



Piirretty suomen kieli

Piirustusmetodin käyttö kieli-ideologioiden tutkimuksessa

HEIDI NIEMELÄ

1 Johdanto

Visuaalisia metodeja käytetään yhä enenevässä määrin muun muassa kielen oppimista ja opettamista, kieli-identiteettejä sekä monikielisyyttä koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Busch 2006; Alanen, Kalaja & Dufva 2013; Melo-Pfeifer 2015; Scotson 2018). Tarkastelen tässä artikkelissa piirustusmetodin ja visuaalisen aineiston vahvuuksia ja heikkouksia sekä sitä, kuinka tällä metodilla tuotettu aineisto soveltuu luonnollistuneen ja itsestään selvänä pidetyn tavoittamiseen, kun tutkimuksen kohteena ovat perusopetuksessa vallitsevat kieli-ideologiat. Aineistona ovat koululaisten ja luokanopettajaopiskelijoiden piirustukset *suomen kielestä*¹.

Tutkimukseni lähtökohtana ovat aiempaakin monikielisempi Suomi (SVT 2018; Saukkonen 2019) ja monikielistyvät koulut (mm. Lehtonen & Rätty 2018), joissa suomi on opetuksen ja arjen pääkieli. Tutkimalla suomen kieleen liitettäviä kieli-ideologioita pyrin tuomaan esiin suomen kielen merkityksen osana koulujen kielellistä moninaisuutta. Tulevaisuudessa entistä useampi suomalainen on monikielinen ja puhuu suomea toisena tai kolmantena kielenään (Saukkonen 2019), mikä tulee osaltaan lisäämään suomen kielen variaatiota ja haastamaan opetuskonteksteissakin käsityksiä siitä, millaista suomea tässä ympäristössä kuulee. Tutkimuksessani visuaaliset representaatiot ja niiden analyysi luovat pohjan kieli-ideologisten prosessien tarkastelulle (Kress & van Leeuwen 2006: 45), sillä kieli-ideologiat reaalistuvat piirrettäessä tehtävissä valinnoissa ja päätöksissä (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2017: 401–403). Kielen piirtäminen tarjoaa koululaisille ja luokanopettajaopiskelijoille myös oivallisen tavan omien näkemysten ja kokemusten ilmaisemiseen (Pitkänen-Huhta & Rotheroni 2018).

Tutkimusaineistoni koostuu 5.–6.-luokkalaisten koululaisten ja luokanopettajaopiskelijoiden piirustuksista *suomen kielestä*. Tarkastelen piirustusmetodin käyttöä ja sen vahvuuksia ja heikkouksia tutkimusstrategiana (vrt. Pitkänen-Huhta & Pietikäinen

1. Aineistonkeruun tehtävänannosta kirjoittaessani suomen kieli on kursivoitu, sillä kyseessä on tehtävänannon mukainen käsite.

2017) sekä sitä, millaisen pohjan metodi aineistoni valossa tarjoaa kieli-ideologisten prosessien tarkastelulle. Samalla selvitan, millaisia visuaalisia elementtejä suomen kielen piirustuksissa liitetään ja millaisia jaettuja suomen kielen representaatioita aineistossa esiintyy.

Seuraavassa luvussa (luku 2) käsitelen kieli-ideologioiden olemusta sekä kieli-ideologioiden vaikutusta koulutusinstituutioihin. Tämän jälkeen esittelen tarkemmin käyttämäni tutkimusmetodin ja sen avulla keräämäni aineiston (luku 3), mistä siirryn aineiston analyysiin. Analysoin ensin piirustusten visuaalisia elementtejä (luku 4) ja sen jälkeen piirustuksissa esiintyviä tekstejä (luku 5). Loppuluvussa (luku 6) tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja pohdin tulosten vaikuttavuutta ja sovellettavuutta.²

2 Kieli-ideologiat tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet, *kieli-ideologian*, *representaation* ja *diskurssin*, ja pohdin niiden keskinäisiä suhteita (alaluku 2.1). Tämän jälkeen tarkastelen kieli-ideologiaa oman tutkimukseni kannalta olennaisessa koulukontekstissa (alaluku 2.2). Keskityn tarkastelemaan, millaisiksi visuaaliset representaatiot kielestä voivat muodostua ja millaisen pohjan ne antavat niissä rakentuvien diskursien ja diskursseissa materiaalistuvien ideologioiden analyysille. Visuaalisten representaatioiden varsinainen kieli-ideologinen analyysi on oma osatutkimuksensa.

2.1 Kieli-ideologia, representaatio ja diskurssi

Käsitteenä ideologiaa voidaan pitää yhtenä sosiaalitieteiden kiistellyimmistä (Milani & Johnson 2008) ja sen määritelmiä moninaisina ja jopa keskenään ristiriitaisina (Blommaert 2005). Kieli-ideologioita pidetään tiedostamattomina ja luonnollistuneina oloiloina ja näin myös vaikeasti tavoitettavina (Woolard 1998; Kroskirty 2000; Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012; Rosa & Burdick 2017). Ne ovat sosiaalisesti rakentuneita uskomuksia ja käsityksiä kielestä, sen luonteesta ja merkityksestä (Irvine 1989: 255; Gal & Woolard 1995: 130) sekä jatkuvasti läsnä olevia ja dynaamisia, sillä ne rakentuvat ja kierrättyvät vuorovaikutuksessa (Woolard 1998; Blommaert 1999; Kroskirty 2000; Mäntynen ym. 2012). Kieli-ideologiat materiaalistuvat erilaisissa representaatioissa, diskursseissa (Blommaert & Verschuere 1998: 26; Kroskirty 2000; Milani 2007: 5; Mäntynen ym. 2012: 328) ja käytännön toimissa, kuten esimerkiksi kieli-poliittisissa päätöksissä ja dokumenteissa (Saarinen, Nuolijärvi, Pöyhönen & Kangasvieri toim. 2019). Kieli-ideologioiden vaikeaa tavoitettavuutta kuvastavat hyvin keskustelut siitä, mikä kieli-ideologioiden todellinen luonne on ja kuinka ne ilmenevät (ks. Woolard 1998; Coupland & Jaworski 2004: 26). Muun muassa tämän takia kieli-

2. Tämä artikkeli on väitöskirjani osatutkimus ja osa laajempaa kokonaisuutta, jossa tarkastelen kieli-ideologioita suomen kielestä perusopetuksen kontekstissa. Artikkelin on valmistunut Pohjois-Pohjanmaan Rahaston, Ella ja Georg Ehrnroothin säätiön ja Otto A. Malmin lahjoitusrahaston tukemana. Kiitän käsikirjoituksen arvioijia asiantuntivista kommentista, jotka edistivät työtäni merkittävästi.

ideologioiden tutkimuskenttää voi kuvata moninaiseksi ja tutkimusmenetelmiä melko vakiintumattomiksi (mm. Coupland & Jaworski 2004: 36–37).

Kieli-ideologian ohella keskeisiä käsitteitä tutkimukseni tavoitteiden kannalta ovat representaatio ja diskurssi. Representaatioilla tarkoitetaan kuvauksia ja esitystapoja, joihin valitaan sellaisia asioita ja elementtejä, joita pidetään kontekstiin parhaiten sopivina. Tällainen sisältö kumpuaa valintojen tekijän sosiaalisesta, kulttuurisesta ja psykologisesta historiasta (Kress & van Leeuwen 2006: 6, 11). Representaatio on prosessi, jossa rakennetaan vaikutusvaltaisia ”kuvia” ihmisistä, tiedosta ja tapahtumista kielen merkityksellistämisen käytänteiden kautta (Hall 2013: 2–15; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 78–80).

Diskurssin ja ideologioiden suhdetta on hahmotettu tutkimuksessa monella tavalla (mm. Määttä & Pietikäinen 2014). Pietikäisen ja Mäntynen (2019: 83–86) mukaan ideologia ja diskurssi liittyvät toisiinsa, sillä diskurssit kuvaavat ja organisoivat tietynlaista käsitystä maailmasta, tapahtumista ja ihmisistä, eli ne organisoivat ideologioita. Omassa työssäni hahmotan kieli-ideologiat ja diskurssit toisiinsa kietoutu-neiksi: kieli-ideologiat materiaalistuvat diskursseissa, ja diskurssit taas muokkaavat kieli-ideologioita (Blommaert & Verschueren 1998: 26; Mäntynen ym. 2012: 328). Kaikki diskurssit eivät kuitenkaan ole luonteeltaan ideologisia (Fairclough 1992: 91; Blommaert & Verschueren 1998: 26; Määttä & Pietikäinen 2014: 7).

2.2 Kieli-ideologiat koulukontekstissa

Kieli-ideologiat ovat historiallisesti kerrostuneita mutta samaan aikaan myös paikallisia. Kieli-ideologioiden diakronisen olemuksen ymmärtäminen auttaa hahmottamaan niiden dynaamisuutta ja jatkuvaa muutosta. (Blommaert 1999: 1–8; Mäntynen ym. 2012: 329.) Suomessa nykyään vallitseviin kieli-ideologioihin ovat vaikuttaneet voimakkaasti muun muassa 1800-luvun kansallinen herääminen (mm. Nuolijärvi 2018; Ihalainen, Nuolijärvi & Saarinen 2019; Tervonen 2014), kirjakielen kehitysprosessi (mm. Paunonen 1996; Nordlund 2004), itsenäistyminen ja valtion kaksikielisyys (Ihalainen ym. 2019) sekä kansallisvaltioille tyypillinen yksikielisyysnormi (Anderson 2007 [1983]; Blommaert toim. 1999; Blommaert, Leppänen & Spotti 2012: 3; Määttä & Pietikäinen 2014: 17). Myös Suomen tietoinen poliittinen suomalaistaminen on ollut sekä vallitsevien kieli-ideologioiden tulos että niihin vaikuttava tekijä (Tervonen 2014: 140–143).

Erityisesti kouluja pidetään tiloina, joissa ideologioita ylläpidetään ja joissa ne sosiaalisesti rakentuvan luonteensa vuoksi kierrättyvät (Silverstein 1998: 138; Gal 2006: 20). Suomessa on erityisesti toisen maailmansodan jälkeen aina 1990-luvun alkuun asti vallinnut yhtenäiskulttuurin aika, jolloin yhteiskunnan vähemmistöjen ja kielellisen moninaisuuden näkyminen on ollut melko rajallista (mm. Tervonen 2014: 154–155). Näkemykseen Suomesta hyvin yksikielisenä maana ovat vaikuttaneet myös kieli-vähemmistöjen suhteellinen pienuus ja se, että suurin osa Suomen alueista on ollut hyvin yksikielisiä (Nuolijärvi 2005: 283). Tällä on ollut vaikutuksensa suomalaisen koulujärjestelmään, joka on muotoutunut yksikieliseksi ja yhtenäistäväksi institutioksi (Laihonen & Halonen 2019; Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019).

Kieli-ideologioiden tutkimus on vakiintumattomien tutkimusmetodien vuoksi moninaista myös koulukonteksteissa. Tyypillinen lähestymistapa on ollut kielimaiseman (*linguistic landscape*) tai koulumaiseman (*schoolscape*) tutkiminen (mm. Brown 2012; Laihonon & Szabó 2018). Näin on pyritty tarkastelemaan koulutusinstituutioissa virallisesti hyväksytyjä ja sosiaalisesti tuettuja kielellisiä käytänteitä (Brown 2012: 282). Tässä tutkimuksessa lähestyn koulussa vallitsevia kieli-ideologioita visuaalisen tilan tarkastelun sijaan analysoimalla koulussa tuotettua visuaalista aineistoa. Kressin ja van Leeuwenin (2006: 45) mukaan piirtäminen on tapa tuottaa mielikuvia todellisuudesta. Piirustukset ovat ideologiaa, sillä ne ovat yhteydessä siihen instituutioon, jossa ne tuotetaan, ja näin myös instituution intresseihin. Kuvalliset rakenteet eivät ole koskaan ainoastaan muodollisia, vaan niillä on aina syvä ja tärkeä semanttinen ulottuvuus. Koulussa ja opettajankoulutuksessa tuotetut suomen kielen representaatiot antavat näkökulmia siihen, millaisena historialtaan voimakkaasti yksikielisen opetuksen nykyinen pääkieli näyttäytyy oppilaiden ja luokanopettajaopiskelijoiden piirustuksissa (esim. Lehtonen & Rätty 2018).

Piirustusmetodin hyödyntäminen peruskouluissa vallitsevien kieli-ideologioiden tarkastelemisessa motivoituu myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* kielitietoisista tavoitteista. Opetussuunnitelmassa kielitietoinen lähestymistapa nähdään osana kouluyhteisön toimintaa, ja sillä pyritään tukemaan kaikkien yhteisöjen ja niiden jäsenten monikielisyyttä (POPS 2014: 28). Kielitietoisuus onkin kielikasvatuksen kannalta keskeinen termi, ja se vaikuttaa voimakkaasti koulujen toimintakulttuuriin ja niiden kehittämiseen (Suurniemi 2019). Piirustustehtävää käyttämällä voidaan siis tarkastella, millaista aineistoa tällaisella tutkimusstrategialla on ylipäätään mahdollista saada, millaista kielitietoisuutta aineiston sisällöt osoittavat ja millaisia kieli-ideologiaa prosesseja niistä on mahdollista analysoida. Toisaalta piirustustehtävä tarjoaa myös opetussuunnitelman kielitietoista pedagogiikkaa tukevan tehtävämuodon, joka on monin eri tavoin sovellettavissa opetuksen tarpeisiin (Niemelä 2020).

3 Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten piirustusmetodia on hyödynnetty tutkimusstrategiana yhtäältä aiemmassa tutkimuksessa ja toisaalta omassa työssäni (3.1). Tämän jälkeen esittelen tutkimusaineistoni ja sen keruun (3.2) sekä aineiston analyysimetodit ja analyysin vaiheet (3.3).

3.1 Piirustusmenetelmän tausta ja soveltaminen tässä tutkimuksessa

Ihmiset ilmaisevat itseään ja ajatuksiaan symbolisia keinoja hyödyntäen (Schiffer & Miller 2002: 30–31; Nevgi & Löfström 2014: 175), ja kulttuuria ja yhteiskunnan rakenteita sekä niiden muutosta on mahdollista analysoida visuaalisen aineiston pohjalta (Kress & van Leeuwen 2006: 45; Rose 2016: 16–23). Piirustusmetodia on hyödynnetty kielitieteessä aiemmin erityisesti kielen oppimisen ja monikielisyyden tutkimuksessa (mm. Skinnari 2012; Alanen ym. 2013; Melo-Pfeifer 2015; Scotson 2018). Sen avulla on

myös lähestytty oppijoiden lukutaitokokemuksia ja kielellisiä elämäkertoja (mm. Busch 2006). Metodin avulla on tarkasteltu myös sekä tulevien että työssä olevien opettajien identiteettejä (Dufva, Alanen, Kalaja & Surakka 2007; Kalaja, Alanen & Dufva 2008; Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta 2008; Alanen ym. 2013; Kalaja, Dufva & Alanen 2013; Nevgi & Lofström 2014). Psykologisissa tutkimuksissa metodin avulla on tarkasteltu muun muassa sitä, kuinka lapset hahmottavat tietoa. Piirtäminen toimiikin hyvin lasten kanssa, kun tutkitaan abstrakteja aiheita, joiden kuvaamiseen voi olla vaikea löytää sanoja. (Briell, Elen, Depaepe & Clarebout 2010.)

Piirtämisen vahvuus aineistonkeruumetodina on sen yksinkertaisuus: se ei vaadi monimutkaista teknologiaa, kun työvälineinä toimivat paperi ja erilaiset kynät, eikä piirrettäessä tarvita myöskään käsitteistöä kielikäsitteiden kuvaamiseen. Toisaalta piirustustehtävä voi kuitenkin herättää tutkittavissa ikäviä tunteita, jos he eivät koe olevansa hyviä piirtäjiä. (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2017: 400.)

Pitkänen-Huhta ja Pietikäinen (2017) ovat määritelleet erilaisia visuaalisten tutkimusmetodien tutkimusstrategioita. Piirtämiseen liittyy heidän mukaansa kielen näkemisen (*seeing language*) tutkimusstrategia, johon sisältyy kaksi näkökulmaa: Ensinnäkin kielen piirtäminen on prosessi, jossa kieli materiaalistuu paperille silmin nähtäväksi ja fyysisesti aistittavaksi. Toisaalta kielen näkeminen ja tarkastelu ovat prosesseja, joissa nähtyä reflektoidaan, ymmärretään ja tulkitaan. Kielen näkemisen lisäksi Pitkänen-Huhta ja Pietikäinen nimeävät kielen suunnittelemisen (*designing language*) tutkimusstrategian. Tässä strategiassa kielen piirtäminen paperille vaatii piirrettävien elementtien tai kokonaisuuksien suunnittelua, johon liittyy erilaisten päätösten tekemistä ja tavoitteiden saavuttamista. Juuri tässä prosessissa kieli-ideologiat aktivoituvat. Oleellista strategiassa on heidän mukaansa konkreettisen työn lisäksi suunnitteluun liittyvä yhteistyö ja dialogi sekä osallistujien muuttuminen aktiivisiksi toimijoiksi, mikä häivyttää tutkittavien ja tutkijoiden välisiä rajoja.

Kielen näkemisen ja suunnittelun tutkimusstrategiat eivät toteudu omassa tutkimuksessani täysin Pitkänen-Huhdan ja Pietikäisen määrittelemällä tavalla, vaan ne liittyvät toisiinsa. Pitkänen-Huhta ja Pietikäinen pitävät yhteistyötä ja kommunikointia oleellisena osana kielen suunnittelun strategiaa, mutta uskon kielen piirtämisen paperille vaativan suunnittelua ja päätöksentekoa, vaikka se ei olisi julkilausuttua. Katsonkin, että suunnitteleminen ja päätösten tekeminen on piirtämisen prosessissa ensisijaista (ks. myös Kress & van Leeuwen 2006: 6, 11), sillä näissä toisiinsa kietoutuvissa toiminnoissa ideologiat aktivoituvat. Tehdyt ratkaisut päätyvät paperille, jossa ne ovat nähtävissä, ja sopivissa tilanteissa havainnoista voidaan siirtyä ymmärtämiseen. Kielen näkemisen strategiaan liittyvä kielen katsominen ja tulkitseminen ovat tässä työssä erityisesti tutkijan haaste, mihin palaan tarkemmin luvussa 4.

Opetuskontesteissa ja opetussisällöistä piirtäminen antaa kuvan siitä, mitä oppilaat tietävät ja mitä he ovat oppineet (ks. Kress 2012: 45). Piirustusmetodin avulla voidaan siis tarkastella, millaisia merkityksiä ja ominaisuuksia tutkittavat liittävät suomen kieleen – piirtämällä kielen he kuvaavat käsityksiään ja tietämystään suomen kielestä. Piirustuksista voi myös analysoida, miten osallistajat hahmottavat ympäröivää maailmaa ja suomen kielen roolia siinä: piirustuksissa esitetyt asiat ovat valintoja, jotka perustuvat tunteisiin, uskomuksiin, havaintoihin ja opittuun, koska ihmisillä on

taipumus tarkastella ja tulkita asioita omien kokemustensa valossa. (Ks. Melo-Pfeifer 2015: 201.)

Tutkimusasetelmassani haen piirustusmetodin avulla vastauksia abstrakteihin kysymyksiin, kun olen pyytänyt osallistujia kuvaamaan kieltä ja niitä asioita, jotka siihen heidän mielestään liittyvät.³ Koska kieli-ideologioita on vaikea tavoittaa, on tehtävänannon tarkoituksena antaa oppilaille ja luokanopettajaopiskelijoille mahdollisuus kuvata kieltä omaehtoisesti sitomatta sitä mihinkään tiettyyn kontekstiin tai tarjoamatta kielelle tietynlaisia ennako-oletuksia tai raameja. Tämä yhtäältä tekee tehtävästä haastavan mutta toisaalta antaa tilaa heteroglossiseen ja dynaamiseen kielen kuvaukseen, sillä piirustustehtävä tarjoaa mahdollisuuden vapaampaan assosiaatioon kuin esimerkiksi kansandialektologisissa tutkimuksissa hyödynnetty miellekarttamenetelmä (*mental mapping*). Monista hyvistä puolistaan huolimatta miellekarttamenetelmä asettaa kielen kuvaamiselle tietyt, erityisesti tilaan ja tilakäsitykseen liittyvät rajat (ks. esim. Preston 1989; Johnstone 2004; Vaattovaara 2012), joita on tässä tutkimusasetelmassa pyritty välttämään.

3.2 Aineisto ja sen keruu

Tutkimusaineistoni koostuu 115 piirustuksesta, jotka olen kerännyt 5.- ja 6.-luokkalaisilta Oulussa, Oulun seudulla ja Helsingissä sekä luokanopettajaopiskelijoilta Oulun yliopistossa. Tutkimuksessani on mukana sekä oppilaita että luokanopettajaopiskelijoita, sillä tavoitteenani on ollut päästä tarkastelemaan kieli-ideologisia prosesseja sekä oppijoiden että tulevien opetusalan ammattilaisten näkökulmasta. Oulun ja Oulun seudun aineisto on kerätty loka- ja marraskuussa 2016 ja Helsingin aineisto toukokuussa 2017.

Olen koonnut osallistujilta aineistonkeruutilanteessa seuraavat tiedot: nimi, ikä, ulkomailla asuminen⁴, mitä kieliä kotona puhutaan ja mitä muita kieliä oppilas tai opiskelija osaa. Kaikissa aineistoesimerkissä esiintyvät nimet ovat osallistujille antamiani pseudonyymeja. Olen koonnut ryhmien taustatiedot taulukkoon 1. Taulukosta selviää lisäksi osallistujien itse ilmoittamat kotikieliet ja muu kielitaito. Selkeyden vuoksi käytän ryhmiin viitattessani kaupungin tai alueen nimeä. Oulun pienen naapurikunnan osalta olen kuitenkin tehnyt poikkeuksen ja antanut kunnalle pseudonyymien Lampela, sillä vaikka tässäkin kunnassa on Helsingin ja Oulun tavoin useampi koulu, on kunta väkimäärältään Helsinkiin ja Ouluun verrattuna pieni ja näin yksittäinen koulu tai sen oppilaat helpommin tunnistettavissa. Yhteensä oppilas- ja opiskelijaryhmiä on seitsemän: kaksi 6.-luokkaa Oulusta samasta koulusta, yksi 6.-luokka Lampelasta, kaksi 6.-luokkaa Pohjois-Helsingistä samasta koulusta ja yksi 5.-luokka Itä-Helsingistä⁵ sekä ryhmä luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta. Luokanopettajaopiskelijat olivat aineistonkeruun aikaan ensimmäisen vuoden opiskelijoita.

3. Pitkänen-Huhta ja Rothoni (2018) ovat tarkastelleet vastaavan kaltaisella tehtävänannolla lukioikäisten visualisointeja äidinkielistään (suomi ja kreikka) ja englannista.

4. En tarkastele tässä artikkelissa ulkomailla asumisen mahdollisia vaikutuksia piirustuksiin, sillä kaikista 115 osallistujasta vain 18 on asunut ulkomailla, ja heistä suurin osa on luokanopettajaopiskelijoita.

5. Itä-Helsingissä aineistonkeruu on toteutettu yhteistyössä Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen kanssa (<https://blogs.helsinki.fi/uudetsuomet/>).

Taulukko 1.

Osallistujien taustatiedot ryhmittäin. Kotikieliet ja muu kielitaito on esitetty taulukossa osallistujien itse ilmoittamassa muodossa.

Ryhmä	Osallistujien määrä	Osallistujien kotikieliet	Osallistujien muu kielitaito
Oulu 1	10	suomi, irak, englantia, ruotsi	englantia, ruotsi, saksa, ranska, espanja, kiina
Oulu 2	11	suomi, arabia, italia	suomi, englantia, ruotsi, ranska
Lampela	19	suomi, englantia	englantia, ruotsi, espanja
Pohjois-Helsinki (kaksi luokkaa yhdessä)	41	suomi, englantia, norja, latvia, arabia, persia, ethiopia	englantia, ruotsi, saksa, espanja
Itä-Helsinki	21	suomi, arabia, englantia, somali, viro, bengali, ingushia, kosovo, kurdi, pashto, tamili, thai, turkki, venäjä	englantia, suomi, ruotsi, venäjä, arabia, ranska, viro, farsi, japani, saksa
Luokanopettaja-opiskelijat	13	suomi, englantia, somali	suomi, englantia, ruotsi, saksa, espanja, ranska, italia, japani, arabia

Kuten taulukosta 1 voi nähdä, osallistujien kielellisissä taustoissa on paljon vaihtelua. Suurin osa on kotikieliltään suomenkielisiä, mutta jokaisessa ryhmässä on vähintään yksi osallistuja, joka on ilmoittanut kaksi kotikieltä. Itä-Helsingin ryhmässä suurimmalla osalla on kotikielenään jokin muu kieli kuin suomi. Osallistujien kielelliset repertuaarit ovatkin laajimmat Itä-Helsingissä, missä oppilaat ilmoittavat puhuvansa yhteensä 19:ää eri kieltä joko kotikielenään tai toisena, kolmantena ja jopa neljäntenä kielenään. Kapeimmat repertuaarit ovat Lampelan oppilailla, jotka kertovat osaavansa pääasiassa suomea ja englantia, osa ruotsia ja yksi myös espanjaa. Luokanopettaja-opiskelijoista monella on paljon kielitaitoa, jota he ovat kerryttäneet muun muassa asumalla ulkomailla. Moni heistä on ilmoittanut puhuvansa useampaa kuin kahta kieltä.

Jokaisessa ryhmässä aineistonkeruun kulku on ollut samanlainen. Oppilaat ja opiskelijat ovat kirjoittaneet jakamilleni papereille tai taustatietolomakkeille (luokanopettajaopiskelijat) tietonsa, minkä jälkeen olen antanut tehtävänannon ”Piirrä suomen kieli”. Tehtävänanto on ollut niin 5.–6.-luokkalaisille kuin aikuisille opiskelijoillekin abstrakti ja haastava ja herättänyt aina myös hämmennystä, minkä vuoksi olen antanut aloittamisen helpottamiseksi muutamia apukysymyksiä, joiden hyödyntäminen on ollut vapaaehtoista: *Missä suomea puhutaan? Ketkä puhuvat suomea? Millainen kieli suomi on, esim. miltä se kuulostaa? Mitä olet oppinut suomen kielestä koulussa? Onko suomen kieli tärkeä sinulle? Vai ei? Jotain muuta, mitä?* Esimerkiksi Skinnari (2012: 65) kirjoittaa jättäneensä omassa tehtävänannossaan⁶ apukysymykset pois, koska ei ole halunnut vaikuttaa oppilaiden tulkintoihin. Tämän tutkimuksen apukysymysten tarkoitus on kuitenkin ollut juuri nimensä mukainen: auttaa löytämään

6. Tehtävänanto on ollut ”Piirrä itsesi englannin oppijana” (Skinnari 2012: 65).

jokin mahdollinen kiinnekohta tehtävän aloittamiseen. Olen painottanut tehtävänannossa, että kyseessä ei ole koe, testi eikä piirustuskilpailu, vaan että olen kiinnostunut osallistujien ajatuksista. Heille on korostettu, että kaikki suomen kieleen liittyvät mielikuvat ovat sallittuja eikä ole oikeaa tai väärää tapaa ilmaista ajatuksiaan. Piirustusvälineet ovat olleet jokaiselle ryhmälle samat: valkoista A4-kokoista tulostuspaperia ja paljon erivärisiä puuvärikyniä ja tusseja. Osallistujat ovat saaneet itse valita, käyttävätkö he tarjoamiani piirustusvälineitä vai eivät. Piirtämisen jälkeen Oulun ja Lampelan ryhmissä oppilaat ja opiskelijat ovat keskustelleet piirtämisestä joko keskenään ryhmissä tai minun johdollani. Helsingissä oppilaita on haastateltu pienissä ryhmissä piirtämisen jälkeen.⁷

Vaikka aineistonkeruu on toteutettu kaikissa ryhmissä mahdollisimman samalla tavalla, oli järjestelyissä jonkin verran koulu- ja opettajakohtaisia eroja. Eroja oli esimerkiksi siinä, jäikö opettaja luokkaan ja kuinka aktiivisesti hän osallistui järjestyksen ylläpitämiseen. Toisinaan oli koulutyön kannalta välttämättömältä, että opettaja poistui luokasta niiden oppilaiden kanssa, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Tilanteet, joissa opettajan auktoriteetti puuttui, tekivät oman asemani tutkijana haastavaksi. Pyrkimyksenäni oli vaikuttaa keräämääni aineistoon mahdollisimman vähän, joten en voinut asettua aineistonkeruutilanteissa opettajan kaltaiseksi auktoriteetiksi. Pohjois-Helsingissä käytännön kouluarki vaikutti aineistonkeruuseen siten, että opettajien toiveesta kahden rinnakkaisluokan oppilaat tekivät piirustustehtävän yhtä aikaa. Tämän vuoksi informanteja on kyseisestä koulusta paljon ja käsittelen heidän piirustuksiaan yhtenä kokonaisuutena. Itä-Helsingin tutkittavat puolestaan piirsivät kaksi erilaista piirustusta: ensin piirustuksen itsestään ja kielistään ja myöhemmin piirustuksen suomen kielestä. Tässä artikkelissa käsittelen ainoastaan jälkimmäisiä piirustuksia.

3.3 Analyysimetodit

Olen hyödyntänyt piirustusten analyysissa laadullista sisällönanalyysia (Schreier 2012; Eskola & Suoranta 2014: 155–161; Tuomi & Sarajärvi 2018: 103–146), visuaalisen rakenteen tulkintaa (Rose 2016: 51–80) sekä Kressin ja van Leeuwenin semioottista mallia (2006). Olen edennyt analyysissani siten, että olen aloittanut analyysin piirustusten rakenteiden ja värien käytön kokonaistarkastelusta, minkä jälkeen olen siirtynyt visuaalisten ja tekstielementtien luokitteluun. Aineiston rakenteiden tarkastelu kokonaisuutena tarjoaa tietoa siitä, millaisia jaettuja representaatioita osallistujat ovat suomen kielestä tehneet.

Visuaalisten rakenteiden tulkinta (the good eye -metodi) ei ole piirustusten kuvaamisen tapana eksplisiittinen, mutta yleisemmin taiteen tulkintametodinä käytettynä sen ei ole tarkoituskaan olla. Siinä voidaan keskittyä muun muassa silmäilemään visuaalista rakennetta ja asetelmia, sisältöä, värejä ja elementtien järjestystä tilassa. (Rose 2016: 56–

7. Ryhmäkeskustelujen ja -haastattelujen analyysi ei valitettavasti mahdu tämän artikkelin tarkasteluun. Itä-Helsingissä olen tehnyt haastattelut yhdessä Heini Lehtosen kanssa. Keskustelut ja haastattelut ovat kuitenkin osoittautuneet hedelmällisiksi aineistoiksi kieli-ideologioiden tutkimisen kannalta. Tarkastelen näitä aineistoja erillisessä osatutkimuksessa.

57.) Kress ja van Leeuwen taas lähestyvät kuvien rakennetta ja erilaisia esitystapoja ja tulkintaa semioottisessa mallissaan yksityiskohtaisemmin, mikä tekee näistä kahdesta lähestymistavasta toisiaan täydentäviä. Piirustusten rakenteissa keskityn erityisesti valittuun esitystapaan ja värien käyttöön. Vaikka Rose pitää the good eye -metodin erillään laadullisesta sisällönanalyysistä, on analyysissäni piirustusten rakenteiden tarkastelu ollut oleellinen osa sisällönanalyysia ja ohjannut tapaani lähestyä aineistoa.

Rakenteiden tarkastelun jälkeen olen siirtynyt sisällön luokitteluun (Eskola & Suoranta 2014: 155–161; Rose 2016: 85–99; Tuomi & Sarajärvi 2018: 103–146). Olen pyrkinyt laadullisen sisällönanalyysin avulla estämään intuitiiviset tulkinnat (ks. Rose 2016: 85; Schreier 2012: 1–6) ja luokittelemaan piirustuksissa esiintyvät visuaaliset elementit ja tekstit systemaattisesti omiin kategorioihinsa. Tämän jälkeen olen tarkastellut kategorioiden erityispiirteitä ja sitä, kuinka suomen kieli esitetään eri kategorioissa ja kuinka siitä kirjoitetaan.

Olen analysoinut piirustuksissa esiintyviä tekstejä suomen kielestä myös meta-kielen näkökulmasta (ks. esim. Coupland & Jaworski 2004: 36). Ihmisten tavat kuvailla kieltä ja kommunikaatiota auttavat ymmärtämään, kuinka kieliin suhtaudutaan ja millaisia arvostuksia niihin liittyy. Metakielisten kielen kuvauksien kautta voidaan tavoittaa yleistä ja jaettua ymmärrystä kielestä ja sitä, miten ymmärrys rakentuu: kuinka kielen uskotaan toimivan, millaisena sitä pidetään, millaisia konnotaatioita erilaisiin puhetapoihin liittyy ja millaista kielen *pitäisi* olla (alkuperäinen kursiivi)? Metakieli voi toimia ideologisella tasolla ja vaikuttaa ihmisten ideologioihin ja toimintaan monin eri tavoin. (Jaworski, Coupland & Galasiński 2004: 3.)

4 Visuaalisten elementtien sisällönanalyysi

Tässä luvussa tarkastelen ensin piirustusten rakennetta (4.1) ja sen jälkeen värien käyttöä (4.2). Lopuksi esittelen luokittelua, johon sisällönanalyysi on johtanut (4.3).

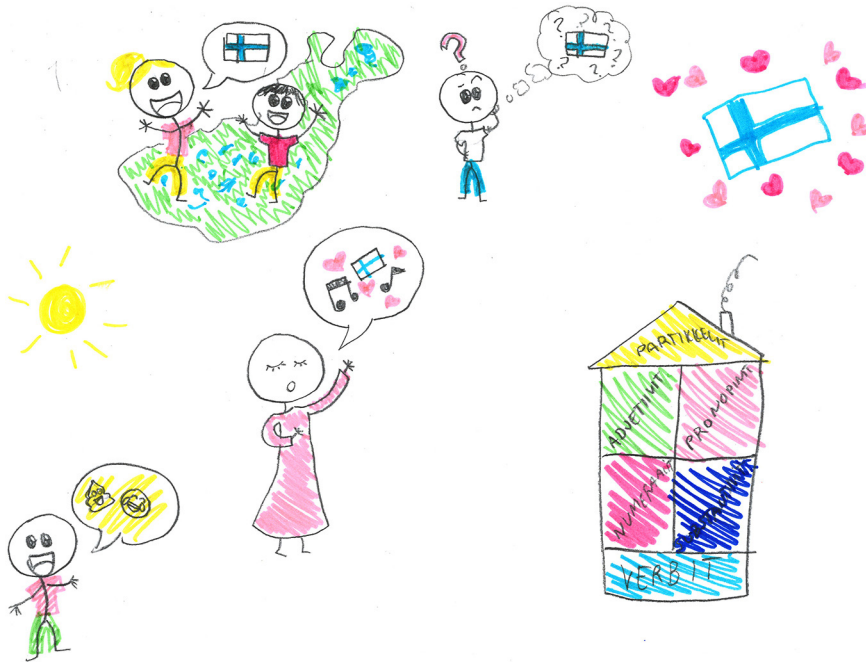
4.1 Piirustusten rakenne

Aineistoni käsittää kaikkiaan 115 piirustusta. Piirustukset vaihtelevat rakenteeltaan yhdestä pienestä kuvasta paperin yläkulmassa hyvin monipuolisiin kokonaisuuksiin. Suurimmassa osassa on kuvien lisäksi kirjoitusta; vain alle viidesosa piirustuksista rakentuu pelkästään piirretyistä elementeistä. Piirustusten rakenteiden eri osa-alueet on koottu taulukkoon 2.

Suurin osa piirustuksista koostuu yksittäisten elementtien kokonaisuuksista, joita kutsun kollaasipiirustuksiksi. Kollaasipiirustuksia on aineistossa kaikkein eniten (99/115), ja ne ovat lähellä sitä, mitä Kress ja van Leeuwen (2006: 79–81) kutsuvat käsitteelliseksi esitystavaksi (*conceptual representation*) ja luokitteluprosessiksi (*classification process*), sillä niissä elementit ovat usein melko samankokoisia ja esitetty samansuuntaisesti suhteessa piirustuksen horisontaalisiin ja vertikaalisiin akseleihin. Tämän lisäksi elementit on esitetty objektiivisesti vaaleaa taustaa vasten. (Mts. 81.) Kuvassa 1 on oululaisen Lillin piirustus, joka on rakenteeltaan kollaasi.

Taulukko 2.
Piirustusten (N = 115) rakenteiden osa-alueet.

Piirustusten asetelmat	Kollaasipiirustukset	99
	Kontekstipiirustukset	12
	Yksi elementti	4
Värien käyttö	Värikkäät piirustukset	58
	Sinivalkoiset piirustukset	35
	Mustavalkoiset piirustukset	22
Kirjoitus piirustuksissa	Kirjoitusta	97
	Ei kirjoitusta	18



Kuva 1.
Esimerkki kollaasipiirustuksesta. Lilli, Oulu 1.

Aivan kuten Lillin piirustuksessa, kollaasipiirustuksissa eri elementtien välillä ei välttämättä esiinny minkäänlaisia yhteyksiä, mutta toisinaan asioiden yhteenkuuluvuutta tai riippuvuussuhdetta on ilmaistu esimerkiksi vektorien⁸ avulla. Lähtökohtaisesti

8. Kressin ja van Leeuwenin (2006: 43–64) mukaan erilaiset nuolet toimivat visuaalisissa rakenteissa vektoreina ja kuvaavat narratiivisuutta. Tällainen narratiivinen tulkintatapa ei kuitenkaan yleensä yhdisty käsitteelliseen esitystapaan, ja koska käsitteellinen esitystapa on aineistossa hallitseva, olen jättänyt narratiivisen näkökulman tämän analyysin ulkopuolelle (ks. tarkemmin vektoreista ja narratiivisesta analyysistä esim. Alanen ym. 2013; Scotson 2018).

kollaasipiirustuksissa eri elementtien tulkinta ei ole vieressä esiintyvistä elementeistä riippuvaista. Elementtejä yhdistää kuitenkin se, että ne on valittu samaan piirustukseen tasa-arvoiseksi kuvaamaan pyydettyä asiaa, suomen kieltä.

Toisaalta aineistossa esiintyy myös piirustuksia, joissa elementit rakentavat suomen kielelle kontekstin. Näitä kutsun kontekstipiirustuksiksi, sillä piirretyt elementit on sidottu samaan taustaan. Myös näitä piirustuksia voi pitää käsitteellisinä: vaikka niissä kieli esitetään toisistaan irrallisten elementtien sijaan kokonaisuutena, kuvaavat ne pääasiassa staattisia olotiloja ja koostuvat hyvin samankaltaisista elementeistä kuin kollaasipiirustukset (ks. Kress & van Leeuwen 2006: 79–92). Kuvassa 2 on lampelalaisen Valon kontekstipiirustus.



Kuva 2.
Esimerkki kontekstipiirustuksesta. Valo, Lampela.

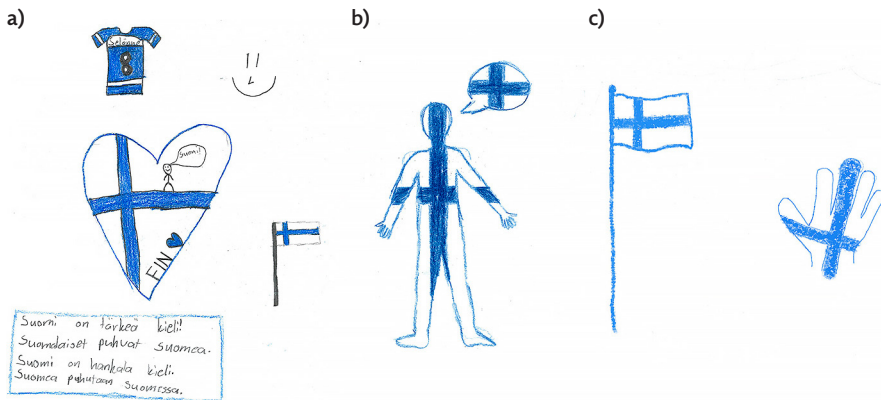
Kontekstipiirustuksia on aineistossa huomattavasti vähemmän (12/115) kuin kollaasipiirustuksia. Yhden elementin piirustuksia on aineistossa todella vähän (4/115), ja niissä esiintyy Suomen lippuja ja ihmisiä. Koska piirustusten rakenne vaikuttaa niiden sisältöön erittäin vähän, käsittelem piirustuksia tästä eteenpäin yhtenä aineistokokonaisuutena. Kollaasipiirustusten suureen määrään aineistossa vaikuttanee tehtävänannon ja aiheen abstraktius: kieltä on helpompi käsitteellistää ja visualisoida yksittäisinä elementteinä laajojen kokonaisuuksien muodostamisen sijaan.

4.2 Värien käyttö piirustuksissa

Olen tarkastellut piirustusten väriä osana niiden rakenteita (ks. Rose 2016: 64–66) sekä sitä, kuinka värit vaikuttavat niihin merkityksiin, joita piirustukset välittävät

(Jones 2012: 30). Aineistossa on 58 värikästä, 35 sinivalkoista ja 22 mustavalkoista piirustusta. Kuten edellä mainitsin, kaikilla osallistujilla on ollut samanlaiset piirustusvälineet käytössään. Luokittelussani värikkäissä piirustuksissa on käytetty monia eri värejä tai jotain muuta väriä kuin pelkästään sinistä. Mustavalkoisissa piirustuksissa on käytetty ainoastaan lyijykynää tai mustaa väriä. Olen luokitellut piirustuksen sinivalkoiseksi, jos piirustuksessa ei ole käytetty muita värejä kuin sinistä; valkoinen paperi tarjoaa valkoisen värin osallistujille käytettäväksi automaattisesti. Valkoinen on siten väri, joka esiintyy väistämättä jokaisessa piirustuksessa. Osassa sinivalkoisista piirustuksista on käytetty myös lyijykynää tai mustaa tussia, mutta näitä en ole luokitellut väreiksi samalla tavalla kuin sinistä tai jotain toista väriä (esim. punainen tai keltainen).

Piirustusten värivalinnat luovat merkityksiä ja miellelyhtymiä, jotka ovat yhteydessä kulttuurisiin ja historiallisiin merkityksiin (van Leeuwen 2011: 3). Värien avulla voidaan ilmaista tiettyjä ihmisiä ja paikkoja, kuten esimerkiksi valtion lippujen väreillä tehdään (mts. 11). Aineiston sinivalkoisissa piirustuksissa esiintyy lähes aina Suomen lippu, ja suurimmassa osassa sinivalkoisista piirustuksista sinivalkoisuus ilmeneekin juuri lipussa. Kuvat 3a–c ovat esimerkkejä kolmesta erilaisesta sinivalkoisesta piirustuksesta.⁹



Kuvat 3a–c.
Esimerkkejä kokonaan sinivalkoisista piirustuksista.

Esimerkkikuva 3a on oululaisen Oivan piirustus, kuvissa 3b ja 3c on pohjoishelsinkiläisten Juulin ja Sandran piirustukset. Sinivalkoisille piirustuksille on tyypillistä, että Suomen lipun siniristikuvio on sijoitettu perinteisen lipun mallin lisäksi myös esimerkiksi Suomen kartalle, sydämen sisälle, ihmiskehoon tai kehon osiin sekä puhekupliin. Aineistossa sinivalkoisia piirustuksia esiintyy eniten Oulun oppilasryhmissä, joissa noin puolet piirustuksista on sinivalkoisia. Lämpelässä ja Pohjois-Helsingissä

⁹ Painetussa Virittäjässä piirustukset ovat mustavalkoisia. Artikkelin verkkoversio on julkaistu värikköisenä.

noin neljännes piirustuksista on sinivalkoisia, Itä-Helsingissä ja luokanopettaja-opiskelijoilla vain muutama.

On tärkeää ottaa huomioon se, että aineistonkeruutilanteessa tarjoamani välineet ovat vaikuttaneet aineiston rakenteeseen, sillä loppujen lopuksi osallistujilla on ollut mahdollisuus valita ainoastaan käyttämänsä kynät ja värit. Näin he eivät ole voineet toteuttaa piirustusta esimerkiksi joillain toisilla materiaaleilla tai tietokoneella. (Vrt. Rose 2016: 27.) Koska kaikilla osallistujilla on ollut mahdollisuus tehdä monivärinen piirustus, tulkitseen värien käyttöä valintana, jonka informantit ovat piirtäessään tehneet.

4.3 Piirustusten visuaalisten elementtien luokittelu

Esittelen seuraavaksi piirustusten visuaalisten elementtien luokittelun eri vaiheet. Kun visuaalista aineistoa analysoidaan sisällönanalyysin keinoin, on tyypillistä, että kuvat luokitellaan omiin kategorioihinsa kokonaisuuksina (ks. Rose 2016: 88–105; Nevgi & Löfström 2014; Dufva ym. 2007; Kalaja ym. 2008; Skinnari 2012). Aineiston suuren määrän takia olen ottanut omassa analyysissäni kuitenkin erilaisen lähestymistavan ja luokitellut piirustuksissa esiintyvät visuaaliset elementit kategorioihin kokonaisten piirustusten sijaan. Näin pyrin tavoittamaan sellaiset suomen kieleen yhdistyvät elementit ja jaetut representaatiot, joita aineistossa esiintyy.

Taulukko 3.

Sisällönanalyysin tuottamat suurimmat elementtikategoriat.

Kategoria	Taajuus	Esiintymät
Paikat	112	120
Elävät olennot	99	151
Kansalliset elementit	81	101
Kulttuuri	68	68
Vuorovaikutus ja kommunikointi	66	105
Luonto	66	72
Tunteen ilmaiseminen	34	43
Kielen ominaisuudet	25	36
Koulutus	20	22
Ruumiinosat	19	21

Luokitteluprosessi on ollut aineistolähtöinen niin, että luokittelu on muodostunut aineiston analyysin kuluessa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 108–109; Eskola & Suoranta 2014: 157). Muodostuneet kategoriat eivät siis ole olleet ennalta päätettyjä. Olen luokitellut jokaisen piirustuksessa esiintyvän elementin yksitellen ja pyrkinyt elementtejä ryhmittelemällä tarkkarajaisuuteen niin, että jokaisella elementillä olisi vain yksi mahdollinen kategoria (ks. Rose 2016: 92–93; Nevgi & Löfström 2014).¹⁰ Kaikkien element-

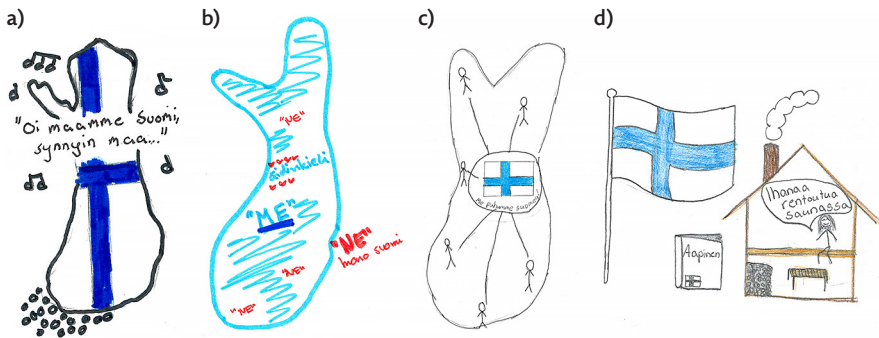
10. Olen käyttänyt sisällönanalyysissä laadullisen aineiston analyysiohjelmaa NVivoa.

tien luokittelun jälkeen olen koonnut alakategorioita niitä yhdistävien yläkategorioiden alle. Piirustusten analyysissä tutkijan tulkintoja voidaan pitää metodin haasteena (Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2017: 399–401), sillä myös tutkijan analyysiprosessiin liittyy jo edellä mainittu *kielen näkeminen* ja osana sitä ymmärtäminen ja tulkinnat. Laadullisen sisällönanalyysin prosessissa tutkijan tulkinnat ja päätökset siis korostuvat, mutta toisaalta juuri ne tekevät analyysistä laadullista (Schreier 2012: 20–22).

Sisällönanalyysissä piirustuksissa esiintyvät elementit jakautuivat kymmeneen yläkategoriaan, jotka on esitetty taulukossa 3. Taulukossa *taajuus* viittaa niiden piirustusten määrään, joissa elementtejä esiintyy, ja *esiintymät* elementtien määrään koko aineistossa. Kuten taulukosta näkyy, moni osallistuja on piirtänyt useita samaan kategoriaan luokiteltuja elementtejä.

Seuraavaksi esittelen seitsemän suurinta analyysin paljastamaa kategoriaa ja niiden sisältämiä elementtejä taajuusjärjestyksessä. Lopuksi keskityn vielä aineistossa esiintyviin yksittäisiin elementteihin, joita esiintyy osallistujien piirustuksissa runsaasti.

Paikat¹¹ on taajuudeltaan aineiston suurin kategoria. Se sisältää 21 erilaista paikkaa kuvaavaa elementtiä, joista taajin on 47 piirustuksessa esiintyvä Suomen kartta. Suomen jälkeen piirretyin paikka on sauna, joka esiintyy aineistossa 12 kertaa. Kuvissa 4a–d on esimerkkejä näistä elementeistä.



Kuvat 4a–d.
Piirustuksissa esiintyviä erilaisia paikkoja.

Kuva 4a on pohjoishelsinkiläisen Nean Suomen kartta, johon hän on sijoittanut Maamme-laulun avausosat. Kuva 4b on luokanopettajaopiskelija Heinin kartta, johon hän on merkinnyt *äidinkielen* alueen Oulun korkeudelle sekä ”me” ja ”ne” eri alueille puhutun kielimuodon mukaan. Kartan oikealle puolelle hän on kirjoittanut myös *huono suomi*, mihin palaan alaluvussa 5.1. Kuvassa 4c on lampelalaisen Ellenin Suomi, johon hän on piirtänyt suomea puhuvia ihmisiä. Pohjoishelsinkiläisen Sateen piirustuksessa (4d) on muun muassa sauna.

11. Käytän tässä luokittelussa paikkaa sen arkikielisessä merkityksessä viittaamassa erilaisiin, ei erityisen merkityksellisiin sijainteihin, joiden käyttöön käsite *paikka* on yleensä varattu (vrt. esim. Cresswell 2004; ks. myös Vaattovaara 2009).

Taajuudeltaan toiseksi suurin kategoria on Elävät olennot. Tässä kategoriassa on vain vähän erilaisia elementtejä; keskiössä ovat ihmiset, joita on piirretty sekä yksittäin että joukkioina. Ihmiset on esitetty pääasiassa tikku-ukkoina. Ihmisten lisäksi elävien olennot kategoriaan kuuluu erilaisia eläimiä, esimerkiksi suomenhevosia ja joutsenia. Suomen kielen henkilöityminä esiintyvät muiden muassa Mikael Agricola ja Sauli Niinistö. Lampelalaisen Maxin piirtämässä kuvassa 5 on Timo Soini, joka seisoo eduskuntatalon portailla. Soinin puhekuplassa lukee *Olen suomalainen, puhun suomea, Suomi on kiva*. Soinin esiintymistä aineistossa voi selittää hänen edustamansa puoleen nimi *Perussuomalaiset*, aineistonkeruun ajankohta syksyllä 2016, jolloin vuonna 2015 Suomeen saapuneiden pakolaisten suuri määrä ja oikeistopopulistien kritiikki Suomen pakolaispolitiikkaa kohtaan oli laajalti esillä mediassa,¹² sekä myös se, että vuoden 2015 eduskuntavaaleissa perussuomalaiset oli Lampelassa toiseksi äänestetyin puolue (SVT 2015).



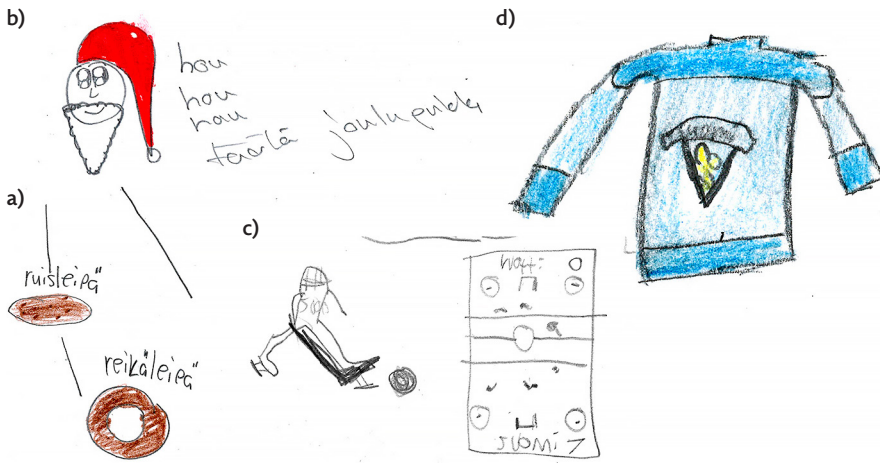
Kuva 5.
Timo Soini.

Kansalliset elementit -kategoria poikkeaa selvästi muista ryhmistä, sillä siinä esiintyy vain yksi elementti, Suomen lippu. Lippu esiintyy 101 kertaa 81 piirustuksessa. Olen luokitellut tähän kategoriaan vain perinteiset Suomen liput (esim. kuvassa 5 esiintyvä lippu). Aineistossa siniristikuvio esiintyy kuitenkin myös monissa muissa muodoissa, muun muassa kartoissa, sydämissä ja ihmiskehoissa (ks. kuvat 3, 4 ja 8).

Kulttuuri-kategorialla on kaksi alakategoriaa: ruoka ja juoma sekä urheilu. Yhdessä nämä muodostavat sisällöltään aineiston laajimman kategorian, johon sisältyy 29 eri-

12. Esimerkiksi Helsingin Sanomat uutisoi uusnatsijärjestöistä, Asema-aukion pahoinpitelystä, populismista sekä rasismiin vastustamisesta. Haku on toteutettu HS:n nettisivuilla hakusanalla *suomi* ajalta 1.9.2016–31.10.2016.

laista piirrettyä elementtiä. Kategoriaan kuuluvia elementtejä esiintyy koko aineistossa kuitenkin vain muutama. Kuvissa 6a–d on esimerkkejä tähän kategoriaan luokitelluista elementeistä.



Kuvat 6a–d.
Kulttuurisia elementtejä.

Kulttuuri-kategoriassa taajimpaan esiintyvä elementti on joulupukki, ruoka ja juoma-alakategoriassa tyypillisiä ovat esimerkiksi kalja, ruisleipä, Omar-karkit ja Fazerin sininen, ja urheilu-alakategoriassa toistuvat erityisesti erilaiset jääkiekkoon liittyvät elementit. Esimerkkikuvassa 6a on Amandan piirtämä ruisleipä, Ayaan piirtämässä kuvassa 6b puolestaan joulupukki; molemmat piirtäjät ovat Itä-Helsingistä. Itähelsinkiläinen Roope on piirtänyt jääkiekkoilijan ja jääkiekkokaukalon (kuva 6c), oululainen Asmo jääkiekkomaajoukkueen Leijona-paidan (kuva 6d).



Kuvat 7a–c.
Ihmisiä ja puhekuplia.

Vuorovaikutus ja kommunikointi -kategoriassa yksittäisiä elementtejä on vähän, mutta siihen luokiteltu puhekupla esiintyy piirustuksissa taajaan, sillä yli puolessa piirustuksista on vähintään yksi puhekupla. Puhekuplissa pääsevät ääneen pääasiassa piirustuksessa esiintyvät ihmiset, mutta puhekupla saattaa kuulua myös piirustuksessa esiintyvälle eläimelle tai vaikka Suomen lipulle. Noin puolet puhekuplissa esiintyvistä teksteistä on erilaisia tervehdyksiä ja fraaseja, esimerkiksi *Hei!*, *No hei mitä kuuluu?*, *Hei olen Eemeli*, *Moi! Mitä kuuluu?* Kuvissa 7a–c edellisellä sivulla on esimerkkejä ihmisistä ja puhekuplista. Oululaisen Hennan piirustuksessa 7a on ihmisjoukko, joka puhuu suomea. Pohjoishelsinkiläisen Sampon piirustuksessa 7b toinen ihminen kertoo olevansa suomalainen; toisella on kädessään Suomen lippu. Kuvassa 7c näkyy lampelaisen Olavin piirtämiä ihmisiä ja tervehdyksiä puhekuplissa.

Luonto-kategoriaan olen luokitellut piirustuksissa esiintyvät luontoa eri tavoin kuvaavat elementit. Kategoria koostuu kaikkiaan 15 erilaisesta elementistä, joita esiintyy yli puolessa aineiston piirustuksista. Näistä yleisimpiä ovat erilaiset puut ja metsät, pilvet, lumi ja aurinko.

Tunteiden ilmaiseminen -kategoriaan olen puolestaan luokitellut muun muassa erilaisia sydämiä, emojeita ja hymiöitä. Kuvassa 8a on oululaisen Aleksin piirtämä Suomen lippu ja sydän, kuvassa 8b luokanopettajaopiskelija Maijan piirtämä siniristikuvioinen sydän. Erityisesti sydämet esiintyvät usein Suomen lipun yhteydessä. Niille on tyypillistä, että ne yhdistyvät lippuun: sydän on saanut siniristikuvion, sydämet leijailevat lipun ympärillä (ks. kuvaa 1) tai Suomen lippu ja sydän on yhdistetty yhtäsuuruusmerkillä, kuten kuvassa 8a.

a)



=



b)

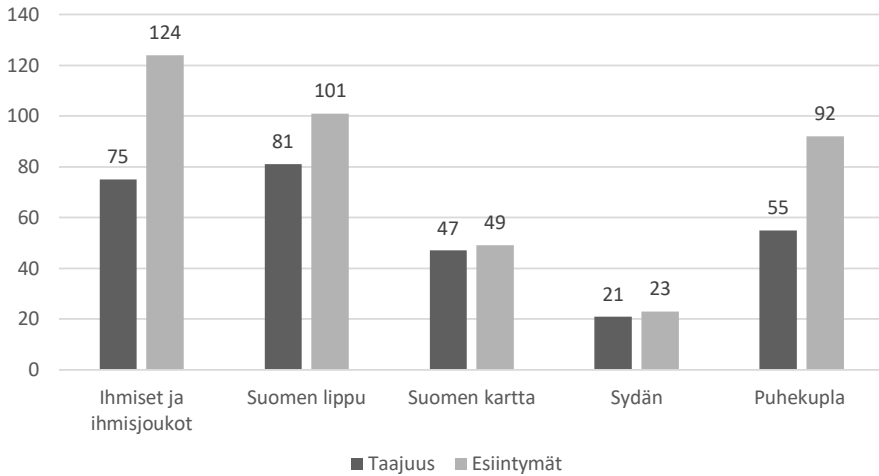


Kuvat 8a–b.

Lippuja ja sydämiä.

Verkkoviestinnässä tyypilliset emoji-tuovat kirjoitettuun viestintään niitä ei-kielellisiä kommunikoinnin osa-alueita, jotka ovat läsnä kasvojen tapahtuvassa kommunikoinnissa, eli ne välittävät reaktioita ja tunteita (Kaye, Malone & Wall 2017). Aineistossa tyypillisiä ovat erilaiset hymyilevät ja nauravat emoji-t (ks. kuvaa 1).

Kuten edellä esittelemästäni voi huomata, monia sisällönanalyysin avulla muodostettuja kategorioita hallitsee jokin yksittäinen elementti. Olen koontanut nämä yksittäiset elementit kuvioon 1.



Kuvio 1.
Piirustuksissa yleisimmin esiintyvät elementit (N).

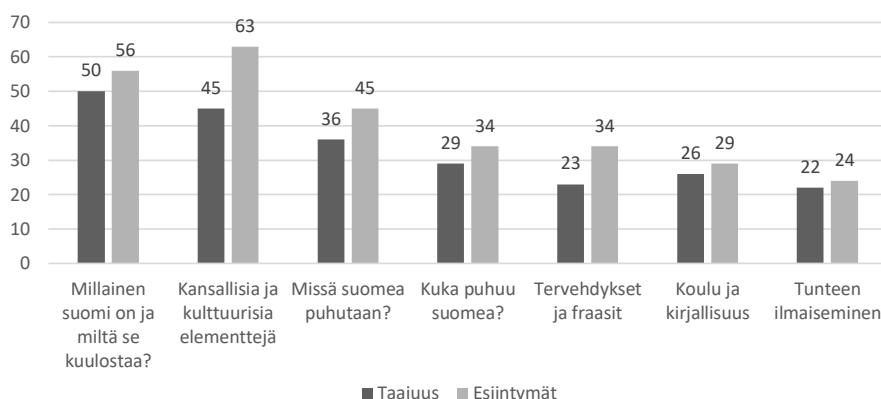
Aineistossa on eniten piirroksia ihmisistä ja ihmisjoukoista, kansallisesta symbolista Suomen lipusta, Suomen kartasta sekä erilaisia sydänsymboleja ja puhekuuplia. Ihmiset esiintyvät aineistossa pääasiassa kielen puhujina ja suomalaisina: ihmiset on nimetty suomalaisiksi, ja heidän kerrotaan olevan suomenkielisiä. Vuorovaikutuksellisuus ja kommunikointi nousevat aineistosta esiin puhekuuplina. Suurin osa näistä yksittäisistä elementeistä esiintyy vähintään puolessa piirustuksista. Useiden elementtien esiintymämäärät ovat taajuuksia suuremmat, eli moni osallistuja on piirtänyt useita ihmisiä, puhekuuplia ja Suomen lippuja piirustuksiinsa. Tavoitteenani on ollut löytää aineistosta sellaisia representaation muotoja, jotka osallistujat jakavat. Tällaisia ovat analyysin perusteella erityisesti kieleen yhdistyvät kansalliset elementit ja vuorovaikutuksellisuus puhekuuplien muodossa.

5 Piirustusten tekstien sisällönanalyysi

Piirustuksissa esiintyy visuaalisten elementtien lisäksi paljon tekstiä eri funktioissa. Tässä luvussa analysoin näitä tekstejä luokittelemalla niitä eri kategorioihin.

Olen soveltanut tekstien luokitteluun samanlaista sisällönanalyttistä otetta kuin visuaalisten elementtien luokitteluunkin. Tekstit vaihtelevat puhekuuplien lyhyistä tervehdyksistä pidempiin pohdintoihin esimerkiksi suomen kielen ominaisuuksista tai vaikeudesta ja siitä, kenelle se piirtäjien mielestä on vaikeaa. Osa teksteistä on suorista vastauksia tehtävänannossa annettuihin apukysymyksiin, mikä herättää epäilykset sosiaalisen suotavuuden vääristymästä (Garrett 2010: 44–45): ovatko informanit kirjoittaneet kuten kirjoittavat, koska se sopii aineistonkeruukontekstiin tai koska uskovat tutkijan toivovan sellaisia vastauksia? Toisaalta osallistujat ovat piirtäneet ja kirjoittaneet myös monista sellaisista asioista, jotka eivät ole olleet tehtävänannossa esillä.

Tekstit ovat pääasiassa lyhyitä, harvemmin yhtä virkettä pidempiä kokonaisuuksia. Myös yksittäisiä sanoja esiintyy paljon. Teksteille on tyypillistä se, että ne toistavat tai selittävät piirrettyjä elementtejä; esimerkiksi piirretyn Suomen kartan viereen on kirjoitettu *Suomi* tai *Tämä ei ole sukka* (todennäköisesti siksi, että Suomen kartta ei yhdennäköisyydestään huolimatta sekoittuisi sukkaan). Tekstit täydentävät kuvallista ilmaisua ja syventävät niiden vuorovaikutuksellisuutta kahdella eri tavalla: 1) piirtäjät selventävät ja täydentävät piirustuksiaan tekstin avulla, jolloin vuorovaikutus rakentuu piirtäjän ja tuotoksen välille, ja 2) piirtäjät täydentävät ja selventävät piirustuksia tekstin avulla myös kommunikoidakseen niiden vastaanottajan¹³ kanssa (Kress & van Leeuwen 2006: 119). Piirustusten tekstit pyrkivät siis selventämään piirtäjän ajatuksia ja luomaan vuorovaikutusta piirtäjän ja vastaanottajan välille, sillä osa teksteistä on selvästi osoitettu suoraan piirustusten vastaanottajalle.



Kuvio 2.
Aineiston yleisimmät tekstikategoriat (N).

Piirustusten tekstit jakautuvat sisällönanalyysin perusteella 19 eri kategoriaan. Suurin osa kategorioista on todella pieniä, mutta luokittelusta erottuu seitsemän suurta kategoriaa, jotka on esitetty kuviossa 2. Seuraavissa alaluvuissa analysoin tarkemmin kuviossa 2 esitettyjä tekstikategorioita. Tästä analyysistä jää pois Tervehdykset ja fraasit -kategoria, joka koostuu pääasiassa puhekuplien erilaisista tervehdysteksteistä eikä sen vuoksi ole tämän osatutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta erityisen kiinnostava.

5.1 Millainen suomen kieli on ja ketkä sitä puhuvat?

Tarkastelen tässä alaluvussa kolmea tekstikategoriaa yhdessä: osallistujien kuvauksia suomen kielestä, suomen kielen puhujista sekä niistä tunteista, joita suomen kieli he-

¹³ Käytän itsestäni tutkijana aineistonkeruukontekstissa nimitystä *vastaanottaja*, koska olen ollut fyysisesti läsnä tilanteissa, ohjannut ne ja esittänyt tehtävänannon. Osallistujat ovat myös tietäneet, että piirustukset lähtevät minun mukaani sen sijaan, että jäisivät opettajien käyttöön. Aineiston analyysissä roolini on *tulkitsija*, mutta aineistonkeruutilanteessa kuulun tutkittavien kanssa vuorovaikutustilanteen osallistujiin (*interactive participants*; Kress & van Leeuwen 2006: 119).

rättää. Nämä kategoriat kietoutuvat yhteen. Osallistujien kuvailut suomen kielestä voidaan luokitella sen mukaan, mitä kielen osa-aluetta ne koskevat. Suurin osa kaikista kuvailuista koskee sitä, miltä suomen kieli kuulostaa tai millainen sen esteettinen arvo on, esimerkiksi *kaunis*, *kiva* ja *hieno*. Nämä kuvailut ovat pääasiassa positiivisia lukuun ottamatta *kovaa*, jota voidaan aiempien tutkimusten valossa pitää kielen esteettisten ominaisuuksien arvioinnissa negatiivisena arviona. (Metakielestä ja kielen kuvailusta ks. esim. Jaworski ym. 2004; Preston 2004; Mielikäinen & Palander 2014; Saviniemi 2015.)

Suomen kieltä kuvaillaan myös *äidinkieleksi* ja vaikeaksi niille, jotka *eivät ole saaneet sitä äidinkielekseen*. Äidinkielellä on monia määritelmiä: se voidaan määritellä alkuperän mukaan, jolloin se on merkitykseltään vastaava kuin *natiivikieli*, eli kielen ajatellaan olevan jotain synnynnäistä (Bonfiglio 2010: 35–37). Tämä onkin tyyppillisin äidinkielen määritelmä: ”se kieli, jonka on oppinut ensiksi ja johon samastaa itsensä” (Skutnabb-Kangas 1988: 34–38). Käsitteenä äidinkieli on kuitenkin moniulotteinen ja monimutkainen, eikä mikään sen määritelmistä ole täysin ongelmaton. Piirustusten teksteissä korostuu ajatus siitä, että nimenomaan suomalaiset puhuvat suomea. Tällaiset maininnat ovat vallalla erityisesti Oulun molemmissa ryhmissä ja Lempelassa: *Suomalaiset puhuvat suomea, yleensä suomalaiset puhuvat suomea; suomi on minulle helppoa, koska se on äidinkieleni*. Piirustuksissa esiintyvät suomea puhuvat ihmiset on usein nimetty juuri suomalaisiksi.

Suomen kieltä kuvaillaan myös *vaikeaksi*, minkä lisäksi sitä pidetään *hankalana*, *monimutkaisena*, *harvinaisena* ja jopa *maailman vaikeimpana kielenä*. Eräs osallistuja kirjoittaa, että suomen kieli *kuulostaa helpolta vaikka ei ole*. Tutkittavat pohtivat, että kaikkien ei ole helppo oppia suomea: *Suomi on monelle ulkomaalaiselle hankalaa oppia puhumaan; Suomi on meille helppo kieli mutta muiden on vaikea oppia sitä*. Huomiota on kiinnitetty myös siihen, että kaikki ihmiset Suomessa eivät puhu suomea: *Ihmiset puhuvat suomea, mutta Suomessa on ihmisiä myös jotka eivät puhu*.

Myös aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että suomalaiset pitävät suomen kieltä vaikeana, erikoisena ja erilaisena kielenä varsinkin suhteessa ympäröiviin indo-eurooppalaisiin kielisiin (Paunonen 1996: 551; Pajunen 2002: 563–564; Miestamo 2006; Lehto 2018: 111–115). Piirustuksissa suomea ei kuitenkaan pidetä vaikeana suomalaisille tai ”meille” vaan erityisesti ulkomaalaisille ja ”muille”. Usein ajatellaankin, että suomen kielen erilaisuus ja vaikeus tekee siitä lähes mahdottoman oppia niille, jotka eivät ole syntyperältään suomalaisia ja joiden ensimmäinen kieli ei ole suomi (Niemelä 2019). Tällaisessa ajatuksessa korostuu kielen periytyvyys ja sisäsyntyisyys (Bonfiglio 2010: 36). Tähän liittyy myös se näkökulma, keille suomen kieli on tärkeää. Itä-Helsingin piirustuksissa on pohdittu, että *Suomen kieli on suomalaisille tärkeä, mutta ei ulkomaalaisille* ja että *suomea on tärkeä osata jos asut Suomessa*. Näissä pohdinnoissa on havaittavissa nationalistinen ideologia¹⁴ yhden valtion ja yhden kielen yhteydestä (Määttä & Pietikäinen 2014: 17). Ylipäätään suomen kielen kokeminen tärkeäksi on yleisin niistä tunteista, joita osallistajat teksteissään ilmaisevat.

14. Nationalistisella ideologialla tarkoitan niitä ideologisia rakenteita ja tapoja, joiden avulla kansallisvaltiota uudelleentuotetaan ja ylläpidetään, eli arkipäiväistä nationalismia (ks. tarkemmin Billing 2010: 6–7).

Sen lisäksi, että joidenkin osallistujien mielestä ei-suomalaisten voi olla vaikea oppia suomea, mainitaan luokanopettajaopiskelijoiden piirustuksissa myös *huono suomi*. Piirustuksissa otetaan siis kantaa siihen, että olisi olemassa oikeanlaisia ja vääränlaisia tapoja puhua suomea, koska ”huonoa suomea” voidaan pitää yleisesti jaettuna nimityksenä kaikelle suomenoppijoiden tai ulkomaalaistaustaisen henkilöisen puhumalle suomelle tai suomelle, jossa on vierasperäisiä vaikutteita (ks. Halonen 2012; Lehtonen 2015, 2016; Niemelä 2019). Tämän lisäksi eräässä luokanopettajaopiskelijan piirustuksessa juuri suomen kielen, alueellisen variaation ja ”huonon suomen” perustella jaotellaan ihmisiä ”meihin” ja ”niihin” (ks. kuvaa 4b).

5.2 Kansallisia ja kulttuurisia elementtejä

Piirustuksissa esiintyy tekstejä, jotka olen luokitellut kansallisiksi tai kulttuurisiksi ja joista jälkimmäinen sisältää myös ruokakulttuuria koskevat tekstit. Kansallisten tekstien kategoriaan kuuluvat Suomen lippu ja Suomen kartta, sillä monesti informantit ovat kirjoittaneet *Suomen lippu* piirtämänsä lipun ja *Suomi* piirtämänsä kartan viereen. Tämän lisäksi informantit ovat kirjoittaneet Suomen kansallislaulun alkusanoja sekä esimerkiksi *itsenäisyys*. Kulttuurisiksi teksteiksi olen luokitellut muun muassa tekstit *sauna*, *sisu* ja *joulupukki* sekä ruokaan ja juomaan liittyvät *Omarkarkki*, *ruisleipä*, *Fazer* ja *kalja*.¹⁵ Nämä esiintyvät piirustuksissa yleisimmin tarkoitetaan esittävän elementin vieressä. Kaikki kansalliset ja kulttuurilliset elementit ovat melko tyypillisiä tapoja ilmaista arkipäiväistä kansallismielisyyttä, johon kuuluu usein kansallisia symboleja, teemoja ja stereotyyppioita (Billing 2010; ks. myös Weckström 2011: 70–79).

5.3 Missä suomea puhutaan?

Piirustusten tekstit voi jakaa kolmeen ryhmään sen perusteella, missä informantit ajattelevat suomea puhuttavan: 1) suomea puhutaan Suomessa, 2) suomea puhutaan arkisessa ympäristössä ja 3) suomea puhutaan muuallakin kuin Suomessa. Ajatus siitä, että suomea puhutaan Suomessa, tuodaan esiin muun muassa seuraavasti: *suomea puhutaan Suomessa*, *Suomea puhutaan vain Suomessa*, *suomea puhutaan ympäri Suomea*. Edellä esittämäni kaltaisia lauseita esiintyy kaikissa oppilasryhmissä mutta eniten Oulun molemmissa ryhmissä sekä Lampelassa.

Toisin kuin muut osallistajat, itähelsinkiläisoppilaat sijoittavat suomen kielen oman elämänsä lähiympäristöön. Heidän piirustuksissaan esiintyy Itä-Helsinki: kaupat, metro ja ne paikat, joissa informantit viettävät aikaa kavereidensa kanssa. Tällaisia ovat erityisesti *S-market*, *kirjasto*, *Suomalainen kirjakauppa* ja *Lidl*. Oma lähiympäristö suomen kielen puhumapaikkana korostuu näissä piirustuksissa aivan eri tavalla kuin muussa aineistossa. Tämä on mielenkiintoista siksi, että Itä-Helsingissä informanteista suurin osa puhuu äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea. Onkin mahdollista, että monikielisessä ympäristössä suomen kielellä on erilainen spatiaalinen mer-

15. Suurin osa ruokamaininnoista esiintyy Itä-Helsingin piirustuksissa.

kitys kuin muussa aineistossa, jossa kieli ei ole vain lähiympäristössä vaan koko valtion alueella.

Vain kolmessa piirustuksessa on maininta siitä, että suomea puhutaan muuallakin kuin Suomessa. Näissä teksteissä tuodaan esiin ymmärrys siitä, että Ruotsissakin puhutaan suomea ja että periaatteessa kuka tahansa voi opiskella ja puhua suomea missä päin maailmaa tahansa. Mainintojen vähäisyydestä voi kuitenkin päätellä, että suomea ei pidetä kansainvälisenä kielenä, jota puhuttaisiin Suomen rajojen ulkopuolella.

Tämän kategorian tulkinnassa apukysymyksen *Missä suomea puhutaan?* vaikutusta teksteihin ei voi ohittaa. On mahdollista, että kysymys ohjasi oppilaita vastaamaan, että suomea puhutaan Suomessa. Toisaalta aineistossa on paljon piirustuksia, joissa suomen puhuma-alueita ei eritellä tai se sijoitetaan lähiympäristöön, kuten Itä-Helsingin osallistujat ovat tehneet. Tekstit myös tuovat esiin sen, että suomea ajatellaan puhuttavan pääasiassa vain Suomessa.

5.4 Suomen kieli koulussa

Kommentit suomen kielestä koulussa on lähtökohtaisesti tulkittavissa suoriksi vastauksiksi tehtävänannon apukysymykseen *Mitä olet oppinut suomen kielestä koulussa*. Monissa piirustuksissa kirjoitetaan *Mikael Agricolasta, ABC-kiriasta ja aapisesta*. Muutamissa piirustuksissa suomen kielen opetus yhdistetään kuitenkin myös maantietoon sekä kaupunkeihin ja kulttuureihin. Tämän lisäksi muutamat oppilaat ja opiskelijat kommentoivat suomen kielioppia, pääasiassa sijamuotoja ja sananmuodostusta. Huomion arvoista on se, että suurin osa kielioppiviittauksista on luokanopettaja-opiskelijoilta ja loput niistä ryhmistä, joissa suurimmalla osalla kotikieli on suomi. Koulussa opitussa korostuvat siis kielen historia ja kehitys, lukeminen ja kirjoittaminen sekä kielioppi. Piirustusten tekstit tuovat hyvin esiin niitä osa-alueita, jotka tyypillisesti hahmotetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöiksi (Savinie mi 2015: 106; Kulju, Rähä & Mäkinen 2015: 90).¹⁶

6 Päätelmät

Olen tarkastellut tässä artikkelissa Oulun seudulla asuvien ja helsinkiläisten koululaisten sekä oululaisten luokanopettajaopiskelijoiden piirustuksia suomen kielestä. Olen analysoinut piirustusten rakennetta ja luokitellut sekä niiden visuaalista että kirjoitettua sisältöä sisällönanalyysin avulla. Alaluvussa 6.1 esittelen kootusti tutkimukseni tulokset ja alaluvussa 6.2 tarkastelen niiden vaikutuksia ja sovellettavuutta.

16. Vaikka piirustuksissa esiintyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen tyypillisesti kuuluvia osa-alueita, on aineiston vuorovaikutuksellisuus (puhekuplat) sellainen teema, joka vähemmässä määrin nähdään osana koulun opetusta (Kulju ym. 2015: 90). Tämä herättääkin kysymyksen siitä, kuinka yhtenäisinä tai erillisinä informantit hahmottavat *suomen kielen ja äidinkielen*. Toisaalta Itä-Helsingin ryhmästä puuttuvat lähes kokonaan puhekuplat kuten myös kirjoitukset suomen kieliopista.

6.1 Tulokset

Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää, millaisia visuaalisia elementtejä suomen kieleen piirustuksissa liitetään ja millaisia jaettuja suomen kielen representaatioita aineistossa esiintyy. Tämän lisäksi tarkoitukseni on ollut arvioida piirustusmetodin käyttöä tutkimusstrategiana ja sitä, millaisen aineiston ja pohjan metodi tarjoaa kieli-ideologisten prosessien tarkastelulle.

5.–6.-luokkalaisten ja luokanopettajaopiskelijoiden piirustukset suomen kielestä ovat rakenteeltaan melko yhdenmukaisia mutta sisällöltään todella moninaisia. Suurin osa osallistujista on piirtänyt kollaasin, joka koostuu yksittäisistä, toisiinsa liittymättömistä elementeistä. Tämä kuvaa tehtävänannon haasteellisuutta: niin abstraktia asiaa kuin kieli voi olla helpointa visualisoida ja käsitteellistä elementti kerrallaan.

Tutkimusaineistoni on laaja ja piirustukset rakenteeltaan käsitteellisiä, mikä perustelee sisällönanalyysin valintaa analyysimetodiksi. Piirustusten elementtien ja tekstien luokittelu sen keinoin supistaa laajaa aineistoa ja tuo siitä esiin toistuvat asiat (Schreier 2012: 7–8; Rose 2016: 87 ja siinä mainitut lähteet). Näitä ovat vuorovaikutusta kuvaavien puhekuplien lisäksi kansallissävytteiset Suomen lippu ja kartta sekä ihmiset suomalaisina ja kielen puhujina. Myös aineistossa esiintyvä sinivalkoinen värivalinta vahvistaa kansallista yhteyttä (ks. van Leeuwen 2012: 11). Piirustusten teksteissä näkemys suomen kielestä vaikeana ja harvinaisena ja ainoastaan suomalaisten puhumana korostuu; kieltä pidetään ulkomaalaisille vaikeana. Piirustuksista välittyy myös se, ettei suomea pidetä kansainvälisenä kielenä eivätkä osallistujat ole kovin tietoisia siitä, että sitä puhutaan myös Suomen ulkopuolella.

Sisällönanalyttisen luokittelun avulla ei pystytä analysoimaan piirustusten rakentamia merkityksiä (Rose 2016: 104; Tuomi & Sarajärvi 2018: 117). Aineistossa toistuvien visuaalisten elementtien ja tekstien avulla on kuitenkin mahdollista tarkastella niitä laajempia sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita, joihin osallistujat kielen liittävät. Moninaisista esitystavoista nouseekin esiin osallistujien jakamia representaatioita suomen kielestä. Nämä toistuvat näkemykset ja asiat ovat diskursiivisia: ne ovat kieteytyneitä ja kulttuurisesti jaettuja, ja ne rakentavat ymmärrystä todellisuudesta ja sosiaalisista suhteista (Fairclough 1992: 3–4; Jaworski & Coupland 1999: 1–3; Schiffrin, Tannen & Hamilton 2001: 1; Wodak & Meyer 2016: 2–6; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 31–34).

Koulukonteksti on ollut piirustustehtävän näkökulmasta oleellinen: suurin osa piirustuksista on kerätty kouluissa opetuksenomaisissa tilanteissa. Vaikka olen aineistonkeruutilanteessa korostanut, ettei kyseessä ole koe tai muu koulumainen tehtävä, on luonnollista, että oppilaat lähestyvät tehtävänantoa tavalla, joka on heille kyseisessä kontekstissa tuttu ja jonka he odottavat sopivan kontekstiin. Näin oppilaat ja opiskelijat uusintavat piirustuksissa sitä kielellistä ja kulttuurista tietoa, joka heillä jo on ja jonka he ovat koulussa oppineet yhdistämään suomen kieleen. Tehtävänantoon liitetyt apukysymykset ovat omalta osaltaan saattaneet vaikuttaa aineiston muotoon ja sisältöön, mutta ohjailevuuden minimoimiseksi olen pyrkinyt laatimaan apukysymykset ympäröiviksi ja moninaisiksi, jotta ne eivät keskittyisi liikaa yhteen näkökulmaan ja jotta niitä hyödyntäessään osallistujilla olisi valinnanvaraa. Ohjaile-

vuuden riskistä huolimatta pidän apukysymyksiä tarpeellisina aineistonkeruun onnistumisen kannalta: ne ovat auttaneet oppilaita tarttumaan abstraktiin tehtävänantoon ja mahdollisesti estäneet tehtävään turhautumisen heti alkumetreillä. Kysymykset ovat tarjonneet myös raameja aineiston tulkintaan.

Aineisto ja sen analyysi ovat osoittaneet, että piirustusmetodi on tutkimusstrategiana erityisesti tutkijalle haastava. Olen sisällönanalyttisen luokittelun avulla pyrkinyt rajaamaan sitä tulkinnan valtaa, jonka piirustusmetodin käyttö tutkijalle tarjoaa, sillä vaikka metodi on helppo toteuttaa, vaatii aineiston analyysi tutkijalta jatkuvaa reflektiota ja tulkintaan liittyvien päätösten uudelleenarviointia (ks. Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2017: 401). Osallistujien yksityiskohtaiset kuvaukset piirustuksistaan auttaisivat välttämään tulkinnan virheet, mutta tässä artikkelissa olen joutunut rajaamaan tutkimuksen osallistujien keskustelujen ja haastattelujen analysoinnin tarkastelun ulkopuolelle.

Vaikka piirustustehtävän tehtävänanto on ollut abstraktiudessaan haasteellinen, piilee siinä myös sen toimivuus kieli-ideologioiden tarkastelun kannalta: vapaus piirtää mitä vain tuo esiin vallitsevien kieli-ideologioiden moninaisuuden ja luonnollistuneet ja jaetut ajattelutavat. Kielen piirtäminen paperille vaatii suunnittelua ja valintojen tekemistä, ja siinä korostuvat tärkeät ja itsestään selvinä pidetyt asiat (ideologioista itsestäänselvyyksinä tai kyseenalaistamattomina ajattelun tapoina ks. esim. Kroskrity 2000; Milroy 2001). Piirustustehtävä tarjoaa sekä osallistujille että tutkijoille hedelmällisen mahdollisuuden tarkastella suomen kieleen liittyviä ajatuksia ja ominaisuuksia, ja sillä on näin myös pedagogisesti sovellettava ulottuvuus.

6.2 Tutkimuksen vaikuttavuus ja sovellettavuus

Tutkimukseni osoittaa, että piirustusmetodia voidaan käyttää abstraktien kieltä koskevien aiheiden ja kieli-ideologioiden tutkimiseen. Kun monet aiemmat piirustusmetodia hyödyntäneet tutkimukset ovat keskittyneet tutkimuksen osallistujien oman oppimisen reflektointiin tai heidän tuottamiensa visuaalisten narratiivien tarkasteluun, olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa osoittamaan, että tämän metodin avulla on mahdollista tavoittaa myös kouluissa laajemmin vallitsevia ja kierrätettyjä ideologioita ja tutkia, millaisia ne ovat.

Olen nojannut analyysissäni Kressin ja van Leeuwenin (2006) näkemykseen siitä, että piirustukset ovat ideologisia, sillä ne ovat yhteydessä siihen instituutioon, jossa ne tuotetaan, ja näin myös instituution intresseihin. Tämän osatutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilailla ja luokanopettajaopiskelijoilla on jaettuja tapoja kuvata suomen kieltä. Representaatiot toistavat kansallista symboliikkaa, mikä kansalliskielen yhteydessä on odotuksenmukaista. Toisaalta representaatiot tuovat esiin kielen ja kansallisvaltion luonnollistuneen yhteyden. Koulujen, niiden jatkuvasti moninaistuvan oppilasaineuksen ja uuden opetussuunnitelman kannalta tulos on huomionarvoinen: historiallisesti hyvin yksikielisen ja kansallista yhtenäisyyttä ylläpitäneen koulun opetuskieli vaikuttaisi edelleen koulun kontekstissa vahvasti kansalliselta. Koulujen kielitietoisien pedagogiikan pyrkimyksissä on oleellista siis tarkastella, millaiset kieli-ideologiat opetuksen pääkielen (suurimassa osassa kouluja) taustalla vaikutta-

vat. Kielitietoisuutta lisäävät tehtävämuodot voivat osaltaan vaikuttaa ideologioihin ja muokata niitä ja näin myös opetusinstituutioita (ks. tarkemmin kielitietoisuuden lisääntymisen vaikutuksista mm. Vaattovaara & Syrjä 2020).

Tekeväni sisällönanalyysi tarjoaa vain rajallisesti tietoa perusopetuksessa vallitsevien kieli-ideologioiden luonteesta. Analyysi tarjoaa kuitenkin pohjan jatkotutkimuksille, joissa representaatioiden diskursiivista luonnetta ja diskursseissa materiaalistuvia kieli-ideoita voi tarkastella. Se antaa myös sovellettavia malleja opetuksen tarpeisiin sekä kielitietoisuuden tarkastelemiseen ja lisäämiseen koulutuksen eriasteita edustavissa konteksteissa.

Lähteet

- ALANEN, RIIKKA – KALAJA, PAULA – DUFVA, HANNELE 2013: Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisessa. – Tiina Keisänen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.), *AFinLA-e. Soveltavan kielitutkimuksen tutkimuksia* 5 s. 41–56.
- ANDERSON, BENEDICT 2007 [1983]: *Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua*. Suomentanut Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- BILLING, MICHAEL 2010: *Banal nationalism*. London: Sage Publications Ltd.
- BLOMMAERT, JAN 1999: The debate is open. – Jan Blommaert (toim.), *Language ideological debates* s. 1–38 Berlin: Mouton de Gruyter.
- 2005: *Discourse. A critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, JAN (toim.) 1999: *Language ideological debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BLOMMAERT, JAN – VERSCHUEREN, JEFF 1998: *Debating diversity. Analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge.
- BLOMMAERT, JAN – LEPPÄNEN, SIRPA – SPOTTI, MASSIMILIANO 2012: Endangering multilingualism. – Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (toim.), *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality* s. 1–23. Basingstoke: Palgrave.
- BONFIGLIO, THOMAS PAUL 2010: *Mother tongues and nations. The invention of the native speaker*. Berlin: de Gruyter.
- BRIELL, JEREMY – ELEN, JAN – DEPAEPE, FIEN – CLAREBOUT, GERALDINE 2010: The exploration of drawings as a tool to gain entry to students' epistemological beliefs. – *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8 s. 655–688.
- BROWN, KARA D. 2012: The linguistic landscape of educational spaces. Language revitalization and schools in southeastern Estonia. – Durk Gorter, Heiko F. Marten & Luk van Mensel (toim.), *Minority languages in the linguistic landscapes* s. 281–298. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BUSCH, BRIGITTA 2006: Language biographies. Approaches to multilingualism in education and linguistic research. – Brigitta Busch, Aziza Jardine & Angelika Tjoutuku (toim.), *Language biographies for multilingual learning* s. 5–17. PREAESA occasional Papers. No. 24. Cape Town: PRAESA. http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/buscho6_langbios.pdf.
- COUPLAND, NIKOLAS – JAWORSKI, ADAM 2004: Sociolinguistic perspectives on meta-language. Reflexivity, evaluation and ideology. – Adam Jaworski, Nikolas Coupland &

- Dariusz Galasiński (toim.), *Metalanguage. Social and ideological perspectives* s. 15–52. Language, Power and Social Process 11. Berlin: Mouton de Gruyter.
- CRESSWELL, TIM 2004: *Place. A short introduction*. Short introductions to geography. Malden: Blackwell Publishing.
- DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA – KALAJA, PAULA – SURAKKA, KATI 2007: 'Englannin kieli on jees!'. Englannin kielen opiskelijat muutokuvassa. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa. Language in learning*. AFinLAN vuosikirja 2007 s. 311–329. Jyväskylä.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 2014: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.
- GAL, SUSAN 2006: Migration, minorities and multilingualism. Language ideologies in Europe. – Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson (toim.), *Language ideologies, policies and practices* s. 13–27. Basingstoke: Palgrave.
- GAL, SUSAN – WOOLARD, KATHRYNE A. 1995: Constructing languages and publics. Authority and representation. – *Pragmatics* 5 s. 129–138.
- GARRETT, PETER 2010: *Attitudes to language. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALL, STUART 2013: The work of representation. – Stuart Hall, Jessica Evans & Sean Nixon (toim.), *Representation* s. 1–59. Toinen painos. London: Sage Publications Ltd.
- HALONEN, MIA 2012: Rikkinäisiä ja likaisia. Kieli-ideologiset prosessit kielitutkimuksen diskursseissa. – *Virittäjä* 116 s. 443–462.
- IHALAINEN, PASI – NUOLIJÄRVI, PIRKKO – SAARINEN, TAINA 2019: Kamppailua tilasta ja vallasta. Kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. – Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* s. 27–59. Tampere: Vastapaino.
- IRVINE, JUDITH 1989: When talk isn't cheap. Language and political economy. – *American Ethnologist* 16 s. 248–267.
- JAWORSKI, ADAM – COUPLAND, NIKOLAS 1999: Perspectives on discourse analysis. – Adam Jaworski & Nikolas Coupland (toim.), *The discourse reader* s. 1–37. Toinen painos. Abingdon: Routledge.
- JAWORSKI, ADAM – COUPLAND, NIKOLAS – GALASIŃSKI, DARIUSZ 2004: Metalanguage. Why now? – Adam Jaworski, Nikolas Coupland & Dariusz Galasiński (toim.), *Metalanguage. Social and ideological perspectives* s. 3–8. Language, Power and Social Process 11. Berlin: Mouton de Gruyter.
- JOHNSTONE, BARBARA 2004: Place, globalization, and linguistic variation. – Carman Fought (toim.), *Sociolinguistic variation. Critical reflections* s. 65–83. Oxford studies in sociolinguistics. New York: Oxford University Press.
- JONES, RODNEY H. 2012: *Discourse analysis. A resource book for students*. Routledge English language introductions. New York: Routledge.
- KALAJA, PAULA – ALANEN, RIIKKA – DUFVA, HANNELE 2008: Selfportraits of learners of EFL. Finnish students draw and tell. – Ana Maria Ferreira, Paula Kalaja & Vera Lúcia Menezes de Oiveira e Paiva (toim.), *Narratives of learning and teaching EFL* s. 186–198. London: Palgrave Macmillan.
- KALAJA, PAULA – DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA 2013: Experimentinen with visual narratives. – Gary Barkhuizen (toim.), *Narrative research in applied linguistics* s. 105–131. Cambridge applied linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- KAYE, LINDA K. – MALONE, STEPHANIE A. – WALL, HELEN J. 2017: Emojis. Insights, affordances, and possibilities for psychological Science. – *Trends in Cognitive Sciences* 21 s. 66–68.
- KRESS, GUNTHER 2012: Multimodal discourse analysis. – James Paul Gee & Michael Handford (toim.), *The Routledge handbook of discourse analysis* s. 35–50. London: Routledge.
- KRESS, GUNTHER – LEEUWEN, THEO VAN 2006: *Reading images. The grammar of visual design*. Toinen painos. London: Routledge.
- KROSKRITY, PAUL V. 2000: Regimenting languages. Language ideological perspectives. – Paul V. Kroskrity (toim.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities* s. 1–34. School of American research advanced seminar series. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- KULJU, PIRJO – RÄIHÄ, PEKKA – MÄKINEN, MARITA 2015: Peruskoululaisten käsityksiä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena. – Elina Harjunen (toim.), *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010* s. 85–96. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- LAIHONEN, PETTERI – HALONEN, MIA 2019: Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. – Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* s. 61–90. Tampere: Vastapaino.
- LAIHONEN, PETTERI – SZABÓ, TAMÁS PÉTER 2018: Studying the visual and material dimensions of education and learning. – *Linguistics and education* 44 s. 1–3.
- LEEUWEN, THEO VAN 2011: *The language of color. An introduction*. London: Routledge.
- LEHTO, LIISA-MARIA 2018: *Korpusavusteinen diskurssianalyysi japaninsuomalaisten kieli-puheesta*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 162. Kielten ja kirjallisuuden tutkimusyksikkö. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526219097>.
- LEHTONEN, HEINI 2015: *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietninessä Helsingissä*. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-51-1333-7>.
- 2016: Troping on prejudice. Stylised “bad Finnish” performances and reflexivity among adolescents in Eastern Helsinki. – *AILA Review* 29 s. 15–47.
- LEHTONEN, HEINI – RÄTY, REETTA 2018: Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa. Kokemuksia toimintatutkimuksesta. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>.
- MELO-PFEIFER, SILVIA 2015: Multilingual awareness and heritage language education. Children’s multimodal representations of their multilingualism. – *Language Awareness* 24 s. 197–215.
- MIELIKÄINEN, AILA – PALANDER, MARJATTA 2014: *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. Suomi 203. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MIESTAMO, MATTI 2006: Suomi maailma kielten joukossa eli mikä Suomen rakenteessa onkaan erityistä? – Minna Harmanen & Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 43–54. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MILANI, TOMMASO 2007: Voices of endangerment. A language ideological debate on the Swedish language. – Alexandre Duchene & Monica Heller (toim.), *Discourses of endangerment. Ideology and interest in the defence of languages* s. 169–196. London: Continuum.

- MILANI, TOMMASO – JOHNSON, SALLY 2008: CDA and language ideology. Towards a reflexive approach to discourse data. – Ingo H. Warnke & Jürgen Spitzmüller (toim.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene* s. 361–384. Berlin: de Gruyter.
- MILROY, JAMES 2001: Language ideologies and the consequences of standardization. – *Journal of Sociolinguistics* 5 s. 530–555.
- MÄNTYNEEN, ANNE – HALONEN, MIA – PIETIKÄINEN, SARI – SOLIN, ANNA 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä* 116 s. 325–348.
- MÄÄTTÄ, SIMO – PIETIKÄINEN, SARI 2014: Ideology. – Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (toim.), *Handbook of pragmatics ONLINE*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/online/hop/home.html> (27.2.2020).
- NEVGI, ANNE – LÖFSTRÖM, ERIKA 2014: Visualizations as a means for exploring academics' teacher identities. – *International Journal for Academic Development* 19 s. 174–185.
- NIEMELÄ, HEIDI 2019: Oululaisopiskelijoiden käsityksiä maahanmuuttajien puhumasta suomen kielen. – Harri Mantila, Maija Saviniemi & Niina Kunnas (toim.) *Oulu kieliyhteisönä* s. 200–251. Tietolipas 261. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2020: Kuinka piirtää suomen kieli? Piirustusmetodi osana kieli-ideologioiden ja kieli-tietoisuuden tarkastelemista. – Katriina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi). Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* s. 75–90. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- NORDLUND, TARU 2004: Arat taimet ja ankarat puutarhurit. 1800-luvun lopun kieli-keskustelun metaforat ja kieli-ideologiat. – Katja Huumo, Lea Laitinen & Outi Paloposki (toim.), *Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla* s. 286–322. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2005: Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. – Marjut Johansson & Riitta Pyykkö (toim.), *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä* s. 283–299. Helsinki: Gaudeamus.
- 2018: Nationalismi ja suomen kielen asema. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2018/nationalismi-ja-suomen-kielen-asema>.
- PAJUNEN, ANNELI 2002: Suomen kieli maailman kielten joukossa. – *Virittäjä* 106 s. 563–569.
- PAUNONEN, HEIKKI 1996: Suomen kielen ohjailun myytit ja stereotyypit. – *Virittäjä* 100 s. 544–555.
- PIETIKÄINEN, SARI – ALANEN, RIIKKA – DUFVA, HANNELE – KALAJA, PAULA – LEPPÄNEN, SIRPA – PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2008: Linguaging in Ultima Thule. Multilingualism in the life of a Sami boy. – *International Journal of Multilingualism* 5 s. 79–99.
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEEN, ANNE 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE – PIETIKÄINEN, SARI 2017: Visual methods in researching language practices and language learning. Looking at, seeing and designing language. – Kendall A. King, Yi-Ju, Lai & Stephen May (toim.), *Research Methods in Language and Education* s. 393–405. Encyclopedia of language and education. Amsterdam: Springer International Publishing.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE – ROTHONI, ANASTASIA 2018: Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. – *Applied Linguistic Review* 9 s. 333–364.

- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- PRESTON, DENNIS R. 1989: *Perceptual dialectology. Nonlinguists' views of areal linguistics*. Topics in sociolinguistics 7. Dordrecht: Foris.
- 2004: Folk metalanguage. – Adam Jaworski, Nikolas Coupland & Darius Galasiński (toim.), *Metalanguage. Social and ideological perspectives* s. 75–101. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ROSA, JONATHAN – BURDICK, CHRISTA 2017: Language ideologies. – Ofelia García, Nelson Flores & Massimiliano Spotti (toim.), *The Oxford handbook of language and society* s. 103–123. New York: Oxford University Press.
- ROSE, GILLIAN 2016: *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. 4. painos. London: Sage Publications Ltd.
- SAARINEN, TAINA – NUOLIJÄRVI, PIIRKKO – PÖYHÖNEN, SARI – KANGASVIERI, TEIJA (toim.) 2019: *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.
- SAARINEN, TAINA – KAUPPINEN, MERJA – KANGASVIERI, TEIJA 2019: Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. – Taina Saarinen, Piircco Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* s. 121–148. Tampere: Vastapaino.
- SAUKKONEN, PASI 2019: Miltä väestörakenteet näyttävät tulevaisuudessa ja miten se vaikuttaa kieliryhmiin? Esitelmä Oikeusministeriön tapahtumassa ”Millainen on Suomen kielimaisema vuonna 2030?”. Oikeusministeriö 17.1.2019. <https://oikeusministerio.videosync.fi/suomen-kielimaisema-2030?seek=1848> (13.2.2019).
- SAVINIEMI, MAIJA 2015: *On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä. Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 127. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526207773>.
- SCHIFFER, MICHAEL B. – MILLER, ANDREA R. 2002: *The material life of human beings. Artifacts, behavior and communication*. London: Routledge.
- SCHIFFRIN, DEBORAH – TANNEN, DEBORAH – HAMILTON, HEIDI E. 2001: Introduction. – Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (toim.), *The handbook of discourse analysis* s. 1–10. Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- SCHREIER, MARGIT 2012: *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications Ltd.
- SCOTSON, MIA 2018: Toimijuus korkeakoulutettujen suomenoppijoiden visuaalisissa narratiiveissa. – Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne, Veijo Vaakanainen & Ville Virsu (toim.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa. Building new literacies* s. 206–230. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä.
- SILVERSTEIN MICHAEL 1998: The uses and utility of ideology. – Paul V. Kroskrity, Kathryn Ann Woolard & Bambi B. Schieffelin (toim.), *Language ideologies. Practice and theory* s. 123–145. New York: Oxford University Press.
- SKINNARI, KRISTIINA 2012: ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”. *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidenteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE 1988: *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Linguistica & philologica. Helsinki: Gaudeamus.
- SUURNIEMI, SALLA-MAARIA 2019: Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläis-

- ten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. – Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi & Laura Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävänä. Keeping languages alive. Piemmä kielet elävinny* s. 42–259. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä.
- SVT 2015: Suomen virallinen tilasto 2015. <http://tilastokeskus.fi/til/evaa/tau.html> (3.4.2020).
- SVT 2018: Suomen virallinen tilasto 2018. http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2017/vaerak_2017_2018-03-29_tie_001_fi.html (2.1.2019).
- TERVONEN, MIIKA 2014: Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. – Pirjo Markkola, Hanna Snellman & Ann-Catrin Östman (toim.), *Kotiseutu ja kansakunta. Miten suomalaista historiaa on rakennettu* s. 137–162. Historiallinen arkisto 142. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- VAATTOVAARA, JOHANNA 2009: *Mean tapa puhua. Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VAATTOVAARA, JOHANNA 2012: Spatial concerns for the study of social meaning of linguistic variables. An experimental approach. – *Folkhälstudier* 50 s. 176–209.
- VAATTOVAARA, JOHANNA – SYRJÄ, TIINA 2020: Tutkiva käytäntö monialaisessa oppimisympäristössä. Tapaustutkimus näyttelijäntaiteen ja suomen opiskelijoiden kielitietoisuuden ja asiantuntijuuden kasvun kokemuksista. – Heli Paulasto & Sari Pöyhönen (toim.), *Kieli ja taide. Soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. Language and the arts. Creative inquiry in applied linguistics* s. 57–83. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 74.
- WECKSTRÖM, LOTTA 2011: *Representations of Finnishness in Sweden*. Studia Fennica Linguistica 16. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- WODAK, RUTH – MEYER, MICHAEL 2016: *Methods of critical discourse analysis*. Kolmas painos. London: Sage Publications Ltd.
- WOOLARD, KATHRYN A. 1998: Language ideology as a field of inquiry. – Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (toim.), *Language ideologies. Practice and theory* s. 3–46. Oxford: Oxford University Press.

Drawn representations of Finnish: the drawing method as a method of investigating language ideologies

This paper observes the strengths and weaknesses of the drawing method and the use of visual data in analysing language ideologies in the context of basic education.

The data consists of 115 drawings of the “Finnish language” by primary school pupils and teacher trainees. The data is collected from Helsinki and the Oulu Region. The article examines the use of this method as well as the foundation which these drawings offer for an analysis of language-ideological processes. In addition, the article explores the different elements associated with the possible shared representations of Finnish. The structures of the drawings are observed and their contents analysed using Qualitative Content Analysis.

The results show that participants’ visual representations of the Finnish language are manifold. Recurring elements enable one to observe the social and cultural structures associated with the language. Though challenging, this abstract assignment gives participants the freedom to draw anything at all, which highlights the sheer multiplicity of language ideologies and shared perceptions.

This paper demonstrates that when examining language ideologies, the drawing method can be applied more broadly than until recently has been the case. The results show that participants share many views regarding the Finnish language, and their representations reveal the naturalised relation of language and nation state. The traditionally monolingual educational system in Finland has played an important role in maintaining national unity and, based on the visual data in this study, visual representations of the Finnish language still appear bound to the idea of the nation state.

Piirretty suomen kieli: piirustusmetodin käyttö kieli-ideologioiden tutkimisessa

Artikkelissa tarkastellaan piirustusmetodin ja visuaalisen aineiston vahvuuksia ja heikkouksia perusopetuksessa vallitsevien kieli-ideologioiden tutkimuksessa ja sitä, kuinka metodilla tuotettu aineisto soveltuu luonnollistuneen ja itsestään selvänä pidetyn tavoittamiseen.

Tutkimuksen aineisto koostuu 5.–6.-luokkalaisten koululaisten ja luokanopettaja-opiskelijoiden piirustuksista *suomen kielestä*. Aineistona on 115 piirustusta, jotka on kerätty Oulun seudulta ja Helsingistä. Tutkimuksessa tarkastellaan piirustusmetodin käyttöä, sen vahvuuksia ja heikkouksia tutkimusstrategiana, sekä sitä, millaisen pohjan metodi aineiston analyysin valossa tarjoaa kieli-ideologisten prosessien tarkastelulle. Samalla selvitetään, millaisia visuaalisia elementtejä suomen kieleen piirustuksissa liitetään ja millaisia jaettuja suomen kielen representaatioita aineistossa esiintyy. Artikkelissa tarkastellaan piirustusten rakennetta ja luokitellaan niiden sisältöä laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulokset osoittavat, että osallistujien visuaaliset representaatiot suomen kielestä ovat moninaisia. Aineistossa toistuvien elementtien ja tekstien avulla on mahdollista havaita toistuvia sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita, joihin osallistujat kielen liittävät. Vaikka piirustustehtävän tehtävänanto on abstraktiudessaan haasteellinen, piilee siinä myös sen toimivuus kieli-ideologioiden tarkastelun kannalta: vapaus piirtää mitä vain tuo esiin vallitsevien kieli-ideologioiden moninaisuuden sekä luonnollistuneet ja jaetut ajattelutavat.

Tutkimus osoittaa, että piirustusmetodia voi soveltaa kieli-ideologioiden tutkimuksessa laajemmin kuin tähän asti. Tulokset osoittavat, että osallistujilla on jaettuja tapoja kuvata suomen kieltä. Representaatiot tuovat esiin kielen ja kansallisvaltion luonnollistuneen yhteyden. Koulujen kielitietoisuuden toiminnan ja niiden jatkuvasti moninaistuvan oppilasaineiksen kannalta tulos on huomionarvoinen – visuaalisen aineiston valossa historiallisesti hyvin yksikielisessä ja kansallista yhtenäisyyttä ylläpitäneessä koulussa suomen kielen kuvaukset vaikuttavat edelleen voimakkaan kansallisilta.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@oulu.fi

Kirjoittaja on yliopisto-opettaja ja väitöskirjatutkija Oulun yliopistossa.