa muuta taitoa ja kaksi muuta osaa ovat käännöstehtäviä. Toinen käännöstehtävistä on pakollinen lain ja hallinnon käännöstehtävä ja toinen on valinnainen erikoisalan käännöstehtävä. Valittavina ovat seuraavat erikoisalat: talouselämä, tekniikka, lääketiede ja koulutus. Aikaa monivalintana tehtävään ensimmäiseen osaan on 45 minuuttia ja käännöstehtäviin kuhunkin 2 tuntia ja 45 minuuttia. Apuvälineitä ei sallita tutkinnon ensimmäisessä osassa. Sen sijaan toisessa ja kolmannessa osassa saa käyttää

¹ Yksittäisen suorittajan näkökulma, ks. Ahava 2017.

erilaisia apuvälineitä lukuun ottamatta käännösmuisteja. Myöskään reaaliaikainen yhteydenpito muihin ei ole sallittua. (Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon perusteet 2012 [2012].)

Tutkinnon ammatilähtöisyys ja käytännönläheisyys ilmenevät tutkinnon tavoitteista ja tutkintotehtävien laatimista ohjaavista periaatteista. Tavoitteena on antaa tutkinnon suorittajalle edellytykset hakea oikeutta toimia auktorisoituna kääntäjänä, mikä tarkoittaa alan ammattikäytänteiden tuntemusta ja taitoa laatia laillisesti päteviä käännöksiä eli ns. toiminnallista käännöstaitoa. Jotta toiminnallista käännöstaitoa voidaan arvioida, käännöstehtävissä on oltava selkeä käyttötarkoitus. Näin voidaan arvioida, missä määrin käännös välittää asiakirjojen sisältöjä ja oikeudellisia seikkoja tarkoituksenmukaisesti. (Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon perusteet 2012 [2012]: 6–7.)

Käännöstehtävien laadinnassa korostetaan tehtävänantojen vastaavuutta todellisiin toimeksiantoihin. Tehtävien laatijoiden olisi hyvä valita sellaisia lähdetekstejä, jotka voisivat olla todellisia toimeksiantoja. Kaikki todelliset toimeksiannot eivät kuitenkaan ole sopivia käännöstehtäviksi vähäisen tai liiallisen vaativuuden takia. Tutkinnossa käytettävien lähdetekstien olisi oltava sellaisia erikoisalan tekstejä, jotka edellyttävät erikoisalan tuntemusta ja asiasisältöihin perehtymistä. Lähdeteksteissä pitäisi olla myös riittävästi käännösongelmia. Edellä esitetyistä vaatimuksista huolimatta käännöstehtävien tulisi olla sellaisia, että niistä on mahdollista suoriutua annetussa ajassa ja että ne voidaan arvioida arviointikriteerien mukaisesti. (Laatijan käsikirja 2019 [2019]: 4–6.)

Myös käännösten arvioinnin lähtökohtana on auktorisoidun kääntäjän työ. Arvioinnissa otetaan huomioon auktorisoidun kääntämisen erityispiirteet: auktorisoitu kääntäminen edellyttää dokumentoivaa kääntämistä, jolloin käännöksessä säilyy tietty vieraus, vaikkakin sen on oltava kohdekielen kannalta hyväksyttävä. Kääntäjä välittää lähdetekstin viestit niin tarkasti kuin mahdollista, eikä hän pyri kohdekulttuurin kannalta kotouttavaan kääntämiseen. Käännöksellä ei siis ole samaa funktiota kuin vastaavalla kohdekieliselä tekstillä olisi kohdekulttuurissa. (Nord 1997: 47.)

Käännösten arviointikriteerejä on uudistettu kääntäjän työn todellisuus lähtökohtana. Arviointikriteereinä ovat sisällön välittyminen, kohdekielen hyväksyttävyys ja viestintätehtävän huomioon ottaminen, joista erityisesti kohdekielen hyväksyttävyys ja viestintätehtävän huomioon ottaminen ovat tärkeitä auktorisoidun kääntämisen näkökulmasta. (Salmi & Kivilehto 2020.) Kohdekielen hyväksyttävyyttä arvioitaessa huomiota kiinnitetään muun muassa siihen, miten tutkinnon suorittaja on kääntänyt erilaiset viranomaisten nimet tai miten hän on ilmaissut päivämäärät. Viestintätilanteen huomioon ottaminen tarkoittaa puolestaan auktorisoidun kääntämisen erityispiirteiden huomioimista.

“Vahvistan, että tämä käännös on ...” Autenttisuuden dilemma(ko) auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa?

Tutkinnon suorittajan on osattava nimetä ja vahvistaa käännös sekä käyttää tarpeen mukaan kääntäjän huomautuksia. (Arvioijan käsikirja 2019 [2019].)

Sinänsä käännösten arviointi perustuu perinteiseen virheanalyysiin. Lievät virheet ovat 2 pisteen, vakavat virheet 5 pisteen ja kriittiset virheet 10 pisteen arvoisia. Yksikin kriittinen virhe riittää koko käännöksen hylkäämiseen. (Arvioijan käsikirja 2019 [2019]: 10–12.)

Kokonaisuutena käännöstehtävillä tavoitellaan sellaisten tilanteiden luomista, jotka vastaavat mahdollisuuksien mukaan auktorisoidun kääntäjän kohtaamia tilanteita. Käännöstehtävät mukailevat auktorisoitujen kääntäjien toimeksiantoja, ja käännöstehtäviä tehdessään tutkinnon suorittajilla on käytössään lähes samat apuvälineet kuin todellisessa tilanteessa. Toisaalta kyse on kuitenkin tutkintotilanteesta, jossa lähtökohtana on taitojen arviointi tiettyjen kriteerien mukaisesti.

5 Auktorisoidun kääntäjän tutkinto ja autenttisuus

Seuraavassa raportoin auktorisoidun kääntäjän tutkintoon syksyllä 2019 osallistuneille tekemästani kyselystä. Kyselyn toteuttamiseen sain tutkimusluvan Auktorisoitujen kääntäjien tutkintolautakunnalta 25.3.2019. Tutkimusluvassa olen sitoutunut noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ja noudattamaan EU:n yleistä tietosuojaa-asetusta. Kyselyyn osallistuneita on informoitu kyselyn tarkoituksesta ja kyselystä saatavien tietojen käyttämisestä. Koska tutkintoon osallistuneiden määrä on pieni, haluan taata kyselyyn osallistuneiden anonyymiuden mahdollisimman pitkälle. Tämä vaikuttaa siihen, mitä ja miten kyselystä raportoin. Kuvaan ainoastaan yleisellä tasolla kyselyn pääpiirteet, enkä liitä kyselyä artikkelin liitteeksi. Myös vastaajien taustoista – tutkintoon valituista kielipareista, koulutuksesta ja työkokemuksesta – raportoidaan maltillisesti.

5.1 Kysely ja kyselyyn vastaajat

Kyselyllä haluttiin selvittää auktorisoidun kääntäjän tutkintoon osallistuneiden näkemyksiä tutkinnosta. Tarkoituksena oli, että kyselystä saatavia tietoja käytettäisiin toisaalta tutkinnon kehittämiseen, toisaalta lisäämään tietoa auktorisoidun kääntäjän tutkinnosta tutkinnon suorittajan näkökulmasta. Kysely jakautui kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa kysyttiin taustatietoja, jotka koskivat koulutusta, kokemusta ja omaa arviointia käännöstaidosta. Toisessa osassa painopiste oli puolestaan varsinaisessa tutkinnossa ja tutkintotehtävissä. Kysymykset olivat osittain avoimia, osittain suljettuja. Liitteenä kyselyssä oli tutkinnon suorittajille tarkoitettua informaatiota kyselyyn osallistumisesta ja vastuututkijan yhteystiedot. Kysely oli sekä suomeksi että ruotsiksi.

Syksyllä 2019 auktorisoidun kääntäjän tutkinto toteutettiin kolmella paikkakunnalla. Tutkintoon osallistui 50 tutkinnon suorittajaa, joista 42 vastasi kyselyyn. Vastausprosentti oli näin ollen 84. Kyselyyn vastanneiden kieliparit jakautuivat 25 kielipariin, joiden toinen kieli oli suomi, ruotsi tai saame. Pääosalla kyselyyn osallistuneista oli yliopistokouluutus, ja heidän ammatillisen suuntautumisensa pääpaino oli kielissä, kääntämisessä, kirjallisuudessa ja/tai viestinnässä. Myös ns. substanssialat, kuten kauppatieteet ja tekniikka, olivat edustettuina. Kyselyyn osallistuneiden kokemus kieliammattilaisuudesta vaihteli. Yli puolella (60 %) oli kokemusta vähintään kuusi vuotta, kun taas alle kuusi vuotta tai ei lainkaan kokemusta oli vajaalla puolella (reilut 40 %).

5.2 Analyysiperiaatteet

Tarkasteluni pääpaino on autenttisuudessa, jonka jäsenen seuraavasti (ks. myös luku 2): *Autenttisuuden* tulisi olla auktorisoidun kääntäjän tutkinnon käännöstehtäviä ja tehtävien arviointia luonnehtiva piirre, jotta tutkinto olisi mahdollisimman työelämälähtöinen. *Autenttisuuteen* yhdistyvät ”todellisuus”, ”todellinen auktorisoidun kääntäjän toimeksianto” ja ”käännöksen käyttötarkoitus”. Luettuani kyselyn vastaukset moneen kertaan päädyin tarkastelemaan kyselyyn osallistuneiden näkemyksiä autenttisuudesta kolmen kysymyksen valossa. Nämä ovat kyselyn kysymykset 8, 10 ja 12.

Kysymyksessä 8 vastaajia pyydettiin kuvaamaan odotuksiaan tutkinnosta: *Vastasiko tutkinto odotuksiasi? Perustelee*. Olen luokitellut vastaukset sisällöllisesti kolmeen kategoriaan: 1) Vastasi odotuksia, 2) Ei vastannut odotuksia ja 3) Ei selkeää kannanottoa. Kategoriaan ”Vastasi odotuksia” sijoitin vastaukset, jossa ilmaistiin selkeästi vastaavuus, vaikka esimerkiksi sellaisia lisähuomautuksena esitettiin, ettei aikarajoitus vastaa todellisuutta. Kategoriaan ”Ei selkeää kannanottoa” sijoitin puolestaan vastaukset, joissa ei otettu selkeää kantaa kysymykseen. Esimerkki tällaisesta vastauksesta on ”Vaikea vastata”.

Kysymyksessä 10 tutkinnon suorittajia pyydettiin ottamaan kantaa siihen, miten heidän mielestään tutkinnon eri osat testaavat auktorisoidussa kääntämisessä tarvittavia tietoja ja taitoja. Vastaajat saivat ottaa kantaa asteikolla 1–5 (1=vastaa huonosti, 2=vastaa välttävästi, 3=vastaa tyydyttävästi, 4=vastaa hyvin, 5=vastaa erittäin hyvin). Vastaajien vähyyden vuoksi yhdistin luokat niin, että raportointiin päätyi kolme luokkaa: 4–5 (=vastaa hyvin tai erittäin hyvin), 2–3 (=vastaa välttävästi tai tyydyttävästi) ja 1 (=vastaa huonosti).

Kysymys 12 oli avokysymys: *Muuta kommentoitavaa – joko tutkinnosta tai kyselystä*. Luokittelin vastaukset sisällöllisesti neljään kategoriaan. Vastaukset koskivat 1) tutkinnon järjestelyjä ja tiedottamista, 2) tutkintotehtävien autenttisuutta ja 3) tutkinnon suorittajan

“Vahvistan, että tämä käänös on ...” Autenttisuuden dilemma(ko) auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa?

omaa osaamista ja tiedon tarvetta, tai vastaukset olivat tutkimuksen kannalta 4) epärelevanttejä huomioita.

Saadakseni vastauksen kysymyksiin, miten autenttisuus ilmenee kyselyn vastauksissa ja miten autenttisuus toteutuu tutkinnon suorittajien mielestä (kysymykset 8 ja 12) käytin luvussa 2 mainittuja avainilmaisuja ja aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

5.3 Analyysi

Kuten edellä mainitusta käy ilmi, kyselyyn vastasi 42/50 tutkinnon suorittajista. Näistä kaikki eivät vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Kysymykseen 8 (Odotukset tutkinnosta) vastasi 35/42, kysymykseen 10 (Tutkinnon toimivuus tarkoituksessaan) vastasi 37–41/42 ja kysymykseen 12 (Tutkintoon liittyvät huomiot) vastasi 20/42 kyselyyn osallistuneista.

Taulukosta 2 käy ilmi, miten tutkinto vastasi tutkinnon suorittajien mielestä heidän odotuksiaan auktorisoidun kääntäjän tutkinnosta. Seitsemän kyselyyn vastanneista ei vastannut tähän kysymykseen, joten vastaajien kokonaismäärä on 35.

Taulukko 2. Tutkinnon suorittajien odotukset ja niiden vastaavuus tutkinnossa

Vastaajien määrä	Vastasi odotuksia	Ei vastannut odotuksia	Ei selkeää kannanottoa
35	26	6	3

Kuten taulukosta 2 ilmenee, tutkinto vastasi varsin hyvin tutkinnon suorittajien odotuksia. Tätä mieltä oli 26/35 vastaajaa. Lisähuomautuksina esitettiin, että tutkinto mittaa hyvin kykyä ymmärtää laillisia asiakirjoja, tutkinto on haasteellinen ja että tutkinto vastaa odotuksia aikaisempien tutkintokertojen perusteella. Odotuksenvastaisuus liittyi puolestaan epämääräisiin ohjeisiin, turhiin kompakysymyksiin ja odotuksia vaikeampaan tutkintoon (6/35 vastaajaa).

Taulukosta 3 ilmenee tutkinnon toimivuus tarkoituksessaan, eli miten tutkinnon osat testasivat tutkinnon suorittajien mielestä auktorisoidussa kääntämisessä tarvittavia tietoja ja taitoja. Tutkinnon ensimmäinen osa eli monivalintatehtävä testaa auktorisoidussa kääntämisessä tarvittavaa muuta taitoa, kun taas tutkinnon muut osat eli käännöstehtävät testaavat kieli- ja käännöstaitoa.

Kaikki kyselyyn osallistuneet eivät vastanneet tämän kysymyksen kaikkiin osioihin: monivalintaa koskevaan kysymykseen ei vastannut kaksi, käännöstehtävää 1 koskevaan kysymykseen yksi ja käännöstehtävää 2 koskevaan kysymykseen viisi. Vastaajien kokonaismäärä on siis 40 (monivalinta), 41 (käännöstehtävä 1) ja 37 (käännöstehtävä 2).

Taulukko 3. Tutkinnon osat ja niiden toimivuus tarkoituksessaan asteikolla 1–5

Asteikko	Monivalinta	Käännöstehtävä 1	Käännöstehtävä 2
4–5 (vastaa hyvin tai erittäin hyvin)	35	36	31
2–3 (vastaa välittävästi tai tyydyttävästi)	4	5	5
1 (vastaa huonosti)	1	-	1
Vastaajien määrä yhteensä	40	41	37

Tutkinnon suorittajat olivat sitä mieltä, että tutkinnon osat testaavat niitä tietoja ja taitoja, joita auktorisoidussa kääntämisessä tarvitaan. Osien välillä ei ole suurta eroa, vaan kaikki osat testaavat suurimman osan kysymykseen vastanneiden mielestä (yli 80 %) joko hyvin tai erittäin (4–5) hyvin auktorisoidussa kääntämisessä tarvittavia tietoja ja taitoja. Tulos on hieman yllättävä, sillä avovastauksissa esitettiin kritiikkiä lähdetekstejä kohtaan.

Taulukosta 4 ilmenevät tutkinnon suorittajien tekemät huomiot tutkinnosta, eli mitä tarkempia aiheita vastaajien huomiot koskivat. Tähän kysymykseen vastasi alle puolet kyselyyn osallistuneista, joten kysymykseen vastanneiden kokonaismäärä on 20/42 vastaajaa.

Taulukko 4. Tutkinnon suorittajien huomiot auktorisoidun kääntäjän tutkinnosta

Vastaajien määrä	Järjestelyt ja tiedottaminen	Tutkintotehtävien autenttisuus	Tutkinnon suorittajan oma osaaminen ja tiedon tarve	Tutkimuksen kannalta epärelevantit huomiot
20	14	2	2	2

Pääosa tähän kysymykseen vastanneista kiinnitti huomiota tutkinnon järjestelyihin ja tiedottamiseen (14/20 vastaajaa). Niitä kritisoitiin, mutta myös kiiteltiin. Kritiikki kohdistui ajankäytön huonoon jaksottamiseen ja tiedottamisen epämääräisyyteen. Kiitosta tutkinto sai hyvistä tiloista ja avuliaista valvojista. Kaksi vastaajaa (2/20) vertasi tutkintoa todelliseen tilanteeseen ja oli sitä mieltä, ettei tutkintotilanne vastaa todellisuutta. Omaan osaamiseen liittyvä tiedon tarve koski auktorisoidun kääntämisen erityispiirteitä (2/20 vastaajaa). Toivottiin lisää tietoa käännökseen tehtävistä merkinnöistä (otsikointi, vahvistus ja kääntäjän huomautukset). Tutkimuksen kannalta epärelevantit huomiot liittyivät kommentteihin, joissa todettiin, ettei kommentoitavaa ole ja että tutkinnon suorittaja halusi palata asiaan sähköpostitse (2/20 vastaajaa).

Autenttisuuteen liittyen voidaan todeta, että tutkinto vastasi tutkinnon suorittajien odotuksia, kuten edellä käy ilmi. Siitä huolimatta avovastauksissa huomautettiin, ettei tutkinto vastaa

“Vahvistan, että tämä käänös on ...” Autenttisuuden dilemma(ko) auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa?

todellista tilannetta. Syiksi mainittiin aikarajoitus ja lähdetekstit, jotka eivät ole todenmukaisia. Myös lähdetekstien virheitä kritisoitiin ja huomautettiin tutkinnon suorittajan oikeudellisesta asemasta. Ohjeistuksen puutteellisuuden takia tutkinnon suorittaja ei tiedä, pitäisikö hänen toimia ikään kuin todellisessa tilanteessa vai tutkintotilanteessa, esimerkiksi silloin, kun lähdetekstissä on virheitä. Tuleeko tutkinnon suorittajan siis tehdä kääntäjän huomautus, vai korjata virhe ilman huomautusta vai olla välittämättä virheestä?

Aikaisemmasta tutkimuksesta (ks. Kivilehto [tulossa a]; Kivilehto [tulossa b]) käy ilmi, että tutkinnon suorittajat tekevät varsin vähän kääntäjän huomautuksia silloinkin, kun se olisi perusteltua auktorisoidun kääntämisen näkökulmasta. Lisäksi kääntäjän huomautuksilla vaikuttaa olevan toisenlainen funktio kuin niillä pitäisi olla. Kääntäjän huomautuksia käytetään lähinnä vakuuttamaan käänöksen arvioija käänösratkaisun onnistuneisuudesta eikä informoimaan käänöksen käyttäjää kääntäjän tarpeellisiksi katsomista seikoista.

Kääntäjän huomautuksien lisäksi myös muut käänöksiin tehdyt merkinnät (ks. Kivilehto [tulossa a]; Kivilehto [tulossa b]) viittaavat siihen, että tutkinnon suorittajat kokevat olevansa enemmänkin tutkintotilanteessa kuin ns. oikeassa tilanteessa. Tämä voi olla selityksenä sille, että autenttisuuteen liittyviä huomioita esiintyy vähän ja että tutkinnon suorittajat ovat pääpiirteissään tyytyväisiä tutkintoon.

6 Päätelmät

Tässä artikkelissa olen pohtinut, missä määrin autenttisuuden voidaan katsoa olevan ongelma auktorisoidun kääntäjän tutkinnossa. Aineistona olen käyttänyt syksyllä 2019 tekemääni kyselyä, jonka ensisijainen tarkoitus on auttaa tutkinnon kehittämisessä ja tutkintoon liittyvän tiedon lisäämisessä. Kyselyyn vastasivat auktorisoidun kääntäjän tutkintoon syksyllä 2019 osallistuneet tutkinnon suorittajat. Analyysin tukena olen käyttänyt tutkintoa ohjaavia asiakirjoja. Autenttisuuden olen määritellyt tekijäksi, joka ilmentää tutkinnon työelämälähtöisyyttä.

Tutkintoon ohjaavista asiakirjoista käy ilmi, että autenttisuus edellä mainitulla tavalla määriteltynä luonnehtii auktorisoidun kääntäjän tutkintoa kokonaisuutena. Tutkinnon perustana ovat käytännön tarpeet: antaa valmiuksia hakea auktorisoidun kääntäjän oikeuksia. Tutkintotehtävien tulisi siis olla sellaisia, joilla näitä valmiuksia voidaan arvioida, ja arvioinnissa pitäisi ottaa huomioon auktorisoidun kääntämisen erityispiirteet. Olisi myös hyvä, jos käänöstehtävät vastaisivat auktorisoidun kääntäjän todellisia toimeksiantoja.

Tutkinnon suorittajille tehdystä kyselystä käy ilmi, että tutkinnon suorittajat ovat pääosin tyytyväisiä tutkintoon ja tutkintotehtäviin. Tutkinto otetaan koetilanteena, jota säätelevät

tietyt reunaehdot, ja ymmärretään, ettei täydellinen autenttisuus ole mahdollista. Tyytymättömyys kohdistuu enemmänkin autenttisuuteen liittymättömiin tekijöihin kuin siihen, etteivät esimerkiksi tehtävät olisi autenttisia. Näin ollen voidaan sanoa, ettei autenttisuuden puute ole ongelma tutkinnon suorittajien näkökulmasta. Näkökulmaa on kuitenkin syytä laajentaa analysoimalla tutkinnon suorittajien tekemiä käännöksiä ja tarkastella autenttisuutta käännösten valossa (ks. Kivilehto [tulossa a] ja Kivilehto [tulossa b]).

Auktorisoidun kääntäjän tutkintoon osallistuvat ovat varsin heterogeeninen ryhmä. Heterogeenisyys koskee niin käännöskieliksi valittuja kieliä kuin osallistujien koulutusta ja kokemustakin. Näin ollen taustamuuttujien perusteella olisi vaikea sanoa, mikä vaikuttaa mihinkin. Jos aineisto olisi suurempi, päätelmiä voisi tehdä esimerkiksi siitä, missä määrin kokemus kieliammatillaisen tehtävistä vaikuttaa auktorisoidun kääntämisen erityispiirteiden tuntemukseen. Toinen selvittämisen arvoinen seikka olisi käännössuunnan vaikutus. Tunnetaanko auktorisoidun kääntämisen erityispiirteet paremmin silloin, kun käännössuunta on vieraista kielistä kotimaisiin kieliin vai päinvastoin?

Tähän kyselyyn, niin kuin kyselyihin yleensä, liittyy ongelmia. Kaikkiin kysymyksiin ei vastata, kysymyksiä ei ymmärretä tai ne ymmärretään väärin ja vastauksia on vaikea tulkita. Jotta tutkinnon suorittajien näkemyksistä saataisiin syvällisempää ja monipuolisempaa tietoa, kyselyä olisi hyvä täydentää haastatteluin. Haastattelu voitaisiin toteuttaa joko yksilö- tai ryhmähaastatteluna, ja se voisi jakautua kahteen osaan. Tutkinnon suorittajia haastateltaisiin ennen tutkintoa ja heti tutkinnon jälkeen. Näin saataisiin tarkempaa tietoa tutkintotehtävien toimivuudesta tarkoituksessaan, mutta ennen kaikkea siitä, mitkä ovat tutkinnon suorittajan lähtökohdat – miten hän ymmärtää kääntämisen ja auktorisoidun kääntämisen. Jos tällaista ymmärrystä ei ole tai ymmärrys on puutteellinen, tehtävien autenttisuudella ei ole sanottavasti merkitystä.

Lähteet

- Ahava, A. (2017). Tutkinnon suorittajan näkökulma auktorisoidun kääntäjän tutkintoon (suomi–englanti). Teoksessa: T. Leblay (toim.). *Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon historiaa ja nykypäivää*. Helsinki: Opetushallitus. 61–66.
- Angelelli, C. V. (2007). Assessing Medical Interpreters. The Language and Interpreting Testing Project. *The Translator* 13 (1). 63–82.
- Arvioijan käsikirja 2019* (2019). Auktorisoidun kääntäjän tutkinto. Toimintaohjeet tutkintotehtävien arvioijalle. Helsinki: Opetushallitus.
- Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon perusteet 2012* (2012). Määräykset ja ohjeet 2012: 40. Helsinki: Opetushallitus.
- Chan, A. L. J. (2010). Perceived Benefits of Translator Certification to Stakeholders in the Translation Profession: A Survey of Vendor Managers. *Across Languages and Cultures* 11 (1). 93–113.

- Chen, J. (2009). Authenticity in Accreditation Tests for Interpreters in China. *The Interpreter and Translator Trainer* 3 (2). 257–273.
- Corrius, M., De Marco, M. & Espasa, E. (2016). Situated learning and situated knowledge: gender, translating audiovisual adverts and professional responsibility. *The Interpreter and Translator Trainer* 10 (1). 59–75.
- Englund Dimitrova, B. (2015). *Auktoriserad translator – Kompetens och prov. Kartläggning och kunskapsunderlag*. Stockholm: Kammarkollegiet.
- Hale, S., Garcia, I., Hlavac, J., Kim, M., Lai, M., Turner, B. & Slatyer, H. (2012). *Improvements to NAATI testing: Development of a conceptual overview for a new model for NAATI standards, testing and assessment*. Sydney, Australia: University of New South Wales.
- Herrington, A. & Herrington, J. (2006). *Authentic learning environments in higher education*. London: Information Science.
- Hlavac, J. (2013). A Cross-National Overview of Translator and Interpreter Certification Procedures. *Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research* 5 (1). 32–65.
- Kivilehto, M. (2017). Miten auktorisoidun kääntäjän tutkinnon käänöstehtävät vastaavat tutkinnon tavoitteita erikoisalojen kääntämisen näkökulmasta? *MikaEL: Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu* 10. 136–149.
- Kivilehto, M. & Salmi, L. (2017). Assessing assessment: The Authorized Translator’s Examination in Finland. *Linguistica Anverpiensia. New Series* 16. 57–70.
- Kivilehto, M. & Skogberg, R. (2017). Att utarbeta och bedöma provuppgifter i svenska – en utmaning men ingen omöjlighet. Teoksessa: T. Leblay (toim.). *Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon historiaa ja nykypäivää*. Helsinki: Opetushallitus. 61–66.
- Kivilehto, M. (tulossa a). Hur förhåller sig examinander till olika kontexter i examen för auktoriserade translatorer? Teoksessa: *Svenskan i Finland* 18.
- Kivilehto, M. (tulossa b). Vilken betydelse har verklighetsanknytning i översättningsprov? Examen för auktoriserade translatorer i fokus. Teoksessa: *Svenskans beskrivning* 37.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja* (2020). Saatavilla: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> (lainattu 21.5.2020).
- Laatijan käsikirja 2019* (2019). Auktorisoidun kääntäjän tutkinto 2019. Toimintaohjeet tutkintotehtävien laatijalle. Helsinki: Opetushallitus.
- Laukkanen, L. & Vik, G.-V. (2015). Kääntäjien auktorisoinnin laadunvarmistus Opetushallituksen ja yliopistojen yhteistoimintana. Teoksessa: D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.). *Rajojen dynamiikkaa, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre Dynamik*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 239–249.
- Li, D., Zhang, C. & He, Y. (2015). Project-based learning in teaching translation: students’ perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer* 9 (1). 1–19. DOI: 10.1080/1750399X.2015.1010357 (lainattu 21.5.2020).
- Mäntyranta, H. & Kinnunen, T. (2015). Auktorisoitu kääntäminen. Teoksessa: S. Aaltonen, N. Siponkoski & K. Abdallah (toim.). *Käännetyt maailmat. Johdatus käänösviestintään*. Helsinki: Gaudeamus. 219–233.
- Nord, C. (1997). *Translating As a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- OED = Oxford English Dictionary* (2020). Saatavilla: <https://oed.com/> (lainattu 21.5.2020).
- Pym, A., Grin, F., Sfreddo, C. & Chan, A. L. J. (2012). *The Status of the Translation Profession in the European Union*. Luxembourg: European Union.
- Salmi, L. (2017). Tähänastisten suomalaisten kääntäjätutkintojen vertailua. Teoksessa: T. Leblay (toim.). *Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon historiaa ja nykypäivää*. Helsinki: Opetushallitus. 26–34.
- Salmi, L. & Kivilehto, M. (2018). Translation quality assessment: Proposals for developing the Authorised Translator’s Examination in Finland. Teoksessa: A. Liimatainen, A. Nurmi, M. Kivilehto, L. Salmi, A. Viljanmaa & M. Wallace (toim.). *Legal Translation and Court Interpreting: Ethical Values, Quality, Competence Training*. Berlin: Frank & Timme. 179–198.
- Salmi, L. & Kivilehto, M. (2020). A comparative approach to assessing assessment: revising the scoring chart for the Authorized Translator’s Examination in Finland. Teoksessa: F. P. Ramos (toim.). *Institutional*

- Translation and Interpreting. Assessing Practices and Managing for Quality*. New York: Routledge, 9–25.
- Taibi, M. & Ozolins, U. (2017). *Community Translation*. London, Oxford, New York, New Delhi & Sydney: Bloomsbury Academic.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, B., Lai, M., & Huang, N. (2010). Error deduction and descriptors – A comparison of two methods of translation test assessment. *Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research* 2 (1). 11–23.
- Uhl, S. (2016). Die Staatlichen Prüfungen für Übersetzer und Dolmetscher in Hessen und ihre Evaluation: die wichtigsten Ergebnisse. *Lebende Sprachen* 61 (2). 457–463.

Informelle Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation: Von Forschungsergebnissen zur Entwicklung eines Unterrichtsmoduls

Margit Breckle

*Centre for Languages and Business Communication
Hanken School of Economics*

During recent years, several language needs analyses concerning business communication in Finland have been conducted. The studies show that plurilingual situations, where two or more languages are used in one and the same situation, are very common, that the bilingual situation (Finnish, Swedish) in the Finnish region Pohjanmaa/Österbotten has influence on plurilingual situations and that informal mediation plays an important role in business communication. Against this background, this paper illustrates the path from research results concerning plurilingual activities in business communication to the development of a teaching module on informal mediation in business communication. The module has been developed within the project Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa (KiVAKO). The B2-module in German Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten, which is available on the learning platform DigiCampus, consists of four situations in which informal mediation is trained: email, telephone, meeting and (company)presentation. In this paper, the development of the teaching module is illustrated by the situation meeting.

Schlüsselwörter: Geschäftskommunikation, KiVAKO, plurilinguale Aktivitäten, plurilinguale Kompetenz, Sprachmittlung

1 Einführendes

Mehrsprachige Situationen, in denen – in ein und derselben Situation – zwei oder mehr Sprachen genutzt werden, stellen in der internationalen Geschäftskommunikation heutzutage die Regel dar. Eine sprachliche Aktivität, die in solchen mehrsprachigen Situationen zum Tragen kommt, ist informelle Sprachmittlung. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001: 25–26) wird Sprachmittlung – neben Rezeption, Produktion und Interaktion – als eine der vier kommunikativen Sprachaktivitäten angeführt. Im fremdsprachendidaktischen Kontext bezeichnet Sprachmittlung allgemein „die Übertragung von Inhalten von der Ausgangs- in die Zielsprache“ (Königs 2010: 1041), d. h. Sprachmittlung ermöglicht „Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können“ (GER 2001: 26). Statt strukturell-sprachlicher Äquivalenz tritt dabei „die Mitteilung der kommunikativen zentralen Botschaften einer Aussage“ in den Vordergrund (Königs 2019: 43). Laut GER (2001: 26)

kommt Sprachmittlung „eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften“ zu. Königs (2010: 1041) zufolge hat Sprachmittlung in den letzten Jahren eine Bedeutungserweiterung erfahren: So wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001: 89–90) nicht nur das (nicht professionelle) Übersetzen und Dolmetschen darunter gefasst, sondern auch „das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten“, ggf. auch in derselben Sprache. Letzteres kann z. B. auch die Umschreibung und Erläuterung von Begriffen beinhalten, so dass unter Sprachmittlung heutzutage „eine (Neu)Fassung eines Ausgangstextes“ (Council of Europe 2020: 40) verstanden wird. Für den vorliegenden Beitrag ist jedoch nur die Sprachmittlung zwischen verschiedenen Sprachen relevant.

Sprachmittlung wird – neben Sprachenwechsel, Codeswitching und Transfer – zu den so genannten plurilingualen Aktivitäten gerechnet (Henning & Schlabach 2018: 119). Diese stellen integrale Bestandteile der plurilingualen Kompetenz dar, die sich definieren lässt als die Fähigkeit einer Person, zwei oder mehr (vgl. auch Coste, Moore & Zarate 2009: 11; GER 2001: 163) bzw. drei oder mehr Sprachen (vgl. Henning & Schlabach 2018: 119; Schlabach 2016: 226) in ein und derselben Situation parallel zu verwenden und zum Zweck der Kommunikation zu nutzen. Henning & Schlabach (2018: 119) zufolge bilden plurilinguale Aktivitäten „die Brücke zwischen den genutzten Sprachen. Sie können als Fertigkeiten gelehrt und gelernt und in mehrsprachigen Situationen als kommunikative Strategien genutzt werden.“

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den Weg von Forschungsergebnissen bezüglich plurilingualer Aktivitäten hin zur Entwicklung eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation nachzuzeichnen. Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: In Abschnitt 2 werden einige für den Beitrag zentrale Forschungsergebnisse hinsichtlich Angewandter Linguistik (2.1) und Sprachbedarfsanalysen in Finnland (2.2) dargestellt. Die Entwicklung des Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation wird in Abschnitt 3 beschrieben. Dabei gehe ich auf das KiVAKO-Projekt (3.1), auf das Modul *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* (3.2) und auf die Situation *Sitzung* (3.3) ein, anhand derer die Entwicklung von Unterrichtsmaterial zu informeller Sprachmittlung exemplarisch illustriert wird. Eine Zusammenfassung mit Ausblick (Abschnitt 4) rundet den Beitrag ab.

Das im vorliegenden Beitrag präsentierte Konzept eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung könnte in den eigenen Unterricht einbezogen werden oder auch als Impuls für die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung dienen. Dabei ist auch eine Übertragung auf andere Sprachenkombinationen denkbar.

2 Forschungsergebnisse

2.1 Angewandte Linguistik

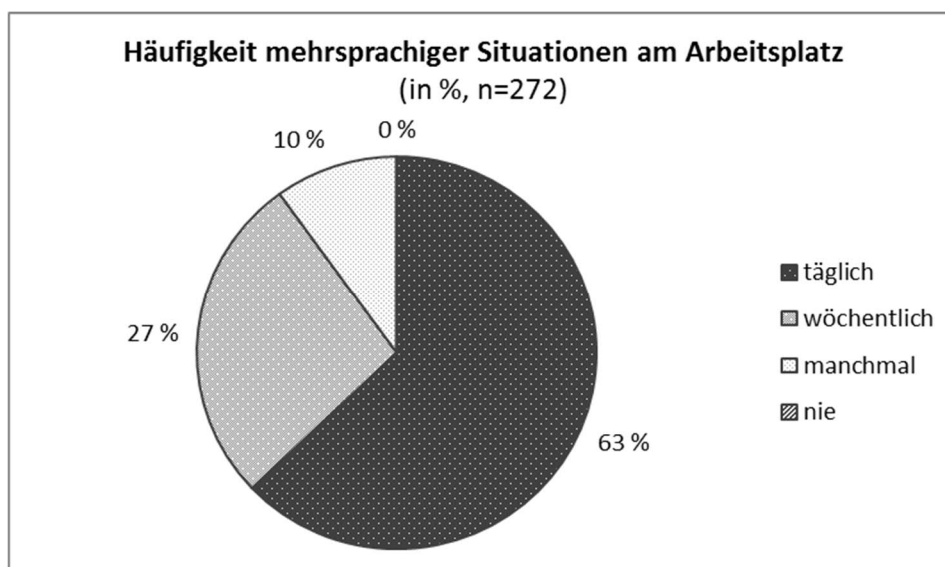
Conteh & Meier (2014) zufolge lässt sich in der Angewandten Linguistik von einem „multilingual turn“ sprechen. Dies deckt sich mit der Beobachtung von Kursiša & Schlabach (2020: 5), dass „Mehrsprachigkeit bzw. Pluri-/Multilingualität seit einigen Jahrzehnten zunehmend intensiv beforscht werden und auch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze entwickelt werden.“

Multilinguale Kompetenz bzw. *multicompetence* wurde anfangs als „the compound state of a mind with two grammars“ (Cook 1991: 112) definiert. Seitdem ist der Begriff mehrfach weiterentwickelt worden. Heutzutage wird bei multilingualer Kompetenz bzw. *multicompetence* auch der soziale bzw. der Bildungskontext mit einbezogen (vgl. Franceschini 2011: 351). In Bezug auf das Erlernen der zweiten und aller weiteren Fremdsprachen geht Hufeisen (2010) in ihrem Faktorenmodell davon aus, dass dies quantitativ und qualitativ anders erfolgt als das der ersten Fremdsprache. So stehen den Lernenden im Lernprozess der L3 und L4 sprachliche und prozedurale Ressourcen zur Verfügung, die auf ihren früheren Sprachlernerfahrungen in der L2 basieren. Entsprechend den Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik bedeutet dies für den Unterricht in der L3 bzw. L4, dass dieser konsequent mehrsprachig ausgerichtet sein sollte. Jessner (2006) zufolge erweitert sich bei mehrsprachigen Personen das Bewusstsein für Sprachenverwendung und Sprachenlernen, was sie unter den Stichworten *metalinguistic awareness* und *M(ultilingualism)-factor* zusammenfasst. Zudem steht in einem mehrsprachig ausgerichteten Unterricht nicht mehr der „Aufbau von Wissensbeständen in mehreren Einzelsprachen“ im Vordergrund, sondern die „Anwendung in mehreren Sprachen“ (Schlabach 2017: 67).

2.2 Sprachbedarfsanalysen in Finnland

Was die Forschung im Bereich der Geschäftskommunikation in Finnland betrifft, sind in den letzten Jahren mehrere Sprachbedarfsanalysen durchgeführt worden, in denen u. a. auch plurilinguale Aktivitäten untersucht wurden. Die wichtigsten Ergebnisse hinsichtlich Mehrsprachigkeit und plurilingualer Aktivitäten lassen sich dabei wie folgt zusammenfassen: Die Respondent/inn/en sind ihren eigenen Angaben zufolge mehrsprachig und geben Sprachkenntnisse in drei bis zehn Sprachen an (vgl. Breckle 2016: 169–170; Schlabach 2016: 223; Breckle & Schlabach 2017: 33). Sie sind gegenüber Mehrsprachigkeit und der Verwendung mehrerer Sprachen (sehr) positiv eingestellt; der alleinige Gebrauch einer Lingua franca (Englisch) wird als nicht ausreichend angesehen (vgl. Schlabach 2016: 224; Breckle & Schlabach 2017: 34). Zudem zeigt sich, dass mehrsprachige Situationen, in de-

nen – in ein und derselben Situation – zwei oder mehr Sprachen genutzt werden, in der internationalen Geschäftskommunikation heutzutage die Regel sind (vgl. z. B. Schlabach 2016: 223; Breckle & Schlabach 2017: 35). Exemplarisch soll dies in Grafik 1 anhand der Ergebnisse des LangBuCom-Projekts dargestellt werden:



Grafik 1. Häufigkeit mehrsprachiger Situationen am Arbeitsplatz (n=272) (%)

Wie in Grafik 1 zu sehen, geben 90 % der 272 Respondent/inn/en an, mindestens wöchentlich mehrsprachige Situationen am Arbeitsplatz zu erleben, davon fast zwei Drittel (63 %) täglich. Zudem nennen alle 272 Respondent/inn/en, dass bei ihnen zumindest manchmal mehrsprachige Situationen am Arbeitsplatz vorkommen. Die Ergebnisse der Sprachbedarfsanalysen zeigen dabei, dass es bei den mehrsprachigen Situationen keine typische Sprachenkombination gibt; die Respondent/inn/en müssen vielmehr mit mehreren Sprachenkombinationen zurechtkommen (vgl. Breckle & Schlabach 2017: 37; Henning & Schlabach 2018: 115).

Darüber hinaus wird auf die besondere Situation der finnischen Region Pohjanmaa/Österbotten mit seiner lebendigen Zweisprachigkeit (Finnisch, Schwedisch) hingewiesen (vgl. Breckle 2019: 86). Thematisiert wird zudem die wichtige Rolle der informellen Sprachmittlung (vgl. Breckle 2019: 85), wobei Schlabach (2017: 71) anmerkt, dass Mitarbeiter/innen auch immer wieder „unvorbereitet und über längere Zeit“ sprachmitteln müssen, auch wenn es sich hierbei um Fertigkeiten handelt, „die nicht zu den üblichen Sprachen- und Kommunikationskompetenzen“ von Wirtschaftler/inne/n zu zählen sind (Schlabach 2017: 74). Hinsichtlich informeller Sprachmittlung werden folgende Situationen genannt (vgl. Breckle 2019: 85):

- E-Mail
- Telefonat
- Sitzung
- Präsentationen

Wie informelle Sprachmittlung in den genannten Situationen erfolgen kann, soll in Beispiel (1) und (2) exemplarisch anhand von zwei Interviewausschnitten dargestellt werden, in denen Sprachmittlung im Zusammenhang mit E-Mails thematisiert wird:

- (1) I: [...] men en del centralinformation som gäller hela hela koncernen, som skickas på mejl, är på tyska. Och om det är nåt viktigt, då så brukar jag översätta det till de andra, för att vi är bara två stycken här nu i <ort> som som kan tyska. (I009)
[I: [...] aber ein Teil der zentralen Informationen, die den gesamten Konzern betreffen und die per E-Mail verschickt werden, sind auf Deutsch. Wenn es etwas Wichtiges ist, übersetze ich es normalerweise für die anderen, denn wir sind nur zwei Personen hier, die Deutsch können.]
- (2) D: [...] että ku sä saat jonku viestin vaikka ny saksaksi tai näin, ja sä yrität sitä niinku kertoa sitte ruotsinkieliselle täällä insinöörille ruotsiksi. Niin siinä se pää toimii sillä lailla, että se kääntää sen suomeksi, ja sitte tota, siinä pitää, no se voi olla, että mä sitte vaan puhun hänelle suomea jossain kohti, että ei ku niin joo, tää tarkottaaki niinku- mä yritän sulle kertoa nyt sitte ruotsiksi tämän saman, mitä tota kerroin just suomeks (D004)
[D: Wenn du eine Nachricht auf Deutsch bekommst und du versuchst dann, sie dem schwedischsprachigen Ingenieur hier auf Schwedisch weiterzugeben. Der Kopf funktioniert so, dass er das ins Finnische übersetzt, und es kann sein, dass ich dann einfach mit dem Ingenieur Finnisch spreche und sage „Ich versuche dir jetzt, das Gleiche auf Schwedisch zu sagen, was ich dir gerade auf Finnisch gesagt habe.“]

In Beispiel (1) erläutert der schwedischsprachige Interviewpartner I009, dass er den Inhalt von E-Mails, die er auf Deutsch bekommt, für seine Kolleg/inn/en zusammenfassend ins Schwedische übersetzt. Es handelt sich hierbei um die nicht-professionelle Übertragung von Inhalten von der Ausgangssprache Deutsch in die Zielsprache Schwedisch, da eine direkte Kommunikation aufgrund von fehlenden Deutschkenntnissen der Kolleg/inn/en nicht möglich wäre. Wie Beispiel (1) zeigt, übernimmt der Interviewpartner I009 bei der Übertragung der E-Mail-Inhalte eine Gatekeeper-Funktion (vgl. z. B. Pöllabauer 2012: 215), denn er selektiert, was wichtig ist – und dementsprechend übersetzt und an die Kolleg/inn/en weitervermittelt wird – und was nicht. Eine solche Gatekeeper-Funktion tritt bei der informellen Sprachmittlung häufig zutage.

In Beispiel (2) berichtet die Interviewpartnerin D004, dass sie bei ihrer Arbeit E-Mails auf Deutsch bekommt, die sie – mit Finnisch als Muttersprache – dem schwedischsprachigen Ingenieur in der Firma ins Schwedische übersetzen muss. Dabei reflektiert sie, dass sie die Informationen zuerst ins Finnische übersetzen muss und sie dem schwedischsprachigen

Ingenieur somit auf Finnisch sagt, bevor sie in der Lage ist, diese ins Schwedische zu übertragen und sie ihm auf Schwedisch mitzuteilen. Es handelt sich hier also um ein zweistufiges nicht-professionelles Dolmetschen, da die Interviewpartnerin D004 es nicht schafft, mit ihrer Muttersprache Finnisch die Informationen direkt aus dem Deutschen ins Schwedische zu übertragen. Dieses zweistufige Dolmetschen erinnert an „Relaisdolmetschen“, worunter verstanden wird, dass „der Ausgangstext für eine Dolmetschung nicht die Originalrede, sondern eine gedolmetschte Version dieser Rede ist.“ (Strolz 2015: 310) Relaisdolmetschen kommt gelegentlich beim Konferenzdolmetschen zum Einsatz, birgt jedoch „latent die Gefahr eines Qualitätsverlustes“ (ibid.). Dieser Aspekt scheint potenziell auch für das dargestellte, zweistufige nicht-professionelle Dolmetschen relevant.

Wie in den Ausführungen im vorliegenden Abschnitt dargestellt, haben die in den letzten Jahren durchgeführten Sprachbedarfsanalysen im Bereich der Geschäftskommunikation in Finnland auch plurilinguale Aktivitäten fokussiert. Auch wenn Henning & Schlabach (2018: 119) zufolge plurilinguale Aktivitäten „die Brücke zwischen den genutzten Sprachen“ bilden und sie „als Fertigkeiten gelehrt und gelernt“ werden können, zeigt sich, dass der Themenbereich bisher erst ansatzweise in den Unterricht Einzug erhalten hat (vgl. Kursiša & Richter-Vapaatalo 2017: 2–5; Kursiša & Schlabach 2020: 5). Die Umsetzung in Form konkreter Kurskonzepte und Unterrichtsmaterial zur Entwicklung plurilingualer Kompetenz stellt somit noch ein Desiderat dar, zumal die Studierenden an finnischen Hochschulen mehrsprachig sind und sich in der Regel Kenntnisse in drei bis zehn Sprachen bescheinigen (vgl. Kursiša 2018). Für die Entwicklung plurilingualer Kompetenz stellen diese Kenntnisse in mehreren (Fremd-)Sprachen eine Voraussetzung dar.

Vor dem Hintergrund, dass die Umsetzung in Form konkreter Kurskonzepte und Unterrichtsmaterial zur Entwicklung plurilingualer Kompetenz noch im Anfangsstadium steckt, wird in Abschnitt 3 die Entwicklung eines Unterrichtsmoduls zum Training informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation vorgestellt.

3 Entwicklung eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung

3.1 Das KiVAKO-Projekt

Da das Unterrichtsmodul im Rahmen des Projekts *Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa* (KiVAKO) entwickelt wurde, wird das KiVAKO-Projekt im Folgenden kurz vorgestellt. Das Ziel des Projekts ist es, digitales Unterrichtsmaterial für in Finnland seltener unterrichtete Fremdsprachen zu erstellen und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften finnlandweit und regional zu fördern (*KiVAKO* o. J.). An dem von 2018 bis 2021 laufenden und vom Finnischen Bildungs- und Kulturministerium finanzierten Projekt sind

25 Fachhochschulen und Universitäten beteiligt. Unterrichtsmaterial wird für elf Sprachen und E-Tandem erstellt und steht auf der Moodle-basierten Lernplattform *DigiCampus* (*DigiCampus* 2019) zur Verfügung. An der Erstellung des digitalen Unterrichtsmaterials für Deutsch sind gut 20 Deutschlehrkräfte aus ganz Finnland beteiligt. Das Sprachlernangebot für Deutsch umfasst 24 ECTS, d. h. jeweils 6 ECTS auf den GER-Niveaustufen A1, A2, B1 und B2. Das B2-Niveau lässt sich wie folgt beschreiben (GER 2001: 35):

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Für Deutsch auf B2-Niveau (6 ECTS) wurden folgende Module entwickelt:

1. Studieren auf Deutsch
2. Erfolgreich bewerben
3. Professioneller Umgang mit Kunden
4. Meine Branche¹
 - 4.1 Technik
 - 4.2 Betriebswirtschaft
 - 4.3 Tourismus und Gastronomie
5. Nachhaltigkeit als Erfolgsfaktor
6. Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten

Jedes der aufgeführten Module umfasst 1 ECTS. Bei den Modulen 4.1 *Technik*² und 6. *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* handelt es sich um plurilinguale Module mit Deutsch; Letzteres soll im folgenden Abschnitt näher präsentiert werden.

3.2 Das Modul *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten*

Das im Rahmen des KiVAKO-Projekts entwickelte B2-Modul *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* (1 ECTS) nimmt die in Abschnitt 2.2 präsentierten Forschungsergebnisse hinsichtlich plurilingualer Aktivitäten in der Geschäftskommunikation als Ausgangspunkt und fokussiert informelle Sprachmittlung. Das Modul ist – wie vom KiVAKO-Projekt angestrebt – in regionaler Zusammenarbeit entstanden und wurde von Margit Breckle (Hanken School of Economics, Vaasa) und Tiina Sorvali (Universität Vaasa) entwickelt.

¹ In Modul 4 *Meine Branche* ist eines der drei angebotenen Untermodule (1 ECTS) zu absolvieren.

² Das Modul 4.1 *Technik* wurde im Rahmen des Projekts PluriDeutsch (vgl. Kursiša & Schlabach 2020) entwickelt.

Wie in Abschnitt 2.1 dargestellt, bilden Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik den theoretischen Rahmen für die Entwicklung des Unterrichtsmoduls, denn

[a]lle Studierenden, die ihre Schulbildung in Finnland durchlaufen haben, haben neben ihrer Erstsprache bzw. der Schulsprache auch die zweite Landessprache gelernt und verfügen somit über Finnisch- und Schwedisch-Kenntnisse. Als erste Fremdsprache wird in der Regel Englisch gelernt, und somit ist Deutsch in den meisten Fällen mindestens die vierte Sprache, die Studierende lernen. Es bietet sich also an, die Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualität der Lernenden im Unterricht zu nutzen und ihre plurilinguale Kompetenz zu fördern.“ (Kursiša & Schlabach 2020: 6)

In der Tertiärsprachendidaktik wird im Unterricht üblicherweise der Ansatz *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (DaFnE, Hufeisen & Neuner 2005; vgl. auch Hufeisen & Riemer 2010: 748) genutzt, bei dem die vorhandenen Sprachenkenntnisse der Lernenden in den Lernprozess mit einbezogen werden. Der Tertiärsprachenunterricht verfolgt dabei ein zweifaches Ziel: (i) Erweiterung des ‚Sprachbesitzes‘ und (ii) Erweiterung des Sprachlernbewusstseins (Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 39–41). Vor dem dargestellten sprachlichen Hintergrund der Studierenden in Finnland erscheint ebenfalls der Einbezug des Schwedischen sinnvoll (vgl. auch Schlabach 2017: 67, 78), so dass bei der Entwicklung des Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung auch Schwedisch berücksichtigt wurde.

Bezüge finden sich zudem einerseits zu dem von Joachim Schlabach an der Universität Turku entwickelten Kursmodul *Plurilinguale Geschäftskommunikation – Monikielinen yritysviestintä (Multilingual in Business! o. J.)* und andererseits zum Projekt *PluriDeutsch (PluriDeutsch 2018; Kursiša & Schlabach im Druck)*. Das von 2018 bis 2020 laufende Projekt wird von Deutschlehrenden an finnischen Universitäten durchgeführt und hat das Ziel, die Entwicklung von plurilingualen Kursen mit Deutsch zu fördern. Dabei sollen „didaktisch-methodische[] Grundlagen für die Entwicklung von plurilingualen (mehrsprachig ausgerichteten) Hochschulsprachkursen mit Deutsch“ erarbeitet und „Umsetzungsbeispiele[] in Form konkreter Kurskonzepte mit unterschiedlichem Fachbezug bzw. für unterschiedlich fachbezogene Zielgruppen (mögliche Ausrichtungen: Wirtschaft, Jura, Germanistik/Kultur etc.)“ geschaffen werden (*PluriDeutsch – Inhalte und Ziele 2018*).

Relevant ist darüber hinaus der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe 2020) mit seiner Kompetenzorientierung, der erstmals Kann-Beschreibungen für informelle Sprachmittlung (Mediation) vorlegt. Exemplarisch soll dies anhand einer Kann-Beschreibung für Sprachmittlung bei Diskussionen auf dem GER-Niveau B2 – wie sie beispielsweise bei Sitzungen vorkommen können – illustriert werden (Council of Europe 2020: 120):

Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte komplexer Diskussionen (in Sprache A) mündlich zusammenfassen und die verschiedenen geäußerten Ansichten gegeneinander abwägen.

Ziel des Unterrichtsmoduls *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* ist es, dass Studierende an finnischen Hochschulen durch mehrsprachig ausgerichtete Übungsabfolgen ihre plurilinguale Kompetenz hinsichtlich der plurilingualen Aktivität der Sprachmittlung trainieren. Als plurilinguale Aktivität stellt Sprachmittlung dabei die Brücke zwischen den genutzten Sprachen dar. Ziel des Unterrichtsmoduls ist es demzufolge, Sprachmittlung als Fertigkeit zu trainieren, so dass Studierende sie in mehrsprachigen Situationen nutzen können (vgl. auch Henning & Schlabach 2018: 119). Das Modul umfasst die vier Situationen E-Mail, Telefonat, Sitzung und (Unternehmens)präsentation, in denen den Forschungsergebnissen zufolge (siehe Abschnitt 2.2) informelle Sprachmittlung – d. h. die nicht-professionelle interlinguale Übertragung von Inhalten – vorkommt.

Innerhalb des Moduls findet sich eine Progression, die einerseits auf Sprachmittlung in schriftlicher bzw. mündlicher Form – d. h. nicht-professionelles Übersetzen bzw. Dolmetschen – basiert. Andererseits wird bei der Progression – entsprechend den Forschungsergebnissen – Sprachmittlung aus der Ausgangssprache Deutsch in die muttersprachliche Zielsprache (Finnisch bzw. Schwedisch) und umgekehrt berücksichtigt. Aufgrund der speziellen Situation in Finnland und vor allem in Pohjanmaa/Österbotten mit seiner lebendigen Zweisprachigkeit (Finnisch, Schwedisch) (vgl. z. B. Breckle 2019: 86) wird im Modul zudem Sprachmittlung aus der zweiten Landessprache und in die zweite Landessprache (Finnisch bzw. Schwedisch) berücksichtigt.

Das Unterrichtsmodul umfasst digitales Unterrichtsmaterial zu den genannten Situationen auf der Moodle-basierten Lernplattform *DigiCampus* (*DigiCampus* 2019), das im Rahmen eines Online-Kurses angeboten wird. Dabei werden die Übungen von den Studierenden selbstständig – mit vorgegebenen Deadlines – bearbeitet; die Lehrkraft begleitet den Online-Kurs. Die Situationen E-Mail, Telefongespräch und Sitzung bearbeiten die Studierenden in Einzelarbeit; die Situation Unternehmenspräsentation umfasst Einzel- und Partnerarbeit sowie – für die Präsentation selbst – eine Videomeeting online.

3.3 Beispiel: Die Situation *Sitzung*

Im vorliegenden Abschnitt soll anhand der Situation *Sitzung*, die Teil des Moduls *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* ist, die Entwicklung des Unterrichtsmoduls zum Training von informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation exemplarisch illustriert werden. Die Situation *Sitzung* wurde gewählt, da das Unterrichtsmaterial im finnischen Kontext ohne größeren Aufwand für andere Sprachenkombinationen angepasst wer-

den könnte. In Tabelle 1 sind die Sprachen dargestellt, die für die Sprachmittlung in der Situation *Sitzung* relevant sind:

Tabelle 1. Für die Sprachmittlung in der Situation *Sitzung* relevante Sprachen

Sprache A (Muttersprache) + Sprache B ↓ Sprache C	Finnisch + Schwedisch ↓ Deutsch	Sprache A + Sprache B (Muttersprache) ↓ Sprache C
--	---	--

Die Situation *Sitzung* geht von folgendem Szenario aus:

Sie arbeiten bei der Darap Ab Oy in Helsinki und sind, weil Sie Deutsch können, als Gast zur Sitzung des Vorstands eingeladen. Auf der Tagesordnung steht unter anderem die Diskussion eines neuen Logos. Sie haben den Auftrag, die Logo-Diskussion und die Entscheidung des Vorstands für die Tochtergesellschaft der Darap Ab Oy in Deutschland zusammenzufassen und per E-Mail an die Tochtergesellschaft zu übermitteln.

Das Unterrichtsmaterial der Situation *Sitzung* basiert auf zwei Ausschnitten aus dem (fiktionalen) Film *Ett lyckat möte* („Gelungene Sitzung“) (*Ett lyckat möte* 2019), der ein Ergebnis des an der Hanken School of Economics durchgeführten Projekts *Svensk affärskommunikation i den digitala eran* ist (vgl. *Lärmiljöer i svenska* o. J.). In beiden Filmausschnitten werden Finnisch und Schwedisch verwendet. In Finnland wird der Film an mehreren Universitäten in Schwedischkursen eingesetzt, deren Lernziel es ist, dass die finnischsprachigen Studierenden mit Absolvieren des Kurses – gemäß § 6 Abschnitt 1 des Gesetzes für die Sprachkenntnisse, die von Angestellten in der öffentlichen Verwaltung in Finnland verlangt werden (424/2003), und der Regierungsverordnung zur Beurteilung von Schwedischkenntnissen in der öffentlichen Verwaltung (481/2003) – befriedigende Schwedischkenntnisse erlangen. Es kann somit angenommen werden, dass der Film für finnischsprachige Studierende auch in der zweiten Landessprache ein angemessenes Sprachniveau aufweist.

Bei den beiden Ausschnitten des Films *Ett lyckat möte*, die als Material verwendet werden, handelt es sich um den Beginn der Sitzung (0’48’’) sowie um die Logo-Diskussion (1’53’’). Da in den beiden Ausschnitten Finnisch und Schwedisch gesprochen werden, geht es bei der Situation *Sitzung* um die nicht-professionelle Übertragung von Inhalten sowohl aus der Muttersprache als auch aus der zweiten Landessprache in die Fremdsprache Deutsch. Es handelt sich dabei um Sprachmittlung in schriftlicher Form, d. h. um nicht-professionelle Übersetzung.

Die Situation *Sitzung* beginnt zur Vorentlastung mit Aufgaben zu Wortschatz und Redemitteln für Sitzungen (Finnisch/Schwedisch-Deutsch). Entsprechend den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik ermöglichen diese einen bewussten Vergleich des Wortschatzes,

wodurch die gemeinsame sprachliche Basis bewusst aktiviert und Transfer angeregt werden kann (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 41). Daran schließt sich ein Lesetext zu Sitzungen im deutschsprachigen Kontext an, der die verschiedenen Rollen bei Sitzungen, z. B. Schriftführer/in, thematisiert und dabei auch auf Kulturspezifika im deutsch-finnischen Kontext eingeht, z. B. die Verwendung eines „Hammers“ durch den/die Vorsitzende/n in Finnland (fi. puheenjohtajan nuija / sv. ordförandeklubba). Dabei wird eine Inhalts- und Textorientierung deutlich, die auch für die sich anschließenden Aufgaben charakteristisch ist; die „Entfaltung des Verstehens“ dient dabei als Grundlage des (plurilingualen) Sprachenlernens (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 39, 42–43). Durch den Filmausschnitt vom Beginn der Sitzung lernen die Studierenden die Teilnehmer/innen der Sitzung kennen und erschließen ihre jeweilige Rolle/n bei der Sitzung. Die Aufgabe basiert auf einem interaktiven Video, das mittels H5P-Plugin (*H5P – Interactive Video* 2020) erstellt wurde und in das Leitfragen zur Verständnissicherung integriert wurden. Wie oben dargestellt, werden im Filmausschnitt Finnisch und Schwedisch gesprochen. Die Leitfragen werden jedoch auf Deutsch gestellt und beantwortet; die Studierenden trainieren dabei Sprachmittlung aus der Muttersprache und der zweiten Landessprache in die Fremdsprache Deutsch.

Im zweiten Teil der Situation *Sitzung* bearbeiten die Studierenden zur Vorentlastung der Logo-Diskussion Aufgaben zum Wortschatz der Logo-Diskussion (Finnisch/Schwedisch-Deutsch). Auch hier ermöglichen die Aufgaben – entsprechend den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik – einen bewussten Vergleich des Wortschatzes, wodurch die gemeinsame sprachliche Basis bewusst aktiviert und Transfer angeregt werden kann (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 41). Die sich anschließende Aufgabe basiert auf einem interaktiven Video der Logo-Diskussion, das wiederum mittels H5P-Plugin (*H5P – Interactive Video* 2020) erstellt wurde und in das Leitfragen zur Verständnissicherung integriert wurden. Auch in diesem Filmausschnitt werden Finnisch und Schwedisch gesprochen. Um das Verständnis vor allem auch in der zweiten Landessprache zu sichern, werden die integrierten Leitfragen auf Finnisch und Schwedisch gestellt und beantwortet (in Stichpunkten), zumal es sich um einen etwas längeren Filmausschnitt handelt. Erst in der nachfolgenden Aufgabe – dem Anfertigen eines Verlaufsprotokolls der Logo-Diskussion – übertragen die Studierenden die Inhalte der Logo-Diskussion aus der Muttersprache und der zweiten Landessprache in die Fremdsprache Deutsch, wobei sie die Logo-Diskussion im Verlaufsprotokoll stichpunktartig zusammenfassen. Das Verfassen des Verlaufsprotokolls als Zwischenschritt soll die abschließende Aufgabe vorbereiten, in der die Studierenden eine E-Mail auf Deutsch an die Tochtergesellschaft in Deutschland schreiben, in der sie die Logo-Diskussion und die Entscheidung des Vorstands für die Tochtergesellschaft zusammenfassen. Berücksichtigt werden sollen dabei auch interkulturelle Aspekte wie die Anrede und die Rollen der Sitzungsteilnehmer/innen. Auch in diesem

Teil wird die Inhalts- und Textorientierung deutlich; vom Verstehen werden die Studierenden nun zur Produktion geleitet (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 42–43).

Die Situation *Sitzung* schließt mit einer Selbstreflexion ab. Dabei sollen die Studierenden reflektieren, was in den einzelnen Arbeitsschritten – 1. die Logo-Diskussion verstehen, 2. die Diskussion zusammenfassen, 3. die Diskussion auf Deutsch vermitteln – leicht bzw. schwierig war. Sie sollen zudem angeben, wie sie bei der Lösung der Sprachmittlungsaufgabe vorgegangen sind und was ihnen dabei geholfen hat. Abschließend sollen die Studierenden reflektieren, wie ihnen die einzelnen Arbeitsschritte gelungen sind und ob es etwas gibt, was sie beim nächsten Mal anders machen würden. Das bewusste Besprechen der Lernerfahrungen, wobei sowohl Lernprodukt als auch Lernprozess reflektiert werden, fördert – entsprechend den Zielen des Tertiärsprachenunterrichts – die Entwicklung effizienter Lernverfahren und somit nachhaltig das „Lernen lernen“ (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 42, 44).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde der Weg von Forschungsergebnissen bezüglich plurilingualler Aktivitäten hin zur Entwicklung eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation nachgezeichnet. Hintergrund dabei war, dass hinsichtlich plurilingualler Aktivitäten mehrere Forschungsprojekte zu dem Ergebnis gekommen sind, dass mehrsprachige Situationen, in denen – in ein und derselben Situation – zwei oder mehr Sprachen genutzt werden, in der internationalen Geschäftskommunikation heutzutage die Regel sind. Gleichzeitig lässt sich jedoch feststellen, dass es für das Trainieren plurilingualler Aktivitäten wie z. B. informelle Sprachmittlung mit Deutsch bisher kaum Unterrichtsmaterial gibt, so dass mit dem erstellten Unterrichtsmodul ein erster Schritt unternommen worden ist, diese Lücke zu schließen. Das im Beitrag präsentierte Konzept eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung könnte in den eigenen Unterricht einbezogen werden oder auch als Impuls für die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung dienen. Dabei ist auch eine Übertragung auf andere Sprachenkombinationen denkbar. Das Unterrichtsmaterial des Moduls *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* wird im Spätherbst 2020 pilotiert. Vor der Pilotierung steht noch – auf Basis von Kann-Beschreibungen, wie sie im Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe 2020) vorgeschlagen werden – die Erarbeitung von Kriterien für die Bewertung der studentischen Leistungen hinsichtlich informeller Sprachmittlung an. Nach der Pilotierung erfolgt die Evaluation des Moduls, für die auch das studentische Feedback und die studentischen Selbstreflexionen herangezogen werden. Daran schließt sich die Überarbeitung und Verbesserung des Unterrichtsmoduls an,

bevor es in Zukunft im Rahmen eines KiVAKO-Kurses für Deutsch auf B2-Niveau regulär angeboten werden kann.

Literatur

- Breckle, M. (2016). Mehrsprachigkeit in der unternehmensinternen und -externen Kommunikation in Unternehmen in Pohjanmaa: Ergebnisse einer Befragung. In: P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (Hrsg.). *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität. VAKKI-symposiumi XXXVI 11.–12.2.2016*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 165–177.
- Breckle, M. (2019). Plurilinguale Aktivitäten im Fokus: Zur Sprachbewusstheit von Mitarbeiter/inne/n finnischer Unternehmen als L2-Nutzer/innen. *GfL-Journal* 1/2019 (Special Issue: Mehrsprachigkeit und Deutsch in den nordischen und baltischen Ländern), 72–91.
- Breckle, M. & Schlabach, J. (2017). Stimmen zu Mehrsprachigkeit in finnischen Unternehmen: Ausgewählte Ergebnisse der LangBuCom-Studie. In: N. Keng, A. Nuopponen & D. Rellstab (Hrsg.). *Ääniä, Röster, Voices, Stimmen. VAKKI-symposiumi XXXVII 9.–10.2.2017*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 29–40.
- Conteh, J. & Meier, G. (Hrsg.) (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7, 103–117.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- DigiCampus (2019). Lernplattform DigiCampus. Abrufbar unter: <https://digicampus.fi/> (zitiert: 05.10.2020)
- Ett lyckat möte (2019). Ett lyckat möte. Video. Abrufbar unter: <https://dreambroker.com/channel/o5xrwre/1jibeayq> (zitiert 05.10.2020).
- Franceschini, R. (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95, 344–355.
- GER (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Hrsg. Europarat Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin: Langenscheidt.
- Henning, U. & Schlabach, J. (2018). Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, C. & Sablotny, M. (Hrsg.). *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik: 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 99–130.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache – Intercultural German Studies* 36, 200–207.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Auflage. Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter. 738–753.
- H5P – Interactive Video (2020). H5P – Interactive Video. Abrufbar unter: <https://h5p.org/interactive-video> (zitiert 05.10.2020).
- Jessner, U. (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KiVAKO (o. J.). Projekt *Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa* (KiVAKO). Abrufbar unter: <http://www.kivako.fi/> (zitiert: 05.10.2020).
- Königs, F. G. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter. 1040–1047.

- Königs, F. G. (2019): Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In: Fäcke, C. & Meissner, F.-J. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 42–47.
- Kursiša, A. (2018). *Fremdsprachenlernende und ihr Sprachenrepertoire. Zur Wahrnehmung des Sprachenlernens und der Sprachennutzung*. Vortrag. XI. Nordisch-Baltisches Germanistentreffen, Kopenhagen, 26.–29. Juni 2018.
- Kursiša A. & Richter-Vapaatalo, U. (2017). Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (2) (Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland), 1–8.
- Kursiša, A. & Schlabach, J. (Hrsg.) (2020). *Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren*. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto.
- Lärmiljöer i svenska* (o. J.). Lärmiljöer i svenska. Abrufbar unter: <https://www.hanken.fi/sv/institutioner-och-center/hankens-center-sprak-och-affarskommunikation/svenska/larmiljoer-i-svenska> (zitiert 05.10.2020).
- Multilingual in Business!* (o. J.). Multilingual in Business! Abrufbar unter: <https://www.utu.fi/tse-multilingual> (zitiert 05.10.2020).
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U. & Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Berlin, München: Langenscheidt.
- Pluri°Deutsch* (2018). Plurilinguale Sprachkurse mit Deutsch – Pluri°Deutsch. Abrufbar unter: <https://blogit.utu.fi/plurideutsch/> (zitiert 05.10.2020).
- Pluri°Deutsch – Inhalte und Ziele* (2018). Pluri°Deutsch – Inhalte und Ziele. Abrufbar unter: <https://blogit.utu.fi/plurideutsch/inhalte-und-ziele/> (zitiert 05.10.2020).
- Pöllabauer, S. (2012). Gatekeeping Practices in Interpreted Social Service Encounters. *Meta* 57 (1), 213–234.
- Schlabach, J. (2016). Plurilinguale Kompetenz für die internationale Geschäftskommunikation. Von der Bedarfsermittlung über die Ableitung von Lernzielen bis zur Implementierung. In: M. Tarvas, H. F. Marten & A. Johannig-Radžienė (Hrsg.). *Triangulum Germanistisches Jahrbuch 2015 für Estland, Lettland und Litauen. Beiträge des 10. Nordisch-Baltischen Germanistiktreffens (Tallinn, 10.–13. Juni 2015)*. Vilnius: Vilnius Academy of Fine Arts Press, 219–229.
- Schlabach, J. (2017). Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (2), 66–79.
- Strolz, B. (2015). Konferenzdolmetschen. In: M. Snell-Hornby, H. G. Höning, P. Kußmaul & P. A. Schmitt (Hrsg.). *Handbuch Translation*. 2. verbesserte Aufl. Tübingen: Stauffenburg. 308–310.

Työsopimus kuvina – oikeudellisen asiakirjan saavutettavuus

Eliisa Pitkäsalo

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Tampereen yliopisto

Traditional written contracts are verbally formulated legal documents especially for and by lawyers to protect their clients in the case of a dispute. However, the signing parties should understand the contents of the documents as well. If they are unable to comprehend that for some reason, the verbal format of an employment contract becomes problematic. In order to solve the problem, Robert de Rooy, a South African lawyer, developed a comic contract, a visualised format of a contract for his client. In my article, I examine how traditional contracts can be translated into comics without losing their value as legally binding documents. The main aim is to discuss, how a traditional employment contract has been translated into visuals in order to help people to access their rights. The analysis will indicate how the main contents of the labour law are transferred into a comic contract following the conventions of the visual language of comics. This leads to a clear, understandable and unambiguous – thus accessible – legal document, which helps the signing parties to understand their rights and duties as employees.

Asiasanat: intersemioottinen kääntäminen, multimodaalisuus, saavutettavuus, sarjakuviasopimus

1 Johdanto

Saavutettavuus on noussut viime aikoina tärkeäksi yhteiskunnalliseksi kysymykseksi, mikä on saanut eri alojen asiantuntijat etsimään vaihtoehtoisia menettelytapoja sellaisia ihmisiä varten, jotka eivät esimerkiksi syystä tai toisesta pysty ymmärtämään luke- maansa. Pitkälti kirjoitettuun tekstiin nojautuva yhteiskuntajärjestys vaatii kansalaisiltaan erityisen hyvää luku- ja kirjoitustaitoa, koska lakeihin ja asetuksiin viittaava virkakieli on täsmällisyyteen pyrkivää ja siksi usein vaikeaselkoista. Tavallinen kansalainen joutuu kuitenkin melko usein tilanteisiin, joissa hän saa luettavakseen erilaisia viranomaistekstejä ja muita asiakirjoja. Jos hänen kohtaamiensa tekstien sisältö jää epäselväksi, myöskin jokapäiväisen elämän pienissä ja suuremmissa käännekohtissa tarvittava tieto oikeuksista ja velvollisuuksista jää vajaaksi tai kokonaan saamatta. Jokapäiväiseen arkeen kuuluvia oikeudellisia tekstejä ovat esimerkiksi viranomaispäätökset, kaupakirjat ja erilaiset sopimukset.

Saavutettavuuden näkökulmasta allekirjoitettavat oikeudelliset asiakirjat, esimerkiksi tässä artikkelissa tarkasteleman työsopimukset, muodostuvat ongelmallisiksi, mikäli toinen allekirjoittavista osapuolista ei luku- tai kielitaidon puutteellisuuden tai jonkin kognitiivisen häiriön vuoksi ymmärrä sopimuksen sisältöä. Tällöin hänellä ei ole riittävästi tietoa oikeuksista ja velvollisuuksista, jotka hänelle kuuluvat, ja säännöistä, joita hän allekirjoituksellaan vahvistaa suostuvansa noudattamaan. Vaikka asiat selitettäisiinkin

työntekijälle työhönottotilanteessa, hän ei pysty tarkistamaan, että sovitut asiat sisältyvät allekirjoitettavaan asiakirjaan. Eteläafrikkalainen juristi Robert de Rooy tarttui tähän saavutettavuusongelmaan ja kehitti yhdessä Jincom-nimisen yhtiön piirtäjien kanssa vuonna 2014 Indigo Fruit Growers -hedelmäplantaasin rekrytointitarpeisiin sarjakuvamuotoisen työsopimuksen eli *sarjakuvasopimuksen (comic contract)*, johon vain välttämättömät tiedot on kirjattu kirjoitetun tekstin muodossa ja jossa kaikki visualisoitavissa oleva sisältö on ilmaistu kuvin (ks. Creative Contracts n. d.). Sarjakuvasopimus on juridisesti pätevä, eli se voidaan allekirjoittaa työsopimuksena. De Rooy'n kehittämä sarjakuvasopimus otettiin käyttöön ClemenGold-nimisessä hedelmäyhtiössä vuonna 2016 (Haapio, Plewe & de Rooy 2017, 412–413), ja sittemmin erilaisia sarjakuvasopimuksia on tehty eri käyttötarkoituksiin.

ClemenGoldissa käytetään perinteistä kirjoitetussa muodossa olevaa työsopimusta tai sarjakuvasopimusta riippuen siitä, millainen rekrytoitavan henkilön kieli- ja lukutaito on. Tässä artikkelissa esitän havaintojani siitä, miten kirjoitetussa muodossa oleva työsopimus (Letter of Appointment) on käännetty sarjakuvasopimukseksi. Tarkastelen myös sitä, vaikuttavatko sarjakuvan konventiot siihen, miten Etelä-Afrikan työsopimuslain alakohtaisten minimiehtojen (The Sectoral Termination 13) edellyttämät vaatimukset näkyvät sarjakuvasopimuksessa. Lisäksi pohdin sitä, millä reunaehdoilla kuva voi auttaa heikommassa asemassa olevia ymmärtämään työsopimuksen sisällön. Jaan analyysin kolmeen osaan. Ensinnäkin tarkastelen sarjakuvasopimusta kertomuksena, toiseksi oikeudellisena asiakirjana ja kolmanneksi hybridigenrenä. Etsin vastausta seuraaviin kysymyksiin: miten oikeudellinen kirjoitettu teksti on käännetty kuvaa ja sanaa yhdistäväksi kertomukseksi, miten kohdetekstin kontekstit on otettu huomioon tässä muokkausprosessissa ja millä perusteella muokkausprosessin tulos on perinteistä kirjoitettua sopimusta saavutettavampi? Analyysissä tukeudun teoreettiseen kehykseen, joka jakautuu kolmeen näkökulmaan: kontekstin, multimodaalisuuden ja intersemioottisen kääntämisen näkökulmaan. (Tämä artikkeli on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Tampereen yliopistossa toteutettavaa Graphic Justice – Oikeutta sarjakuvan keinoin -hanketta [Suomen Akatemia, 2020–2024, hankenumero 333367], ks. research.tuni.fi/sarjis).

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Konteksti

M. A. K. Hallidayn (1978) systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan (SFL) nojautuvassa mallissa on kolme kielellistä ympäristöä: koteksti, tilannekonteksti ja kulttuurikonteksti. Koteksti on Tieteen termipankin (s. v. koteksti) mukaan ”tarkasteltavana olevan kielenaineksen välitön kielellinen ympäristö”. Tilannekonteksti puolestaan viittaa semanttiseen ympäristöön, jossa osallistujat eli tekstissä esitetyt henkilöhahmot ja lukijat (oikeat ihmiset) ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kolmas ympäristö, kulttuurikonteksti, on kielenulkoinen ympäristö (esim. yhteiskunnallinen konteksti), jossa teksti toimii.

Työsopimus on oikeudellinen asiakirja, joka viittaa oikeusjärjestelmään ja erityisesti työsopimuslakiin. Tästä syystä on tarpeen viitata myös laajempaan intertekstuaaliseen kontekstiin. Koivisto (2011) on tutkimuksessaan luonut mallin, jota hän käyttää multimodaalisten tekstien ja niiden kontekstien tarkastelemiseen. Koivisto soveltaa mallissaan Faircloughin (1995) kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä, mutta lisää mallin uloimmalle kehälle intertekstuaalisen kontekstin. Tarkastelemassani oikeudellisessa asiakirjassa viitataan työsopimuslakiin (intertekstinä), ja työsopimuslain sisältö (intertekstinä) vaikuttaa myös kääntäjän tai käännösryhmän työhön, kun työsopimus käännetään sarjakuvasuorituksiksi. Interteksti vaikuttaa näin ollen kohdetekstin eli sarjakuvasuorituksen sisältöön ja rakenteeseen.

2.2 Multimodaalinen kerronta

Multimodaalinen teksti tarkoittaa eri moodien, esimerkiksi verbaalisen, visuaalisen ja auditiivisen moodin erilaisia yhdistelmiä (Tuominen ym, 2016). Artikkelissani tarkastelen multimodaalisuutta verbaalisen ja visuaalisen moodin välisen yhteistyön näkökulmasta. Analyysissä sovellan Kressin ja van Leeuwenin (1996/2006) kuva-analyysimallia.

Sarjakuva on multimodaalinen kokonaisuus, jossa yhdistyy aina vähintään kaksi eri merkitysjärjestelmää: visuaalinen ja verbaalinen. Yksi kuva voi kuitenkin välittää hyvin paljon erilaisia merkityksiä värien, asettelun ja kirjoitetun tekstin lisäksi myös kuvassa esitettyjen hahmojen eleiden, asentojen ja ilmeiden kautta. Voidaankin sanoa, että ruuduissa esitetyt visuaaliset ja verbaaliset sisällöt yhdistyvät sarjakuvassa kokonaisuudeksi, jota sarjakuvatutkija Cohn (2018) nimittää sarjakuvan visuaaliseksi kieleksi. Jotta lukija voisi ymmärtää sarjakuvan sisällön, hänen on toki ymmärrettävä kieltä, jolla sarjakuva on kirjoitettu, mutta ennen kaikkea hänen täytyy olla tietoinen ainakin sarjakuvan visuaalisen kielen perusteista.

Sarjakuvaa on pyritty määrittelemään monin tavoin, mutta sille ei ole löytynyt yhtä kaikenkattavaa määritelmää. Sarjakuvatutkija McCloudin (1994: 9) määritelmä lienee tunnetuin: hänen mukaansa sarjakuva on sarja tiettyyn järjestykseen asetettuja kuvia, joiden tarkoituksena on välittää tietoa ja tuottaa katsojalle esteettinen kokemus. McCloudin määritelmä korostaa sarjakuvan visuaalisuutta ja jättää verbaalisuuden vähemmälle huomiolle. Kaindl (1999: 264) puolestaan laajentaa sarjakuvan määritelmää lisäämällä siihen kielelliset, typografiset ja kuvalliset merkit ja niiden yhdistelmät sekä puhekuplat ja erilaiset efektit (vauhtiviivat, ääniefektit jne.). Määritelmä täydentyy edelleen, mikäli edellisiin lisätään Eisnerin (1985: 5) käsitys sarjakuvasta kertovana taiteena.

Sarjakuvan kerronnallisuus näkyy sekä fiktiivisissä että ei-fiktiivisissä sarjakuvissa. Fiktiiviset tarinat voivat olla kauhukertomuksia tai tarinoita supersankareista (sarjakuvan alakategorioista ks. Bramlett, Cook ym. 2016; Oittinen ja Pitkäsalo 2018), ja ei-fiktiivis-

ten ja fiktiivisten välimaastossa olevat sarjakuvat esimerkiksi omaelämäkerrallisia kertomuksia. Myös selvästi ei-fiktiiviset sarjakuvat, esimerkiksi sarjakuvamuotoiset ohjeet tai juridiset asiakirjat voidaan lukea kertomuksena.

Kerronnallisuuden lisäksi eri tyyllisiä sarjakuvia yhdistää se, että niissä käytetään samoja keinoja kertomuksen eteenpäin viemiseen. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi ruutujen koko, muoto ja asettelu, puhekuilien muoto ja erilaiset efektit ja symbolit (Cohn 2018). Vaikka useat sarjakuvatutkijat puhuvatkin näiden keinojen yhdistelmästä sarjakuvan visuaalisena kielenä, sarjakuvan kielestä voidaan puhua vain metaforisesti, eikä sarjakuvan kielellä siten voi olla varsinaista kielioppia. Sarjakuvataiteilija kuitenkin asettelee ruudut tiettyyn järjestykseen, mikä puolestaan vaikuttaa sarjakuvan rakenteeseen. Ruuduissa esitetään kertomuksen näkökulmasta tärkeimmät käännekohdat. Sarjakuvien rakenne riippuu siitä, mihin tekstilajiin sarjakuva kuuluu, mutta myös siitä, mitä tyyliä taiteilija edustaa.

Sarjakuvat koostuvat peräkkäisistä ruuduista, jotka voivat sisältää kuvia henkilöhahmoista ja maisemasta, erilaisia efektejä, symboleja ja mahdollisesti kirjoitettua tekstiä. Ruutuja voidaan siis tarkastella kuvina, mihin Kressin ja van Leeuwenin (1996/2006) malli tarjoaa työkalut. Kressin ja van Leeuwenin (1996/2006) visuaalinen kielioppi soveltaa systemaattis-funktionaalisen kieliteoriassa esitettyä jakoa kolmeen metafunktoon: ideationaaliseen, interpersoonaiseen ja tekstuaaliseen metafunktoon. Ideationaalinen metafunktio sisältää osallistujat ja osallistujien väliset suhteet. Se, miten osallistuja on kuvattu, paljastaa osallistujan merkittävyyden kertomuksessa: suuri koko, korkea värisaturaatio ja terävä fokus kielivät osallistujan keskeisestä roolista (Kress ja van Leeuwen 1996/2006: 63). Interpersoonainen metafunktio liittyy kuvitteellisiin suhteisiin kuvattujen osallistujien ja kuvan tekijöiden ja katsojien (lukijoiden) välillä (Kress ja van Leeuwen 1996/2006: 114). Kressin ja van Leeuwenin mallissa osallistujien välinen vuorovaikutus näkyy kolmella tasolla. Ensinnäkin osallistujat voivat olla vuorovaikutuksessa muihin osallistujiin katseen välityksellä, kun heidän katseensa kohtaavat (Kress ja van Leeuwen 1996/2006: 118). Toiseksi kuvan tekijä voi osoittaa, että osallistujien välillä on sosiaalinen etäisyys: jos osallistuja näkyy kaukana kuvassa, ehdotettu suhde osallistujien välillä on persoonaton (Kress ja van Leeuwen 1996/2006: 124). Kolmanneksi osallistujien väliset valtasuhteet voidaan osoittaa perspektiivin avulla. Alhaalta ylöspäin kuvattu osallistuja näyttää suurelta ja voimakkaalta, kun taas tasavertaisuuden kokemus voidaan luoda kuvaamalla osallistuja suoraan samalta tasolta (Kress ja van Leeuwen 1996/2006: 140). Tekstuaalinen metafunktio puolestaan liittyy kuvan asetteluun, eli esimerkiksi siihen, miten osallistujat on sijoitettu kuvaan ja miten heidät on kuvattu (Kress ja van Leeuwen 1996/2006: 177).

Kressin ja van Leeuwenin (1996/2006) visuaalinen kielioppi tarjoaa paitsi valokuvan myös sarjakuvan lukijalle työkaluja, jotka auttavat häntä ymmärtämään ruuduissa esitet-

tyjä merkityksiä, mutta ruudun asettelun lisäksi sivun asettelu on tärkeä lukemisen järjestyksen näkökulmasta. Siksi lukijalla on oltava tietoa sarjakuvan visuaalisesta kielestä, eli ruutujen koon ja muodon sekä puhekuilien, eri efektien ja symbolien merkityksistä, ja myös siitä, mikä on sarjakuvan oletettu lukusuunta, eli missä järjestyksessä ruudut on tarkoitus lukea. Loppujen lopuksi lukijan tehtäväksi jää täydentää kertomus: hän täyttää sarjakuvassa annettujen vihjeiden perusteella ruutujen väliin jäävän tilan aiemman maailmantietonsa ja odotuksiansa mukaisesti (Zanettin 2008: 13; McCloud 1994: 68; Oittinen ja Pitkäsalo 2018).

2.3 Intersemioottinen kääntäminen

Jakobsonin (1959: 233) mukaan kääntäminen voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: kielen sisäiseen, kieltenväliseen ja intersemioottiseen kääntämiseen. Kielensisäinen kääntäminen on tekstin uudelleenmuotoilua saman kielen sisällä. Hyvä esimerkki kielen sisäisestä kääntämisestä on tekstin selkokielistäminen. Kieltenvälisellä kääntämisellä tarkoitetaan niin kutsuttua varsinaista kääntämistä, eli kääntämistä yhdestä luonnollisesta kielestä toiseen. Intersemioottinen kääntäminen puolestaan on verbaalisen sisällön siirtämistä toiseen, ei-verbaaliseen merkkijärjestelmään, esimerkiksi kun romaani käännetään musiikiksi. Työsopimuksen muokkaaminen sarjakuvan muotoon voidaan siis lukea intersemioottisen kääntämisen kategoriaan.

Oikeudellisen asiakirjan siirtäminen visuaaliseen muotoon vaatii ainakin kahdenlaista asiantuntijuutta. Oikeusmuotoilun asiantuntijoilla tulee olla sekä sarjakuvan visuaalisen kielen että oikeuskäytäntöjen tuntemusta. Tästä syystä sarjakuvataiteilijat ja juristit työskentelevät usein yhdessä: sarjakuvataiteilijat tuntevat sarjakuvan visuaalisen kielen konventiot ja kykenevät tulkitsemaan visuaalisen sisällön kulttuurisidonnaisuuksia, kun taas juristit tuntevat oikeudellisen kontekstin ja pystyvät varmistamaan sopimuksen pätevyyden oikeudellisena asiakirjana.

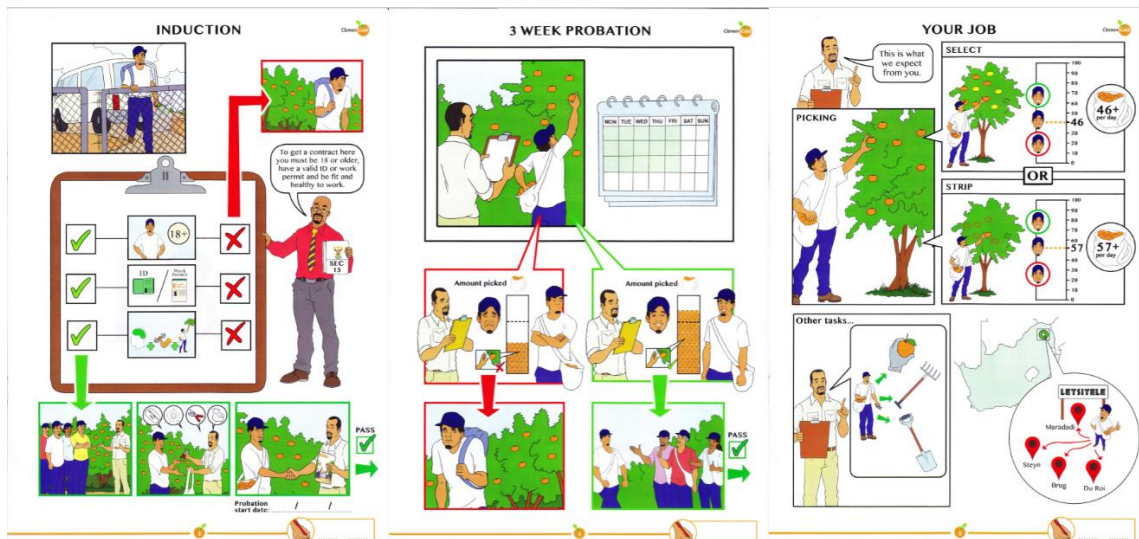
3 Sarjakuvasopimus

Ajatus perinteisen kirjoitetun työsopimuksen muokkaamisesta sarjakuvamuotoon on yhteydessä käyttäjäkeskeisen ajattelun nousuun oikeusmuotoilun alalla. Ajattelu korostaa sitä, että oikeuden pitää olla kaikkien saavutettavissa (*access to justice*). Se liittyy myös läheisesti proaktiiviseen oikeudelliseen ajatteluun (*proactive legal thinking*), jonka mukaan on varmistettava, että ihmiset voivat päästä oikeuksiinsa jo ennen kuin riitatilanteita on päässyt syntymään (ks. Haapio ja Haavisto 2005; Pitkäsalo ja Kalliomaa-Puha, 2019). Robert de Rooy tarttui tähän haasteeseen kehittäessään Jincomin piirtäjien kanssa sarjakuvasopimuksen ClemenGoldin rekrytointitarpeisiin. Sarjakuvasopimus kehitettiin joko lukutaidottomien tai sellaisten työntekijöiden tarpeisiin, jotka eivät ymmärtäneet englan-

tia, perinteisen työsopimuksen kieltä (Creative Contracts 2019). Kohderyhmään kuuluvien työntekijöiden äidinkieli on tyypillisesti Xhosa, Zulu tai Shangaan, eikä heidän lukutaitonsa ole riittävä englanninkielisen oikeudellisen asiakirjan lukemiseen. Hedelmätyhtiössä alettiin käyttää de Rooy'n sarjakuväsopimusta keväällä 2016 ja jo vuonna 2017 yli 200 työntekijää oli allekirjoittanut sen (Haapio, Plewe et al. 2017: 416). Myöhemmin de Rooy on kehittänyt yli 20 sarjakuväsopimusta eri tarpeisiin yhteistyössä Jincomin sarjakuvataiteilijoiden kanssa. Myös Australiassa on kehitetty sarjakuvamuotoisia sopimuksia eri kohderyhmille (Andersen 2018).

3.1. Sarjakuväsopimus kertomuksena

Olen valinnut analysoitavaksi yhden de Rooy'n kehittämistä sarjakuväsopimuksista. Kuvassa 1 on kolme sivua, jotka kuvaavat rekrytointiprosessia ja muutamia varsinaiseen työhön liittyviä yksityiskohtia.



Kuva 1. Sivut 3–5 de Rooy'n sarjakuväsopimuksesta (Creative Contracts, n. d.)

Kuvan 1 ensimmäinen sivu (sopimuksessa s. 3) voidaan esittää kertomuksena. Lukija rakentaa tarinan kuvassa olevista verbaalisista ja visuaalisista vihjeistä ja täyttää lukiessaan ruutujen väliin jäävät aukot. Kertomus alkaa, kun työnhakija saapuu plantaasille ja sivun keskiosassa oikealla oleva henkilöhahmo, jonka nimi on Law eli Laki (henkilöt on esitelty edellisellä sivulla), esittelee työhönoton edellytykset. Työnhakijan on kuvan keskellä olevan lomakkeen mukaan oltava täysi-ikäinen, hänellä täytyy olla voimassa oleva henkilökortti tai työlupa ja hänen täytyy olla sekä fyysisesti että psyykkisesti terve. Lukemista ohjataan nuolten avulla: Jos edellytykset täyttyvät, työnhakija perehdytetään työhön ja hän voi aloittaa työt (vihreä nuoli). Jos edellytykset eivät täyty, työnhakija ei saa työpaikkaa ja hän poistuu plantaasilta (punainen nuoli).

Kuvan 1 keskimmaisella sivulla (sopimuksessa s. 4) työntekijä on aloittanut kolmen viikon koeajan, ja työnantaja merkitsee työntekijän työpanoksen ylös. Myös tällä sivulla nuolet osoittavat sekä ruutujen lukusuunnan että sen, missä tapauksessa työntekijä täyttää koeajalle asetetut vaatimukset ja voi jatkaa myös koeajan jälkeen, ja missä tapauksessa hän ei niitä täytä. Keskellä sivua oleviin suorakulman muotoisiin puhekupliin on merkitty pylväin, onko työntekijä poiminut riittävän määrän hedelmiä. Jos työntekijä on täyttänyt vaatimukset, hän voi liittyä toisten työntekijöiden joukkoon, ellei ole, hän ei voi jatkaa työssä koeajan jälkeen.

Kuvan 1 kolmannella sivulla (sopimuksessa s. 5), työnantaja kertoo työntekijälle, mitä hänen työnkuvaansa kuuluu. Työntekijän ensisijainen tehtävä on poimia hedelmiä, ja siihen on kaksi menetelmää: kaikkien hedelmien poimiminen (strip) ja hedelmien valikoiva poimiminen (select). Se, että menetelmät on merkitty puhekupliin, auttaa lukijaa ymmärtämään, mikä ero eri poimimismenetelmien välillä on. Työntekijän odotetaan poimivan vähintään keskimääräinen määrä hedelmiä päivässä, eli joko 46 tai 57 sakkia riippuen poimintamenetelmästä. Sivun alalaidassa olevat ruudut vaikuttavat kerronnallisesti irrallisilta, mutta tekstuaalinen konteksti auttaa lukijaa ymmärtämään, mistä on kyse. Vasemmanpuoleisessa ruudussa työnantaja kertoo työntekijän muista työtehtävistä ja oikeanpuoleiseen ruutuun on merkitty työpaikan sijainti. Sen mukaan Letsitelen alueella on neljä plantaasia: Maradadi, Steyn, Brug, ja Du Roi.

Jos kuvaa 1 analysoidaan Kressin ja van Leeuwenin mallin mukaan, sarjakuväsopimuksen kerronnallisuus viittaa *ideationaaliseen metafunktiioon*. Kuvassa 1 kuvatut osallistujat ovat työntekijä, työnantaja ja Law (Laki). Muita osallistujia ovat kertomuksen lukijat. *Interpersoonainen metafunktio* näkyy kolmella tasolla. Ensinnäkin se ilmenee lukijan ja kuvatun osallistujan vuorovaikutuksessa, kun Law-nimisen (Laki) henkilöhahmon katse kohdistuu suoraan lukijaan. Katse näiden kahden osallistujan välillä osoittaa, että sarjakuvan henkilöhahmo kutsuu lukijan osallistumaan kuvattuun tapahtumaan, ja näin lukijan on helpompi samaistua sarjakuvassa kuvattuihin henkilöhahmoihin, eli oikean työntekijän on helpompi samaistua sarjakuvassa kuvattuun työntekijään. Kuvassa 1 esitetään myös vihje henkilöhahmojen sosiaalisesta välimatkasta. Kuvan 1 ensimmäisen sivun viimeisessä ruudussa työnantaja ja työntekijä kättelevät, mutta kahden kätteleijän välinen etäisyys kertoo, että heidän suhteensa ei ole erityisen läheinen. Suhteen laadusta kertoo myös perspektiivi. Molemmat on kuvattu suoraan korostamatta valtasuhteita. Toisin sanoen henkilöhahmot kuvataan tasa-arvoisina, vaikka kyseessä onkin työntekijän ja työnantajan välinen suhde. *Tekstuaalinen metafunktio* näkyy sivun asettelussa. Osallistujat on asetettu fokukseen ja yleensä etualalle, mikä korostaa henkilöhahmojen merkittävyyttä. Eri sivuilla olevissa ruuduissa käytetyt värit (oranssit appelsiinit vihreissä puissa) yhdistävät ruudut toisiinsa ja korostavat osaltaan asiakirjan kerronnallista luonnetta.

Kuvan kerronnallisuutta voidaan tarkastella myös kontekstin näkökulmasta. *Kulttuuri-konteksti* näkyy sarjakuväsopimuksessa esimerkiksi symbolien ja värien käytössä, mutta oleellista on, että kohdeyleisö ymmärtää, mihin symboleilla ja väreillä viitataan. Vaikka

symbolit ovat usein kulttuurisidonnaisia, voidaan olettaa, että tarkasteltavassa sarjakuvasopimuksessa käytetyt symbolit ovat yleisesti käytössä. Esimerkiksi kohdeyleisö epäilemättä tunnistaa symbolisen kalenterin, joka kuvaa koeajan kestoja, ja mitan, jolla kuvataan poimittuja hedelmämääriä. Tosin sopimuksessa on myös sellaisia merkkejä, jotka eivät ole välttämättä kaikille lukijoille tuttuja mutta jotka voi silti ymmärtää kontekstissaan. Tällaisia ovat karttamerkinnot, joita käytetään esimerkiksi Google Maps -palvelussa.

Sarjakuvasopimuksessa värejä on käytetty yleensä odotetulla tavalla, mutta värien merkitykset vaihtelevat jossain määrin. Kuvan 1 kolmannella sivulla hyvä ja huono tulos on merkitty piirtämällä työntekijän pään ympärille vihreä ympyrä kuvaamaan hyvää tulosta ja punainen ympyrä kuvaamaan huonoa tulosta, kun taas kuvan 1 ensimmäisellä ja toisella sivulla punainen rasti osoittaa hylkäämistä, ja hyväksymistä osoittava merkki on vihreä. Lukija voi kuitenkin tulkita värien merkityksen oikein, jos hän tarkastelee hahmojen ilmeitä (vihreä = iloinen; punainen = surullinen). Vaikka lukija ymmärtääkin värien merkitykset, ei ole loogista selitystä sille, miksi punainen viittaa huonoon tulokseen ja vihreä hyvään. Jos värisymboliikalla viitataan työn päättymiseen (punainen) ja jatkumiseen (vihreä), liikennevalojen värisymboliikka antaa vastauksen tähän kysymykseen.

Värien lisäksi myös henkilöhahmoille piirretyt ilmeet ja eleet ovat ainakin osin kulttuurisidonnaisia, tosin ilmeet eivät ole niin kulttuurisidonnaisia kuin eleet. Esimerkiksi kuvan 1 puhekuplissa esitettyjen henkilöhahmojen ilmeet kuvaavat onnellisuutta ja surua, jotka kuuluvat Ekmanin, Sorensonin ja Friesenin (1969) mukaan kuuden perustunteen joukkoon. Heidän mukaansa yleisesti ilmeiden perusteella tunnistettavia perustunteita ovat viha, inho, pelko, onnellisuus, suru ja yllättyneisyys (mt.). Sen sijaan eleet ovat ilmeitä kulttuurisidonnaisempia, mutta kuvassa 1 esitettyjen toisten työntekijöiden eleitä tuskin voi ymmärtää väärin. Ne ovat selvästi tervetulo- ja onnentoivotusta kuvaavia eleitä. Yleensä tähän tekstilajiin kuuluviin sarjakuviin on kuitenkin hyvä piirtää mahdollisimman vähän eleitä väärinkäsitysten välttämiseksi, erityisesti jos asiakirjan lukijat tulevat eri kulttuuriympäristöistä.

3.2 Sarjakuvasopimus oikeudellisena asiakirjana

Sarjakuvasopimuksen tulee olla samalla tavalla oikeudellisesti pätevä kuin perinteisen työsopimuksen, vaikka se onkin muodoltaan kerronnallinen multimodaalinen teksti. Siksi sarjakuvasopimusta on syytä tarkastella sen *intertekstuaalisessa kontekstissa*. Vaikka eri maiden kansallisessa työlainsäädännössä onkin eroja, tavallisesti työsopimukset sisältävät perustiedot työntekijän oikeuksista ja velvollisuuksista, vaikka eri maiden kansallisessa työlainsäädännössä onkin eroja. Sopimuksen tulee yleensä sisältää allekirjoittavien osapuolten henkilö- ja osoitetiedot, työsuhteen alkamispäivä, määräaikaisten työsuhteen loppumispäivä, koeajan pituus, työpaikan osoite, työntekijän päätehtävät, perustiedot palkanmaksusta, säännöllinen työaika, tiedot vuosilomasta ja irtisanomisajan pituus (ks. Suomen työlainsäädännöstä Hietala, Kahri, Kairinen ja Kaivanto 2016: 59,

161–166; Pitkäsalo ja Kalliomaa-Puha, 2019). Näiden perustietojen lisäksi työsopimuslain alakohtaisissa minimiehdoissa, joihin tarkasteltavassa sarjakuvusopimuksessa viitataan (the Sectoral Determination 13 of the Basic Conditions of Employment Act of South Africa), listataan muutamia muitakin oikeuksia ja velvollisuuksia (ks. Sectoral Determination 13). Yksi lisäyksistä koskee poissaoloja, eli esimerkiksi sairauslomaa ja perhevaapaata. Nämä tiedot on lisätty myös de Rooy'n sarjakuvusopimukseen (Creative Contracts n. d.).

Tarkasteltava sarjakuvusopimus on oikeudellisesti pätevä Etelä-Afrikassa. Se sisältää vaadittavat tiedot ja täyttää siten oikeudellisen asiakirjan vaatimukset. Sopimuksen ensimmäiselle varsinaiselle sivulle täytetään osapuolten tiedot. Työsuhteen alku- ja loppupäivä kirjataan sivulle 13. Koeajan alkamispäivä merkitään sivulle 3 ja sen kesto kerrotaan sivun 4 otsikossa. Sivulla 4 kerrotaan tarkemmin koeajasta ja siitä, mitä työntekijältä vaaditaan, jotta hän saa pitää työpaikan myös koeajan jälkeen. Sivulla 5 kerrotaan työtehtävistä, ja siihen on merkitty myös työpaikan sijainti tai vaihtoehtoiset sijainnit. Palkan perustiedot ovat sivuilla 6, 8 ja 10. Sivulle 9 on merkitty tiedot säännöllisestä työajasta ja irtisanomisajasta. Sopimuksessa on myös maininta siitä, milloin työntekijällä on oikeus sairauslomaa ja muuhun poissaoloon (sivut 11 ja 12), sekä tieto siitä, miten menetellään, jos työn laatu ei vastaa työnantajan odotuksia (sivu 7). Jokainen sivu allekirjoitetaan erikseen, vaikka sopimuksessa on myös erillinen sivu allekirjoituksille.

Vaadittujen tietojen järjestys ei seuraa perinteisen kirjoitetun sopimuksen loogista järjestystä, vaan tiedot on järjestetty niin, että ne seuraavat toisiaan loogisesti kerronnallisena jatkumona. Käännettäessä kirjoitettua tekstiä sarjakuvaksi onkin kiinnitettävä huomiota siihen, että asiakirjan oikeudelliset reunaehdot täyttyvät, eli että se pysyy oikeudellisesti pätevänä, vaikka yksityiskohtien järjestystä ei olisi mahdollista säilyttää.

Tämä näennäinen epäjärjestys näkyy de Rooy'n sarjakuvusopimuksessa kahdessa kohdassa. Ensinnäkin työsuhteen kesto on kohdetekstissä vasta sivulla 13, kun se lähdetekstissä on sijoitettu jo työsopimuksen osaan 1. Kerronnallisuuden näkökulmasta on loogista sijoittaa tieto työsuhteen kestoista samalle sivulle työsuhteen päättymistä koskevan tiedon kanssa, joka puolestaan on kirjattu lähdetekstissä osaan 11. Toiseksi tieto säännöllisestä työajasta on siirretty alkuperäiseltä paikaltaan (lähdetekstissä osassa 4) sivulle 9. Uusi paikka on looginen siitä syystä, että tieto työajasta on sijoitettu lähelle tietoa, joka koskee ylityöstä maksettavaa korvausta (kohdetekstissä sivulla 10). (Ks. Creative Contracts n. d.)

Tekstilajien erilaisuus voi aiheuttaa myös sen, että kohdetekstiin on lisättävä informaatiota kerronnallisista syistä. Näin on tehty sivulla 3, jolla kuvataan työhönottoprosessia ja perehdytystä. Lähdetekstissä ei mainita työhönottoprosessia lainkaan, eikä sitä mainita myöskään työsopimuslaissa. Kerronnan näkökulmasta kuvaus on kuitenkin ollut syytä lisätä. Myös kuvaus koeajan vaatimuksista on lisätty sivulle 4 (ks. kuva 1). Lähdetekstissä

koeaika on mainittu yhdessä lauseessa: ”TYÖNANTAJA saa koeaikana käsityksen kyvyistäsi, käytöksestäsi, tiedoistasi ja taidoistasi sekä asenteestasi TYÖNANTAJAA kohtaan.” (”The EMPLOYER will assess your capabilities, conduct, skills and knowledge as well as your attitude towards the EMPLOYER during this period of probation.”) Joskus kerronnallinen järjestys aiheuttaa epäloogisuutta syy-seuraus-suhteessa. Kohdetekstin sivulla 5 lukee, millaista tulosta työntekijältä odotetaan, mutta vasta sivulla 7 kerrotaan, mitkä ovat seuraukset, jos tulos jää alle vaaditun.

Tarkastelemani sarjakuvasopimus sisältää siis työsopimuslaissa vaaditut tiedot, eli se täyttää oikeudelliset reunaehdot, mutta on tärkeää huomata, että osan informaatiosta on oltava kirjoitetussa muodossa. Sopimuksessa täytyy ainakin viitata työsopimuslakiin, koska sopimus perustuu kirjoitettuihin lakeihin ja asetuksiin, eikä aivan kaikkea tarvittavaa tietoa voi ilmaista vain kuvin. Useimmat De Rooy'n sarjakuvasopimuksen viittauksista työsopimuslain alakohtaisiin minimiehtoihin (the Sectoral Determination 13, Farm Worker Sector, which is a part of South Africa's Employment Act) ovat kuvia lakikirjasta (sivuilla 2, 3, 6 ja 8), mutta sivulla 14 siihen viitataan myös repliikin muodossa. Sivulla 13 viitataan toiseen kirjoitettuun tekstiin, yhtiön ohjesääntöön (Code of Conduct). (Ks. Creative Contracts n. d.)

3.3 Sarjakuvasopimus hybridigenrenä

Sarjakuvasopimus on muodoltaan monitasoinen asiakirja, jossa sarjakuvan muotoon yhdistyy oikeudellisen tekstin sisältö. Kysymys sarjakuvasopimuksen tekstilajista onkin hankala, koska perinteinen kirjoitettu sopimus muuttuu käänösprosessissa niin paljon, että sen määrittäminen sopimuksen alalajiksi ei ole aivan yksiselitteistä. Muutokset näkyvät selvästi, kun lähdetekstiä ja kohdetekstiä tarkastellaan rinnakkain.

Ensinnäkin tarkasteltavien sopimusten rakenne on erilainen. Kuten edellä totesin, sarjakuvasopimukseen on kerronnallisista syistä lisätty rekrytointiprosessin ja perehdytyksen kuvaus (kuva 1). Siinä kuvataan yksityiskohtia, jotka eivät kuulu työehtojen kuvaukseen, mikä puolestaan on perinteisen sopimuksen keskeistä sisältöä. Ilman kerronnallisia yksityiskohtia työnhakijan saapumisesta työpaikalle teksti olisi vaikea ymmärtää kertomukseksi.

Toinen ero sarjakuvasopimuksen ja perinteisen kirjoitetun sopimuksen välillä liittyy kielen ja kielenkäyttöön. Sarjakuvasopimuksessa verbaalista sisältöä on merkittävästi vähemmän perinteiseen kirjoitettuun sopimukseen verrattuna. Siten myös sopimustekstille ominaiset lakikielen piirteet puuttuvat sarjakuvasopimuksesta, ja jäljelle ovat jääneet vain pakolliset termit ja fraasit sekä viittaukset lainsäädäntöön ja yhtiön ohjesääntöön. Muutamia oikeudellisia termejä selitetään myös repliikeissä, vaikka pääosin sivut on otsikoitu käyttäen oikeudellisia termejä ja fraaseja.

Sarjakuvasopimuksen ja perinteisen työsopimuksen kielen välillä on muitakin eroja. Oikeudellisen kielen ominaisuuksiin ei kuulu toisteisuus, kun taas sarjakuvan visuaaliselle kielelle on ominaista, että keskeiset asiat voidaan toistaa sekä visuaalisesti että verbaalisesti. Kuvan 1 ensimmäisellä sivulla on tästä esimerkki. Sivun pääsisällön merkitystä korostetaan sekä asettelun keinoin että kertomalla sama asia kahteen kertaan. Sivun keskellä on suurennettuna lomake, johon on merkitty työhönoton edellytykset. Kuvan sisältö on toistettu myös lain edustajan repliikissä. Sekä sivun asettelu että puhekupla pakottavat lukijan kiinnittämään huomionsa sivun keskeisimpään sisältöön. Lähdetekstissä näitä yksityiskohtia ei korosteta, vaikkakin työhönoton vaatimusten sijoittaminen perinteisen kirjoitetun työsopimuksen osaan 2 voidaan tulkita osoitukseksi niiden tärkeydestä. Lisäksi työsopimuksessa viitataan työlainsäädännön alakohtaisten minimiehtoihin (The Sectoral Termination 13), jonka kohdassa F (Prohibition of Child Labour and Forced Labour) kielletään lapsityövoiman käyttö.

Sarjakuvan visuaalinen kieli poikkeaa hyvin paljon verbaalisesta, mikä voi vaikuttaa sopimuksen tulkintaan. Vaikka sarjakuvasopimuksessa käytetään esimerkiksi symboleita hyvinkin runsaasti osoittamaan sen intertekstuaalista yhteyttä työsopimuslakiin, kaikkia sarjakuvan visuaalisen kielen ominaisuuksia sopimuksissa ei käytetä. Esimerkiksi erilaisen efektien käyttöä vältetään niiden tulkinnanvaraisuuden vuoksi. Täsmällisyyden näkökulmasta myös ruutujen välinen tila voi aiheuttaa ongelmia, koska siinä korostuu lukijan rooli kertomuksen rakentajana. Ruutujen välillä olevan siirtymän ei pitäisi antaa lukijalle mahdollisuutta tulkita tekstin oikeudellista sisältöä, vaan sen pitäisi olla yksiselitteinen, koska kyseessä on oikeudellinen teksti. Kääntäessään oikeudellista asiakirjaa sarjakuvasopimuksen kääntäjän on pyrittävä minimoimaan molempien osapuolten oikeuksia ja velvollisuuksia koskevat väärinkäsitykset ja varmistamaan, että kohdetekstin lukija – huolimatta siitä, tuntee hän sarjakuvan visuaalisen kielen konventiot vai ei – pystyy seuraamaan kertomusta ja ymmärtää sopimuksen pääkohdat.

Lisäksi sopimuksissa puhutellaan lukijaa eri tavoin. Perinteisessä kirjoitetussa sopimuksessa osallistujien väliset suhteet eivät ole niin merkityksellisiä kuin sarjakuvasopimuksessa. Sarjakuvasopimuksessa henkilöhahmot kutsuvat lukijan vuorovaikutukseen kanssaan kohdistuen katseensa suoraan lukijaan. Perinteisessä työsopimuksessa sen sijaan pyritään neutraaliin kielenkäyttöön. Tosin tässä tutkimuksessa tarkastellussa lähdetekstissä lukija osallistetaan sopimukseen kielellisin keinoin käyttämällä persoonapronominia *you*.

Kolmas ero on asiakirjan lukemisjärjestys. Lukija näkee kerralla ruutujen ja sivujen asettelun samoin kuin kuvaan lisätyt värit, symbolit ja hahmojen kehonkielen ja tarkastelee kunkin sivun tai aukeaman merkityksiä samanaikaisesti, kun taas kirjoitetun tekstin lukija seuraa tekstin lineaarista järjestystä, jolloin myös merkitykset rakentuvat lineaarisesti (O'Halloran, Tan ja Wignell, 2016, 205). Lisäksi sarjakuvasopimus luetaan kertomuksena, jossa työntekijä ja työntekijä ovat avainrooleissa, mikä korostaa kertomukseen samaistuvan lukijan aktiivista roolia allekirjoittavana osapuolena.

Sarjakuvasopimuksen luokittelu on siis vaikeaa. Sarjakuvasopimusta voidaan kuitenkin edelliseen tukeutuen pitää eräänlaisena sopimuksen ja sarjakuvanovellin hybridinä.

4 Lopuksi

Artikkelissani olen tarkastellut sitä, miten perinteinen työsopimus on käännetty sarjakuvasopimukseksi sen menettämättä asemaansa oikeudellisesti pätevänä asiakirjana. Olen pyrkinyt osoittamaan, että sarjakuvan muoto voi auttaa esimerkiksi kieli- tai lukutaitonsa vuoksi heikommassa asemassa olevia ymmärtämään oikeudellisen asiakirjan sisällön. Kun intersemioottisen käännösprosessin kohteena on perinteinen kirjoitettu oikeudellinen asiakirja, joka käännetään kuvaa ja sanaa yhdistäväksi multimodaaliseksi tekstiksi, lähdetekstiä joudutaan muokkaamaan paljon. Kuvien välittämät merkitykset ja visuaalisen kielen ominaispiirteet tekevät lähdetekstin muokkaamisesta välttämätöntä, mutta juuri se vaikuttaa tekstin ymmärrettävyyteen. Kun asiakirja saa käännösprosessissa uuden visuaalisen muodon, lukija pystyy ymmärtämään asiakirjan sisällön. Työsopimuksen hankalat termit ja fraasit muuttuvat kertomukseksi elämän arkisista asioista, mikä auttaa lukijaa myös muistamaan työsopimuksen sisältämät yksityiskohdat.

Lisäksi työsopimuksen visuaalinen muoto parantaa allekirjoittavan osapuolen asemaa, jos hän pystyy samaistumaan sarjakuvasopimuksessa kuvattuun työntekijään. Kressin ja van Leeuwenin (1996/2006) visuaalisen kielipin perusteella lukijan luottamusta lisää sarjakuvassa esitetyn henkilöahmon lukijaan kohdistuva suora katse ja kuvan perspektiivi. Sopimuksessa Law-niminen henkilöahmo eli lain edustaja kutsuu työntekijän työhön plantaasille, jossa korostetaan yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Tämäntyyppistä abstraktia viestiä ei perinteisessä työsopimuksessa ole näkyvissä, vaikka se voidaan lukea epäsuorasti rivien välistä.

Olellainen muutos, joka sopimuksen käännösprosessissa tapahtuu, liittyy tekstilajiin. Yksi sarjakuvan ominaispiirteistä on kerronnallisuus, joka osoittautui keskeiseksi tekijäksi tarkastellessani lähde- ja kohdetekstiä. Sarjakuvaa lukiessaan lukija rakentaa ruuduissa olevien visuaalisten ja verbaalisten vihjeiden perusteella kertomuksen. Lukijalla on siis tärkeä rooli kuvien tulkitsijana. Kuvien yksityiskohtia voidaan kuitenkin muokata siten, että lukija ei pysty tulkitsemaan liikaa kuvien sisältöä. Esimerkiksi tilannekontekstiin kuuluvista kuvien taustoista voidaan poistaa yksityiskohdat ja henkilöahmot voidaan esittää vähäeleisesti. Näin on tehty myös tarkastelemassani asiakirjassa. Analyysi osoittaa, että kulttuurikonteksti, johon sisältyvät muun muassa kohdetekstissä käytetyt symbolit ja eleet, on keskeinen kulttuurisidonnaisten merkitysten ymmärtämiseksi. Tarkastelemassani sarjakuvasopimuksessa on käytetty vain sellaisia ikonisia merkkejä, jotka ovat yleisesti tunnettuja.

On tärkeää muistaa, että vaikka sarjakuva on sinänsä luonteeltaan kerronnallinen, sarjakuvasopimus on oikeudellinen asiakirja, jonka on oltava mahdollisimman yksiselitteinen ja jossa ei voi jättää tilaa lukijan tulkinnalle. Tämän olennaisen eron takia sarjakuvasopimus on kahden hyvin erilaisen tekstityypin ristiriitainen yhdistelmä. Sarjakuvasopimuksessa kerronnallisuus voittaa oikeudellisen tekstin järjestyksen, kun taas perinteisessä sopimuksessa oikeudellinen sisältö täsmällisine termeineen ja fraaseineen voittaa tulkintaan kutsuvan kerronnan. Tästä syystä voidaan sanoa, että sarjakuvasopimus ei ole visualisoitu sopimus eikä sopimuksen alalaji, vaan hybriditekstilaji.

Tämän artikkelin päätavoitteena oli selvittää, täyttääkö sarjakuvasopimus Etelä-Afrikan työsopimuslain alakohtaisten minimiehtojen (The Sectoral Termination 13) edellyttämät vaatimukset ja onko se työntekijän näkökulmasta saavutettavampi kuin perinteinen työsopimus. Sarjakuvasopimuksen tekijöillä on oltava riittävästi tietoa paitsi kohdetekstin käyttäjien kulttuur(e)ista myös laeista ja muista oikeudellisista teksteistä, joihin sopimus perustuu. Taustatiedon tuntemus on tärkeää, koska jos esimerkiksi työsopimuslain pääsisältö on epäselvästi ilmaistu, se voi aiheuttaa hämmennystä ja epävarmuutta allekirjoittajissa. Tarkastelemassani sarjakuvasopimuksessa ei tällaista ongelmaa ole, ja sitä voikin pitää varteenotettavana vaihtoehtona perinteiselle työsopimukselle silloin, kun työntekijä ei jostain syystä pysty ymmärtämään kirjoitettua sopimustekstiä. Analyysin perusteella voidaan todeta, että käännösprosessin tuloksena on syntynyt oikeudellinen asiakirja, joka on selkeä, ymmärrettävä ja yksiselitteinen – ja siten saavutettava – asiakirja, joka auttaa lukijaa ymmärtämään oikeutensa ja velvollisuutensa työntekijänä.

Lähteet

- Andersen, C. (2018). Comic contracts and other ways to make the law understandable. The Conversation 19.1.2018. Saatavilla: <http://theconversation.com/comic-contracts-and-other-ways-to-make-the-law-understandable-90313>.
- Bramlett, F., Cook, Roy T. & Meskin, A. (toim.) (2016). *Routledge Companion to Comics*. New York and London: Routledge.
- Cohn, N. (2018). In defense of a “grammar” in the visual language of comics. *Journal of Pragmatics* 127:1-19. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.01.002>
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Tamarac: Poorhouse Press.
- Creative Contracts (2019) = Creative Contracts - who are we and what do we do? YouTube-video 10 October 2019. Saatavilla: <https://www.youtube.com/watch?v=EgshAS6GqOc&feature=youtu.be>
- Creative Contracts (n. d.) = Creative Contracts – ClemenGold Comic Contract. Saatavilla: <https://creative-contracts.com/clemengold/>
- Ekman, P., Sorenson, E. R. & Friesen, W. V. (1969). Pancultural elements in facial displays of emotions. *Science* 164, 86–88.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London and New York: Edward Arnold.
- Haapio, H. & V. Haavisto (2005). Sopimusosaaminen projektiliiketoiminnassa. *Projektitoiminta* 2005:28 (1), 32–41.
- Haapio, H., Plewe, D. A. & de Rooy, R. (2017). Contract Continuum: From Text to Images, Comics and Code. Teoksessa E. Schweighofer, F. Kummer, W. Hoetendorfer & C. Sorge (toim.). *Trends and Communities of Legal Informatics. Proceedings of the 20th International legal Informatics Symposium IRIS 2017*. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft, 411–418.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold Publishers.
- Hietala, H., Kahri, T., Kairinen, M. & Kaivanto, K. (2016). *Työsopimuslaki käytännössä*. Helsinki: Alma Talent.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. Teoksessa R. Brower (toim.) *On Translation*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 232–239.
- Kaindl, K. (1999). Thump, Whizz, Poom: A framework for the study of comics under translation. *Target* 11(2), 263–288.
- Koivisto, J. (2011). *EU-artiklar som multimodala budskap. Text, bild och begriplighet i rapporteringen om EU-utvidgningen i finska och svenska morgontidningar år 2002 och 2004*. Acta Universitatis Tamperensis 1634. Tampere: Tampere University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996/2006). *Reading Images*. London – New York: Routledge.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics. The invisible art*. New York: HarperCollins Publishers.
- O'Halloran, K., Tan, S. & Wignell, P. (2016). Intersemiotic translation as resemiotisation: A multimodal perspective. *Signata* [Online] 7/2016. Saatavilla: <https://journals.openedition.org/signata/1223>
- Oittinen, R. & Pitkäsalo, E. (2018). Creating Characters in Visual Narration: Comics and Picturebooks in the Hands of the Translator. Teoksessa H. Juntunen, K. Sandberg & K. Kocabaş (toim.). *Search of Meaning. Language; Literary, Linguistic, and Translational Approaches to Communication*. Tampere Studies in Language, Translation and Literature, Series A5. Tampere: University of Tampere, 101–126. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/104696>.
- Pitkäsalo, E. & Kalliomaa-Puha, L. (2019). Democratizing access to justice: The comic contract as intersemiotic translation. *Translation Matters* 1/2, 30–42.
- Sectoral Determination 13 = Basic Conditions of Employment Act No. 75 of 1997, Sectoral Determination 13: Farm Worker Sector, South Africa. Saatavilla: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/64036/110125/F1427777950/ZAF64036.pdf>
- Tuominen, T., Hirvonen, M., Ketola, A., Pitkäsalo, E. & Isolahti N. (2016). Katsaus multimodaalisuuteen käännöstieteessä. Teoksessa Pitkäsalo, E. & Isolahti, N. (toim.). *Kääntäminen, tulkkaus ja multimodaalisuus. Menetelmiä monimuotoisten viestien tutkimukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 11–24.
- Zanettin, F. (2008). The Translation of Comics as Localization. Teoksessa F. Zanettin (toim.). *Comics in Translation*. Manchester: St. Jerome, 1–32.

Vor-und Nachteile der Digitalisierung bei der Arbeit von Sprachexpertinnen und –experten

Satu Selkälä
Deutsche Sprache und Kultur
Universität Oulu

Jenni Virtaluoto
Institut für Sprach- und
Kommunikationswissenschaften
Universität Jyväskylä

While the future of work is discussed from many perspectives, discussions on how an individual's own work tasks are changing are relatively rare (Dufva et al. 2017). This article builds on our alumni study (Selkälä, Tahkokorpi & Virtaluoto 2018), in which we discovered that despite the perceived changes in working life - often called the disruption of work - the foreign language alumni of the Oulu University have found permanent positions in the traditional professions of language graduates with relative ease. For them, the disruption of work has not affected employability or the terms of employment. To investigate how working life has changed for people in these professions, we gathered group and individual interview data in 2018-2019 on the career development of language professionals. We transcribed the data and analyzed it through thematic analysis (Braun & Clarke 2012). This article discusses the main theme we discovered in the data: the digitalization of work. Based on the data, digitalization has had a profound impact on the work of language professionals, but teachers and other language professionals experience this impact very differently. We conclude by suggesting ways in which the effects of digitalization could be managed.

Schlüsselwörter: Alumni, Digitalisierung, Lehrende, Sprachexpertinnen und -experten, Veränderungen im Arbeitsleben

1 Einführung

Frühere Forschungen zur Beschäftigungslage bei akademischen Berufen zeigen, dass ein Hochschulabschluss allein keinen Arbeitsplatz mehr garantiert. Die Graduierten müssen sich irgendwie anders von der Masse abheben, da die Anzahl der akademischen Abschlüsse deutlich gestiegen ist (Sainio, Carver & Kangas 2016: 3; Tomlinson 2008). Andererseits zeigen Verbleibstudien unter den finnischen akademischen Graduierten, dass der prozentuale Anteil der Beschäftigten trotz der Tiefphase in der letzten Finanzkrise sehr hoch ist (Kurlin, Suorsa & Carver 2018).

Da die humanistischen Fächer in vielen Verbleibstudien (s. z. B. Kurlin, Suorsa & Carver 2018) als Gesamtheit behandelt werden, erschien es angebracht, Informationen unter Alumni von (Fremd-)Sprachenfächern zu sammeln. Ihre Erfahrungen im Arbeitsleben und die Beziehung ihrer Studien dazu, wie sie einen Arbeitsplatz bekommen haben, standen im Mittelpunkt einer im Jahre 2018 veröffentlichten Studie (Selkälä, Tahkokorpi & Virtaluoto 2018). Laut dieser Forschung haben die Alumni schnell eine Arbeit in ihrem Fachbereich gefunden und die Phasen der Arbeitslosigkeit sind hauptsächlich kurz ge-

blieben. In den meisten Fällen haben die Alumni feste Arbeitsverträge nach den anfänglich kürzeren Verträgen gehabt. Wo liegen dann die überall viel diskutierten Veränderungen in der Arbeitswelt? Dieser Frage wird im vorliegenden Artikel nachgegangen.

Gerade jetzt, im April 2020 inmitten der Corona-Pandemie, wird im Homeoffice gearbeitet und studiert. So ist das Thema des Artikels aktueller denn je: Digitalisierung in der Arbeit von Sprachexpertinnen und -experten. Über die Veränderungen in der Arbeitswelt und über Digitalisierung wird schon lange diskutiert, in den letzten Jahren immer mehr darüber, was die Digitalisierung in den Schulen und beim Lernen, von der Frühpädagogik bis zu den Hochschulen, mit sich gebracht hat. Jedoch hat sich die Diskussion der Expertinnen und Experten darauf konzentriert, ob die durch die Digitalisierung verursachten Veränderungen positiv oder negativ sind. Nach Dufva et al. (2017: 7) ist Selbstreflexion über die Veränderungen bei der eigenen Arbeit ziemlich selten, obwohl darüber öffentlich viel diskutiert wird. Dies ist der Grund, warum wir gerade Sprachexpertinnen und -experten interviewen wollten. Wir wollten sie fragen, was die Veränderungen für sie bedeuten und wie sich diese in ihrem Alltag zeigen. Aufgrund früherer Forschungen kann festgestellt werden, dass Vorteile wie Unabhängigkeit von Ort und Zeit in vielen Expertenberufen sichtbar sind, aber nicht in traditionellen Bereichen wie bei Lehrenden, bei deren Arbeit die Interaktion mit den Lernenden wichtig ist. (Vuori, Helander & Okkonen 2018). Unser Forschungsmaterial stützt diese Beobachtung, und wir werden diesen Aspekt genauer im dritten Kapitel behandeln.

Im Folgenden werden Forschungsmaterial und -methoden und danach die Entdeckungen im Material dargestellt. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und weitere Forschungsmöglichkeiten diskutiert.

2 Material und Methode

Das Forschungsmaterial besteht aus vier Gruppeninterviews und zwei Einzelinterviews. Die Einzelinterviews wurden deswegen organisiert, weil nicht allen, die am Interview teilnehmen wollten, der Zeitpunkt der Gruppeninterviews passte (zu Problemen von Interviews als Datenerhebungsmethode s. z. B. Hirsjärvi & Hurme 2000: 63). Die Interviews waren eine natürliche Fortsetzung der Alumniumfrage, die vor zwei Jahren unter den Alumni der Fächer Englische, Germanische und Nordische Philologie durchgeführt wurde (Selkälä, Tahkokorpi & Virtaluoto 2018). Bei dieser wurde festgestellt, dass die Veränderungen des Arbeitslebens im Datenmaterial nicht sichtbar wurden, sondern die Beschäftigung und die Karrieren hauptsächlich stabil zu sein schienen (s. dazu auch Pyöriä & Ojala 2017).

Für die Erhebung des Forschungsmaterials wurden Gruppeninterviews gewählt, weil in solchen Interviews das Wissen und die Erfahrungen kollektiv geteilt werden. So konnten die Auffassungen der Interviewten auch besser interpretiert werden. Die Gruppen wurden

so zusammengestellt, dass bei den zwei ersten Interviews Lehrende aus verschiedenen Ausbildungsstufen waren (einige hatten Erfahrung von verschiedenen Stufen) und in den letzten zwei Gruppen andere Sprachexpertinnen und -experten mit unterschiedlichen Arbeitshintergründen, wie Übersetzer und Übersetzerinnen oder Experten und Expertinnen im Kommunikationsbereich. Für die Interviews wurden einerseits solche Alumni gewählt, die bei der oben erwähnten Umfrage ihre Kontaktinformationen angegeben hatten, und andererseits solche, die sich auf einen Aufruf in den Alumni-Netzwerken der drei Sprachfächer meldeten. So waren Personen mit unterschiedlichen Hintergründen anwesend. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Personen war, dass sie zumindest zehn Jahre Arbeitserfahrung hatten.

Die Gruppeninterviews der vorliegenden Untersuchung wurden in Oulu zwischen November 2018 und Februar 2019 organisiert. Das erste Einzelinterview wurde im Februar 2019 und das zweite im Juni 2019 durchgeführt. Durch das Unterschreiben des Einverständnisformulars haben alle Interviewten zugestimmt, dass die Interviews für Forschungszwecke genutzt werden dürfen. Bei der Erhebung, Verwaltung und späteren Vernichtung von persönlichen Daten und der Interviews selbst wurde den Hinweisen des finnischen Beirats für Forschungsethik über gute wissenschaftliche Praxis gefolgt (<https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Neben den Hintergrundfragen (Studium an der Universität, Arbeitsplätze) wurde nach den Veränderungen in der Arbeit, Aufgabenbereichen, Arbeitsbelastung und (Traum-)Arbeit der Zukunft gefragt.

Die Diskussionen liefen ziemlich frei, einige Zwischenfragen zur Präzisierung wurden von den Interviewerinnen gestellt. Ein Interview dauerte ungefähr zwei Stunden. Die Anonymität der Interviewten wurde durch die Verwendung von Pseudonymen garantiert. In der Tabelle 1 werden die Pseudonyme sowie die Berufsbezeichnungen und Arbeitserfahrung in Jahren dargestellt.

Tabelle 1. Interviewte, Berufsbezeichnungen und Arbeitserfahrung

Pseudonym	Berufsbezeichnungen	Arbeitserfahrung in Jahren
Serena	Sprachenlehrerin	ca. 20
Alina	Sprachenlehrerin	ca. 20
Laura	Sprachenlehrerin	ca. 16
Irene	Sprachenlehrerin	ca. 20
Lea	Sprachenlehrerin	ca. 25
Julia	Sprachenlehrerin	ca. 10
Olivia	Sprachenlehrerin	ca. 20
Oliver	Übersetzer, Unternehmer	ca. 30
Minerva	Übersetzerin, Dolmetscherin, Unternehmerin	ca. 20
Nadia	Technische Redakteurin	ca. 20

Linda	Lehrerin, Technische Redakteurin	ca. 30
Teresa	Team leader, Kommunikationsexpertin	ca. 10
Paula	Technische Redakteurin, Übersetzerin, Unternehmerin	ca. 40
Maria	Verschiedene Aufgaben in Kommunikation, Marketing and Communication Manager	ca. 20
Ursula	Sprachenlehrerin	ca. 20

Das Material wurde mit Hilfe der thematischen Analyse behandelt (Braun & Clarke 2006; Braun & Clarke 2012). Mit dieser Analysemethode kann man in einem qualitativ erhobenen Material Bedeutungsketten bestimmen, diese interpretieren und systematisch in breiteren Themengruppen organisieren (Braun & Clarke 2012: 57). Der verwendete Ansatz war induktiv: Die Themen wurden im Forschungsmaterial gesucht, ohne einen bestimmten vorgegebenen theoretischen Blickwinkel zu verwenden (Braun & Clarke 2012: 58). Braun & Clarke (2012) machen jedoch darauf aufmerksam, dass in der Forschungspraxis immer sowohl induktive als auch deduktive Annäherungsweisen verzahnt werden. Die Forscher bewegen sich vom Forschungsmaterial zu den theoretischen Begriffen und zurück. So ist es auch bei der vorliegenden Untersuchung, die sich teilweise auf Ergebnisse der früheren Forschung (z. B. Vuori, Helander & Okkonen 2018; Selkälä, Tahkokorpi & Virtaluoto 2018) gründet.

Die thematische Analysemethode von Braun und Clarke (2006: 16–23) umfasst sechs Phasen. In der ersten Phase machen sich die Forscher mit dem Forschungsmaterial bekannt. In der zweiten Phase werden die Daten kodiert, das heißt, dass die interessantesten und relevantesten Stellen im Datensatz für die weitere Betrachtung markiert werden. Die dritte Phase beinhaltet die Suche nach breiteren Themen, wobei hier die Codes als Ausgangspunkt dienen. In der vierten Phase werden die gefundenen Themen überprüft und diejenigen gewählt, die dann genauer analysiert werden sollen. Die fünfte Phase dient dazu, die gewählten Themen zu präzisieren und zu benennen, und schließlich werden die Resultate in schriftlicher Form wiedergegeben. Diese sechste und letzte Phase ist also die Erstellung des fertigen Forschungsberichts, aber in der Praxis verzahnt sich diese Phase mit den früheren Phasen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde dieses 6-Phasen-Modell verwendet. Die ersten zwei Phasen wurden von den Forscherinnen unabhängig voneinander durchgeführt. Die weiteren Phasen wurden in virtuellen Workshops gemeinsam durchgeführt. Daraus ergaben sich zwei größere Themenbereiche, die aus früheren Forschungen (z. B. Franssila, Okkonen & Savolainen 2015; Vuori, Helander & Okkonen 2018; Mauno, Minkkinen & Auvinen 2019) bekannt sind: Digitalisierung und Zunahme der Arbeitsbelastung. Diese beiden Hauptthemen überschneiden sich teilweise, aber zur Arbeitsbelastung gehören noch viele andere Aspekte, die nichts mit der Digitalisierung zu tun haben. Da aber in allen Interviews die Digitalisierung so deutlich hervorgehoben wurde, werden in dem vorliegenden Artikel nur die Ergebnisse, die Digitalisierung betreffen, präsentiert.

3 Ergebnisse

Das Thema Digitalisierung wird zuerst aus der Sicht der Sprachenlehrenden, dann aus der Sicht der anderen Sprachexpertinnen und -experten behandelt, weil neben Ähnlichkeiten auch auffällige Unterschiede hervortraten. Die Sprachenlehrenden kämpfen mit der Digitalisierung, während die anderen Sprachexpertinnen und -experten die Digitalisierung hauptsächlich begrüßen, obwohl auch sie kritische Punkte hervorheben. In der früheren Forschung wurde festgestellt, dass Vorteile der Digitalisierung, wie schnelle Wissensvermittlung, Unabhängigkeit von Ort und Zeit, Selbstständigkeit und kollaborative Entwicklung, nicht in traditionellen Berufen, wie in Lehrberufen, so deutlich sichtbar sind. (Vuori, Helander & Okkonen 2018).

Es sei noch erwähnt, dass die Belege aus dem Forschungsmaterial hier nicht in der ursprünglichen Sprache vorliegen, sondern Übersetzungen aus dem Finnischen, das in allen Interviews verwendet wurde, sind.

3.1 Sprachenlehrende: Abenteuer in der Welt der digitalen Technologien

Allgemein kann aufgrund des Forschungsmaterials festgestellt werden, dass die Sprachenlehrenden mit dem Eindruck kämpfen, dass sie den Fokus in ihrer Arbeit verloren haben (s. dazu auch Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018). Woher kommt denn diese Auffassung, dass der rote Faden in der Arbeit verloren gegangen ist? Als einen wichtigen Grund nennen die Sprachenlehrenden die Forderung, im Unterricht verschiedene Lernplattformen und andere digitale Lehr- und Lernmittel benutzen zu müssen. Als Beispiele für die verwendeten digitalen Technologien nennen sie unter anderem Kahoot, Quizlet und Whatsapp und die Lernplattform Optima. Auch Ipads wurden in einer Schule für die Schüler beschafft, diese wurden aber nur sehr wenig benutzt und bald gar nicht mehr. Dies zeigt, dass ohne richtige Planung der Verwendung von digitalen Technologien die Schulen und Gemeinden Geld verschwenden können.

Tipps für digitale Technologien wurden auch in verschiedenen Gruppen in den sozialen Medien geteilt, z. B. in Facebook-Gruppen. In Facebook wurden eigene Erfahrungen geteilt und es entstanden oft viele Diskussionen darüber.

- (1) Alina: Ja, ich finde es ziemlich spontan und freiwillig, man braucht nicht in vielen Facebook-Gruppen zu sein, dort teilt jemand was und wenn es interessant klingt, dann probiere ich das. Die sind ja meistens nicht so schwer zu benutzen.

Die Mehrheit der interviewten Lehrenden hat den Gebrauch neuer Applikationen in ihrer Freizeit lernen müssen, was die Arbeitsbelastung erhöhte, auch wenn die meisten Applikationen ihrer Meinung nach leicht zu verwenden sind. Die Arbeitsbelastung wird aber noch weiter erhöht, wenn die Applikationen aktualisiert werden und sich so der Charakter

der schon gelernten Funktionen, das Display oder vielleicht die Bedieneroberfläche ganz geändert hat.

- (2) Olivia: Es scheint so als ob die ganze Zeit immer neue Sachen eingeführt werden und so fühlt man sich gezwungen, alles lernen zu müssen. Oder eigentlich muss man nicht, für so einen Menschen wie mich, der es mag, auch in der Freizeit vor dem Computer zu sitzen, ist es nicht so schlimm. Aber andererseits, ich hab in einer Schule bemerkt, dass Word aktualisiert worden war und ich hab dann die Grundfunktionen nicht mehr gefunden, die kamen nicht mehr einfach durch click click. Also immer nach einer Aktualisierung muss man sich wieder daran gewöhnen, bis man die Grundfunktionen automatisch findet. Das ist also das, was so ärgerlich belastend ist.

Ein großes Problem scheint zu sein, dass die Internet-Verbindungen nicht immer funktionieren. Das beeinträchtigt auch die Bewertung der Schülerleistungen, weil auch die Bewertungsplattformen digital sind. Dazu kommt noch die Tatsache, dass die Leistungen immer individueller bewertet werden sollten. Franssila, Okkonen & Savolainen (2015: 6) stellen fest, dass die Arbeitsbelastung umso größer wird, je mehr digitale Technologien verwendet werden müssen. Dies hat auch das Forschungsmaterial erwiesen. Die Lehrenden sprechen in diesem Zusammenhang von „Digistress“:

- (3) Irene: Sagen wir so, dass das Jahr 2010 so ein Wendepunkt war, dass in diesem Jahr eine große Veränderung angefangen hat. Und das ist extrem anstrengend, wenn man so sagen kann. Die Tatsache ist ja, dass man denkt, wenn ich die Alternative hätte, zurück zum Alten zu gehen, dann würde ich trotz allem zurück. Weil das alles so unheimlich viel Arbeit für uns bedeutet. Man spricht ja von Digistress.

Im Forschungsmaterial gab es auch Anzeichen dafür, dass ein Teil der Sprachenlehrenden so genannten Digisprung, der den Unterricht effektiver machen soll, als sehr arbeitsbelastend erlebt. Das liegt vor allem daran, dass deshalb Zeit fehlt für die persönlichen Kontakte mit den Lernenden und auch für die anderen Arbeitsaufgaben, die zur Kerntätigkeit gehören. (s. dazu auch Mauno, Minkkinen & Auvinen 2019: 283; Vuori, Helander & Okkonen 2018). Vuori, Helander & Okkonen (2018) haben außerdem festgestellt, dass die Reduktion der traditionellen persönlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowohl das Gemeinschaftsgefühl als auch das Vertrauen innerhalb der Arbeitsgemeinschaft vermindert. Viele Interviewte möchten mehr echten Austausch mit und zwischen den Lernenden und haben bei den digitalen Lehr- und Lernmitteln keinen Mehrwert gesehen (s. dazu auch Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018).

- (4) Irene: Ich finde das alles zu technisch, dass der eigentliche Inhalt, worum es hier geht, um Sprachenlehren, zweitrangig bleibt. Dass man sich mit der Technik, mit den technischen Geräten beschäftigt, wie überhaupt irgendein System funktioniert. Dass du am Sonntag sechs Stunden dafür opferst, dass du denkst, wie du das Video zeigen kannst. Weil die Lernenden in den Prüfungen, es reicht ja nicht mehr, dass sie die Hörverständnistests machen, sondern sie müssen auch Videos sehen können. Man hat ja echt das vergessen, was am wichtigsten im Unterricht ist. Die Interaktion und so, es wäre so schön, wenn man nur sagen könnte, okay wir machen jetzt gemeinsam nur mündliche Übungen.

Die Sprachenlehrenden finden, dass der Unterricht und dessen Vorbereitung eigentlich nicht mehr zentral sind, denn die meiste Zeit muss dafür verwendet werden, neue, digitale

Technologien in Gebrauch zu nehmen. Auch Mauno, Minkkinen & Auvinen (2019: 279) haben festgestellt, dass die Lernanforderungen, die die digitalen Fertigkeiten und Fähigkeiten betreffen, in der Lehre verstärkt betont werden. Die Veränderungen bei den Technologien sind in den letzten Jahrzehnten groß gewesen: Während man in den 90er Jahren Tonbandgeräte verwendet hat, sind das heute schon seit langem Computer und Handys. Diese Geräte verlangen jedoch viel Weiterbildung und überhaupt Veränderung in der Berufsidentität der Sprachenlehrenden.

Ein anderer Grund für die Unsicherheit bei der Einführung digitaler Technologien ist, dass die Schulen keine gemeinsame Auffassung darüber haben, wer Digitalisierung eigentlich will und wie darauf in den verschiedenen Schulen reagiert werden soll. Selbst in einer Gemeinde können große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen bestehen. In diesem Zusammenhang werden von den Interviewten verschiedene Aspekte hervorgehoben. Einerseits wird die Rolle des Schuldirektors betont: Die Direktoren halten unterschiedliche Dinge für wichtig, was Ungleichheit zwischen den Schulen zur Folge hat. In einigen Schulen wird auf das Recht der Lehrenden und Lernenden gesetzt, auch durch digitale Lehr- und Lernmittel lehren und lernen zu dürfen. In anderen Schulen gibt es nicht mal einen Computer, den der Arbeitgeber den Lehrenden zur Verfügung stellt.

- (5) Lea: Wir leben in total unterschiedlichen Welten, wir haben keine Geräte für die Lernenden. Die Eltern zum Beispiel geben keine Erlaubnis für ihre Kinder das Handy in der Schule zu benutzen. Wir können also nichts Digitales machen. Also, willkommen in der Welt der Stifte und des Papiers. Und verschiedene Schulen haben unterschiedliche Schwerpunkte, wofür die Gelder in der Schule verwendet werden. Wir zum Beispiel haben keinen persönlichen Computer. Und das hat natürlich einen Einfluss darauf, dass die Lehrenden weniger digitales Material verwenden und überhaupt schaffen als diejenigen Lehrenden, die eigene Geräte haben.

Andererseits waren sich die Sprachenlehrenden nicht darüber einig, wer die Digitalisierung verlangt. Einige waren der Meinung, dass es die Lernenden sind. Andere haben sich sehr vage ausgedrückt, sie meinten, die Anforderungen kämen „von oben“. Ein anderer Teil der Interviewten sagte, sie kämen aus dem Lehrplan:

- (6) Irene: Die Veränderung kam von oben, und von den neuen Lehrplänen. Die neuen Lehrpläne sind ja vom Inhalt her völlig verschieden im Vergleich zum früheren. Da muss man das [Digitalisierung] reinbringen. Aber andererseits, ist das denn im Sinne des neuen Lehrplans, dass man diese Digididigi haben muss. Dass man auch was anderes haben sollte. Aber, von oben kommt das. Du musst an Schulungen teilnehmen. Ich war immer so, dass ich mich selbst geschult habe, also dass ich selbst alle Apps gelernt habe. Und das kommt auch von den Lernenden, sie wollen was Neues, weil sie das Gerät die ganze Zeit in der Hand haben.

Aber was sagt eigentlich der Lehrplan über Digitalisierung im Schulalltag und besonders beim Lernen? Eine Interviewte hatte sich mit dem Lehrplan systematisch bekanntgemacht:

- (7) Lea: Und es ist ja auch möglich, dass wir den Lehrplan sehr unterschiedlich interpretieren. Dass da über Digitalisierung in einer bestimmten Weise gesprochen wird, aber im Zusammenhang mit Sprachenlehren wird im Lehrplan nichts darüber gesagt, dass man sie [digitale Lernmittel oder

Materialien] verwenden sollte. Es wird gesagt, dass „man etwas mit Hilfe von informations- und kommunikationstechnischen Geräten machen kann“, aber die Forderung solche zu benutzen, kommt nicht direkt vom Lehrplan, sie kommt anderswoher.

Im Lehrplan wird tatsächlich nur über die Möglichkeit gesprochen, Informations- und Kommunikationstechnologie im Sprachunterricht „auf authentischen Situationen und den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden beruhend“ zu benutzen (OPH 2016: 127, Übersetzung von S.S.). Wenn unter Digitalisierung also gerade die Informations- und Kommunikationstechnologie verstanden wird, ist sie nach dem Lehrplan nur ein Mittel für kollaboratives Lernen. Dies gilt aber nicht nur für den Unterricht, sondern für alles, was die Schule überhaupt betrifft. (OPH 2016: 157). Opetushallitus, das Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland, hat 2018 die Bedeutung von Digitalisierung als Teil des Lehrplans spezifiziert. Es betont, dass die Digitalisierung kein Selbstzweck ist, obwohl die Informations- und Kommunikationstechnologie einer der Teilbereiche im fächerübergreifenden Wissen und zu den vielseitigen Lernumgebungen gehört. Im Lehrplan werden jedoch kaum genauere Hinweise gegeben, sondern die Schulen und Gemeinden dürfen die für sie am besten passenden Arbeitsweisen wählen. Die Gemeinden, Schulen und Lehrenden sind also selbst dafür verantwortlich, wie sie den Forderungen nach digitalem Lernen entgegenkommen. Kaarakainen et al. (2017: 60) haben einerseits festgestellt, dass das Ziel des Lehrplans, Informations- und Kommunikationstechnologie in allen schulischen Tätigkeiten vielseitig zu verwenden, im Grundschulunterricht noch nicht genügend oder gar gleichberechtigt realisiert wird. Andererseits sagen Mauno, Minkkinen & Auvinen (2019: 283), dass auch im Zuge der Digitalisierung berücksichtigt werden muss, dass das Personal genug Zeit hat, ihren Kerntätigkeiten nachgehen zu können. Aus dem Forschungsmaterial geht hervor, dass diese Kerntätigkeiten sowohl bei den Sprachenlehrenden als auch bei anderen Sprachexpertinnen und -experten Interaktion verlangen. Mauno, Minkkinen & Auvinen (ebd.) meinen außerdem, dass die berufliche Identität bedroht werden kann, wenn man nicht mehr weiß, was der Kern der eigenen Arbeit ist. Das kann zur Folge haben, dass die Arbeitsleistungen schlechter werden oder man in einen Zustand tiefer emotionaler, körperlicher und geistiger Erschöpfung gerät.

Die Schul-, Gemeinde- und Lehrerspezifika zeigten sich gerade zu dem Zeitpunkt, als dieser Artikel geschrieben wurde, darin, wie unterschiedlich die Lehrenden auf die Herausforderungen des Distanzunterrichts während der Corona-Krise reagieren können. Einer hat viele Applikationen zu Hilfe nehmen können, ein anderer hat lediglich die allgemeine Onlineplattform Wilma für die Kommunikation zwischen Schule und Lernenden sowie ihren Eltern im Gebrauch.

3.2 Andere Sprachexpertinnen und -experten – Vorwärts mit Hilfe der Digitalisierung

Unter den interviewten Sprachexpertinnen und -experten waren Kommunikationsexpertinnen, technische Redakteurinnen sowie Übersetzerinnen und Übersetzer aus verschiedenen Branchen vertreten. Einerseits waren die Sprachexpertinnen und -experten zufrieden mit der Digitalisierung, weil ihre Arbeit dadurch leichter wurde, andererseits waren sie unzufrieden, weil ihre Arbeit nicht mehr so geschätzt wurde wie früher. Dies hat zu Motivationsproblemen geführt. Die Digitalisierung hat sich auch negativ auf die Qualität der Endprodukte ausgewirkt, was noch mehr Unzufriedenheit verursacht hat.

Im direkten Kontakt mit der Kundschaft, zum Beispiel im Bankwesen, haben die verschiedenen Cloud-Technologien ausgesprochen viele Möglichkeiten mit sich gebracht. Das Personal in der Bank kann diese Technologien so benutzen, dass die Arbeit im Home-office gemacht werden kann. Auch die Kundin oder der Kunde kann praktisch alles digital erledigen, weil unter anderem Chats und Online-Treffen schon Alltag sind.

- (8) Teresa: Natürlich das, was wir als Ziel haben in der Entwicklungsarbeit, das ist zum Beispiel gerade, dass wir auf Papier verzichten können. Dass alle Dokumente heutzutage, dass man digital alle Kreditverhandlungen durchführen kann, dass man gar nicht in die Bank kommen muss.

Unter den Interviewten waren auch mehrere Übersetzerinnen und Übersetzer, deren Erfahrungen sehr unterschiedlich waren. Über eine Sache waren sie sich aber einig:

- (9) Oliver: Na, also Internet hat in diesem Übersetzer-Beruf alles geändert. Also früher, als ich angefangen habe, hatte ich eine Schreibmaschine. Die paar ersten Bücherübersetzungen habe ich mit der Schreibmaschine getippt. Und natürlich hatte ich einen ungeheuren Stapel Wörterbücher, alle Regale voll. Und jetzt nur Internet und Computer.

Wenn Übersetzerinnen und Übersetzer viel und vor allem Sachtexte übersetzen, bieten ihnen die Übersetzungssoftwares eine unersetzliche Hilfe. Außerdem haben sie verschiedene Suchdienste wie Google die ganze Zeit im Gebrauch:

- (10) Minerva: Ich verwende Übersetzungssoftware täglich, und viele verschiedene. Heute habe ich drei verschiedene Softwares, zwei fest im Computer und eine, die mein Favorit ist, die benutzt nur ein Auftraggeber und die ist im Netz. Also ich komme auf den Text durch den Browser und das Projekt ist da, es ist also nicht mehr vom Computer abhängig. Die sind unheimlich praktisch. Und die Übersetzungsspeicher, je größer, desto besser, und die Suche funktioniert. Aber Google ist mein wichtigster Kollege. Meine Google-Suchen sind furchtbar, ich weiß nicht, was ein Psychologe darüber sagen würde! Weil ich so was wie Drogenslang gegoogelt hab und dazwischen irgendwelche medizinische Terminologie und Nachlassverwaltung und so was.

Die Übersetzerinnen und Übersetzer, die Untertitel für Filme und Serien übersetzen, sind dagegen der Meinung, dass sich ihre Arbeitsbedingungen erheblich verschlechtert haben, was an der von der Digitalisierung verursachten steigenden Anzahl an Zulieferorganisationen liegt. So lassen die Auftraggeber zum Beispiel die Übersetzungsvorlagen von einem Zulieferer in einem kostengünstigeren Land machen. In solchen Fällen ist es schwierig, die Zeiteinstellungen der eigenen Übersetzung in die Vorlage zu setzen.

Die technischen Redakteurinnen und Redakteure waren mehrheitlich schon immer an der Technologie interessiert, und die technologischen Entwicklungen wurden von ihnen willkommen geheißen.

- (11) Linda: Aber die ganze Zeit waren wir am Neuen, immer neue und bessere Tools, und wir waren Vorläufer in Finnland. Und verschiedene Editoren haben wir benutzt, um alle möglichen SGML und XML zu beherrschen. Und dann zum Schluss mit Vollgas zum topic-based writing. Das war die größte Sache damals. Und dann kamen augmented reality und andere, wir hatten ja viele Ingenieure in verschiedenen Ländern, da waren immer diese Daniel Düsenträume und solche mit unendlich vielen Ideen, die interessiert an den Tools waren, aber nicht an Inhalt und Dokumentation. Aber es war bestimmt gut, dass es solche Innovatoren gab, die gezeigt haben, dass aus Dokumentation was Neues kommen kann. Dass wir nicht nur mit Wörtern arbeiten können.

Vuori, Helander & Okkonen (2018) meinen, dass die Digitalisierung die Kommunikation zwischen verschiedenen Bezugsgruppen in kollaborativer Entwicklung und in anderen Typen von Projektarbeit erleichtert hat, auch wenn die Mitglieder dieser Gruppen physisch weit voneinander entfernt sind. Die interviewte Linda erwähnte, dass die Ingenieure selbstständig Inhalte im Dokumentationssystem mit XML-Vorlage produziert haben, weil sie einen Zugang dazu hatten. Traditionell wurden diese Systeme nur von den technischen Redakteurinnen und Redakteuren verwendet, was sie von der übrigen Arbeitsgemeinschaft isoliert hat (Virtualuoto 2015).

Die technischen Redakteurinnen und Redakteure haben also interessiert und mit Freude neue Tools und Systeme eingeführt.

- (12) Nadia: Digitalisierung hat keine Probleme verursacht, ganz im Gegenteil. Ich bin froh über alles, wie sich alles entwickelt hat. Jetzt ist alles in der Cloud und du hast Zugang zu den Materialien, wo immer du bist. Das ist echt super.

Auf der anderen Seite hat man festgestellt, dass die technologischen Entwicklungen auch Probleme mit sich gebracht haben. So haben zum Beispiel Hackos (2007) und Slattery (2007) gezeigt, dass die Konzentration auf die Tools die Konzentration auf die Kerntätigkeit der technischen Redakteurinnen und Redakteure, also auf die benutzerbasierende Kommunikation, vermindert. Wie schon erwähnt wurde, haben auch die Lehrenden gemeint, dass die Technologie den Austausch mit den Lernenden vermindert. In der Fachliteratur wird außerdem behauptet, dass die oben erwähnten Systeme in der strukturierten Dokumentation die Arbeit der technischen Redakteurinnen und Redakteure so verändert haben, dass es nun eine mechanische Inhaltsproduktion auf einem niedrigen Niveau ist, die leicht in kostengünstigeren Ländern zu machen ist (Giammona 2011; Andersen 2014). Dies geschah auch am Arbeitsplatz einer der Interviewten, der aufgrund von Outsourcing gekündigt wurde. In dieser Hinsicht hatten die technischen Redakteurinnen und Redakteure und Untertitel-Übersetzerinnen und Übersetzer ähnliche Erfahrungen.

Obwohl die Erfahrungen der Sprachexpertinnen und -experten mit der Digitalisierung positiver sind als die der Sprachenlehrenden, wird von den Interviewten auch Unzufriedenheit ausgedrückt. Die Unzufriedenheit beruht auf denselben Gründen wie bei den Lehrenden, also auf dem Verlust des Fokus in der Arbeit und somit auf der Zersplitterung der Arbeit (s. dazu auch Virtaluoto 2015).

Ein Teil der interviewten technischen Redakteurinnen und Redakteure meinte, dass manche Kolleginnen und Kollegen wegen der Einführung der strukturierten Dokumentationssysteme den Arbeitsplatz gewechselt haben, weil sie die Arbeit nicht mehr von Anfang an selbst machen durften. Die technischen Redakteurinnen und Redakteure waren traditionell für eine ganze Dokumentation oder ganze Dokumentbibliotheken zuständig (Andersen 2014: 121). Durch die strukturierten Dokumentationssysteme mussten die Arbeitsweisen geändert werden, und der Wandel war nicht leicht für alle.

- (13) Paula: XML kam ziemlich früh und damit verloren die technischen Redakteurinnen und Redakteure das Interesse an der Arbeit. Sie durften nichts mehr planen, sondern alles kam vorgegeben, so geht auch die eigene Ausbildung verloren und wenn man seine eigenen Kenntnisse nicht mehr einsetzen kann [...] da sind die besten weggegangen.

Die Vereinheitlichungsprozesse wurden laut den Interviewten zu weit geführt, weil die Dokumentation auch nicht mehr benutzerbasiert war. Ursprünglich wurden die Dokumente so gemacht, dass sie den Systemen des Kunden entsprachen. Durch die Vereinheitlichung wurde aus der benutzerbasierten Dokumentation eine produktorientierte Dokumentation, womit die Kontakte zu den Kunden abbrachen. Daraus folgte, dass die Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sank und die Qualität der Arbeit schlechter wurde (s. oben; auch Virtaluoto 2015). Früher konnten die Redakteure stolz auf ihre Arbeit sein und ihre ganze Expertise einsetzen, aber heute ist das ihrer Ansicht nach nur noch bedingt möglich.

Die Erfahrungen der Interviewten im Bereich der Kommunikation und des Marketings weisen sowohl positive als auch negative Züge auf. Die verschiedenartigen Kanäle in den sozialen Medien wurden einerseits aus der Sicht der Organisation nützlich gefunden, weil diese damit breiter präsent sein kann. Andererseits bedeutet die Multimedialität für die Menschen eine große Belastung. Die Aktualisierung der verschiedenen Kanäle verlangt Expertise über die unterschiedlichen Benutzergruppen in den sozialen Medien, und die Botschaften müssen den Gruppen entsprechend formuliert werden. Besonders in den börsennotierten Unternehmen müssen die Angestellten im Bereich Kommunikation und Marketing rund um die Uhr zur Verfügung stehen.

- (14) Maria: Sicher hat es dem Unternehmen beim Vertrieb geholfen, aber für mich selbst bedeutet das gehäufte Arbeit. Da hat man immer noch die alten Arbeitsaufgaben, die gemacht werden müssen, aber dann ist diese nonstop 24h/7, was dort im Netz lebt, das muss das Unternehmen auch irgendwie versuchen zu beherrschen genauso wie es seinen Ruf beherrscht.

In den früheren Forschungen wurde erkannt, dass durch die Unabhängigkeit von der Zeit, die „Nonstop 24h/7“-Verfügbarkeit, die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit verschwimmen und die Zersplitterung und Arbeitsbelastung steigen (Vuori, Helander & Okkonen 2018). Diese Entwicklung kam also auch in der vorliegenden Forschung zum Ausdruck, besonders bei den Interviewten, die sich verpflichtet fühlten, für Kolleginnen und Kollegen sowie Kunden immer erreichbar zu sein.

4 Diskussion und Ausblick

Im vorliegenden Artikel wurde Forschungsmaterial behandelt, das 2018-2019 mit Alumni der Fremdsprachenfächer in Gruppen- und Einzelinterviews gesammelt wurde. Alle Interviewten hatten bereits eine längere Karriere hinter sich. Der Fokus in den Interviews lag auf den Veränderungen in der Arbeit. Eines der Hauptthemen im Material, die Digitalisierung, wurde dann genauer im vorliegenden Artikel diskutiert.

Die vorherrschende Erfahrung der Sprachenlehrenden mit der Digitalisierung war deutlich negativ. Obwohl sie Interesse und auch den Willen hatten, die digitalen Lehr- und Lernmittel zu benutzen, fanden sie ihre mangelnden Kenntnisse darüber belastend. Sie fanden auch, dass die Digitalisierung den Fokus von der eigentlichen Lehrarbeit und der Interaktion mit den Lernenden wegnimmt. Deswegen wäre es besonders wichtig, dass den Lehrenden die Möglichkeit geboten werden würde, sich mit verschiedenen digitalen Applikationen und Plattformen bekanntzumachen, und zwar so, dass sie auch ihren Mehrwert sehen können. Dies würde bedeuten, dass ein Teil der Arbeitszeit systematisch der Entwicklung der eigenen Expertise zugewiesen werden würde, weil die Lehrenden jetzt ihre Freizeit dafür opfern. Die so genannte pädagogische Freiheit bedeutete für die Lehrenden vor allem, dass sie keine Hilfe bei der Arbeitsplanung bekamen (s. auch Lämsikälä, Kinnunen & Ilves 2018).

Es hat sich auch gezeigt, dass die Schulen sogar innerhalb einer Stadt sehr ungleich mit digitalen Mitteln ausgerüstet sind. Dies müsste unbedingt korrigiert werden, zumindest auf der Gemeindeebene, aber am besten auf der nationalen Ebene. Die Verdeutlichung dessen, wie Informations- und Kommunikationstechnologie im Unterricht verwendet werden sollte, würde somit den Dialog zwischen den Bildungsstufen verbessern. Der Wechsel von einer unteren in eine höhere Schulstufe wäre für die Lernenden leichter, wenn die Praktiken bereits bekannt wären. So würde das Lernen effizienter und auch interessanter werden.

Bei den Berichten der Sprachexpertinnen und -experten wurden mehr positive Aspekte als negative hervorgehoben. Dies hängt höchstwahrscheinlich damit zusammen, dass digitale Technologien gerade für bestimmte Tätigkeiten entwickelt worden sind. Die Übersetzungsspeicher sind ein ausgezeichnetes Beispiel dafür. Auch papierloses Büro gemäß

dem nachhaltigen Denken hilft bei der Arbeit und wird positiv gesehen. Kritische Kommentare bekommen aber solche Dokumentationssysteme und Arbeitsweisen, die die Distanz zwischen dem Nutzer und der technischen Redaktion vergrößern. Diese Tendenz beeinträchtigt das Arbeiten und kann sogar die Motivation des Angestellten vernichten. In diesem Fall geht die Bedeutsamkeit der Arbeit völlig verloren. Die Vorteile der Digitalisierung werden erstrangig in den Technologien selbst gesehen und weniger in der kollaborativen Arbeit, obgleich dafür Online-Verhandlungen als positives Beispiel gegeben wurden. Wahrscheinlich wird das Arbeiten im Netz nach der jetzigen Corona-Krise zunehmen.

Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung kann die Digitalisierung als ein die Arbeitsbelastung erhöhender Faktor interpretiert werden (s. auch Vuori, Helander & Okkonen). Die Digitalisierung bedeutet aber nicht dasselbe für alle Sprachalumni, und die Einstellungen gegenüber der Digitalisierung variieren auch innerhalb derselben Berufsgruppe. So hielten einige technische Redakteurinnen die strukturierten Dokumentationssysteme für eine gute Lösung, andere dagegen meinten, dass sie die Arbeit deutlich verschlechtert haben. Im Forschungsmaterial finden sich neben Digitalisierung noch viele Bezüge auf andere Aspekte, die auf die Veränderungen in der Arbeitswelt hinweisen. Diese Aspekte benötigen aber einen weiteren Artikel.

In der heutigen Situation, wo das Coronavirus die Arbeitsformen bereits verändert hat, werden auch die allgemeinen digitalen Kenntnisse verschiedener Berufsgruppen geprüft, und es wird gefragt, welche tatsächlichen Vorteile diese Kenntnisse für die Arbeit bringen. Vuori, Helander & Okkonen (2018) stellen fest, dass die Versprechen über bessere Produkte, Effektivität und Flexibilität immer noch nicht erfüllt sind, obwohl die Digitalisierung jetzt schon enorme Veränderungen verursacht hat. Eine spätere Forschung wird dann zeigen, was für längerfristige Einflüsse auf die Arbeitsformen das Coronavirus mit sich gebracht hat.

Quellen

- Andersen, R. (2014). Rhetorical work in the age of content management: implications for the field of technical communication. *Journal of Business and Technical Communication* 28 (2), 115–157.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In: *APA Handbook of Research Methods in Psychology. Vol. 2, Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*, 57-71. Hrsg. Cooper, Harris. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. (2017). *Kohti jaettava ymmärrystä työn tulevaisuudesta*. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33/2017. Abrufbar unter: <https://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=18301> (zitiert: 29.10.2019).
- Franssila, H., Okkonen, J. & Savolainen, R. (2015). Developing measures for information ergonomics in knowledge work. *Ergonomics*, DOI: 10.1080/00140139.2015.1073795.

- Giammona, B. (2011). The future of technical communication: how innovation, technology, information management, and other forces are shaping the future of the profession. In: *Qualitative research in technical communication*, 49–81. Hrsg. James Conklin & George F. Hayhoe. New York: Routledge.
- Hackos, J. T. (2007). *Information development: managing your documentation projects, portfolio, and people*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing, Inc.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kaarakainen, M-T., Kaarakainen, S-S., Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. (2017). *Digiajan peruskoulu 2017 - Tilannearvio ja toimenpidesuosituksset*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 72/2017. Valtioneuvoston kanslia: Helsinki.
- Kurlin, A., Suorsa, O. & Carver, E. (2018). *Yliopistojen maisteri- ja tohtoriuraseurantakyselyiden 2017 tulokset*. Aarresaari: Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden verkosto. Abrufbar unter: https://www.aarresaari.net/uraseuranta/maistereiden_uraseuranta (zitiert: 09.10.2019).
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Mauno, S., Minkkinen, J. & Auvinen, E. (2019). Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. *Hallinnon Tutkimus* 38 (4), 271–288.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetushallitus. (2018). Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta? Nachricht 20.11.2018. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/mita-opetussuunnitelman-perusteissa-sanotaan-itseohjautuvuudesta-digitalisaatiosta-ja>
- Pyöriä, P. & Ojala, S. (2017). Työn prekarisaatio. In: *Työelämän myytit ja todellisuus*, 42–62. Hrsg. Pasi Pyöriä. Helsinki: University Press
- Sainio, J., Carver, E. & Kangas, T. (2016). *Eväitä hyvän työuran rakentamiseen. Aarresaariverkoston maisteriuraseuranta 2016*. Aarresaari: Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden verkosto. Abrufbar unter: https://www.aarresaari.net/download/71/ev%C3%A4it%C3%A4_hyv%C3%A4n_t%C3%B6uran_rakentamiseen_maisteriuraseuranta_2016/pdf (zitiert: 29.10.2019).
- Selkälä, S., Tahkokorpi, J. & Virtaluoto, J. (2018). Sirpaleita ja muutosta vai eheyttä ja vakautta? Filologien työelämäpolkuja. In *Työelämän viestintä, Arbetslivskommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben*, 119-131. Hrsg. Liisa Kääntä, Mona Enell-Nilsson & Nicole Keng. *VAKKI Publications 9*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Slattery, S. (2007). Undistributing work through writing: how technical writers manage texts in complex information environments. *Technical Communication Quarterly* 16 (3), 311–325.
- Tomlinson, M. (2008). “The degree is not enough” – students’ perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education* 29 (1), 49–61.
- Virtaluoto, J. (2015). *Technical communication as an activity system: a practitioner’s perspective*. Dissertation. Acta Universitatis Ouluensis. B, Humaniora. Oulu: Oulun yliopisto.
- Virtaluoto, J. (2016). Tekninen viestintä murroksessa: mahdollisuuksia ja haasteita. In: *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*, 367–375. Hrsg. Pia Hirvonen, Daniel Rellstab & Nestori Siponkoski. *Vakki Publications 7*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Vuori, V., Helander, N. & Okkonen, J. (2018). Digitalization in knowledge work: the dream of enhanced performance. *Cognition, Technology & Work*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10111-018-0501-3>.

Applying Minimalism in the Real World: Results From a Workshop

Tiia Suomivuori
Faculty of Information
Technology and
Communication Sciences
Tampere University

Jenni Virtaluoto
Department of Language
and Communication
Studies
University of Jyväskylä

Tytti Suojanen
Faculty of Information
Technology and
Communication Sciences
Tampere University

Minimalism is a user-centered, contextual and goal-oriented approach to technical communication originally developed by John M. Carroll (1990). In minimalism, the aim is to produce user documentation that focuses on the user's needs, helps the user recover from error situations, and strengthens the user's skills in working with the system (Carroll & van der Meij 1995: 245). The challenge with minimalism has been its practical application: although user-centeredness – the core of minimalism – is the key issue in technical communication, the abstract nature of the approach and its focus on software documentation has made it difficult to apply in industry settings (Virtaluoto, Suojanen & Isohella 2018; Virtaluoto, Suojanen & Isohella, forthcoming). Consequently, there is very little evidence on the suitability of minimalism for software documentation and no evidence at all for hardware documentation. In this article, we explore the application of minimalism to heavy industry machinery end-user instructions through a workshop with technical communication professionals. In the workshop, the participants reviewed heavy industry machinery end-user instructions using a revised set of minimalism heuristics as a practical review tool (Virtaluoto, Suojanen & Isohella, forthcoming). The results show that the revised minimalism heuristics were applicable to heavy industry machinery end-user instructions, but further development ideas were also suggested.

Keywords: hardware documentation, heavy industry machinery end-user instructions, heuristic evaluation, minimalism, technical communication

1 Introduction

The field of technical communication focuses on the design and production of technical information to different user groups in different formats. Historically, the field is deeply rooted in practice, as academic research started to surface only in the 1980s (Malone 2007). Since then, technical communication has been strongly characterized both by theory and practice, which is manifested in research literature: the interfaces between academia and industry continue to be a popular topic among researchers (see e.g. Suojanen 2018: 33–44; Suojanen & Virtaluoto 2016).

As Andersen and Hackos (2018) have noted, while technical communication journals publish articles in the hope that professionals use the research results in their work, we have very little information about how professionals use academic research or if they find it valuable or relevant. Although there is some evidence that Finnish technical communication professionals have actively followed research in the field (Suojanen 2000), in a more recent study, Andersen and Hackos (2018) found that while professionals do think

that research in technical communication is relevant to their work, applying research findings into practice is difficult. Minimalism appears to be a prototype candidate for the dilemma described by Andersen and Hackos.

Minimalism is a user-centered, contextual and action-oriented approach for producing technical documentation, where the main goal is to support the usage of a product and take into consideration the user as much as possible (van der Meij & Carroll 1995; van der Meij, n. d.). The existing literature has mainly focused on minimalism in the context of novice users and consumer software (Nowaczyk & James 1993). Minimalism has been one of the key trends in technical communication since the 1990s (Lanier 2018), and it is also a part of the most recent ISO standard for producing technical documentation (IEC/IEEE 82079-1:2019: 21). Despite all this and despite a call for a strategy for applying minimalism in practice since the beginning (Anson 1998: 115), there is very little evidence on recent practical applications of minimalism for software or hardware documentation (Virtualuoto, Suojanen & Isohella, forthcoming). In particular, there are no studies on the application of minimalism in the framework of heavy industry machinery end-user instructions, which is the topic of this article.

Minimalism includes a set of heuristics through which minimalism is intended to be applied in practice (van der Meij & Carroll 1995). Heuristics are an inherent part of a popular usability evaluation method, heuristic expert evaluation. It was first introduced by Nielsen and Molich (1990) and is today the best-known expert evaluation method (Petrie & Power 2012: 2107). In heuristic evaluation, experts or novices use a set of heuristics – a list of principles or rules – to evaluate the usability of a selected target, in this case technical documentation.

The need to modify the original minimalism heuristics for a broader domain of deliverables and different target audiences was suggested as early as 1998 (Redish 1998: 243). While the user types, their needs, and the use situations of consumer software and those of heavy industry machinery are obviously different, the core idea of minimalism applies. With the aim of developing the minimalism heuristics into a widely adaptable tool for technical communication professionals, Virtualuoto et al. (forthcoming) have created a revised version of the original minimalism heuristics. Our main research question pertains to examining these heuristics: to what extent are the revised minimalism heuristics applicable to evaluating heavy industry machinery end-user instructions?

In this article, we will first describe the revised minimalism heuristics. Then we will introduce our data and methods: the heuristics were tested in a minimalism workshop with technical communication professionals. The workshop participants tested the heuristics on heavy industry machinery end-user instructions, reported their findings on an evaluation form, had a joint wrap-up discussion about their individual findings, and replied to a questionnaire. Finally, we will present our findings and discuss the applicability of the

revised minimalism heuristics to heavy industry machinery end-user instructions. In addition to answering our research question, we will offer some empirical evidence for the heuristics' further iterative development.

2 The Revised Minimalism Heuristics

For the pursuit of an optimal user experience, minimalism offers four principles and their corresponding set of original minimalism heuristics (van der Meij & Carroll 1995). According to minimalism's first principle, users should be given an immediate opportunity to act. The corresponding heuristics state, for example, that users should be encouraged to try things intuitively, but help should also always be available. The second principle and related heuristics focus on the importance of real tasks: what is important is the user's actual goal, not the product that is documented. The third principle and its heuristics concentrate on effective error prevention information offered to the users. Finally, the fourth principle states that the documentation should be as concise as possible, and not everything needs to be explained (van der Meij & Carroll 1995: 244–257).

The creation of the revised minimalism heuristics has been described in detail in Virtaluoto et al. (forthcoming). The principles of minimalism are well in line with what is widely acknowledged in technical communication literature: a good document is accurate, relevant, easy to understand, and accessible (Strimling 2019; van Laan & Julian 2001). However, the importance of effective visuals, which are seen as a crucial means for the user to accomplish their tasks (Schriver 1997), was disregarded in the original minimalism heuristics. In the development of the revised heuristics, the original heuristics introduced by van der Meij & Carroll have been used as a starting point and complemented with current best practices of technical communication and the results of a company pilot study where the revised heuristics (see Table 1) were tested. The best practices were incorporated in the revised heuristics to demonstrate that today, minimalism can hold its own as one user-centered approach to good technical documentation among many (Virtaluoto et al., forthcoming). The revised set of minimalism heuristics is intended to be applicable both to the worlds of software and hardware.

Table 1. Revised minimalism heuristics (Virtaluoto et al., forthcoming)

1 CORE TASKS AND GOAL-ORIENTATION	
Core tasks	1.1 Does the documentation concentrate on the user's core tasks?
	1.2 Does the documentation reflect the real-life structure of each task?
	1.3 Does the documentation explain why the task is done, in addition to how?
Getting to work immediately	1.4 Can the users start working on real-life tasks immediately? Does the documentation contain irrelevant: <ul style="list-style-type: none"> • general information • introductions • prefaces • metatext • introductory sentences before steps?

Immediate assistance	1.5 Is the documentation available when needed?
	1.6 Does the user get targeted instructions at the relevant touch points on the user journey?
2 ACCESSIBILITY	
Content	2.1 Is the documentation as concise as possible: <ul style="list-style-type: none"> • in the selection of the contents • in providing detailed explanations?
	2.2 If detailed explanations are necessary, are they located after the steps in each procedure?
Findability	2.3 Is the overall structure of the documentation logical and consistent? Are all topics/sections structured in the same way?
	2.4 Do the users find what they are looking for? Does the documentation contain: <ul style="list-style-type: none"> • a clear and precise table of contents • a clear and intuitive index • clear, intuitive headings and keywords • an accessible and intuitive search functionality for online or electronic documentation?
Understandability	2.5 Is the information in the documentation easy to understand? Does the documentation contain: <ul style="list-style-type: none"> • long tasks broken into shorter sequences • clear, action-oriented steps • short, simple sentences • verb forms relevant to the information type • terminology that is appropriate to the user group • clear, simple language?
Visuals	2.6 Is the documentation visual? <ul style="list-style-type: none"> • Have graphics, images, videos, etc., been used where appropriate? • Are the used visuals relevant? • Are the visuals used consistently? • Are the visuals clearly labelled (titles, figure numbers, etc.)? • Are the images and text in the documentation clearly connected using callouts, for example?
3 ERROR MANAGEMENT	
Preventing errors	3.1 Have errors been prevented?
Warnings and notes	3.2 Have all the applicable safety standards, such as the Machine Directive, been taken into consideration in the documentation?
	3.3 Are all the warnings and notes necessary?
	3.4 Are the warnings and notes located next to the relevant procedure?
Error recognition	3.5 Does the documentation offer error information: recognition, diagnosis, solution?
	3.6 Is the error information located close to the relevant procedure?
Troubleshooting	3.7 Does the documentation contain a troubleshooting section? <ul style="list-style-type: none"> • Is the troubleshooting section clearly visible in the table of contents? • Does the troubleshooting section contain the problems most often faced and/or reported by the users of the product?

The revised minimalism heuristics fall into three main categories: core tasks and goal-orientation, accessibility, and error management. The heuristics in the first category emphasize the importance of understanding the user’s real situation, asking: Does the documentation support the user’s actual tasks? Does it support getting to work immediately, and does it offer help when the need arises? The second category pertains to different aspects of accessibility, asking: Is the information provided in the documentation con-

cise? Are the users able to find what they are looking for, and is the information understandable? Are visuals used appropriately, so that they support the user's tasks? The third and last category deals with error management, asking: Does the documentation prevent errors? Does it present all the required warnings and notes but in a usable manner? And finally, does the documentation help the user recognize and recover from the errors?

The findings of the heuristics can be rated to assess the impact of the problem and the need to fix it. In usability research, a commonly used severity rating scale is by Nielsen (1994):

- 0 = Not a usability problem at all
- 1 = Cosmetic problem
- 2 = Minor problem, not very important to fix
- 3 = Major usability problem, important to fix
- 4 = Usability catastrophe, must be fixed

The revised heuristics presented above are designed to examine whether the documentation is usable from a minimalist point of view. In the following section, we will explain how the heuristics were tested in this study.

3 Data and Methods

To gather data on how the revised minimalism heuristics work as a practical review tool of heavy industry machinery end-user instructions, we arranged a minimalism workshop with technical communication professionals in the spring of 2020. Five people took part in the workshop: a researcher and four technical communication professionals. The workshop was held online and prefaced by a short presentation given by the researcher outlining the main concepts of minimalism and a walk-through of the heuristics, severity rating, and the heavy industry machinery end-user instructions to be evaluated. Following the preface, each participant had two hours for individual evaluation before reconvening to the group discussion to present their findings. During the individual evaluation, the participants listed their findings on an evaluation form, listing the heuristic used, describing the found problems with their severity ratings, as well as giving suggestions for solving the found problems and possible other comments. After the workshop, the participants completed a short questionnaire about their views of using the heuristics. The language used in the workshop was Finnish, and in this article, we have translated the direct quotes from Finnish into English.

The heavy industry machinery end-user instructions to be evaluated were part of a documentation set for a veneer manufacturing technology, namely, a maintenance manual for industry professionals. Two of the workshop participants (#1 and #4) were familiar with the production environment of the manual, and all had experience with heavy industry

machinery end-user instructions in general. One of the participants (#3) had worked extensively with heavy industry machinery installation and maintenance instructions, another (#2) with illustrations and other visual aspects of documentation, and one of the participants (#4) had recently returned to technical communication after several years of working in another field entirely. The researcher was familiar with the maintenance manual, the documented technology, and the production environment of the manual. For the evaluation, severity rating 0 was not considered relevant, and only ratings 1–4 were used.

We collected three data sets: an audio recording of the minimalism workshop wrap-up discussion, an evaluation form data set and a questionnaire data set. All data sets were handled according to the instructions of the Finnish National Board on Research Integrity (<https://www.tenk.fi/en>).

The workshop audio recording is 70 minutes long. Three of the participants (#2, #3 and #4) presented the findings in their evaluation forms and discussed the findings of their heuristic evaluation as well as their views on applying the revised minimalism heuristics to the maintenance manual. One of the participants (#1) was unable to complete the evaluation during the workshop due to scheduling problems but participated in the wrap-up discussion and completed the evaluation and returned the filled evaluation form later. One of the participants (#3) had to leave about halfway through the wrap-up discussion but presented his findings first. All participants answered the short questionnaire after the workshop.

The aim of the questionnaire data set was to investigate how the participants viewed using the revised minimalism heuristics and see if they had any further development ideas for the heuristics after having some time to reflect on the experience. However, as the questionnaire data set did not provide any additional insights to those gained from the evaluation forms and wrap-up discussion, it is not included here. The evaluation forms and wrap-up discussion proved to be the most valuable data, providing on-point information about the applicability of the revised minimalism heuristics to heavy industry machinery end-user instructions, the usability of the heuristics, and the workshop in general.

We used thematic analysis – a method for "systematically identifying, organizing, and offering insight into patterns of meaning (themes) across a data set" (Braun & Clarke 2012: 57) to make sense of our data. Our approach was primarily inductive: we were driven by what was in the data, rather than applying a specific theoretical concept or framework to make sense of the data (Braun & Clarke 2012: 58). Braun & Clarke (*ibid.*) suggest, however, that in reality, a combination of the inductive and deductive approaches is often in place: researchers move between data-based meanings and researcher-based meanings in their analysis. This was the case for us, too, through our previous work in minimalism and as technical communication scholars and professionals.

We analyzed the data using the six-phase approach of thematic analysis (Braun & Clarke 2006). We conducted the first two phases – 1) familiarizing oneself with the data and 2) generating initial codes – independently, and arranged joint online project meetings for the remaining phases: 3) searching for themes; 4) reviewing potential themes; 5) defining and naming themes; and 6) producing the report. In the following section, we will discuss the themes we discovered from the data when searching for the answer to our research question. The two main themes we discovered when testing the applicability of the revised minimalism heuristics to heavy industry machinery end-user instructions were 1) the overall usability of the heuristics and the workshop process, and 2) the awareness of the constraints of “the real world” on the documentation process. The importance of minimalism’s core tenet, knowing the user and focusing the evaluation on the user’s needs, pervaded the workshop.

4 Findings and Discussion

To begin with, we searched for an answer to our research question: to what extent are the revised minimalism heuristics applicable to evaluating heavy industry machinery end-user instructions? As mentioned above, in the analysis of the minimalism workshop data we found two main themes which are directly linked to the research question, and which we will discuss further in this section.

Applicability of the revised minimalism heuristics to heavy industry machinery end-user instructions.

During the workshop’s two-hour evaluation phase, each participant found around ten problems in the manual and reported them on their evaluation forms. While all participants were familiar with the concept of minimalism and one had used usability heuristics before, none had previously applied minimalism heuristics to documentation. The heuristics seemed to provide the participants with a helpful tool for focusing on specific features of the document they were evaluating. The findings mostly focused on category 2 of the heuristics: accessibility. The relatively high number of findings in a short time seems to suggest that the heuristics are applicable to evaluating heavy industry machinery end-user instructions too, although the roots of minimalism are in software, as discussed above. The impact of the workshop’s time constraint is discussed further below.

Usability of the heuristics and the workshop process.

As for the general usability of the heuristics and the workshop process – the first main theme in the data – the workshop participants found applying the heuristics to be relatively easy. Two of the participants commented that the heuristics would also work as guidelines for producing documentation, in addition to evaluating it:

- (1) You could use these directly as a writing guide. (#1)
- (2) I think I've used these [heuristics] unconsciously when writing. (#2)

The participants noted that there was some overlap in the heuristics: for example, heuristics 1.6 and 2.3 were seen as relatively similar:

- (3) There is some overlap, such as 1.6 and 2.3, which are quite similar issues at least during the production stage of the manual. (#2)

Virtaluoto et al. (forthcoming) have suggested that the idea is to apply and adapt the heuristics in each individual situation, and choose which ones are relevant to the task at hand. Heuristic 1.6. refers to providing the user with targeted instructions at specific touch points and may be more applicable for software, whereas heuristic 2.3 focuses on how logical and consistent the structure of the documentation is, taking into consideration the user's real-life tasks, for example.

The two hours allotted for the evaluation was a relatively short time, which was brought up in the wrap-up phase of the workshop. The participants felt that they had not had enough time for extensive evaluation in all the heuristics categories. As discussed above, the large number of findings even in a short period of time indicates that the heuristics work quite well for evaluating purposes. However, it is likely that the time constraint caused the evaluators to prefer the more easily applicable heuristics, and they reported that having more time would have been beneficial. Another time constraint issue was also mentioned, namely the need to have some time between producing the instructions and evaluating them, if the same person is performing both tasks.

- (4) These were all I had time for. I would use a lot more time [1–2 days] for going through one of my own manuals. [...] And I'd need at least a couple of months in between [writing and evaluating the instructions] (#3)
- (5) The only challenge [with using the heuristics] was that I didn't have enough time. (#2)

As mentioned above, most of the findings were in category 2 of the heuristics, implying that concentrating on the accessibility of information is easy for communication-oriented people. The professionals also indicated that the shortness of their evaluation time played a role in preferring this category: the heuristics in this category are typically easy to apply for language professionals, who are familiar with the best practices of technical communication.

The workshop's wrap-up discussion where each participant presented their findings was an important part of the evaluation. It was also valuable for the participants to hear what findings the others had made.

- (6) There were some interesting differences of opinion. I really had some aha! moments there, as [the others participants' findings] were things I would've never paid any attention to myself, I learned something. (#2)

Constraints of the real world on the documentation process.

The second main theme in our data – the impact of “the real world” on the documentation process – was brought up multiple times in the wrap-up discussion. The workshop participants were seasoned technical communication professionals with plenty of prior experience in the field, and they made several remarks about the way the real world restricts what can and cannot be done, both in producing documentation and evaluating it.

The participants were acutely aware of the possibilities and the constraints of the instructions’ production environment – schedules, resources, and the need to keep including legacy data in the instructions, to name a few.

- (7) [Discussing the difficulty of harmonizing terminology in the manual] It’s just, ballast from the past, that’s what it is. (#3)
- (8) [Discussing problems in the manual structure] There’s always a reason why it’s been done like this, even when you know it’s not the best way, but there’s been a [tight] schedule or some other reason. (#1)
- (9) It’s just difficult and time consuming to find out who reads [these manuals] and what [information] can be left out and what definitely can’t be left out, and it would take a lot of resources to find that out [...] if you’re customizing manuals for different target audiences, that’s just too much, takes up too many resources. (#2)

Relating to this type of background knowledge, one of the participants (#4) commented that it is easy to apply the heuristics to materials you know nothing about. Experience and knowledge of the production environment may indeed be a double-edged sword, at times making it difficult to decide whether to apply certain heuristics at all. Fresh eyes evaluating the documentation may also bring up problems that have not been addressed because “this is the way it has always been done”. For example, two participants (#2 and #3) who were not familiar with the production environment and the larger set of technical documentation of which the evaluated manual was part, commented on certain structural issues in the manual. Participant #1, who was familiar with the evaluated manual’s production environment, noted that she would have ignored this problem because of her background knowledge.

- (10) It’s maybe good that [#2 and #3] also looked at this, they might be closer to the actual user’s point of view, seeing as I wouldn’t have even commented on this because I know why [the structure of the manual is what it is]. (#1)

All participants were also aware of a single manual being part of an entire document set – even when they were not familiar with the specific document set – as well as in the wider context of heavy industry machinery end-user instructions in general. They talked about parts of documentation outside the manual to be evaluated, such as mechanical drawings, and noted that it would have been easier to evaluate the single manual in conjunction with the rest of the documentation set.

- (11) It would have been easier to evaluate the documentation as a whole; would have made more sense to see the entirety of it. (#3)
- (12) It would have been good to see the entire documentation set, just so I wouldn't comment on a problem that's already been solved in another manual. (#2)

The participants also commented on their own double role as both the producer and the evaluator of the instructions, noting that separating the two may at times be challenging.

- (13) I was wondering whether to report this problem at all because I know the reason behind it. There's this problem of distancing yourself from [content in whose production you are involved]. (#1)
- (14) It was difficult to put on the doctor's hat and start the examination [...] it's easier to do an autopsy on someone else's text. (#4)
- (15) I don't like reading my own manuals, that would be pointless, I wouldn't find any problems because I subconsciously know what it should say, even if it doesn't. (#3)

The specific areas of the participants' expertise were reflected in their findings. This was the case especially with participants #2 and #3 who commented on problems relating to task structures and visuals in length and were aware of the possibilities afforded by the tools used for the work.

- (16) The visuals are not consistent, the callouts in the illustrations are different shapes, sometimes with numbers and sometimes with letters [...] the text doesn't follow the same order as the visuals. (#3)
- (17) [About an unclear visual in the manual] I know the difficulties with lighting when working with these 3D models. (#2)

Widely used tools in technical documentation are also component content management systems, which enable modular documentation – separating individual topics of information and instructions into standalone modules. Modular documentation may also pose certain challenges to applying minimalist heuristics and avoiding unnecessary repetition. Repetition is also a necessary evil from the user's point of view since, as one of the participants (#3) commented, users tend to look at only the specific instructions for a wanted task instead of reading the entire manual through (see also e.g., Schriver 1997: 165). The idea of being able to use and reuse a certain module of documentation anywhere as a standalone text will, however, unavoidably cause repetition when the modules are combined into one manual.

- (18) But [explaining an acronym only once, for the first time it's presented in the manual] just wouldn't work in our world, you just don't know if this is the first time something's mentioned, the module might end up anywhere. (#4)
- (19) [Avoiding repetition] is challenging, you take [a module of documentation] and reuse it wherever. (#4)

Knowing the user.

As discussed above, minimalism has been one of the key trends in technical communication since the 1990s, and many professionals say they apply it in their day-to-day work. The cornerstone of minimalism is knowing the user and providing only the information

the user needs to accomplish the task at hand. However, in the workshop, the participants mainly focused on category 2, accessibility, and skipped category 1, which focuses on knowing the user's real-life tasks and context of use. Obviously, the aspects of accessibility alone, such as clear and concise language and the appropriate use of visuals, do not guarantee the usability of end-user instructions. In minimalism, knowing the user's core tasks and providing an immediate opportunity to act are the key features of usable documentation.

Although the participants reported no findings in category 1, it became clear that all the professionals had – perhaps unconsciously – kept the end-user in mind during the evaluation. In the wrap-up discussion the end-users are often mentioned as the reason for commenting or not commenting on certain problems in the manual. The participants were very aware of the intended target audience of the instructions.

- (20) The challenge is knowing your target group and knowing what information they need. And also knowing enough [about the subject matter] yourself so that you can weed out what's unnecessary [in the text]. (#1)
- (21) [Concerning an unclear passage describing the user interface of the machinery] But also, if you're someone who [operates the machinery] daily, you'll just know what [the description] means. (#4)
- (22) I'm thinking of these service people, would they really want to read a text as long as that. (#4)

One of the participants also explicitly said that using main categories 1 and 2 was easy:

- (23) Applying the first two main categories was easy. The first [category] is more for software, but quite applicable to this kind of documentation too. I found applying [the heuristics] easy as we went over them together in the beginning [of the workshop]. (#2)

The above seems to suggest that the minimalism heuristics work for heavy industry machinery end-user instructions, too. However, using the heuristics does require experience in technical communication. The process also seems to benefit from a short introduction to minimalism and a walk-through of the heuristics prior to conducting the evaluation.

6 Conclusion

In this article, we have explored the applicability of a revised set of minimalism heuristics to heavy industry machinery end-user instructions through data from a minimalism workshop. The revised minimalism heuristics seem to be applicable here as well. The use of visuals, clear language, conciseness, and focusing on the real-life tasks of the user are as relevant for heavy industry machinery end-user instructions as they are for software documentation.

While the length of the workshop was not optimal, the participants were able to gather a relatively high number of findings and felt that the process of applying the heuristics was easy. They were aware of the constraints of the real world around them and reflected on

the background knowledge and needs of the users of the documentation in the wrap-up discussion.

However, the heuristics in category 1 – core tasks and goal-orientation – are key in producing truly user-centered documentation. While it was evident that the documentation was far from perfect in this sense, almost none of our workshop participants reported findings in this category. However, it became clear in the wrap-up discussion that they had kept the user's needs in focus throughout the evaluation, as discussed above. In future workshops, it may be beneficial to emphasize the importance of category 1 as the basis of the evaluation.

The professionals' work experience places them in an interesting position when evaluating instructions. The need for stepping outside oneself as the technical writer, putting on "a different hat" for evaluation, was discussed alongside many of the findings. Through their work, the professionals had already developed knowledge beyond the novice user level. As discussed above, the professionals were acutely aware of the restrictions of "the real world". This may have an impact on the findings. It is also often stated that technical communicators seldom have enough access to user or feedback data (Virtaluoto et al. 2018), which may explain why the workshop participants especially in their evaluation forms focused more on the documentation they were evaluating and less explicitly on the users of the documentation.

The documentation that was evaluated in our workshop was provided to the participants in PDF format, as this is still the preferred method for many heavy industry contexts of use. In the future, however, industrial maintenance documentation will very likely be provided through extended reality (XR) solutions, such as smart goggles. This type of work typically requires the user to hold equipment and tools or wear gloves while accessing documentation, so smart phones or other current access methods to electronic documentation portals are not usable (Siltanen & Heinonen 2020). Paper documentation is equally difficult to use when one's hands are busy or get dirty, as typically is the case in maintenance tasks. According to Siltanen & Heinonen (ibid.), XR solutions require context-sensitive information in an easily understandable format, making minimalism a key candidate for creating the information: the smaller the screen, the more need for minimalism.

In our workshop, the participants stressed that the heuristics would work as general writing guidelines for technical communication and could be further developed into a minimalism handbook. In a recent study, Heinonen et al. (submitted) discovered that the participants of a small screen documentation usability test preferred the minimalist version of the documentation to conventional and visual versions, and task completion was also highest with the minimalist version. Therefore, ongoing technological changes in industrial settings seem to provide an important platform for further developing a minimalist handbook, which would cater both for writing minimalist documentation and assessing it

through heuristic expert evaluation. The lack of a handbook for minimalism has been reported as one of the reasons why minimalism has not gained the ground it was expected to (Dubinsky 1999) and developing the writing tool would go towards answering this call.

This article is the first report on applying minimalism to heavy industry machinery end-user instructions, and the results are tentative, especially considering the small number of informants in this study. In our further studies, we will develop the heuristics tool iteratively as well as our research setup, as we continue to conduct workshops in new environments.

References

- Andersen, R. & Hackos, J. (2018). Increasing the value and accessibility of academic research: Perspectives from industry. *SIGDOC '18: Proceedings of the 36th ACM International Conference on the Design of Communication*, August 2020, Milwaukee, USA. ACM: New York. 1-10.
- Anson, P. A. H. (1998). Exploring minimalism today: a view from the practitioner's window. In J. M. Carroll (Ed.). *Minimalism beyond the Nurnberg Funnel*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 91-117.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology. Vol. 2, Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*. Washington, D.C.: American Psychological Association. 57-71.
- Carroll, J. M. (1990). *The Nurnberg Funnel: Designing minimalist instruction for practical computer skill*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Dubinsky, J. M. (1999). Fifteen ways of looking at minimalism. *Journal of Computer Documentation* 23 (2), 34-47.
- Heinonen, H., Siltanen, S. & Ahola, P. (submitted). Information design for small screens – towards smart glass use in maintenance guidance. *IEEE Transactions on Professional Communication*.
- IEC/IEEE 82079-1:2019. *Preparation of information for use (instructions for use) of products -- Part 1: Principles and general requirements*. Geneva: International Organization for Standardization. Available at: <https://www.iso.org/standard/71620.html>. [cited 16.5.2020]
- van Laan, K. & Julian, C. (2001). *The complete idiot's guide to technical writing*. Indianapolis: Alpha Books.
- Lanier, C. R. (2018). Toward understanding important workplace issues for technical communicators. *Technical Communication* 65 (1), 66-84.
- Malone, E. A. (2007). Historical studies of technical communication in the United States and England: A fifteen-year retrospection and guide to resources. *IEEE Transactions on Professional Communication* 50 (4), 333-351.
- van der Meij, H. (2007). Goal-orientation, goal-setting, and goal-driven behavior in minimalist user instructions. *IEEE Transactions on Professional Communication* 50 (4), 295-304.
- van der Meij, H. (n. d.). *Minimalism*. Available at: <https://www.utwente.nl/en/bms/ist/minimalism/> [cited 5.9.2020].
- van der Meij, H. & Carroll, J. M. (1995). Principles and heuristics for designing minimalist instruction. *Technical Communication* 42 (2), 243-261.
- Nielsen, J. (1994). Severity ratings for usability problems. Available at: <https://www.nngroup.com/articles/how-to-rate-the-severity-of-usability-problems/> [cited 13.5.2020].
- Nielsen, J. & Molich, R. (1990). Heuristic evaluation of user interfaces. *CHI '90 Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM: New York. DOI: 10.1145/97243.97281. 249-256.
- Nowaczyk, R. H. & James, E. C. (1993). Applying minimal manual principles for documentation of graphical user interfaces. *Journal of Technical Writing and Communication* 23(4), 379-388.

- Petrie, H. & Power, C. (2012). What do users really care about? A comparison of usability problems found by users and experts on highly interactive websites. *CHI '12: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York, NY: ACM. 2107–2116.
- Redish, J. (1998). Minimalism in technical communication: some issues to consider. In: J. M. Carroll (Ed.). *Minimalism beyond the Nurnberg funnel*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 219–245.
- Schriver, K. (1997). *Dynamics in document design. Creating texts for readers*. New York: John Wiley & Sons.
- Siltanen, S. & Heinonen, H. (2020). Scalable and responsive information for industrial maintenance work: Developing XR support on smart glasses for maintenance technicians. *AcademicMindtrek'20: Proceedings of the 23rd International Conference on Academic Mindtrek*, 100–109.
- Strimling, Y. (2019). Beyond accuracy: What documentation quality means to readers. *Technical Communication* 66 (1). Available at: <https://www.stc.org/techcomm/2019/02/04/beyond-accuracy-what-documentation-quality-means-to-readers/> [cited 16.5.2020].
- Suojanen, T. (2018). *Suomalaista teknistä viestintää. Sinä- ja me-aseten kotoistamisstrategioina kodinkoneiden käyttöohjeissa 1945–1995*. Acta Universitatis Tamperensis 2421. Tampere: Tampere University Press. Available at: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0859-9> [cited 26.3.2020].
- Suojanen, T. (2000). Technical communication research: Dissemination, reception, utilization. Licentiate thesis, Tampere University. Available at: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-8678> [cited 26.3.2020].
- Suojanen, T. & Virtaluoto, J. (2016). Technical communication programmes: Building competencies needed in the workplace. *Proceedings of the European Academic Colloquium on Technical Communication 2016*, 4, 97–110. European Association for Technical Communication – tekomp Europe e.V.
- Virtaluoto, J., Suojanen, T. & Isohella, S. (2018). Minimalismiin pohjautuvan dokumentointiprosessimallin kehittäminen. In: L. Kääntä, M. Enell-Nilsson & N. Keng (Eds). *Työelämän viestintä, Arbetslivskommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben*. VAKKI Symposium XXXVIII. Vaasa 8.–9.2.2018. *VAKKI Publications* 9, 187–200. Vaasa: VAKKI.
- Virtaluoto, J., Suojanen, T. & Isohella, S. (forthcoming). Minimalism heuristics revisited: Developing a practical review tool. *Technical Communication*, forthcoming Feb/2021.

Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik – pedagogernas reflektioner över begreppet

Katri Hansell & Mari Bergroth
Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier
Åbo Akademi

This study aims to examine how practitioners of Swedish-medium early childhood education and care in Finland reflect on language awareness (LA). The study is conducted within in-service training on language awareness and language stimulating working methods. The data consist of nine group discussions on a SWOT-task, with 41 primary participants participating the in-service training and 165 secondary participants from primary participants' respective professional learning communities (PLCs). In the SWOT-task the participants reflected on six language-policy themes on LA in national policy documents that were presented as an introduction to the task. The practitioners discussed them first in their respective PLCs and then in small groups within the in-service training. The group discussions were audio-recorded and transcribed for qualitative content analysis. The analysis focus on the topics Finnish-Swedish bilingualism, bilingual education, and early language instruction in relation to i) starting points for language aware working methods, ii) language aware operational culture, and iii) minority-majority positions. The results show that the same insights often were treated as both strengths and (potential) weaknesses, and accentuate a need for support to implement into practice the language-aware educational policy highlighted in the steering documents.

Nyckelord: fortbildning, lärande gemenskap, småbarnspedagogik, språkmedvetenhet, verksamhetskultur

1 Bakgrund

I en globaliserad värld är interkulturalitet och flerspråkighet aktuella teman inom alla samhällssektorer och för olika yrkesgrupper. Detta innebär inte per automatik ett krav på omfattande kunskaper i olika språk och kulturer, utan det räcker ofta med en viss medvetenhet om dem. Denna medvetenhet om språkens roll i vårt samhälle, arbetsliv och kommunikation (härefter: *språkmedvetenhet*) har fokuserats allt tydligare i samhälleliga styrdokument runt om i Europa (Bergroth, Llompert, Pepiot, van der Worp & Sierens 2020; Lähdesmäki, Koistinen & Ylönen 2020). Samtidigt har tidigare forskning visat ett tydligt samband mellan den pedagogiska personalens uppfattningar och agens kring dessa teman och hur väl man lyckats implementera dessa nya policyföreskrifter i praktiken (Kirsch, Duarte & Palviainen 2020; Schwartz 2018; Menken & García 2010). I linje med de internationella policytrenderna har man även i de finländska styrdokumenterna lyft fram begreppen *språk- och kulturmedvetenhet* från småbarnspedagogik till andra stadiet parallellt med en satsning på en tidigarelagd språkundervisning (Sopanen 2018; West 2016; Pyykkö 2017). Detta innebär en inriktning mot flerspråkighet (s.k. *multilingual turn*) i den finländska utbildningen inom alla stadier, och för alla elever (Zilliacus, Paulsrud &

Holm 2007: 176). I denna studie fokuserar vi på pedagogernas uttalade uppfattningar kring språkmedvetenhet inom ramen för småbarnspedagogik inom det svenskspråkiga utbildningssystemet i Finland. Den småbarnspedagogiska verksamheten förväntas stödja flerspråkig utveckling och språkmedvetenhet för alla barn från tidig ålder (Utbildningsstyrelsen 2018).

2 Att stödja flerspråkig utveckling från tidig ålder med fortbildning

Den finländska småbarnspedagogiska verksamheten kännetecknas av professionell personal och av forskningsbaserad utbildning för lärare i småbarnspedagogik (Bergroth & Hansell 2020). Den småbarnspedagogiska verksamheten styrs nationellt med styrdokument som fungerar som grund för de kommunala utbildningsanordnarnas lokala planer för undervisning. Nya policybetoningar i utbildningspolitik, såsom introducerandet av begreppet *språkmedvetenhet*, skapar ett naturligt behov av fortbildning kring dessa teman (Pyykkö 2017; Sopanen 2019). Wahlström och Sundberg (2018) har påpekat att det finns ett behov av teorier och analyser kring hur olika policyrelaterade diskurser påverkar den process där en ny idé överförs från nationell nivå till den lokala nivån och sedan förverkligas i praktiken. Trots att policyidéerna ofta initierats på nationell nivå, har de lokala policyagenterna, dvs. pedagogerna, möjlighet att evaluera och rekonceptualisera den ursprungliga policyidén (Johnson & Ricento 2013). I den här studien aktualiseras en sorts mellannivå i denna överföring, dvs. fortbildning som finansieras av beslutsfattarna.

Den tvååriga fortbildningen som är utgångspunkten för artikeln finansierades av Undervisnings- och kulturministeriet i Finland. Fortbildningen riktades till svenskspråkig småbarnspedagogik och förskola inklusive språkbad i svenska inom den finskspråkiga utbildningssektorn. Den svenskspråkiga småbarnspedagogiska kontexten i Finland ger en ytterligare dimension till att analysera överföringen av utbildningspolitiska beslut till praktiken. I tidigare studier har det påvisats att olika geografiska lägen i Svenskfinland ger olika utgångspunkter för barnens möjligheter att agera på flera språk (t.ex. Bergroth & Palviainen 2017). Dessa studier har vidare bekräftat det som Skott och Nihlfors (2015) påpekar om vikten av att analysera varierande (språk)miljöer även i ett och samma land. Inom den svenskspråkiga utbildningssektorn i Finland är finsk-svensk tvåspråkighet framträdande i och med att en stor andel tvåspråkiga (svenska-finska) familjer väljer svenskspråkig utbildning åt sina barn. I den svenskspråkiga skolan är i genomsnitt ca 40 % av eleverna tvåspråkiga (Hellgren et al. 2019: 28–31). Trots denna framträdande tvåspråkighet i den svenskspråkiga utbildningen tenderar det finländska utbildningssystemet generellt att beskrivas som två parallellt enspråkiga system (jfr Björklund 2019: 50; Heller 1999). För att åstadkomma ett paradigmskifte från dagens enspråkighetsnorm i utbildningen behövs pedagogers gemensamma reflektioner kring språk och identitet (t.ex. Meier 2017).

Det ovannämnda behovet att tillsammans reflektera över språkens roll för individen och för samhället i stort aktualiserar behovet att utöver den geografiska spridningen inkludera flera olika professionella grupper i de gemensamma reflektionerna. Behovet att förstå och utveckla verksamhetskulturen och dess centrala aspekter gäller hela personalen. Alla i personalen bidrar nämligen till den verksamhetskultur som bildas och ombildas i arbetsgemenskapen och därmed leder inkludering av hela arbetsgemenskapen med större sannolikhet till reflektion över och ändringar i personalens praxis (Buschmann & Sachse 2018: 75f.; Sharmahd et al. 2017). I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen 2018) förespråkas explicit en språkmedveten verksamhetskultur. För att skapa en sådan verksamhetskultur behövs förståelse av språkmedvetenhet som ett av de centrala begreppen som verksamhetskulturen ska bygga på. Det är viktigt att alla i personalen kan förstå, analysera, diskutera och i praktiken förverkliga de centrala begreppen i styrdokumentet. I den här artikeln diskuterar vilka teman pedagoger lyfter fram när de tillsammans reflekterar kring dessa abstrakta begrepp.

3 Upplägget av studien

I detta kapitel diskuterar vi syftet för den aktuella studien (3.1) utgående från det lagligt bindande styrdokumentet för småbarnspedagogisk verksamhet, *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen 2018) samt beskriver metoderna för materialinsamling och analys (3.2).

3.1 Syfte

Trots betoning på språkmedvetenhet i de finländska styrdokumentet presenteras ingen entydig definition av begreppet i läroplanerna (jfr Bergroth & Hansell 2020; West 2016) eller tydliga riktlinjer för vad som avses med en *språkmedveten verksamhetskultur*. Om språkmedvetenhet står det bl.a. följande:

I en språkmedveten småbarnspedagogik är man medveten om att språken är närvarande – hela tiden och överallt. Personalen förstår språkets centrala betydelse för barnens utveckling och lärande, för kommunikation och samarbete samt för identitetsskapande och delaktighet i samhället. Att synliggöra flerspråkigheten stödjer barnens utveckling i en kulturellt mångskiftande värld. Alla i personalen ska vara medvetna om att de är språkliga modeller för barnen och de ska fästa uppmärksamhet vid sitt eget språkbruk. Personalen ska uppmuntra barnen att använda språk på ett mångsidigt sätt. Barnens språkliga färdigheter ska beaktas och de ska ges tid och möjligheter att uttrycka sig i språkligt varierande situationer. (Utbildningsstyrelsen 2018: 32)

Verksamhetskultur definieras i sin tur som ”ett historiskt och kulturellt format handlingsmönster som utvecklas genom socialt samspel.” (Utbildningsstyrelsen 2018: 29). Det betonas vidare att ”Alla medlemmar i en gemenskap påverkar verksamhetskulturen och verksamhetskulturen påverkar i sin tur alla medlemmar, oberoende av om de är medvetna om det eller inte.” (ibid.), vilket vidare betonar vikten av att alla i personalen känner till och kan tillämpa de centrala begreppen och målsättningarna i praktiken:

För att utveckla verksamhetskulturen är det viktigt att fundera över verksamhetskulturens inverkan samt identifiera icke-önskvärda drag och korrigera dem. En grundläggande förutsättning för kontinuerlig utveckling av verksamhetskulturen är att personalen förstår vilka värderingar, kunskaper och föreställningar som påverkar deras arbete och kan analysera dem. (Utbildningsstyrelsen 2018: 30).

Syftet med denna artikel är att granska hur verksamma småbarnspedagoger reflekterar över och konkretiserar en språkmedveten verksamhetskultur inom ramen för en fortbildning i temat. Vi fokuserar speciellt på teman som relaterar till det officiellt tvåspråkiga finländska samhället och utbildningssystemet med två parallella spår (svenska eller finska som undervisningsspråk) samt till språkundervisningen inom dem.

3.2 Material och metod

I fortbildningen deltog ca 90 pedagoger med varierande språklig och utbildningsmässig bakgrund från daghem och förskolor med geografisk spridning i Finland. I och med att deltagarna arbetar i olika delar av Svenskfinland har de olika synvinklar på och erfarenheter av svensk-, två- och flerspråkiga arbetsmiljöer inom småbarnspedagogiken. En del av dem arbetar i nästan enspråkigt svenska miljöer, andra i utpräglat tvåspråkiga. En del är verksamma på orter där det finns en stor andel barn med invandrarbakgrund som integreras på svenska, en del i svenskt språkbad inom den finskspråkiga utbildningen där barngrupperna är relativt homogena med tanke på språkbakgrund, och en del på språköar där finskan är det starkare språket i närsamhället och även för många av barnen.

Fortbildningshelhetens första modul, som är i fokus i artikeln, fungerade som en introduktion till språkmedvetet och språkstimulerande arbete inom småbarnspedagogiken. Modulen bestod av två närstudieträffar med tre veckors mellanrum. Begreppet *språkmedvetenhet* (för närmare diskussion om begreppet se t.ex. Söpanen 2019: 3ff.) presenterades och diskuterades utgående från relevanta samhälleliga styrdokument (för en detaljerad beskrivning över styrdokumentet, se Bergroth & Hansell 2020). I modulens första närstudieträff ingick en föreläsning där språkmedvetenhet behandlades ur sex olika tematiska aspekter: i) finsk-svensk tvåspråkighet, ii) flerspråkigt och flerkulturellt samhälle, iii) nya minoriteter, iv) pedagogik på två språk, v) tidig språkundervisning och vi) språkutveckling och språkliga färdigheter (Bergroth & Hansell 2020: 91f.). De tre första aspekterna berör individuell och samhällelig flerspråkighet medan de tre senare kan kopplas till språklärande och -undervisning.

Under den andra närstudieträffen fortsatte diskussionen om språkmedvetenhet utgående från dessa sex aspekter i form av fokusgruppdiskussioner. Diskussionerna bygger på en SWOT-uppgift (Parment et al. 2016) som deltagarna gjorde som en del av fortbildningen. Förkortningen SWOT härstammar från orden styrkor (eng. *strengths*), svagheter (eng. *weaknesses*), möjligheter (eng. *opportunities*) och hot (eng. *threats*). Meningen är att identifiera dessa i ett fenomen som man granskar med hjälp av SWOT-schemat. Mellan det första och andra närstudietillfället fick deltagarna som uppgift att tillsammans med

kollegorna i sin arbetsgemenskap genomföra en SWOT-analys på de sex tematiska aspekterna av språkmedvetenhet som diskuterats under första närstudieträffen. Anvisningen var att dessa skulle diskuteras och reflekteras med utgångspunkt i den egna verksamhetskulturen. På det andra närstudietillfället delades deltagarna in i mindre fokusgrupper med deltagare från andra arbetsgemenskaper för att diskutera sina respektive SWOT-analyser. De fick en timme för diskussionerna, som dokumenterats med ljudinspelningar och utgör materialet för studien. Alla fortbildningsdeltagare genomförde uppgiften, men deltagandet i datainsamlingen var frivilligt. Forskningsdata samlades in i 9 av 11 grupper som omfattade 4–5 deltagare. Sammanlagt omfattar materialet 41 primära informanter, dvs. fortbildningsdeltagare som i sin tur hade diskuterat SWOT-uppgiften med sammanlagt 165 småbarnspedagoger i sina respektive arbetsgemenskaper, som alltså är sekundära informanter i vår studie. Det inspelade materialet har transkriberats med fokus på innehåll. I samband med transkriberingen har materialet anonymiserats genom utelämnning av samtliga namn på personer, daghem, orter osv.

Fokusgruppsdiskussionerna var instruerade så att de sex på förhand identifierade och presenterade aspekterna av språkmedvetenhet diskuterades turvis. I praktiken flöt de dock ofta ihop, och i stället för att deltagarna enbart koncentrerade sig på den egna verksamhetskulturen innehöll diskussionen även egna och andras uppfattningar, föreställningar och erfarenheter. De aspekter som angetts som underlag för diskussion i SWOT-uppgiften har fungerat som en första utgångspunkt för att avgränsa materialet för denna studie genom att exciperera uttalanden som berör *finsk-svensk tvåspråkighet*, *pedagogik på två språk*, och *tidig språkundervisning*. I och med att svenskan är i tydlig numerisk minoritet i Finland är den finsk-svenska tvåspråkigheten framträdande i den svenskspråkiga utbildningen och inom Svenskfinland överlag (se kapitel 2). Pedagogik på två språk omfattar såväl omfattande som mindre omfattande undervisning på två språk, såsom språkbad i de inhemska språken eller språkberikande verksamhet (t.ex. Bergroth 2016). Tidig språkundervisning som samhällelig trend har exempelvis lett till att undervisningen i A1-språket i finländska skolor sedan 2020 påbörjas redan i årskurs 1 (Utbildningsstyrelsen 2019). Det har även lett till att (olika) språk introduceras redan i förskoleundervisningen och småbarnspedagogiken genom lekfulla, åldersanpassade arbetssätt. Inom den svenskspråkiga utbildningen är finska det vanligaste A1-språket (Nummela & Westerholm 2020), och därmed har även tidig språkundervisning stark koppling till den samhällliga tvåspråkigheten.

De exciperade delarna av materialet har analyserats med kvalitativ innehållsanalys som metod (t.ex. Saldaña 2009; Schreier 2012). Efter den första avgränsningen utgående från de tre ovannämnda kategorierna har vi i den andra analysen utgått från induktiv kategorisering av innehållet i de valda excerpten. Centrala kategorier som identifierades gällande det tvåspråkiga samhället och utbildningssystemet med två parallella spår gäller i) språkinriktade arbetssätt inom svenskspråkig småbarnspedagogik/förskola, ii) språkmed-

veten verksamhetskultur och pedagogernas roll i den, samt iii) språkens status inom samhället. Materialet analyserades på gruppnivå, och i artikeln exemplifieras analysen med citat ur materialet, med information om vilken grupp (G1–G9) citaten kommer från. Citaten har valts så att de illustrerar typiska teman och utsagor i diskussionerna, men så att de även visar mångfalden av uppfattningar, föreställningar och erfarenheter bland deltagarna och de olika kontexterna. Språket i citaten har standardiserats så att eventuella dialektala drag e.d. som kan avslöja informantens ortstillhörighet inte förekommer. Även talspråkliga drag såsom repetitioner och tvekan har tagits bort för att spara utrymme och möjliggöra smidigare läsning.

4 Pedagogers reflektioner

Trots att alla informanterna arbetar inom småbarnspedagogik med svenska som sitt arbetspråk – dvs. på det nationalspråk som är i numerisk minoritet – upplever de olika möjligheter och utmaningar med att främja en språkmedveten verksamhetskultur. Flera av de tematiska aspekterna gällande språkmedvetenhet (se avsnitt 3.2) överlappade varandra i diskussionerna. Ytterligare ett framträdande drag i diskussionerna var att de inte berörde endast den egna verksamhetskulturen utan också deltagarnas generella uppfattningar på en mera övergripande plan. Det återgavs dock även mycket sådant som anknyt till den egna verksamheten i praktiken och belyste hur man ser på språkmedvetenheten i den egna verksamheten. I de följande avsnitten presenterar vi tre övergripande kategorier: *Utgångspunkten för språkinriktade arbetssätt* (4.1) ramar in den svenskspråkiga utbildningen som kontext för språkmedveten småbarnspedagogisk verksamhet. *Språkmedveten verksamhetskultur* (4.2) diskuterar verksamheten och pedagogernas roll i att skapa den och *Minoritets- och majoritetspositioner* (4.3) tangerar olika underliggande samhällsliga diskurser samt rädslor och möjligheter kring språkens olika status.

4.1 Utgångspunkten för språkinriktade arbetssätt

I styrdokumentet avser man med pedagogik på två språk sådana utbildningsprogram där verksamheten systematiskt inkluderar två språk, mer eller mindre omfattande. Omfattande undervisning på två språk innebär exempelvis språkbad och CLIL där undervisningen till största delen sker på ett annat språk än verksamhetens officiella språk (Bergroth 2016). I mindre omfattande undervisning på två språk, s.k. språkberikande undervisning, används ett annat språk i mindre än 25 % av verksamheten (Bergroth 2016). I de analyserade diskussionerna avser informanterna med pedagogik på två språk och tidig språkundervisning dock ofta något som uppstår på grund av enskilda barn (jfr Hansell et al. 2020), dvs. det är de två- och flerspråkiga barnen som pedagogiken tar avstamp i: *Pedagogisk på två språk får vi ju verkligen vara för vi har sex sju olika språk i vår grupp (G1)*. Detta kommer fram i flera gruppers diskussion, också gällande det andra inhemska språket finska: *Alltså vi undervisar ju på svenska men vi tänkte sådär språkberikande eftersom vi har så många som är tvåspråkiga finska-svenska så att man lyfter upp finskan*

också men att inte undervisar vi ju på finska (G4). Det är alltså inte verksamheten i sig som bedrivs systematiskt på två eller flera språk utan språken tas in mer sporadiskt: *Vi har bara svenska som undervisningsspråk men vi försöker ju ta in språk så här när vi kommer på det. Eftersom de finns många språk i gruppen (G4). I vissa fokusgrupper gjorde pedagogerna dock en skillnad mellan regelrätt pedagogik på två språk och den egna flerspråkiga praxisen: Vi har inte någon regelrätt pedagogik på två språk [...] att visst använder vi olika språk när barnen visar intresse men inte sådär att de kommer direkt från oss att nu ska vi lära oss ett annat språk eller så men att om barnen är intresserade så då tar vi upp det och då ger vi det som de vill ha (G5).* I dessa fall antar vi att pedagogerna tänkt på den officiella definitionen på småbarnspedagogik på två språk (Utbildningsstyrelsen 2018: 53ff.) som förutsätter att två språk används kontinuerligt och på ett planerat sätt i verksamheten.

Förutom barnens språkliga bakgrund framstod också personalens språkfärdigheter som en utgångspunkt för att använda flera språk i verksamheten: *Vi har en tvåspråkig avdelning där tvåspråkig personal jobbar så vi kan erbjuda språkundervisning på både finska och svenska (G2).* Även i detta fall är det individerna, inte själva verksamheten som anses vara grunden för att använda flera språk (jfr Hansell et al. 2020). Personalens roll i att ansvara för och introducera det språkliga i verksamheten betonades speciellt då det gäller de yngsta barnen som inte själva ännu har ett så utvecklat språk: *Pedagogen har en jätttestor roll åtminstone med småbarn som kanske inte alls ännu har ett språk att det är kanske personalen då som lägger ord på barnens tankar och funderingar (G6).* Även personalens utvecklingsbehov och roll i att inkludera flera språk i verksamheten diskuterades: *Räcker personalens egna språkfärdigheter till och ska jag göra nåt åt den saken, ska jag nöja mig med det [...] att hurudana krav man har på sig själv och hurudant team man har (G6).* Genomgående i fortbildningen som helhet kom det fram att pedagogerna är medvetna om behovet av och möjligheterna till att utveckla sitt eget kunnande gällande språk och språkmedvetenhet, men de ser också flera andra områden som behöver utvecklas och en ständig tidsbrist som gör det utmanande att utveckla allt som de anser kunde och borde utvecklas.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det verkar bero på personalens och barnens språkliga bakgrund ifall andra språk än svenska används i verksamheten eller inte. Flerspråkig personal eller en flerspråkig barngrupp leder till språkinriktade arbetssätt (jfr Hansell et al. 2020). Detta gäller speciellt minoritetsspråk och främmande språk medan finska och engelska uppfattas som språk som ”alla” kan använda, också i mer enspråkiga grupper.

4.2 Språkmedveten verksamhetskultur

Den analyserade SWOT-uppgiften var avsedd att genomföras med fokus på den egna arbetsplatsens verksamhetskultur tillsammans med kollegorna i den egna lärande gemenskapen. I diskussionerna kommer det dock fram att reflektionerna inte alltid tog avstamp i verksamhetskulturen utan att de ofta tangerade egna och andras värderingar, uppfattningar och kunskaper om teman, första- och andrahands erfarenheter från andra verksamhetskulturer och arbetsgemenskaper än den nuvarande samt språkmedvetenhet som ett bredare samhällsligt fenomen (jfr Bergroth & Hansell 2020): *Vi hade nog hemskt svårt att hålla oss till vår arbetsplats verksamhet, det blev mycket allmänt vad man tycker om det här (G7)*. Det finns dock inslag där informanterna uttryckligen fokuserar på verksamhetskulturen i stället för individer (personal eller barn) och reflekterar kring hur språkmedveten verksamhetskultur kan se ut och vad den innebär för både enskilda pedagoger och arbetsgemenskapen. Som utgångspunkt betonas att språkmedveten verksamhetskultur är ett bredare begrepp än enskilda stunder där man fokuserar på (ett eller flera) språk: *Att vad än man hittar på så har man i baktanken lite de här språksaker också i de stunderna som man tidigare tänkt att det bara man flyttar över sig inifrån ut så det nu bara sånt där (G8)*.

En språkmedveten verksamhetskultur ses i fokusgruppsdiskussionerna som en grund för enskilda pedagoger att tillämpa språkmedvetna arbetssätt. Enligt pedagogerna behövs det ett medvetet, gemensamt sätt att arbeta som de också, vid behov, kan motivera för andra aktörer: *Behövs stark arbetsidentitet att utomstående inte styr verksamheten eller innehållet t.ex. föräldrar som kommer och säger att nu ska ni göra såhär att vi kan stå för det vi gör. Att vi kan motivera tanken bakom det (G8)*. Det kommer fram i flera fokusgruppers diskussioner att det anses vara viktigt att alla arbetar på samma sätt mot gemensamma mål: *Använda språket flexibelt som kommunikativt verktyg. Båda språken används parallellt. Liksom alla i verksamheten använder, under all verksamhet. Att det är inte bara en person, att alla är liksom med i det, med på samma linje (G8)*. Verksamhetskulturen utgör alltså grunden som de enskilda pedagogernas arbete bygger på. Samtidigt ser pedagogerna också sig själva som de som skapar verksamhetskulturen: *Det kan bli rörigt för pedagogen att hålla språkundervisningen på flera språk om det inte finns färdigt inkörda strukturer och spår att gå i men det är ju upp till oss förstås att laga spåren (G2)*. Verksamhetskulturen och strukturerna ses som viktiga rättesnören för pedagogerna samtidigt som det de facto är upp till dem att tillsammans skapa dem. Detta förutsätter medvetna åtgärder och medvetenhet om de egna arbetssätten och språkanvändningen: *Man borde kanske mera medvetet tänka på att vilket språk och när och hur att man använder två språk (G8)*.

Förutom den nuvarande verksamhetskulturen lyfte pedagogerna också fram erfarenheter och exempel från andra verksamhetskulturer som de tagit del av: *De som är finskspråkiga skulle satsa på att prata finska och vi som inte kunde så bra trodde att man inte skulle säga nånting att en i personalen skötte om den biten då. Men där [annat daghem] blev det sagt att det ju helt okej att man försöker så gott man kan åt allihopa (G2)*. Det finns

flera sätt att arbeta med flera språk och språkmedvetet, och skillnaderna i verksamhetskulturen påverkar således personalens sätt att förverkliga även de målsättningar som är gemensamma för alla (jfr Priestley, Minty & Eager 2014), såsom att uppmärksamma kulturell och språklig mångfald och arbeta språkmedvetet.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att för att åstadkomma och tillämpa en språkmedveten verksamhetskultur räcker det inte endast med gemensamma nationella eller lokala styrdokument, utan det behövs också gemensam praxis och en verksamhetskultur som alla på arbetsplatsen tar del av och är med om att skapa.

4.3 Minoritets- och majoritetspositioner

I diskussionen om den finsk-svenska tvåspråkigheten uppstår en viss paradox. Två- och flerspråkighet ses i princip som något positivt, speciellt på längre sikt, men också som en utmaning i den egna verksamheten (jfr Bergroth & Hansell 2020). En orsak till detta kan naturligtvis vara själva SWOT-uppgiften (se avsnitt 3.1) som är uppbyggd så att man ska fästa uppmärksamhet vid både möjligheterna och hotbilderna.

Möjligheterna diskuterades ofta generellt ur ett framtidsperspektiv: *Så det är en styrka, möjlighet att man kan lätt ta sig fram i samhället när man behärskar två språk och i arbetet (G3)*. Speciellt då det gäller det nationella majoritetsspråket finska ansågs tvåspråkiga individer ha nytta av sina språk. Informanterna är generellt överens om att kunskaper i landets båda officiella språk är en klar fördel i studier och arbete: *Tvåspråkiga barn i Finland har det lättare senare i livet med till exempel utbildning, jobb jämfört med enspråkigt svenska (G2)*. Tvåspråkiga är inte heller begränsade till Svenskfinland: *De som kan båda språken då att man gör sig förstådd i hela vårt land eller där det talas båda språken. Då är det lättare att studera, studieplatser och jobb och bo (G6)*. Pedagogerna ansåg att barnen kan uppnå tvåspråkighetens fördelar om de tillhör en tvåspråkig familj, eller genom att ta del av tvåspråkig pedagogik eller tidig språkundervisning. Även fördelen med att komma i kontakt med andra språk i tidig ålder betonades: *Och när man tar den där positiva liksom in så blir de ju fullständigt tvåspråkiga. Att säkert om man skulle ha resurser till så skulle de bli trespråkiga, fyrspråkiga. [...] Att ju tidigare man börjar desto mera tar de in (G8)*. Språkfärdigheter sågs som en nyckel till att skapa kontakter mellan språkgrupperna: *Tidig språkundervisning skapar kompisrelationer, det är ju lättare att få om man har språket som hjälp (G3)*.

Hoten diskuteras generellt på en mer konkret nivå än möjligheterna, baserat på egna erfarenheter ur ett nutidsperspektiv: *Kommer man från en tvåspråkig familj, säg att mamma pratar finska och pappa svenska till exempel så börjar de prata oftast mycket senare och när de börjar så blandar de. Så det kan bli lite otydligt. I slutändan så har man ju nytta av sina språk. (G2)* De konkreta hoten i nutid övervägdes dock av den framtida nyttan: *De kan börja blanda ihop [...] man ser på det som hot då just, för en liten tid, men i*

*framtiden är det en rikedom (G2). Problemen som relaterades till tvåspråkigheten var exempelvis s.k. halvspråkighet, brist på ett starkt modersmål/skolspråk/känslspråk, och senare språkutveckling än hos enspråkiga barn. I dessa reflektioner syns den enspråkiga normen (jfr Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe 2015) och idealet av en infödd talare som kan sitt enda modersmål fullständigt: *Risken är ju att man kanske inte behärskar båda språken till hundra procent om man har flera språk eller som finskt och svenskt. Man kanske inte blir stark på något av språken utan bara lite kanske åttio procent på dem (G4).* I dagens flerspråkighetsforskning betonas en mer dynamisk syn på flerspråkighet där flerspråkiga individer använder sina språk till olika syften och i olika situationer, och den flerspråkiga språkfärdigheten betraktas som en helhetskompetens i stället för fragmentariskt enligt de olika språken (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe 2015; García 2009: 42–71).*

Tvåspråkigheten, både simultan tvåspråkighet hemifrån och additiv tvåspråkighet via tvåspråkig verksamhet (för definitioner, se t.ex. García 2009: 63ff.), ansågs vara en fördel för barn med normal utveckling men inte för barn med utmaningar med språkutvecklingen eller andra svårigheter i inläringen och utvecklingen: *Vi tog upp det här med finsk-svensk tvåspråkighet att så länge som barnet har en normal språkutveckling så är det ju oftast inte en nackdel, men när det finns svårigheter i kanske hela utvecklingen eller i språkliga utvecklingen då kan det här med flera språk komma emot och faktiskt bli ett stort hinder (G7).* Dessa reflektioner visar vikten av utbildning och fortbildning i flerspråkighet och (flerspråkig) språkutveckling, kring den enspråkiga normen och nyare forskningsbaserad förståelse av flerspråkigheten och språkutvecklingen samt hur man kan stödja det hos alla barn, också de som har andra stödbehov.

Tvåspråkighet diskuterades även på samhällsnivå där deltagarna oavsett språkförhållandena i den lokala kontexten delar upplevelsen och erfarenheten att på ett nationellt plan tillhöra en språkgrupp i numerisk minoritet jämfört med finskan som befaras ta över: *Finskan är ju så stark i Finland så den tar nog över om den bara får. För det ser man på skolgården också att är det en som inte kan svenska så talar alla finska (G3).* Samtidigt ser man de tvåspråkiga barnen som en tillgång då det gäller att upprätthålla den svenska utbildningen genom att många tvåspråkiga familjer väljer utbildning på svenska: *Elevantalet är ju normalt ett hot i skolor [...] där borde man ju stöda och uppmuntra tvåspråkiga familjerna och barnen att de skulle kunna gå i svensk skola (G8).* Också i den småbarnspedagogiska verksamheten ser man ett behov av att fästa uppmärksamhet vid att majoritetsspråket inte tar över för mycket: *Minoritetsspråk är svårt att uppehålla att det blir liksom jämt med båda språken just att finns det personal som kan språken, är språkmedvetna och just personalen som jobbar med barnen (G8).* I grupperna diskuterades bl.a. att på tvåspråkiga orter och daghem kan de svenskspråkiga ofta båda språken medan de finskspråkiga inte lika ofta kan svenska, vilket leder till att finska används mer i samarbetet mellan språkgrupperna. Då det gäller exempelvis att planera pedagogik på två språk

är det viktigt att fästa uppmärksamhet vid att minoritetsspråket behöver mer stöd än majoritetsspråket (jfr Carcía 2009: 126).

Förutom finskan ses både den sverigesvenska varieteten, som skiljer sig från finlands-svenskan (se Bergroth & Hansell 2020: 93), och det internationella majoritetsspråket engelska som eventuella hot för svenskans ställning i Finland: *Men jag tror inte det kommer att stanna på svensk-finsk tvåspråkighet det blir tre språk ibland jag tror engelskan kommer att börja mer och mer genomsyra (G3)*. De inhemska språken finska och svenska ansågs ändå ha en särställning jämfört med andra språk, t.o.m. så att de ibland tränger undan andra språk: *I nuläget finns det inte rum för andra språk än finska svenska, att det blir ju ofta, det kan ju vara en svaghet att eftersom vi lever i Finland vi har finska och svenska som det läggs fokus på att man kanske glömmer bort att de finns fler språk än de (G2)*.

Svenskans ställning i samhället diskuterades förutom i relation till finska och engelska också i relation till andra språkliga minoriteter (jfr Bergroth & Hansell 2020: 93f.). Även om svenskan har en stark ställning som landets andra nationalspråk, ses också andra språk i samhället som potentiella hot för svenskan: *Svenskan är ju ändå ett minoritetsspråk så det finns en möjlighet att andra nya språk kan konkurrera ut svenskan att många finskspråkiga inte väljer svenska (G7)*. Majoritetens intresse för minoritetsspråket ses som avgörande för dess överlevnad, och därmed ses andra språk som konkurrenter. Detta kan bero åtminstone delvis på det faktum att intresset för att lära sig flera främmande språk under de senaste åren har minskat i finländska skolor (Pyykkö 2017: 24–30). Finsk-svenska tvåspråkigheten är aktuell även för de invandrare som integreras i samhället. Speciellt i starkt tvåspråkiga områden finns det möjlighet att välja vilket nationalspråk man vill integreras på och vill lära sig (Sundbäck 2017). Alltid väljer man inte ett och samma språk för hela familjen, vilket kan leda till utmaningar i kontakten med personalen i småbarns pedagogiken: *Då vi har ett mångkulturellt daghem kan vi ha föräldrar som har sitt barn på svenskt dagis men själv har lärt sig finska, så det är en jättesvår sits (G2)*.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att många majoritets- och minoritetspositioner aktualiseras i fokusgruppsdiskussionerna, och att det i ett flerspråkigt samhälle inte går att avgränsa diskussionen endast till nationalspråken och finsk-svensk tvåspråkighet, eftersom dessa är en del av den flerspråkiga vardagen och verkligheten. Svenskans ställning som det mindre använda nationalspråket syns genomgående i diskussionerna: det finns ett behov att bevara språkets ställning.

5 Diskussion

Syftet med studien har varit att granska hur personal inom svenskspråkig småbarns pedagogik reflekterar över och konkretiserar en språkmedveten verksamhetskultur i relation

till den tvåspråkiga samhällskontext som de verkar i. Resultaten visar att trots den parallella enspråkigheten som det finländska utbildningssystemet bygger på, existerar inte någon enspråkig verklighet i pedagogernas vardag (jfr Bergroth & Hansell 2020). Informanterna reflekterar däremot kring mångfasetterade minoritets- och majoritetspositioner inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken. Flerspråkigheten och språkmedvetna arbetssätt diskuteras samtidigt som en möjlighet och resurs, men också som ett hot och en *energitjuv* (G3). Ett och samma tema behandlades ofta både som möjlighet och som hot. Det som ansågs utgöra ett (potentiellt) hot i dagens praktiska verksamhet kunde ändå presenteras som en framtida styrka för barnet (se även Bergroth & Hansell 2020).

Trots den flerspråkiga verkligheten och styrdokumenterna som betonar vikten av språkmedveten verksamhetskultur (jfr Sopenan 2019) kan man på basis av fokusgruppsdiskussionerna konstatera att språkmedveten verksamhetskultur och språkmedvetna arbetssätt ännu inte har implementerats helt i praktiken. Uppmärksamheten på olika språk liksom även pedagogik på två språk eller tidig språkundervisning beskrivs ofta som något som aktualiseras ifall det finns flerspråkiga barn eller vuxna i den egna gruppen (jfr Hansell et al. 2020). En språkmedveten verksamhetskultur är något som engagerar och skapas av alla i arbetsgemenskapen. Det behövs delad agens och delat ansvar samt gemensamt lärande och utvecklingsarbete som skapar en *lärande gemenskap* där såväl pedagogerna som ledningen ingår (Buschmann & Sachse 2018: 75f.; Sharmahd et al. 2017). En ändring i verksamhetskulturen berör och inkluderar all personal i småbarnspedagogik, förvaltningen, föräldrar, barn samt andra intressegrupper och samarbetspartner i en lärande gemenskap (jfr Sharmahd et al. 2017).

Implementeringen av en språkmedveten verksamhetskultur gäller alla pedagoger och alla småbarnspedagogiska miljöer oavsett barnens, barngruppens eller personalens språkliga och kulturella bakgrund. Språkmedvetenhet bör stödjas för alla barn, även då den språkliga mångfalden inte är högaktuell i barngruppen (Bergroth & Hansell 2020; Hansell et al. 2020). Detta medför ett behov av att frigöra sig från den enspråkiga normen och våga agera som en flerspråkig språkmodell som tar reda på och lär sig (om) språk tillsammans med barnen. Samtidigt som pedagogerna i vår studie ofta utgår från den (språkliga) lokala kontexten som de arbetar i och poängterar de utgångspunkter, möjligheter och begränsningar som de upplever i den, visar de också medvetenhet om att de själva som individer och som kollegium spelar en stor roll i skapandet och återskapandet av kontexten både på lokal och på nationell nivå (jfr Menken & García 2010).

Svårigheten att diskutera språkmedvetenhet kopplat till den egna arbetsgemenskapen och verksamhetskulturen tyder på att det behövs en vidare definition och konkretisering av begreppet så att pedagogerna kan se kopplingen till deras verksamhet och skapa en gemensam vision av en språkmedveten verksamhetskultur. En djupare förståelse av begreppet

pet och de värderingar, uppfattningar och kunskap som språkmedveten småbarnspedagogik bygger på behövs för att kunna förverkliga styrdokumentens målsättningar (jfr Priestley, Minty & Eager 2014: 206f.).

Litteratur

- Bergroth, M. (2016). Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(1), 86–107. <https://doi.org/10.1075/jicb.4.1.04ber>
- Bergroth, M. & Hansell, K. (2020). Language-aware operational culture – Developing in-service training for early childhood education and care. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Bergroth, M., Llompарт, J., Pepiot, N., van der Worp, K. & Sierens, S. (2020). Opening Spaces for Multilingual Pedagogies through European Teacher Education Policies and Curricula. Manuskript inlämnat för granskning.
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2017) Bilingual children as policy agents. Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care. *Multilingua*, 36(4), 375–399. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0026>
- Björklund, S. (2019). Research Trends and Future Challenges in Swedish Immersion. I M. Haneda & H. Nassaji (red.). *Perspectives on Language as Action*. Bristol: Multilingual Matters.
- Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 53(1), 66–78. <https://doi.org/10.1111/ejed.12263>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S. & Pärkkä, M. (2020). Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielirikasteinen-varhaiskasvatus-ja-toinen-kotimainen-kieli-avaimina-kielitietoisuuteen-ja-monikielisyteen> (citerad 13.10.2020).
- Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 8:2019. Tillgänglig: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf (citerad 13.4.2020).
- Johnson, D. C. & Ricento T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: Situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language* 219, 7–21. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0002>
- Kirsch, C., Duarte, J. & Palviainen, Å. (2020) Language policy, professional development and sustainability of multilingual approaches. I C. Kirch & J. Duarte (red.). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. 186–203.
- Lähdesmäki, T., A. Koistinen & S. Ylönen, (2020) *Intercultural Dialogue in the European Education Policies. A Conceptual Approach*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41517-4>
- Meier, G.S. (2017) The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review* 8(1), 131–161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policy-makers*. New York: Taylor and Francis.
- Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020). ”Det är bra att börja i tid” - undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. Rapport och utredningar 2020:5. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf (citerad 23.4.2020).

- Parment, A., Kotler, P. & Armstrong, G. (2016). *Principles of Marketing: Scandinavian Edition*. Pearson Education Limited.
- Priestley, M., Minty, S. & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.812137>
- Pyökkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaramon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (citerad 23.4.2020).
- Ruiz de Zarobe, L. & Ruiz de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism* 12 (4), 393–403. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071021>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: SAGE.
- Schwartz, M. (Ed.). (2018). *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents*. Dordrecht: Springer.
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., Contini, L., & Giovannini, D. (2017). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Skott, P. & Nihlfors, E. (2015) Educational Leadership in Transition. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30410>
- Sopanen, P. (2018). Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-Varhaiskasvatussuunnitelmassa> (citerad 23.4.2020).
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning* 18(5), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.2868>
- Sundbäck, L. (2017). *Är integrationsspråket individens, kommunens eller statens val? Slutrapport över projektet Integration på svenska vid Kommunförbundet*. Helsingfors: Kommunförbundet.
- Utbildningsstyrelsen (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*. Föreskrifter och anvisningar 2018:3b. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf (citerad 23.4.2020).
- Utbildningsstyrelsen (2019). *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2019:1b. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_a1-spraket_i_arskurserna_1-2_i_den_grundlaggande_utbildningen.pdf (citerad 1.4.2020).
- Wahlström N. & Sundberg D. (2018). Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>
- West, S. (2016). Läroplansgrunderna i den flerspråkiga skolvärlden – granskning av utvalda termer. I: P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (red.). *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität. VAKKI-symposiumi XXXVI 11.–12.2.2016*. VAKKI Publications 7. Vaasa. 376–387. Tillgänglig: http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_West.pdf (citerad 23.4.2020).
- Zilliacus, H., Paulsrud, B., & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and in Sweden. *Journal of Multicultural Discourses* 12(2), 166–180. <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>

Ingenjörer, termer och begrepp. Elektroteknikföretaget Aseas insatser inom ett svenskt terminologiskt nätverk 1941–1983

Hans Landqvist
Institutionen för svenska språket
Göteborgs universitet

Nina Pilke
Språkcentret Linginno
Vasa universitet

In this paper, we study how Allmänna Svenska Elektriska Aktiebolaget – Asea has participated in and influenced terminology work coordinated by the national terminology centre, Swedish Centre for Technical Terminology – TNC, in Sweden during 1941–1983. The aim of this paper is to shed light on the development of Swedish (technical) terminology based on networking and experts' efforts. Based on archive material, we analyze who have been the active "Asea experts", in what ways they were involved in the development processes and what effects their efforts had on the term recommendations given by TNC. The archive material consists of written documents relating to the work process developed by John Wennerberg, who led TNC between 1941 and 1957. The process was carried out in the form of 373 formal survey letters representing 16 subject fields, with both TNC and external parties participating. Our results show that the 52 "Asea experts" play a visible role in the processes by 408 received survey letters within all 16 subject fields. The high response rate, 89.5 %, reveal the experts' involvement in the process and their high esteem of TNC's work. The analysis of the comprehensive survey letter R198 shows that Wennerberg has considered the experts' answers regarding terms (selection, linguistic form, acceptance/discourage) and definitions when he has published TNC's recommendations. Our study shows that networking and experts representing the corporate sector have been an inseparable part of the development of Swedish (technical) terminology during several decades.

Nyckelord: experter, nätverk, Tekniska Nomenklaturcentralen – TNC, terminologiskt arbete

1 Projektet Termer i tid – tidens termer

Den studie som vi redovisar i denna artikel är en delstudie inom projektet *Termer i tid – tidens termer*¹, som har både en diakron och en synkron inriktning. För det första ska forskarna inom projektet klarlägga hur centrala aktörer agerar och interagerar med varandra i terminologiska frågor i Sverige från 1940-talet och framåt. För det andra ska forskarna

¹ Nätverket Termer och terminologisering i svenskt fackspråk (2019) lade grunden för projektet *Termer i tid – tidens termer*. Hittills har projektet fått ekonomiskt stöd från Aktiastiftelsen i Vasa, Donationsfonderna för lärares forskning och resor vid Göteborgs universitet, Kulturfonden Finland-Sverige, Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien, Kungl. Vetenskaps- och Vitterhets-Samhället i Göteborg, Letterstedtska föreningen, Stiftelsen Erik Wellanders fond, Svenska Akademien, Svenska litteratursällskapet i Finland samt Svensk-Österbottniska Samfundet. Bidragen har använts för att täcka kostnader för projektmöten, insamling och katalogisering av material samt deltagande i vetenskapliga konferenser.

identifiera möjligheter och utmaningar för terminologiskt arbete i Sverige i dag och i framtiden. (Landqvist & Pilke 2018: 92–93) Den aktuella fallstudien gäller hur elektroteknikföretaget Allmänna Svenska Elektriska Aktiebolaget – Asea deltog i och bidrog till en del av den verksamhet som Tekniska Nomenklaturcentralen – TNC bedrev perioden 1941–1983.

TNC inrättades 1941 för att mer effektivt än tidigare hantera kollektiva preferenser och nå kollektiva mål inom teknikområdet (Årsberättelse 1941–1942: 19). Redan från början skulle arbetet enligt stadgarna bygga på aktivt samarbete med ett expertnätverk. Åren 1941–1957 var den centrala personen i detta arbete TNC:s förste verkställande ledamot John Wennerberg, som organiserade, upprätthöll och kontrollerade all verksamhet (jfr Hambræus 1957).

2 Syfte, forskningsfrågor, material och metod

Syftet med studien är att öka kunskapen om framväxten och utvecklingen av svensk (teknisk) terminologi genom nätverksbyggande och deltagande experters insatser. I denna artikel sätts experter inom företagssektorn i fokus genom att vi presenterar en fallstudie om Asea. För att uppnå syftet har vi formulerat tre forskningsfrågor:

1. Vilka sakkunniga har fungerat som ”Asea-experters” och i vilken omfattning har de medverkat i TNC:s rundfrågeprocesser?
2. Hur fördelar sig rundfrågorna till experterna över de sjutton fackområden som TNC fördelar frågorna på liksom över tid?
3. Hur formulerar experterna svar på rundfrågor, vilka argument framför de för sina uppfattningar och vilken inverkan har experterna på slutresultatet av rundfrågor, dvs. TNC:s rekommendationer?

Materialet för studien utgörs i första hand av TNC:s arkiv, numera förvarat i det svenska Riksarkivet, främst den delmängd som utgörs av rundfrågor (R) (jfr Landqvist, Nissilä & Pilke 2017a: 19). Därtill kommer TNC:s årsberättelser, publikationen Teknisk Tidskrift och olika digitala resurser.

Enligt stadgarna var TNC:s arbetsuppgifter omfattande. TNC skulle samla in och bearbeta material, föreslå nya termer, utge handböcker och andra skrifter, granska ordlistor, läroböcker och liknande som andra hade utarbetat inom både teknik och grund- och gränsvetenskaper, ge råd i tekniska nomenklaturfrågor till såväl statliga som enskilda organisationer som enskilda personer, upprätthålla förbindelser till andra länder i liknande frågor samt på ”andra lämpliga sätt verka för god teknisk nomenklatur inom landet” (Årsberättelse 1941–1942: 19).

För att kunna sköta dessa uppgifter på bästa möjliga sätt utvecklade John Wennerberg en så kallad *rundfrågeprocess* med fysiska brev. Kärnan i en rundfrågeprocess utgjordes av att TNC sände ut en, mer eller mindre omfattande, fråga till ett, mindre eller större, antal experter. Idealiskt skulle svaren vara TNC till handa efter cirka två veckor. Resultatet av de sammanlagt 373 rundfrågorna under perioden 1941–1983, och inom sjutton olika fackområden, har TNC vanligtvis meddelat i form av i terminologiska ordlistor, tidskriftsartiklar och enskilda rekommendationer inom cirka sex månader efter att frågan initierats. (Landqvist & Pilke 2018: 93)

För att besvara de båda första forskningsfrågorna genomför vi en kvantitativ delstudie av rundfrågematerialet, vilken redovisas med hjälp av figurer i avsnitt 4 nedan. För det första reder vi ut vilka och hur många ”Asea-experten” som medverkat i det nätverk som Wennerberg byggde upp. I fokus för intresset står hur många rundfrågor dessa experter har fått och hur aktivt de har medverkat i arbetet under perioden 1941–1983. För det andra undersöker vi om Asea-experterna har fått frågor inom alla fackområden som ingår i TNC:s klassifikationssystem samt reder ut likheter och skillnader mellan de olika fackområdena och de tendenser som gäller hela rundfrågematerialet (jfr Landqvist, Nissilä & Pilke 2017a: 19–20).

För att besvara den tredje frågan granskar vi R198 som är en av de mest omfattande rundfrågorna. R198 omfattar 98 termer inom det materialfysikaliska området. I fråga om några av termerna ges därtill alternativa termer, bl.a. term 19 med *stråmassa* och *spånmassa* och term 98 med *värmedryghet*, *värmemäktighet* och *värmighet*. Det är 74 experter som tillfrågas, vilket är det största antalet experter i samtliga 373 rundfrågor (Nissilä & Pilke 2017: 246). Experterna får ta ställning till de 98 termerna utifrån två bilagor. I den första meddelar John Wennerberg definitioner av termerna. I den andra bilagan får experterna ta ställning till tre svarsmöjligheter för varje term. Alternativen innebär att experterna inte vill göra någon anmärkning, att de anser att termen inte behövs respektive att de vill formulera sig mera fritt utifrån anvisningen ”Term behövs men bör hellre vara (eller gör annat erforderligt påpekande)”. Användningen av svarsalternativen redovisas i tabellform, medan experternas fria svar analyseras kvalitativt utifrån en kategorisering av innehållet i svaren och exempel ur materialet återges i avsnitt 5 nedan. Rundfrågans omfattning, experternas antal och formuleringen av den förklarar varför de skannade pdf-filerna med R198 omfattar totalt cirka 300 sidor.

3 Asea, TNC och expertnätverk

I detta avsnitt presenterar vi kort företaget Asea, beskriver relationen mellan Asea och TNC, avgränsar begreppet ’expertis’ samt beskriver det nätverk med experter som byggdes upp

under TNC:s första decennier.

År 1883 grundades det företag som blev känt som Allmänna Svenska Elektriska Aktiebolaget – Asea med huvudkontor i Västerås. Företaget var först inriktat på elektrifiering av industri, bostäder och järnvägar i Sverige, men Asea växte snabbt och inriktade sig mot olika verksamheter, bl.a. tillverkning av elektriska generatorer och transformatorer, starkströmsapparater samt lok och spårvagnar, inom och utom Sverige. (Nordlund 2005: 55–57). År 1988 fusionerades huvuddelen av Aseas verksamhet med det schweiziska företaget Brown Boveri till Asea Brown Boveri Ltd – ABB. Sedan 1999 är företagets namn ABB Ltd med huvudkontor i Zürich och svenskt huvudkontor i Västerås. (Wikiwand 2020)

Mellan Asea och TNC fanns nära kopplingar. Under sin tid som ledare för TNC från 1941 till 1957 var John Wennerberg anställd av Asea, som betalade hans lön trots att han arbetade för TNC, detta som företagets stöd till TNC (Årsberättelse 1941–1942: 7–8). Under perioden hade TNC:s sekretariat sina lokaler i Västerås genom Asea, och företaget gav även administrativt stöd (Årsberättelse 1941–1942: 7–8; Johansson 2015: 8–9).

Olika definitioner av begreppet 'expertis' anger att en individ besitter kunskap/er av ett visst slag som gör att individen kan lösa specifika typer av problem i specifika kontexter på ett sätt som uppskattas av andra som ingår i den aktuella gemenskapen (Kuhn & Rennstam 2016: 25; Treem & Leonardi 2016: 1–3; Collins & Evans 2018: 21). Därtill innefattar begreppet 'expertis' färdigheter och förmåga att kommunicera, både för att bygga upp sin expertis och för att visa den (Liao, MacDonald & Yuan 2016: 81, 83). Wennerberg bör ha rekryterat experter till TNC:s verksamhet utifrån antaganden om att de hade rätt slags kunskaper, t.ex. civilingenjörer med inriktning på elektroteknik, forskare inom kemiteknik respektive språkvetare, att de kunde kommunicera sin expertis och att de kunde samverka med andra experter och bidra till en kollektiv expertis i TNC:s arbete (jfr Kuhn 2014: 483; Barbour, Sommer & Gill 2016: 45). De experter som vi klassificerar som "Asea-expertis" är därtill anställda vid Asea under sitt yrkesliv någon gång, kortare eller längre period, inom tidsperioden 1941–1983.

För att rekrytera experter till TNC:s arbete hade Wennerberg sannolikt god nytta av sin koppling till Asea. Också andra kontakter kunde underlätta för honom att bygga ett nätverk med experter. I enlighet med Elg (2007: 120) anser vi att 'nätverk' är uppbyggda av aktörer, i detta fall främst experter med olika kompetenser, och att aktörerna är sammanlänkade med varandra på ett mer diffust sätt än i en formell organisation. Wennerberg var civilingenjör med inriktning på elektroteknik och därtill en av Sveriges första teknologie doktorer (jfr Hambræus 1957). Härigenom hade han många kontakter med Sveriges två tekniska högskolor på 1940-talet: Kungliga Tekniska högskolan i Stockholm och Chalmers Tekniska

högskola i Göteborg, vilka var medlemmar i TNC från starten 1941 (Årsberättelse 1941–1942: 5). Wennerberg hade också goda kontakter med Kungl. IngenjörsvetenskapsAkademien – IVA, där det fanns ett stort intresse för nomenklaturfrågor (Bucher 2016: 74). Vid grundandet av TNC utsåg Svenska Akademien en språklig rådgivare, som mest skulle ägna sig åt allmänspråkliga frågor inom TNC:s arbete. Även annars visade Svenska akademien intresse för TNC:s arbete. (Årsberättelse 1941–1942: 4, 8; Årsberättelse 1946–1947: 6) Kontakter etablerades också mellan TNC och Nämnden för svensk språkvård, som var inriktad på allmänspråket (Wennerberg 1952: 1–2). Slutligen publicerade Wennerberg många korta texter i Teknisk tidskrift, vilka samlades i TNC:s publikationsserie (Ord och uttryck 1963: förord). I serien utgav TNC också andra skrifter, i vissa fall utarbetade i samarbete med andra organisationer (Wennerberg 1951).

Genom dessa kontaktytor byggde Wennerberg ett omfattande och diversifierat nätverk av experter. Nätverket var effektivt men även sårbart; i alla fall under TNC:s första två decennier hölls helheten samman av en enda person – John Wennerberg.

4 Asea-experten i TNC-arbetet

Under perioden 1941–1983 anlätade TNC totalt cirka 580 enskilda experter med kompetens inom olika specialområden. Därtill kommer runt 150 kollektiva mottagare av rundfrågor: företag, högskolor och universitet, branschorganisationer osv. Flertalet av de tillfrågade var experter inom olika tekniska områden men också experter inom språkvetenskap konsulterades. (Landqvist & Pilke 2018: 93–94) För att identifiera Asea-experten i rundfrågeprocessen har vi använt TNC:s årsberättelser och uppgifter i rundfrågematerialet samt gjort sökningar på internet.

Årsberättelserna innehåller listor med namn på personer som kallas tekniska rådgivare. Redan i första årsberättelsen (1941–1942) innehåller listan 98 namn och tio år senare (1951–1952) finns det 150 namn på denna lista. Rådgivarna räknas upp alfabetiskt enligt efternamn, förnamnen anges genom initialer, tredje spalten innehåller titel och sist följer organisation eller ort (se bild 1).

Aare, S	Byråingenjör	Sjukhusens Standardiseringskommitté
Althin, T	Intendent	Tekniska Museet
Arpi, R	Fil. lic.	Uddeholms AB, Hagfors
Benedicks, C	Professor	Stockholms Högskola
Berglund, N	Ingenjör	Lantbrukshögskolan, Uppsala
Billman, S	Civilingenjör	Stockholm
Bjarne, A	Överingenjör	AB Arboga Mekaniska Verkstad
Björk, D	Ingenjör	Asea, Västerås
Björklund, W	Ingenjör	Asea, Västerås
Borelius, G	Professor	Kungl. Tekniska Högskolan
Brauns, O	Civilingenjör	Svenska Pappers- och Cellulosa- ingenjörsföreningen

Bild 1. Början av rådgivarlistan i TNC:s årsberättelse 1941–1942

Genom själva rundfrågorna som artefakter har vi kunnat identifiera Asea-experten. Dessa använde papper med Aseas namn, stämplor eller adresser när de avgav sina svar (se bild 2).

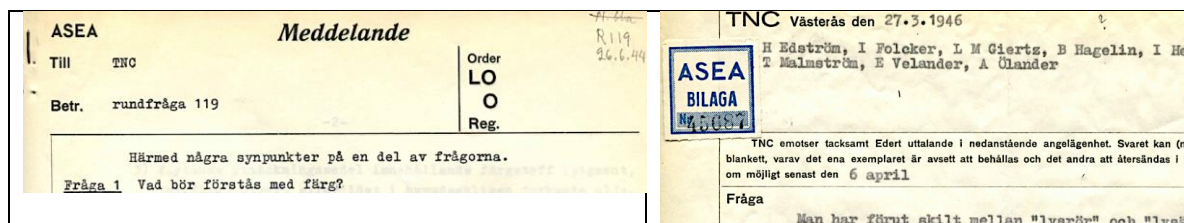


Bild 2. Asea-information i svar på rundbrev

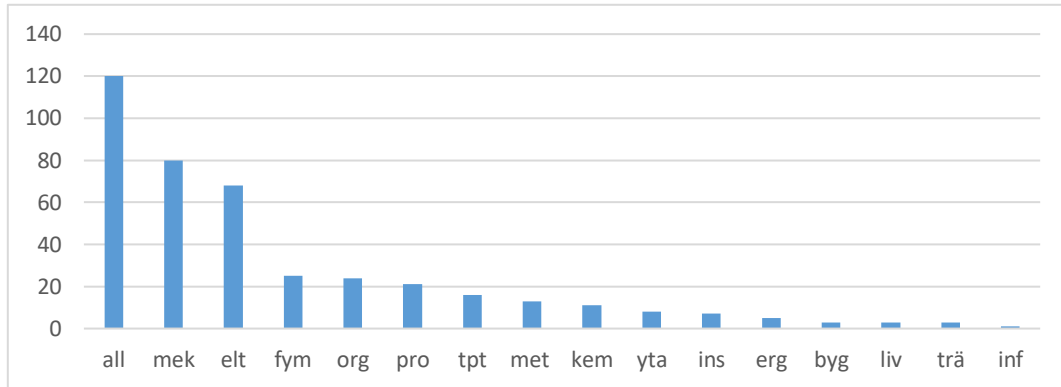
Sökningarna på internet gäller i första hand Teknisk Tidskrift och referensverket *Vem är det. Biografisk uppslagsbok*, 1912–2001 (NE). Slutresultatet är 52 Asea-experten, varav en inte är identifierad på grund av en oläslig namnteckning utan namnförtydligande. Dessa 52 experter har mottagit i genomsnitt 8 rundfrågor vardera med en variationsvidd från 1 till 73 frågor.

Inom de 373 TNC-rundfrågorna har sammanlagt 408 brev skickats till just Asea-experten. De 408 breven gäller 221 olika rundfrågor. Lite mer än hälften av dessa, nämligen 120, har gått till en enda Asea-expert, drygt en fjärdedel (55) till två Asea-experten och en rundfråga har skickats till åtta Asea-experten. Rundfråga 198, som vi analyserar i avsnitt 5 nedan, återfinns i kategorin med sex mottagare.

Asea-experten har deltagit aktivt i rundfrågeprocessen genom att skicka svar på 365 av de 408 skickade breven. Svartsprocenten är därmed 89,5 %. Endast två Asea-experten har helt låtit bli att svara. Dessa fått ett brev var. Det är 35 av de 52 Asea-experten (65 %) som har svarat på alla brev som de har fått. De första fyra breven skickades under TNC:s första verksamhetsår medan de sista skickades 1979, alltså ganska nära 1983 när sista rundfrågan av de 373 skickades ut (Landqvist, Nissilä & Pilke 2017b: 102). Asea-experten har därmed varit med i arbetet nästan under hela rundfrågeperioden. Flest brev till Asea-experten skickades 1945 och 1946 (85 respektive 77), vilka är de mest aktiva åren inom hela tidsperioden med rundfrågor (Nissilä & Pilke 2017: 246–247).

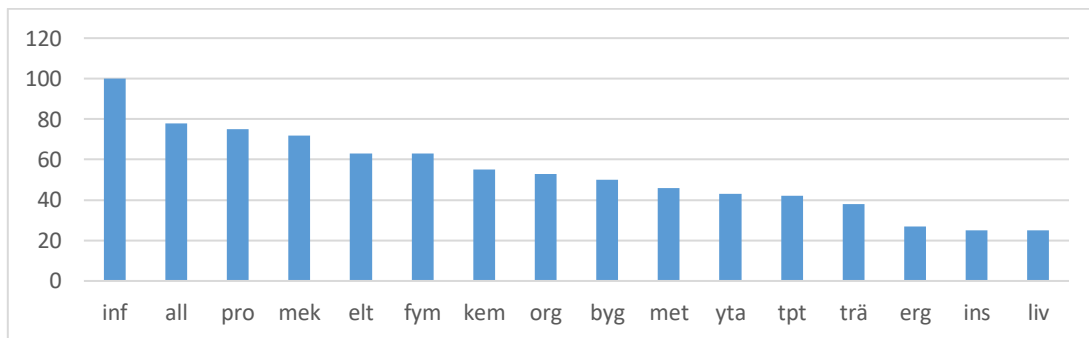
För TNC:s arbete skapade Wennerberg ett klassifikationssystem med 17 fackområden. Flest rundfrågor finns i kategorin *ALL – Allmänna tekniska frågor och språkfrågor* (19 % av 373 rundfrågor), *MEK – Mekaniska don, bearbetning* (16 %) och *ELT – Elteknik* (13 %). Minst antal rundfrågor återfinns i *BYG – Bygg, betong, hus, bostad* (6 rundfrågor) och *INF – Information, dokumentation, data* (1 rundfråga). En av kategorierna är tom, dvs. inga rundfrågor finns i *VAT – Vatten, fluistik*. Asea-experten har medverkat inom 16 av

kategorierna, dvs. inom alla som har innehåll (se figur 1). Asea-experterna har oftast fått frågor inom kategorin *ALL* där R198, som detaljgranskas i avsnitt 5, hör hemma.



Figur 1. Rundfrågor till Asea-experters inom 16 fackområden (N=408)

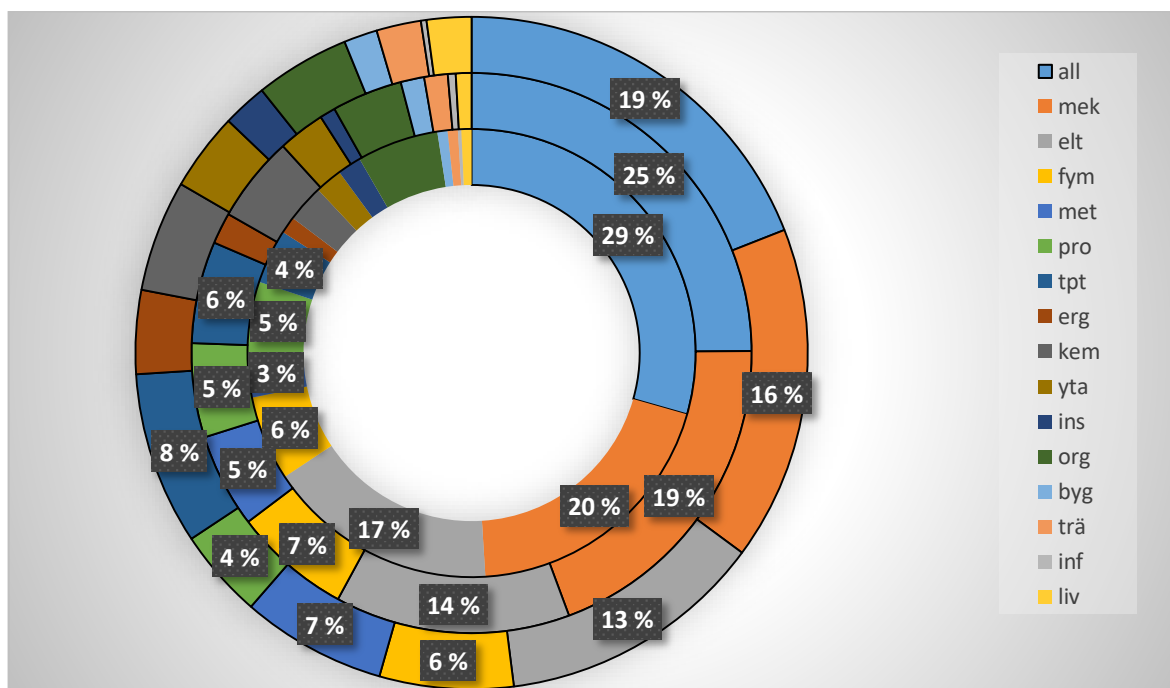
En jämförelse mellan hur stor andel av de 373 rundfrågorna inom respektive kategori som har skickats till Asea-experterna visar att variationsvidden är 25–100%. Inom nio fackområden har Asea-experterna fått ta del av minst 50 % av rundfrågorna (se figur 2 från *BYG* till *INF*, den sistnämnda med en enda rundfråga). Inom tre kategorier är andelarna över 70 %: *MEK* (60 rundfrågor i hela materialet /43 rundfrågor i Asea-delaterialet), *PRO* – *Provning, mätning* (16/12) och *ALL* (71/55).



Figur 2. Täckning av de 16 fackområdena i Asea-delaterialet (% , N=221)

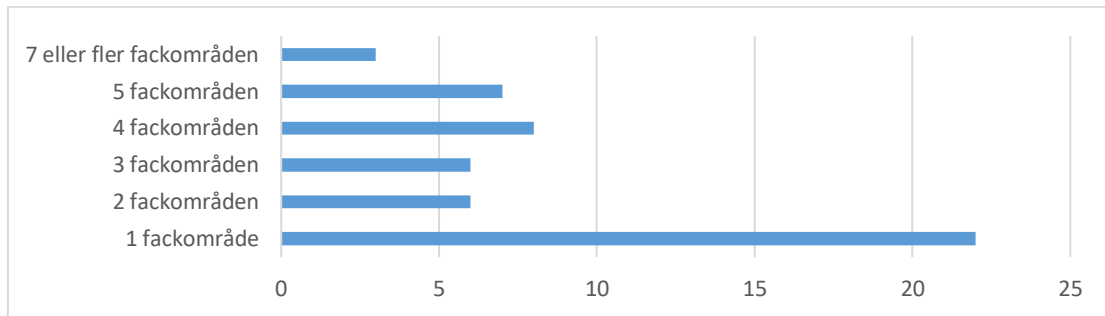
Figur 3 visar hur rundfrågorna fördelas procentuellt i hela materialet (yttre cirkel) och hur de fördelas i Asea-delaterialet (de båda inre cirklarna). Den mittersta cirkeln i figuren visar fördelningen av de 221 olika rundfrågorna i Asea-delaterialet och innersta cirkeln visar fördelningen av alla 408 brev som skickats till Asea-experterna. De tre största kategorierna är de samma i hela materialet och i Asea-delaterialet men det finns skillnader mellan andelarna (jfr Landqvist, Nissilä & Pilke 2017b: 102–103). *Allmänna tekniska frågor och*

språkfrågor (ALL) är större i Asea-materialet; 19 % i hela materialet jämfört med 25 % och 29 % i Asea-materialet. Kategorierna *Mekaniska don* (MEK) och *Elteknik* (ELT) kommer på andra respektive tredje plats med högre andelar i Asea-materialet än i hela materialet. Kategorierna *ALL* och *MEK* tillsammans svarar för 44 % och 49 % i Asea-materialet jämfört med 35 % i hela materialet.



Figur 3. Samtliga 373 rundfrågor, 221 olika rundfrågor till Asea-experterna och 408 brev inom rundfrågor skickade till Asea-experterna enligt fackområde

På basis av figur 3 drar vi slutsatsen att Asea-experterna har fått medverka förhållandevis ofta i de termfrågor som gäller *ALL*. En närmare jämförelse mellan de enskilda experterna visar dock att bara 26 (50 %) av de sammanlagt 52 Asea-experterna har fått *ALL*-frågor och att variationsvidden inom denna största kategori är 1–29 rundfrågor. I genomsnitt har Asea-experterna fått frågor inom 2,8 olika fackområden. Figur 4 visar att 22 Asea-experterna har fått frågor inom ett, 6 inom två eller tre, 8 inom fyra, 7 inom fem och 3 inom sju eller fler fackområden.



Figur 4. Asea-experters och mottagna rundfrågor inom olika fackområden

Förklaringen till att 42 % av experterna har fått frågor inom endast ett fackområde är att 16 av de sammanlagt 52 experterna har fått bara en rundfråga. Största antalet brev inom endast ett och samma fackområde (ALL eller ELT) är fyra i Asea-materialet. Tre experter som alla har mottagit tre rundfrågor har fått alla sina brev inom olika fackområden. Största antalet olika fackområden för en Asea-expert är 12, och denna expert har också mottagit flest rundfrågor av alla enskilda experter i rundfrågematerialet, hela 73 stycken. Respektive experts kompetenser (jfr Landqvist & Pilke 2018: 97) ser ut att spela in när det gäller antalet mottagna brev och antalet fackområden. En expert med fem mottagna rundfrågor har nämligen fått arbeta med fyra olika fackområden medan en annan med sexton mottagna rundfrågor fått hålla sig inom två fackområden.

5 Asea-experters i arbetet med R198

Som framgår av avsnitt 2 ska vi finna svar på den tredje forskningsfrågan utifrån en av de mest omfattande rundfrågorna i TNC:s verksamhet, nämligen den omfattande R198 om materialfysikalisk terminologi. John Wennerberg motiverar frågans omfattning på följande sätt och betonar betydelsen av experternas medverkan:

Under hela TNC:s tillvaro, och även dessförinnan, har jag gjort upprepade försök att komma till rätta med vissa begreppsgrupper, som i viss mån är besläktade sinsemellan. Ifrågavarande termer har behövts dels i och för sig själva, dels för definition av andra termer. I vissa fall har jag sänt ut rundfrågor, men har av svaren förstått att min fråga varit alltför begränsad och att problemet måste lösas i större sammanhang. Det är vad jag nu gör ett försök till i fråga om materialfysikaliska termer, väl vetande att min framställning i många punkter är omogen och ofullständig, men jag kan ju inte besitta TNC-rådgivarnas sakkännedom, och på något sätt måste ju diskussionsmaterialet framläggas. (R198, bilaga 1)

R198 sänds till totalt 74 experter, varav 54 lämnar svar. Det är 5 av 6 tillfrågade Asea-experters som besvarar R198. Dessa är Folke Broon, Halvard Liander, Ragnar Liljeblad, Ralf Thorburn och Per-Åke Wallgren, medan Åke T. Vrethem inte svarar. Samtliga Asea-experters är civilingenjörer (Årsberättelse 1945–46: 7–10). Liander har mottagit hela 73 rundfrågor inom

12 fackområden och Wallgren endast 4 inom 1 fackområde, medan Broon mottagit 17 inom 5 områden, Liljeblad 15 inom 5 fackområden, Thorburn 14 inom 5 fackområden och Vrethem 9 inom 4 fackområden. Experterna har en svarsprocent mellan 77% (Broon) och 100% (Wallgren).

Asea-experterna uppvisar olika svarsmönster när det gäller de 98 termerna i R198. Tabell 1 visar hur svaren fördelar sig på de erbjudna svarsalternativen ”Ingen anmärkning”, ”Obehövlig term” och ”Term behövs men bör helst vara (eller gör annat erforderligt påpekande)”, här kallad ”Fritextsvar”. I tabellen återfinns även ett fjärde alternativ ”Ingen markering/Övrigt”. Det förekommer att experter använder två svarsalternativ till en och samma term, och därför registreras Liander, Thorburn och Wallgren för fler svar än 98.

Tabell 1. Asea-experternas övergripande svarsmönster för R198

Expert	Ingen anmärkning	Obehövlig term	Fritextsvar	Ingen markering/ Övrigt	Totalt
Broon	29	–	11	58	98
Liander	79	12	12	–	103
Liljeblad	–	–	2	Telefonsamtal	2+1
Thorburn	43	18	40	Summerande kommentar	101+1
Wallgren	78	8	15	–	101
Totalt	229 (56 %)	38 (9 %)	80 (20 %)	58 + 2 (15 %)	405+2

Av tabell 1 framgår att experterna i första hand inte framför några anmärkningar (229), i andra hand formulerar fritextsvar (80) och i tredje hand anser att en viss term inte behövs (38). På individnivå finns det variation. Folke Broon har mestadels inga anmärkningar eller avstår från markeringar. Han formulerar dock ett antal fritextsvar. Både Halvard Liander och Per-Åke Wallgren accepterar mestadels TNC:s förslag men bedömer ett mindre antal termer som obehövliga. Dessutom ger de fritextsvar. Wennerberg antecknar att Ragnar Liljeblad tar kontakt per telefon och meddelar sina synpunkter på två av termerna, eftersom Liljeblad inte har tid att besvara R198. Ralf Thorburn använder alternativen ”Ingen anmärkning” och fritextsvar i ungefär lika stor utsträckning och är den av experterna som oftast väljer ”Obehövlig term”. Thorburn bifogar även en summerande kommentar.

För att kartlägga experternas svar har vi gjort en innehållslig kategorisering utifrån innehållet i fritextsvaren och ”Övrigt”. Vi tar även hänsyn till svarsalternativen ”Ingen anmärkning” och ”Obehövlig term” när dessa alternativ har samband med eller förklarar experternas val. Kategorierna är som följer:

1. Urval av termer (begrepp) (ord)
2. Termers (ords) språkliga form

3. Definitioner av begrepp (termer) (ord)
4. Accepterande av/Avrådande från föreslagna termer (ord) (begrepp)
5. Synpunkter på TNC:s arbetsmetoder

Kategorierna 1–4 är direkt knutna till rundfrågan som sådan, medan kategori 5 gäller TNC:s arbetsmetoder. Alternativen vad gäller ”termer”, ”begrepp” och ”ord” ovan avspeglar att terminologin inte är helt enhetlig i R198, inte i Wennerbergs definitioner i bilaga 1, experternas svar i bilaga 2 eller Wennerbergs summering av resultatet. I det följande ger vi exempel på hur Asea-experterna argumenterar och hur TNC, i gestalt av John Wennerberg, hanterar synpunkterna. Resultatet av R198 användes för TNC:s ordsamling och publicerades i Teknisk Tidskrift (Årsberättelse 1946–1947: 12).

När det gäller kategori 1, Urvalet av termer (begrepp) (ord), kan experter tala för att termer ska strykas respektive att termer saknas. Thorburn anser t.ex. att *aggregation* är en onödig term, medan *aggregationstillstånd* och *aggregationsform* är nödvändiga. I anslutning till termen *fukthalt* hävdar Wallgren att *relativ fukthalt* saknas. Thorburns uppfattning får gehör genom att *aggregation* inte ingår i summeringen av svaren till R198, medan Wallgrens förslag är en av de synpunkter från de tillfrågade experterna vilken behöver utredas mera.

Ett exempel på kategori 2, Termers (ords) språkliga form, är Thorburns uppfattning att ettordstermerna *kornmassa* och *fibermassa* bör ersättas av flerordstermerna *kornig massa* och *fibrös massa*. I summeringen av svaren kvarstår dock ettordstermerna, och Thorburns synpunkter beaktas alltså inte.

Kategori 3, Definitioner av begrepp (termer) (ord), kan exemplifieras med experternas synpunkter på termen *fluidum*. Liander väljer alternativet ”Ingen anmärkning”, medan Wallgren markerar ”Obehövlig term”. Liljeblad förordar en vidare definition än den givna, eftersom ”fluidum måste få användas som sammanfattningsnamn för vätska med gas”, medan Thorburn instämmer i definitionen: ”för mig är fluidum flytande”. I summeringen uppmärksammas Wallgrens, Liljeblads och Thorburns synpunkter: ”Ordet [fluidum] bör undvikas i rent tekniska sammanhang. I rent vetenskaplig framställning kan det ha sitt berättigande som sammanfattningsterm för vätska och gas, men i viktiga fall bör denna innebörd särskilt omtalas, då många med fluidum avser blott vätska.”

Ett exempel inom kategori 4, Accepterande av/Avrådande från föreslagna termer (ord) (begrepp), är att den etablerade termen *specifik volym* ställs mot den föreslagna *skrymhet*. Liander markerar svarsalternativet ”Ingen anmärkning” för båda. Både Broon och Thorburn anser att *skrymhet* är ett bättre alternativ än *specifik volym*. Wallgren formulerar sig lite mera försiktigt; *skrymhet* är ”ett gott förslag som kanske kan vinna gehör med tiden” *specifik volym*. Wennerberg summerar synpunkterna på detta sätt: ”(55) specifik volym. Termen

måste tolereras men (58) skrymhet kan tydligen räknas som en möjlig (framtida) synonym” (understrykning i originalet). Som synes är Wennerberg mera försiktig än Broon, Thorburn och Wallgren. Han vill avvakta innan han föreslår *skrymhet* som en synonym till – men inte en ersättning för – *specifik volym*.

Den avslutande kategori 5, Synpunkter på TNC:s arbetsmetoder, är aktuell i fråga om två experter. Liljeblad framför indirekt kritik mot omfattningen av R198. Efter telefonkontakt med Wennerberg antecknar denne att Liljeblad ”förmodligen inte hinner svara på rundfrågan” men vill framföra synpunkter på termerna *fluidum* och *specifikt värme*. Thorburns kritik är mer direkt. TNC verkar driva ”önskemålet om ettordstermer väl långt”, och frågan är ”Kan man ej använda engelskans system med två ej hopbundna ord [...]?”, dvs. flerordstermer. Därtill är R198 alltför omfattande. Thorburns slutsats är att TNC tydligen inte önskar några långa diskussioner ”eftersom frågorna äro så många”. Wennerberg kommenterar inte dessa synpunkter i sin summering av R198.

6 Summering och framåtblick

I denna artikel redovisar vi en fallstudie av hur experter verksamma inom elektroteknikföretaget Allmänna Elektriska Aktiebolaget – Asea, medverkade i det terminologiska arbete som Tekniska Nomenklaturcentralen – TNC bedrev i Sverige genom rundfrågeprocesser. Totalt 52 av de cirka 580 enskilda medverkande experterna i rundfrågeprocesserna under tidsperioden 1941–1983 är ”Asea-expertyper”.

Vår studie visar att nätverksbyggande och deltagande experters insatser spelar en tydlig roll i framväxten och utvecklingen av svensk (teknisk) terminologi. Genom att efterfråga Asea-expertypers synpunkter om de ifrågavarande begreppen och termerna under hela rundfrågeprocessen har TNC kunnat grunda termrekommendationerna på övervägda alternativ och bred expertis. Asea-expertypernas engagemang i rundfrågeprocessen indikerar att de har uppmärksammat terminologiska frågeställningar och satt värde på TNC:s arbete. Fallstudien visar att Asea-expertypernas svarsprocent är 89,5% och de medverkar i arbetet med rundfrågor inom samtliga sexton aktuella fackområden. Experterna är särskilt aktiva inom områdena *ALL – Allmänna tekniska frågor och språkfrågor*, *MEK – Mekaniska don, bearbetning* samt *ELT – Elteknik*. Asea-expertyper medverkar i TNC:s arbete under i stort sett hela perioden 1941–1983. De fem Asea-expertyper som besvarar den omfattande rundfrågan R198, som gäller 98 materialfysikaliska termer, har i första hand inte några anmärkningar mot de termförslag som TNC ger. I andra hand formulerar de självständiga svar, och i tredje hand hävdar de att föreslagna termer inte behövs. De argument som Asea-expertyperna framför gäller dels termerna i R198, nämligen urval av termer, språklig form hos termer, definitioner av begrepp och acceptering av/avrådande från termer, dels TNC:s arbetsmetoder i ett större

perspektiv. TNC:s rekommendationer utifrån resultatet av R198 visar att Asea-experterna får större eller mindre direkt gehör för sina synpunkter. Resultatet av R198 som helhet illustrerar därtill hur betydelsefull rundfrågeprocessen och de medverkande experterna i nätverket var för TNC:s arbete och terminologisk infrastruktur, dvs. organiseringen av terminologiskt samarbete och terminologiska aktiviteter på samhällsnivå (jfr Galinski 1999) under John Wennerbergs tid som ledare.

När det gäller det fortsatta arbetet inom projektet *Termer i tid – tidens termer* ser vi flera intressanta möjligheter att följa hur den terminologiska infrastrukturen skapas och utvecklas i Sverige. TNC:s roll som en central aktör när det gäller att bygga nätverk i fråga om terminologi och fackspråk i Sverige från 1940-talet till det sena 2010-talet är väl värd att utforska. Likaså är de olika kategorier av experter som ingick i TNC:s expertnätverk under denna långa tidsperiod värda den uppmärksamhet som projektets studier kan ge dem. Det stora arkivmaterialet erbjuder därtill möjligheter till tematiska studier av TNC:s arbete, t.ex. vilka aktörer som tar initiativ till rundfrågor inom olika fackområden, hur TNC formulerar rundfrågor, hur experter formulerar sina svar och hur experter relaterar sina svar till sina egna verksamheter. Efter det att TNC avslutade sin verksamhet vid årsskiftet 2018/2019 är det andra aktörer som ska bedriva terminologiskt arbete i Sverige (jfr Landqvist, Nissilä & Pilke 2019). Också detta arbete är väl värt att utforska, inte minst i relation till TNC:s arbete under perioden 1941–2018.

Referenser

- Barbour, J. B., Sommer, P. A. & Gill, R. (2016). Technical, Arcane, Interpersonal, and Embodied Expertise. I: J. W. Treem & P. M. Leonardi (Red.). *Expertise, Communication, and Organizing*. New York, NY: Oxford University Press. 44–59.
- Bucher, A.-L. (2016). Nationella terminologicalentraler – i allmännyttans intresse. I: N. Pilke & N. Nissilä (Red.). *Tänkta termer – Terminologihänsyn i nordiskt perspektiv*. (VAKKI Publications 5.) Vasa: Vasa universitet. 72–99.
- Collins, H. & Evans, R. (2018). A Sociological/Philosophical Perspective on Expertise: The Acquisition of Expertise through Socialization. I: K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt & A. M. Williams (Red.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. 2 uppl. Cambridge, UK & New York, NY: Cambridge University Press. 21–32.
- Elg, U. (2007). Externa relationer – kostnader, beroende och fördelar. I: M. Alvesson & S. Sveningsson (Red.). *Organisationer, ledning och processer*. Lund: Studentlitteratur. 119–144.
- Galinski, C. (1999). Terminology Infrastructures and the Terminology Market in Europe. I: *Trans – Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, September 1998. Knowledge transfer in the information age, 74–87. Tillgänglig: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/k+f/Six-Countries-Proceedings.pdf#page=74> (citerad 26.4.2020).
- Hambraeus, G. (1957). John Wennerberg och TNC. *Teknisk Tidskrift* 87, 804. Tillgänglig: <http://runeberg.org/tektid/1957/> (citerad 26.4.2020).
- Johansson, I. (2015). Så gick det till på TNC på 1940-talet! *TNC-aktuellt* 2015:2, 7–9.
- Kuhn, T. R. (2014). Knowledge and Knowing in Organizational Communication. I: L. L. Putnam & D. K. Mumby (Red.). *The SAGE Handbook of Organizational Communication. Advances in Theory, Research,*

- and Methods. 3 uppl. Los Angeles, CA: SAGE. 481–502.
- Kuhn, T. R. & J. Rennstam (2016). Expertise as a Practical Accomplishment among Objects and Values. I: J. W. Treem & P. M. Leonardi (Red.). *Expertise, Communication, and Organizing*. New York, NY: Oxford University Press. 25–43.
- Landqvist, H., Nissilä, N. & Pilke, N. (2017a). ”Gryta bör vara benämning för kärl av kraftigt material ...” Experters bidrag för att skapa terminologiska resurser. I: M. Aasgaard & O. Våge (Red.). *Hvem er brukerne av terminologiske resurser – og hvordan når vi ut til dem? Rapport dra Nordterm 2017 Kongsberg, Norge 12.–15. juni 2017*. (Nordterm 20.) Oslo: Språkrådet i Norge. 17–30.
- Landqvist, H., Nissilä, N. & Pilke, N. (2017b). Röster i teknikens värld. Termer, fackexperter och språkexperter. I: N. Keng, A. Nuopponen & D. Rellstab (Red.). *Ääniä, Röster, Voces, Stimmen. VAKKI-symposium XXXVII 9.–10.2.2017*. (VAKKI Publications 8.) Vaasa: Vaasan yliopisto. 100–110.
- Landqvist, H., Nissilä, N. & Pilke, N. (2019). Institutionella aktörer och terminologiarbete – (om)organisation av terminologiska infrastrukturer i Sverige. Poster vid *Svenskans beskrivning 37, Åbo Akademi, 8–10 maj 2019*. Tillgänglig: <https://gup.ub.gu.se/file/207764> (citerad 26.4.2020).
- Landqvist, H. & Pilke, N. (2018). (O)lika? Två experters verksamhet inom ett terminologiskt nätverk. I: L. Käätä, M. Enell-Nilsson & N. Keng (Red.). *Työelämän viestintä, VAKKI-symposium XXXVIII 8.–9.2.2018*. (VAKKI Publications 9.) Vaasa: Vaasan yliopisto. 92–104.
- Liao, W., McDonald, P. & Yuan, Y. C. (2016). The Impact of Communication Behaviors on Expertise Recognition in Intercultural Collaboration. I: J. W. Treem & P. M. Leonardi (Red.). *Expertise, Communication, and Organizing*. New York, NY: Oxford University Press. 79–99.
- NE = Nationalencyklopedin, artikeln ”Vem är det”. Tillgänglig: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/vem-%C3%A4r-det> (citerad 26.4.2020).
- Nissilä, N. & Pilke, N. (2017). ”Rättsvans är ej så lyckligt” Terminologisk förankring genom TNC:s rundfrågor till sakkunniga. I: E. Sköldberg m.fl. (Red.). *Svenskans beskrivning 35. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten Göteborg 11–13 maj 2016*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 29.) Göteborg: Göteborgs universitet. 242–254.
- Nordlund, T. (2005). *Att leda storföretag. En studie av social kompetens och entreprenörskap i näringslivet med fokus på Axel Ax:son Johnson och J. Sigfrid Edström, 1900–1950*. (Acta Universitatis Stockholmiensis – Stockholm Studies in Economic History 45.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Ord och uttryck = *Ord och uttryck. Korta uppsatser i aktuella frågor inom teknikens språkvård 1941–1956* (1963). (Tekniska Nomenklaturcentralens publikationer.) Västerås: TNC.
- Riksarkivet = Arkiv AB Terminologikum TNC. Tillgänglig: <https://sok.riksarkivet.se/?Sokord=TNC&EndastDigitaliserat=false&AvanceradSok=False&page=1&postid=Arkis+B9178DDF-DCDE-47B5-A553-28753AE10B49&tab=post&FacettState=undefined%3Ac%7C#tab> (citerad 26.4.2020).
- Treem, J. W. & Leonardi, P. M. (2016). What is Expertise? Who is an Expert? Some Definitive Answers. I: J. W. Treem & P. M. Leonardi (Red.). *Expertise, communication, and organizing*. New York, NY: Oxford University Press. 1–22.
- Wennerberg, J. (1951). TNC:s publikationsverksamhet. *Teknisk Tidskrift* 81, 656. Tillgänglig: <http://runeberg.org/tektid/1951/> (citerad 26.4.2020).
- Wennerberg, J. (1952). *Teknikens språkvårdsfrågor*. (Skrifter utgivna av Nämnden för svensk språkvård 9.) Stockholm: Svenska Bokförlaget.
- Wikiwand 2020 = ABB. Tillgänglig: <https://www.wikiwand.com/sv/ABB#> (citerad 26.4.2020).
- Årsberättelse 1941–1942 = *Tekniska Nomenklaturcentralens årsberättelse 1941–1942*. Västerås: TNC.
- Årsberättelse 1946–1947 = *Tekniska Nomenklaturcentralens årsberättelse 1946–1947*. Västerås: TNC.
- Årsberättelse 1951–1952 = *Tekniska Nomenklaturcentralens årsberättelse för arbetsåret 1951–1952*. Västerås: TNC.

Terminological Problems in Academic Writing: A Study of Texts Written by University Students

Heli Katajamäki
Language Centre Linginno
University of Vaasa

This study focuses on terminological problems, which students encounter in academic writing. In the academic writing course Academic Writing in Finnish (5 ECTS), students perform an argumentation analysis, which is reported by writing a short academic text, called a mini-thesis. For the argumentation analysis, students analyse a Master's thesis written by some other student based on the theoretical background given during the course. In this paper I will describe terminological problems encountered by ten students in this task. The aim is to illustrate that students may have a conceptual understanding of the concepts (argument, main claim, claim, reason, background assumption) required for the assignment but still resort to using term-like words vaguely, ambiguously or sometimes even wrongly. The results of a genre and discourse analysis show that this is the case in some respects. Terminological problems illustrate how the terminological chain from the sources of the assignment to the assignment and further to the mini-thesis might be broken, and as a consequence, the intelligibility of the mini-thesis can be put at risk. However, some students use the term-like words consistently and even show some development if compared with the terms given in the theoretical background. The results may have pedagogical use in shedding light on how consistent use of terms strengthens intelligibility.

Keywords: academic writing, mini-thesis, terminological problems, term-like words, genre chain

1 Introduction

For novices, such as university students, academic writing is a challenge, because they are just getting acquainted with the genres, their structure, functions and linguistic features (see Swales 1990). Besides learning what types of genres they need to master, the university students acquire domain specific knowledge, including new concepts and terms, which is a demanding task (see Evergreen, Cooper & Loughran 2016). Concepts can be defined as items of knowledge within special subject fields, whereas terms are linguistic expressions that designate specialized concepts (Nuopponen 2003; L'Homme 2020: 5). Even though field-specific concepts and terms might be harmonized to a degree in some subject fields, it should be pointed out that scientific knowledge is not or does not strive to be monotonous, but rather diversified and progressing, and thus, concepts and terms evolve continuously in accordance with the process (see Pyritz, King & Sueur 2011; Myers 2018). Moreover, university studies as a whole, and often also individual courses, strive to give the students a rather holistic and diversified view of how the phenomena are approached. However, there are often a lot of new concepts and terms to learn in a short time, so even though they would be used consistently during a university course and an assignment is given on this subject, students might still show a lack of terminological accuracy and consistency in their texts.

The aim of this paper is to describe how students' choices of words in a written assignment correspond, or do not correspond, to the terms they have been taught during the

course to be used as a basis for the assignment. Thus, this study sheds light on the types of terminological problems that appear when students try to cope with terms and concepts at least partly unfamiliar to them. Terminological problems can be viewed as signs of indeterminacy in language use, which has quite recently been acknowledged as a useful starting point in LSP studies and in new approaches within terminology (Antia 2007: 15; L'Homme 2020: 18). Such problems can be used as a starting point for studying texts from the terminological point of view (see Andersen 2007; Rogers 2007). The results of this study can be used for developing teaching, e.g. to illustrate to students the idea and purpose of terminological clarity in scientific and professional contexts.

This study represents the field of Language for Special Purposes (LSP). In LSP studies, variation in language use within a subject-field is in general explained using three factors: ontological-epistemic variation, which is connected to the field, functional variation, which is connected to the purpose of language use and social variation, which is connected to the audience (Koskela & Isohella 2018). In LSP studies, the focus is on the language use of experts for whom the standardization of communication in specific fields is a preference. In this study, by contrast, I focus on novices' language use. Moreover, in this study, the subject field in question, the purpose of the text and the audience are treated as constant factors. This again leaves the writers, that is, the students at different stages of the learning process, as the most plausible source of variety. Through the variety of their language use, this study sheds light on different kinds of writing abilities of students, but also reveals strengths and weaknesses in teaching and provides ideas for developing it. Therefore, this study also represents research of teaching in higher education. For example, Duff (2010: 170) states that finding effective ways to support students in adopting the discourse practices of their academic communities needs to be studied further.

Theoretically, this study approaches language use in academic writing through the lenses of **genre studies** (Swales 1990; Duff 2010), the lenses of **discourse analysis** (Martin & White 2005) and **traditional terminology research** (Wright & Budin 1997; Nuopponen 2003). Firstly, genre studies provide the theoretical frame for approaching students' academic writing as social activity occurring within a discourse community. Secondly, discourse studies provide a background for illustrating how the language is used. Thirdly, traditional terminology research provides a background that sets a theoretical frame for language use in professional communities, highlighting the importance of using accurate terminology for communicating expert knowledge (see L'Homme 2020: 7–11).

2 The Use of Special Language in a Scientific Discourse Community

Academic writing can be approached as a social activity of a scientific discourse community. The term *scientific discourse community* refers to people who are united through writing and reading texts within a subject/disciplinary field. In discourse communities, texts representing certain genres are written based on conventions that tend to restrict linguistic choices. Writers must adapt to the social role of scholars, including their values, ideologies and norms, and write as is expected of them. In order to do this, academic writers need to gain genre knowledge through participating in their field's knowledge-producing activities (Swales 1990; Berkenkotter & Huckin 1993; Hyland 2002; Tardy 2009).

In discipline-specific scientific discourse communities, the use of a special language is a resource for maintaining the production of knowledge. The term *special language* refers to language patterns used by experts of a field and includes, among others, lexico-grammatical patterns, such as terms and grammatical metaphors (Antia 2007: 13–14; Martin & White 2005: 33–35; Hao 2020). In terminology studies, such as Laurén and Nordman (1987: cp. 3), narrowing down the disciplinary field to be analysed, is described with the terms *technolect*, *minilect* and *microlect*. A special language, such as the language of one professional discipline, can be divided into technolects based on restrictions of the semantic content (or field of knowledge) and the use of terms and words in texts. With the same criteria, a technolect can be divided according to smaller sub-fields into minilects, often used by a small group, or even further into microlects (Laurén & Nordman 1987: cp. 3).

Each scientific discourse community is governed by its expert members, as they have the power to maintain or change the established discourse practices. Unlike expert members of academic discourse communities, university students are novices who study to become members of a discourse community (Swales 1990). Socialization into academic communities means learning how to participate successfully in the different practices of the discourse community. It means adapting to a social position from which a student is capable of creating an authorial identity that is appreciated and convincing within the community (Hyland 2002; Duff 2010: 169–170; Katajamäki & Koskela 2018). While the use of a special language in order to maintain the production of knowledge carries the ideational (referential) function of language, it also has other functions. The use of special language also carries on the interpersonal function via “the meanings of involvement”, and thus it is an essential tool for enforcing one’s affiliation into the discourse community (Martin & White 2005: 33–35).

In discourse analysis, language use is approached as a contextual phenomenon, and as such, academic texts written by students belong to the context of a university course, including teaching, assignments and other course work. However, academic texts are also a part of an institutional setting. Beside this, words and utterances used in texts are parts of the discourse of a specific field (Fairclough 1992). The concept of **intertextuality** can be used to describe how meanings in a text are contextual and connected to texts written before. The cases in which the meanings in a text are explicitly linked with other texts, represent the so-called *manifest intertextuality*. Unlike manifest intertextuality, *interdiscursivity* is implicit, with no marked traces of another text in a text (Fairclough 1992; Solin 2001). As all words in texts are intertextually connected with previous texts, tracking all connections is not possible. However, when intertextuality is not manifest, tracking it is possible for example by comparing a text with texts belonging to the same genre chain (Katajamäki 2009). The term *genre chain* refers to texts that are known to be linked together in some context (Swales 2004: 18). In addition, as parts of the text, meanings are not only contextual, but also cotextual. Thus, also terms as designations of a concept are tied together cohesively within a text (see Rogers 2007).

Whereas discourse analysis is focused on interpreting language use that construes meanings in each situation, terminology research approaches language use from the point of view of concepts (Nuopponen 2003). In other words, while discourse analysis is based on

a socio-constructionist approach theory of knowledge, terminology research follows a cognitive approach. Nuopponen (2003: 225) defines concepts as follows: “units of thought formed by abstraction, or as units of knowledge. Concepts consist of *characteristics* based on properties observed in a (material or immaterial) *object* or in its relation to other objects.” Concepts are defined based the characteristics of the concepts, and defined concepts generally are designated by terms. Concepts exist as part of concept systems, in which concepts are not distinct elements but related to each other. (Nuopponen 2003) Concepts within concept systems are differentiated from each other based on their **intension** (the set of characteristics that constitutes the concept) and their **extension** (the totality of the objects to which the concept refers) of concepts (Nuopponen 1994: 62–63; Wright & Budin 1997: 339).

Synonymy is seen as a relationship between terms (here: linguistic designations) referring to the same concept in a language. **Polysemy** again is defined as a relationship between a term (linguistic designations) in a language and a concept in situations, in which the same term refers to two or several concepts that have some common concept characteristics. **Homonymy** is a relationship of terms (linguistic designations) and concepts, where two or more similar linguistic designations refer to different concepts. (TSK 2020) In terminology research, total synonymy is seen as possible, unlike in semiotics, which sees synonymy as a gradable phenomenon. In terminology research, synonymy and polysemy are approached by analysing differences between concepts, while in semantics the point of departure lies in words and their meanings. However, only in terminology research are synonymy and polysemy approached from the point of view of looking for unanimous views of how the concepts should be defined and terms used, so that language use is as precise as possible (Nissilä & Nuopponen 2013: 246; L’Homme 2020: 11, 17, 152–153.). In terminology research, concepts and terms are approached from the perspective of professional and scientific communities. From this perspective, referring to a concept by using other words than the expected term could in certain contexts be viewed as unprofessional use of language. This means for example, according to Rogers (2007: 16), avoiding the use of synonyms or hyponyms, because: “for every textual reference in a particular text to a particular object or a representation of a standardised set of objects in the real world, we might expect the same linguistic or non-linguistic signifier”. An opposite of precise language use might be indeterminacy, if words (lexical items) in texts are used in a vague or ambiguous manner. Andersen (2007: 5) defines vagueness as the difficulty of determining the extension of the term, and if this is the case, deciding if a referent or object should be included in its extensional class as a member or not also poses problems. Ambiguity is in question when a term has two or more extensions which exclude each other, but can be in many cases interpreted based on context and domain specific knowledge (Andersen 2007: 5). Andersen (2002) treats homonymy and polysemy as types of ambiguity.

3 The Context, Data and Methodology

In this paper, I describe terminological problems encountered by students within a text written on a course *Academic Writing in Finnish* (5 ECTS) at the University of Vaasa. As part of the course, students have an assignment where they report the analysis of argumentation. Argumentation analysis is a text analysis aiming at identifying, based on the

content of a text, the main claim and how it is justified. In the instructions for the assignment, students are asked to analyse the argumentation of an accepted Master's thesis written by some other student in the same discipline. Based on the argumentation analysis, students write a short (2–3 pages) academic text, called a *mini-thesis*. The communicative function of the mini-thesis is to report the argumentation analysis of a Master's thesis based on the theoretical background given in the course. Moreover, it is expected that in the genre of mini-thesis, a student is able follow the conventions of the genre, such as the thesis structure (IMARD) explained at the beginning of the course, and scientific language, such as accuracy and consistency (see Rogers 2007: 16; Tardy 2009). Pedagogically, the analysis assignment is based on the ideas of constructivism as it combines learning by analysing (reading analytically) and writing. The learning outcomes are set to be increased awareness of argumentation and how it is produced through language use, and in this way, to achieve the attainment of metacognitive genre knowledge (including genre and language awareness) and, through these, the student's personal development as an academic writer (see Negretti & Kuteeva 2011; Katajamäki 2020).

At first, the students were asked to familiarize themselves with the requirements for the argumentation analysis as well as with the theoretical background which provides its conceptual framework. The requirements were given in a video lecture and in the form of PowerPoint slides. In order to do the argument analysis, the students were given the following theoretical background: At a general level, **an argument** (*argumentti*) is defined as the combination of **a claim** (*väite*), **a reason** (*perustelu*) and **a background assumption** (*taustaoletus*). A claim states what proposition is being set forth to be verified, a reason justifies a claim, and a background assumption acts as a link between the claim and the reason, explaining in what way the reason supports the claim. In the analysis of argumentation, the aim is to identify the main claim. The main claim in an analysed text is the claim that is justified by reasons that are given, but does not itself function as a reason for any other claim in the text. Each reason might nonetheless be a claim in its own right which in turn is justified in the text. At first, the reasons are more believable than the claim. Thus, other claims (but not the main claim) are something that are justified by reasons but also can function as being a reason for other claims. In conclusion, the terminology is changeable depending on whether it is approached at a general level or aiming at identifying the main claim, and the terms *claim* and *reason* are polysemous. This terminologically unideal situation (see Nuopponen 2003) is at least partly solved in Kakkuri-Knuuttila (2007: 100), in which a claim that functions simultaneously as both 'claim' and 'reason' is named as *a middle claim* (*väliväite*) and a reason that functions as both 'reason' and 'claim' is named as *a middle reason* (*väliperustelu*). Unfortunately, these two terms were not given to the students in the course materials. However, even when not explicitly stated, university students are permitted to develop the theoretical frame by adding concepts and terms and altering something by themselves. In these cases, students should report if they have done any theoretical development and define the added or altered concepts. However, this is out of the scope of the course's learning outcome, and the highest grade (5) is achievable by using the given theoretical frame and applying it to the analysis.

In this study, I concentrate on the core concepts and terms of the theoretical framework that form the basis for analysing the texts and reporting within the mini-theses. The terms

introduced to the students within this course context can be viewed as a part of a microlect that sets the conventions for the use of concepts and terms, even though the presentation of the theoretical background and the discussion of terms and concepts are brief. However, when approached from a terminological point of view, the core words the students use in their texts might not be classified as terms, especially if they are not treated as such. Thus, I use the term *term-like words* to refer to the words used by students¹. The variety of uses of term-like words offers a possibility to illustrate how the lexical chain – consisting of term-like words trying to refer to an object (see Rogers 2007: 17) – from the sources of the assignment to the assignment and further to the mini-thesis might be broken, and how as a consequence, the intelligibility of the mini-thesis can be put to at risk.

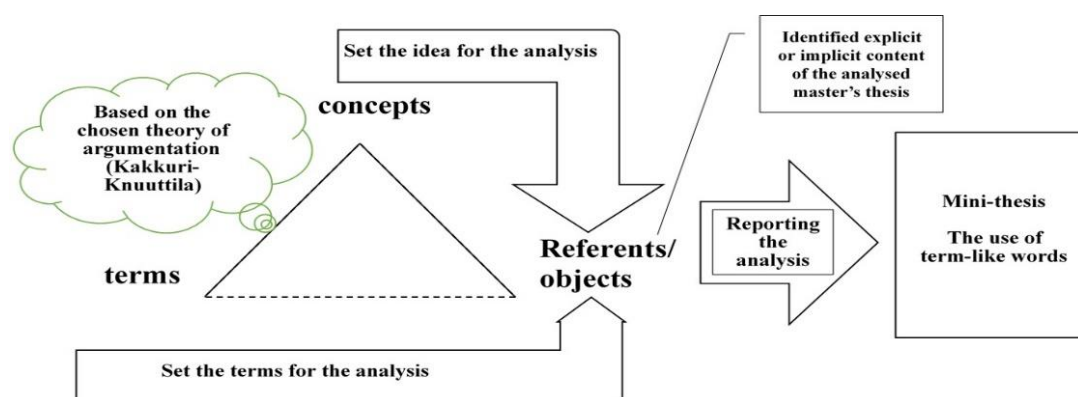


Figure 1. The process from the course assignment to the reported mini-thesis

This study approaches language use from the perspective of discourse analysis, although it applies some ideas of terminology research. Discourse analysis is a method that is used to describe how language is used in social settings, and usually without paying attention to whether the usage is correct. In this study, I analyse lexical items that are semantically linked with the concepts of argumentation analysis. Moreover, terminological problems that arise due to the use of the term-like words are defined to be problems that can be interpreted by comparing the students' choice of words to the terms suggested in the theoretical background, where the intension of the concepts is defined. This comparison forms a basis for evaluating their extension. The problems of intension or extension are detected within the boundaries of discourse analysis. In other words, focusing on the term-like words used by students in their argumentation analysis means focusing on lexical items, which have a linguistic form and construe meanings in the context. It is possible to interpret meanings of lexical items intertextually by comparing them with the meanings of the genre chain, but also intratextually, analysing lexical items within a lexical chain that consists of "cohesive ties sharing the same referent, lexically rather than grammatically expressed" (Rogers 2007: 17). In this study, comparisons within the genre chain are approached from the perspective of the theoretical background used in the argumentation analysis. Methodologically, this means that the meanings of words are interpreted as part of texts, but not compared with immaterial objects (referents). In this case, it would have

¹ L'Homme (2020: 55–66, 72–78) discusses terms as relative notions and how terms are identified. The term *word* is used in this study as synonymous with the term *lexical unit* that L'Homme (2020: 56–58) defines as linguistic expression that has autonomy in a sentence and semantically corresponds with a studied meaning also paradigmatically.

meant cross-checking the analysis of argumentation made by students and the argumentation of the analysed Master’s theses. One reason for being able to omit this is that in scientific writing, the thesis should be written in a persuasive manner, which means being so precise that construed meanings of words do not invite the reader to distrust the analysis.

In this paper, the results based on the analysis of 10 texts are reported. The data is gathered from two groups from the courses given in the spring of 2019 and 2020, which had altogether 40 students. In 2019, 6 students did the argumentation analysis and gave their permission to use it as a research material. In 2020, the data was supplemented by the argumentation analysis of 4 students. The analysis of texts proceeded in two phases. First, a genre analysis was carried out, in which texts were grouped based on whether they fulfilled two functions that seemed to vary between texts. The functions were to state the aim of the analysis and to introduce the concepts and terms via sources. Second, the discourse analysis was implemented. It concentrated on ideational meanings that were related to the theoretical background of argumentation analysis. Analysis of meanings operated on the level of discourse-semantics (see Martin & White 2005: 163–164), which means that the interpretations of meanings are not based only on the words in question, but also on the cotext. Moreover, some explanations needed to be interpreted using contextual knowledge available through the genre chain and the teacher’s knowledge.

4 Results of the Genre and Discourse Analysis

In the genre analysis, I divided the texts into three groups, Type 1, 2 and 3, based on how the concepts of the theoretical background are introduced by using sources (see Table 1). Type 1 is the *in medias res* -type in which the aim of the analysis is not stated or the concepts and terms are not introduced. As opposite to Type 1, in Type 2 the aim is stated and the concepts are introduced at the beginning of each text (but not necessarily defined). Type 3 falls in between the other types because in these texts the aim is not stated but the concepts are introduced either at the beginning or at the end of the text. In the cases when the terms are defined, the definitions are brief.

Table 1. Data of the study

Writer/coding	T1TM*	T1RM	T1KM	T1MF	T2TM	T2RF	T2JM	T2OF	T3TF	T3VM
Type	Type 1	Type 1	Type 1	Type 1	Type 2	Type 2	Type 2	Type 2	Type 3	Type 3
Length as words**	501	648	491	574	480	646	581	601	649	389
Paragraphs	8	10	9	8	10	7	10	9	9	9
Sources (referenced in texts and listed in bibliographies)	-	-	-	-	Kakkuri-Knuuttila	Kakkuri-Knuuttila	Kakkuri-Knuuttila	Course material + webpage (of an university)	Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti	Gaugh + webpage (of an university)
A brief definition of an A,M,C,R,BA***	-	-	-	-	M	A, M, R, BA	M	A, M, C (vague)	A, C, R (vague)	C, R, BA (vague)
Use of a figure or a list that summarizes ‘claims’	Figure	-	-	-	-	-	A list in the appendix	-	A list in the text	Figure

* Students’ names are shortened in following way: Type of the text, initial letter from the first name + male/female. ** Not included in figures/sources/appendixes. *** Argument A, a main claim M, a claim C, a reason R, a background assumption BA.

As can be noted based on Table 1, in the Type 1 texts the analysis was reported without naming any sources, and the students’ argumentation analysis was probably based only

on the material given by the teacher. However, the lack of manifest intertextuality in reality might also be due to not embracing the genre expectations of (mini)thesis as an academic text, such as the thesis structure (IMARD). In most cases, in the Type 2 texts, the students have based the introduction of the concepts on the course material or the same source (Kakkuri-Knuutila) that is used as the basis for the course material. One student who used the course material as a source, also used a webpage that describes the pragma-dialectical approach to argumentation. In the Type 3 texts, other sources were used, one being co-written by Kakkuri-Knuutila.

The discourse analysis aims to describe how the concepts and the terms introduced to the students as the theoretical frame for their argumentation analysis were used in the data. In this analysis, I concentrate on five main concepts and the terms used to designate them in the argumentation analysis. These are: **the argument, the main claim, the claim, the reason and the background assumption**. Table 2 illustrates the lexical items of the term-like words of argumentation analysis used in the data. Besides the lexical items that correspond with these five terms, other lexical items related to concepts of argumentation analysis are interesting, because the meanings of these might be overlapping with the ones I focus on in this analysis. These term-like words are listed in the second last row of Table 2. Even though verbs can also be considered as terms (Andersen 2007; L’Homme 2020: 28, 63), I restricted my analysis to nouns, because the meanings of term-like verbs seemed to be even more ambiguous (listed in the last row of Table 2). Table 2 also includes the Finnish originals of the term-like words, which are translated into English.

Table 2. The term-like words of argumentation analysis used in the data

Writer/coding	T1TM	T1RM	TIKM	T1MF	T2TM	T2RF	T2JM	T2OF	T3TF	T3VM
Type	TYPE 1	TYPE 1	TYPE 1	TYPE 1	TYPE 2	TYPE 2	TYPE 2	TYPE 2	TYPE 3	TYPE 3
Argumentation, arguing (argumentaatio, argumentointi)		1 + 1 (sh**)			2	3+2(sh)		4+1(sh)	1 + 1(sh)	5
An argument* (argumentti)	2	1 (sh)			5	1	1	4	5+1(sh)	
A claim (väite)	3	1	5	5+1(sh)	5	2	10	6+1(sh)	4	5
A main claim (pääväite)	1			10	5	7	8	9+1(sh)	1	7 + 1 (sh)
A reason (or gave a reason) (perustelu, a verb + perustelu)		2		21+1(sh)	4	6	12	8+2(sh)		5 + 1 (sh)
A background assumption (taustaoletus)				4+1(sh)	4 + 1 (sh)	3	1	5+1		3 + 1 (sh)
Other term-like words used in the data	An assumption/oletus, olettama [in sum 5 instances that situates in 4 texts] A counter-claim/vastaväite tai vastustava väite [6/5], a counter-argument/vasta-argumentti [3/1], disagreeing opinions/eriävät mielipiteet [2/2], a conclusion/johdopäätös [4/3], a main thesis/pääteesi [1/1], a main aim/päätaivoite [1/1], a main statement/pääväittäjä [1/1], a thesis/teesi [1/1], rhetorical means/retorisin keinoin [1/1], types of arguments/argumenttikeinot [1/1], rhetorical reasons for the claim/retorisia väitteiden perusteluja [1/1], a middle claim/väliväite [12/1], outspoken reason/julkilausuttu perustelu [1/1], argumentation structure/argumentaatorakenne [2/1], a middle reason [1/1], skill of reason [1/1], a premise/premissi [1/1] and (circle of) deductive reasoning/deduktiivinen päättely(kehä) [2/1].									
Term-like verbs used in the data	To argument/argumentoida [in sum 3 instances that situates in 1 text], to claim/väittää [2/2], to justify/perustella [15/8], to take a stand/ottaa kantaa [2/2], to support/tukea [21/8] and to refute/kumota [6/5], to assume/olettaa [2/2].									

* Beside singular forms, plural forms were also taken account. **sh = subheading.

During the analysis, it became evident that the identified type of genre was in most cases a factor that seemed to be connected with the terminological problems. However, each

type of genre encompassed a considerable amount of variety. In the assignment it was advised that the students should first identify the main claim and next the reasons and the reasons for the reasons. *The main claim* was reported to have been identified in 8 of 10 texts. In most cases, identifying the main claim was clearly reported by using the term-like word *main claim*. After that the students continued to state the interpreted referent (Examples 1–2). In one case, the student also reported where the referent was situated in the Master’s thesis (Example 3). In two texts (T1RM, T1KM), the main claim was not stated. In these cases, it seems that the idea of the analysis had not been understood; if the main claim was not stated, the description of the analysis focused on describing the content of the Master’s thesis, such as re-citing the aim or the research questions. Although the term-like words *a claim* and *an assumption* were used in some sentences, they were not connected to the main claim of the Master’s thesis. Therefore, it was not possible to interpret the meanings of these term-like words to be referring to a concept as they should. This interpretation was not even possible based on the cotextual and contextual knowledge and consequently the term-like words are very vague. In these two cases, the descriptions seemed to be too general and the analysis was not explained sufficiently to the reader. As the texts are of Type 1, it seems that the students had not familiarized themselves sufficiently with the theoretical background or even with the assignment, and consequently, they had not learned the concepts or the terms.

- (1) I chose as **the main claim** -- / Valitsin **pääväitteeksi** -- (T1MF, par. 3)
- (2) The main claim of the thesis is that -- / Tutkielman **pääväite** on, että --. (T2RF, par. 2)
- (3) The main claim is formulated in the introduction part of the thesis and is -- / Tekstin pääväite on muotoiltu tutkielman johdanto-osassa ja kuuluu seuraavasti... (T3VM, par. 2)

In one of the Type 1 texts, the student used three different term-like words of his own for the concept of **main claim**. These were *a main statement* (*pääväittäjä*), *a main thesis* (*pääteesi*) and *a main aim* (*päättäväite*). None of these was mentioned in the given material. Therefore, it seems that recognizing a term and remembering it seemed to pose a challenge for the student (T1TM). Although several of the term-like words used by the student are familiar from other frameworks of argumentation analyses, for example, the large variety of synonymous expressions negatively affected the readability of the student’s text. Moreover, when he used the term-like word *main claim*, he used it in a plural form (see Example 4) and gave examples in a figure, in which there were 16 sentences. This can be interpreted as an error when the meaning of it is compared to the intension of the concept of **main claim**. Thus, it seems obvious that the student had done argument analysis, trying to find and interpret the main claim and the claims supporting it. However, the fact that he mixed the terms in this way clearly indicates that the student either did not concentrate on accuracy and consistency in the use of terms, or was unaware of the importance of these. Even though the lack of describing the theoretical background seemed to be related to indeterminacy in the use of term-like words, one student (T1MF) managed to write a quite consistent text. Example 5 shows that her strategy (used in four paragraphs) had been to use word repetitions, thematic consistency and metatextual lexical items (*first, first, moreover, second*). Her strategy resulted in a text, in which the meanings of term-like words seemed to correspond well to the conceptual ideas presented in the course materials. It seems that she had adopted the main ideas of argumentation analysis and been able to solve the terminological indeterminacy of the given terms *claim* and *reason* quite well. However, her strategy demanded a high level of focus from the

reader because the use of the term-like word *reason* was repetitious, even though cohesive ties aided interpretation.

- (4) Below the "argument analysis" done by Coggle- program of the **main claims** of the thesis is presented. / Alla esitettyinä Coggle- ohjelmalla tehty "argumentaatioanalyysi" tutkielman **pääväitteistä**. (T1TM, par. 5)
- (5) For the **main claim** it was **given** extremely plenty of **reasons** in the Master's thesis. - - The **first** of **given reasons** is that --- and **a reason given** to this is --. **Moreover**, as a **second given reason** for **the first reason** is -- / **Pääväitteelle** on annettu pro gradu -tutkielmassa erittäin paljon **perusteluita**. -- **Ensimmäisenä perusteluna** on, että -- ja tälle **perusteluna** on --. **Lisäksi toisena perusteluna ensimmäiselle perustelulle** on, että --. (T1MF, par. 4)

In the Type 2 texts, the theoretical background was described at the beginning. All 4 students used the term-like words *a main claim*, *a claim*, *a reason* and *a background assumption*, but only one defined the concepts behind all of these (T2RF). Even in cases in which the term-like words were not given any explanations, they seemed to be used accurately and fluently for the most part. However, as in Example 6, the fluency of description might be partly achieved by successfully avoiding to connect the terms *main claim* and *claim*, as *the claims* were brought to the text selectively by appraising them as *essential*, and *moderate and cautious*. Thus, even though the connection between the term-like words was explained in the description of the theoretical background, connecting them in practice was avoided. Likewise, either out of neglect or because of a lack of awareness of the necessity to signify the interpreted 'claims' from the Master's thesis as *claims* in order to write a mini-thesis that functions independently, one student (T2RF) described her findings under the sub-headline "Argumentation analysis of Master's thesis" (*Argumentaatioanalyysi pro gradu -tutkielmasta*) in paragraphs 3–6 by using term-like words only once, and thus the student was not signifying clearly the interpreted 'claims' from the Master's thesis as *claims*. One student (T2JM), whose description of the theoretical background was the most extensive, had obviously read the original source (Kakkuri-Knuuttila) in a thorough manner. From the source, he had also found the term, *a middle claim*, which helped him to report the hierarchies of the claims (the main claim, middle claims, claims), as Example 7 illustrates. At least in his mini-thesis, the frequent use of the term-like words (in sum in total 59 instances, including verbs) correlated with precise writing in which all the observations are clearly signified.

- (6) As **the main claim** of Varelius's thesis may be held – **As other essential claims** may be kept for example that -- Overall **the claims** of the thesis including in **the main thesis** are moderate and cautious. / Vareliuksen (2016) tutkielman **pääväitteenä** voidaan pitää -- Muina olennaisina **väitteinä** voidaan pitää esimerkiksi sitä, että --. Kaiken kaikkiaan tutkielman **väitteet** mukaan lukien sen **pääväite**, ovat melko maltillisia ja varovaisia. (T2TM, par. 3)
- (7) **Argumentation** for the main claim is strong enough in order to be able to consider the study to be convincing. The linkage between **reasons**, **middle claims** and **the main claim** is clear, and thus **the main claim** can be accepted. / **Argumentaatio** pääväitteen puolesta on riittävän vahvaa, jotta tutkielmasta voidaan pitää vakuuttavana. Linkki **perustelujen**, **väliväitteiden** ja **pääväitteen** välillä on selkeä, jotta **pääväite** voidaan hyväksyä. (T2JM, par. 8)

In Type 3 texts, the theoretical background was described with additions to the course material. However, the definitions of concepts were vague, and for example two definitions based on added sources for the concept behind the term-like word *argument* were given, but without stating which one was adopted. The main claim was not defined. In the text, the student (T3TF) used the term-like words *main claim* and *claim* synonymously

and referred with the term-like word *argument* to ‘claims’ of the Master’s thesis. In general, the term *argument* was used to refer to argumentation in a more holistic way, as the concept of **argument** was defined in the course material to cover a claim, a reason and a background assumption. Thus, the usage of the term as synonymous with the term *claim* was ambiguous unless clarified. Added sources also seemed to strengthen the tendency to use term-like words ambiguously. This was the case in the text (T3VM) in which the term-like words *reason* and *background assumptions* (from the course material) and *circle of deductive reasoning, premise, assumptions, conclusions* (from the new source) were used without describing the connections between the concepts. Example 8 shows how the conceptual perspective was transferred, connecting only the perspectives with the term-like word *argumentation*, which was too general a concept to solve definitional inaccuracy, and the word *also*. Beside this, there was a figure in which the analysed ‘claims’ from the Master’s thesis were given. However, the figure did not include any term-like words or their connections, and because of this it did not function as a solution to the terminological problems. In conclusion, widening a conceptual framework might lead to terminological problems, unless the concepts and the terms are synthesized.

- (8) **The argumentation** of the thesis **also** forms a **circle of deductive reasoning**. / Tutkielman **argumentaatio** muodostaa **myös** ohessa esitetyn **deduktiivisen päättelykehän**. (T3VM, par. 9)

Five students (T1MF, T2TM, T2RF, T2JM, T2OF) used the term-like word *a background assumption*, three students (T1TM, T1RM, T1KM) the term-like word *an assumption*, one (T3VM) used both and one (T3VM) used neither. In the assignment, background assumptions were defined as explanations why the reason supports the claim and besides this, a few examples were given. Thus, such a brief background introduction to a complicated issue might explain why the term seemed to be the most challenging of the terms of the argumentation analysis. However, some of the students who had strengthened their mini-thesis (Type 2 or 3) by using other sources were able to make an interpretation and give an example from the Master’s theses (T2TM, T2JM, T3VM). Nevertheless, many students struggled with the term. They (T2RF, T2OF, T3TF) seemed to avoid it by referring to it briefly for the first time in the last paragraph of their text (Example 9) or by not mentioning it at all. In the Type 1 texts, one student (T1MF) seemed to use the term *background assumption* correctly in places, but some of her expressions revealed that she had not really understood the concept (Example 10). Rather than vagueness or ambiguity, this can be seen as an error in interpreting the intension of the concept, which obviously leads to misinterpretation. Three students used only the term-like word *assumption*. In two texts, it is possibly used to refer to the right referent, because a believable example from the Master’s thesis is presented. However, this impression was destroyed at least in one of the two texts (T1TM, T1RM) in the following sentence (Example 11), in which *an assumption* was presented as synonymous with *the main statement*. In one text (T1KM), the term-like word clearly had a different meaning than the extension of the concept **background assumption** allows, because it was referring to ‘assumptions that are made by people in general’. Thus, from the point of view of the assignment, analysing the background assumption was forgotten.

- (9) The main claim of Ekola’s thesis was supported by reasons and background assumptions that were presented before the main claim and functioned as support for it. / Ekolan tutkielman pääväitettä tukevat perustelut ja **taustaoletukset** tulivat ennen pääväitettä tekstistä esiin ja toimivat sen tukena. (T2OF, par. 9)

- (10) A background assumption for the main claim is that this claim holds true. / **Taustaoletuksena** pääväitteellä on, että kyseinen väite (merkityksessä pääväite) pitää paikkaansa. (T1MF, par. 3) – In the main claim and reasons prevail the background assumptions, which -- / Pääväitteessä ja peruste-luissa vallitsee **taustaoletukset**, jotka --. (T1MF, par. 8)
- (11) In the thesis it is held as **an assumption** that JPM influences positively the motivation and job performance --. **This main statement is supported by several arguments**, partly founded on the theory and partly the results of interviews. / Tutkielmassa pidetään oletuksena, että JPM vaikuttaa positiivisesti -- motivaatioon ja työsuorituksiin. Tätä pääväittä-mää on tukemassa useita argumentteja, joista osa pohjautuu teoriaan ja osa haastattelutuloksiin. (T1TM, par. 2)

Based on the analysis, the preferable strategy is to follow the conventions of the genre. In this way, by stating the aim of analysis, introducing the terms used and describing the theoretical background, the students show that they have familiarized themselves with the assignment and/or the theoretical background. Moreover, by defining the core concepts both writing accurately and analysing becomes easier, if students adjust their analysing according to the definitions. Thus, defining the concepts carries a clear communicative purpose for the readers, but also for the writers who are conducting an analysis.

It seems that, overall, the students did understand what they were required to do, at least at some general level, but many of them had difficulties with reporting their observations especially using such term-like words that highlight the analysis of argumentation. Moreover, whether the assignment is understood fully or only partly, in scientific texts accuracy is clearly connected with persuasiveness: the more indeterminacy with terms, the less persuasive the text is, because it gives an impression that the writer has not familiarized her/himself with the background theory and thus the analysis is not thoroughly credible. However, even though indeterminacy is quite a typical feature in the mini-theses, the reports themselves indicate that students do familiarize themselves with the background and theory of the analysis of argumentation and carry out the analysis. This is also stated in the feedback the students give about the assignment. Based on the feedback on the course, students in general are also very motivated and have a positive attitude towards improving their writing. In conclusion, it could be argued that indeterminacy in mini-theses is mainly due to insufficient reading and/or writing competencies that are related to awareness of terminological ideals.

5 Conclusions

In this study, my own knowledge as a teacher gave me a specific reading position for interpreting terminological problems. Identifying the equivalency or the lack of it in the relations between the term-like words and terms was mainly based on intertextual relations between the meanings conveyed in the genre chain. However, also intratextual relations within the mini-theses, such as connections of different term-like words in the texts, paragraphs or sentences, construe meanings that avail interpreting terminological problems of meanings in mini-theses. In some cases, the identification was based on ideational (relational) meanings between the term-like words and the ideational meanings, which represented interpretations of the content of the Master's thesis, thus excluding a referent, the content of the Master's thesis *per se*.

This study illustrates terminological problems in mini-theses written by students in a specific context. The results show that meanings of term-like words vary considerably because of different linguistic choices made by students. Based on the settings of the study, the variety of meanings can be understood as social variation (see Introduction). Some term-like words are used according to the theoretical background, and thus, may be considered as terms. However, from the point of view of the assignment, some term-like words were used vaguely, ambiguously or to refer to the wrong concepts. In conclusion, terminological problems were often cases of indeterminacy, but in some cases, also more severe errors in language use. As a result, students' texts were often inaccurate and inconsistent. The fact that the students did not manage to fulfil the ideals of scientific writing, such as accuracy and consistency, might be partly explained by the content of the course. It should be noted that the importance of definitions or consistency was not emphasized in the teaching, which might have had an impact on the students' way of writing. Moreover, in this study, the course material that offered the theoretical background could have been terminologically more precise and determined, and maybe even using a theoretical background, in which the concepts and terms have definitions closer to the terminological ideals (see Nuopponen 2003), would help. In any case, more thorough planning might be beneficial in further studies, which are needed in order to illustrate the reasons behind and the pedagogical ways of preventing terminological problems in a more detailed manner.

In the academic writing course, from the constructionist point of view, the terminological problems encountered by students in their own writing, might be seen as possibilities for reflection and for strengthening language awareness and the awareness of the concepts, definitions and the use of terms. Doing this requires illustrating the problems and their consequences, in which the results of this study might be helpful. After identifying one's own strengths and weaknesses, students are more easily motivated to adopt new modes of expression and to learn new tools, such as concept analysis (Nuopponen 2020), in order to do this also in other contexts. An academic writing course might become a course in which the aim is to teach the principles of terminology as a sort of metalinguistic frame. By understanding the metalinguistic principles in relation to language use, a student might gain language awareness which could then be transferred to new situations, even though the context, discipline or even the language changes. As Koskela and Isohella (2018) argue, LPS teaching might aim for goals that are not language-specific. Furthermore, if gaining language awareness is combined with gaining metacognitive genre knowledge, a student's abilities to create authorial identities like experts might be supported.

Sources

- Andersen, Ø. (2002). Terminology and pragmatics. In: M. Koskela, C. Laurén, M. Nordman & N. Pilke (Eds). *Porta Scientiae I. Lingua specialis*. Vaasa: Proceedings of the University of Vaasa. 136–147.
- Andersen, Ø. (2007). Indeterminacy, context, economy and well-formedness in specialist communication. In: Basseys Antia (Ed.). *Indeterminacy in Terminology and LSP: Studies in honour of Heribert Picht*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 3–14.
- Antia, B. (2007). Introduction – LSP studies: Factoring in indeterminacy. In: Basseys Antia (Ed.). *Indeterminacy in Terminology and LSP: Studies in honour of Heribert Picht*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. XIIV–XXII.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1993). Rethinking Genre From a Sociocognitive Perspective. *Written Communication* 10(4), 475–509.

- Duff, P. A. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 169–192.
- Evergreen, M., Cooper, R. & Loughran, J. (2016). Investigating the use of term recall and recognition tools in learning terminology and concepts in a senior biology classroom. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* 17 (2), 1–26.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Hao, J. (2020). Nominalisations in scientific English: A tristratal perspective. *Functions of Language* 27(2), 143–173. <https://doi.org/10.1075/fol.16055.hao>
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34(8), 1091–1112.
- Katajamäki, H. (2009). An Editorial and its Intertextual Links. Case Study of a Finnish Business Newspaper. In: M. Enell-Nilsson & N. Nissilä (Eds). *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys. Vakki-symposiumi XXIX. Vaasa 13.–14.2.2009*. Vaasa: VAKKI 36. 204–215.
- Katajamäki, H. & Koskela, M. (2018). Lexical metaphor as judgement: attitudinal positioning of editorial writers in business newspapers. *Fachsprache: Journal of Professional and Scientific Communication* 40, 140–160. <https://doi.org/10.24989/fs.v50i3-4.1479>
- Katajamäki, H. (2020). Käsitteiden analysointi tieteellisen kirjoittamisen oppimisen menetelmänä. In: H. Katajamäki (Ed.). *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä*. Vaasa: VAKKI 11. 12–39.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koskela, M. & Isohella, S. (2018). Teaching LSP to technical communicators. In J. Humbley, G. Budin & C. Laurén (Eds). *Language for Special Purposes: an International Handbook*. 96–110. Boston/Berlin: Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110228014-005>
- Laurén, C. & Nordman, M. (1998) [1987]. *Från kunskapens frukt till Babels torn. En bok om fackspråk*. Vaasa: Vaasan yliopiston kirjasto. Available at <http://urn.fi/URN:ISBN:951-683-711-5>
- L’Homme, M.-C. (2020). *Lexical Semantics for Terminology. Introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Myers, M. J. (2018). LSPs As Instruments For Science Communication. In J. Humbley, G. Budin & C. Laurén (Eds). *Language for Special Purposes: an International Handbook*. 406–434. Boston/Berlin: Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110228014-005>
- Negretti, R. & Kuteeva, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing* 20, 95–110. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>
- Nissilä, N. & Nuopponen, A. (2012). Terminologin näkökulma synonymiaan. In: N. Nissilä & N. Siponkoski (Eds). *Languages in Motion. VAKKI-symposiumi XXXII 11.–12.2.2012*. Vaasa: VAKKI Publications 1. 219–229.
- Nuopponen, A. (1994). *Begreppssystem för terminologisk analys*. Vaasa: Acta Wasaensia 38.
- Nuopponen, A. (2003). Terminology. In: W. Frawley (Ed.). *The International Encyclopedia of Linguistics*. 2ND edition. Oxford: Oxford University Press. 225–227.
- Nuopponen, A. (2020). Systemaattinen käsitteanalyysi tutkijan työssä. In: H. Katajamäki (Ed.). *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä*. Vaasa: VAKKI 11. 94–122.
- Pyritz, L.W., King, A.J., Sueur, C. et al (2011). Reaching a Consensus: Terminology and Concepts Used in Coordination and Decision-Making Research. *Int J Primatol* 32, 1268–1278.
- Rogers, M. (2007). Lexical chains in technical translation. A case study of indeterminacy. In: Bassege Antia (Ed.). *Indeterminacy in Terminology and LSP: Studies in honour of Heribert Picht*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 15–36.
- Solin, A. (2001). Intertextuality as mediation. On the analysis of intertextual relations in public discourse. *Text* 24(2), 267–296.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardy, C. M. (2009). *Building Genre Knowledge*. West Lafayette: Parlor Press.
- TSK = Finnish Terminology Centre TSK (2020). TEPA Term Bank. Available at <https://termipankki.fi/>.
- Wright, S. E. & Budin, G. (1997). *Handbook of Terminology Management: Volume 1: Basic Aspects of Terminology Management*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Integrating Terminological Methods into Special Language Teaching: A Case Study in Finland

Hamid Guedra
Language Center
LAB University of Applied Sciences

Anita Nuopponen
School of Marketing and Communication
University of Vaasa

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten korkeakoulutasoista ammattienglannin (English for Special Purposes, ESP) opetusta voidaan kehittää integroimalla terminologisia menetelmiä osaksi opetusta ja oppimistehtäviä. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena neljällä liiketalouden ja matkailun alan ammattienglannin opintojaksolla Lahden ammattikorkeakoulussa. Niitä varten laadittiin terminologisia menetelmiä englanniksi käsittelevä luentoaineisto ja oppimistehtävä. Opiskelijat laativat englanniksi kurssien aiheisiin liittyviä käsitejärjestelmiä kuvaavia graafisia esityksiä (satelliittimalleja) ja käsitteiden määritelmiä. Tulokset osoittivat, että opiskelijat osasivat soveltaa menetelmiä ja yhdistivät näin alan tietouden omaksumisen alan sanaston omaksumiseen. Toisaalta tutkimuksessa ilmeni kehittämiskohteita, mikä näkyi myös opiskelijoiden vastauksissa kyselyyn, jolla selvitettiin heidän näkemyksiään luentoaineistosta, oppimistehtävästä ja sovelletuista terminologisista menetelmistä. Opettajan tukea tarvittiin menetelmiin perehdyttäessä ja niitä sovellettaessa. Kun terminologisia menetelmiä sovelletaan ammattikielen opetuksen kontekstissa, opettajan tehtävä on sanaston ja sisältöjen välittämisen sijaan ohjata terminologisten menetelmien käyttöä. Opiskelijalle vastaavasti annetaan tilaa ottaa oman erikoisalansa asiantuntijan rooli.

Keywords: English for Special Purposes, ESP, experiential learning, LSP teaching, terminology

1 Background

Successful professional communication requires competence in the communicative practices and genres of a given field as well as knowledge of the field. Learners need to gain field-specific vocabulary and some knowledge of the basic concepts and concept systems of the field (see Basturkmen 2006: 137). To provide learners with such competence, teaching LSP (*language for special purposes*) – in this case ESP (*English for special purposes*) – faces challenges. For example, meeting these aims raises a dilemma of how much special-field knowledge ESP language teachers should have (see Gollin-Kies et. al 2015: 195–197; Lesiak-Bielawska 2015: 3–5, 10–11).

In this paper, we propose a solution and discuss an action research case study that integrated terminological methods into teaching ESP. The specific methods – systematic concept analysis and its conceptual tools as described by Nuopponen (2010a, b, 2011) – were selected based on the notion that they have been developed for analysing concepts and related knowledge structures in any field and any language. We adapted these methods for university-level ESP courses where the students used the methods to investigate professional topics

and created oral presentations about the topics in English. For example, in the context of teaching Swedish for professional purposes to business students, Pilke (2008: 14) has pointed out that students can analyse and present concept relations and learn disciplinary knowledge by using terminological methods. The terminological tools used on the courses were the so-called satellite model, a tool to visualise concept systems (see e.g. Nuopponen 2011; 2016), as well as principles for writing terminological concept definitions (see e.g. Sanastotyön käsikirja 1989; Suonuuti 2001; International Organization for Standardization [ISO] 2009).

The material for the study was collected on four ESP courses – *English for Work* (3 courses) and *Global Communication in Business* (1 course) – in the Faculty of Business and Hospitality Management at Lahti University of Applied Sciences¹. Two of the *English for Work* courses are for students specializing in information technology: *English for Work (IT)* is for students studying in Finnish, whereas *English for Work (BIT)* is for students studying in English. The third, *English for Work (TOURISM)*, is for tourism and hospitality management students studying in Finnish. *English for Work* is a compulsory ESP course and provides students with the basics of their specialisation in English. *Global Communication in Business* is a second-year course and compulsory in most degree programs in business. It focuses on written and oral communication in global business in English (e.g. meetings and negotiations).

In the following, we will first discuss some theoretical background involved with LSP and ESP teaching and the chosen terminological methods. We will then introduce the study and the course design as well as discuss the results and experiences drawn from the study and summarise some ideas for developing the course design further.

2 Teaching English for Special Purposes

ESP language teaching comes in various forms, but certain characteristics distinguish it from teaching general language. Strevens (1988) has provided an often-quoted (e.g. Basturkmen 2010: 13) list of characteristics that define ESP language teaching. The list, later modified by Dudley-Evans and St John (1998; Dudley-Evans 1998), distinguishes between absolute and variable characteristics of ESP teaching. According to the absolute characteristics, ESP teaching is **learner-centred** and “designed to meet specific needs of the learner”; it is **discipline/field-centred** and “makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves”; and it is **special-language centred** and focuses on “the language appropriate to the special language of a discipline in terms of grammar, lexis, register, study skills,

¹ Since January 2020, LAB University of Applied Sciences.

discourse and genre” (Dudley-Evans & St John 1998: 4–5; Dudley-Evans 1998: 6; Strevens 1988).

The variable characteristics relate to the specific field, methodology, and learners. The target group is normally adults, for example, university students. Regarding language skills, ESP courses typically require good prior knowledge of English. For example, Tarnopolsky (2015: 157) maintains that effective ESP language learning requires students to have at least intermediate level English skills. Finally, a major objective that LSP courses generally have is to teach concepts and terms of the field. Here, the methodology varies widely from using traditional **term lists** to **constructivist** and **experiential** approaches.

3 Terminological Methods

Although ESP teaching aims to provide knowledge of field-specific vocabulary and the basic concepts and concept systems of the field, it is, however, impossible to teach all field-specific terminology. Terminological methods could offer students a way to take an active role in acquiring field-specific knowledge and, in the process, learn related concepts and terms. In using the methods, students learn concepts and terms of the topics they examine in their assignments. Moreover, they can use the methods later when they need to analyse and find concepts and terms related to their future jobs. Instead of the teacher providing terms and concepts, the study we discuss here put the participating students in charge of looking for and defining concepts and terms. For this purpose, the field of terminology has established methods and principles described in various textbooks and standards (e.g. Sanastotyön käsikirja 1989; ISO 2009).

Terminological methods have an interdisciplinary background, where indeed LSP teaching was one of the sources in the form of *Wirtschaftslinguistik* (“business linguistics”) at European business schools (Picht & Draskau 1985: 26). Language teachers concluded that “no LSP can be taught or learned without professional knowledge – knowledge about the concepts and the terms” (Picht 2011: 7). According to Picht (*ibid.*), their insights into LSP had influenced the thinking of Eugen Wüster, who compiled the methods and principles for terminology work (Wüster 1979). These methods were devised to map concepts from a professional field and to organise them in concept systems and condense the related knowledge to accurate definitions according to a set of rules. In this process, terms designating concepts are extracted and their relations to the concepts are clarified and specified (see e.g. ISO 2009). Finally, while terminological methods and principles were compiled primarily for terminology work, because of their general applicability for analysing concepts and terms, they have also been used and modified for various other purposes, e.g. ontology work (Madsen & Thomsen 2008) and research (Nuopponen 2005b).

Systematic concept analysis is based on terminological methods and, accordingly, focuses on finding out concepts of the examined field and determining relations between concepts. Its tools are an extensive classification of concept relation types and the mind-map-like satellite model for visualising concept relations and the related concept systems (Nuopponen 2011; 2016; 2018). Creating satellite models can be beneficial for students. For example, Davies' (2011: 280) summary of cognitive science research reveals that creating visual representations of knowledge structures can improve learning. Focusing on concept maps, Kankkunen (1999: iv, 64) found out that they can help learn concepts and their meanings.

To summarize, the rationale for selecting terminological methods was that they offer a novel way to learn professional concepts and knowledge. Furthermore, when once learned, these methods can be useful later when encountering new fields and concepts.

4 Outline of the Study

The course assignment design was based on several approaches, and combined views from pedagogy and terminology research. From the viewpoint of pedagogy, it related to the experiential learning cycle presented by Kolb and Kolb (2017: 10–11) and was further characterised by the phases of experiential-type assignment projects described by Knutson (2003: 56–59). Working on the assignment also included experiential-type activities listed by Tarnopolsky (2015: 159–161; see also 2012: 28–61): brainstorming, discussing, and giving presentations about professional topics, searching for extra-linguistic information, and doing project work. Finally, regarding terminology research, doing the assignment work involved systematic concept analysis described by Nuopponen (2010b: 7–13) and writing concept definitions (e.g. Picht & Draskau 1985; Suonuuti 2001).

The assignment project included different phases. Knutson (2003: 56–59) lists the following four for experiential-type English as a Second Language (ESL) assignment projects: “exposure, participation, internalization, and dissemination.” In our course assignment design, **the exposure phase** included giving a one-hour to an hour-and-half lecture and instructions to the students as well as a discussion about the taught terminological methods and tools to help the students reflect on their use. **The participation phase** involved working on the topic – i.e. examining the topic and analysing concepts – and creating satellite models. **The internalisation phase** aimed at reflecting on the work in workshop sessions during but also at the end of each course. Finally, **the dissemination phase** connected the work to real-world communicative practices: writing concept definitions and giving a professional presentation about the analysed topic in English (e.g. *destination marketing, Netflix*).

A general pedagogical foundation was provided by the **learning cycle** that Kolb and Kolb (2017: 10–11) describe as an iterative process connecting action, reflection, experience, and abstraction. In the process, learners experience something (concrete experience), reflect on the experience (reflective observation), draw and form conclusions based on the reflections (abstract conceptualisation), and use the gained knowledge in creating new experiences (active experimentation). Accordingly, in our study, the students first practiced how to use terminological methods to examine professional topics. This was started after the lecture, and the students kept experimenting with the methods throughout the assignment project. They also discussed and reflected on using the methods throughout the project but especially in workshop sessions. In addition to this, at the end of each course, the students answered an online questionnaire that helped them reflect on the overall experience. The questionnaire had a dual role because it also collected material for the study. Based on what they had learned during the assignment project, the students visualised concept systems and wrote concept definitions and, finally, gave oral presentations in English about their topics.

4.1 Lecture and Materials

The approximately 60-minute lecture consisted of 14 to 16 slides depending on the course and introduced key concepts of terminological methods, such as *concept*, *term*, *object/referent*, and *definition* (see e.g. Suonuuti 2001; Picht & Draskau 1985). The lecture also presented six common concept relation types: *generic relation*, *activity relation*, *partitive relation*, *enhancement/accessorial relation*, *temporal relation*, *transmission relation*, and *origination relation* (see e.g. Nuopponen 2018). The students were expected to identify at least some of these when they investigated their topics.

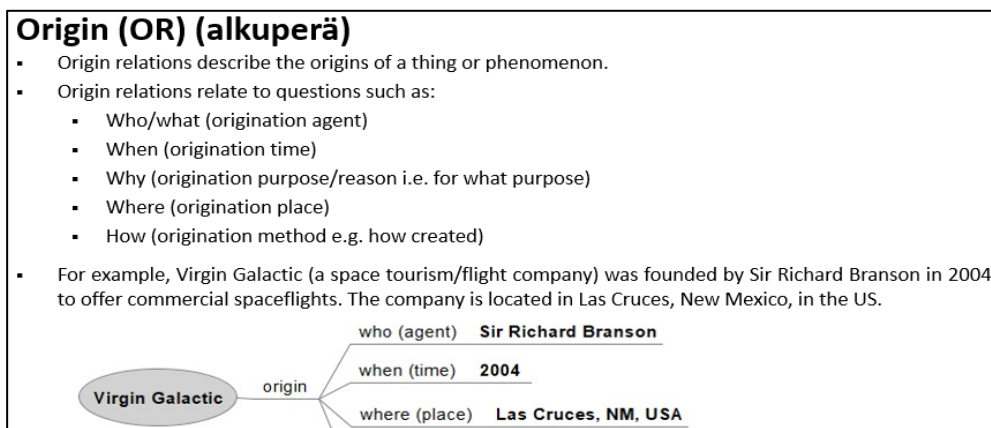


Image 1. Screenshot of the lecture materials: origination relation

The lecture slides and the assignment instructions also included examples of concept definitions in English. Image 1 shows an example of the lecture slides; the slide introduces *origination relation*, which was called *origin relation* to make it easier to remember. The slides were compiled by keeping in mind that this was the first time the students encountered any theory of terminology. For instance, the various relations in Image 1 are expressed by referring to the related phenomena with interrogative pronouns (*who, when, why, where, how*), and the actual phenomena are in parentheses. (See Nuopponen 2005a: 134–135; 2011: 9; 2018: 462–463.)

4.2 Course Assignment

The assignment project had two main parts. Part 1 – similar to the participation phase of experiential-type assignment projects (see Knutson 2003: 57) – was integrated with the six steps of systematic concept analysis as described by Nuopponen (2010b: 6). *Step 1* of systematic analysis focuses on defining the purpose the analysis; *Step 2* concerns gaining knowledge about the related concepts; *Step 3* is about searching for material; *Step 4* concerns compiling a preliminary concept system; *Step 5* focuses on processing the related material; finally, *Step 6* aims at combining everything (ibid. 7–13).

Accordingly, in Part 1, the students brainstormed on professional topics and simulated the role of professionals (*Step 1*). The steps 2 to 6 required them to keep discussing their topics among themselves and with the teacher, to examine the topics further and to search for information and material, and finally, to combine everything. Part 2 corresponded with the dissemination phase of experiential-type assignment projects (see Knutson 2003: 58) and included three more steps: creating satellite models with mind map software, writing concept definitions, and giving a professional presentation. Creating the satellite models and writing the definitions were intended to help the students get a better grasp of their topics (e.g. *destination marketing, Netflix*). The result of the assignment project, then, was a professional oral presentation about the examined topic in English given to an imagined audience, for example, an IT company's international clients.

5 Research Data and Results

The material examined in the study included the students' coursework and answers to the questionnaire that was administered to find out their views on the teaching materials and terminological methods. The questionnaire's statements were on a five-point scale: 5 (strongly agree), 4 (agree), 3 (neither agree/disagree), 2 (disagree), 1 (strongly disagree). Out of the 118 students on the four courses, 95 answered the questionnaire. Regarding the course-

work, the students submitted altogether 43 satellite models and 40 documents, including anything from two to over 20 concept definitions (Table 1). Some students did not submit concept definitions during the study. Moreover, the *English for Work (BIT)* students worked individually, whereas the *English for Work (IT)* and *(TOURISM)* students worked in small teams or pairs. The *GLOBAL* students worked either in pairs or individually.

Table 1. Research data summarised

Course	Enrolled Students	Satellite Models	Concept Definition Files	Questionnaire Respondents
<i>English for Work (IT)</i>	39	11	11	31 (FIN)
<i>English for Work (BIT)</i>	10	7	7	5 (ENG)
<i>English for Work (Tourism)</i>	40	9	8	35 (FIN)
<i>Global Communication in Business</i>	29	16	14	24 (18 FIN/ 6 ENG)
Total	118	43	40	95 (81%)

When analysed, the satellite models and concept definition documents were assigned four evaluative levels: *Level 3: thorough to extensive use of terminological methods*; *Level 2: some to thorough use of terminological methods*; *Level 1: some use of terminological methods*; *Level 0: very little use of terminological methods or cannot be classified*. The satellite models were expected to identify concept relations and use symbols to designate superordinate and subordinate concepts, steps of a process, and other symbols. The concept definitions were expected to define concepts in relation to superordinate concepts, to include defining characteristics, and to be concise but grammatically good; furthermore, the documents were expected to include 7 or 10 definitions depending on the course. Finally, we need to note that this categorisation was only for the analysis' sake, not for grading the submitted coursework.

5.1 Evaluating Satellite Models

Analysing the coursework revealed that, in total, about half (53%) of the 43 satellite models showed some to thorough (Level 2: 16%) or thorough to extensive (Level 3: 37%) use of terminological methods, meaning that they identified different concept relation types and, for example, used symbols to designate superordinate and subordinate concepts. The rest (47%) showed very little (Level 0: 21%) to some (Level 1: 26%) use of the methods. Many of these did not identify concept relation types, or they identified only some, or they did not use symbols to show superordinate and subordinate concepts, or the nodes did not include actual concepts.

Image 2 shows a part of a Level 3 satellite model that was created on the *English for Work (IT)* course. It analyses the microblogging service Twitter. The students on this course were

instructed to examine an IT product or service. Already the partial image of the example includes various types of concept relations as was required: an origin, a process, a type, and an activity relation. It also includes symbols designating the different steps of a process as well as a symbol designating subordinate concepts. In some cases, as in Image 2, the nodes included factual or other information rather than concepts. This, however, is not necessarily a downside but rather shows that the students had gained knowledge about their topic during the process.

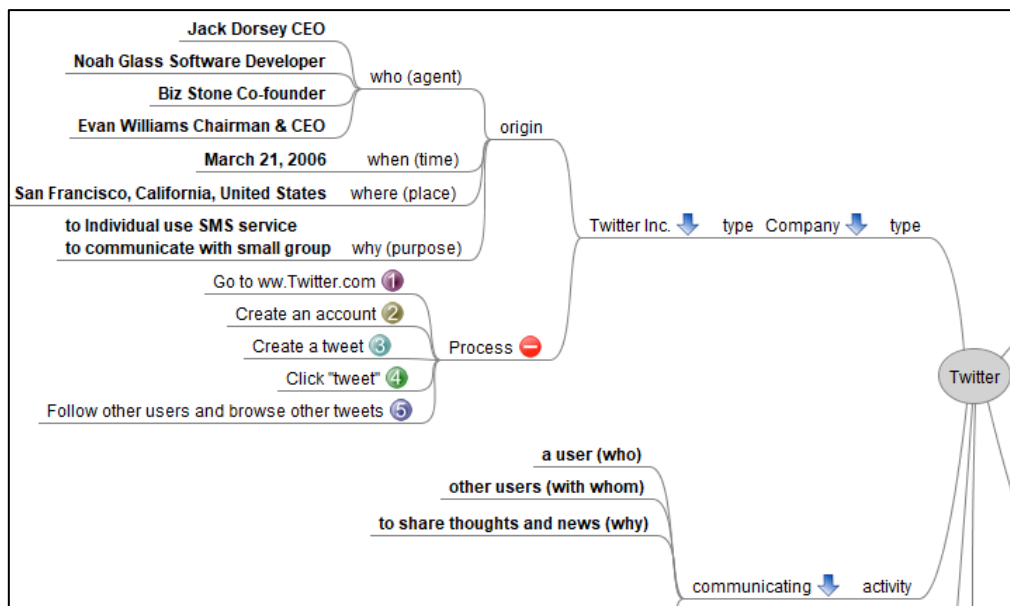


Image 2. Screenshot of a Level 3 satellite model

Image 3 shows a part of a Level 0 satellite model submitted on the *English for Work (TOURISM)* course. The students on this course had to analyse generic concepts (e.g. *adventure tourism, destination marketing*) suggested by a tourism and hospitality management lecturer. The satellite model shown here includes concept nodes but also nodes including other type of information. However, the satellite model does not identify concept relations or use symbols to designate superordinate and subordinate concepts as was required. This makes it a mind map or a preliminary satellite model rather than a complete satellite model.

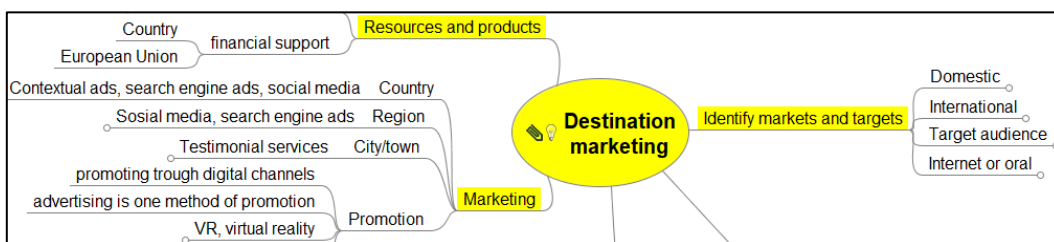


Image 3. Screenshot of a Level 0 satellite model

5.2 Evaluating Concept Definitions

Of the 40 concept definition documents, in total, almost two thirds (62.5%) showed some to thorough (Level 2: 32.5%) or thorough to extensive (Level 3: 30%) use of terminological methods. That is, these documents included the expected number of concepts (at least 7 or 10) of which most were defined in relation to superordinate concepts, had defining characteristics, and were concise but showed the writers' English skills.

Image 4 shows a part of a Level 3 concept definition document created on the *English for Work (TOURISM)* course. The topic was *adventure tourism*, and the full document included 15 definitions, mostly defining generic concepts. Most definitions were based on a superordinate concept. This is also evident in the examples in Image 4: *Surfing... a surface water sport; Sandboarding...a board sport*. Moreover, the definitions included defining characteristics mostly presented in relative clauses as the instructions suggested. Many definitions also included additional characteristics and information about the defined concept.

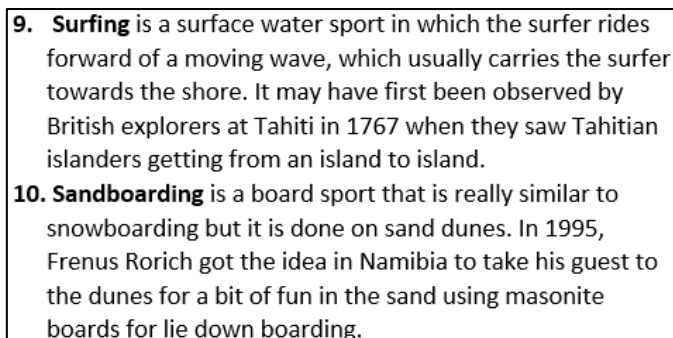
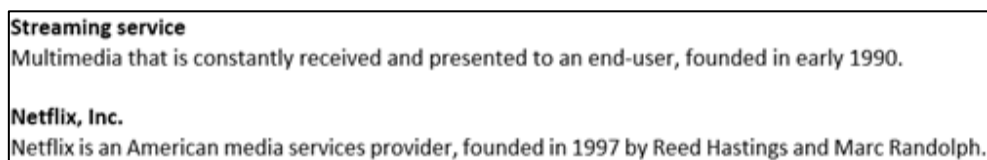
- 
9. **Surfing** is a surface water sport in which the surfer rides forward of a moving wave, which usually carries the surfer towards the shore. It may have first been observed by British explorers at Tahiti in 1767 when they saw Tahitian islanders getting from an island to island.
10. **Sandboarding** is a board sport that is really similar to snowboarding but it is done on sand dunes. In 1995, Frenus Rorich got the idea in Namibia to take his guest to the dunes for a bit of fun in the sand using masonite boards for lie down boarding.

Image 4. Screenshot of a Level 3 concept definition document

In total, close to two fifths (37.5%) of the concept definition documents showed very little (Level 0: 15%) to some use of terminological methods (Level 1: 22.5%), having more shortcomings than Level 3 or Level 2 documents. They did not include the expected number of concepts (7 or 10 depending on the course), some or many of the concepts were not defined in relation to superordinate concepts, the definitions had grammatical mistakes, etcetera.



Streaming service
Multimedia that is constantly received and presented to an end-user, founded in early 1990.

Netflix, Inc.
Netflix is an American media services provider, founded in 1997 by Reed Hastings and Marc Randolph.

Image 5. Screenshot of a Level 0 concept definition document

Image 5 shows a Level 0 type concept definition document. The students had examined Netflix, and the document included only the two definitions shown in the image. The first definition defines a generic concept (*Streaming service*), whereas the second defines an individual concept (*Netflix*). Terminological concept definitions commonly focus on generic concepts, not individual concepts. Yet, to gain professional knowledge in English, also defining individual concepts can be useful for ESP students. The definitions are concise, and each concept is defined based on a superordinate concept and includes defining characteristics. The requirement, however, was to write at least 7 definitions.

Finally, the satellite models and concept definition documents were not always equal. For instance, the Netflix satellite model was Level 1, including various concepts, but the corresponding document only had the above two definitions. Regarding the Level 3 satellite model in Image 2, the corresponding concept definition document was Level 2 and included 10 definitions (e.g. *tweets, social networking, microblogging*) but had some shortcomings.

5.3 Students' Views

At the end of each course, the students answered a questionnaire to express their views on the topic and the teaching materials and on using the terminological methods. The questionnaire included nine statements and a space for open-ended comments. The statements that were close to each other (e.g. 1–3) are grouped here (Table 2). Also, scale points closest to each other are grouped.

Table 2. Students' views on teaching materials and terminological methods (N=95)

Statements	strongly agree/ agree	neither agree/ disagree	disagree/ strongly disagree
1–3) Methods and teaching materials were easy to understand	46%	25%	29%
4) Need for further help from the teacher	53%	19%	28%
5–6) Methods helped to examine the topic and supported learning	45%	28%	27%
7–8) Methods helped in learning professional concepts and understanding ones' specialisation in English	55%	26%	19%
9) Will likely use the methods to keep learning professional concepts	38%	24%	38%

On average, nearly half (46%) of all 95 respondents considered the topic and the teaching materials (statements 1–3) easy to understand, whereas close to a third (29%) disagreed. While this is somewhat promising, it also indicates that there is some need to develop the teaching materials further. A few open-ended comments also supported this. Moreover, a little over half (53%) of the respondents agreed on having needed further help from the

teacher with the assignment (statement 4). This indicates that the teacher needs to be more involved in the process. In addition, regarding Group 2 views, nearly half (45%) of the respondents saw that using the methods had helped them examine their topic and had supported their learning (statement 5 and 6). In comparison, a little over a fourth (27%) disagreed. A little over a half (55%) of the respondents considered that the methods had helped in learning professional concepts in English and in understanding their specialisation (e.g. IT) (statement 7 and 8), whereas only a fifth (19%) disagreed. This is interesting from the viewpoint of teaching ESP. Finally, on average, about two fifths (38%) of the respondents agreed on the idea of using the methods to keep learning professional concepts (statement 9), but about two fifths (38%) also disagreed. This indicates that ESP students may need further motivating in understanding the benefits of terminological methods.

6 Conclusion

The action research case study we have discussed here gave encouraging results for integrating terminological methods into ESP teaching. However, the quality of some students' coursework was not as high as was expected, which could indicate a need for more instruction, encouragement, or other input from the teacher. In addition, while many students considered systematic concept analysis and the satellite model as useful tools, further motivation could have ensured that everyone would have understood their benefits. Based on the results, the assignment project could be developed as Figure 1 presents below.

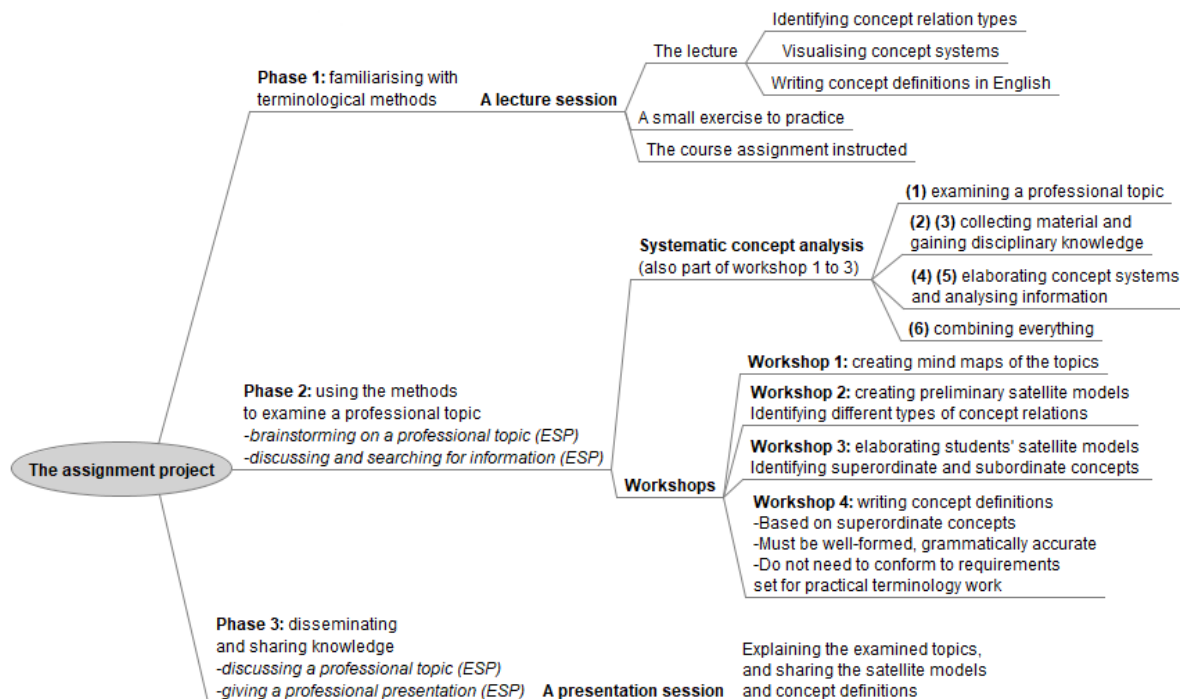


Figure 1. Course assignment project

To develop it further, the assignment project could be divided into the following three phases: 1. *Familiarising Phase*: familiarising with terminological methods; 2. *Examining Phase*: using the methods to examine and learn about professional topics in English; 3. *Dissemination Phase*: disseminating and sharing knowledge.

In phase 1, the teacher would give a lecture to familiarise students with different concept relation types and explain how to visualise concept systems and write concept definitions in English. After the lecture, students would be asked to do a small exercise to practice. The teacher would then explain the assignment project that includes a systematic concept analysis, and requires students to examine a professional topic and related concepts, visualise a concept system, and write concept definitions, as well as share the results in English.

In phase 2, students would work on the assignment and examine their specific topics by attending workshop sessions. First, students could have a brainstorming session to create mind maps of their topics. In the subsequent workshops, their mind maps could be developed further into more complete satellite models with nodes identifying concept relations and symbols designating superordinate, subordinate, and coordinate concepts. The teacher should be available throughout the project. In order to deepen learning in the field knowledge, the teacher should make sure that the final versions include not only one or two, but more different kinds of concept relations (e.g. generic relations, origination relations, partitive relations, and others). Several workshop sessions allow the teacher to focus more on individual students, which helps students create their satellite models and understand the overall idea better. Moreover, focusing on familiar concepts could help students produce better work. For example, tourism and hospitality management students could start by examining concepts such as *travelling* and *accommodation* rather than *destination marketing* and other less familiar concepts.

In addition, to help students write good concept definitions in English, at least one workshop session should focus on concept definition writing. It must be pointed out that the concept definitions written on an ESP course do not need to fully observe examples given for practical terminology work (see e.g. Suonuuti 2001: 19–30, annex; ISO 2019). Compiling a perfect definition is not the main goal in this context. Instead, succeeding to describe concepts adequately would show that students have learned the examined concepts, understood their internal relations, and connected the linguistic designations with the conceptual knowledge. Finally, to share the professional knowledge gained in phase 2, students give presentations about their topics and share their satellite models and concept definitions in phase 3. In this way, they get a broad idea of the specific field in English.

As to the selection of the concepts to be analysed, a further observation was made. Whereas terminology work usually focuses on analysing general concepts (e.g. *social media*) instead of individual concepts (e.g. *Facebook*), analysing individual concepts can be useful in the context of LSP language teaching. Examining general concepts helps students learn terminology and gain general knowledge of the field. However, individual concepts, too, belong to the professional knowledge of a specific field. For example, IT students examining specific software gain knowledge about the related applications, similar software, and the company that produced the examined software.

Overall, based on the action research case study we have discussed here, terminological methods can be a good addition to the experiential-type ESP teaching methodology. Therefore, we recommend that ESP language teachers would try integrating these methods into their teaching. Learners can use the methods to actively acquire professional concepts, related vocabulary, and professional knowledge, and teachers – rather than trying to acquire in-depth knowledge of various professional topics – can focus on teaching the methods.

Works Cited

- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Dudley-Evans, T. & St John M. J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (1998). An Overview of ESP in the 1990s. In: Thoma Orr (Ed.): *The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings*, Fukushima, Japan November 8, 1997. 5–11.
- Gollin-Kies, S., Hall D. R. & Moore S. H. (2015). *Language for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave McMillan.
- International Organization for Standardization (2019). *Terminology work and terminology science — Vocabulary*. (Standard No. 1087:2019). Available at: <https://www.iso.org/standard/62330.html> (Cited 6.11.2020)
- International Organization for Standardization (2009). *Terminology work — Principles and methods*. (Standard No. 704:2009). Available at: <https://www.iso.org/standard/38109.html> (Cited 6.11.2020)
- Kankkunen, M. (1999). *Opittujen käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttamenetelmän avulla*. University of Joensuu Publications in Education 54. Joensuu: University of Joensuu.
- Knutson, S. (2003). Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal* 20:2, 52–64. Available at: <https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.948> (cited 25.5.2020)
- Kolb, Alice Y & David A. Kolb (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *ELTHE: A Journal for Engaged Educators* 1:1, 7–44. Available at: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory-guide-for-higher-education-educators.pdf> (cited 21.12.2020)
- Lesiak-Bielawska, E. D. (2015). The Role of Discipline-Specific Knowledge in ESP Teaching. *English for Specific Purposes World*, 47. Available at: http://esp-world.info/Articles_47/47_Lesiak-Bielawska_Role.pdf (cited 25.5.2020)
- Madsen, B. N. & Thomsen H. E. (2008). Terminological Principles used for Ontologies. In: B.N. Madsen & H.E. Thomsen (Eds.): *Managing Ontologies and Lexical Resources*, 107–122. Litera.
- Nuopponen, A. (2005a). Concept relations: an update of a concept relation classification. In: B.N. Madsen & H.E. Thomsen (Eds.). *Terminology and content development. Proceedings of TKE2005, the 7th International conference on terminology and knowledge engineering*, 127–138. Available at:

- <https://sf.cbs.dk/gtw/content/download/196/2189/version/1/file/Proceedings%20TKE2005%20reduced.pdf> (cited 25.5.2020)
- Nuopponen, A. (2005b). Concept system analysis for academic writing. In: Laurén & Vesalainen (Eds), *Erikoiskielet ja käännteoria. VAKKI-symposiumi XXV*, 270–280. University of Vaasa.
- Nuopponen, A. (2010a). Methods of concept analysis – a comparative study. Part 1 of 3. *LSP Journal* 1:1, 4–12. Available at: <https://rauli.cbs.dk/index.php/lspcog/article/view/2970/3051> (cited 25.5.2020)
- Nuopponen, A. (2010b). Methods of concept analysis – towards systematic concept analysis. Part 2 of 3. *LSP Journal* 1:2, 5–14. Available at: <https://rauli.cbs.dk/index.php/lspcog/article/view/3092/3275> (cited 25.5.2020)
- Nuopponen, A. (2011). Methods of concept analysis – tools for systematic concept analysis. Part 3 of 3. *LSP Journal* 2:1, 4–15. Available at: <https://rauli.cbs.dk/index.php/lspcog/article/view/3302/3500> (cited 25.5.2020)
- Nuopponen, A. (2016). Satellite system as a visualization tool for concept analysis. In: H. E. Thomsen, A. Pareja-Lora & B. N. Madsen (Eds.). *Term bases and linguistic linked open data. Proceedings of TKE 2016, the 12th International Conference on Terminology and Knowledge Engineering*, 190–200. Available at: <http://hdl.handle.net/10398/9323> (cited 25.5.2020)
- Nuopponen, A. (2018). Terminological concept systems. In: J. Humble, G. Budin & C. Laurén (Eds.). *Languages for special purposes: an international handbook*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. 453–468.
- Picht, H. (2011). The Science of Terminology: History and Evolution. *Terminologija* 2011: 18, 6–12.
- Picht, H. & Draskau, J. (1985). *Terminology: An introduction*. Surrey: University of Surrey.
- Pilke, N. (2008). Piparit, päätset ja palkkiot paikalleen! – Terminologiset menetelmät opettajan ja opiskelijan apuvälineenä. *Terminfo* 2: 2008, 12–14. Available at: <http://www.terminfo.fi/tiedostot/terminfo/pdf-arkisto/TI2008-3.pdf> (cited 25.5.2020)
- Sanastotyön käsikirja. Soveltavan terminologian periaatteet ja työmenetelmät* (1989). SFS-käsikirja 50. Helsinki: Suomen Standardisointiliitto SFS, Tekniikan Sanastokeskus.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In: M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art*, 1–13. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Suonuuti, H. (2001). *Guide to Terminology*. Nordterm 8. Helsinki: Tekniikan Sanastokeskus.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes*. Berlin/Boston: De Gruyter. Available at: <https://doi.org/10.2478/9788376560014> (cited 28.11.2020)
- Tarnopolsky, O. (2015). Idea sharing: professionalizing ESP teaching to university students through modeling professional interaction in ESP classrooms. *PASAA: a journal of language teaching and learning* 50, 155–172. Available at: <https://doi.org/10.14456/pasaa.2015.7> (cited 25.5.2020)
- Wüster, E. (1979). *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. 2 vol., New York: Springer.