

Äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien
kieli-ideologinen suhde suomen kieleen

Maisterintutkielma

Titta Hänninen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Titta Hänninen	
Työn nimi – Title Äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien kieli-ideologinen suhde suomen kieleen	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 111 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Suomen kielellä on äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien elämässä kaksi eri roolia: se on sekä äidinkieli että opetettava, toinen tai vieras, kieli. Tutkin sitä, millaista kieli-ideologista suhdetta suomen kieleen tämä kielen hyvin erilaisten roolien asetelma synnyttää. On tärkeää tutkia opettajien kieli-ideologista suhdetta siihen kieleen, jota he opettavat, koska heidän ideologiansa välittyy opetuksesta oppijoille. Niin kieli- kuin muutkin ideologiat ovat esimerkiksi opetuksessa käytännön työssä ilmeneviä taustalla vaikuttavia ajatusrakennelmia. Ne vaikuttavat sekä yksilön että yhteisön tasolla. S2-opetusta kehitetään parhaillaan voimakkaasti, joten tutkimusaiheeni on ajan-kohtainen ja siksi tärkeä.</p> <p>Tutkimuskysymykseni on se, millainen kieli-ideologinen maasto piiryy esiin äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien kieli-ideologisesta suhteesta suomen kieleen. Olen haastatellut kahdeksaa tutkimushenkilöä ja pyytänyt elämäkertakirjoitukset neljältä tutkimushenkilöltä. Tutkin aineistoani ensin sisällönanalyttisin menetelmin ja sen jälkeen käytän neksusanalyttistä menetelmää.</p> <p>Olen kartoittanut aineistostani diskursseja sekä tutkimushenkilöiden äidinkielisestä että vieraskielisestä suhteesta suomen kieleen. Yksi diskursseista toimii tutkielmani neksuksena. Se on diskurssi, joka esiintyy sekä äidinkielisessä että vieraskielisessä näkökulmassa ja jakaa lopulta esiin piiryvän kieli-ideologisen maaston kahteen eri linjaan. Tutkielmani pääkäsitteet ovat diskurssi ja kieli-ideologia. Sekä ne että neksusanalyttinen menetelmä ovat kriittisen diskurssintutkimuksen kentältä.</p> <p>Tutkimushenkilöt suhtautuvat suomen kielen välineellisyyteen kahdella eri tavalla: suomen kieli on välineellisesti muiden kielten kaltainen ja suomen kieli on välineellisyydessäänkin muihin kieliin nähden erityinen. Näistä kahdesta eri näkökulmasta rakentuu tutkimushenkilöiden kieli-ideologinen maasto suhteessa suomen kieleen. Tulosten mukaan ne, jotka suhtautuvat suomen kieleen välineellisestikin erityisenä kielenä, muuttavat opettajina puhetapaansa ja pyrkivät käyttämään opetuksessaan uusia menetelmiä. Toista linjaa todentavat tutkimushenkilöt, ne, jotka suhtautuvat suomen kieleen välineellisesti kuten muihin kieliin, suhtautuvat suomeen säännönmukaisena kielenä, eivät käytä muita kieliä opetuksensa apuna ja käyttävät perinteisiä opetusmenetelmiä.</p> <p>Tutkielmani tuloksia voidaan hyödyntää jatkotutkimukseen kieli-ideologisesta suhteesta kieleen. Tutkielmani todistaa, että niin diskurssit kuin kieli-ideologiat liikkuvat monensuuntaisesti sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Tulokset eivät ole odotuksenmukaisia etenkin siinä mielessä, että ne tutkimushenkilöt, jotka näkevät suomen välineellisesti muiden kielten kaltaisena, siis todentavat yleisesti eklektistä kieli-ideologista suhdetta kieleen, suosivatkin perinteisten opetusmenetelmien käyttöä. Tutkielmani herättää monia kysymyksiä, esimerkiksi missä mielessä äidinkielen näkökulman vaikutus siirtyy vieraskieliseen näkökulmaan vai siirtyykö se lainkaan.</p>	
Asiasanat – Keywords Kieli-ideologia, diskurssi, kielikäsitys, neksusanalyysi, diskurssintutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1 Tutkimuskysymys.....	3
2.2 Tutkimus ja pedagogiikka.....	4
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
3.1 Alussa on kielikäsite	7
3.2 Diskurssi	8
3.3 Kieli-ideologia.....	11
3.4 Valtasuhteet.....	14
3.5 Neksusanalyysi.....	16
3.6 Neksusanalyttinen metodi.....	19
4 AINEISTO	21
4.1 Aineisto narratiiveina.....	23
4.1.1 Teemahaastattelut	24
4.1.2 Elämäkertakirjoitukset.....	25
5 MENETELMÄ JA ANALYYSI	27
5.1 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.....	27
5.2 Analyysin rakentuminen	28
5.2.1 Kategorioista diskursseiksi	29
6 OPETTAJIEN SUHDE SUOMEN KIELEEN	31
6.1 Historiallinen elämäkerta: äidinkielen näkökulma suomen kieleen.....	31
6.1.1 Suomen kieli rakenteellisesti.....	31
6.1.1.1 Taipuva suomen kieli	32
6.1.1.2 Suomen kielen järjestelmällinen rakenne.....	33
6.1.1.3 Vertailu muihin kieliin	36
6.1.2 Suomen kieli henkilökohtaisesti.....	40
6.1.2.1 Tunne- ja ajattelukieli	40
6.1.2.2 Ilmaisun ja ihmettely.....	43
6.1.2.3 Kielen rikkaus ja moniulotteisuus.....	47
6.2 Diskurssit: vieraskielinen suhde suomen kieleen.....	49
6.2.1 Kielenoppimiseen kielitiedon hallinnalla	49

6.2.2 Kielenoppimisessa vähemmän on enemmän	51
6.2.3 Kommunikointi kielenoppimisen avaimena	53
6.2.3.1 Opettajan kommunikointi: joustavaa suhtautumista ja tuottamista ...	55
6.2.3.2 Tavoitteista tärkein: selviytyminen.....	59
6.2.4 Kielenkäytön oppiminen on tilannetajun kehittymistä	60
6.2.5 Erilaiset menetelmät ovat oppimisen tue	62
6.2.6 Kulttuurinen sensitiivisyys opettaa.....	68
6.2.6.1 Muut kielet opetuksen tukena.....	71
7 TULOKSET	75
7.1 Historiallinen elämäkerta	78
7.2 Diskurssit	81
7.3 Nexsus.....	86
7.4 Yhteenveto	91
7.5 Tulosten katsanto laajemmassa kontekstissa	93
8 PÄÄTÄNTÖ	96
8.1 Tutkimusmenetelmän arviointia.....	96
8.2 Mahdollinen jatkotutkimus aiheesta.....	98
8.3 Lopuksi	103
9 LÄHTEET	105
10 LIITTEET	110

KUVIOT

Kuvio 1. Kielikäsitteen, diskurssin ja kieli-ideologian suhde toisiinsa.	6
Kuvio 2. Tutkielman teoreettisten käsitteiden valtasuhteet.	14
Kuvio 3. Kielikäsitte, diskurssi ja kieli-ideologia mikro- ja makrotasolla.	15
Kuvio 4. Äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien kieli-ideologinen maasto.	93

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkielman eri osat tyypiteltyinä.	19
Taulukko 2. Tutkimushenkilöiden taustatiedot.	22
Taulukko 3. Äidinkielen näkökulman diskurssit, neksusanalyysin osa 'historiallinen elämäkerta'	79
Taulukko 4. Äidinkielen näkökulman yhteenveto.	80
Taulukko 5. Vieraskielisen näkökulman diskurssit, neksusanalyysin osa 'diskurssit'	82
Taulukko 6. Vieraskielisen näkökulman yhteenveto.	83
Taulukko 7. Nexsus: suomen kielen välineellisyyden arvotus -diskurssi.	87
Taulukko 8. Nexsukseen (diskurssi 10) yhteenveto.	87
Taulukko 9. Suomen kielen välineellisyyden arvotus -diskurssin välineellisesti suomi kuten muut kielet -aladiskurssiin asemoituneiden tutkimushenkilöiden (7) diskursiivinen asemoituminen muihin (1–9) diskursseihin.	89
Taulukko 10. Suomen kielen välineellisyyden arvotus -diskurssin välineellisestikin erityinen -aladiskurssiin asemoituneiden tutkimushenkilöiden (7) diskursiivinen asemoituminen muihin (1–9) diskursseihin.	89
Taulukko 11. Erilaiset diskursiiviset asemoitumiset nexsukseen aladiskursseissa.	90

1 JOHDANTO

Ensimmäisiin suomen kielen opettajakokemuksiini saakka suomen kielellä oli elämässäni vain äidinkielen rooli. Koin, että se suomen kieli, jota käytän työvälineenäni ja jota opetan suomea vieraana kielenä opiskeleville, on hyvin erilainen kuin se suomi, joka on äidinkieleni. Vaikka kyseessä on sama kieli, tuntui siltä, että kuilu äidinkielen ja vieraan kielen välillä on suuri.

Kokemus kuilusta on ollut minulle todellinen. Suhtautumiseni suomen kieleen on lähtökohtaisesti äidinkielen: olen imenyt kielen äidinmaidosta laaja-alaisesti omaksuen samalla, kun tietoisuuteni on kehittynyt.

Vieraankin kielen voi oppia omaksuen, mutta oppija (jos hän ei ole aivan lapsi) on oppimisvaiheessa oppimisprosessistaan eri tavalla tietoinen kuin äidinkieltä omaksuessaan. Vierasta kieltä opitaan usein tietoisesti opiskellen¹: prosessoidaan tietoa, pohditaan rakenteita, etsitään yhteyksiä ja niin edelleen.

Kokemukseni kuilusta äidinkielen näkökulman ja vieraskielisen näkökulman välillä voi olla melko tyypillinen aloittelevalle kielenopettajalle, jonka oma äidinkieli on sama kuin opetettava kieli. Äidinkielen moninaisia nyansseja tuntuu lähtökohtaisesti vaikealta sovittaa saman kielen opetukseen vieraana kielenä. Äidinkielen kielenkäytön mahdollisuudet tuntuvat rajattomilta, sillä äidinkielenä tuntee kuin omat taskunsa, mutta mahdollisuuksien laajaa kirjoa ei voi siirtää sellaisenaan toisen tai vieraan kielen opetukseen – ei ainakaan, jos opettavat eivät ole jo taitavia kielenkäyttäjiä.

Kokemuksen kuilusta äidinkielen ja vieraskielisen näkökulman välillä voi selittää myös muilla tavoin. Kyseessä voi olla opetuksen perinne, johon aloitteleva opettaja helposti solahtaa: vieraan kielen opetuksessa käytetään erilaisia menetelmiä kuin äidinkielen opetuksessa. Kokemukseen kuilusta voi vaikuttaa myös kognitio, joka rajoittanee äidinkielen ajattelun mahdollisuuksien siirtämistä vieraan tai toisen kielen opetukseen: sanotaanhan, että äidinkielen ja vieraan kielen käsittely tapahtuu aivojen eri osa-alueilla². Niin tai näin, käytännössä kielet ovat tuntuneet erilaisilta: kärjistäen minulla on ollut eri kieli silloin, kun olen

¹ Vierasta kieltä voi oppia myös omaksuen.

² Kiitokset tutkimushenkilö Ruutille tästä huomautuksesta. Vrt. myös Prensky, Marc 2001: Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon Vol. 9 No. 5 s. 8: Cited in Inferential Focus Briefing, September 30, 1997. ”Researchers found that an additional language learned later in life goes into a different place in the brain than the language or languages learned as children.”

opettanut suomea vieraana kielenä, ja eri kieli silloin, kun en ole opettanut vaan käyttänyt suomea äidinkielenäni.

Äidin- ja vieraskielisyyden välinen kuilu, ristiriita, on saanut minut pohtimaan kielenkäytön rajoja. Suhde esimerkiksi äidinkieleen voi olla hyvin varioiva. Selvitän tutkielmassani sitä, miten äidinkieleltään suomenkieliset s2-opettajat suhtautuvat suomen kieleen. Olen kiinnostunut siitä, miten s2-opettajat määrittelevät suhdettaan suomen kieleen eri näkökulmista, erilaisin diskursiivisin määritelmien.

Tutkielmassani tutkin sitä, millaisissa diskursseissa äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien suhde suomen kieleen määrittyy, ja millainen kieli-ideologinen maasto niistä muodostuu. Tutkielmassani analysoin sitä, kun äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien äidinkielen näkökulma suomen kieleen kohtaa vieraskielisen näkökulman suomen kieleen.

Tutkielmani pääkäsitteitä ovat diskurssi ja kieli-ideologia. Diskurssi ja kieli-ideologia ovat tutkielmassani sekä teoreettisia peruskäsitteitä että analyysivälineitä. Analyyttisenä tutkimustyökaluna käytän lisäksi neksusanalyysiä. Määrittelen tutkielman teoriaosuudessa (luku 3) tarkemmin kaikki mainitsemani teoreettiset ja analyttiset käsitteet ja välineet. Syvennän analyysimenetelmäni esitystä luvussa 5 (Menetelmä ja analyysi).

Tutkielmani rakentuu jatkuvasta vuoropuhelusta. Tutkimushenkilöiden käsitykset ja niistä kartoitettavat diskurssit käyvät keskenään jatkuvaa vuoropuhelua, samoin diskurssit sekä niistä kartoitettava kieli-ideologinen maasto. Tutkielman eri tasot limittyvät keskenään.

Diskurssit ovat sosiaalisia merkityksen luojia, sitä, mitä kieli jo M. A. K. Hallidayn (1978: 10) mukaan on. Diskurssit siis elävät ja kiertävät ympärillämme jatkuvasti, ja osa kohtaa toisensa. Se, mitä näissä eri diskurssien kohtaamisissa tapahtuu, on neksusanalyysin ja siten tutkielmani mielenkiinnon kohde. Neksusanalyysin avulla voin purkaa diskurssien kuvaamaa kieli-ideologista maastoa, joka on tällä hetkellä äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien kielikäsitteiden taustalla. Neksusanalyysi on välineeni analysoida tutkimushenkilöiden käsityksistä syntyviä diskursseja sekä niitä diskurssien kohtaamispaikkoja, jotka luovat kieli-ideologista maastoa.

Tutkielmani etenee järjestyksessä tutkimuksen lähtökohtien ja teoriataustan esittelystä (luvut 2 ja 3) aineiston esittelyyn (luku 4). Sen jälkeen esittelen metodin, analyysin sekä aineiston purettuna (luvut 5 ja 6). Tämän jälkeen esittelen tutkielmani tulokset ja pohdin niitä (luku 7). Päätännössä (luku 8) arvioin tutkielmani metodeja sekä esitän ajatuksia mahdollisesta jatkotutkimuksesta.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Ranskalaisen filosofin ja sosiaaliteoreetikon Michel Foucaultin (1970: 35–36) mukaan kieltä on tutkittava luonnollisena itsenään: kielen alkuperäinen läpinäkyvyys on riistetty siltä itseltään, joten se on kuin salaisuus, joka kantaa itsessään vihjeitä siitä, mitä haluaa sanoa. Kieli toimii siten sekä merkitysten paljastajana että piilottajana. Myös kieli-ideologiat ovat piiloutuneina käytettyyn kieleen niin, että kielenkäyttö antaa niistä jatkuvasti vinkkejä. Tutkielmani osoittaa, että merkitykset paljastavat itse itsensä, kunhan niitä analysoi pätevin välinein.

Kielenkäyttöön vaikuttavat laajasti erilaiset sosiaaliset säännöt: normit, asenteet, ideologiat ynnä muut (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13). Sosiaaliset säännöt ovat täynnä valtasuhteita.

Sosiaalisessa toiminnassamme erilaisilla hierarkioilla ja valtasuhteilla on suuri rooli. Kielenkäyttö on vallankäyttöä: me sekä luomme uusia että toisinnamme olemassa olevia valtasuhteita aina, kun käytämme kieltä.

Kriittinen diskurssintutkimus pyrkii selvittämään erityisesti tätä kielen ja vallan välistä suhdetta. Se on diskurssintutkimuksesta eriytynyt haara, joka on kiinnostunut ensisijaisesti kielen ja vallan välisestä suhteesta mikro- ja makrotasojen välisessä vuorovaikutuksessa. Kriittisessä diskurssianalysissä on lingvistisestä näkökulmasta kiinnostavaa se, miten valtasuhteet ilmenevät juuri kielenkäytössä.

Tutkin, millä tavalla tutkimushenkilöiden diskursiiviset määritelmät ja kuvaukset kielestä muodostavat kieli-ideologista maastoa. Jotkut tutkimushenkilöiden diskursiivisista määritelmistä ovat keskenään yhteneviä, jotkut toisistaan eroavia. Kunkin tutkimushenkilön kieli-ideologisessa suhteessa suomen kieleen tietyt diskurssit ovat vallassa. Myös laajemmin kaikkien tutkimushenkilöiden kieli-ideologista suhdetta ainalysoidessani piirtyy esiin se kieli-ideologinen maasto, jossa tietyt diskurssit ovat vallassa. Tutkimushenkilöiden jakamat määritelmät paljastavat sitä kieli-ideologista maastoa, joka toimii tällä hetkellä pohjana äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien opetustyössä.

2.1 Tutkimuskysymys

Pro gradu -tutkielmani aineistona toimivat yksittäisten ihmisten käsitykset, käsityksissä todentuvat diskurssit sekä diskursiivisesti välittyvät kieli-ideologiat. Tutkielmani tavoitteena on tuoda näkyviin tämänhetkisen s2-opettajien kieli-ideologinen maasto. Päästäkseni tähän selvi-

tän tutkimushenkilöiden jakamien diskurssien lisäksi myös diskurssien eroja. Jokaisella tutkimushenkilölläni on oma kielihistoriansa ja suhtautumistapansa suomen kieleen: kaikki nämä tekijät vaikuttavat käsityksiin, diskursseihin ja lopulta esiin piirtyvään kieli-ideologiseen maastoon.

Päätutkimuskysymykseni on:

Millainen kieli-ideologinen maasto piirtyy esiin äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien diskursiivisesta suhteesta suomen kieleen?

Tutkimuskysymykseni kuuluu siis toisin sanoin: Millainen on äidinkieleltään suomenkielisen s2-opettajan kieli-ideologinen suhde suomen kieleen?

Diskurssintutkijana tutkin sitä, miten toiminta järjestyy kielellisesti (Pietikäinen & Mäntynen 2009:52). Tutkielmassani selvitän sitä, millä tavalla diskursiivinen toiminta järjestyy kielellisesti kieli-ideologioina. Kieli-ideologiosta Pietikäinen ja Mäntynen (2008: 329) kirjoittavat:

Tutkimuksen kannalta on merkittävää, että eri kieli-ideologiat voivat olla – ja usein ovatkin – toiminnassa samanaikaisesti. Kielenkäytön ja kieli-ideologian suhde on dynaaminen: ne muokkaavat toisiaan. Kieltä käytetään aina jonkin kieli-ideologian puitteissa, ja kielenkäytön monimuotoisuuden ja vaihtelun vuoksi kieli-ideologioitakin on potentiaalisesti useita – ja nekin muuttuvat.

Kuten Pietikäinen ja Mäntynen edellä esittävät, kieli-ideologioiden vaikutus on monensuuntaista ja muuttuvaa, kuten niiden luonne. Myöskään tutkielmani ei esitä mitään absoluuttista, vaan *tämänhetkisen* s2-opettajien kieli-ideologisen suhteen suomen kieleen.

2.2 Tutkimus ja pedagogiikka

Kieli-ideologioiden selvitystyö on haastavaa sen vuoksi, että kieli-ideologiat ovat jatkuvassa muutoksessa. Voi kysyä, onko nyt tehty tutkimus enää arvokasta kymmenen vuoden päästä, jolloin maailma on muuttunut paljon ja kieli-ideologiat siinä samalla. Vastausta on vaikea antaa. Joka tapauksessa on tärkeää tutkia s2-opettajien kieli-ideologista suhdetta suomen kieleen juuri nyt siksi, että s2-pedagogiikan kehitystyö on voimakkaimmillaan.

S2-opettajana työskentelevillä ei ole perinteisesti ollut tiettyä väylää opettajuuteensa, sillä s2-ala on edelleen kohtuullisen nuori ja kasvava (Kalliokoski 2009)³. Tavallisin tausta lienee äidinkielenopettajan tutkinto, mutta kuten tätäkin tutkimusta varten kerätty aineisto osoittaa, reittejä s2-opettajaksi on hyvin monenlaisia. Tutkimushenkilöistäni suurin osa toteaa päätyneensä s2-opettajaksi – ja silti pitävänsä työstään kovasti.

Pedagoginen kehitystyö vaatii kielikoulutuspoliittisia ratkaisuja, joissa taustalla on aina ideologia tai ideologiat. Vallassa olevat ideologiat ovat vallassa kulloinkin, tietyssä historiallisessa kontekstissa. Kun kartoitetaan s2-opettajien kielikäsitteiden taustalla olevia ideologioita, päästään kiinni siihen, millaista s2-pedagogiikka ja -ajattelu on kenttätyössä eli opetuksessa tällä hetkellä. Tämä antaa osviittaa tulevaan kielikoulutuspoliittiseen työhön.

Pedagogisessa työssä työntekijän persoona on tiiviisti läsnä. Erilaiset kieli-ideologiat opetuksen taustalla johtavat erilaisiin opetuskäytänteisiin ja sitä myötä persoonalliseen opetukseen – samoin kuin erilaiset persoonalliset tavat opettaa muokkaavat kieli-ideologioita.

³ Kalliokoski kirjoittaa: ”1990-luvulla havahduttiin suomi toisena kielenä -opetuksen tarpeeseen.” S2-ala on nuori ja kasvava, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että s2-opetuksen käytännön järjestelyt voivat olla kunnittain hyvin erilaisia ja siinä, että pätevyysvaatimuksia vapaan sivistystyön s2-opetuksessa ei ole.

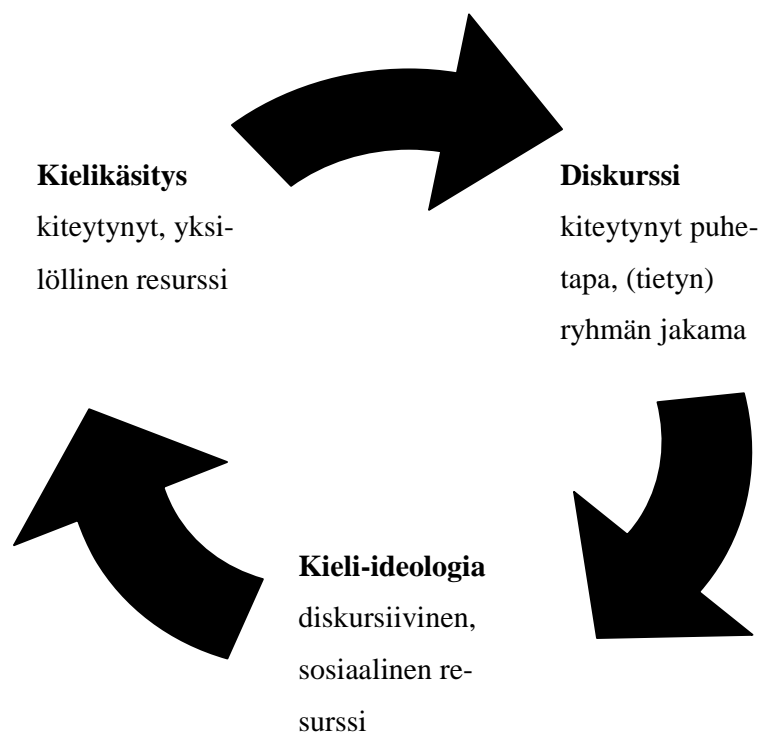
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Määrittelen tutkielmassani kielikäsitteiden kiteytyneeksi ajattelutavaksi, diskurssin kiteytyneeksi puhettavaksi, joka ilmaisee mielipiteen ja on jaettu, ja ideologian kiteytyneeksi ajattelu- ja puhetapoja muokkaavaksi ja niitä todentavaksi sosiaalisiksi resurssiksi. Nämä määritelmät ovat omiani ja kiistanalaisia: ei ole yhtä tapaa määrittellä mainittuja käsitteitä.

Tutkielmassani on jatkumo: käsitykset johtavat ilmaistuina diskursseihin, jotka paljastavat sitä kieli-ideologista maaperää, joka vaikuttaa ajatusten taustalla myös käsityksiin.

Tilanteet ja ilmiöt, joita tutkimme, ovat usein moninapaisia ja dynaamisia. Siksi niissä on yhtä aikaa läsnä monenlaisia normeja, arvoja, ideologioita, käytänteitä ja diskursseja. (Pietikäinen 2012: 434)

Käsitteiden maailmaa voikin kuvata tässä tutkielmassa spiraalina: ne vaikuttavat kaikki toisiinsa, eikä vaikutukselle voi löytää selvää alku- tai loppupistettä.



Kuvio 1. Kielikäsitteiden, diskurssin ja kieli-ideologian suhde toisiinsa.

3.1 Alussa on kielikäsitys

Tutkielmani analyysiosuudessa en pohdi kielikäsitteitä, vaan etenen niistä eteenpäin diskursioiden ja ideologioiden analyysiin. Kielikäsitteily on osana tutkielmani vain sen alussa taustoittavana tekijänä⁴. Olen pyytänyt tutkijahenkilöitä ilmaisemaan käsityksiään suomen kielestä sen vuoksi, että käsitteiden kielellistäminen on kieltä käytössä. Kieli käytössä todentuu diskursseina: kielen käyttäminen sekä edellyttää että luo diskursseja.

Esittelen tutkielmani kaksi pääkäsitettä, diskurssin ja kieli-ideologian, kummankin omassa alaluvussaan. Käsitteille ei voi antaa yhtä, pysyvää määritelmää. Käsitteitä määritellään mutta myös hyödynnetään eri tavoin eri tutkimuksissa.

Lyhyt esitys (kieli)käsitteestä taustoittaa tutkielmani. Käsitteily-käsite nojaa tässä tutkimuksessa ymmärtämiseen: käsittäminen on ymmärtämiselle lähes synonyymista asian pohdiskeluna.

käsittää, johdettu sanasta käsi. Käsittää tarkoitti alkuun ottaa kiinni käsillä. Käsittäjä oli kiinniottaja, takaa-ajaja, ahdistelija. Sukukielissä käsittää on ollut koskea käsin, ottaa käsiin, syleillä, tarttua ja pidellä. Myöhempi merkitys on ymmärtää, oivaltaa, joka on henkisellä tasolla asioiden tavoittelua, kiinni ottamista, pitämistä ja tutkimista. (Meri 1982: 101)

Meren määritelmän mukaisesti asian käsittäminen on *henkistä ponnistelua* kohti asian ymmärtämistä. Olen pyytänyt tutkijahenkilöitä joko ilmaisemaan sanallisesti käsityksiään (haastatteluissa) tai kirjoittamaan käsityksistään (elämäkertakirjoituksissa) suomen kielestä. Käsite 'käsitteily' esiintyy tutkijahenkilöille esittämässäni kysymyksissä toistuvasti, ilman että sitä on määritelty heille⁵. Käsitteily-kielitetieteellinen tutkiminen on keskittynyt lähinnä oppijoiden käsitteilytutkimiseen, missä keskeiset toisistaan erottuneet lähestymistavat ovat kognitiivinen ja diskursiivinen lähestymistapa. (Ks. lähestymistapojen eroista ja aiheesta lisää esim. Aro 2009. Kognitiivinen lähestymistapa esim. Wenden 1986, 1998 ja diskursiivinen lähestymistapa esim. Kalaja 1994, 2003. Ks. kielikäsitteilytutkimusten uudemmissa tutkimuksissa esim. Kalaja ja Ferreira Barcelos 2003 ja vanhemmissa Stern 1983.)

⁴ Tämän valinnan olen tehnyt sen vuoksi, että kykenen kriittisen diskurssitutkimuksen valossa tutkimaan paremmin diskursseja ja kieli-ideologioita kuin kielikäsitteilyä.

⁵ Tutkijana olen luottanut siihen, että äidinkieleltään suomenkieliset tutkijahenkilöt ymmärtävät käsitteily-käsitteenä liittyvän nimenomaan ajatteluun, joka ponnistelee kohti ymmärrystä.

Tämän tutkielman tarkoitus ei ole tutkia varsinaisia kielikäsitteitä, sillä kriittisen diskurssintutkimuksen valossa voin paremmin tutkia diskursseja ja kieli-ideologioita. Kielikäsitteet on ymmärrettävä synonyymeina syvään ymmärtämiseen pyrkiville ajatuksille. Ilmaistessaan ajatuksiaan tutkimushenkilöt luovat ja todentavat diskursseja ja avaavat siten *joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti* kieli-ideologista suhdettaan suomen kieleen. Se, millaisena heidän kieli-ideologinen suhteensa piirtyy esiin eri diskursseista, on se kieli-ideologisen suhteen maisema, jonka esitän tutkielmani tuloksissa luvussa 7.

Liitän käsitteeseen 'käsitys' mielipiteen: Koska Meren (1982: 101) määritelmän mukaisesti käsittämiseen liittyy oivaltamista ja ymmärtämistä, siihen liittyy myös näkemys, mielipide. Kun ymmärrämme jonkin asian, ymmärrämme sen tietystä näkökulmasta. Näkökulma siis sisältää mielipiteen.

Meren oivallisesti kuvaama *henkinen ponnistelu* kuvaa sitä prosessia, jota tutkimushenkilöt ovat käyneet läpi. En voi enkä pyrikään kuvailemaan elämäkertakirjoittajien ajatusprosesseja kirjoituksen aikana, mutta haastattelijana haastatteluaineistoa kerätessäni olen havainnoinut laajamittaista henkistä ponnistelua, kun haastateltavat ovat kuvanneet kielikäsitteitänsä⁶.

Aihe, äidinkieli, on haastateltaville tuttu ja rakas, mutta kielestä puhuminen ei silti ole lainkaan yksinkertaista tai helppoa. Henkinen ponnistelu on näkynyt esimerkiksi siten, että tutkimushenkilöt ovat poikenneet paljon myös sivupoluille puhuessaan aiheesta: heidän on täytynyt ensin pohtia laajempia kielimaisemia ja esimerkiksi vertailla suomea muihin kieliin, ennen kuin he ovat päässeet käsiksi siihen, millaisena he kokevat ja ymmärtävät suomen kielin monine rooleineen omassa elämässään. Tämä pohdinta on tutkielman kannalta arvokasta ja olennaistakin: tutkimushenkilöiden laajoista pohdinnoista löytyvät ne moninaiset diskurssit, jotka paljastavat kieli-ideologisen maaston.

3.2 Diskurssi

Kun tutkimushenkilöiden käsitykset kielellistyvät ja ne jaetaan, niistä tulee diskursseja. Diskurssi on kielenkäyttöä, jonka tietyn sosiaalisen ryhmän jäsenet tunnistavat (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27). Käsitys sisältää itsessään jo jonkin näkemyksen, mielipiteen, ja diskurssi on siitä askel eteenpäin: kielellistetty, tietyn ryhmän jakama käsitys.

⁶ Tutkimushenkilöt siis osoittautuivat tutkijan luottamuksen arvoiseksi siinä mielessä, että ilman käsitteiden avaamista he ovat pyrkineet itsensä ymmärtämiseen selittäessään tai kirjoittaessaan auki käsitteisiään.

Diskurssi voi olla esimerkiksi puhetapa, jonka ryhmän jäsenet yhdessä jakavat ja ymmärtävät; diskurssi on tietyllä tavalla kiteytynyt ymmärrys todellisuudesta (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 26). Diskurssien nimeäminen ei ole yksiselitteistä, mutta tässä tutkielmassa yksi esimerkki diskurssista on *rakenteellinen näkökulma suomen kielen sen säännönmukaisuuden ja harmonian kannalta*. Tämä on yksi niistä diskursseista, jotka kaiuttavat tutkimushenkilöiden suhdetta suomen kieleen.

Diskurssi on kielenkäyttötapa, joka todentuu tietyssä ajassa ja paikassa (Wodak 2001: 4), ja tämänkin tutkielman tulokset ovat siksi vain tämän tutkielman kontekstissa mahdollisia.

Diskurssit ovat osa laajempaa sosiaalista kontekstia, jossa erilaiset näkemykset limittyvät erilaisiksi diskursiivisiksi kerrostumiksi. Diskursiiviset kerrostumat puolestaan ovat jo askeleen lähempänä ideologiaa, joka on diskursseja laajemmalle ulottuva ajatusrakennelma. Kuten edellisessä luvussa määrittelin, on ideologia ennen kaikkea sosiaalinen resurssi, joka rakentuu diskursseista, jotka rakentuvat henkilökohtaisista käsityksistä. Kuten kuviossa 1 esitin, käsitteet ovat jatkuvassa vuorovaikutteisessa suhteessa keskenään.

Kielenkäyttö itsessään on merkityksiä luovaa symbolista käyttäytymistä. Diskurssit ovat historiallisesti tuotettuja ja tulkittuja (Wodak 2001: 4) ja siksi aina rajallisia ilmentymissään.

Diskurssi on kieltä käytössä siten, että kielenkäyttäjällä on joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti ilmaistu asenne, asemoituminen, näkemys tai mielipide: näin mielipide määrittyy osaksi diskurssia. Toinen esimerkki tutkielmani diskursseista on diskurssi *muuttuvasta puhetavasta opetuksessa*. Näin nimettynä diskurssi on vielä tyhjä, toteutumaton, vain nimetty ”odotustila”. Diskurssin olemassaolon odotus lakkaa ja diskurssi tulee toteen vasta, kun kielenkäyttäjä (tutkielmassani tutkimushenkilö) ottaa diskurssiin kantaa. Silloin diskurssi toteutuu.

Tutkimushenkilö Ruut toteaa suomen kielen olevan ”etupainonen mut takataivutteinen”. Tämä on esimerkki käsityksestä, jonka kielellistäessään Ruut tulee osaksi diskurssia ja joka kielellistetyksi tullessaan määrittelee diskurssia. Jotta diskurssi voi uskottavasti todentua, sen täytyy olla tietyn ryhmän jäsenten jakama. Ruutin esittämä etupainotteisuus ja takataivutteisuus tulee osaksi todentuvaa diskurssia: yksi tutkimushenkilöideni yleisesti esittämä käsitys suomen kielestä liittyy (sija)taivutukseen. Tähän asemoitumiseen liitettävä diskurssi voitaisiin nimetä *diskurssiksi suomen kielestä sijamuototaivutukseen ja johtamiseen alttiina kielenä*. Diskurssien nimi ei ole yhtä kuin niiden käyttö: diskurssit todentuvat myös ilman keinotekoisia nimeämistä.

Fairclough'n (1992: 63–64) mukaan diskurssin luonne on dialektinen. Tämä toteutuu siinä, kuinka diskurssit muokkaavat kielellisiä käytänteitä ja synnyttävät siten uusia diskursseja sekä samanaikaisesti siinä, kuinka diskurssit toisaalta muodostuvat kielellisistä käytänteistä. Tutkielmassani Fairclough'n määritelmä toteutuu: käsitykset ovat kielellisiä käytänteitä, jotka ilmaistuksi tullessaan synnyttävät diskursseja. Diskurssit siis vaativat muodostuakseen käsitysten ilmaistuksi tulemista.

Diskursseissa on monenlaisia ulottuvuuksia ja kerroksia. Kun kieltä käyttäessämme teemme jatkuvasti aktiivisesti valintoja, olemme aktiivisia toimijoita erilaisissa diskursseissa. Voimme luoda diskursseja ja toimia eri diskursseissa eri tavalla. Meillä on siis aina tai vähintään useimmiten mahdollisuus valita, kuinka käytämme kieltä.

Fairclough (1992: 65) selittää diskurssien dialektisuuden toteutumista diskursiivisissa käytänteissä kahdesta eri näkökulmasta: diskursseilla on sekä konventionaalinen että luova puolensa. Konventionaalisesti diskurssit toimivat silloin, kun ne ylläpitävät traditionaalista näkökulmaa johonkin ilmiöön. Traditioita todentavia diskursseja esiintyy paljon esimerkiksi oppimateriaalikeskustelussa. Jo nimivalinta, *oppimateriaali*, vahvistaa traditionaalista näkökulmaa, jonka mukaan oppimisen avun olisi oltava materiaalista, esimerkiksi kirja, vihko tai kynä. Sanavalinnat ovat siis diskursiivisia valintoja ja siten aktiivista maailmanrakennusta. Yllä esittämäni Ruutin sanavalinta suomen kielestä etupainotteisena mutta takataivutteisena on humoristinen kuvaus kielelle kahdesta tyypillisestä piirteestä, runsaasta taivutuksesta ja yleensä ensimmäiseen sanatavuun sijoittuvasta painotuksesta⁷.

Oppimateriaalikeskusteluissa kuullaan myös luovaa diskursiivisuutta, Fairclough'n esittämää diskurssien toista puolta. Perinnettä voi kritisoida uudennaisella nimivalinnalla: oppimateriaalin sijaan *oppiresurssi* tai sen suomenkielisempi vastine *oppivoimavara* ovat esimerkkejä perinteen hylkäävästä nimityksestä. Tässä diskurssi toimii luovasti, koska se kysenalaistaa ja hylkää vanhan.

Sekä perinnettä ylläpitävä nimitys että perinteen kysenalaistava uusi nimitys voivat molemmat todentua käytännössä yhtä aikaa. Eri ihmiset voivat käyttää niitä samaan aikaan – tai yksi ja sama ihminenkin tilanteen mukaan valintansa vaihtelevasti tehden. Nämä kaksi diskursiivista näkökulmaa todentuvat samassa diskurssissa.

Diskurssi liikkuu sekä yksilö- eli mikro- että yhteisö- eli makrotasolla. Mikrotasolla diskurssi ilmenee kiteytyneinä merkityksellistämisen tapoina yksilöiden kielenkäytössä, mak-

⁷ Suomen kielen intonaatio: yleensä paino on ensimmäisellä sanatavulla. (Ks. esim White 1998.)

rotasolla laajoissa sosiaalisissa konteksteissa kielen resurssiluonteessa. Mikro- ja makrotasot ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tästä teemaa syvennän kappaleessa 3.4.

3.3 Kieli-ideologia

Kieli-ideologia on eriytynyt ideologian muoto: ideologia, joka koskee kieltä. Pietikäisen (2012: 442) mukaan kieli-ideologiat ovat diskursiivisia määritelmiä ja kuvauksia kielestä, sen käyttämisestä ja sen käyttäjistä.

Ideologiat eivät ole toimintamme ulkopuolella, ja kieli on toimintaa. Ideologiat ovat siten läsnä diskursseissa, erilaisissa tilanteisissa kielenkäyttötavoissa – samoin kuin erilaiset diskurssit, kielenkäyttötavat, ovat läsnä ideologioissa. Mäntynen ja Pietikäinen (2009: 59) esittävät ideologioiden olevan yksi tapa nähdä, miten diskurssit järjestyvät keskenään sekä millaiset niiden keskinäiset suhteet ovat.

Kieli-ideologia kuvaa sitä, ”millaisia uskomuksia, arvostuksia, luokitteluja, neuvotteluja ja keskusteluja kysymykset kielestä herättävät” (Mäntynen ym. 2012: 325). Pietikäinen (2012: 442) määrittelee kieli-ideologiat *diskursiiviseksi määritelmiksi*. Mäntynen ja Pietikäinen (2009: 59) esittävät esimerkit sekä kieli-ideologiasta että kieli-ideologian ja muun ideologisen maaston sekoittuvuudesta:

Esimerkiksi monikulttuurisuuden ideologiaan voisi katsoa sisältyvän ajatuksen eri kielten ja kulttuurien tasavertaisuudesta, kun taas nationalistiseen kansallisvaltioon usein liittyvä yksi kansa – yksi kieli - ideologia sisältää ajatuksen siitä, että kullakin kansalla on (vain) yksi kieli ja että kieli jopa määrittää sen, mikä on kansa. - - Muun muassa monikielisyys on ilmiö, jossa diskursiiviset, historialliset ja valtasuhteisiin liittyvät jatkumot, kiistat ja murtumat tulevat kiinnostavasti esiin. Esimerkiksi Suomen kansaa on väliin kuvattu kansallisvaltiohengen mukaisesti yksikieliseksi kansaksi. *Yksi kansa – yksi kieli* - diskurssi kuvastaa hyvin kansallisvaltion syntyvaiheeseen usein liittyvää modernistista *kieli-ideologiaa*, jossa synnytetään samankaltaisuuden tunnetta moninaisuuden kustannuksella.

Yhteisölliset uskomukset kielestä vaikuttavat yksilöön ja toisaalta yksilölliset uskomukset vaikuttavat yhteisöön. Kieli-ideologiat ovat siis kaikkialla siellä, missä on kielenkäyttöä. Samoin kaikkialla, missä on kielenkäyttöä, on diskursseja. Diskurssien ja kieli-ideologioiden vuorovaikutuksessa muokkaantuvissa ja todentuvissa kielenpiirteissä on samanlaisia toimintamekanismeja. Kieli-ideologioissa toteutuvat samat periaatteet kuin diskursseissa: ne koetaan

yksilöllisesti ja ne ovat paikallisesti tuotettuja (Pietikäinen 2012: 411, 442). Kieli-ideologia on diskurssin kaltainen myös sen vuoksi, että se on dynaaminen sekä tiettyssä ajassa ja paikassa todentuva (Pietikäinen 2012: 412). Kautta tutkielman on ymmärrettävä, että kieli-ideologiset prosessit ovat monensuuntaisia (Mäntynen ym. 2012: 337).

Mikä erottaa kieli-ideologian ja diskurssin toisistaan? Woolardin (1998: 9) esitystä mukaillen eron voi nähdä niin, että diskurssit toimivat ideologioiden paljastajina: ideologia paljastuu eksplisiittisessä puheessa kielestä, siis metalingvistisessä tai metapragmaattisessa diskurssissa, kuten myös järjestäytyneessä implisiittisessä metapragmatiikassa (jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan kielellisten signaalien antamista kielenkäytön prosessissa).

Ideologiat voidaan käsittää ja tulkita kuitenkin diskursseja laajempina ajatusrakennelmina, aatteina eli *ismeinä*, joiden dynaaminen liike tulee esiin diskursseja jossain määrin hitaammin. Ideologia toimii laajemmassa kontekstissa kuin diskurssi, mistä voinee olettaa, että sen liikettä on helpompi havainnoida makrotasolta kohti mikrotasoa kuin toisinpäin. Ideologian vaikutus yksilöön todentuu toisin sanoen yleisemmin kuin yksilön vaikutus ideologiaan.

Woolardin (1998: 3) mukaan kieli-ideologioissa on kielen itsensä lisäksi kyse kielen siteistä identiteettiin, estetiikkaan, moraaliin ja epistemologiaan: näiden yhteyksien vuoksi kieli-ideologiat eivät toteudu vain kielen muodossa ja käytössä, vaan myös sellaisissa käsitteissä, kuten yksilö ja sosiaalinen ryhmä. Kieli-ideologiat toteutuvat Woolardin mukaan (1998: 3) myös perustavanlaatuisissa sosiaalisissa rakennelmissa, kuten uskonnollisissa rituaaleissa, lapsen sosiaalistumisprosessissa, sukupuolisuhteissa, koulutuksessa ja laissa. Diskurssien tapaan kieli-ideologiat liikkuvat siis mikro- ja makrotason välillä. Kuten Gal (1998: 318) esittää, kieli-ideologian käsite mahdollistaa sosiaalisten ilmiöiden erilaisten tasojen (Galien esimerkit makropoliittinen ja mikrovuorovaikutteinen) yhdistämisen.

Kaikessa kielellisessä toiminnassamme on taustalla jokin kieli-ideologia, koska jokaisessa kieli-ideologiassa on otteita sekä menneestä että tulevasta: niissä kaikuvat aiemmat ideologiat ja ne luovat mahdollisuuksia uusien ideologioiden synnylle. Kieli-ideologiat ovat kielenkäytössämme jatkuvasti läsnä, vaikka emme tietoisesti huomaisikaan minkään tietyn kieli-ideologian vaikutusta kielellisiin valintoihimme (Pietikäinen 2012: 412).

Kieli-ideologiat ovat muiden ideologioiden tapaan laaja-alaisia ja liikkuvia, ja ne käyvät ilmi erityisesti institutionaalista kielenkäytöstä. Kieli-ideologiat tulevat esiin parhaiten esimerkiksi koulutuspoliittisessa tai muunlaisessa instituutioiden kielenkäytössä (mm. Blommaert 1999). Kriittisen diskurssintutkimuksen perinteessä kieli-ideologioiden tutkiminen on

perinteisesti perustunut kysymykselle, jonka Jan Blommaert (1999: 2) esittää: Millainen yhteys kieli-ideologioilla ja laajemmilla poliittisilla ja ideologisilla suuntauksilla on?

Tutkielmassani tarkastelun kohteena on kieli-ideologisen maaston muotoutuminen itsessään, ei esimerkiksi kieli-ideologioiden vaikutus johonkin tai yhteys laajempiin ideologisiin suuntauksiin.

Tietyn kieli-ideologian alla voi toimia useita erilaisia diskursseja, joita määrittävät erilaiset diskurssiiviset käytänteet. Kuten Ruuska (2006: 11) toteaa: ”Tietty diskurssiivinen käytäntö säätelee diskurssin muodostavia ilmauksia”. Tutkielmani kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että kieli-ideologinen maasto monine diskurssiivisine käytänteineen säätelee erilaisia kielikäsitteitä, jotka muodostavat ilmaistuin diskursseja. Diskurssit toimivat linkkinä kielikäsitteiden ja kieli-ideologian välillä.

Institutionaalinen näkökulma kieli-ideologiaan on synnyttänyt tutkimusta esimerkiksi vähemmistö- ja valtakielten asemasta: Kansainvälisesti on tutkittu esimerkiksi kieli-ideologioiden välittymistä kansallisessa viestinnässä (Spitulnik 1998), kieli-ideologioiden reflektoitumista kaksikielisten opettajien työssä (Shannon 1999), kielten roolia eurooppalaisissa nationalistisissa ideologioissa (Blommaert & Verschueren 1998) sekä esimerkiksi sitä, millaista on kieli-ideologinen todellisuus maahanmuuttajaperheissä, jotka ovat kahden valtion välissä (Song 2010). Mainituista tutkimuksista voi huomata, kuinka kieli-ideologioiden tutkimus liikkuu laajalla skaalalla ja moneen suuntaan, kieli-ideologista tutkimusta tehdään niin pienempien yksikköjen (esim. perhe) kuin suurempienkin yksikköjen (esim. valtio) parissa.

Suomalaisessa tutkimuksessa ovat korostuneet viime aikoina esimerkiksi Sari Pietikäisen, Anne Mäntynen ja Anna Solinin tutkimukset, joista *Virittäjä*-lehti julkaisi oman kieli-ideologiaa käsittelevän teemanumeronsa 2012 (3/12). Mainitut tutkijat ovat esittäneet ajatuksen kieli-ideologioiden yhteydestä laajempaan yhteisöllisyyteen (Mäntynen ym. 2012: 333):

Koska kieli-ideologioissa on samanaikaisesti kyse sekä yksilön että yhteisön uskomuksista tai käsityksistä, jotka voivat myös näkyä toiminnassa, edellyttää tutkimus sellaisia aineistoja ja menetelmiä, joiden avulla tutkija voi päästä käsiksi paitsi yksilön myös yhteisön käsityksiin, käytänteisiin, toimintaan ja kokemuksiin.

Mäntynen ym. nostavat esille myös yksilön näkökulman. Kieli-ideologialla on yhteys laajempaan ideologisiin suuntauksiin ja toisaalta toisesta näkökulmasta – silti samanaikaisesti – aina yhteys myös yksilöön. Kieli-ideologioilla on institutionaalisen puolen lisäksi yksilöllinen puo-

lensa, minkä vuoksi yksilöllisten näkökulmien kartoittaminen, jota tutkielmassani teen, on yksi lähtökohta kieli-ideologisen tutkimuksen tekoon.

Tämä tutkielma järjestyy yksityisestä yleiseen: tutkimushenkilöiden kielikäsitteet muodostavat diskursseja, jotka paljastavat heidän kieli-ideologisen suhteensa suomen kieleen. Asetan kieli-ideologian tässä tutkielmassa siis laajemmaksi sosiaalisten ilmiöiden kontekstiksi kuin diskurssin, koska se on lähtökohta niin teoriassa kuin tutkielmani rakenteessakin.

3.4 Valtasuhteet

Tutkielmani paljastaa erilaisia valtasuhteita ja niiden dynamiikkaa, koska se paljastaa erilaisia diskursiivisia määritelmiä kielestä ja siten sitä, millaiset näkemykset muodostavat tutkimushenkilöiden kieli-ideologisen suhteen suomen kieleen. Ideologia ja valta kulkevat läpi koko kielisysteemin, ja ne asettavat ihmiset kaikissa sosiaalisissa konteksteissa eriarvoiseen asemaan: toisilla on enemmän valtaa kuin toisilla, ja tämä joko avaa tai kaventaa kunkin mahdollisuuksia merkitysresursseihin (Martin & Rose 2003: 15–16).

Suhteutan tutkielmani materiaalia valitsemaani teoriakehykseen. Tässä tutkielmassa kieli-ideologialla on käsitteenä enemmän valtaa diskurssin käsitteeseen nähden. Diskursiivisella käsitteellä taas on enemmän valtaa kielikäsitteeseen nähden. Tämä on tutkijan itse tekemä kieli-ideologinen ja diskursiivinen valinta.

kielikäsitteet < diskurssi < kieli-ideologia

Kuvio 2. Tutkielman teoreettisten käsitteiden valtasuhteet.⁸

Ensimmäinen syy kieli-ideologian suurimmalle vallalle on se, että tutkimuskysymykseni koskee kieli-ideologiaa. Kieli-ideologilla on eniten valtaa, ja se näkyy kauttaaltaan tutkielmassani: aineiston käsittely- ja analyysitavat heijastavat sitä näkökulmaa, josta tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan. Kyseisen näkökulman asettaa tutkimuskysymys.

Toinen syy valtasuhteiden painottumiselle on se, missä suhteessa tutkimusaineistossa oletetaan esiintyvän tutkimushenkilöiden välillä yhtenevyyttä. Kielikäsitteet on yksilöllisin mahdollinen tekijä, ja siksi voi olettaa, että eroavaisuuksia tutkimushenkilöiden käsityksissä

⁸ Kuviossa matemaattinen *on pienempi kuin* -merkintä on tässä yhteydessä merkitykseltään *on vähempiarvoinen kuin*.

on paljon. Kielikäsitusten kielellistyttyä diskursseiksi paljastuu oletettavasti joitain yhtäläisyyksiä ja joitain eroavaisuuksia. Oletukseni on, että eniten koherenssia ilmenee kieli-ideologioissa. Palaan tähän hypoteesiin vielä tutkielman lopussa.

Kriittisessä diskurssintutkimuksessa tarkastellaan mikro- ja makrotasojen vuorovaikutusta eli esimerkiksi sitä, miten makrotason institutionaalinen kielenkäyttö vaikuttaa mikrota-son yksilöllisiin kielellisiin valintoihin. Kriittisessä diskurssintutkimuksessa lähtökohtana voi olla esimerkiksi se, miten yksilö voi kielellisesti toteuttaa itseään, kun taustalla vaikuttavat monet laajat diskurssit ja ideologiat suuntaviivoineen. Kolme tutkielmani peruskäsitettä on mahdollista jakaa yksilö- eli mikro- ja yhteisö- eli makrotasolle seuraavan kuvion mukaisesti:

Mikrotaso		Makrotaso
kielikäsitys	diskurssi	kieli- ideologia

Kuvio 3. Kielikäsitys, diskurssi ja kieli-ideologia mikro- ja makrotasoilla.

Kuvio 3 on lähtökohtaisesti yksinkertaistava. Kielikäsitys näyttäytyy siinä vain mikrota-son ilmiönä ja kieli-ideologia vain makrotason ilmiönä. Todellisuudessa kaikki käsitteet liikkuvat liukuvasti sekä makro- että mikrota-soilla, mutta tutkielmassani määrittelen ja kategorisoin käsitteet sen perusteella, missä ne yleensä esiintyvät enemmän.

Tutkimushenkilöiden kieli-ideologiseen suhteeseen kiinni päästäkseni liikun tutkielmas-sani mikrota-sonlta makrotasolle, mikä on myös syy taulukon esittämiseen yllä olevaan tapaan. Mikro- ja makrotaso ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, mutta tutkielmassani teen matkan vain yhteen suuntaan.

Diskurssi on tutkielmassani se, joka liikkuu yksilöllisten mikrota-son kielikäsitusten ja laajempien makrotason kieli-ideologisten maastojen välillä. Aineistosta kartoittamani diskurs-sit ovat avainasemassa, sillä ne välittävät yksilölliset käsitykset yhteisölliseksi ideologiseksi maaperäksi. Mäntynen ja Pietikäinen (2009: 59) esittävät ideologioiden olevan yksi tapa näh-dä se, miten diskurssit järjestyvät keskenään sekä millaiset niiden keskinäiset suhteet ovat. Tutkielmani todentaa tätä väitettä, sillä lopullisista tuloksista piirtyy esiin tutkimushenkilöi-den kieli-ideologisen maaston lisäksi myös tarkka kuvaus niistä diskursseista, jotka tutkiel-mani analyysivaiheessa kartoitan. Jos tutkimuskysymykseni koskisi tarkemmin myös diskurs-seja, niin voisin esittää tekemäni analyysin perusteella tarkemmin diskurssien keskinäistä jär-

jestymistä ja pohtia enemmän niiden keskinäisiä suhteita – saman analyysin pohjalta, joka tutkielmassani auttaa piirtämään esiin kieli-ideologisen maaston.

Kun kuviossa 3 esittämäni jakoa tarkastelee suhteessa tutkielman keskeisten käsitteiden valta-asemaan (kuvio 2), voi päätellä, että makrotason ilmiöillä on enemmän valtaa. Korrelaatio on suora. Lähtökohta siihen, että makrotasoon voi päästä käsiksi, on kuitenkin mikrotaso. Analyysini etenee mikrotasolta kohta makrotasoa, mutta tämä ei tarkoita sitä, että toinen taso olisi toista vähäarvoisempi. Mikrotaso on lähtökohta, joka antaa mahdollisuuden esittää väittämiä makrotasosta: Mikrotason tarkempi selvitys ja kuvaus ei ole tarpeellista, sillä se ei ole tutkielmani keskiössä. Tutkimuskysymyksen vuoksi makrotaso saa lopulta enemmän valtaa. Kyse on tässä(kin) kohtaa siitä, että tutkijan on (aina) tehtävä valinta.

3.5 Neksusanalyysi

Neksusanalyysi on monitieteinen analyysivälineistö (Pietikäinen 2012: 415), jota ovat kehittäneet etenkin yhdysvaltalaiset tutkijat Ron Scollon ja Suzie Wong Scollon. Neksusanalyysiiä on sovellettu kriittisen diskurssintutkimuksen ja erityisesti etnografisen tutkimuksen piirissä. Scollon & Scollon (2004: 10) itse kutsuvat neksusanalyysiiä etnografiseksi diskurssianalyysiksi.

Termi *neksus* viittaa alun perin yhteyteen, ja siksi neksusanalyysistä on käytetty Suomessa myös nimitystä yhteysanalyysi (esim. Mäkelä 2010). Diskurssit elävät, ne kiertävät ympärillämme jatkuvasti, ja toiset niistä kohtaavat toisensa. Se, mitä näissä eri diskurssien kohtaamisissa tapahtuu, on neksusanalyysin mielenkiinnon kohde. Neksusanalyysi perustuu diskurssien kohtaamispaikkojen analyysiin.

Neksuksen alkuperäinen merkitys on linkki kahden idean tai objektin välillä, jotka puolestaan linkittyvät laajempiin kokonaisuuksiin (Scollon & Scollon 2004: 8). Neksus siis tarkoittaa eri diskurssien risteymäkohtaa. Kun tutkitaan näitä risteymiä, voidaan ymmärtää jotain siitä prosessista, missä uudet diskurssit syntyvät. Tutkielmassani kartoitan neksuksen, joka on erilaisten diskurssien risteyskohta ja joka toimii linkkinä eri diskurssien ja myös niistä muodostuvan kieli-ideologisen maaston välillä.

Dirkussien kohtaamisissa syntyy merkitysneuvotteluja. Nämä merkitysneuvottelut ovat paikkoja, joissa uudet diskurssit tai uudet diskursiiviset kerrostumat syntyvät ja jotka voivat määrittää erilaisia ideologioita tai tämän tutkielman tapaan *kieli-ideologista suhdetta*. Kun

merkitysneuvottelusta syntynyt diskurssi kohtaa toisen diskurssin, ollaan jälleen uudessa neksuksessa ja syntyy jälleen uusia merkitysneuvotteluja ja diskursseja.

Tutkin sitä, millaisia kieli-ideologisia näkemyksiä diskurssien kohtaamispaikoissa syntyy. Esimerkiksi kielitiedon⁹ merkitykseen opetuksessa tutkijushenkilöt suhtautuvat kahdesta eri näkökulmasta: jotkut tutkijushenkilöt pitävät kielitietoa opettettävien asioiden järjestyksen kärjessä, jotkut painottavat enemmän kommunikaatiovalmiuden opettamista ensin muin keinoin. Tämä on tutkielmani kontekstissa yksi ja sama diskurssi, johon tutkijushenkilöt ottavat erilaisen kannan. Ilman mielipidettä he eivät todentaisi diskurssia. Tutkijushenkilöiden suhtautumisen opetuksen suunnitelmallisuuteen voi jakaa myös kahteen mielipidelinjaan: jotkut tutkijushenkilöt korostavat hetken merkitystä opetuksessa, toiset painottavat suunnitelmallisuutta. Kyseessä on sama diskurssi, johon tutkijushenkilöt asemoituvat kahdella eri tavalla. Tämä on tapa, miten analyysini rakennan. Aluksi jaan aineistoni eri kategorioihin (luku 6), joista kartoitan yhteensä kymmenen eri diskurssia, joista piirtyy esiin tutkijushenkilöiden kieli-ideologinen maasto.

Erilaiset diskurssit ja diskursiiviset kerrostumat ovat toistensa kanssa jatkuvasti vuorovaikutuksessa. Neksukset, joissa diskurssit kohtaavat, voivat olla konfliktinomaisia valtataisteluja tai sanattomassa yhteisymmärryksessä tapahtuvaa vallasta luopumista ja sen vastaanottamista. Neksusanalyttisen välineistön hyödyntäminen kieli-ideologioiden tutkimisessa onkin varsin luontevaa, sillä kieli- ja muut ideologiat perustuvat Fairclough'n mukaan (1992: 87)¹⁰ aina valtaan. Ideologioiden analyysissä on aina mahdollista paljastaa jotain diskursiivisista kohtaamisista ja siten neksuksista.

Pro gradu -tutkielmassani diskurssien tutkiminen on osa neksusanalyttistä tutkimusta: Samalla tavoin diskursseja osana neksusanalyysiä on tutkinut esimerkiksi Pietikäinen (2012). Suomessa neksusanalyttistä tutkimusta on tehty esimerkiksi kielitieteessä (esim. Pietikäinen 2012, Savolainen 2008 & Alanen 2012) sekä kasvatustieteessä (esim. Mäkelä 2010). Pietikäistä (2012: 415) siteeraten neksusanalyysin ”tavoitteena on tarkastella kielellisen toiminnan ja siihen liittyvien ihmisten, objektien, kielellisten ja resurssien ja käytänteiden semioottista kiertokulkua tutkimuksessa.” Kielellä luodaan merkityksiä jatkuvana virtana, jossa merkitykset kiertävät, kulkevat päällekkäin ja allekkain sekä kietoutuvat toisiinsa. Tätä monitahoista semioottista kiertokulkua neksusanalyysin tekijä siis seuraa ja tarkastelee.

⁹ Kielitieto on yhdeltä nimitykseltään kielioppi.

¹⁰ Ideologies:” - - significations/constructions of reality - - which contribute to the production, reproduction or transformation of relations of domination.”

Neksusanalyysi koostuu kolmesta erilaisesta analyysikerroksesta, jotka linkittyvät toisiinsa: neksuksen kartoittamisesta, neksuksessa navigoimisesta sekä neksuksen muokkaamisesta (Scollon & Scollon 2004: 9, Pietikäinen 2012: 412)¹¹.

Kieli-ideologia ja diskurssit ovat dialektisessa suhteessa keskenään: kun diskurssit kohtaavat neksuksissa, niiden taustalla olevat kieli-ideologiat vaikuttavat niin, että diskurssien kohtaamisessa syntyvään uuteen diskurssiin siirtyy mahdollista ideologista pohjaa molemmista törmäävistä diskursseista. Silloin syntyy uusi diskurssi, neksus.

Neksusanalyysi esittää neksuksen syntyvän kolmen eri osan vuorovaikutuksessa. *Historiallinen elämäkerta*, *diskurssit* ja *vuorovaikutusjärjestys* ovat neksusanalyysin kolme osaa. Ne kiertyvät, limittyvät ja luovat erilaisia neksuksia. Nämä prosessit elävät koko ajan, minkä vuoksi tutkijan täytyy pysähtyä neksuksen äärelle tutkiakseen sitä tarkemmin, jolloin myös todellisuudessa dynaamisesta neksuksesta sekä samoin dynaamisista diskursseista ja ideologioista voidaan esittää (vain) pysähtynyt kuva.

Ihan aluksi tutkijan on sijoitettava itsensä häntä itseään ympäröivien diskurssien kartalle. Tämä on osa neksuksen kartoittamista, samoin kuin muiden tutkimustilanteessa keskeisten toimijoiden ja käytänteiden tunnistaminen (Pietikäinen 2012: 412). Tutkija kysyy itseltään, mitkä diskurssit minua ympäröivät ja mitkä kohtaavat, kun teen tutkimustani. Tutkijan on otettava huomioon oma roolinsa diskursiivisissa kohtaamisissa: esimerkiksi haastatteluja analysoidessani minun on tiedostettava se, että roolini haastattelijana on vaikuttanut haastateltavien kertomaan sekä lopulta siihen, millaisia diskurssien kohtaamisia tulkitseen haastatteluista. Tieteellisessä tutkimuksessa on perinteisesti ollut tärkeää pyrkiä neutraaliuteen ja objektiivisuuteen (esim. Kiikeri & Ylikoski 2004)¹²; laadullisessa tutkimuksessa tutkija on usein olemassa osa tutkimusprosessia, joten positio on ongelmallinen. Palaan tähän vielä tutkielman loppuun (luku 8.1), kun arvioin käytettyjen menetelmien hyötyjä ja haittoja.

Avaan päätännössä lisää myös sitä, miksi olen valinnut aineistonkeruumetodiksi teema-haastattelun ja elämäkertakirjoituksen, sekä sitä, mitä ongelmallista niissä voi olla. On huomattavaa, että neksusanalyyttistä metodia hyödyntäessä tutkimusotteen on toivottavaa¹³ olla etnografinen. Tarkastelen tutkielmassani neksusanalyyttisesti aineistoa, jota ei ole kerätty etnografisin menetelmin.

¹¹ Scollon & Scollon: “Engaging the nexus of practice, navigating the nexus of practice & changing the nexus of practice”. Pietikäinen: kartoittaminen, navigoiminen ja muokkaaminen.

¹² Neutraaliuteen pyrkiminen on tärkeää erityisesti perinteisen tiedenäkömyksen mukaan.

¹³ Neksusanalyysin kehittäjät Scollon & Scollon kutsuvat (2004: 19) neksusanalyysia etnografiseksi diskurssianalyysiksi.

3.6 Neksusanalyttinen metodi

Aineiston kartoitusvaiheessa etsitään tutkimuskysymyksen kannalta relevantit diskurssit. Diskurssien paikantaminen on navigoimista. Tutkija navigoi aiemman tiedon sekä aineiston välimaastossa (Pietikäinen 2012: 423).

Tässä tutkielmassa tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja ovat diskurssit kahdelta eri tasolta: *vieraskielisen näkökulman* kieleen paljastavat diskurssit, jotka liittyvät käytännön opetustyöhön, sekä *äidinkielen näkökulman* kieleen paljastavat diskurssit, jotka edustavat tutkimushenkilöiden historiallista elämäkertaa.

Taulukko 1. Tutkielman eri osat tyypiteltyinä.

<i>Mikä osa aineistoa?</i>	äidinkielen kulma	näkö- kulma	vieraskielinen kökulma	nä- haastattelu tai elä- mäkertakirjoitus
<i>Millainen diskurssi- typpi?</i>	abstraktit diskurssit	konkreettiset kurssit	dis-	
<i>Mikä osa neksus- analyysiä?</i>	historiallinen mäkerta	elä- diskurssit	vuorovaikutus- järjestys	

Diskurssit kielellistyvät niin abstraktien kuin konkreettistenkin esimerkkien kautta. Tutkielmassani tutkimushenkilöiden käsitykset suhteesta suomen kieleen äidinkielenä edustavat abstraktimpaa diskursiivista kerrostumaa, kun taas käytännön työn kuvaaminen konkreettisten esimerkkien avulla edustaa konkreettisempaa diskursiivista kerrostumaa.

Kun tutkimushenkilöt tekevät työtään s2-opettajina, heidän on otettava huomioon opettavat ja näiden vieras- tai toiskielinen suhde suomen kieleen. Vieraskielinen näkökulma ilmenee diskursseissa, joita tutkimushenkilöt kielellistävät käytännön työhönsä kuuluviksi. Neksusanalyysin osa *diskurssit* painottuu tutkielmassani vieraskieliseksi näkökulmaksi suomen kieleen ja esittää konkreettisia käytännön työn diskursseja.

Yksi aineistoni kymmenestä kartoitetusta diskurssiasta toimii tutkielmani neksuksena, jonka ympärille kehittyi äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien tämänhetkinen kieli-ideologinen maasto. Tämä on tapa tehdä neksusanalyttistä tutkimusta: diskurssit ja ideologiat liikkuvat jatkuvasti, joten tyhjentävän, täysin kokonaisen kuvan luominen esimerkiksi äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien kieli-ideologisesta maastosta olisi mahdotonta.

Tutkielmani tarkoitus onkin esittää yksi tämänhetkinen näkökulma aiheeseen. Neksus antaa tutkielmalleni sen lopullisen näkökulman, jossa tulokset valottuvat. Jokin toinen neksus antasi tuloksille erilaisen näkökulman.

On tutkimuskysymykseni kannalta olennaista selvittää siis sellainen neksus, jossa useat diskurssit kohtaavat. Erilaiset diskursiiviset näkemykset vahvistavat tiettyjä kieli-ideologioita, joten erilaiset diskursiiviset näkemykset johtavat lopulta erilaisiin kieli-ideologioihin.

Neksusanalyysi on vaiheittainen, siinä edetään kartoituksesta navigoinnin kautta muokkaamiseen. Neksusanalyysin viimeinen vaihe, muokkaaminen, todentuu analyysin loppuvaiheella silloin, kun tulokset ovat jo esitettävissä.

Analyysini on teoriasidonnaista, joten aikaisemman tiedon merkitys on suuri (Tuomi & Sarajärvi 2009) – vaikka lähestynkin teoriaa ja etenkin neksusanalyysiä hieman tavallista poikkeavasta näkökulmasta¹⁴.

¹⁴ Tutkimukseni metodinen ote ei ole etnografinen, toisin kuin neksusanalyysissä yleensä.

4 AINEISTO

Tutkielmani aineisto on kerätty kahdella eri menetelmällä: aineistona on kahdeksan teema-haastattelua sekä neljä elämäkertakirjoitusta. Tutkimushenkilöt ovat valikoituneet vapaaehtoi-suuteen perustuen. Tutkielmani on laadullisena tutkimuksena aineistolähtöinen. Tutkimuskysymys on muodostunut aineistoa tarkasteltuani. Tavallisesti aineisto ja menetelmä esitellään samassa luvussa, mutta tutkielmani tapauksessa analyysi kietoutuu niin tiiviisti yhteen mene-telmän kanssa, että esitän tässä pääluvussa vain aineiston sekä sen, miten sitä tulkitseen (narra-tiivisuus aineistolle luonteenomaisena piirteenä).

Tutkielmassani on kahdella eri menetelmällä kerätty yksi aineisto, josta tutkin eri dis-kursiivisia resursseja. Tämä on Pietikäisen & Mäntysen (2009: 162) mukaan yksi diskurssin-tutkimuksen mahdollisista aineistotyypeistä. Koska aineistoni on kahdella eri menetelmällä kerätty, olisi mahdollista ja perusteltuakin jakaa se kahdeksi eri aineistoksi.

Analyysissäni aineistonkeruutapa ei kuitenkaan painotu. Tämä on tietoinen valinta. Ai-neistonkeruutapa on yksi tasa-arvoinen osa neksusanalyysiä, *vuorovaikutusjärjestys*, mutta tutkijana määrittelen ne rajat, joiden puitteissa hyödynnän analyysitapaa. Tutkielmassani en painota keräämistapaa, vaan sitä, millaista sisältöä tutkimushenkilöt ovat tuottaneet. Tarkoitus ei ole vähätellä aineistonkeruumenetelmän merkitystä osana tutkielman sisältöä ja siten tulok-sia. Aineiston kartoitusvaiheessa olen poiminut kuitenkin vain sellaisia sisällöllisiä elementte-jä, joita löytyy molemmista aineistotyypeistä. Katson tämän vuoksi, että voin tarkastella kahta eri tavoin kerättyä aineistoa yhtenä.

Tutkimuskysymykseni kannalta ei ole olennaista, ilmeneekö kieli-ideologioiden il-maisemistavoissa erilaisuutta kirjoitettuna ja puhuttuna: analyysissäni aineistonkeruutapa ei painotu niin paljon kuin neksusanalyysin kaksi muuta näkökulmaa, *diskurssit* ja *historiallinen elämäkerta*.

Tutkimuskysymys on laaja ja sitä voi tutkia monesta eri näkökulmasta. Laaja aineisto antaa paljon erilaisia esimerkkivaihtoehtoja, mutta yhtä lailla se myös vaikeuttaa katego-risointia. Aineiston koon sopeuttaminen sekä tutkimuskysymyksen että pro gradu -tutkielman vaatimuksiin ei ole yksinkertaista. Aineistoa on oltava riittävästi, jotta se voi kylläntyä¹⁵, mutta ei liikaa, jotta tulosten selvitys ei kävisi turhasta työstä eikä merkityksellistä tietoa enää syntyisi. Oletuksenani kuitenkin on, että kieli-ideologisten maastojen analyysissä tarvitaan iso

¹⁵ Aineiston kylläntymisellä eli saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkittava ilmiö alkaa toistua niin, että siitä ei saa enää (lisä)aineistostakaan uutta tietoa. (Ks. esim. Tuomi & Sarajarvi 2009: 87.)

aineisto: se antaa enemmän mahdollisuuksia yhteisten kieli-ideologisten suuntaviivojen löytymiseen kuin pieni aineisto.

Tutkimushenkilöiden taustatiedoista esitän keskeisimmät koulutus- ja työtaustatiedot sekä keskeisen opiskeluhistorian. Kieli-ideologisen maaston selvittämisessä on huomionarvoista, mitä tutkimushenkilöt ovat opiskelleet ja kuinka pitkä kokemus heillä on s2-opetuksesta¹⁶. Moni tutkimushenkilöstä sanoo ”päätyneensä” s2-alalle tehtyään ensin muita töitä, ja toisaalta moni on myös ”hakeutunut” s2-alalle tehtyään ensin muita töitä. Myös vain s2-opettajina toimineista tutkimushenkilöistä useat kertovat ”päätyneensä” alalle. Tutkimushenkilöiden mainitsemat syyt alalle päättymiseen ovat vaihtelevia.

Taulukko 2. Tutkimushenkilöiden taustatiedot.

	Ikä	Keruumetodi: H = haastattelu E = elämäkerta	Työkokemus: s2-opettajana (vuotta)	Koulutus: korkeakoulututkinto, pääaine suomen kieli	Koulutus: korkeakoulututkinto, muu pääaine kuin suomi ¹⁷	Koulutus: s2-täydennyskoulutusta
Ulpu	25–30	H	½–1		x	
Olina	30–35	H	½–1	x		
Anneli	30–35	H	5–10		x	x
Ruut	35–40	H	10–15	x		x? ¹⁸
Anni	35–40	E	1–5		x	
Ulla	40–45	H	10–15	x	x	
Inkeri	45–50	E	1–5	x?	x	
Outi	45–50	E	15–20	x		
Ira	50–55	H	5–10	x	x	x
Unto	50–55	H	1–5	(x) ¹⁹	x	x?
Rita	50–55	E	1–5		x	x
Oili	55–60	H	5–10	x		x

¹⁶ Scollonia & Scollonia (2004:87) mukailten tutkimushenkilöiden taustat vaikuttavat siihen, mitkä esimerkiksi heidän näkemyksensä nykyhetkessä ovat, ja myös siihen, millaisia diskursseja ja myös ideologioita heidän nykyiset näkemyksensä ennustavat ja/tai synnyttävät.

¹⁷ Muu pääaine kuin suomi voi olla myös muu äidinkielenopettajanpätevyyden antava pääaine.

¹⁸ Kysymysmerkki tarkoittaa sitä, että asia jää epäselväksi: taustakysymykset eivät suoraan käsittäneet mitään näistä kategorioista, jotka olen luonut jälkikäteen helpottaakseni kokonaisuuden hahmotusta sekä huomioidakseni lukijan.

¹⁹ Sulut tarkoittavat sitä, että tutkimushenkilön pääaine ei ole suomen kieli, mutta läheisesti siihen liittyvä kielitieteen osa-alue.

Tutkimushenkilöitä on yhteensä 12, joista 11 on naisia ja 1 mies. Sukupuolijakauma ei siis ole tasa-arvoinen; toisaalta selvä enemmistö opetuslalla työskentelevistä on naisia. Opetushallituksen raportista (2010: 10, 12) selviää, että perusopetuksen opettajista 73 % on naisia ja luokionkoulutuksen opettajista 66 %. Raportista selviää, että myös suurin osa maahanmuuttajien ammatillisen koulutuksen parissa työskentelevistä opettajista on naisia.

Iältään tutkimushenkilöt ovat 26:sta 59:ään. Tutkimushenkilöiden koulutustausta on varsin kirjava. Suurimmalla osalla on taustallaan äidinkielenopettajan pätevyys (Ruut, Ulla, Outi, Ira, Oili, Inkeri[?]). Osa on opiskellut opettajanpätevyyden opintojensa ohessa, osa valmistumisensa jälkeen. Osalla on ollut suomen kieli tai vastaava pääaineena, mutta ei opettajanpätevyyttä (Unto, Olina). Äidinkielenopettajataustan lisäksi joillakuilla on muuta kasvatustieteellistä taustaa, esimerkiksi erityisopettajan- tai luokanopettajankoulutus tai muuten laajat kasvatustieteen opinnot.

Analyysini metodina on neksusanalyysi, jonka viitekehukseen en ole sisällyttänyt tutkimushenkilöiden taustatietoja heidän koulutuksestaan tai työurastaan. Pääsyy tähän ratkaisuun on se, että tutkielmani tarkoitus on kartoittaa kieli-ideologisten suhteiden maasto – ei verrata erilaisten tekijöiden vaikutusta kieli-ideologian syntyyn. Esittelen tämän vuoksi tutkimushenkilöt taustatietoineen suppeahkosti.

4.1 Aineisto narratiiveina

Olen lähestynyt tutkielmani aineistoa narratiiveina. Sekä elämäkertakirjoitukset että haastattelut ovat tulkittavissa narratiiveiksi.

Narratiivisuus käy selvemmin ilmi elämäkertakirjoituksista, joissa narratiivi todentuu haastatteluja kokonaisvaltaisemmin²⁰. Syrjälän (2001: 207) mukaan ihmiset kertovat kokemuksistaan ja tapahtumistaan, jotta ne voidaan ymmärtää, muistaa ja jakaa toisten kanssa. Hänen mukaansa tarinat keräytyvät oman minän ympärille ja muodostavat kokonaisuuden, joka on enemmän tai vähemmän yhtenäinen. Mäntysen ja Pietikäisen (2009: 104–105) mukaan ihminen jäsentää luonteenomaisesti esimerkiksi elämää ja minuutta ketomuksen avulla, narratiivi on ”yksittäinen kertomus”.

Narratiivit - - ovat yhtäältä kulttuurisesti ja historiallisesti kiteytyneitä tapoja kertoa tapahtuneesta, välittää tietoa, opettaa, viihdyttää ja neu-

²⁰ Kirjoituksissa narratiivi toteutuu kokonaisvaltaisemmin sen vuoksi, että ulkopuolisia keskeytyksiä ei ole, tai vaikka olisikin, niitä ei lopputuotteesta voi nähdä eikä selvittää.

voa, toisaalta aina ainutlaatuisia, yksilön omia tapoja merkityksellistää, elää uudestaan ja jakaa omia kokemuksia ja tuntemuksia. Toisin sanoen vaikka kertomukset ilmaisevat kertoja yksilöllisiä merkityksiä ja kokemuksia, hyödynnetään niissä kulttuurisia ja yhteisöllisiä kertomusvarantoja ja kertomuksellisia resursseja. Näin kertomukset sulattavat yksilön ainutlaatuisen mikromaailman yhteisön ja kulttuurin makromaiseen. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 105)

Narratiiveissa kaikuvat siis niin yksilön mikrotodellisuus omine kokemuksineen kuin yhteisön makrotodellisuus omine sosiaalisine elementteineen ja painotuksineen. Avasin luvussa 3 sitä, millä tavalla (etenkin kriittinen) diskurssintutkimus pyrkii huomioimaan mikro- ja makrotasojen vuorovaikutuksen. Kuten Mäntynen ja Pietikäinen toteavat, narratiivi kierryttää mikro- ja makrotasot samalla tavalla sekä sisälle itseensä että ulos itsestään.

Teemahaastattelut todentavat myös narratiivisuutta. Vaikka puheenaihe vaihtuu välillä ja haastattelija keskeyttää omilla kommentteillaan tai seuraavalla kysymyksellään tutkimushenkilön mietteet, silti puhuminen, katkonainenkin, on yksi tapa esittää narratiivi ja muodostaa kertomus.

Aineistojen käsittäminen narratiiveina tukee seuraavassa luvussa esittelemääni sisällönanalyysiä ja tutkielmani rakentumista suunnan perspektiivistä yksittäisestä yleiseen (induktiivinen analyysi). Narratiivit todentavat tätä suuntaa: yksittäisistä elementeistä rakentuu yleinen tarina, ja yksittäisistä tarinoista rakentuu yleinen kulttuurinen kerrostuma.

Olen edennyt analyysissäni aluksi tutkimushenkilökohtaisesti, mikä on antanut tarttumapintaa niin yhteisesti jaettuun kuin eriäviinkin kieli-ideologisiin asetelmiin. Eteneminen yksittäisestä yleiseen on ollut pitkälti ainoa vaihtoehto sirpaleisen aineiston vuoksi.

4.1.1 Teemahaastattelut

Tutkimuksessa kerätyt haastattelut ovat teemahaastatteluja. Haastateltujen tutkimushenkilöiden pseudonyymit ovat Olina, Unto, Ulla, Oili, Ira, Ulpu, Ruut ja Anneli. Lähetin tutkimushenkilöille etukäteen sähköpostilla kysymyspatteriston (liite 1) saatesanoineen. Kerroin kysymysten ohjaavan haastattelutilannetta: näin tutkimushenkilöt saivat miettiä haastattelun teemoja jo ennen varsinaista haastattelutilannetta. Tämän tein saadakseni mahdollisimman

paljon tietoa²¹. On tutkielman etiikan kannaltakin tärkeää, että haastateltavat tietävät etukäteen, mitä aihetta tutkelma koskee (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009).

Tuomen & Sarajärven mukaan (2009: 73) yksi haastattelun eduista aineistonkeruumetodina on joustavuus.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa tutkija esittää tutkimushenkilöille valmiita kysymyksiä, joiden järjestys ja käsittelyn laajuus vaihtelevat (esim. Laine 2010: 28). Tutkielmani haastatteluissa kysymysten esittämisjärjestys on vaihdellut, enkä esittänyt kaikkia kysymyksiä jokaiselle haastateltavalle. Teemat, joista on keskusteltu, ovat kuitenkin olleet kaikissa haastatteluissa samat. Olen antanut keskustelun kulkea omia polkujaan sen vuoksi, että haastateltavalla olisi tunne ilmaisun vapaudesta. Koska lopulta kaikille esitetyt kysymykset eivät täysin vastanneet toisiaan, määrittelen haastattelut puolistrukturoidun teemahaastattelun sijaan teemahaastatteluiksi. Alasuutarin (2007: 145) sanoin ”vapaamuotoinen teemahaastattelu on tilanteena varsin lähellä luonnollista keskustelutilannetta”.

Tutkimushenkilö Oili sanoo, että suhdetta suomen kieleen tulee jatkuvasti pohdittua, mutta pohtiminen tapahtuu päivittäisen työn taustalla. Hän ei ”istu alas ja pohdi” kysymyksiä kielikäsitteestä tai suhteesta suomen kieleen, minkä vuoksi hän ehkä sanookin kysymyksiä vaikeiksi. Muut haastateltavat eivät ole ottaneet eksplisiittisesti kantaa kysymysten vaikeuteen, mutta haastatteluissa henkinen ponnistelu (ks. luku 3.1) tuntui.

Haastattelut nauhoittuivat hyvin niin, että litteroidessa epäselviä kohtia ei ollut lukuun ottamatta kahta sekuntia, joiden aikana keskustellaan teemaa löyhästi sivuavasta asiasta. Haastattelut kestivät 45 minuutista hieman yli puoleentoista tuntiin. Kahdeksan haastattelun laskettu keskipituus on tunti ja 2 minuuttia. Litteroinnin olen tehnyt sanatarkasti jättämättä mitään sisällöstä litteroimatta. Prosodiset piirteet on litteroitu karkeasti, koska tutkielmani analyysissä vain sanallisella ja siten sisällöllisellä ilmaisulla on tulosten kannalta merkitystä, prosodisilla piirteillä ei.

4.1.2 Elämäkertakirjoitukset

Elämäkertakirjoituksen kirjoittivat Inkeri, Anni, Outi ja Rita. Ennen kirjoitusten keruuta lähitin tutkimushenkilöille joukon kysymyksiä vauhdittamaan ajatteluprosessia samalla tavalla kuin haastattelutapauksissa. Kysymyksiä elämäkertakirjoittajille etukäteen lähetetyssä kysy-

²¹ Esim. Tuomen & Sarajärven (2009) mukaan se, että kysymykset annetaan tutustuttaviksi etukäteen ja näin lisätään tiedon saamisen mahdollisuuksia on tärkeää silloin, kun haastattelua käytetään laadullisen tutkimuksen metodina.

myspatteristossa oli 25. Nämä kysymykset ovat samat kuin haastateltaville ennen haastattelua lähetetyt.

Suurin osa kysymyksistä on avoimia. Yleisohje kirjoittajille kuului, että kaikkiin kysymyksiin ei tarvitse vastata. En voinut etukäteen tietää, mihin kysymyksiin tutkimushenkilöt vastaavat tai mitkä jäävät vaille vastauksia. Koin antavani elämäkertakirjoittajille samanlaisen vapauden kuin haastateltaville haastattelutilanteissa, joissa edettiin enemmän teeman ja keskustelun ottaman suunnan kuin etukäteen määritellyn kysymyspatteriston pohjalta.

Elämäkertakirjoitusten minimipituus oli 3–5 liuskaa.

Jokainen tulkitsee avoimia kysymyksiä omista lähtökohdistaan käsin, joten siksi tutkimushenkilöiden vastaukset samoihinkin kysymyksiin voivat olla hyvin erilaisia.

5 MENETELMÄ JA ANALYYSI

5.1 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Varsinaisessa analyysissä apunani on neksusanalyysi, mutta sen ohella olen ottanut etenkin analyysin alkuaskeleita laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä sisällönanalyysi tukenani. Sisällönanalyysi toimii Tuomen & Sarajärven (2002: 93) mukaan väljänä teoreettisena kehyksenä esimerkiksi kirjoitettujen ja kuultujen sisältöjen analyysille.

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on sen kuvaaminen, millaisena elämä todellisuudessa esiintyy (Hirsjärvi ym. 2009: 161). Tarkoituksena on tutkia yksittäisiä tapauksia niin, että niissä yleisesti toistuvat mekanismit voitaisiin tunnistaa (Hirsjärvi ym. 2009: 182).

Sisällönanalyysistä tutkielmassani painottuu yksittäisestä yleiseen etenevä induktiivinen analyysi. Ensin kartoitetaan yksittäisten ihmisten henkilökohtaisia käsityksiä, joista edetään diskurssien kartoittamiseen, joista edetään edelleen laajempien ideologisten maastojen tarkasteluun. Tämä analyysitapa käy vuoropuhelua yleisestä yksittäisen suuntaan kulkevan deduktiivisen analyysin kanssa: laajemmat ideologiset maastot vaikuttavat suoraan yksittäisiin diskursseihin ja sen myötä myös yksittäisiin käsityksiin. Kuten kuvio 1 osoittaa, tutkielman pääkäsitteet ovat syklisessä, eivät lineaarisessa, suhteessa toisiinsa. Vaikka tutkielmani sisällönanalyysi on induktiivista, ei voi sanoa, ettei lopullisia tuloksia voisi analysoida myös deduktiivisesti²².

Niin teemahaastatteluja kuin elämäkertakirjoituksiakin on tutkittu lähtökohtaisesti yksilöllisinä aikansa tuotteina, jotka kuitenkin kertovat myös jotain yleistä.

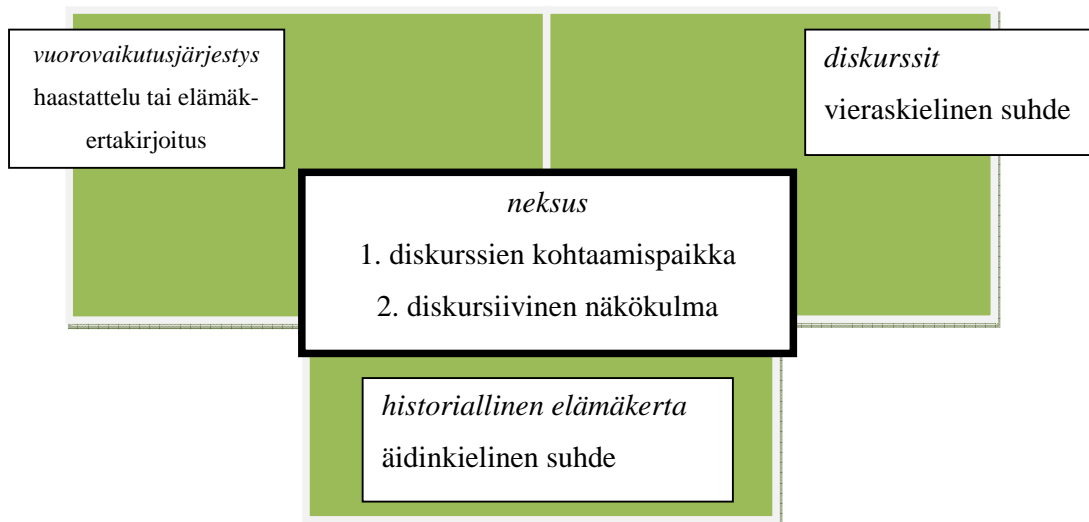
Alasuutarin (2007: 84) mukaan laadullinen aineisto on ilmaisullisesti rikasta, monitasoista ja kompleksista. Tämä on haaste tutkielmalle, sillä rikkaan ja monitasoisen aineiston järjestelmällinen ryhmittely ei ole yksinkertaista. Aineiston jonkinlainen kategorisointi on kuitenkin tärkeää jo senkin vuoksi, että analyysiä on voitava rakentaa systemaattisesti. Alasuutari (2007: 43) kuitenkin huomauttaa myös: ”Laadullisessa analyysissä kannattaa suhtautua varovaisesti erotteluiden tekemiseen ja tyypittelyyn: on selvää, että jos tehdään paljon erotteluja ja tyypittelyjä, on jokseenkin vaikeaa muotoilla sellaista poikkeuksetonta sääntöä, jolla nämä erot liittyvät toisiinsa. Siksi laadullisessa analyysissä on tärkeää pyrkiä pelkistämään raakahavainnot mahdollisimman suppeaksi havaintojen joukoksi.” Systemaattisesti ede-

²² Induktiivisesta ja deduktiivisesta sisällönanalyysistä kirjoittavat esim. Tuomi & Sarajärvi 2002: 93–95.

täkseni olen aluksi kategorisoinut aineiston ja sen jälkeen kartoittanut diskurssit luomistani kategorioista.

5.2 Analyysin rakentuminen

Tutkielmassani kartoitan aineistosta yhden diskurssien kohtaamispaikan, neksuksen, jossa monet erilaiset diskurssit kohtaavat. Neksus itsesään näyttäytyy myös diskurssina ja antaa tutkielmalleni sen näkökulman, jonka valossa tulokset paljastuvat. Kuten jo luvussa 3.5 esitin, neksus syntyy kolmen eri neksusanalyysin osan (historiallinen elämäkerta, diskurssit ja vuorovaikutusjärjestys) vuorovaikutuksessa.



Kuvio 4. Tutkielman neksusanalyysi.

Historiallinen elämäkerta eli tutkielmassani äidinkielen näkökulma suomen kieleen koostuu kahdesta eri käsityskategoriasta, jotka ovat **suomen kieli rakenteellisesti** sekä **suomen kieli henkilökohtaisesti**. On ollut tavallista, että henkilökohtaisissa näkemyksissä suhdetta kieleen värittävät esimerkiksi tunteet. Toisaalta kielen rakenteen asiantuntijoina tutkimushenkilöt kuvaavat myös sitä, millainen suomen kieli on rakenteellisesti. Esittelen aineistoa näistä kahdesta näkökulmasta niin, että olen jakanut molemmat vielä kolmeen alalukuun. Tämä kategorinen jako helpottaa aineiston lukemista, ymmärtämistä ja sen suhteuttamista neksusanalyysiin.

Tutkimushenkilöiden äidinkielen suhde suomen kieleen välittyy kahden ylä- ja kuu- den alakategorian välityksellä:

- (1) rakenteellinen suhde suomen kieleen: taipuva suomen kieli, suomen kielen järjestelmällinen rakenne ja vertailu muihin kieliin sekä
- (2) suomen kieli henkilökohtaisesti: tunne- ja ajattelukieli, ilmaisu ja ihmettely ja kielen rikkaus ja moniulotteisuus.

Tutkittavat konkreettisemmat diskurssit, tutkielmani tutkimushenkilöiden vieraskielinen suhde suomen kieleen, ovat valikoituneet aineistosta kahdella eri perusteella. Ensimmäinen peruste on se, että kaikki tutkimushenkilöt ovat jollain tavalla asemoituneet valittuihin diskursseihin: he siis ovat osa kutakin diskurssia. Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta aineisto on valituissa diskursseissa kattava²³. Toinen peruste valituille diskursseille on se, että tutkimushenkilöt ovat asemoituneet niihin erilaisin tavoin: heillä on erilaisia käsityksiä siitä, millainen sosiaalinen toiminta kunkin diskurssin sallimissa rajoissa on kenties hyvää tai opettajana tavoiteltavaa. Heidän diskursiivinen asemoitumisensa²⁴ on siksi erilaista ja tutkimuksen kannalta kiinnostavaa.

Tutkimushenkilöiden vieraskielinen suhde suomen kieleen välittyy kuuden eri kategorian välityksellä:

- (1) kielenoppimiseen kielitiedon hallinnalla,
- (2) kielenoppimisessa vähemmän on enemmän,
- (3) kommunikointi kielenoppimisen avaimena,
- (4) kielenkäytön oppiminen on tilannetajun kehittymistä,
- (5) menetelmällinen lähestyminen kielenoppimiseen sekä
- (6) kulttuurinen sensitiivisyys opetuksen tukena.

5.2.1 Kategorioista diskursseiksi

Miten edellisessä luvussa esittämäni kategoriat jäsenyivät diskursseiksi ja osaksi neksusanalyysiä? Diskurssi on tapa nähdä todellisuus tai tapa puhua todellisuudesta (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 23), ja lisäksi tutkielmassani korostuu diskurssien jaettuus. Kategoriajako perustuu tutkimushenkilöiden käsityksiin, jotka eivät ole yksi yhteen diskurssien kanssa: käsitys

²³ Kattavalla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että jokainen tutkimushenkilö asemoituu kyseiseen diskurssiin.

²⁴ Diskursiivinen asemoituminen on termi, jota käytän tutkielmassani viittaamaan siihen sosiaaliseen käyttäytymiseen, joka on diskurssin rajoittamaa ja toisaalta samanaikaisesti myös sen ylläpitämää.

sisältää itsessään jo jonkin näkemyksen, mielipiteen, mutta diskurssissa näkemyksestä tulee jaettu: määrittelen diskurssien kielellistetyksi, tietyn ryhmän jakamaksi puhettavaksi²⁵. Kategorijako on siis välivaihe aineiston kartoittamisessa, sillä se helpottaa diskurssien kartoittamista ja löytymistä.

Tutkielmani konkreettiset diskurssit, vieraskielinen näkökulma suomen kieleen, määriytyvät pitkälti sen mukaan, millaisia asioita tutkimushenkilöt pitävät s2-opetuksessa tärkeinä. Uskon, että se, minkä opettajat kokevat opetuksessa tärkeäksi, kaittaa paljon mikrotodellisuuden (kunkin tutkimushenkilöiden omien näkemysten) lisäksi makrotodellisuutta – sitä, mikä yleisesti ottaen koetaan opetuksessa tärkeäksi esimerkiksi nykyajan funktionaalisuutta ja kommunikatiivisuutta painottavassa opetuskulttuurissa ja opettajankoulutuksessa²⁶.

Voinee ajatella, että on olemassa yhä muotoaan hakeva s2-opettajadiskurssi²⁷, jonka osadiskursseja tässä tutkimuksessa tutkittavat ja määritellyt diskurssit ovat. Tutkielmassani tekemääni diskurssien nimeämistä perustelen vielä enemmän seuraavassa luvussa. Tärkeää tässä vaiheessa on kuitenkin huomioida se, että kategoriat eivät käänny suoraan diskursseiksi, ja diskurssit voivat löytyä implisiittisestikin ilmaistuina ympäri aineistoa.

Olen kartoittanut diskurssit aineistosta sillä perusteella, miten tutkimushenkilöt asemoituvat erilaisiin aineistosta löytyämiini kategorioihin. Kategoriat ovat syntyneet siten, miten tutkimushenkilöt tuovat esille erilaisia asioita, näkemyksiään ja käsityksiään kielestä. Diskurssit sen sijaan muodostuvat siitä, miten tutkimushenkilöiden näkemykset mielipiteineen kielellistyvät ja tulevat jaetuiksi.

²⁵ Tässä voisi käyttää myös termiä 'käsitys', mutta se sekoittuu helposti kielikäsite-terminiin, joka tulee toistuvasti esiin tutkielmassani, usein myös ilman yhdyssanan määriteosaa.

²⁶ Tämä havainnointi on tehty empiirisesti Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tarjoamien lukuvuoden 2012–2013 pedagogisten opintojen pohjalta.

²⁷ S2-opettajadiskurssi vaatii vakiintuakseen enemmän yhtenäisiä opetuskäytänteitä ja kielikoulutuspoliittisten päätösten yhtenäisyyttä esimerkiksi tavoissa järjestää s2-opetusta.

6 OPETTAJIEN SUHDE SUOMEN KIELEEN

Esitän tässä luvussa tutkielmani aineistoa runsain esimerkein. Pää- ja alalukujen otsikointi tässä luvussa toimii aineistoni kategorisointina ennen diskurssien kartoittamista. Koska vuorovaikutusjärjestys osana neksusanalyysiiä, siis aineistonkeruumetodi, ei tutkielmassani painotu, esittelen aineistoni kategorisoinnin huomioimatta sitä. Esitän kartoitetut diskurssit sekä niistä esiin piirtyvän kieli-ideologisen maaston seuraavassa tulosluvussa (7).

Luvussa 7 esitän kymmenen kartoittamaani diskussia neksusanalyysin rakenteeseen pohjaten: äidinkielen näkökulma (neksusanalyysin osa historiallinen elämäkerta), vieraskielinen näkökulma (neksusanalyysin osa diskurssit) sekä erikseen neksus. Lopuksi kokoan tulokset yhteen ja esitän diskursseista esiin piirtyvän kieli-ideologisen maaston tutkimushenkilöiden suhteesta suomen kieleen

Luvussa 8 pohdin tutkielmaani onnistumista ja esitän ajatuksiani mahdollisesta jatkotutkimuksesta: uskon, että tämän tutkielman aihepiiristä löytyy paljon mielenkiintoista ja hyödyllistä – varmasti tarpeellistakin – tutkittavaa. Näkökulmat voivat olla erilaisia, samoin aineisto, myös metodit. Tutkielman päättävä luku on olemassa siis erityisesti rohkaisuna ja esityksenä jatkotutkimusmahdollisuuksista tästä aihepiiristä kiinnostuneille.

6.1 Historiallinen elämäkerta: äidinkielen näkökulma suomen kieleen

Tavallisesti tutkimushenkilöt kokevat suhteensa äidinkieleensä hyvin rikkaaksi, antoisaksi ja tärkeäksi. Tutkimushenkilöt tuntevat suomen kielen läpikotaisesti, ja heidän kieli-asiiantuntijuutensa näkyvät etenkin historiallisessa elämäkerrassa. Ensimmäiseksi kysyin, millaisena tutkimushenkilöt käsittävät suomen kielen sekä mitkä ovat heille ensimmäisiä suomen kielestä mieleen tulevia asioita. Näiden kysymysten yhteydessä useat tutkimushenkilöt ovat esittäneet näkemyksiään suomen kielestä kiinnittämällä huomiota kieleen sen rakenteelliselta kannalta. Rakenteellisten käsitysten ohella tutkimushenkilöt ilmaisevat myös muunlaisia – usein varsin henkilökohtaisia – käsityksiään suomen kielestä. Olen jakanut historiallisen elämäkerran kahteen osioon, suomen kieleen rakenteellisesti sekä suomen kieleen henkilökohtaisesti.

6.1.1 Suomen kieli rakenteellisesti

6.1.1.1 Taipuva suomen kieli

Tutkimushenkilöistä lähes kaikki esittävät suomen kielen taipuvuuden yhtenä sen erityispiirteistä. Tutkimushenkilöt ilmaisevat saman asian eri tavoin ja sanoin: Annelille suomen kielen ensimmäisenä mieleen tulevia asioita on taiputus. Anni puhuu ”sijamuototaivutuksesta”.

(Anni) ”Suomen kielen ero moniin muihin kieliin on sijamuototaivutus ja prepositioiden puuttuminen.”

Myös Iran mukaan suomen kielen erikoispiirteenä on sijataivutus. Oili sanoo saman asian humoristisesti: hänen mielestään taiputusmuodot suomen kielessä ovat ”vallattomia”. Huumori on leimallista Oilin käsitykselle kielestä myös erilaisissa opetustilanteissa.

Olina mainitsee sijapäätteet yhtenä ensimmäisistä mieleen tulevista asioista suomen kielessä, samoin Ruut, joka tosin esittää asian eri sanoin: hänen käsityksensä mukaan suomen kieli on ytimekkäästi ”etupainonen mut takataivutteinen”. Unto mainitsee suomen kielen agglunoiivuuden sekä myös sen, että suomen kielessä on paljon sijamuotoja. Unton mukaan tämä on asia, jonka myös oppijat osaavat nimetä suomen kielestä usein ensimmäisenä: sijataivutus tai muu kielen taipuvuus ei siis ole välttämättä vain osa äidinkielistä näkökulmaa suomen kieleen.

(Anneli) ”On hauska seurata - - vanhempi poika on nyt oppinu puhumaan - - tekee ihan niitä samoja taiputusvirheitä (naurahtaa) ja muita sellasii mitä maahanmuuttajat tekee.”

Kuten Anneli edellä esittää, tietyt oppijoiden tekemät virheet ovat seurausta suomen kielen taipuvuudesta. Rita ilmaisee suomen kielen sanojen olevan pitkiä ja lauseiden rönsyileviä. Johtamisen monenlaisine mahdollisuuksineen mainitsevat sekä Olina että Outi. Outi esittää, että suomen kielessä ”kannasta voi tehdä lukemattoman määrän erilaisia johdoksia”. Inkerikin nostaa esiin johtamisen, mutta esittää sen aivan toisenlaisessa asiayhteydessä, joka liittyy hänen tunteisiinsa suomen kieltä kohtaan.

(Inkeri) ”Harmistun myös typeristä väitteistä paikallislehden yleisönosastossa, kun maalaiset eivät tykkää siitä, että fiksu päätoimittaja käyttää hauskoja sanoja, joita on itse johtanut.”

Olina mainitsee sijapäätteet ja johtamisen ja kuvailee lisäksi suomen kieltä ”pakastimessa säilyneeksi”²⁸, jonka vuoksi ”on tiettyjä vanhoja muotoja säilyny”.

6.1.1.2 Suomen kielen järjestelmällinen rakenne

Tutkimushenkilöiden historiallisesta elämäkerrasta nousee laajalti esiin heidän näkemyksensä suomen kielestä järjestelmällisenä ja tiettyihin rakenteellisiin lainalaisuuksiin nojaavana kielenä.

(Ulpu) ”Sekin on niinku järjestelmä joka toimii tietyllä tavalla.”

(Ulla) ”Tavallaa jotkut noit säännöistä on niinku matematiikkaa.”

Anneli esittää suomen kielen olevan ”looginen”. Hän esittää näkökulman suomen kielen ja yhteiskunnan samankaltaisuudesta.

(Anneli) ”Sanonkin usein että - - suomen kieli on vähän niinku suomalaisen yhteiskunta. Että kaikkeen löytyy sääntö.”

Tutkimushenkilöistä Outille suomen kielen sisäinen järjestelmä tuntuu olevan erityisen tärkeä: hän mainitsee, että suomi on ”kaunis ja systemaattinen järjestelmä”, ”monimuotoinen ja rikas kieli”, jossa on ”johdonmukainen koostumus” ja ”hienostuneita säännönmukaisuuksia”. Edelleen hän esittää, että suomi on ”kauniisti tarkentuva ja harmoninen kieli”.

(Outi) ”Mitä kauemmin olen itse opettanut suomea, sen kauniimpana ja systemaattisempaan järjestelmänä näen äidinkieleni. - - Aina löytyy jotain uusia todisteita suomen hienostuneisuudesta.”

Outi on esimerkki siitä, että kieli-ideologisessa suhteessa suomen kieleen voi painottua juuri kielen järjestelmällinen rakenne.

Olina esittää muista tutkimushenkilöistä poikkeavasti, että ”yks homma mihinkä suomi perustuu on tavut”. Hän on oppinut tavutuksen käytön apukeinona opetuksessa kokeneemalta kollegalta ja saanut todeta, että tavujen avulla opettaminen toimii.

Untolle tärkeää suomen kielessä on se, että siitä pidetään järjestelmänä hyvää huolta.

²⁸ Olina: ”- - Mitä opinnois on sanottu.”

(Unto) ”Filologina niin mä arvostan sitä että se on hoidettu ja normitettu kieli - - arvostaa sitä että - - kieltä kehitetään ja kieltä huolletaan.”

Normittaminen luo järjestystä kieleen. Normit nostaa esille myös Ruut: Ruutin mukaan normit määrittävät sitä, millainen kielenkäyttö on millaisissakin tilanteissa odotuksenmukaista. Ruut kertoo järjestelmällisyydestä yleisestä kielenkäytön (ei vain suomen kielen) näkökulmasta.

(Ruut) ”Mä uskon että kaikki kielenkäyttö kaikki kieli on jollain tapaa säännönmukasta.”

Ruutin kieli-ideologisessa suhteessa suomen kieleen nouseekin merkittäväksi seikaksi kielen yleisenä kommunikaation välineenä: hän osoittaa aineistossa keskimääräistä vähempää kiinnostumista suomen kieleen, vaikka se on hänen äidinkieltään.

Ruutille suomen kielen järjestelmällisyys osoittautuu varsinaisesti sen rakenteessa sillä tavoin, miten hän onnistuu kuvaamaan suomen kielen nyansseja.

(Ruut) ”Suomi on jotenki semmone minimalistinen kieli ja. Et tavallaa minimalistisilla keinoilla voi ilmasta asioita tavallaa iha kohteliaastikki ja muuta.”

(Ulpu) ”En mä nää - - sitä rakennetta et kyllä mun sit taas täytyy tehdä sen eteen töitä et mä näkisin sen tai mun täytyy opiskella se.”

(Rita) ”Opiskeltuani s2-perusopinnot ymmärsin, että suomi on loppujen lopuksi järjestelmällinen kieli – jossa tietysti on poikkeuksia.”

Kuten Ritan ja Ulpun kommentaista huomaa, ei suomen kielen rakenne tai rakenteen järjestelmällisyys ole välttämättä selvä, vaikka kielenkäyttäjät onkin äidinkielenä. Kielen järjestelmällinen rakenne on tullut tutuksi Ritalle s2-opintojen myötä. Ulpu, tutkimushenkilöistä nuorin, on huomannut, että hänen on edelleen tehtävä työtä kielen rakenteen selvittämiseksi.

Tämä on huomio, jonka äidinkieleltään suomenkielisistä (s2-opettajista tai kenestä tahansa) kenties suuri osa voisi jakaa. Kun kieltä ”vain” käyttää äidinkielenään, ei kielen rakenteen ymmärtämiseksi ja käyttämiseksi tarvitse nähdä vaivaa. Vasta, kun tietoja kielestä täytyy syventää ja sen rakennetta opiskella – esimerkiksi, jos on aikeissa opettaa sitä vieraana tai toisena kielenä – kielen rakenteelliset piirteet ja tietynlaiset järjestelmälliset toimintamekanismit tulevat huomioiduksi. Tästä tehtävästä työstä syntyy pikku hiljaa vieraskielinenkin

näkökulma kieleen: kielen rakennetta ja toimintamekanismeja on ymmärrettävä analyytisesti, kun kieltä opettaa vieraana tai toisena kielenä.

(Oili) ”Toisaalta onhan tää niinku loogista - - se taivutusjärjestelmä mutta onhan siinä nyt hirvittävän paljon asioita jos aattelee niinku jostain Vaittin²⁹ kielioppia lähtee oikein lukemaan ajatuksella niin siinä on hirvee määrä tavaraa.”

Oilin näkemyksessä tiivistyy useiden muidenkin tekemä huomio: järjestelmä on looginen, mutta asiaa on paljon. Kuten Ullan seuraavasta esityksestä huomaa, kielen järjestelmä vangitsee käyttäjänsä.

(Ulla) ”Rektiot on sellasia että et löytyä jossain - - jossakin löytyä jostakin - - ne on niinku sen tapasia et mitä. Mitä mä niinku yritän ymmärtää et miten niin voi ajatella - - nut se on hirveen vaikeeta ja - - Hmm. Aikamuodot ehkä jotenki semmosia - - et jotenki on niin aikamuotojensa vanki - - mä kävin sitte näiden mun - - viime vuoden opiskelijoiden kans jotakin just aikamuotoja - - ja esimerkiks sataa-verbi et sataa nyt ja on satanut ja eilen satoi - - ja niin edelleen ni sit siel oliki niinku joku afrikan kieli just jossa oli että sataa hiljaa ja sataa kovaa mut siinä ne oli.”

(Ira) ”Tietää niin paljon että - - just ajattelee. Niinku kielen rakenteita. Niinku saattaa huomata omassa tai toisen puheessa jonku et nyt se käytti tuota ja tuota rakennetta ja näin.”

Kuten Ira esittää (yllä), mitä enemmän kieltä rakenteellisesti tuntee, sitä enemmän tietoisuus kielen rakenteiden käytöstä (ei vain omassa käytössä) lisääntyy.

Kielen järjestelmän voi nähdä rajoittavana tekijänä tai ihan toisesta näkökulmasta Annin tapaan.

(Anni) ”Kielioppi on melko sallivaa (vapaa sanajärjestys, uussanat, johdoksien keksiminen helppoa jne.).”

Kuten tästä luvusta kauttaaltaan voi huomata, kielen rakenteen voi käsittää useilla eri tavoilla: on sisäinen järjestys, kielen mikrotodellisuus, joka todentuu esimerkiksi sijataivutuksena, mutta myös makrotason ulottuvuus, kuten normit, jotka järjestävät kielenkäyttöä laajassa, esimerkiksi yhteisöjen ja valtioiden, kontekstissa.

²⁹ (Leila) Whiten.

6.1.1.3 Vertailu muihin kieliin

Tutkimushenkilöt kertovat rakenteellisista näkemyksistään suomen kielestä esimerkiksi ottamalla huomioon suomen kielen sukulaisuussuhteet tai muuten vertaamalla sitä muihin, lähinnä germaanisiin, kieliin. Anni esittää, että suomen kielen sukupuolineutraalius on ”poikkeuksellista”. Annilla on vahva germaanisten kielten osaamis-, opiskelu- ja päivittäiskäyttötausta, johon hänen vertailunsa perustuu.

Olinalle suomen vertailu englantiin tuntuu automaattiselta: ”Nyt mä aloin heti miettii et onks vaikka englannissa verbaalisubstantiiveja.” Englannin ja suomen kielen vertailu on tuttua myös Outille, tosin jo aikojen takaa: ”Ekaluokkalaisena yritin jo ratkaista suomen ja englannin kielen suhdetta.”

Unto esittää sukulaisuussuhteet mainitsemalla suomen olevan suomalais-ugrilainen kieli, ja hän myös toteaa, että suomen kielessä on lainasanoja idästä ja lännestä. Suomen kieli vertautuu muihin kieliin näin ollen etymologian näkökulmasta sukulaisuuden lisäksi. Unto vertaa kieliä elävin esimerkein, kuten mainitsemalla, että hän ostaa ”kaupasta ja suurin osa maailmaa ostaa kaupassa”.

(Unto) ”Kieleni ne rajat on maailman rajat et et mä en mä voi enää yhtään kieltä oppia niin hyvin kun mä osaan suomen - - kyllähän niinku nimenomaan vieraat kielet rikastuttaa sitä maailmani rajaa.”

Kuten Unto esittää, tietämys muista kielistä rikastuttaa omaa maailmankuvaa, joka kuitenkin perustuu siihen, millaiseksi äidinkieli sen mahdollistaa.

(Inkeri) ”Minua on aina kiinnostanut sanojen alkuperä, ja kiinnostaa edelleen. On myös todella mukava selittää opiskelijoille ääntenmuutoksia ym. jotta he ymmärtävät kielestä enemmän.”

Yllä olevassa kommentissaan Inkeri ei sano, mihin tai miten hän suomen kieltä vertaa, mutta esimerkiksi sanojen alkuperää tai ääntenmuutoksia selvittäessään hän joutunee pohtimaan sitä, millä tavalla etymologisesti kerrostunutta sanastoa suomen kielessä on. Etymologista katsantokantaa sekä kielihistorian avulla opettamista selvittää Ulla selvittää seuraavassa esimerkissä.

(Ulla) ”Jos se tulee jostain historiallisesta - - vaikka ii-sanat et miks ne taipuu eri tavoin - - ja niit on onks niit neljää erilaista - - et miks niitä

on - - et ku ne on tullu eri aikana meidän kieleen tietyt sanat - - ja sit ne menee näin näin - - et se niinku- jotenki mun mielest laajentaa sitä ymmärtämistä - - et ai tän takii tää on näin nyt mä tiedänki et jos joku niinku samannäkönen - - sit tulee niinku tämmönen analogia siihen että se onki menee näin.”

(Ulla) ”Eli eli mä niinku selitän just siitä historiasta näitä juttuja yritän selittää niitä asoita ja ja tuoda - - niinku ehkä jotain semmosta niinku kulttuurista näkökulmaa siihen että miks miks joku asia ehkä on näin ja miks se on näin ja miten - - niinku yleisellä stereotyyppisellä tasolla ehkä suomalainen ajattelee joitaki asioita.”

Yllä olevat kaksi Ullan esimerkkiä esittävät, että esimerkiksi analogioiden avulla vertaileminen voi toimia opetuksessa ponnahduslautana myös laajemman kulttuurisen tietouden välittämiseksi. Kielihistoriallinen esitys opetuksessa toimii kulttuurisen ymmärryksen alullepanijana – mikä osoittaa, että eri tasojen³⁰ asiat voivat kietoutua opetuksessa toisiinsa saumattomasti, vaikka niiden ei alun perin olettaisikaan niin tekevän. Tämä herätti minussa kipinän laajempaan ajatuksenjuoksuun aiheen timoilta.

Lienee paljolti kiinni opettajan kiinnostuksen kohteista, miten asiat opetuksessa esitetään. Tutkielmani esimerkkeineen (esimerkiksi Ullan kommentit edellä) saa kyseenalaistamaan sen, onko aina paikallaan ohjeistaa opetusta ulkopuolelta kohti jotakin yleisesti hyväksyttyä tai yleisesti hyväksi todettua aina paikallaan. Perinteisesti Suomessa on luotettu opettajan asiantuntijuuteen, mikä mielestäni osoittaa sen, että opettaja voi itse tehdä ratkaisuja myös omiin mieltymyksiinsä perustuen – kunhan se ei tapahdu niin, että toiset opetuksen osa-alueet korostuvat liiaksi toisten osa-alueiden kustannuksella. Paras lähtökohta asioiden esitykselle taitaa lopulta usein olla se, mihin esittäjä itse uskoo parhaiten. Assosiaatioita ja aasinsiltoja voi rakentaa hyvin erityyppisin menetelmin, kunhan yhteydet löytyvät ja menetelmät ovat perusteltuja.

Juuri tämäntyyppisen näkökulman perustelun tärkeyteen ja toisaalta vapauttavuuteen tuo elämäkertakirjoituksessaan Rita.

(Rita) ”Hyviä puolia ovat opetuksessa käytettävien keinojen vapaus - - ja se, että saa itse tehdä juuri niin kuin parhaaksi näkee – kunhan vain osaa perustella muille miksi toimii niin kuin toimii.”

(Rita) ”Miksi minun mielestäni on tarpeellista opettaa oppilaille juuri tänään nokkahuilun soittoa suomen aikamuotojen sijaan? Vastaus:

³⁰ Eri tasoilla viitataan kielenopetuksen erityyppisiin asiakokonaisuuksiin, kun otetaan huomioon opettavan asian laajuus: rakennetieto, kulttuuritieto ym.

Siksi, koska oppilaat ovat juuri nyt niin hädissään siitä, kuinka he selviävät seuraavalla tunnilla olevasta nokkahuilukokeesta, että he eivät osaa tai pysty ajattelemaan mitään muuta.”

Monet tutkimushenkilöistä pohtivat myös suomen kielen vaikeutta tai kompleksisuutta verrattuna muihin kieliin. Anneli pohtii seuraavassa esimerkissä monipuolisesti suomen kielen rakenteellisista piirteistä kertomiseen liittyviä hankaluuksia.

(Anneli) ”Olin nukkuvinani - - senkin rakenteen niinku tai tavan selittämine o aika hankalaa (nauraa) - - muilla kielillä. Ja sitten myöskin sellanen käsitys mullon suomen kielestä että tai mä oon sanonu sanonkin usein että et suomen kieli on vähän niinku suomalainen yhteiskunta. Että kaikkeen löytyy sääntö - - ja poikkeuksia on aika vähän. Ja mut tietenki sitte (naurahtaa) ongelma on se et niit kaikkii sääntöjä ei voi. Muistaa. Et sitte se tietokone raksuttaa liian kauan siis tarkoitan nyt täs kielen en yhteiskunnan sääntöjä (nauraa).”

Toiset opettajat allekirjoittavat käsityksen suomen kielen vaikeudesta, toiset eivät. Outi toteaa suomen kielestä, että ”vaikeaahan sen oppiminen taitaa olla monille”. Sekä Anni että Oili ovat huomanneet kielenoppimisen vaikeudet siinä, miten oppijat tuottavat virheitä, sekä siinä, että virheitä tuotetaan suhteellisesti paljon.

(Oili) ”Kyllä niinku joskus tuntuu et että onhan se tavallaan vaikea kieli siis oppia - - siis ihan ihan ajattelin tämmösiä - - rakenteita - - tuntuu että kyllähän meillä ne taivutusmuodot on niin vallattomia - - että justinsa paljo enemmän tulee niinku virheitä.”

(Anni) ”Esimerkiksi verbien taivutuksessa samat virheet toistuvat (esim. häirii vs. häiritsee, luea vs. lukea) niin pienillä lapsilla kuin maahanmuuttajataustaisilla nuorillakin. Vaikeuksia tuottavat myös konsonanttiparit kuten taksi vs. taski, miski vs. miksi jne. Sen sijaan diftongit eivät tuota äidinkieltä opettelevalle juuri mitään ongelmia, toisin kuin monille S2-opiskelijoille – etenkin alkuvaiheessa.”

Kieltä ei ole ehkä vain vaikea oppia mutta myös opettaa. Ruutin mukaan kielen vaikeus liittyy asioihin, joita siitä ei ole vielä tutkittu.

(Ruut) ”No on sellasia asioita mitä ei oo tutkittu kauheesti - - mitä niinku ei löydä vaikka iiäskoosta³¹ - - sit helposti tulee semmonen tunne et tähän ei oo mitään sääntöä. Mut mä en usko siihen siis mä uskon että kaikki kielenkäyttö kaikki kieli on jollain tapaa säännön-mukasta. Mut sitä joitai juttuja ei oo tutkittu.”

³¹ ISK = Hakulinen ym. 2004: Iso suomen kielioppi.

Konkreettisten esimerkkien tasolla esimerkiksi sanastossa on omat hankaluutensa, kuten Ira ja Ulpu seuraavissa esimerkkeissään esittävät.

(Ira) ”Mä tiedän ainoastaan yhden laulun jossa - - on se niinku rakastan tai näin et sitä käytetään aika vähän just sen takia että se ei oo niin runollinen se on niinku vaikee et - - se vaatii semmosta henkistä ponnistusta mun mielestä - - ku taas joku ’lav’ tulee niin helposti.”

(Ulpu) ”Se käyttö - - ja tietenkii taivuttaminen ja kaikki tommonen ni. On aika vaikeeta ja itte niinku luku- niinku luetun ymmärtämisen opettaminen että sitä oon tosi paljon miettiny et mikä. Mikä siihen olis niinku oikea tyyli et pitäskö sitä vaan yrittää lukee hirveesti kaikilla tunneilla - - jaa sit - - et se asia tulis käyttöön et jotenki se on niin turhauttavaaki se et opetellaan jotaki asiaa ja sitte ku tulee joku tilanne ku vaikka puheessa mä kuulen hänen käyttävän tai jonkun lapsen käyttävän sitä ni se menee taas aivan samal tavalla et jotenki se on aina se että että se siirtyis oikeesti ni se vaatii iha hirveesti niitä toistoja. Tai jonku verbien niinku oikein taivuttaminen.”

Kulttuurien ja kielten erot ovat olennaisia tekijöitä kokemuksessa kielen vaikeudesta (joko opettajan tai oppijan kannalta).

(Olina) ”Että mikä ero siinä on ja just se no emmä tiedä yks harkkari valitti että joka kerta sille nepalilaiselle miehelle joka tunti pitää selittää minä olen sinä olet, kun se on vaikee ymmärtää ku heillä ei oo olla-verbiä - - heidän kielessään.”

Kielen vaikeus tai kompleksisuus on kuitenkin suhteellista, ja kuten Ritan seuraava esimerkki osoittaa, mieli voi muuttua opetuskokemuksen ja opintojen myötä.

(Rita) ”Olen ollut aina sitä mieltä kuin yleisestikin, suomi on pieni kieli, jota on vaikea ulkomaalaisten opiskella sen poikkeuksellisen monimutkaisuuden vuoksi. Opiskeltuani s2-perusopinnot ymmärsin, että suomi on loppujen lopuksi järjestelmällinen kieli – jossa tietysti on poikkeuksia.”

(Outi) ”Suomen kielen vaikeus on turha myytti, suomi on toki erilainen, mutta vaikeus piilee opiskelun alkuvaiheissa. Suomi on erilainen kuin muut kielet, aluksi pitää opetella kaikenlaisia sääntöjä ja muista kielistä poikkeavaa sanastoa. Toisaalta sitten samat säännöt toistuvat yhä pitemmälle edetessä, uusissa yhteyksissä yhä samoina yksinkertaisina kaavoina.”

Kielen oletettu vaikeus piilee ehkä siinä, mitä Outi esittää: suomi on erilainen kuin (useat) muut kielet, minkä vuoksi sen opiskelu vaatii aluksi ponnisteluja.

6.1.2 Suomen kieli henkilökohtaisesti

Tutkimushenkilöiden suhde äidinkielen on rakastava ja sen tärkeyttä korostava. Tämä käy ilmi aineistosta suurin sanoin ilmaistuna³².

(Inkeri) ”Minulle suomen kieli on jotain niin olennaista, etten sitä osaa varmaan edes kuvailla. Hirmuisen rakas ja tärkeä ja olennainen tosiaan. Suhtaudun siihen tunteella, vaikka en yleensä mielestäni ole ollekaan tunne vaan tahto- ja järki-ihminen.”

(Outi) ”Suhde suomen kieleen on - - aina ollut rakastava. - - Suhteeni suomen kieleen on varmaan aina ollut hyvin tietoinen.”

(Outi) ”Äidinkieleni on minulle suunnattoman tärkeä ja rakas. - - Suomi on minulle äärettömän tärkeä ja merkityksellinen kieli. - - Minulle kieli on tärkeä siinä määrin, etten pärjäisi edes lähes natiivin tasoisella kielitaidolla, haluan tuntea ymmärtäväni kaiken.”

(Ira) ”Kyllä niinku suomen kieli se on niinku rakkain ja - - kaunis.”

(Ulpu) ”Tokihan se kieli on tosi tärkeä siis semmonen tavallaan siihen on semmone läheinen suhde ja niinku kyllä mä niinku rakastan suomen kieltä tai siis sillee niinku että - - kyl mä koen et se on niinku mulle tärkeä.”

(Unto) ”Ja sitte kuitenkin suomen kieli on kuitenkin niinku jonkilainen rakkauden kohde.”

Edellisissä kommentteissa korostuvat tunteet. Mikä olisikaan rakkautta syvempi tunne? Seuraavan luvun tarkemmasta jaottelusta voi kuitenkin huomata, että tutkimushenkilöt nostavat tunteiden lisäksi esiin äidinkielen roolin myös esimerkiksi ajatusten ja siten tietoisuuden rakentajana.

6.1.2.1 Tunne- ja ajattelukieli

³² Tutkimushenkilöt kuvailevat suomen kielen tärkeyttä kauniisti ja monipuolisesti niin, ettei liikutukselta voi välttyä – semminkin, kun jaan useat näkemykset tutkimushenkilöiden kanssa.

Äidinkieli koetaan voimakkain tuntein. Tutkimushenkilöt ilmaisevat hyvin samankaltaisin tavoin äidinkielen olevan heille etenkin tuntemisen ja ajattelemisen kieli.

(Rita) ”Suomi on minulle tunteen ja puheen ja toiminnan kieli - - suomen kieli on minulle tunteen ja ajattelun kieli.”

(Anneli) ”Totta kai se on myöskin mulle tunnekieli.”

(Ira) ”Suomi on ensisijainen kieli jolla ajattelen suunnittelen rukoilen muistelen pohdin ja kirjoitan päiväkirjaa ja tärkeä välittäjä parisuh- teessa ja useimmissa ihmissuhteissa.”

(Oili) ”Oma äidinkielihän on niinku sellanen ajattelun kieli se on sillä lailla niinkun läheinen.”

(Inkeri) ”Tunnekieli on äidinkieli, äidinkieli on tunnekieli.”

(Olina) ”Kyllähän se äidinkieli on sillä lailla erityinen että kun mä luen jotain mä luen suomeksi. Se on tunteen kieli, unien kieli, ajatusten kieli, puhun suomea lasteni kanssa perheeni kanssa.”

(Oili) ”Sen avulla tietysti - - hankkii tietoa välittää tietoa - - se on ajattelun kieli.”

(Ulla) ”Suomen kieli on yhtä kuin siniristilippu - - et se on aivot ja tunteet - - et se on niinku se mielikuva jollain lailla.”

Suomi saa kuitenkin myös muunlaisia kuvailuja, kuten Ritan mainitsema ”puheen ja toiminnan kieli”. Kieli itse on symbolinen järjestelmä. Ullalle (yllä) ensimmäinen mielikuva suomen kielestä on sanamukaisesti kuva mielessä, visuaalinen näky siniristilipusta. Tämä vahvistaa Ullan kieli-ideologista suhdetta suomen kieleen, jossa kielen symboliset ulottuvuudet näyttävät dominoivana tekijänä.

Äidinkieli rakentaa minuutta. Vahva identifioituminen osoittautuu aineistossa olennaiseksi tekijäksi suhteessa äidinkieleen.

(Ira) ”Kieli joka liittyy - - persoonaan ei voi erottaa.”

(Oili) ”Kyl se on aika aika keskiössä.”

(Ulla) ”Tuntuu siltä et et minä on on niinku jonkinlaisessa keskiössä - - ja sit siinä on niinku ympärillä jotenki kulttuuri ja sit siin on kieli joka niinkun halkasee sen kaiken tai toisaalta sit niinpäin että sullon se minä ja siinon kieli sun ympärillä mukana ja sit on kulttuuri joka halkasee sen kaiken eli tavallaan niinkun minä kieli ja kulttuuri on sem-

monen et sä et voi niitä toisistaan erottaa ja se on mun mielest - - mikä tahansa äidinkieli - - kieli tai se sun vahvin kieli - - ne on kaikki osa sua.”

(Ruut) ”Mul on niinku aika vahva sellanen - - kielellinen identiteetti ja itsetunto ehkä osittain ton tutkimuksen kautta - - et mä pystyn niinku jäämää jotenki itsevarmaks.”

(Ulpu) ”Se on mulla kuitenkin ehdottomasti se ensimmäinen keino millä mä ilmasen itseäni ja tavallaan millä mä rakennan mun minuutani.”

Äidinkieli suuresta roolistaan huolimatta ei kuitenkaan välttämättä ole mitään erityistä; sen rooli elämässä voi olla samantapainen kuin minkä tahansa muun kielen.

(Ruut) ”Ei äidinkieli oo mikää pysyvä juttu ja synnynnäinen juttu vaan se on semmonen - - se on vaan niinku se on joku kieli jota mä osaan parhaiten. Sanotaan näin ja. Todennäköisesti se- tai siis mulle se on se äidinkieli.”

(Unto) ”Mulle se kieli on kuitenkin aina ollu niinku väline.”

(Ulpu) ”Äidinkieli on hirveen tai kieli ylipäänsä siis hirveen tärkeä asia.”

Kuten Ulpu (yllä) esittää, *kieli* ylipäänsä on tärkeä asia – ei välttämättä äidinkieli. Tämä näkemys lienee helppo ymmärtää esimerkiksi maahanmuuton näkökulmasta: kun ihminen muuttaa sellaiseen maahan, jossa äidinkielen käytöstä ei ole hyötyä, hänen on välittömästi jossain määrin³³ sopeuduttava toisen kielen käyttöön ja tehtävä elämässään olennaisia ja tärkeitä ratkaisuja sillä kielellä, joka ei ole hänen äidinkieltensä. Ruut on asunut pitkään ulkomailla ja esittää seuraavassa esimerkissä kommenttinsa kielten rooleihin elämässään Suomeen paluumuuton jälkeen.

(Ruut) ”Nyt mä annan sen äidinkielen tulla et ei se. Ei se nyt oo hirveen tragedia.”

Ruutin kommentti (yllä) liittyy laajempaan pohdintaan eri kielten käytöstä. Hänelle kielten sekoittuminen ei ole vakava tai vaarallinen ilmiö. Ilmiö on hänelle tuttu esimerkiksi rekisteritasolla, eri tilanteissa eri rekisterit ovat vahvempia kuin toiset.

³³ Sopeutumisen syvyyteen vaikuttanee esimerkiksi muuttajan äidinkieltä puhuvan yhteisön koko.

(Ruut) ”Kaikki ihmiset on jatkuvasti kontaktissa erilaiste variant- tien kanssa et aika harva halua vaikka säilyttää jonku lapsuudessa oppimansa murteen ihan täysin just sellasena kun on sen lapsena oppinu.”

Viimeinen Ruutin kommentti tiivistää todellisuuden, jota diskurssitkin kuvaavat: kielen luonne muuttuu jatkuvasti, kun olemme kontaktissa erilaisten kielen varianttien ja myös erilaisten diskurssien kanssa.

6.1.2.2 Ilmaisun ja ihmettely

Yksi tärkeimmistä syistä siihen, miksi suhde äidinkielen on niin erityinen, on kyky ilmaista itseä äidinkielellä.

(Rita) ”Suomi on kieli, jota osaan takeltelelematta puhua.”

(Outi) ”Edelleen jonkin upeasti muotoutuneen ilmaisun huomaaminen jaksaa riemastuttaa.”

(Ira) ”Suomen kieli on musta kaunis ja ihana ja on kiva kun saa omaa - - tuttua kieltä - - käyttää ja keskustella sillä.”

(Ira) ”Tää puhekieli - - se on läheinen.”

(Ira) ” Tykkään laulaa suomeksi.”

(Olina) ”Ymmärrän eri vivahteet sanonnat sananlaskut.”

(Inkeri) ”Kielessämme on hienoja piirteitä ja murteita. Se on ilmaisuvoimainen ja elävä.”

(Ulpu) ”Se on sillä tavalla aika lailla kaiken oman ilmaisun kieli - - mä niinku kirjotan - - paljon ja et mä niinku kirjotan omista tunteistani ja mitä on tapahtunu paljon et se on tosi tärkeä semmonen kyllä must tuntuu mun niinku minuu rakentuu aika paljo sen kielen varaan et mä pystyn niinko kuvailemaan. Asioita ja totta kai se on myös - - viihdyke siis et mä luen kirjoja ja. Ja. Et se on myös niinku viihdettä ja ajan. Ajan. Käyttöä ja. Nii ja ehkä sellasta.”

Jo aiemmin esitetty minuuden rakentuminen heijastuu myös kielellä ilmaisuun, kuten Ulpun kommentista (yllä) käy ilmi. Ilmaisemme itseämme eri tavoin, toisille itseilmaisu on luontevampaa puhuen, toisille kirjoittaen. Henkilökohtaisissa kokemuksissa ja julki lausutuissakin näkemyksissä peilautuvat mieltymyksiemme ja kokemusiemme lisäksi kieli-ideologiat.

Sivistyskielen aseman saavuttamisesta on erilaisia näkemyksiä, mutta usein kielen katoon saavuttaneen sivistyskielen aseman siinä vaiheessa, kun sillä on oma kirjoitusjärjestelmänsä³⁴. Kielen kirjallista käyttöä on pidetty merkinä sivistyksestä, mikä reflektoituu yhä niin s2- kuin kaikessa muussakin opetuksessa esimerkiksi oppikirjojen tärkeässä roolissa. Kirjallisen perinnettä, etenkin kielen käyttöä kirjallisuudessa, arvostaa etenkin Ulpu.

(Ulpu) ”Mulle ihan selvästi niinkö kirjallisuus on semmonen et sieltä kautta mä oon oppinu paljon asioita - - mä koen jotenkii et kirjallisuus tai jotenki kieli on vaikka kuvan yläpuolella.”

Kirjallisen perinteen jatkajan rooli korostuu Ulpun kieli-ideologisessa suhteessa suomen kieleen.

Äidinkielellä on valtava ilmaisuvoima, ja tutkimushenkilöt kokevatkin tärkeäksi usein juuri sen, että äidinkielellä voi ilmaista mitä vain ja miettimättä.

(Ruut) ”Se on ihanaa ku mun ei tarvii niinku miettii kun mä lähen vaikka kauppa tai jotain. Tai et kun mä keskustelen kavereitten kansa - - mä voin niinku rennosti mun ei tarvii niinku miettii sitä kieltä.”

(Inkeri) ”Vain suomen kielellä, omalla kielellä, äidinkielellä voi äiti puhua ja lässytelläkin ja välittää lapsellensa kaiken tarpeellisen.”

Kuten Inkerin kommentista (yllä) käy ilmi, äidinkielen ilmaisuvoimassa on tärkeää myös kulttuuriperinnön jatkaminen. Juttelemme (ja laulamme ja luemme) lapsillemme paljon jo silloin, kun he eivät vielä osaa puhua – ja pitkälti juuri sen vuoksi, koska he eivät vielä osaa sanoa mitään takaisin, jotta he pian osaisivat jutella meidän kanssamme.

(Ulla) ”Kyllähän mä itse puhun sit taas miten sattuu - - ehän mä käytäis tällasta kieltä mitä mä käytän niinku et mä en ois se joka mä olen koska mä kannan mukanani mun menneisyyttä (naurahtaa) - - ja mun vanhempien menneisyyttä ja heidän kotiseutujaan ja näin.”

Kuten Ulla edellä esittää, meidän kunkin henkilökohtaisessa kielenkäytössä kerrotaan kaikenlaista, kuten kotiseutujemme murteita ja vanhempiemme menneisyyttä. Alueellisten varianttien lisäksi kieleen kerrotaan erilaisia sosiaalisia variantteja, kuten harrasteryhmissä ja opiskelu- sekä työympäristöissä käytettäviä kielen erilaisia ilmentymiä, erilaisia diskursseja.

³⁴ Opetus- ja kulttuuriministeriön määritelmä koulusivistyskielestä esim: https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/tilastot/maaritykset/koulusivistyskielen_maarittely_OKM.pdf 2.6.2014.

(Inkeri) ”Suomeksihan osaan selittää asioita, jos niitä yleensä voi toisille selittää.”

Kommentissaan Inkeri nostaa esiin mielenkiintoisen näkemyksen siitä, voimmeko me yleisestikään ymmärtää toisiamme. Kielet ovat yhteisesti jaettuja, mutta lopulta keksittyjä asioita: emme koskaan voi päästä selittämisestä huolimatta varmuuteen siitä, mitä toinen tarkoittaa, tai että ymmärsikö toinen, mitä minä kertojana tarkoitin.

Läpikotaisin tuttu äidinkieli voi olla myös ihmettelyn kohde – uusia asioita voi aina oppia vahingossa tai tarkoituksella, tietten tahtoen opiskellen ja yrittäen ymmärtää tai oivaltaa jotain uutta.

(Ira) ”Sitte sitte tota mä niinku tietosesti kuuntelen niitä uusia puhekielen sanoja yritän painaa niitä mieleen niitä kun mä opin opin tai niinku sillai niinku kiinnitan niihin huomiota.”

(Ira) ”Kiinnostuksen kohde tavallaan se on kyllä että se et on hauska oppia uusia juttuja siitä suomen kielestä.”

(Unto) ”Niinku alussa sanoin ja - - sitä kautta just yrittää tukee - - käyttämällä - - ite niitä uus- uudissanoja - - jos ne on hyviä.”

(Olina) ”Mutta ei se oo sellanen joka niinku - - et joo kaikki vaa osaa että kyllä itsekii joka päivä huomaa uusia asioita ja sellasia uusia juttuja - - jo ihan että lukee jotai netissä Kotus-blogia tai eri murteita huomaa jotai murre sanoja mitä ne tarkottaa tai ymmärtää yhtäkkiä jonku sananlaskun eri tavalla tai sanaleikkejä kaikkee tämmöst mielenkiinnost.”

(Olina) ”Kiinnostaa tää kieli mua sillä tavalla että mä niinku huomaan tällasia syvällisempii juttuja mistä ei nyt voi puhua ulkomaalaisten kaa oikeestaan.”

Olina esittää (yllä) arvion, että äidinkielenä kieltä tarkastelee jollain tavalla syvemmin sitä vieraana kielenä opiskeleviin ulkomaalaisiin verrattuna. Äidinkieli ehkä antaa sen etuoikeuden, että kielestä toisaalta hoksaa joitakin asioita hyvin nopeasti, mutta toisaalta sitä voi ymmärtää hyvin monipuolisesti ja syvällisesti. Lienee selvää, että äidinkielenä kielenosaajana kielen ymmärtämisessä liikkuu syvimmissä mahdollisissa vesissä.

Toisaalta kieli on myös ikuinen mysteeri, tai ainakin se saattaa sellaiseksi jäädä, vaikka sen tuntisi niin hyvin kuin mahdollista. Tätä Outi onkin pohtinut.

(Outi) ”Kieli on kuitenkin aina kiinnostanut minua - - olen aina tarttunut ilmaisuihin, muotoihin ja yksittäisiin sanoihin ja miettinyt koko ikäni, mistä sanat tulevat.

Äidinkielen syvä tunteminen mahdollistaa myös kielellä leikkelyn.

(Rita) ”Kieli, jolla saadaan laadittua upeita, haastavia ja kutkuttavan nerokkaita sanaristikoita.”

(Outi) ”Nautin tietoisesti kielenkäytöstä, pidän sanapeleistä ja -leikeistä, lystäilen kielimuodoilla ja väärillä rekistereillä ja pohdiskelelen jatkuvasti ympärilläni olevia kielen eri ilmiöitä.”

(Anneli) ”Oli ihanaa toisaalta huomata et - - voi sillä kielellä myöski niinku leikkiä.”

(Oili) ”Semmonen mieleinen kieli koska must suomi on luova kieli ja hauska kieli ja siinon kaikennäköstä mahdollista sanaleikkeihin ja usein meillä on tunneillakii aika hauskaa ku keskitään k- keksitään kaikkee hassua.”

(Ulpu) ”Mulle on tosi tärkeätä et mä saan käyttää mun omaa äidinkieltä - - niinku just semmonen luova käyttö että saa niinku etsiä sen kielen rikkauksia - - mä pidän suomen kieltä kauniina kielenä.”

Äidinkielen käyttö ja sen kehityksen seuraaminen synnyttää myös ihmetystä ja erilaisia tunteita, sekä positiivisia että negatiivisia.

(Inkeri) ”Harmistun, kun kaikki sukulaislapset eivät osaa sitä kunnolla asuttuaan ja opiskeltuaan ulkomailla - - harmistun myös typeristä väitteistä paikallislehden yleisönosastossa, kun maalaiset eivät tykkää siitä, että fiksu päätoimittaja käyttää hauskoja sanoja, joita on itse johtanut. - - Toisaalta itsekin ärsyynyn siitä, että vanhat hyvät sanat eivät kelpaa: en siedä sanaa ’sielunkumppani’, koska ’sukulaissielu’ on paljon parempi.”

(Unto) ”Tuli semmonen esimerkki mieleen että jos opiskelija taivuttaa jalkaansa saaman valkosen esineen että kipden - - niin tota ei voi ku harmitella sitä miten meidän kieli on köyhtyny että ennen oli käsi käden kättä ja vesi veden vettä mut nyt on kipsi kipsin kipsiä.”

(Anneli) ”Se on se kieli millä pystyy itseään parhaiten. Ilmaisemaan - - ja se on myöskii sellanen. Kieli josta pystyy iloitsemaan. Paljon - - et kun löytää uusia sanoja ja uusia asioita uusia näkökulmia siihen kielen.”

(Rita) ”Se on myös suuren ihmettelyn ja mielenkiintoisen tarkastelun kohde: kuinka voi näinkin pienen kieliryhmän sisällä löytyä niin monta erilaista murretta ja tapaa puhua?”

Edellisissä esimerkeissä korostuu yhä kielen moniulotteisuus. Kielen variantit ja erilaiset diskurssit käyvät ilmi erilaisista varianteista äidinkielen puhujayhteisön sisällä, mutta siihen lisämaustetta tuovat lisäksi kieltä vieraana tai toisena opiskelevat, joiden omat kielimuodot ovat aivan erilaisia kuin äidinkielisillä puhujilla.

6.1.2.3 Kielen rikkaus ja moniulotteisuus

Suomen kieli antaa paljon mahdollisuuksia erilaisiin tapoihin puhua. Sillä on erilaisia vivahdeita, joita äidinkielen käyttäjän on helpompi ymmärtää kuin kieltä toisena tai vieraana käyttävän. Inkeri esittää, että suomen kieli on ”ilmaisuvoimainen ja elävä”, Inkerin mukaan ”kielellämme on hienoja piirteitä ja murteita”. Tutkimushenkilöiden elämässä moniulotteisella suomen kielellä on monia erilaisia rooleja. Tutkimushenkilöt kokevat kielen pääsääntöisesti rikkaaksi ja käyttötavoiltaan ja olemukseltaan monipuoliseksi.

(Outi) ”Olen aina pitänyt juuri suomea rikkaana ja monimuotoisena kielenä, jossa kannasta voi tehdä lukemattoman määrän johdoksia ja olin kovin hämmästynyt, kun opiskelija ensimmäisen kerran väitti suomea köyhäksi.”

Kielen rikkaus tulee esille esimerkiksi informaation ja ilmaistavien sanojen määrään välisessä suhteessa: iso määrä sisältöä voidaan luoda pienillä elementeillä.

(Anneli) ”Hirvittävän rikas kieli, todella. Todella monipuolinen. Sillä tavalla informatiivinen et pystyy niinku hyvin. Pieneen. Määrään sanoja saamaan todella paljon informaatiota.”

(Ira) ”Et miten niinku rikkaita ilmaisuja saat niinku kätevästi kun lisää vaan pikkupäätteen ni sit saa kerrottua ihan jotaki - - erilaisia juttuja (naurahtaa).”

(Ruut) ”Suomi on jotenki semmone minimalistinen kieli ja. Et tavallaa minimalistisilla keinoilla voi ilmasta asioita tavallaa iha kohteliaastikki ja muuta - - että vaikka niinku kioskiasioinnissa on ihan o- okei - - sanoo niinku et yks punanen Marlboro tai pelkkä punanen Marlboro - - et ranskalaisille - - ja muille jotka on tottunu et - - ilmastaan kokonaisilla lauseilla. Öö. Et englanniks ois niinku - - tosi törkeet mennä vaa sillee punanen Marlboro (naurahtaa).”

Yksi äidinkielen tärkeimmistä tehtävistä tutkimushenkilöiden elämässä on toimia työnteon kielenä.

(Outi) ”Se mahdollistaa rakkaan työn, ammatin jossa pääsen tuntemaan onnistumista ja menestystä päivittäin ja jonka tilalle en osaa kuvitella mitään muuta tyydyttävää työtä.”

(Ira) ”Se on niinku - - toimeentulon ansaitsemisen väline ja ja näin että ja se ammatti ammatti-innostuksen kohde.”

(Ira) ”Suomen kieli on kiinnostuksen ja ammatin kohdekieli johon on tämmönen elävä ja rikas suhde.”

(Oili) ”Huomasin että mun koko elämä pyörii tän suomen kielen ympärillä eli sehän on mulle niinku työ eli työn väline ja työn kohde koska - - opetan suomen kieltä ja toisaalta se on harrastus koska tietysti niinkun nyt varmaan kaikki suomen kielen opettajat ni harrastan kirjallisuutta eli - - luen ja nyt se on mulla sitten myöskin tää tutkimuksen kieli.”

(Ruut) ”Se on se mitä mä teen joka päivä et kieli on se. Niinku. paitsi et mä ansaiten leipäni siitä mut se on myös se niinku. Mihin mä kohdistan mun kiinnostukseni.”

Tutkimushenkilöiden suhde äidinkieleen on rikas: monipolvinen ja -ulotteinen. Laajoihin yhteyksiin ulottuvaa suhdetta voi olla vaikea kuvata. Tutkimushenkilöt kuitenkin yrittävät parhaansa.

(Ruut) ”Jotku asiat jäsenyy äidinkielen kautta - - jotkut asiat. Hmm. Mitkä vois olla semmosia. No siis ihan jotkut niinku. Jotkut merkityskentät jotkut. Ootas mikäs vois olla hyvä esimerkki. - - Joittenki spatiaaliset jutut mut. No sanotaa vaik vitsi värit.- - Et se mikä meil on punanen joulunpunanen ni on amerikkalaisille se on oranssi.”

(Ruut) ”No ainaki se menee sillee et jos kuulee äidinkielist puhetta niin sen niinku kuulee ja ymmärtää vaik sitä ei kuuntelis. - - Mutta mä myös väittäisin että äidinkieli ei oo vaan se mihin mä oon syntynyt vaan se kysymys on vaan niinku kielitaidosta. - - Koska mä huomaan sen et mitä paremmin mä opin sitä viroo. Ni sitä lähemmäks. Tai sitä enemmän se rupees tekeen samoja asioit mitä äidinkieli tekee.”

(Ulla) ”Kieli ei oo niinku vain väline et se on just tosiaan osa meitä kaikkia jollain lailla.”

(Ulla) ”Se on se on joku semmonen joka lilluu tossa jossaki tässä ympärillä ilmassa - - se ei mun mielest oo niinku semmonen konkreettinen yks väline jonka sä tähän saat - - mut sä pystyt sen niinku kyllä ehkä nappaamaan ja antamaan sen toiselle vaikka se siinä ui.”

Useat tutkimushenkilöt korostavat välineellistä suhdetta kieleen – muutenkin kuin kieltä työn välineenä.

(Unto) ”Mutta se on kuitenkin väline.”

(Ulpu) ”Enemmän on - - ruvennu aattelemaan sitä kielen semmosta et se on niinku väline.”

(Anneli) ”No se kieli on väline. Kuitenkin. Sitte. - - Hoitaa asioita.”

(Oili) ”Täähän on hirveen semmonen funktionaalinen käsitys täällä taustalla et kieli on vaan väline jota käytetään ja sitä voi vähän rikastaa toisella jos on tarve ja - - käyttää toisen kielen ilmaisuja jos - - on yhteinen kieli et tulee ymmärrettyksi.”

(Olina) ”Kyllä mä oon vähän niinku sitä välineasiaa niinku oppinu ajattelemaan että mitenkä mä annan heille käyttöön tän välineen mahdollisimma helposti.”

Olinan ja Ulpun edellä esittämät esimerkit valottavat sitä, että käsitys kielen välineellisyydestä on opittua ja siksi ehkä vasta vieraskielisen näkökulman myötä ymmärrettyä, ei niinkään äidinkielisessä näkökulmassa sisäsyntyistä.

6.2 Diskurssit: vieraskielinen suhde suomen kieleen

Tutkimushenkilöiden vieraskielisen suhteen suomen kieleen olen jakanut aineistosta kuuteen erilaiseen kategoriaan. Nämä kategoriat kertovat siitä, millaisia asioita tutkimushenkilöt pitävät s2-opetuksessa tärkeänä ja arvokkaana, sekä siitä, miten opetuksessa voi huomioida oppijan vieraskielisen näkökulman.

6.2.1 Kielenoppimiseen kielitiedon hallinnalla

Yksi aineistosta esiin nouseva asia on tutkimushenkilöiden suhtautuminen kielitiedon opetuksen osana opetusta: toisilla se on priorisointilistalla korkeammalla kuin toisilla. Ne tutkimus-

henkilöt, jotka painottavat kielitiedon ensisijaisuutta opetuksessa, kokevat tärkeäksi opettaa kielen järjestelmää ja kielitietoa.

(Ulla) ”Et se kielioppi ja säännöt ja kaikki tällanen et se on niinku semmonen tukipilari jonka ympärille kaikki muu keräytyy - - jos sulla ei oo sitä kielioppia hallussa ni sä oot ihan hukassa suomen kielessä.”

(Ulla) ”Kielen- tuntemus- puoli niinkun äskakkosille - - oikeet taivutusmuodot ja oikeet verbiryhmät ja kaikki muut tämmöset.”

Ullan edellä esittämän näkemyksen mukaan suomen kielessä on hukassa, jos kielioppi ei ole hallussa. Tämän lisäksi Ulla esittää myös toisen näkökulman kielitiedon opetukseen.

(Ulla) ”Mitä suomi kakkonen herkästi tekee et sä hyväksyt jo- joitakii semmosia juttuja jotka ei oikeesti oo oikein jotka on kielenvastaisia.”

Ulla huomauttaakin edellä, että kielenkäyttöön vahvasti liittyviä normeja on myös kunnioitettava. Näin ajattelevat myös Unto ja Ruut.

(Ira) ”Joo no mulle ne fokuskohdat on niinku täs puhekielessä ja ja sitte tottakai niinku noin objektijututkin on (naurahtaa) jossakin määrin ollu vaikka ne ei oo niin tärkeitä.”

Ira esittää edellä Ullan näkemyksestä poikkeavan mielipiteen. Hän sanoo kuin sivumennen objektin tärkeäksi opetettavaksi kielitiedolliseksi asiaksi, mutta kuitenkin painottaa useain kertaan sitä, että hänelle tärkeintä opetuksessa ovat puhe- ja yleiskielen erot. Voisi siis Ullan terminologiaa käyttäen olettaa, että Iralle kielenopetuksen tukipilarina toimii ennen kaikkea puhekieli sekä sen myötä puhe- ja yleiskielen erot.

Toiset tutkimushenkilöt painottavat sitä, että on tärkeä opettaa säännönmukaista kieltä.

(Ulla) ”Kun mä opetan nin totta kai mä pyrin opettamaan niinkun niitä saantöjä säännön mukaan ja - - sen semmosta niinkun hyvää yleiskieltä.”

(Ruut) ”Ehkä mä ihan alkuvaiheessa olin sitä mieltä et ei sil oo väliä jos tekee virheitä ja puhukaa miten vaan ja näin - - mut ei se nyt niinku ihan niinkää mee. Et no okei ehkä mä opin siltä - - opiskelijalta sen et - - jonkilainen korrektius on tärkeitä.”

Oili on tutkimushenkilöistä esimerkki, jonka mukaan kielitiedon opetukseen ei tulisi keskittyä ainakaan muiden osa-alueiden kustannuksella.

(Oili) ”Olis kanssa aika tärkeä opettaa semmosia niinku strategisia taitoja eikä vaan niinku tämmöstä et et osaa nyt kieltä - - vähän niinku mekaanisesti et osaa nyt kirjottaa osaa puhua.”

Oili mainitsee strategiset taidot tärkeinä tekijöinä, vastakkaisin mekaaniselle puhumisen ja kirjoittamisen osaamiselle. Oili tarkoittanee tällä esimerkiksi tilanteisten tekijöiden huomioimista, käytämmehän erilaista kieltä erilaisissa tilanteissa.

6.2.2 Kielenoppimisessa vähemmän on enemmän

Sekä Anneli että Ulpu ovat panneet merkille, että yleensä opetuksessa vähemmän on enemmän. Tämä johtaa siihen, että oppimisenkin kannalta vähemmän toimii yleensä paremmin kuin enemmän, kun kyseessä on esimerkiksi opetusmateriaali.

(Anneli) ”Sen muistaa varsinkin siin alkuvaiheessa et kuinka vähän on hyvä. Niinku et mitä vähemmän materiaalia sinne luokkaan viet - - ja mitä vähemmällä selvittää ja - - myöskin et kuinka vähällä puheella itse ohjaillet tavallaan sitä tilannetta ettei mee siihen et selittää vaa koko ajan todella paljon - - koska ei ne ymmärrä kuitenkaa siitä.”

(Ulpu) ”Mut ehkä sit välillä mä mietin sitä et pitäis ehkä puhua vähemmän - - tai siis et pitäis olla muutakin kun sitä puhetta.”

(Anneli) ”Jos on vaikka yks teksti ni siitä pystytään saamaan todella paljon erilaisii asioita irti.”

Kuten Anneli yllä esittää, materiaaleissa on hyvä yksinkertaistaa: hänen mukaansa yhdestä tekstistä voi saada paljon irti sen sijaan, että ”on kymmenen tekstiä ja niistä kaikista vaan raapastaan”.

Tutkimushenkilöiden näkemykset tuntien suunnittelun tarpeesta vaihtelevat. Esimerkiksi Ruutin mukaan on itsestään selvää, että tunnit on suunniteltava.

(Ruut) ”No tietysti tunneille ei mennä valmistautumattom- et mullon niinku aina joku. Suunnitelma - - jonka mä sit niinku ehdotan opiskelijalle tehtäväskö näin ja sit mä oon miettiny niinku et mitä haluan anostella niille et niinku - - millasii juttuja vois tehdä. Mut sit jos opis-

kelijoilta lähtee jotain. Alotetta. Nii ideaalissa mä niinku yritän suhtautuu siihen hirveen kullanarvosesti - - Tai jos opiskelija halua tehdä jotain - - sit sitä noudatetaan - - tiettyyn pisteeseen asti.”

(Ruut) ”Oikeesti se on aiva hävytöntä miten jotkut - - s2-opettajat aattelee et - - ei ne tarvi suunnillee suomen kielen perusopinnot eikä mitää et kyllä ne vaan niinku - - näin vaan sanotaan ja sit kaikki pitää niinku opetella ulkoo suunnillee. Kymmenvuotiaissa. Ja varsinkii aikuiset ni net- tuppaa olee jotenki analyttisempia.”

Ruut korostaa näkemyksessään opettajan vastuuta. Hänen mukaansa opiskelijat vaativat analyttisyydessään opettajaltakin paljon analyttisyyttä – ja siihen ei voi yltää, jos ei ole suunnitellut opetustaan. Ilman tarkempaa näkemystä ja suunnitelmaa voisi Ruutin mukaan opettaa sellaisille, ”joille ei niinkun opeteta sääntöjä ja jotka ei kysy miks”.

Päinvastaisen näkemyksen hyvästä mahdollisesta pärjäämisestä opetuksessa sitä suunnittelematta esittää Ira.

(Ira) ”Suuri tuntimäärä ja sitte on joku semmonen niinku helpompi ryhmä jonka jo tuntee - - ei ehdi valmistautua ni sitte menee vaan ja opettaa jatkaa siihen mihin edelliskerralla jäätiin ja tota (naurahtaa) - - on niinku erilaisia elämäntilanteita.”

Ira opettaa joskus ilman tarkempia suunnitelmia, ja hän perustelee suunnittelemattomuutensa aineistossa hyvin huolellisesti – suunnittelemattomuus ei ehkä ole yleisesti hyväksyttyä. Iran kertomasta käy ilmi, että suunnittelemattomuuden taustalla on omakohtaisia kokemuksia suunnittelun määrän ja sen todellisen tarpeen kohtaamisesta.

(Ira) ”Mä oon huomannu että - - mä usein niinku käytän ehkä liikaakii aikaa siihen valmistautumiseen - - koska se on oikeestaan se vuorovaikutteisuuden määrä on se joka määrää aika paljon.”

(Ira) ”Totta kai täytyy olla mietittynä teksti ja mietittynä - - miten selittää ehkä sanojakin ja - - miettii mitä niinku opetettavia asioita ja sisältöjä ja esimerkkilauseita - - ihan hyvä olla niinku resursseja mut sit jos menee hirveen tiukasti sen niinku suunnitelman mukaan ni siinä suhteessa mä oon muuttunu että - - se joustavuuden määrä niinku tunnikohtaisesti vaihtelee et joskus mä meen. No sanotaan et ehkä - - joskus mul on ollu liianki tarkat ne suunnitelmat se on hyvä olla jonkunlainen runko. Mut sit ei ei se tarvi olla minuutin tarkka (nauraa).”

Edellisestä esimerkistä käy kuitenkin ilmi, että Irakin suunnittelee tunteja: miettii tekstejä, opetettavia asioita, sisältöjä ja esimerkkilauseita etukäteen. Vaikka Ruutin esimerkki suunnit-

telemisestä ja Iran esimerkki suunnittelemattomuudesta vaikuttavat päinvastaisilta, ne ovat lopulta samankaltaisia: molemmissa tapauksissa annetaan tunninaikaisen vuorovaikutuksen määrittellä tunnin etenemisen mahdollisuudet ja tavat.

(Ira) ”Jossaki vaiheessa ku must tuntu että tarvitaan paljon äskaks-opettajia ni mä oon sanonu semmosilleki ystäville jotka ei oo niinku suomen kielen maistereita että - - kannattaa - - että et voit harkita että mun mielestä kuka tahansa niinku periaatteessa voi mennä vaan - - ja opettaa niinku - - tottah kai - - sitte niinku äskaks-opettajien keskuudessa mä huomasin jokaisella on se oma suhde siihen opettamiseen ja opettajuuteen.”

Ira esittää edellä, että myös ilman pätevyyttä voi opettaa: ei ehkä formaalisti, mutta informaalisti aivan hyvin.

(Anneli) ”Mun piti tehdä ainaki se matka ensin siitä et tajus sen et hei tästä et mä jauhan näit verbityyppettä niinku loputtomiin ei oo mitää hyätyy - - on se ollu (naurahtaa) pitkä matka kyllä.”

(Inkeri) ”Haluan aina ensin tutustua opiskelijoihini ja siten oppia itse tietämään, millaista heidän osaamisensa on. Siitä lähdetään liikkeelle.”

(Olina) ”Voihan olla materiaalia ja on monesti, ja suunnitelmia, mutta ei ne koskaan ihan silleensä toimi - - kun mä oon ottanu jonku tehtäväpaperin no tää on hyvä sille ja tälle oppilaalle ni se oppilas ei välttämättä oo paikalla, et tulee nii erilaisii tilanteita ja sit välillä kun menee vaan ja opettaa nii ne silti menee hyvin.”

Muutkin tutkimushenkilöt ovat sitä mieltä, että tilanteet ovat taipuvaisia muuttumaan, minkä vuoksi suunnitelmienkin on usein muututtava. Olina edellä esimerkiksi suhtautuu rennosti siihen, jos tehdyt suunnitelmat eivät päde.

(Outi) ”Suunnitelmallinen eteneminen on mielestäni tehokkaampaa kuin se, että mennään luokkaan ja opetetaan sitä, mitä opiskelijat saavat kyselemään (vaikka tämäkin on monen kollegan mielestä tehokainta, silloin näet opiskelijat oppivat sitä mitä tarvitsevat).”

Outi nostaa kommentissaan huomioon tärkeän pidemmän aikavälin näkökulman suunnitteluun. Oppiminen on etenemistä, siis prosessi, jota suunnitelmallisuus tukee.

6.2.3 Kommunikointi kielenoppimisen avaimena

Tutkimushenkilöt ovat pohtineet sitä, millaista kieltä he opettavat. Useille tutkimushenkilöille puhutun ja kirjoitetun suomen kielen erilaisuus on tärkeä asia nostettavaksi esiin opetuksessa.

(Unto) ”Mä haluaisin tietenkä opettaa hyödyllistä puhekiel- ta, arki-kieltä arkielämän kieltä ja ja myös sitte taas virallista kirjakieltä ja - vaihtelevasti erilaisia.”

Pitkälti kaikki tutkimushenkilöt mainitsevat kommunikaation tavalla tai toisella opetuksessa olennaiseksi asiaksi, ja kaikkien diskursiivinen suhtautuminen on samansuuntaista.

(Ulla) ”Niinku jotenkii et sä saat sen toimimaan - - et sä saat sen opiskelijan niinkun et sielt tulee jotakin ulos.”

(Anneli) ”Ja opiskelija oli kirjottanu dialogin joka sitte meni että. - - Yksi pulla. Kiitos. Mitä mausteita. Yksi postimerkki. (nauraa) - - tää mun mielest kiteytti sen kaiken (nauraa) et - - kuinka hyvä oli tämä tehtävä ja kuinka hyvin oli ymmärretty myöski se et mitä niinku mitä nämä on nää asiat - - mut sit loppujen lopuks ku sitä miettii ni eihä siit ois tarvinnu muuttaa ku se mitä mausteita - - ni sit ois ollu iha joo no voit sä ostaa pullaa ja postimerkin. Kioskilta.”

(Anneli) ”Et ei oo semmosta niinku. Lähtökohtaa et heti aletaa hirveesti selvittää - - sääntöjä ja ja kaikkee muuta et sitä yritetään niinku heti alust saakka käyttää et se oli tosi hyvä.”

Etenkin Iralle puhekieli on olennaisesti suomen kieleen liittyvä seikka: hän mainitsee sen opetuksensa perustaksi ja myös äidinkielisessä suhteessaan suomen kieleen olennaiseksi tekijäksi. Iran kieli-ideologisessa suhteessa suomen kieleen korostuukin puhekielen merkitys.

(Ira) ”Joo no mulle ne fokuskohdat on niinku täs puhekielessä - - unohdin niinku painottaa tätä et mä aina opetan niinku puhe- ja kirjakielen eroja et se on mulle niinku se kielen sisältö mihin mä kaikista eniten kiinnitän huomiota oikeestaan.”

(Anneli) ”Ehkä - - pitäs panostaa siihen et tärkeintä on se viestin perille meno.”

Edellä Anneli vielä esittää, mikä on loppujen lopuksi tärkeää: että viesti menee perille eli, kuten hänen oletan tarkoittavan, että viesti tulee ymmärretyksi.

6.2.3.1 Opettajan kommunikointi: joustavaa suhtautumista ja tuottamista

Anni esittää joustavuuden oppijan valinnanmahdollisuuksien tukemisena.

(Anni) ”Kielen oppimisen eteen on joka tapauksessa tehtävä paljon töitä ja käytettävä paljon aikaa. Oppimistyylin jokainen voi valita itse.”

Oili tuo oman näkökulmansa joustavaan suhtautumiseen *välikieli*-käsitteen myötä. Haastattelussa keskustelu on kulkenut ensin siitä, onko välikieli edelleen hyväksyttävä termi siihen, miten mielenkiintoisia ja oivaltavia oppijoiden niin kutsutut välikieliset kielimuodot voivat olla.

(Oili) ”Millo se väli- välikielestä tulee sitten - - niinku semmonen ikään ku oikea joku? - - Onks se alentava et se on siinä välivaiheessa? - - Must itsestä oli aivan riemastuttavaa kun mä tajusin et se on olemassa - - et se ei oo vaan sitä että et joku vähän niinkun ei vielä osaa ja puhuu virheellisesti vaan todella niinku hirmusen hauskasti ja luovastihan saattaa todella käyttää sitte semmosta ja kokeilla kaikkee - - niinku miten mulle yks opiskelija kirjotti Venetsiassa on vesikatuja - - must se oli aivan loistava - - et hän vaan niinku yhdisti näin - - ei suomenkielinen nyt varmaan koskaan tällasta - - keksis (naurahtaa).”

Tutkimushenkilöistä Olin on ilmoittanut, että ei ole erityisen kiinnostunut muiden kielten opiskelusta, mutta tarkkailee ja tekee jatkuvasti uusia havaintoja suomen kielestä. Asetelman voi tulkita niin, että Olinan mielestä suomen kieli on kiinnostavampi suhteessa muihin kieliin. Lienee henkilökohtaista, vahvistuuko tietyn kielen, esimerkiksi äidinkielen, rooli antamalla tilaa myös muille kielille niitä opiskellen vai niin, ettei tilaa muille kielille anna eikä niitä opiskele.

(Outi) ”Minulle kieli on tärkeä siinä määrin, etten pärjäisi edes lähes natiivin tasoisella kielitaidolla, haluan tuntea ymmärtäväni kaiken.”

Jotain samaa kuin Olinan mielenkiinnostomuudessa muiden kielten opiskelua kohtaan on Outin (yllä) kommentissa. On itselle kohtuullisen ankara ja joustamaton näkökulma, että ei voisi pärjätä edes lähes natiivin tasoisella kielitaidolla.

Mukavuus ja helppous äidinkielen käytössä ovat selviä asioita kaikille äidinkieltään käyttäville juuri siksi, että äidinkieli ja sen käyttö ovat automatisoituneita. Tutkielmassani

etenkin Olinan ja Outin kohdalla mukavuus ja helppous määrittävät kieli-ideologista suhdetta suomeen.

(Ulla) ”Ja sä yrität antaa kaikille sen oman tarpeenmukaisen ja jos siellon joku sellanen joka ei vaan mee eteenpäin ni sit se ei mee mut et sä autat - - niissä puitteissa kun se on sulle mahdollista ja hän etenee sit niissä puitteissa kun se on hänelle mahdollista.”

(Ulla) ”On paljon sallivampi sen suhteen että et jos sä haluat niin sä voit sanoo noin okei sit sä sanot niin se on sun tapa käyttää kieltä et - - mä en voi loukkaantuu siitä - - ei se oo niinku se ei oo enää sillä lailla mun omaa vaan siit on tullu niinku osa kaikkien yhteistä omaisuutta ikään kuin.”

(Ira) ”Yksityisellä opiskelijalla on enemmän tilaa ja - - tilaisuuksia tuoda esille oma käsitys - - opetuksen sisällöstä ja - - tuoda esiin omia toiveita ja ottaa sitä omaa näkökulmaa siihen suomen kielen oppimiseen joka jokaisel on erilainen niinku tapa ja historia miten on oppinu ja miten haluaa oppia ja miten helpommin oppii sitä kieltä ni se sen ni se sillon ku on pieni ryhmä ni vuorovaikutus on helposti niinku kiinteämpää.”

Aineistosta ilmenee vahva konsensus hyväksyvälle ja sallivalle asenteelle oppijan kieltä kohtaan – mikä nimenomaan helpottaa oppijan vieraskielisen näkökulman ymmärtämistä. Esimerkiksi Anneli huomauttaa, että ei ole mitään yhtä kielellistä ihannetta, jota kohti tulisi ponnistella. Jokainen käyttää kieltä omiin tarpeisiinsa. Joustavuudesta tässä mielessä kertoivat Annelin lisäksi Ruut, Unto ja Ulla.

(Ruut) ”Mut pitäs muistaa se että niinku kieli on hirveen varioiva eikä se tapa miten mä sano jonkun asian oo niinku se ainoa oikee tapa.”

(Anneli) ”Ei se oo niin että tää äidinkielen ope tai äidinkielen puhuja on aina niinku joku niinku sellanen parempi johon pitää pyrkiä koska - - jokaisen täytyy kehittyä sinä omana. Niinku. Oman kielensä - - käyttäjänä.”

Opettajan on muistettava myös, että ei yhdistä kielitaidon tasoa muuhun ihmisen älykkyyteen.

(Ruut) ”Pidetään tyhmempänä jotkut opettajat pitää niit opiskelijoit niinku vähän daijuina sen takii et ne ei osaa sitä kieltä - - et jotenki niit opiskelijoit pitäis kunnioittaa ja sit niinku muistaa se et ne on todennäkösesti fiksumpii kun me ite (naurahtaa).”

Kuten Inkeri esittää seuraavassa esimerkissään, jo toisen ymmärtäminen on pieni ihme sinänsä.

(Inkeri) ”Yleisestikin ihmisten ymmärtäminen, siis toistensa ymmärtäminen oikein on ihme! On upeaa, jos joku ymmärtää ajatuksiani!”

Lähes kaikki tutkimushenkilöt esittivät analyttisiä näkemyksiä siitä, miten opettajan on hyvä kommunikoida ja esittää asiansa.

(Rita) ”Olen kehittänyt tavan puhua selkeää kieltä, vältän pitkiä lauseita ja epämääräisiä viittauksia. Hengitän ja pidän taukoja. Käytän selkeitä termejä ja määritteitä. Samalla myös tarkkailen sitä, miten kanssakeskustelijani näyttävät ymmärtävän puhettani ja kuinka he siihen vastaavat.”

Ritan opetuksessaan käyttämä puhetyyli poikkeaa paljon siitä, miten hän sanoo puhuvansa esimerkiksi perheensä parissa, kun ei opeta. Perheen parissa, tuttujen ihmisten kanssa, min-käänlaisesta säännönmukaisuudesta ei tarvitse huolehtia: ”Puhun hyvinkin rönsyilevästi, palaan takaisin jo puhuttuihin asioihin ja selittelen. Meille on syntynyt vuosien kuluessa oma tapamme puhua, hiukan kuin Aku Ankassa ankanpojilla – täydennämme toisiemme lauseita.”

(Unto) ”Kyllä mä niinku jotenki turhaa variaatiota en sano vasta yhtenä päivänä ja vihta seuraavana päivänä niinku siis silleen että yritän olla johdonmukanen ja käyttää niinku samaa ja joskus saan moitteita kollegoilta kun sanon aina pomo että pitäis välillä sanoa esimieskin.”

(Anni) ”Opettaessani puhun koko ajan suomea. Yritän puhua hieman tavallista hitaammin (normaalisti puhun erittäin nopeasti), mutten kuitenkaan ylikorostetun hitaasti, sillä se on epäluonnollista.”

(Inkeri) ”Olen huomannut puhuvani opiskelijoilleni jonkinlaista ’selkosuomea’. Koetan muuttaa lauserakenteet jotenkin suoriksi ja hel-poiksi ja yksinkertaisiksi, ja se toimii. En osaisi selittää, millaista se on - - se tulee luonnostaan, jonkinlainen ’moodi’ napsahtaa päälle itsestään.”

Inkerille puheen muuttamisesta toisentyyliseksi ei ole aina tullut hyvää palautetta. Inkerin opiskelijoita oli ollut kurssilla, jossa Inkeri oli paikan päällä tulkannut opiskelijoilleen kurssiopettajan kertomia asioita selkosuomeksi. Kurssin jälkeen hän sai kurssiopettajalta palautetta, jossa kurssin muut opiskelijat olivat olleet sitä mieltä, että Inkerin ei pitäisi puhua niin ou-

dosti opiskelijoilleen. Aineistosta ei käy ilmi, olivatko kurssin muut opiskelijat maahanmuuttajia vai natiiveja. Joka tapauksessa selkosuomi oli kuulostanut heidän korvaansa kummalliselta, joten voinee olettaa, että he olivat natiiveja tai kielenkäytössään korkean osaamisen tasolla. Selkosuomi on yksinkertaistettua suomen kieltä, ja jos sen kuulemiseen ei ole tottunut, se tapaa kuulostaa etenkin natiivikäyttäjän korvaan oudolta.

Inkerin lisäksi esimerkiksi Oilin mielestä hitaahkon ja selvän puheen avulla on hyvä päästä opetuksessa alkuun. Hän muistuttaa, että vierasta kieltä ei ole aluksi helppo ymmärtää, jos se ei ole hieman hidastettua ja selvää. Hidastelevasta puhetyylistä tutkimushenkilöt käyttävät nimitystä **opettajapuhe**. Erilaisia näkemyksiä opettajapuheen roolista ja vähän luontees-takin esitettiin. Rita esittää yhden mahdollisen opettajapuheen määritelmän: puhuminen niin, että välttää pitkiä lauseita ja epämääräisiä viittauksia³⁵.

Esimerkiksi Ulla esittää opettavansa kieltä sellaisena, kuin hän sitä puhuu. Hänen mielestään puhetta on hidastettava ja toisteisuutta lisättävä vain siinä tapauksessa, jos jotakin asiaa selittää uudelleen. Hänen mielestään puheen hidastaminen muussa tapauksessa on karhunpalvelus oppijalle, joten hän lähes kieltäytyy käyttämästä selkokieltä. Tämä näkemys vertautuu mielenkiintoisesti Oilin lähes päinvastaiseen ajatukseen puheen hidastamisen tarpeellisuudesta kielenoppimisprosessin alussa.

Ulla kertoo ”opettajanuotilla” puhumisesta: opettajanuotin huomaavat ja tunnistavat muut³⁶, kuten hän itsekin. Ulpu on sitä mieltä, että hänen äidinkielisen mallinsa on hyvä toimia mallina oppijoille. Ulla vakuuttaa myös, että hän ei muuta puhetapaansa ollenkaan, kun hän puhuu luokassa.

Oili tuo esiin selkokielellä puhumisen oppimisprosessin alussa, mutta myös esittää, että luonnon puhe voi hämärtää tärkeät kestoasteet. On eri kysymys, mikä on luonnollisen ja luonnottoman puheen raja esimerkiksi puhenopeudessa – siihen kukaan tutkimushenkilöistä ei anna selitystä. Kyseessä lienee asia, jonka äidinkieleltään suomenkielinen s2-opettaja käsittää intuitiivisesti äidinkielenä ja tavallisen ympäristössä kuullun kielenkäytön pohjalta. On kuitenkin mahdollista, että äidinkieleltään suomenkieliselle s2-opettajallekaan ei ole itsestään selvää, millainen puhe on vielä luonnollista mutta hidasta, millainen jo niin hidasta, että se kuulostaa luonnottomalta. Luultavasti subjektiiviset kokemukset, esimerkiksi kielenkäyttö eri murrealueilla sekä sosiaalinen vaihtelu, vaikuttavat paljon opettajien käsityksiin kielen luonnollisesta tahdistusta.

³⁵ Tämä on tapa, johon Untokin on esittänyt opetuksessaan pyrkivänsä.

³⁶ ’Muilla’ Ulla tarkoittaa ihmisiä opetusympäristönsä ulkopuolella (esim. sukulaiset).

Anneli on huomionnut, että on joskus alkanut puhua liian yksinkertaistettua kieltä, jota on hänen mukaansa hyvä välttää. Samasta asiasta Unto kertoo humoristisesti: ”Joskus just huomaa sen et jos on maanantaina opettanu luku- ja kirjoitustaidottomia ja niinku sillee ’sinä pa- tämä paperi kirjoita!’ - - Niin tota sitte seuraavana päivänä menee niinku beekakkotasolle ja - - ’Sinä tämä paperi kirjoita!’ - - Tulee sitte vähä nii vähä vitsiä siitä että tota juu kyllä minä opettaja tämä paperi kirjoitan.”

Unto esittää, että opetettavan kielen on hyvä olla arkipäiväistä. Hänen mielestään oppijoille voi hyvin esimerkiksi sanoa, että Sauli Niinistö on suomen pomo. Irakin esittää vierastavansa opettajapuhetta. Hän myös kavahtaa, jos ihmiset eivät puhu omalla murteellaan.

Aina sen ratkaiseminen, millainen puhetyyli on sopivaa, ei ole yksinkertaista. Tasapainoilua on tehtävä jatkuvasti.

(Anneli) ”Jossai vaiheessa huomas et alko puhuu vähä liia yksinkertastettua kieltä.”

(Ruut) ”Mut jotenki mä uskon että semmosten ei-äidinkielisten opettajien on ehkä helpompi - - voi olla niinku helpompi puhua sillee hitaasti jotenki - - ilmeisesti äidinkieli ja ei-äidinkieli on pikkasen eri ai-voalueilla niitä käsitellää et - - ei-äidinkieltä käsitellää jossai e- etuotsalohkos tai jossai miten se nyt menikään et. Eöö niinku jossa käsitellää jotain ongelmanratkasua tai tällast et sitä pystyy ehkä paremmin kontrolloimaa.”

Ruutin yllä esittämä esimerkki kertoo yhden äidinkielisyyden kääntöpuolista – ei siis missään nimessä ole aina etu, että opetettava kieli on sama kuin äidinkieli.

6.2.3.2 Tavoitteista tärkein: selviytyminen

Toiset tutkimushenkilöt painottavat selviytymistä osana kommunikointia. Se, millainen selviytyminen on tärkeää, vaihtelee ainakin jossain määrin sen mukaan, millaisessa koulutusympäristössä opettaja työskentelee.

(Unto) ”Siis tavoitteena - - siis sehän on se et ihminen tulee toimeen.”

(Unto) ”Selviytyminen - - että pitäis löytää ne strategiat jolla - - maa-hanmuuttaja pärjää. Arki- arkielämässä ja - - mikä - - siinä tukis ja mikä olis se suomen kieli - - mikä on se minimi suomen kieli ja - - miten sen sais äkkiä ihmisille (naurahtaa).”

(Anneli) ”Joku oikeesti oppii niinku pärjäämään sen kielen kanssa tääl yhteiskunnassa ja ehkä löytää töitä - - et sille avautuu niinku niin paljon - - mahdollisuuksii siitä.”

(Rita) ”Ainakin minun oppilailleni olennaista on se, että he selviävät suomen kielellä sekä koulussa että sen ulkopuolella.”

(Ulpu) ”Se kai se niinku se suuri tavote on se et ne lapset pystyis niinku opiskelemaan suomeksi.”

(Oili) ”Varmaanki ihan - - semmonen rohkeus käyttää kieltä kuitenkin on aika olennainen ja et - - aika pienelläkii kielivarannolla voi jo. Niinku lähteä liikkeelle et sehän on vastoin sitä mitä meille aikanaan opetettiin et ensin pitää osata aika hyvin ennen kun sitä voi lähteä noin niinkun ihan kokeilemaan - - pientäkii sanavarastoo voi käyttää ja - - sitä voi sitte niinku vähän kompensoida - - muilla keinoin.”

Olin esimerkki edellä osoittaa sen, että kielen osaaminen ei ole koko totuus kommunikoinnissa. Sen sijaan rohkeus käyttää kieltä on: puutteita esimerkiksi sanavarannossa voi täydentää muin keinoin. Nonverbaalisella viestinnällä on iso rooli, ja viestintäänsähän voi auttaa esimerkiksi piirtäen.

6.2.4 Kielenkäytön oppiminen on tilannetajun kehittymistä

Vieraskielisen näkökulman huomioimisessa tärkeä tekijä on kielenkäytön tilanteisuuden tunnistaminen. Tutkimushenkilöiden mukaan opettajalla on oltava ymmärrystä siitä, millaista kielenkäyttöä milloinkin tarvitaan. Olina esittää sosiaalisen kielitaidon tärkeyden seuraavassa kommentissaan: ”Jos menee hammaslääkəriin ja sanoo moi, mitä kuuluu, ajatellaan et voi vittu mikä törkimys vaikka oikeesti kyse voi olla kielitaidosta siitä sosiaalisest ettei ymmärrä sitä kontekstia.”

Kielenkäytön tilanteisuuden opetusta tutkimushenkilöistä toiset, etenkin Ira, korostavat huomattavan paljon.

(Ira) ”Mun opetusstrategia on niinku enemmän tää niinku vuorovai-
kutteinen - - ja niinku tilannekohtanen puhe mitä mä olen niinku opet-
tanu.”

(Ruut) ”Et et kyl niinku opettajan täytyy tietää mikä se opiskelijoiden
tarve on tai opettajal pitää olla jonkilainen käsitys siitä mikä se opis-
kelijoiden tarve.”

Tarvelähtöisyys (jonka Ruut yllä mainitsee) liittyy myös kielenkäytön tilanteisuuteen. Anneli esittää seuraavassa esimerkissään osaamisen tarpeiden olevan arkisessa kielenkäytössä vähäisiä.

(Anneli) ”Missä ne ihmiset tarvii sitä kieltä. Ja mitä ne sillä kielellä tekee. Ja ajatella semmosta arkielämää. Mitä siellä tehdään. Ja sit - - (naurahtaa) seki on nii surkeeta oikeesti et kuinka vähällä kielellä niinku ihan suomenkielinenki pystyy pärjäämää arkielämässään - - et - - tä eihän missään niinku kioskilla tai kaupassa ni ei sun tarvi mitään puhuu - - voi mumista jotaki ehkä vastaukseks siihen - - se on niinku niin vähästä.”

Annelin esittämä ajatus voi auttaa ymmärtämään sitä, miksi kielenoppijat ovat joskus pitkänkin ajan jumisissa omassa oppimisessaan³⁷: kielitaidon tason ei kerta kaikkiaan tarvitse olla korkeampi.

Tutkimushenkilöistä useat pitävät hyvänä tilanteisen kielenkäytön opettamista kielellä selviytymiseen valmentavana asiana. Toisaalta kielenkäyttö ja sen tilanteisuus on huomioitava kulloinkin myös opetustilanteessa.

(Ira) ”Parasta on niinku se vuorovaikutus opiskelijoitten kanssa ja se - - se on niinku se haaste et mä lähen aina siitä siitä et mä oon niinku vuorovaikutuksessa niitten opiskelijoitten kanssa ja. Yritän niinku kuunnella sitä et - - millä tasolla ne on - - mistä ne on kiinnostuneita ja mikä on niinku niiden elämässä semmoset tilanteet missä ne käyttää suomen kieltä tai haluais - - käyttää suomen kieltä.”

(Anneli) ”Kun niit taitotasoja kävi läpi - - tajus et jollakii kakkoskielisellä puhujalla voi olla paljon tietyllä tavalla korkeampi taitotaso - - siis rikkaampi kieli - - jota se käyttää kuin sil suomenkielisellä - - sillä taval rikkaampi kieli et pystyy ensinnäkin muuttamaan vaikka rekisteriä - - mitä kaikki suomenkieliset ei pysty tekemään - - ja käyttämään sanoja joita kaikki suomenkieliset ei käyttäis.”

Rita opettaa oppilailleen nokkahuilun soittoa, jos he ovat hädissään seuraavan tunnin nokkahuilukokeesta, eivätkä pysty keskittymään mihinkään muuhun (koko esimerkki luvussa 6.1.1.3). Se onkin erinomainen esimerkki erilaisten tilanteiden synnyttämistä erilaisista tarpeista.

³⁷ Näin on esimerkiksi oman englannin osaamiseni kohdalla: Vaikka olen varmasti oppinut uuttakin esimerkiksi ulkomailla opiskelun vuoksi, tiedollinen perusosaamiseni ei ole kokemukseni mukaan merkittävästi parantunut viimeisten viiden, ehkä jopa kymmenenkään vuoden aikana. Sen sijaan esimerkiksi ääntämys selvästi on parantunut.

Annelin ja Inkerin mukaan opettajan on hyvä kiinnittää huomiota omaan kelenkäyttöön-
sä sekä rooliinsa luokassa. Opettajalla on siis oltava tilannetajua.

(Anneli) ”Kiinnittää huomiota ehkä enemmän siihen omaan - - kielen-
käyttöön - - et miten käyttää kieltä eri tilanteissa.”

(Inkeri) ”Luulen, että näen vähän joka asiasta itsekin monta erilaista
näkökulmaa jo heti valmiiksi.”

Kieli voi olla sekä konkreettisen että abstraktin tason asia.

(Anneli) ”Abstraktitasoa ei pysty vaan yksinkertaisesti nostamaan,
koska sitä ei omassakaan äidinkielessä ole - - koska se elämä on sitä
kauppa, koulu, koti.”

Anneli esittää, että s2-opetuksessa on usein tärkeää muistaa pysyä poissa liian abstraktilta
tasolta ja sen sijaan valita konkreettisempi lähestymistapa, mikä myös osoittaa opettajan ti-
lannetajua. Se, miten opettaja voi tehdä eroa konkreettisen ja abstraktin välillä, on Annelin
käsityksen mukaan kulttuuristen tekijöiden ymmärtämistä.

6.2.5 Erilaiset menetelmät ovat oppimisen tae

Opettajan on oltava valmis venymään. Hänen on kyettävä joustamaan niin omissa näkemyk-
sissään kuin opetusmenetelmissäänkin.

(Rita) "S2-opettaja voi siis olla uuden asian opettaja, vanhan asian
kertaaja, kulttuuritulkki, erityisopettaja, sielunhoitaja, ommella oppi-
laan revenneet vaatteet ja toimia riitojen sovittelijana. Hän toimii
useinkin siltana oppilaan ja opettajan välillä, kannustaa oppilaiden
vanhempia ja on 'vain ihminen'.

Rita esittää, että oppijan ymmärrystä on jatkuvasti tarkkailtava; esimerkiksi sitä, miten oppija
vastaanottaa ja käsittää opettajan puhetta. Ritalle on tärkeää, että s2-opettaja kohtaa oppijan
ensisijaisesti ihmisenä eikä opettajan statuksesta käsin.

Olina esittää, että voi kestää pitkäänkin, ennen kuin oppija oppii luottamaan opettajaan.
Ulla myös muistuttaa, että opettaja ei missään nimessä ole kaikkietävä.

Opetusmenetelmät ovat eri tutkimishenkilöillä hyvin erilaisia. Erilaisten menetelmien
käyttö heijastaa opettajan omia kokemuksia oppijoiden erilaisuudesta; siihen, mikä on kulle-

kin tutkimushenkilölle opetuksessa keskeistä, vaikuttavat heidän omat kokemuksensa siitä, mikä opetuksessa toimii.

(Ulpu) ”Et jotenki se on niin turhauttavaa se et opetellaan jotaki asiaa ja sitte ku tulee joku tilanne ku vaikka puheessa mä kuulen hänen käyttävän - - sitä ni se menee taas aivan samal tavalla et jotenki se on aina se että se siirtyis oikeesti ni se vaatii iha hirveesti niitä toistoja.”

(Anneli) ”Myös ni mä oon ottanu myöski sen toistattamisen ja leikkimisen ja kaiken muun semmosen ja puhumaan pakottamisen - - Ihan alusta saakka siihen et niinku toistetaa asioita eri tavalla et niinkun. Aluks se tuntu se- siihen menee aikaa et se ryhmä lähtee siihen mukaan - - mut yleensä ihmiset kyl innostuu siitä sitte loppujen lopuks.”

Annelille nykyinen vieraan kielen opiskelu ja hänen oma kielenopettajansa ovat toimineet silmien avaajana siinä suhteessa, että hän on alkanut arvostaa toistoa opetusmetodinä. Myös Ulpu on huomannut sen, että tietyt asiat opitaan vain toistamalla niitä – paljon. Anneli ja Ulpu ovat tutkimushenkilöistäni nuorimpia, ja he pitävät hyvänä varsin perinteistä opetusmenetelmää, toistoa. On mielenkiintoista, että vain nuorimmat tutkimushenkilöt nostivat tämän esille. Tästä voi päätellä, että toisto on vanhemmille opettajille niin itsestään selvä osa opetusta, että se ei tunnu mainitsemisen arvoiselta tavalta tai metodilta, tai sen, että vanhemmat kollegat eivät arvosta toistoa metodina eivätkä siksi mainitse sitä. Palaan nuorien opettajien perinnetietoisuuteen myöhemmin tässä luvussa.

Useimmat tutkimushenkilöt ilmaisevat joustavan asenteensa suomen kieltä kohtaan: s2-opettajuus on lisännyt ymmärrystä siitä, että voi olla monenlaista suomen kieltä. Kieli on varioivaa ja puhujakohtaista. Vaikka kaikki tutkimushenkilöt eivät eksplisiittisesti mainitsekaan suhteensa suomen kieleen muuttuneen, on perusteltua ajatella, että esimerkiksi kielen varioivuutta koskevan ymmärryksen lisääntyminen ja siten joustavuuden lisääntyminen monipuolistaa suhdetta suomen kieleen.

(Unto) ”Kyllä mä luulen justiin että sitä sitä suvaitsevaisuutta tai siis sitä kielen variaatiota ja vaihtelua ja sitä niinkun siis siis sitä ymmärrystä siitä että kieli voi olla monenlaista - - et se sitä niin kun vahvistaa.”

(Anneli) ”Mä olen oppinu hirvittävästi ehkä ehkä liikaakin kestämään sitä meteliä - - ja semmost hälinää - - mut kyl sen siit hälinästäki huomaa ja erottaa et koska se on sellast positiivista siihen opetukseen liittyvää hälinää ja koska se on jotai muuta hälinää.”

Opettaja ei voi toisaalta joutaakaan loputtomiin.

(Ulla) ”Sun täytyy ottaa koko se ryhmä huomioon - - sielä mennään niinku - - yleisten - - ihanteiden mukaan tavallaan.”

Vaikka opetuksen on oltava yksilöllistä siten, että opetettavan ryhmän jäsenten erilaiset tarpeet tulevat huomioiduiksi, ryhmän yleisten tavoitteiden mukainen eteneminen on, kuten Ulla (yllä) esittää, pääasia ja siksi tärkeämpää kuin opetuksen säätäminen täysin yksilölliseksi kaikille ryhmän jäsenille.

(Ruut) ”Ehkä mä ihan alkuvaiheessa olin sitä mieltä et ei sil oo väliä jos tekee virheitä ja puhukaa miten vaan ja näin - - mut ei se nyt niinku ihan niinkää mee - - ja sillee pistetään tavoitteet niinku myös semmoseen oikeakielisyyteen.”

Vaikka jokaisen yksilölliset tavoitteet on pyrittävä ottamaan huomioon, niin koko ryhmää koskevat yhteiset tavoitteet ovat opetuksen perusta. Yksi esimerkki yhteisestä tavoitteesta voi olla Ruutin (yllä) esiin nostama oikeakielisyys. Hänellä oikeakielisyyden vaatimustaso on kasvanut opetuskokemuksen lisääntyessä.

Oppijoista jokainen on erilainen ja jokaisen tavoitteissakin on paljon variaatiota. Jotta opettaja voi ottaa huomioon vieraskielisen näkökulman suomen kieleen mahdollisimman hyvin, opetusta on räätälöitävä yksilöllisestikin, siis eriytettävä. Erilaisten oppijoiden ja oppimistyilien vuoksi on suotavaa, että opetuksessa käytetään vaihtelevasti erilaisia menetelmiä.

(Anni) ”Kirjoitustaito omalla äidinkielellä on merkittävä asia ihmisen identiteetille ja itsetunnolle. Itsensä ilmaiseminen kirjallisesti jäsentää ajattelua ja pakottaa miettimään mahdollisen vastaanottajan suhtautumista tekstiin aivan eri tavalla kuin suullisessa puhetilanteessa. Olen opetuksessani kirjoittanut oppilaitani heti alkumetreiltä asti. Samalla olen korostanut puhutun ja kirjoitetun suomen kielen eroa.”

(Anni) Leikimme usein sanaleikkejä kilpailuhengessä (pojat tykkäävät) - - muistipelit, bingo ja hirsipuu sekä ’laiava on lastattu’ ovat myös hyväksi havaittuja menetelmiä.”

(Olina) ”Mä yritän joskus niinku sanoa nille ihmisille että kirjottakaa, että millä eri tavoilla teillä ilmastaan tää sama asia, tai miettikää mitä meillä voi niinku yks paikallissijamuoto kantaa.”

(Anni) ”Kirjoitan keskeiset sanat jäsenellen taululle ja piirrän mielelläni yksittäisiä sanoja tai kokonaisia tarinoita.”

(Anni) ”Teimme paljon saneluja ja kuunteluja ajankohtaisista heitä kiinnostavista aiheista, kuuntelimme ja lauloimme suomalaista pop-rap- ja rockmusiikkia ja katsoimme kaikki saatavilla olevat nuori-soelokuvat.”

(Inkeri) ”Piirtämällä olen selvinnyt yleensäkin monista ongelmista, samoin ’käsillä puhumalla’ ja näyttämällä.”

(Inkeri) ”Luemme sitä sun tätä, enimmäkseen sanomalehtiä tai pieniä tekstejä - - katsomme elokuvia ja juttelemme paljon.”

Aika tulee opetuksessa vastaan monenlaisissa tilanteissa, ja silti on tärkeää, että opettaja on kärsivällinen.

(Ira) ”Ei ehdi eikä voi aina räätälöidä opetusta sopimaan jokaisen opiskelijan persoonalliseen oppimistyyliin ja ja niinkun muutenki - - sille opiskelijalle.”

(Anneli) ”No siis joku nyt vaikka perinteinen tää mikä siinä Roman Schatzin kirjassaki on että o- olin nukkuvini - - vai miten se oli ni ni sellasta senkin rakenteen niinku tai tavan selittämine o aika hankalaa (nauraa) - - ja poikkeuksia on aika vähän. Ja mut tietenki sitte (naurahtaa) ongelma on se et niit kaikkii sääntöjä ei voi. Muistaa. Et sitte se tietokone raksuttaa liian kauan.”

Opettajan ei kannatta olla liian pöyhkeä tai joustamaton omissa näkökulmissaan.

(Ruut) ”Helposti tulee semmonen ylimielinen suhde. Semmosis tilanteissa jossa niinkun on äidinkielisii ja ei-äidinkielisiä. Et tavallaanhan. Tavallaan siinä on jotain perää. Et äidinkielen nyansseja pystyy ymmärtään niinkun ehkä helpommin. Mut pitäs muistaa se että niinku kieli on hirveen varioiva eikä se tapa miten mä sanon jonkun asian oo niinku se ainoa oikee tapa suomessa et jos joku vaikka ei-äidinkielinen suomenopettaja sanoo sen toisel tavalla (naurahtaa) ni ei se tarkota sitä että se. Ois heti niinku väärin tai tai jotain ja muutenki niinku ylimielinen asenne ei oo tietenkää hyvä hyvä missää tilanteessa.”

Opetustilanteet muuttuvat nopeasti, eikä yllätyksiin aina osaa varautua. Oppijan lähtökielen huomiointi auttaa kuitenkin yllätyksiin varautumisessa, kuten Ruut seuraavassa esimerkissään toteaa, ja haasteisiin varautumisessa, kuten Anneli sen perään toteaa.

(Ruut) ”Ja sit se että opiskelee vieraita kieliä tai ainaki niinku selvittää niiden niinku lähtökielten rakenteita. Ja myös sitä et millä tavalla vaikka kielioppia kuvataan niiden traditioissa - - esimerkiksi jos englanninkieliselle sanoo objekti. Niin ne aattelee heti semanttista objektia - - ne ei aattele syntaktista objektia.”

(Anneli) ”Et mitään niinku täysin kontrastiivista opetusta ei pysty siinä mielessä antamaan mut et, et niinku tietenki jonkin verran voi jo etukäteen niinku aavistella siit äidinkielestä jotaki - - et millasii haasteita esimerkiks siin o- opetuksessa voi tulla.”

Kielellä leikkiminen ja funktionaalisen oppimiskäsityksen mukainen toiminnallisuus katsoon opetuksessa yleisesti ottaen tärkeäksi.

(Ira) ”Miten ne niinku tarjoilee ne asiat - - opiskelijoille ni se vaatii aikamoista niinku luovuutta ja rohkeutta - - mut sekin vaatii niinku rohkeutta jos rupee niinku näyttämään siinä mutta se on niinku toisaalta hauskaa.”

(Oili) ”Monet tekee saman virheen ku mä tein aikanaan et lähtee hyvin niinkun äidinkielen opettajana - - sitä kieltä opettamaan - - et onhan siinä kuitenkin tää pedagogiikka aika erilainen ja jos nyt haluaa päästä niinku hyviin tuloksiin ni et nyt siel pitäs tehdä jotai vähän muuta sitte - - oon - - yrittäny kovasti niinku teettää - - tällasia harjoituksia et opiskelijat menee menee jonnekii ja omin päin hankkii jotain tietoa - - mutta tota hirveen monilla meidän - - opiskelijoista on kuitenkin vähän semmonen tuntu et kyl se on niinku se tunti ja se opettaja missä sitä opitaan et ne ei niinku todella tai niinku vierastaa taas jotenki niinku tämmöstäki toimintaa.”

(Ulpu) ”Et on sitä toiminnallisuutta ja sellasta että kyl ja mä haluisin kyllä enemmän sitä vielä et nyt on ehkä vähä sillai vielä aristellu sen hyödyntämistä että vielä ehkä enemmänki haluis tehdä semmost toiminnallista. Mutta se on vaan nii helposti jotenki sit se aina se käsitys että kunnon opiskelu on vaan sitä että tehdään tehtäviä ja luetaan se on kuitenkin niin vahvasti vielä - - vielä semmonen tietty perinne siinä miten - - kuuluu opiskella niin sitte ehkä siihen on vähän viel semmonen aristelee käyttää sitä enemmän mutta kyl mä aattelen et se vois olla niinku. Sitä vois hyödyntää tosi paljon koska se just se kokemuksen kautta sen kielen oppiminenkii ja sillai niinkö käyttäminen sillai siinä oikeessa tilanteessa - - leikkien ja pelien kautta ja ja sillai jonku liikkeen kautta joku jää mieleen.”

Tutkimushenkilöistä nuorimpana Ulpu (yllä) ottaa aineistossa esille opetuksen perinteen. Ulpun mukaan tietoisuus perinteestä rajoittaa häntä esimerkiksi toiminnallisuuden hyödyntämi-

sessä opetuksessa. Suhtautuminen opetusperinteeseen määrittää myös hänen kieli-ideologista suhdettaan suomen kieleen. Toisaalta Ulpulla on myös näkökulma, jota muut tutkimushenkilöt eivät tuo esiin: opetettavan asian jääminen mieleen liikkeen välityksellä.

Nuorimman tutkimushenkilön perinnetietoisuudelle vastakkaisesti tutkimushenkilöistä vanhimmalle, Oilille, humoristisuus kielen opetuksessa ja oppimisessa³⁸ on tärkeää – ja se onkin leimallinen piirre hänen kieli-ideologisessa suhteessaan suomen kieleen.

Pitkäaikaistutkimus (Ruohotie-Lyhty 2011: 48) kielenopettajien ammatillisesta kehitymisestä osoittaa, että suurin osa tuoreista opettajista mukautuu työyhteisön toimintatapoihin, jossa perinteet yhä jylläävät. Nuoret vieraan kielen opettajat sosialisoituvat työyhteisöön pyrkimättä muuttamaan työyhteisön toimintatapoja. Perinteisiin toimintatapoihin kuuluu esimerkiksi oppikirjan käyttö, joten vaikka toiminnallisuuden vaade on olemassa, sen toteuttaminen nuorille opettajille ei ole yksinkertaista eikä usein ehkä ensisijaistakaan. Ruohotie-Lyhdyn (2011: 48) mukaan nuoret vieraan kielen opettajat kokevat kirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteiden rajoittavan heitä ja heidän kokeilunhaluaan. Tutkimushenkilö Ulpun kommenttien valossa tämän tutkimuksen voi katsoa tukevan Ruohotie-Lyhdyn tutkimuksen sitä osoitusta, että nuoret opettajat ovat varsin perinnetietoisia – usein vanhempia opettajia perinnetietoisempia.

Tämä saattaa selittyä sillä, että nuoret opettajat eivät ole vielä vähäisen opetuskokemuksensa takia pystyneet ratkaisemaan voimakkaan perinteen ja omien uudistamishalujensa välistä ristiriitaa. Vanhemmilla opettajilla tätä ristiriidan kokemusta ei välttämättä ole ollenkaan, tai ainakin kokemus, rutiini ja iän tuoma uskottavuus vähentänevät ristiriidan vakavuutta.

(Ruut) ”Tietysti opetustilanteessa se ei oo mun äidinkieli vaan se on se mitä ne opiskelijat halua oppii.”

Ruut esittää edellä, että tärkeintä opetuksessa on ymmärtää kielen merkitys oppijoille. Se on heille oppimisen kohde, joten äidinkieleltään suomenkielisen opettajan voi olla hyvä päästää irti äidinkielisestä näkökulmastaan.

(Ruut) ”Mut se et ei se kieli nyt ehkä niinku oo niin niinku maailman napa - - tietysti mulle ku se on se mitä mä opetan ja jotenki. Yhteiskunnassa - - sitä yhteiskunnas käytetää jotenki semmosena niinku rasismin välineenä myös sitä kieltä et kun ei saa valita vaik työntekijöitä

³⁸ Ks. esim. Oilin kommentti kielen hauskuudesta kappaleessa 6.1.2.2.

taustan perusteella eikä ihovärin perusteella ni sit sanotaan et sun kielitaito ei riitä.”

Ruut myös muistuttaa, että opetuksessa on erittäin tärkeää ymmärtää, mikä on kielen laajempi merkitys yhteiskunnallisesti.

6.2.6 Kulttuurinen sensitiivisyys opettaa

Kielen oppiminen on myös kulttuurin oppimista.

(Ulla) ”Mä niinku selitän just siitä historiasta näitä juttuja yritän selittää niitä asioita ja ja tuoda - - ehkä jotain semmosta niinku kulttuurista näkökulmaa siihen että miks - - joku asia ehkä on näin ja miks se on näin ja miten - - niinku yleisellä stereotyyppisellä tasolla ehkä suomalainen ajattelee joitaki asioita.”

(Oili) ”Kaikennäköstä ku- kuulee et ne kertoo niistä taustoista - - niinku hyvin kiinnostavia asioita tai jotain - - kulttuurisia piirteitä - - et se niinku tuo sit tämmöstä väriä ja mielenkiintoa.”

(Inkeri) ”Homogeeninen ryhmä - - he tykkäsivät jutella kristillistenkin juhlien vietosta ja niiden alkuperästä. Siinä ’kulttuurit kohtasivat’ ja oli luontevaa. Luontevaa oli myös kysellä muslimeilta heidän juhlapäiviensä alkuperästä, joita en tuntenut.”

Tärkeä tekijä vieraskielisen näkökulman huomioimisessa on kulttuuristen erojen ymmärtäminen. Se tuo mielenkiintoa opetukseen, mutta ei ole yksinkertaista tai helppoa vaan usein vaikeakin.

(Anneli) ”Helposti lähtee siitä olettamuksesta et ihmisillä suurin piirtein on semmonen tietty yleistieto johon niinku pohjataan asioita - - sit siinä vaiheessa tulee se ongelma et mitäs, mitäs sitte tehään. Et esimerkkinä nyt vaikka - - tällanen tyypillinen tehtävä nyt kun on kartta ja - - siihen karttaan merkitään sinitarralla kaikki että mistä ollaan kotosin - - sitte kävi ilmi et yks - - nainen ei ollut koskaan elämässään nähny karttaa eikä hän tiennyt että maapallo on pyöreä ja ja niin pois päin.”

(Anni) ”Yhteisen kielen puuttuminen on osoittautunut isoksi ongelmaksi silloin kun oppilaan koulunkäyntihistoria on lyhyt. Luokalla on oppilaita, jotka eivät osaa kirjoittaa kunnolla edes äidinkielellään. - - Kehotan oppilaita osallistumaan oman äidinkielen opetukseen, jos se vain on mahdollista.”

(Ulla) ”Kyl siel oli semmosia et - - miten niinku meidän maailmat ois voinu kohdata - - meillä voi olla elämässä samantyyppisiä kohtaloita tai tapahtumia ja näin mutta mutta jos ihan ajatelee sitä kulttuuria niin on - - ne kuitenkin aika erilaiset.”

(Ulla) ”Ne on niit vaikeita tilanteita kyllä joo että et sullon se niin erilainen kulttuuri tai sitte tulee jotain semmosii tapahtumia jotka jotka vaikeuttaa niinku sen yksilön etenemistä.”

(Ulla) ”On niinku hirveen vaikee käsittää sitä kun niinku kulttuuri on niin sillee erilaine ja siinä kohti et just ku sun täytyy niinku miettii sitä yrittää sitte selittää.”

(Inkeri) ”Tilanne - - jossa selitin - - jotain kosteuden ehkäisystä ja intouduin selittämään myös sanan ’ehkäisy’ yleisempää käyttöä. Pojat olivat hiljaa ja katselivat pitkin seiniä ja vaikuttivat vaivautuneilta, joten vaihdoin aika pian puheenaihetta... Silloin ajattelin, että olisipa hyvä tietää kaikki mahdollinen kaikkien ihmisten kulttuurista! Tahtoisin olla korrekki enkä liikaa hämmentää ihmisiä.”

(Ulla) ”Joo kyllähän sitä kovasti yrittää olla avoin ja näin mut et ei se nyt aina ihan niin - - kyllä siin aina uudelleen ja uudelleen törmää semmoseen et hyväksynks mä nyt tän asian ja mitäs tää nyt oikein menikään.”

Jotkut opettajista vetävät rajoja – myös kulttuurisia – opetukseensa.

(Rita) ”S2-ryhmissä on kuitenkin kaikissa muutama perussääntö, joista ei tingitä: ei väkivaltaa, ei politiikkaa eikä uskontoa.”

Samoista asioista kertoo Oili: ”Mä oon aina miettiny et et törmää johonkin - - uskontoon politiikkaan seksiin tämmösiin vähän arkoihin asioihin - - mutta ei meillä oikeestaan oo koskaan tullu tämmösiä”. Joidenkin asioiden kohdalla rajanveto onkin tarpeellista vasta siinä vaiheessa, kun asia tulee ilmi.

Aineiston kartoittaminen ja siinä navigointi herättävät kysymyksen, mitä kaikkea kielenopetus on sekä toisaalta, mitä kaikkea kielenopetus ei ole. On mielenkiintoista, että Oili ja Rita työskentelevät täysin eri koulutusasteilla sekä eri-ikäisten oppijoiden kanssa³⁹, ja silti he esittävät saman periaatteen opetuksessaan (keskustelun välttäminen arkaluontoisista aiheista, kuten politiikasta, uskonnosta ja seksistä). Äärimmäisenkin tulkinnan tästä periaatteesta voisi tehdä: onko kielenopetuksen perimmäinen pyrkimys mahdollisimman neutraali tiedonsiirto?

³⁹ Tämä on yksi taustatiedoista, jota en tätä esimerkkiä enempiä tuo ilmi tutkielmassani, sillä koen, että se pirstaloisi tutkielmaa liikaa, vaikka antaisikin uusia näkemyksiä ja syventäisi tutkimuksen tuloksia.

Kielenopetushan ei saisi olla Oilin ja Ritan näkemyksen mukaan missään nimessä katsannollista. Samanlaiseen näkemykseen on päätyneet myös Ulla.

Toisaalta esimerkiksi Ulla on sitä mieltä, että opettaja voi ”ihan täysillä” tuoda esiin omia mielipiteitään luokassa, ”niin paljon kun haluaa”. Hän esittää, että on otettava huomioon, millainen opetettava oppijajoukko on, mutta toisaalta oma itsensä on voitava olla: ”Mä oon jotenki sen puolella et mun mielestä mun pitää saada olla oma itseni - - ei niin et mä oisin totaalisen neutraali.”

Seuraava kysymys nousee mieleen: mikä ero on henkilökohtaisten kulttuuristen mielipiteiden ja yleisempien kulttuuristen linjojen katsannollisuudessa? Ideologian tutkijana näen, että tässä on kyse diskurssien ja ideologioiden erosta sekä niiden liikkeestä. Mielipiteet, jotka saavat Ullan mukaan käydä ilmi, kun opettaja on oma itsensä, liikkuvat enimmäkseen diskursiivisella tasolla. Diskurssit vaikuttavat ideologioiden syntyyn ja todentumiseen, ne liikkuvat vielä sekä mikro- että makrotasolla (ks. kuvio 3), kun taas ideologiat liikkuvat diskursseja laajemmin, enimmäkseen makrotasolla. Ideologiat vaikuttavat diskursseja laajemmin ja ovat vaikutusvaltaisempia⁴⁰.

Missä vaiheessa mielipiteestä tulee ideologia? Tätä kysymystä tutkielmani kokonaisuudessaan käsittelee. Vastaus on, että siinä vaiheessa, kun mielipide todentuu diskursiivisesti eli niin, että se todentuu useampien kielenkäyttäjien jakamassa ymmärtämis- ja kielellistämistavassa.

Inkeri esittää kulttuurisesta sensitiivisyydestä hieman erilaisen näkökulman: hän luottaa siihen, että oppijat kertovat tai jollakin tavalla ilmaisevat, jos opettajan tai jonkun muun puhe on sopimatonta. Oppijan kulttuuritausta vaikuttaa kaikkeen. Oppijana voi olla sellainen, joka ei tuo helposti esille aitoa mielipidettään esimerkiksi puheen sopimattomuudesta. Toisaalta, jos oppija luottaa opettajaan, hän todennäköisesti ilmaisee ajatuksensa tälle huoletta. Mutta, kuten Olina esittää (luvussa 6.2.5), luottamuksen syntyminen on aikaa vievä prosessi.

(Ulla) ”Minä pyrin kuitenkin siihen et et siel luokassa ei puhuta uskonto eikä eikä tota politiikkaa koska - - ne on tietyllä tapaa aika tulenarkoja aiheita - - esimerkiks - - oli tämmönen - - mies tosiaan jolla oli hyvin voimakas kristillinen näkemys - - hän sitte toista- aina et juu on universaali - - että mies on naisen yläpuolella se on universaali ja sitte nää muut jotka oli muutama muslimi sieltä tai nää arabialaiset - - oli sillee että et sä voi Suomessa ajatella noin et toi ei päde Suomessa.”

⁴⁰ Ainakin tutkielmani kontekstissa, ks. kuvio 2.

(Rita) ”Olen pyrkinyt aina kysymään oppilailta selitystä siitä, miksi he toimivat niin kuin toimivat. Kaikkien kanssa olen - - jutellut siitä, että meidän kulttuurimme ja tapamme toimia poikkeavat toisistaan. - - Olen myös selittänyt, että voi melkein aina toimia oman kulttuurin tai tapojen mukaisesti, jos vain siitä sovitaan etukäteen tai oppilas selittää muille miksi toimii juuri niin kuin toimii. Esimerkiksi miksi syö haarakka ja veitsi ’päinvastoin’ käsissä. Kun tämä näin toimiva oppilas selitti muille, että ei voi laittaa suuhun ruokaa muulla kuin oikealla kädellä, kaikki ryhmäläiset (minun johdollani) sanoivat: ’Ahaa, okei, tee sitten niin’ ja ihmettely loppui.”

Kuten Ullan ja Ritan esimerkeistä (yllä) käy ilmi, kulttuurista sensitiivisyyttä ei vaadi vain opettajan ja oppijan välinen suhde, vaan myös oppijoiden väliset suhteet. Myös tilan antaminen ja erilaisten näkemysten salliminen on kulttuurien kohtaamisessa tärkeää.

(Ulla) ”Ja sit mä sanoin kii sille - - että tämä on asia josta - - voisimme puhua sun kanssa kuule ties kuinka monta tuntia mutta ei nyt mennä siihen että se tavallaan niinku annettiin sitte tilaa toisillemme.”

(Ruut) ”Jotenki vaa varautuu siihen et asiat voi nähdä monelta kantilta ja luoda myös sellanen ilmapiiri et ihmiset uskaltaa ja pystyy sanoon sen jos ne näkee jonkun asian - - eri kantilta.”

Eri taustoista tulevat oppijat rikastuttavat toistensa elämää ja ajatuksia kulttuurisesti. Heille voi olla avartavaa esimerkiksi vertailla osaamiaan kieliä keskenään.

(Anni) ”Oppilaat vertailevat toistensa kieliä mielellään ja ovat hyvin tyytyväisiä löytäessään yhtäläisyyksiä.”

Kulttuurierojen ymmärtämisen merkitys on suuri, kuten Inkeri toteaa: ”Kyllä meillä olisi aihetta oppia toistemme kulttuureja, ehdottomasti!”

6.2.6.1 Muut kielet opetuksen tukena

Oppijan lähtökielen rakenteiden tunteminen on opetusta helpottava tekijä ja siten keskeistä ottaa huomioon. Ruutin ja Annelin lisäksi sen nostavat esiin Rita, Anni ja Olina.

(Rita) ”Jotta pystyisin tavoittamaan oppilaan ajatuksen kulkua, minun tarvitsee tutustua (edes teoriassa) hänen äidinkielessään olevaan tapaan puhua ja tuottaa kieltä.”

(Anni) ”Suomen kielen vertaaminen oppilaitteni äidinkieliin on työni kannalta tärkeää. Ainoastaan vertailemalla kieliä voin ymmärtää heidän kielenoppimistaan ja kartoittaa premmin mahdollisia oppimisvaikeuksia.”

(Olina) ”Kyllä mä niinku sen tajuan että vertailu on hyväks tai et mä yritän joskus niinku sanoo - - ihmisille että kirjottakaa, että millä eri tavoilla teillä ilmastaan tää sama asia, tai miettikää mitä meillä voi niinku yks paikallissijamuoto kantaa.”

Sekä Ruut että Unto ovat asuneet pitkään ulkomailla, ja heillä molemmilla on käytössään suomen kielen lisäksi toinen kieli, joka on pitkälti yhtä vahva kuin suomen kieli. Jos opettaja tuntee oppijan äidinkielen näin hyvin, hän voi hyvin ennakoita tämän mahdollisia virheitä.

Pitkäaikainen toisen kielen vaikutuspiirissä asuminen vaikuttaa tietysti myös suomen kielen roolin suuruuteen. Ruut esitti, että hänellä oli jopa vaihe, jolloin hän halusi kadottaa jotain suomen kielestä.

(Ruut) ”Jotenki mä koin et mun pitäs. - - Koska se oli nii ärsyttävää jossai kaveriporukassa - - mut jotenkii niinku määriteltii suomalaiseks et mä olin niinku ensisijaisesti se suomalainen - - se suomi jotenki - - mä jopa niinku inhosin sitä välil ku se niinku puski läpi.”

(Inkeri) ”Jos osaisin muita kieliä huippuhyvin, voisin oikeasti vertailla ja filosofeerata.”

Kuten Inkeri edellä esittää, vertailu on mahdollista vain tiettyyn rajaan asti. Mieleeni nousee kuitenkin kysymys, tarvitseeko muita kieliä itse asiassa osatakaan huippuhyvin, jotta voi tehdä vertailua. Entä minkä verran on huippuhyvin? Se lienee henkilökohtaistakin. Ira esittää, että oppijoiden oivallukset saattavat lisätä omaa ymmärrystä kielestä ja sen rakenteistakin. Oppijalla on kieleen hyvin erilainen näkökulma, joka vieraskielisyyden vuoksi pohjautuu ainakin jonkin verran vertailevaan näkökulmaan ja sen myötä syntyvään oivallukseen.

(Ira) ”Opiskelijat tuo siihen aina jotaki. Uutta et mitä ei oo hok-sannu omasta äidinkielestä et esimerkiksi etymologiasta mistä joku sana on peräsin ni kun on niinku yhdyssana ni sitte tota o- opiskelija tekee siitä jonku muistisäännön ni sit tajuu niinku mistä se on jotenki ja ku yhdyssanoja ei niitä välttämättä ajattele niitten osien kautta mutta sitten joku opiskelija saattaa tuoda sen näkökulman mistä miten se on syntyny joku lentokone tai muu.”

(Oili) ”Yks opiskelija kirjotti Venetsiassa on vesikatuja - - must se oli aivan loistava.”

Sen lisäksi, että opettajat käyttävät aikaa oppiakseen tuntemaan oppijan lähtökielen rakenteita, he myös käyttävät opetuksessaan suomen kielen tukena muita kieliä: oppijan lähtökieltä, jos mahdollista, mutta myös muita apukieliä.

(Ira) ”Enimmäkseen mä puhun suomea mut sit on joitakin. Ryhmiä joissa kaikki on vähintään niinku tämmösen ammattikorkeakoulun käyneitä - - niin sillon saatan kääntää sanoja englanniks jos tuntuu että se englanninkielinen. Käännös ois jotenki osuva.”

(Anni) ”Välillä saatan selittää jonkun asian myös englanniksi, jos luokassa on englannin taitoisia.”

(Anneli) ”Periaatteessa se linja - - että käytetään pelkästään suomea opettaessa mut kyl mä sit totta kai jos vaan jollaki tavalla voin auttaa niin olen sitte käyttäny niinku en niin että selitän jotain asiaa jos koko ryhmä ei puhu englantia - - vaan niin että menee sitte niille ihmisille jotka puhuu sitä kieltä ni sanomaa sitte. Erikseen.”

(Anneli) ”Et ei oo semmosta et - - minähän puhun vain suomea - - täällä puhutaan vain suomea - - se o vähän ehkä. Väärä lähtökohta siihe et kyllähän niinku sitte kun ne ihmiset puhuuki ni kyllähän ne - - saattaa käyttää siin puheessaan monia kieliä.”

Ruut sen sijaan kertoo käyttäneensä opetuksessa apukieliä ”aika vähän”. Apukielen käytön välityksellä voi oivaltaa uusia asioita myös omasta äidinkielestä.

(Ira) ”No semmosia niinku ajatusmalleja jotka niinku on ra- rakennettu kieleen sisälle. Niinku - - puhutaan rakastamisesta niin siinä ei oo mitään yhteistä oikeestaan että kun rakastan sinua ja ai lav jyy - - (nauraa) - - Mä oon niinku ihan niinku nyt opettanu että et se ei oo sama asia ja näin että - - jos suome- laine niinku sanoo että rakastan ni se on niinku niin - - syvällä - - se on niin jotenki niin poikkeuksellista jos suomalainen mies käyttää sanaa että rakastan sinua niin tota se on - - äärimmäisen henkilökohtasta ja voi olla ihan hirveen vaikeeta sanoa.”

(Ira) ”Voi olla että - - on ruvennu vierastamaan - - jos ihminen ei puhu sillä omalla murteellaan tai niinkun puhekielellään.”

(Inkeri) ”Käytän tarvittaessa ihan kaikkea mitä vain keksin. Helpointa on käyttää toista kieltä tietysti.”

Apukielen käyttö on tietenkin vain yksi tapa auttaa, kuten Inkeri edellä esittää. Kuten Ritakin jo aiemmin esitti (luku 6.2.5) ovat s2-opettajan roolit ja siten myös auttamisen tavat monet.

7 TULOKSET

Edellisessä luvussa olen esitellyt kategorioittain tutkimushenkilöiden käsityksiä suomen kielestä. Aineistosta voi jo tässä vaiheessa tehdä yksittäisiä päätelmiä, kuten olen tehnyt⁴¹, mutta varsinaisesti vedän tulokset yhteen tässä tulosluvussa. Esitän, miten nämä aineiston kartoituksesta löytyneet kategoriat jakaantuvat diskursseiksi, sellaiseksi toiminnalliseksi kielenkäytöksi, johon liittyy olennaisesti joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti ilmaistu näkemys tai mieltäpidä.

Olen kartoittanut sitä, miten diskurssit muodostuvat ensin äidinkielisessä, sitten vieraskielisessä suhteessa suomen kieleen. Yksi sekä äidinkielistä että vieraskielistä näkökulmaa valottava diskurssi nousee tutkielman neksukseksi. Neksus on diskurssien kohtaamispaikka; Scollon & Scollonin (2004: 34) mukaan neksusanalyysin tehtävä ei ole arvata diskurssien välisiä linkkejä vaan etsiä niitä analysoitavaksi. Tutkielmani aineiston diskursseista yksi läpileikkaa koko aineiston, sekä äidinkielisen että vieraskielisen suhteen suomen kieleen. Se on siten aineiston paljastama linkki, neksus, joka auttaa näkemään diskurssien liikkeitä ja sen, mitä ne paljastavat kieli-ideologisesta suhteesta suomen kieleen.

Tutkimustulokset osoittavat kieli-ideologian liikkuvan, kuten olen jo teoreettisessa viitekehyksessä selventänyt, diskurssien tapaan monensuuntaisesti esimerkiksi yksilöllisestä yhteisesti jaettuun sekä yhteisesti jaetusta yksilölliseen. Tutkimushenkilöiden yksilölliset käsitykset paljastavat kieli-ideologioiden henkilökohtaisen ulottuvuuden, kun taas yhteisesti jaetulla tasolla paljastuu kieli-ideologioiden voimakas, sosiaalista yhteisomaisuutta⁴² rakentava puoli.

Koska kieli-ideologioilla on yhteisesti jaetun sosiaalisen todellisuuden lisäksi yksilöllinen puolensa, ei rajojen vetäminen erilaisten kieli-ideologisten näkemysten välille ole yksinkertaista. Tutkielmani toimii katsauksena tämänkertaisesta aineistosta esiin nousseille kieli-ideologisille näkemyksille. Sisällönanalyysi pureutuu aineistoon aluksi yksilöllisinä näkemyksinä. Tämän vuoksi kieli-ideologisten suhteiden yksilöllinen puoli korostuu. Tutkimushenkilöiden persoonallisuus on siksi korostuneessa ja tärkeässä roolissa, minkä vuoksi tämän tutkimuksen kategorisointi ja rajojen vetäminen eivät sellaisenaan toimisi missään toisessa tutkimuksessa. Voi oikeastaan sanoa, että aineisto on kategorisoinut itse itsensä sen jälkeen,

⁴¹ Olen esittänyt huomioita yksittäisistä tutkimushenkilökohtaisista kieli-ideologisista suhteista suomen kieleen.

⁴² Sosiaalisessa yhteisomaisuudella tarkoitan tässä yhteydessä *yhteisesti jaettua sosiaalista omaisuutta* esimerkiksi jaettuja käsityksiä tai jaettuja kieli-ideologisia näkemyksiä.

kun aineistossa on neksusanalyysin mukaisesti ensin navigoitu ja sitten kartoitettu analyysiin aineistossa usein esiintyneet ja kieli-ideologista suhdetta parhaiten ilmentäneet elementit.

Esittelen neksusanalyysini koostumuksen edellisessä luvussa, joka on toiminut pohjana myös tulosten esitykselle. Tuloksissa esitän ensin tutkimushenkilöiden yhteisesti jakaman kieli-ideologisen maaston eli äidinkielen näkökulman suomen kieleen, ja sen jälkeen tutkimushenkilökohtaiset, yksilölliset variantit kieli-ideologisissa suhteissa, eli vieraskielisen näkökulman suomen kieleen.

Äidinkielen näkökulma sisältää neljä erilaista abstraktia diskurssia. Äidinkielen näkökulman suomen kieleen kategorisoin edellisessä luvussa kahteen ylä- ja kolmeen alalukuun. Neksusanalyysin historiallinen elämäkerta, siis tutkielmani äidinkielen näkökulma, valottaa tutkimushenkilöiden suhdetta äidinkieleensä tutkielmani diskurssin määritelmän mukaisesti, mutta ilmaistut mielipiteet eivät ole keskenään välttämättä ristiriitaisia, päinvastaisia tai rajusti erilaisia. Tutkimushenkilöt esittävät äidinkielisessä näkökulmassa vain eri puolia samoista diskursseista, ja joskus joku tutkimushenkilö asemoituu samasta diskurssista esitettyihin kahteen eri näkökulmaankin.

Vieraskielisessä näkökulmassa tutkimushenkilöt sen sijaan esittävät löydetyistä viidestä diskurssista keskenään hyvin erilaiset, jopa päinvastaiset näkökulmat. Tutkimushenkilöt asemoituvat vieraskielisen näkökulman konkreettisiin diskursseihin hyvin eri tavoin: kussakin löydetyssä diskurssissa kukin tutkimushenkilö kuuluu vain yhteen kahdesta esitetystä näkökulmasta.

Äidinkielen ja vieraskielisen näkökulman diskurssien erilaisiin ilmentymiin luonnollinen selitys on se, että s2-opettajat, kuten minkä tahansa asian opettajat, toimivat opettajina omina persooninaan. Eri henkilöillä on erilaisia mieltymyksiä ja näkemyksiä, ja ne tulevat ilmi käytännön työssä, jota tässä tutkimuksessa edustavat juuri vieraskielistä suhdetta suomen kieleen valottavat konkreettiset diskurssit. Äidinkielen näkökulma sen sijaan näyttäytyy abstraktimpina diskursseina, jotka valottavat tutkimushenkilöiden henkilökohtaista suhdetta suomen kieleen. Kieli on kaikille tutkimushenkilöille äidinkieli, ja heidän kaikkien äidinkielen suhde kieleen sisältääkin hyvin samantyyppisiä käsityksiä kielestä.

Äidinkielen näkökulma toimii pohjana kieli-ideologiselle suhteelle, jota värittävät ne vieraskielisen näkökulman diskurssit, joihin kukin tutkimushenkilö asemoituu persoonallisesta näkökulmastaan käsin. Tutkielmani osoittaa, että tutkimushenkilöiden kieli-ideologinen suhde suomen kieleen rakentuu yhtä lailla heidän äidinkielisestä näkökulmastaan kuin heidän vieraskielisestä näkökulmastaankin. On eittämättä niin, että kullakin suomea toisena tai vie-

raana kielenä opettavalla säilyy pitkänkin opetuskokemuksen jälkeen yhä edelleen voimakkaasti äidinkielen suhde suomen kieleen.

Tutkielmani neksus on diskurssi, joka esiintyy sekä äidinkielisessä että vieraskielisessä suhteessa suomen kieleen. Tämä diskurssi ilmaisee tutkimushenkilöiden suhteen suomen kielen välineellisyyteen. Tutkimushenkilöt ottavat diskurssiin erilaisen kannan samaan tapaan kuin vieraskielisen näkökulman diskursseissa, mutta se todentuu myös heidän äidinkielisessä näkökulmassaan. Diskurssi on muuhun aineistoon nähden poikkeuksellinen siksi, että se läpileikkaa koko aineiston. Sen vuoksi vuoksi se toimii neksuksena.

Esitän tulokset tarkemmin kaikki omissa kappaleissaan: neksusanalyysin historiallisen elämäkerran eli äidinkielen näkökulman abstraktit diskurssit, neksusanalyysin diskurssit-osan eli vieraskielisen näkökulman konkreettiset diskurssit ja erikseen myös tutkielman neksuksen.

Michael Silversteinin (1998: 125–126) mukaan ihmiset aktiivisesti hakevat ja saavuttavat yhteisen ideologian jakamista. Hän esittää kyseisen aktiviteetin olevan iso tekijä siinä kielen ja kulttuurin otaksutussa piirteessä, että kielten ja kulttuurien katsotaan olevan tietyn ryhmän tai muun sosiaalisen muodostelman yhteisesti jakamia. Silversteinin näkökulmasta yhteiset ideologiat siis enemmänkin syntyvät ihmisten yhteisestä pyrkimyksestä kuin ohjaavat ihmisten (yhteisiä) pyrkimyksiä. Tutkielmani osoittaa sen, että erilaiset diskursiiviset asemoitumiset ohjaavat tutkimushenkilöitä tietynlaiseen ideologiseen ajatteluun. Vaikka ajatus- ja tunnepohja olisi jaettava, samanlaista, esiintyy käytännön työhön liittyvissä konkreettisissa diskursseissa eroja.

Koska äidinkielen näkökulma on hyvin samantyyppinen, tutkielmani osoittaa, että suhteessa kieleen ideologinen ajattelu on hyvin samansuuntaista kieliryhmän jäsenillä, jotka työskentelevät samalla alalla. Käytännön diskurssit sekä diskursiivinen asemoituminen voivat olla erilaisia – mutta kieli-ideologinen pohja on samansuuntainen, ja kieli-ideologisen pohjan erot syntyvät siis Silversteiniä mukaillen juuri eroavaisuuksista käytännön diskursseissa.

Jokaisesta tutkimushenkilöstä olisi mahdollista rakentaa omanlaisensa profiili, koska yhteisesti jaettujen näkemysten lisäksi on paljon henkilökohtaista, mikä korostuu etenkin kunkin tutkimushenkilön vieraskielistä näkökulmaa ilmaisevissa diskursseissa. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole kuitenkaan koota jokaisesta tutkimushenkilöstä kunkin omaa ja henkilökohtaista kieli-ideologista suhdetta kuvaavaa profiilia, vaan esittää katsaus siitä kieli-ideologisesta maastosta, joka kuvaa tämän tutkielman s2-opettajien tämänhetkistä kieli-ideologista suhdetta suomen kieleen. Olen joka tapauksessa edellisessä aineistoa kategorisoi-

vassa luvussa antanut myös profiilikohtaisia yhteenvetoja siitä, millaiset piirteet korostuvat tutkimushenkilöiden henkilökohtaisessa kieli-ideologisessa suhteessa suomeen. Ne jäävät tarkemmin tarkastelematta, sillä tutkimuskysymyksen kannalta profiilikohtaisuus ei ole olennaista.

7.1 Historiallinen elämäkerta

Suomen kieli on kaikille tutkimushenkilöille rakas ja tärkeä. Suomen kieli henkilökohtaisesti -yläkategoriassa olen löytänyt sellaisenkin diskurssin, johon kaikki tutkimushenkilöt suhtautuvat täysin samoin. Tämä samuus antaa pohjan kieli-ideologiselle suhteelle suomen kieleen.

Henkilökohtaista suhdetta suomen kieleen valottava diskurssi esittää kaikkien tutkimushenkilöiden yhteisesti jakaman näkemyksen: suomen kieli on rakas ja tärkeä sekä tunteiden ja ajatusten kieli kaikille tutkimushenkilöille. Tutkimushenkilöiden historiallisesta elämäkerrasta eli äidinkielisestä näkökulmasta esiin nousevat diskurssit toimivat aineistossa yhteisinä nimitäjinä kieli-ideologisessa suhteen maastossa. Voi siis sanoa, että yhteinen kieli-ideologinen konsensus on olemassa.

Tutkimushenkilöiden ilmaisemat käsitykset eroavat keskenään enemmän suomen kieli rakenteellisesti -yläkategoriassa. Tästä kategoriasta olen löytänyt kolme eri diskurssia. Rakenteellisista näkemyksistä suomen kieleen voi huomata sen, että tutkimushenkilöt ovat kielen asiantuntijoita. He eivät ole kuitenkaan pohtineet kaikkia aineistonkeruuvaiheessa esitettyjä kysymyksiä välttämättä asiantuntijan näkökulmasta: kielen eri roolit sekoittuvat, limittyvät ja painottuvat eri tavoin eri tilanteissa. Välillä asiantuntijuus kuitenkin näkyy, tuntevathan tutkimushenkilöt suomen kielen rakenteen niin, että he voivat tuoda ilmi asioita, joita ehkä ainoastaan niin sanotun maallikkokielitieteen⁴³ turvin puhuva tai kirjoittava ei osaisi.

Äidinkielinen suhde suomen kieleen on ollut tutkimushenkilöillä jo ennen heidän vieraskielisen näkökulmansa syntymistä suomen kieleen. Vieraskielinen suhde sen sijaan on syntynyt viimeistään ammatinharjoittamisen yhteydessä (usein jo ennen sitä opinnoissa), mutta kuitenkin jokaisen tutkimushenkilön kohdalla luonnollisesti vasta äidinkielisen näkökulman syntymisen jälkeen.

43 Termi, jota esimerkiksi Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen (1996: 66) käyttävät.

Taulukko 3. Äidinkielen näkökulman diskurssit, neksusanalyysin osa 'historiallinen elämäkerta'.

	Suomen kieli rakenteellisesti		Suomen kieli rakenteellisesti		Suomen kieli rakenteellisesti		Suomen kieli henkilökohtaisesti	
	diskurssi 1		diskurssi 2		diskurssi 3		diskurssi 4	
<i>Diskurssin kaksi eri linjaa</i>	sijaituvuus	erityispiirteenä johtaminen	harmonia ja johdonmukaisuus	normitus ja säännönmukaisuus	kielten sukulaisuus tai etymologia	kielen vaikeus tai kompleksisuus	tunteiden kieli	ajatus-ten kieli
Anneli	1 ⁴⁴			1		1	1	1
Anni	1			1	1	1	1	1
Inkeri	1	1			1	1	1	1
Ira	1			1		1	1	1
Oili	1			1		1	1	1
Olina	1	1		1	1		1	1
Outi	1	1	1			1	1	1
Rita	1			1		1	1	1
Ruut	1			1		1	1	1
Ulla				1	1		1	1
Ulpu				1		1	1	1
Unto	1			1	1		1	1

Taulukko 3 esittää jokaisen tutkimushenkilön diskursiivisen asemoitumisen neksusanalyysin historiallisen elämäkerran eli äidinkielen näkökulman neljässä eri diskurssissa ja taulukko 4 yhteenvedon historiallisen elämäkerran diskursseista.

Historiallisen elämäkerran toisesta linjasta (rakenteellinen suhde suomen kieleen) löytyneet kolme eri diskurssia ovat taipuva suomen kieli, kielen järjestelmällinen rakenne sekä vertailu muihin kieliin.

Löytämäni diskurssit olen edelleen jakanut kahteen kunkin näkemyksen kohdalla erilaiseen aladiskurssiin, jotka olen nimennyt sen perusteella, millä tavalla mielipiteet (pää)diskurssien alla eroavat. Huomautan vielä, että aladiskurssit eivät ole missään nimessä vastakkaiset tai edes paljon toisistaan eroavat äidinkielisessä näkökulmassa, kun taas vieras-

⁴⁴ Merkintä '1' tarkoittaa tutkimushenkilön asemoitumista.

kielisen näkökulman päädiskurssien aladiskurssit ovat selvemmin vastakkaiset tai ainakin toisistaan selvästi poikkeavat.

Taulukko 4. Äidinkielisen näkökulman yhteenveto.

<i>Rakenteellinen näkökulma</i>		
Diskurssi 1: taipuva suomen kieli	sijaitavuus	erityispiirteenä johtaminen
	10	3
Diskurssi 2: kielen järjestelmällinen rakenne	harmonia	normitus, säännönmukaisuus
	1	10
Diskurssi 3: vertailu muihin kieliin	sukulaisuus, etymologia	vaikeus, kompleksisuus
	6	10
<i>Henkilökohtainen näkökulma</i>		
Diskurssi 4: suomi tunteiden ja ajatusten kielenä	tunteiden kieli	ajatusten kieli
	12	12

Kuten taulukosta 4 voi nähdä, kahdessa ensimmäisessä diskurssissa diskursiivisen asemoitumisen erot ovat suuret. Lähes kaikki tutkimushenkilöt esittävät näkemyksen suomen kielestä taipuvana kielenä, ja suurin osa esittää sijaitavuuden sitä täsmentävänä tekijänä. Kielen järjestelmällisyydestä tutkimushenkilöt nostavat hyvin yhdenmukaisesti esiin kielen säännönmukaisuuden ja normituksen. Poikkeuksena nousee esiin kielen harmoniseksi kokonaisuudeksi nimeäminen, mikä alleviivaa yhden tutkimushenkilön⁴⁵ kohdalla koko suhdetta suomen kieleen sekä äidin- että vieraskielisestä näkökulmasta.

Toisten tutkimushenkilöiden diskursiivinen asemoituminen erottuu selvästi, toisten epäselvästi. Jotkut tutkimushenkilöt olen asettanut molempiin aladiskursseihin⁴⁶, jos heillä on ollut selvästi ajatuksia molemmista. Siksi kunkin päädiskurssin kohdalla kahden aladiskurssin yhteenlaskettu määrä ei ole aina 12 (tutkimushenkilöiden määrä), vaan se voi olla enemmän. Harvoissa tapauksissa jokin tutkimushenkilö ei ole ottanut millään tapaa kantaa koko asiaan, eikä hän siten todenna kyseistä diskurssia ja tule osaksi sitä. Tämän vuoksi diskursseja voi olla myös alle 12. Tämä sama yhteenlaskutekniikka pätee luvussa 7.2 esittämäni taulukkoon tutkimushenkilöiden asemoitumisesta vieraskielisen näkökulman diskursseihin.

⁴⁵ Tutkimushenkilö Outi, jonka kieli-ideologisessa suhteessa olen esittänyt kielen harmonisuuden alleviivaavaksi tekijäksi jo aineistoa tarkemmin esittelevässä luvussa (6).

⁴⁶ Tämän voi huomata taulukoista 3–6.

Vertailussa toisiin kieliin tavallisinta on ollut kielten sukulaisuussuhteiden esiin nostaminen yleisellä kielisukulaisuuden tasolla: on suomalais-ugrilaiset kielet ja on indoeurooppalaiset germaaniset kielet. (Eroja esimerkiksi indoeurooppalaisiin slaavilaisiin kieliin ei tuotu esiin.) Tutkimushenkilöiden henkilökohtainen kielenkäyttö- ja osaamistausta lienee isoin selitys sille, millä tavalla kukin tutkimushenkilö on esittänyt, jos on esittänyt, kielten sukulaisuussuhteita.

Ensinäkemältä historiallisen elämäkerran yhteenvetotaulukko (taulukko 4) esittää suuret erot tutkimushenkilöiden näkemyksissä. On kuitenkin pidettävä mielessä, että taustalla on kaikkien tutkimushenkilöiden jakama käsitys äidinkielestä tärkeänä tunteiden ja ajatusten kielenä. En sen vuoksi katso, että näkemyserot rakenteellisessa suhteessa suomen kieleen paljastaisivat vielä kovin paljoa kieli-ideologisesta suhteesta suomen kieleen.

Ne kuitenkin paljastavat, että s2-opettajat suhtautuvat suomen kieleen järjestelmällisenä kielenä, jonka erikoispiirteenä on sijataivutus. Suomen kieltä myös pidetään kompleksisena oppimisen näkökulmasta. Miten tämä opettajien kieli-ideologinen näkemys vaikuttaa heidän opettamiensa ihmisten kieli-ideologiaan? Millä tavalla tämä osa opettajien kieli-ideologiaa välittyy oppijoille? Päätyykö oppija ajattelemaan kieltä kompleksisena opittavana, jos kyseinen näkemys on osa hänen opettajansa kieli-ideologiaa?

Pietikäisen (2012: 432) sanoin ”yhtäaikaiset, toisiinsa limittyvät prosessit luovat erilaisia kieltä ja sen käyttöä organisoivia ja sääteleviä normatiivisia systeemejä”. Normatiiviset näkemykset kielestä pohjautuvat kieli-ideologiaan moninaisena ilmentymänä, mikä syntyy toisiinsa limittyvistä diskursiivisista prosesseista. Opettajien kieli-ideologinen suhde kieleen on siis myös kielen normatiivisuuden erilaisten ilmentymien välittömällä taustalla, ja se organisoii helposti myös oppijoiden käsityksiä kielestä sekä kielenkäyttöä.

7.2 Diskurssit

Kieli-ideologiaa luonnehtii Pietikäistä (2012) mukaillen se, että kieli käy resurssina läpi muutoksia: se leikkaa läpi uuden ja vanhan, kunkin kielenkäyttäjän yksin kuin myös muiden säättämänä. Myös tämä tutkielma osoittaa, että kieli-ideologia muodostuu sekä yhteisesti jaetuista näkemyksistä että yksilöllisistä varianteista.

Kuten jo tutkielman alussa selvensin, keskityn sellaisiin diskursiivisiin ilmentymiin, jotka ovat tutkimushenkilöittäin poikkeavia. Aineisto paljastaa, että tällaiset diskurssit todentuvat enimmäkseen tutkimushenkilöiden vieraskielisessä suhteessa suomen kieleen. Vieras-

kielisestä näkökulmasta kartoittamaani viiteen eri diskurssiin tutkimushenkilöt suhtautuvat joko täysin vastakkaisesti tai ainakin hyvin eri tavoin.

Taulukko 5. Vieraskielisen näkökulman diskurssit, neksusanalyysin osa 'diskurssit'.

	<i>Diskurssin kaksi eri linjaa</i>	Anneli	Anni	Inkeri	Ira	Oili	Olina	Outi	Riita	Ruut	Ulla	Ullpu	Unto
Diskurssi 5	rakenne tärkein		1 ⁴⁷				1		1	1	1		
	kommunikatiivisuus tärkein	1		1	1	1		1				1	1
Diskurssi 6	hetki tärkein	1		1			1				1		1 ?
	suunnitelma tärkein	1	1		1	1		1	1	1		1	
Diskurssi 7	puhetapa muuttuu		1			1	1	1	1	1			1
	puhetapa ei muutu	1			1		1				1	1	
Diskurssi 8	muut kielet opetuksen tukena			1			1	1			1		
	muut kielet eivät opetuksen tukena	1	1		1	1		1	1	1		1	1
Diskurssi 9	perinnetietoisuus	1	1				1	1		1	1	1	1
	uudet menetelmät	1	1	1	1	1	1	1	1				

⁴⁷ Merkintä 1 tarkoittaa tutkimushenkilön aseoitumista.

Taulukko 6. Vieraskielisen näkökulman yhteenveto.

Diskurssi 5: kielitieto vai kommunikatiivisuus?	rakenne ensin	kommunikatiivisuus ensin
	5	7
Diskurssi 6: opetuksen suunnitelmallisuus	hetki tärkein	suunnitelma tärkein
	5	8
Diskurssi 7: opettajan puhetapa	puhetapa muuttuu	puhetapa ei muutu
	8	5
Diskurssi 8: apukielten käyttö opetuksessa	muut kielet tukena	muut kielet pääsääntöisesti eivät tukena
	5	9
Diskurssi 9: opetusmenetelmien valinta	perinnetietoisuus painottuu opetusmenetelmien valinnassa	uudet opetusmenetelmät painottuvat
	8	8

Yllä esittelemäni kategoriat toimivat vedenjakajina, sillä vieraskielisen suhteen diskurssit eivät enää edusta äidinkielen näkökulman paljastamaa tutkimushenkilöiden yhteisesti jakamaa kieli-ideologista suhdetta.

Kuten Fairclough (1989: 71) toteaa, ideologista diversiteettiä ilmenee aina jonkin verran, kuten konfliktejakin, joten ideologista yhtenäisyyttä ei voi koskaan kokonaan saavuttaa. Kun peilaa kieli-ideologisten prosessien mekanismeja tähän näkemykseen, on avaavaa huomata, kuinka erilaiseksi kieli-ideologinen maasto tutkielmassani muodostuu huolimatta siitä, että opettajilla on hyvin samantyyppinen suhde suomen kieleen äidinkieliseltä kannalta. Kieli-ideologioihin vaikuttavat monet tekijät, ja kaikki eri tekijät tuovat omat varianttinsa kieli-ideologiseen suhteeseen. Vieraskielinen suhde täsmentää ja tarkentaa tutkimushenkilöiden kieli-ideologista maastoa.

Tutkielma vahvistaa jo todettua kieli-ideologian luonnetta: kieli-ideologista yhtenäisyyttä ei voi koskaan saavuttaa, vaikka ideologian jakajat ovat osa yhtenäistä ja suhteellisen pientä joukkoa (äidinkieleltään suomenkieliset s2-opettajat), jotka jo toisaalta tutkitusti (vrt. historiallinen elämäkerta: äidinkielen suhde suomen kieleen) jakavat hyvin samantyyppistäkin kieli-ideologista ajatusmaailmaa.

Kuten voi olettaa, opettajilla on selvästi erilaiset lähtökohdat opetukseensa. Ensimmäinen aineistosta kartoitusvaiheessa löytnyt diskurssi, johon tutkimushenkilöt asemoituvat eri

tavoin, on opetuksen selkäranka, joka on karrikoidusti joko kielitiedossa tai kommunikatiivisuudessa.

Tutkielmani diskurssien jaottelu on varmasti jossain määrin keinotekoinen, eikä sen tekeminen ole ollut yksinkertaista. Blommaert (2005: 14) esittää, että kieli toimii eri tavalla erilaisissa ympäristöissä: jotta voimme ymmärtää kielen toimintaa, meidän tulee ymmärtää konteksti, jossa se esiintyy. Hänen mukaansa kielen käytön ja sen eri tilanteisten tarkoitusten suhteiden selvittämiseksi kontekstin ymmärtäminen on olennaista. Tässä tutkielmassa aineistonkeruutilanteen lisäksi on olennaista huomioida myös se, millä tavalla rakennan kontekstin aineistoni ympärille jälkikäteen, sillä niin väistämättä teen: tulkitsen aineistoa nykyhetkessä, joka ei ole sama kuin se hetki, jolloin olen kerännyt aineistoni. Konteksti muovaantuu sellaiseksi, kuin sen esitän, sen vuoksikin, miten sen esitän.

Kaikki tutkimuksen tutkimushenkilöt ovat yhtä mieltä siitä, että opetuksessa on tärkeää pyrkiä mahdollistamaan nimenomaan kommunikatiivisen kompetenssin kehittyminen. Kommunikatiivisen opetuksenkin selkäranka voi kuitenkin olla kielitiedossa ennen varsinaista kommunikatiivisuuden korostamista – tai toisaalta enemmän tilanteisessa kielenkäytössä ja kommunikatiivisuuden korostamisessa ennen kielitiedon hallinnan korostamista. Epäilemättä sen lisäksi, että kaikki opettajat pyrkivät lisäämään kommunikatiivista kompetenssia, myös kielitiedon hallinta on jo alusta alkaen tärkeää.

Tässä kohdassa neksusanalyysiä tutkielmani näyttäytyy narratiivien analyysinä: jaotteen diskurssini sen mukaan, miten tutkimushenkilöt ovat ilmaisseet näkemyksensä ja sitä kautta mielipiteensä kussakin diskurssissa. Jos heidän kertomassaan painottuu se näkemys, että kielitiedon hallinta on ensisijaisesti tärkeää, kieli-ideologinen suhde kieleen muovaantuu sillä perusteella (kuten myös, jos heidän kertomassaan painottuu ensisijaisena tilanteisen kielenkäytön hallinta). Tutkijana esitän tietoa niissä rajoissa, joissa se on mahdollista – siis aina perustuen kerättyyn aineistoon.

Toinen diskurssi, johon tutkimushenkilöt asemoituvat eri tavalla, on opetuksen suunnitelmallisuus. Samalla tavalla kuin edellisessä myös tässä diskurssissa kaikki ovat samoilla linjoilla siitä, että opetuksessa on otettava huomioon jossain määrin molemmat: suunnitelmat (jotka eivät usein sellaisinaan toteudu) sekä hetkessä eläminen ja opetuksessa ajoittain tarvittava improvisointikin.

Kolmas diskurssi, johon tutkimushenkilöt asemoituvat eri tavoin, on puhetapa opettajana. Tällä tarkoitetaan sitä, mitä tutkimushenkilöistäkin useat kutsuvat opettajapuheeksi. Tutkimushenkilöiden antamien vastausten perusteella opettajapuheen voi tiivistää tarkoittavan

sitä, että opettaja muuttaa tapansa kommunikoida oppijoiden kanssa niin, että nämä ymmärtävät häntä (helpommin). Tapoja on erilaisia: opettaja voi esimerkiksi hidastaa puhettaan, kuten tutkimushenkilö Oili sanoo, tai välttää hankalia viittausrakenteita, kuten Unto toteaa. Suurin syy opettajapuheeseen lienee se, että oppijoiden on helpompi seurata opetusta ja päästä jyvälle sanojen merkityksistä (etenkin oppimisen alkuvaiheessa). Toiset opettajat sen sijaan eivät sano muuttavansa puhettaan (Ulpu), toiset ovat jossain ääripäiden välimaastossa: Ulla toteaa, että hän höpöttää opettajana aivan kuten muutenkin, mutta jonkinlainen ”opettajanuotti” on puheessa silti, väistämättä.

Aineistosta nousee esiin vielä kaksi diskurssia, joihin tutkimushenkilöt asemoituvat eri tavalla: apukielten käyttö opetuksessa sekä opetusmenetelmien valinta. Etenkin viimeisenä mainittu diskurssi, perinteisten tai uusien opetusmenetelmien valinta, on melko hankalasti tulkittavissa sen vuoksi, että en esittänyt siitä missään vaiheessa tutkimushenkilöille suoria kysymyksiä. Apukielten käytöstä sen sijaan puhuimme kaikkien haastateltavien kanssa suoraan, ja myös jokainen elämäkerran kirjoittaja vastasi kysymykseen apukielten käytöstä opetuksen tukena. Tämä näiden kahden hyvin erilaisen diskurssin esiintyminen aineistossa kuvaa sitä, millaista diskurssianalyysi voi olla: diskurssit voivat esiintyä tulkittavassa aineistoissa joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti.

”Kielellisten resurssien välittyessä kontekstista toiseen ei ole selvää, että niiden funktionaalisuus ja arvo säilyvät muuttumattomina.” (Solin 2012: 354) Solinin ajatuksen mukaan koen, että myös diskurssit ovat helposti muuntuvaisia ja muuntuvat muun muassa niiden tulkintatavan mukaan. Diskurssien todentumista ja esiintymistä aineistossa onkin vaikeaa tai jopa mahdotonta arvioida etukäteen. Sen vuoksi analysoinkin tutkielmassani sekä aineistossaa eksplisiittisemmin että implisiittisemmin esiintyviä diskursseja.

Neksusanalyysissä olennaista on keskittyä siihen, missä muutokset tapahtuvat, ja on oltava tarkka, jotta huomaa myös ne diskurssit, jotka näyttävät tietyllä hetkellä näkymättömiltä, mutta jotka ovat kuitenkin aktiivisia hetkiä kokonaisessa semioottisessa ekosysteemissä (Scollon & Scollon 2004: 107). Tutkielmassani implisiittisesti esiintyvät diskurssit ovat juuri sellaisia Scollonin & Scollonin kuvaamia aluksi näkymättömiä mutta myöhemmässä tarkastelussa kokonaisuuden kannalta olennaisiksi paljastuvia diskursseja. Tutkielmani tutkimuskysymyksen, kieli-ideologisen maaston esiin piirtyvyyden ja sen tarkastelun, kannalta diskurssien esiintymistapa ei ole merkityksellinen, minkä vuoksi en paneudu tarkemmin siihen, mitkä diskurssit ovat todentuneet implisiittisesti, mitkä eksplisiittisesti.

Toisille apukielten käyttö konnotoituu ehdottomasti kielteisenä, toisille ehdottomasti positiivisena. Kieli-ideologiseltakin kannalta erot ovat suuret, yksiselitteisesti kaikkien jakamaa tapaa toimia ei ole. Toisissa opetusympäristöissä lienee sopivampaa käyttää muita kieliä suomen kielen tukena kuin toisissa. Jos esimerkiksi opetettavan ryhmän kielitausta on samanlainen, voi olla opetusta edistävää pitää mukana toinen, ryhmän yhteisesti jakama kieli. Jos taas opetettava ryhmä on kielitaustaltaan hyvin erilainen, ei liene oikeudenmukaista eikä siten kenenkään edun mukaista pitää opetuksessa (ainakaan jatkuvasti) tukena suomen lisäksi jotain tiettyä muuta kieltä.

Opetusmenetelmien valintaan tutkimushenkilöt suhtautuvat vaihtelevin tavoin. Mitä ovat perinteiset ja mitä uudet menetelmät? Uusiksi menetelmiksi katson kaiken sellaisen, mitä funktionaalinen oppimiskäsitys edustaa, erityisesti ulos luokasta -ajattelun ja sen sovellukset. Uusia menetelmiä soveltavat opettajat tuntuvat ajattelevan, että kaikki sekin, mikä on luokan ulkopuolella, voi toimia oivallisena oppimisympäristönä. Perinteistä opetustyyliä sen sijaan edustavat esimerkiksi toisto toiston vuoksi, jotta oppija tottuu kertaamisen välityksellä syötökseen, joka hiljalleen automatisoituu osaksi kognitiota. On huomioitava, että tutkielmani jaottelu perinteisiin ja uudenlaisiin opetusmenetelmiin on lähtökohtaisesti kärjistävä.

7.3 Neksus

Scollonin & Scollonin (2004: 25) mukaan kaikki diskurssit käyvät läpi muutoksen eri kierroksia⁴⁸. Heidän (2004: 19) mukaan muutokset tapahtuvat neksuksissa, siis eri diskurssien ja eri kierrosten leikkauspisteissä. Tutkielmani neksus on diskurssi, joka vaikuttaa tutkimushenkilöiden kaikkiin muihin diskursiiviisiin näkemyksiin, koska se on läsnä sekä heidän äidin- että vieraskielisissä näkökulmissaan.

Se, millainen näkemys tutkimushenkilöillä on suomen kieleen sen välineellisyyden kannalta, indikoi suoraan kieli-ideologista suhdetta kieleen. Tämä on siis se kohta tutkielmasani, jota nimitän neksukseksi. Kuten olen luvussa 5.2 esittänyt, on neksus linkki kahden (tai useamman) erilaisen diskurssin välillä, siis niiden kohtaamispiste. Tässä tutkielmassa kielen välineellisyyden arvotuksen ympärillä kiertävät ja siihen kietoutuvat kaikki muut näkemykset ja diskurssit.

⁴⁸ "Cycles of transformation."

Taulukko 7. Neksus: suomen kielen välineellisyyden arvotus -diskurssi.

suomen kieli on välineellisestikin erityinen			Inkeri	Ira		Olina	Outi	Rita				
suomen kieli on välineellisesti muiden kielten kaltainen	Anneli	Anni			Oili				Ruut	Ulla	Ulpu	Unto

Taulukko 8. Neksuksen (diskurssi 10) yhteenveto.

Diskurssi 10: suomen kielen välineellisyyden arvotus	suomi erityinen 5	suomi ei erityinen 7
--	----------------------	-------------------------

Tutkimushenkilöiden näkemykset jakaantuvat kahteen vastakkaiseen alakategoriaan lähes tasan: viiden tutkimushenkilön mielestä suomi on välineellisyydessäänkin erityinen, seitsemän mielestä ei, muihin kieliin verrattuna.

Jotta neksusta voi ymmärtää paremmin, esitän sen, kuten se tässä tutkielmassa esiintyy: kaksipuoleisena ilmiönä muiden esiintyvien diskurssien tapaan. Kuten jo yllä olen esittänyt, voi välineellisyydiskurssin, tutkielmani neksuksen, jakaa kahteen toisistaan poikkeavaan kategoriaan. Neksus todentuu joko niin, että suomen kieli on välineellisyydessään samanlainen kuin muut kielet, tai niin, että välineellisyydestään huolimatta suomen kieli on erityislaatuinen.

Jos tutkimushenkilöt kokevat suomen kielen erityislaatuisena sen välineellisyydestä huolimatta, on heidän kieli-ideologiansa kantava teema juuri se, että suomen kieli on jotain erityistä muihin kieliin verrattuna. Koska ideologioissa on kysymys valtasuhteista, on tällä tavalla suomen kielen erityisyyteen asemoituvien tutkimushenkilöiden kieli-ideologinen suhde suomen kieleen sellainen, joka oikeuttaa suomen kielen erityisyyden heidän ajatuksissaan – koska juuri sillä ideologisella näkemyksellä on valta-asema. Ideologia vahvistaa itse itseään toteutuessaan.

Toisella tavalla suomen kielen välineellisyyteen suhtautuvien kieli-ideologinen suhde suomen kieleen on sen sijaan samantyyppinen kuin heidän suhteensa muihin kieliin. Heistä, jotka suhtautuvat suomen kieleen kielenä muiden joukossa, ovat esimerkiksi Unto ja Ruut asuneet pitkään ulkomailla ja oppineet toisen kielen lähes äidinkielen kaltaiseksi. Onko satunnaista, että molemmat samankaltaisen kielihistorian jakavat tutkimushenkilöt jakavat saman kieli-ideologisen lähtökohdan? Oletettavasti toisen kielen syvä oppiminen ja käyttö vaikuttavat heidän kieli-ideologiansa siihen lähtökohtaan, jossa kielen erityisyyttä arvotetaan. Toisen kielen oppiminen on näille kahdelle tutkimushenkilölle ollut alun perin välineellistä, ja vasta myöhemmin siitä on tullut pitkälti äidinkielen kaltaisesti toimiva jopa siinä määrin, että sen käyttö ulottuu äidinkielen kaltaiseksi ja sekoittuukin äidinkielen käytön kanssa. Kuten olen tutkielmassa jo todennut, äidinkieltään vieraana tai toisena kielenä opettavan prosessi kyseisen kielen kanssa on toisenlainen: opetettavaan kieleen suhtautuu joka tapauksessa ensin äidinkielenä (koska se on ensikieli) ja vasta sen jälkeen vieraana kielenä.

Unton ja Ruutin tapauksessakin kieli-ideologia vahvistaa itseään. Muun kielen oppiminen lähes äidinkielen tasoiseksi on rakentanut kieli-ideologista suhdetta myös suomen kieleen sellaiseksi, että nämä tutkimushenkilöt ovat alkaneet ymmärtää sen luonteen samankaltaisena kuin muiden kielten.

Kieli-ideologiaan kuuluvat käsitykset kielen arvosta ja sen funktiosta sekä funktionaalisuudesta. Kaikille tutkielmani tutkimushenkilöille suomen kieli on valtavan arvokas. Tutkimushenkilöille, joille suomen kieli on välineellisyydessään samantyyppinen kuin muut kielet, kieli-ideologiaa leimaa kielen käyttöyhteys ja sen funktio. Niille tutkimushenkilöille, joille suomen kieli on sen välineellisyydestä huolimatta muita kieliä erityisempi, kieli-ideologiaa leimaa luonnollisesti kielen erityisyyden arvotus, siis kielen arvo suhteessa muihin kieliin. Ensimmäisen ryhmän kieli-ideologiassa painottuvat kielen käytön aspektit. Toisen ryhmän kieli-ideologiassa painottuu kielen arvottaminen ei niinkään sen käyttöön vaan siihen liitettävien abstraktien arvojen vuoksi.

Pietikäinen (2012: 412) toteaa, että kieli-ideologioiden dynaamisuus näkyy esimerkiksi siinä, millaista vuoropuhelua kieli-ideologiat käyvät niiden käsitteiden ja käytänteiden kanssa, jotka koskevat kieltä. Tämä johtaa Pietikäisen mukaan jatkuvuuteen: ”Kieli-ideologioissa kaikuvat kaikki aikaisemmat ja tulevat käyttötilanteet samalla kun niitä parhaillaan muokataan ainutlaatuisiksi tietyissä kielikäytännöissä.” Tutkimushenkilöt kaiuttavat siten myös käsityksissään jo olemassa olevia kieli-ideologioita samalla kun luovat uusia. Käsitys kielestä välineenä lienee jo olemassa oleva kieli-ideologinen pohja, mutta se muovaantuu uudella ta-

valla, kun tutkimushenkilöiden kieli-ideologinen suhde suomen kieleen saa niitä lisäulottuvuuksia, jotka ilmenevät erilaisista asemoitumisista vieraskielisen näkökulman paljastaviin diskursseihin. Konkreettiset vieraskielisen näkökulman diskurssit itse asiassa paljastavat kieli-ideologioiden erot ja ovat siten tämän tutkimuksen kannalta olennaisia.

Taulukko 9. Suomen kielen välineellisyyden arvotus -diskurssin välineellisesti suomi kuten muut kielet -aladiskurssiin asemoituneiden tutkimushenkilöiden (7) diskursiivinen asemoituminen muihin (1–9) diskursseihin.

Diskursiivinen asemoituminen: välineellisesti suomi on kuten muut kielet	
sijaitavuus 5	erityispiirteenä johtaminen 0
harmonia 0	normitus, säännönmukaisuus 7
sukulaisuus, etymologia 3	vaikeus, kompleksisuus 5
rakenne ensin 3	kommunikatiivisuus ensin 4
hetki tärkein 3	suunnitelma tärkein 4
puhetapa muuttuu 3	puhetapa ei muutu 4
muut kielet tukena 1	muut kielet ei tukena 6
perinnetietoisuus opetuksessa 6	uudet opetusmenetelmät 2

Taulukko 10. Suomen kielen välineellisyyden arvotus -diskurssin välineellisestikin erityinen -aladiskurssiin asemoituneiden tutkimushenkilöiden (7) diskursiivinen asemoituminen muihin (1–9) diskursseihin.

Välineellisestikin suomi on erityinen kuin muut kielet	
sijaitavuus 5	johtaminen 3
harmonia 1	normitus, säännönmukaisuus 3
sukulaisuus, etymologia 2	vaikeus, kompleksisuus 4
rakenne ensin 2	kommunikatiivisuus ensin 3
hetki tärkein 2	suunnitelma tärkein 3
puhetapa muuttuu 4	puhetapa ei muutu 2
muut kielet tukena 3	muut kielet ei tukena 3
perinnetietoisuus opetuksessa 2	uudet opetusmenetelmät 5

Kaikista tutkielmani diskursseista neksuksen (diskurssi 10) alkuperä on kaikkein hankalin jäljitettävä, koska se läpileikkaa kaikki muut löydetty diskurssit sekä äidinkielisessä että vie-

raskielisessä näkökulmassa. Se on itse asiassa hyvä esimerkikki neksuksesta, diskurssien yhtymäkohdasta, koska juuri yhtymäkohdissa diskurssit muutoksineen vielä hakevat muotoaan, eivätkä ole siksi helposti kartoitettavissa. Kielen välineellisyyden arvotus on diskurssi, joka on syntynyt monien eri diskurssien kohtaamispisteessä. Sen alkuperä on hankala jäljittää, koska se on syntynyt aineistossanikin monien muiden diskurssien yhteisvaikutuksesta.

Kun kieli-ideologisen suhteen suomen kieleen jakaa kahteen eri tavalla suomen kieleen välineellisesti suhtautuvaan linjaan, löytyvät sekä selvät että vähemmän selvät erot diskursiivisissa asemoitumisissa erilaisin painotuksin. Kieli-ideologinen näkemys, jonka mukaan suomi on välineellisesti kuten mitkä tahansa muut kielet, näyttää todentavan suhdetta suomen kieleen säännönmukaisena kielenä. Tämä kieli-ideologinen pohja myös kaiuttaa perinnetietoisuutta menetelmissä sekä muiden kielen käyttöä opetuksessa suomen kielen tukena. Toinen kieli-ideologinen näkemys, jonka mukaan suomi on (välineellisestikin) erilainen kuin muut kielet, näyttää sen sijaan tukevan ennen kaikkea uudenlaisten menetelmien käyttöä opetuksessa. Tämän kieli-ideologisen näkemyksen mukaan myös opettajien puhetaapa opetuksessa vaikuttaa muuttuvan.

Taulukko 11. Erilaiset diskursiiviset asemoitumiset neksuksen aladiskursseissa.

Välineellisesti suomi on kuten muut kielet	Välineellisestikin suomi on erityinen
normitus, säännönmukaisuus	
	puhetapa muuttuu
muut kielet ei tukena	
perinnetietoisuus opetusmenetelmissä	uudet opetusmenetelmät

Lopulliset kaksi erilaista kieli-ideologista linjaa näyttävät yllä esitetyn taulukon mukaisilta. Tyhjät sarakkeet osoittavat kyseisen alakategorian niin sanotun vastakohdan puuttumisen. Täten ainoastaan yhden diskurssin kohdalla sen molemmat diskursiiviset asemoitumiset nousevat selväksi eroiksi (diskurssi 9: opetusmenetelmien valinta) kahdella kieli-ideologisella päälinjalla. Muut diskurssit (3) aiheuttavat diskursiivisessa asemoitumisessa merkittävän eron vain toisella kieli-ideologisella linjalla.

Yhtenäinen kieli-ideologinen maasto sen sijaan rakentuu niissä diskursiivisissa asemoitumisissa, joiden suhteen tutkimushenkilöiden näkemykset jakautuvat tasaisesti kummankin erilaisen kieli-ideologisen päälinjan (suomen kieli välineellisesti erilainen / suomen kieli välineellisesti ei erilainen) alle. Näissä näkemyksissä siis ei ole löydettävissä selvää tendenssiä

erityisesti kumpaankaan linjaan, vaan tutkimushenkilöiden määrä jakautuu tasaisesti kunkin diskurssin molempaan aladiskurssiin. Näiden diskurssien voidaan katsoa edustavan yhteisesti jaettua kieli-ideologista maastoa:

diskurssi 5: kielitieto vai kommunikatiivisuus?,
 diskurssi 6: opetuksen suunnitelmallisuus sekä
 diskurssi 3: vertailu muihin kieliin.

Mainitsen vielä erikseen historiallisen elämäkerran puolelta sen rakenteellisen näkemyksen, jonka mukaan suomen kielen erityispiirre on sijaitavuus. Tämä on voimakas tendenssi, lähes kaikkien tutkimushenkilöiden jakama diskurssin alainen diskursiivinen asemoituminen (huolimatta kieli-ideologisesta päälinjasta). Asemoitumiset eivät tässä diskurssissa (1) jakaannu tasaisesti kahteen aladiskurssiin (sijaitavuus & erityispiirteenä johtaminen), kuten edellä mainituissa diskursseissa (5, 6 ja 3), vaan epätasaisesti niin, että toinen aladiskurssi (sijaitavuus) korostuu. Sijaitavuus on siten lähes kaikkien tutkimushenkilöiden todentamana aladiskurssina yksi suomen kielen selvimmistä erityispiirteistä. Se on samalla tavalla liimaava tekijä kuin henkilökohtaisesta suhteesta suomen kieleen aiemmin esiin nostamani kielen merkitys, joka on kaikille samanlainen: suomen kieli on äidinkieli ja siten sekä ajattelun että tunteiden kieli.

7.4 Yhteenveto

Niihin kieli-ideologiaan ilmentymiin, joita tässä tutkielmassa ja tällä analyysitavalla paljastuu, vaikuttavat olennaisesti myös analyysin ulkopuolelle jäävät tekijät, kuten kunkin tutkimushenkilön persoonakohtaiset mieltymykset ja kokemukset. Jokaisella tutkimushenkilöllä on oma kielellinen historiansa, jonka kaikkiin ulottuvuuksiin mikään tutkimus ei voi päästä käsiksi.

Tutkielmani tulokset ovat kuitenkin mielenkiintoisia ja jossain määrin yllättäviä. Kun suhde kieleen on eklektinen, siis kun opettajat suhtautuvat suomeen välineellisesti kuten muihin kieliin, heidän puhetapansa muuttuu ja he painottavat perinteisiä opetusmenetelmiä. Äidinkielenhän kieltä ei joka tapauksessa voi opettaa (varhaislapsuuden jälkeen), eikä tunnesuhdetta kieleen voi myöskään opettaa. Tunnesuhde kieleen syntyy henkilökohtaisesta suhteesta siihen, ei siitä, mitä on opetuksesta oppinut tai saanut tietoonsa.

Kun suomi on opettajille erityinen sen välineellisyydestä huolimatta, he käyttävät mielellään muita kieliä opetuksen tukena ja painottavat uusia opetusmenetelmiä. Kasvattaako

suomen kielen kokeminen edelleen erityisenä kokeilunhalua, josta kertovat muiden kielten käyttö opetuksen tukena ja pyrkimys käyttää tuoreita opetusmenetelmiä? Voisi aivan yhtä hyvin kuvitella, että erityissuhde suomeen lisäisi äidinkielen ympärille kiertymistä niin, että kokeilunhalu ei kasvaisi. Tulosta on vaikea tulkita, ja sekin on mahdollista, että selitykset diskursiivisiin asemoitumisiin ovat kunkin tutkimushenkilön kohdalla erilaiset.

Onko niin, että kun suomen kieltä ajatellaan välineellisesti muiden kielten kaltaisena, se on helpompi kontekstualisoida vieraana kielenä? Siinä tapauksessa opetuksessa voivat painottua perinteiset opetusmenetelmät siksi, että opettajat itse ovat saaneet sellaista vieraan kielen opetusta ja suomea vieraana kielenä opettaessaan toistavat opittuja käytänteitä. Onko niin, että ne, joiden suhde suomeen on erityinen sen välineellisyydestä huolimatta, ovat intohimoisesti kaikkeen kielenkäyttöön suhtautuvia (niin, että kaikki kielet ovat toisistaan poikkevia ja siten aina erityisiä muihin kieliin nähden) ja siten myös opetukseensa jatkuvaa kehitystä hakevia ja uusia menetelmiä kokeilevia?

Tulokset herättävät kysymyksiä opetuksen ja oppimisen suhteesta ja edelleen äidinkielen ja vieraskielisen näkökulman suhteesta: Missä määrin opettajan kieli-ideologinen suhde vaikuttaa siihen, miten oppija tulee suhtautumaan suomen kieleen? Millä tavalla opettajan diskursiiviset asemoitumiset välittyvät oppijan oppimisprosessiin?

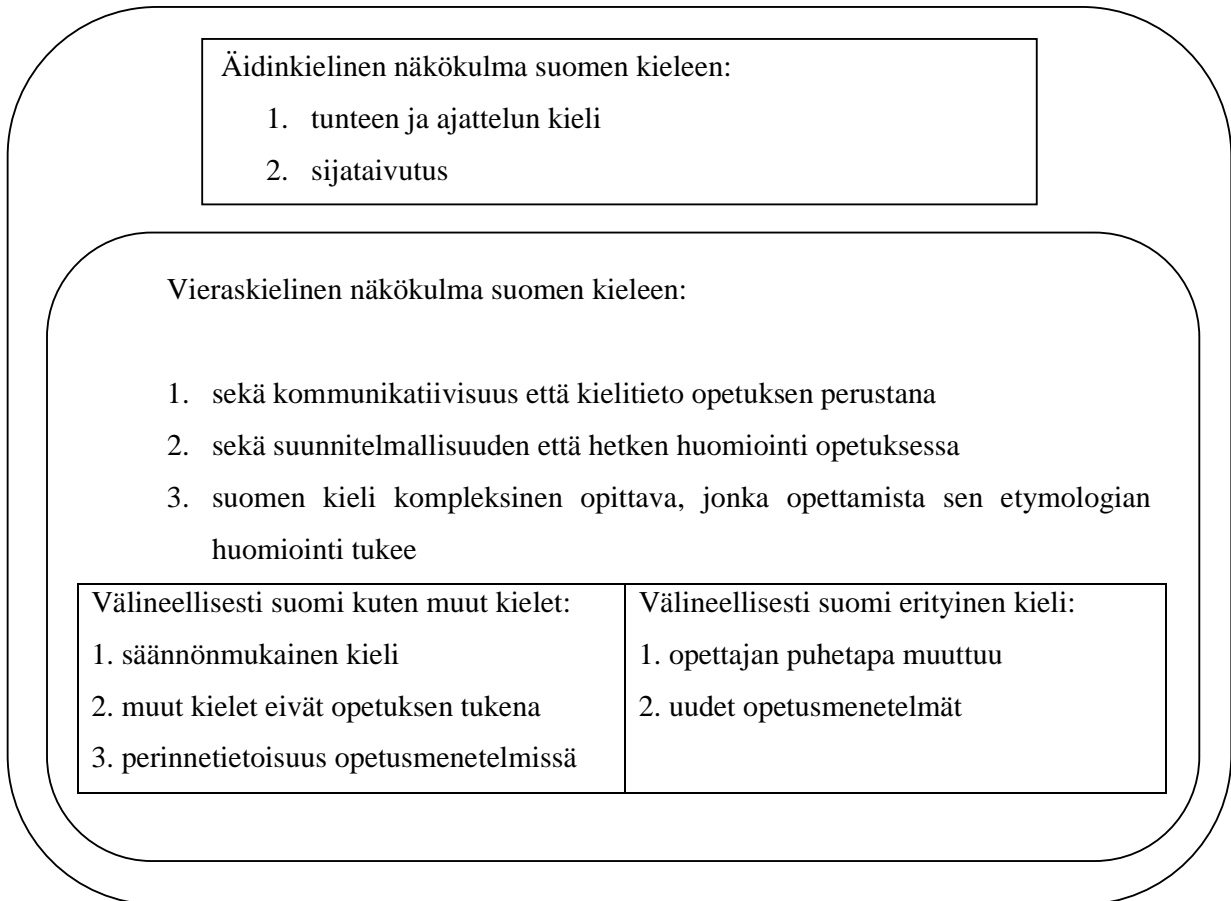
Onko kuitenkin niin, opettajan äidinkielen ja vieraskielinen näkökulma eivät itse asiassa sekoitu ja todennukaan käytännössä yhtä aikaa? Jos eri näkökulmat kieleen eivät sekoitu, niistä kartoitetut diskurssit eivät sekoitu, eikä siten tutkielmani neksukseen ole varsinaisesti totta. Tämä tekisi tutkielman tuloksista harhaa. Väitteen harhasta voi tutkielmani tapauksessa kuitenkin kumota, koska näkökulmat todella sekoittuvat ja limittyvät – ainakin valitsemallani analyysimenetelmällä. Sen todistaa tutkielmani neksus, joka, kuten olen kirjoittanut, esiintyy aineistossani sekä äidin- että vieraskielisessä näkökulmassa.

Tutkielman tulokset vahvistavat sen, mitä esitän diskurssin luonteesta luvussa 3: diskurssit ovat toisaalta yksittäisiä kiteytyneitä merkityksellistämisen tapoja, toisaalta kieltä sosiaalisena ja tilanteisena resurssina. Diskurssit muokkaavat yksittäisinä ilmentyminä laajempia kieli-ideologioita prosesseja ja toimivat toisaalta kieli-ideologioiden sosiaalisena resurssina todentaen niitä.

Luvussa 3.4 esitän hypoteesin suhteessa kuvioon 2 (tutkielman teoreettisten käsitteiden valtasuhteet): Oletukseni on ollut, että kieli-ideologioissa ilmenee eniten koherenssia verrattuna diskursseihin ja kielikäsitteisiin. Hypoteesi toteutuu, tosin pitkälti tutkielman neksusanalyttisen ja etenkin induktiivisen analyysimenetelmän johdosta. Ensin olen kategori-

soinut aineiston käsitykset, etsinyt niistä jaettuja mielipiteitä, jotka on ilmaistu diskursseina, ja vasta sitten vetänyt yhteen esiin piirtyvän kieli-ideologisen maaston. On siten selvää, että kieli-ideoologioissa näyttäytyy eniten koherenssia.

Seuraavaan kuvioon (4) tiivistän, millaisena maastona äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien kieli-ideologinen suhde suomen kieleen piirtyy esiin tutkielmassani.



Kuvio 4. Äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien kieli-ideologinen maasto.

Välineellisyyden diskurssin, tutkielmani neksuksen, toisen puolen mielestä suomi on välineellisesti kuten muut kielet, ja se on kielenä säännönmukainen. Tämän ideologisen kannan edustajat kaiuttavat perinnetietoisuutta opetusmenetelmien valinnassa eivätkä he pääsääntöisesti käytä muita kieliä opetuksensa tukena. Tämän kieli-ideologisen suhteen suomen kieleen voi nimetä diskursiivisen asemoitumisen mukaan *välineellisesti eklektiseksi*. Käytännön työssä korostetaan opetuksen perinteitä ja puhe- ja käyttöyhteydessä pyritään autonomisuuteen.

Toiselle puolelle välineellisyydiskurssissa asemoituvien tutkimushenkilöiden kieli-ideologiassa suomen kieli on välineellisyydessäänkin erityinen muihin kieleen nähden. Tämä kieli-ideologia kaiuttaa uusien opetusmenetelmien käyttöä ja sitä, että opettajan opetuskieli ei

ole samanlaista kuin kieli muualla elämässä, sillä opettajan puhetapa muuttuu. Tämän kieli-ideologisen suhteen suomen kieleen voi nimetä diskursiivisen asemoitumisen mukaan *välineellisesti autonomiseksi*. Suomen kielen erityislaatua korostetaan suhteessa muihin kieliin, käytännön työssä korostetaan uusia opetusmenetelmiä, ja opettajan puhetapa muuttuu.

Kieli-ideologisessa suhteessa siis näyttäytyvät näennäisesti ristiriitaiset näkemykset: kielen välineellisyyden samankaltaisuutta korostavassa kieli-ideologisessa suhtautumisessa opetusmenetelmät valitaan perinteisemmin, kun taas kielen välineellisyyden erityislaatuista korostavassa kieli-ideologisessa suhtautumisessa opetusmenetelmien valinnoissa pyritään tuoreuteen.

Ideologia vahvistaa toteutuessaan itseään. Välineellisesti eklektisessä suhtautumistavassa korostuvat käytännön työssä perinteet ja kielenkäytön autonomisuus, mutta suomi on silti välineellisesti kuten muut kielet. Välineellisesti autonominen suhtautumistapa korostaa käytännön työssä uusia opetusmenetelmiä ja muuttuvaa puhetapaa opetuksessa, mutta suomi on kuitenkin välineellisesti erityinen kieli.

Välineellisesti autonomisen suhtautumistavan mukaan suomen kieli saanee helposti uusia ja erilaisia rooleja ja ulottuvuuksia. Mikään ei estä sen erityisyyden kehittymistä ja laajenemista, koska tässä ideologisessa suhteessa kyse on juuri siitä, että suomi on monella tapaa erityinen kieli. Tämä erityisyyden lähtökohta kieli-ideologisessa suhteessa vaikuttaa niin, että vieraskieliset diskurssit – ne, jotka ovat läsnä opettajien käytännön opetustyössä – helpommin muuttuvat ja laajenevat erityisyyden vaikutuksesta, esimerkkinä yksi tutkielman tuloksista, puhutavan muuttuminen. Välineellisesti autonominen kieli-ideologinen suhde on suomen kielen erityisyyttä alleviivaava sekä uusia menetelmiä ja ilmaisukanavia hakeva kieli-ideologinen suhde suomen kieleen.

Välineellisesti eklektisessä suhtautumistavassa suomen kieli näyttäytyy systemaattisempana. Välineellisesti eklektinen suhtautumistapa korostaa suomen kielen systemaattista järjestelmää, käytännön työssä perinteisiä opetusmenetelmiä ja puhe- ja käyttöyhteydessä mahdollisimman pitkälle vain suomen kielen käyttöä.

Välineellisesti eklektinen kieli-ideologinen suhde on suomen kielen välineellistä samankaltaisuutta muiden kielten kanssa alleviivaava, vain suomen kielen käyttöä ja perinteisiä menetelmiä painottava kieli-ideologinen suhde suomen kieleen.

Muista vieraskielisen näkökulman diskursseista molemmat kieli-ideologiat kaiuttavat molempia, sekä kielitietoa että kommunikatiivisuutta opetuksen perustana ja sekä suunnitelmallisuuden että hetken vaikutuksen huomiointia opetuksessa.

Kuten tutkimuksen tulokset osoittavat, tutkimushenkilöiden kieli-ideologisessa suhtautumisessa suomen kieleen on sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Mitä nämä esitetyt kaksi erilaista kieli-ideologista maaperää kertovat äidinkieleltään suomenkielisten s2-opettajien suhteesta suomen kieleen? Ainakin sen, että kieli-ideologinen suhde on vakaan oloinen ja toteutuessaan vahvistaa itseään huolimatta suomen kielen erilaisista rooleista tutkimushenkilöiden elämässä.

Kieli-ideologian itseään vahvistava taipumus näkyy siinä, että kieli-ideologian analyysissäni laskeudun historiallisesta elämäkerrasta diskursseihin, siis opettajien äidinkielisestä suhteesta kohti heidän vieraskielistä suhdettaan suomen kieleen. Nämä näkökulmat kieleen voisivat olla aivan erilaiset. Kuitenkin tutkielmani molempiin kahteen eri kieli-ideologian linjaan kuuluu olennaisesti sekä äidinkielen että vieraskielinen näkökulma kieleen. Äidinkielen ja vieraskielinen näkökulma eivät siis toimi kahta kieli-ideologista linjaa erottavana tekijänä.

Kieli-ideologinen maasto koostuu monenlaisista ulottuvuuksista, mutta vaikuttaa joka tapauksessa perustellulta ja siksi vakaalta. Kieli-ideologian tehtävä on toimia kattona erilaisille kielen rooleille ja näin antaa tarvittavaa konsensusta, jotta näkemykset eivät liikaa eroa toisistaan. Toisaalta saman katon alla näkemykset voivat myös jonkin verran erota toisistaan ilman pelkoa siitä, ettei sama katto ylettyisi silti niiden ylle. Kieli-ideologia ei siis toimi joustamatta, vaan tukevasti mutta joustuen.

8 PÄÄTÄNTÖ

8.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Kuten olen jo todennut (luku 3.5), tutkijan asemassa on tietyt ongelmat. Tutkija tuottaa itsekin sitä diskurssia, mitä hän tutkii. Kun kirjoitan, tuotan diskurssia ja Mäntysen ja Pietikäisen (2009: 171) mukaan olen näin ”osa teorian ja käytännön välistä vuoropuhelua”.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan positio voi olla sikäli ongelmallinen, että hänen omat näkemyksensä värittävät lähtökohtaisesti hänen suhtautumistaan aineistoon ja sitä myötä tutkimuksen analyysiin ja tuloksiin (Aaltola 2010: 22). Tästä syystä myös neksusanalyyttistä menetelmää sovellettaessa tutkijan positio voi olla ongelmallinen – lisäksi etenkin siinä tapauksessa, jos neksusanalyyttistä tutkimusta tehdessä tutkimusote on etnografinen ja tutkija mukana tutkittaviensa elämässä.

Tutkimuksessa on etsitty yleisiä suuntaviivoja ja siinä on edetty yksityisestä yleiseen⁴⁹. Tutkimushenkilöiden esittämät kieli-ideologiset näkemykset on pyritty esittämään yleisesti yhtenä kieli-ideologisenä maastona. Kysymyksenasettelu olisi mahdollista myös kääntää toisinpäin ja vielä pohtia, millä tavalla ideologia voi vaikuttaa ajatusten ja näkemysten ja siten kielisuhteen syntyyn; Wodak (1989: 145) kysyykin, jättääkö ideologia jäljen persoonallisuuteen.

Laadullinen tutkimus etenee niin, että tutkija ja aineisto ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään. Tutkimus ei etene suoraviivaisesti, vaan aaltoillen ja eri vaiheissa, usein mutkikkaastikin. Tavoitteeseen, joka on lopulta eheä kokonaisuus, saattaa päästä vain yrityksen ja erehdyksen kautta.

Tuomi ja Sarajärvi (2009: 69–70) totevat, että laadullisessa tutkimuksessa on syytä kerätä aineisto vasta sitten, kun sen analysointitapaa on mietitty. Tutkielmani heikkous on juuri se, että olen ryhtynyt innokkaaseen aineistonkeruuseen ennen selvää ajatusta siitä, miten rakennan aineistoni analyysin. Väitän kuitenkin, että edellä mainitusta sudenkuopasta huolimatta olen onnistunut valitsemaan sellaisen metodisen viitekehyksen, joka käy kautta linjan hyvää vuoropuhelua aineistoni kanssa. Tutkimukseni tulokset tuottavat paljon uusia ideoita mahdollista jatkotutkimusta ajatellen.

⁴⁹ Induktiivinen analyysi.

Kriittisessä diskurssintutkimuksessa analyysivaihe on monitahoisin, monitulkintaisin ja monimutkaisin. Kuten Mäntynen & Pietikäinen (2009: 168) kirjoittavat, tutkimuksen tekijän perusteluiden on oltava avoimia sen vuoksi, että laadullista tutkimusta ei voi määrällisesti tai kokeellisesti todistaa. Avoimet perustelut tekevät tutkimuksesta luotettavan ja uskottavan.

Tutkimuksenteon eettisyydessä on omat mahdolliset ongelmansa. Laadullisessa tutkimuksessa yleisesti, kuten tässäkin tutkielmassa, eettisyyteen liittyvät kysymykset korostuvat tutkijan positiota pohdittaessa. Katson tutkijana tärkeäksi sen, että käsittelen aineistoani kunnioittavasti, ovathan tutkimushenkilöt kertoneet minulle henkilökohtaisia syviä ajatuksiaan ja valottaneet myös tunteitaan. On äärimmäisen tärkeää, että suhtaudun aineistooni tasapuolisesti ja tasa-arvoisesti.

Kun aineistoa kerätään haastattelemalla siten, että tutkija toimii haastattelijana, hän vaikuttaa väistämättä voimakkaasti haastattelun kulkuun. Tutkija määrää kysymyksillään haastattelun kulun ja keston, ja näin hän myös ohjailee haastateltavan vastauksia. Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat teemahaastatteluja, jotka ovat siis eräs strukturoidun haastattelun tyyppi⁵⁰. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009: 75) esittävät, teemahaastattelut etenevät etukäteen valittujen teemojen mukaan ja niin, että tarkentavia kysymyksiä voidaan myös esittää. Tutkimuksen mukaan vaihtelee, mikä on esimerkiksi esitetyissä kysymyksissä yhdenmukaisuuden vaade. Tutkielmassani esitin lähes samat kysymykset lähes kaikille tutkimushenkilöille, mutta koska katsoin keskustelujen olevan parempia rennohkoina ja vapaamuotoisina, ei yhdenmukaisuuden vaateeni ollut korkea. Annoin elämäkertakirjoittajille myös vapauden vastata etukäteen lähettämiini kysymyksiin siten, kuten he halusivat.

Haastatteluissa ongelmallista oli henkilökohtainen innostuminen: haastattelijana innostuin keskusteluista niin paljon, että johdattelin keskusteluja eteenpäin kenties tarkoituksettoman paljon. Nonverbaalisesti ja verbaalisesti myönnytystä monin tavoin ilmaisemalla toisaalta rohkaisin haastateltavia juttelemaan, toisaalta saatoin tukahduttaa esimerkiksi heidän epävarman ja itsensä kanssa konsensusta hakevan pohdinnan – jolleivät tulokset niin ainakin haastatteluaineisto olisi ollut erilainen, jos haastattelijana olisi ollut joku muu kuin minä.

Haastattelijan tehtävä on tietysti johdatella keskustelua eteenpäin, ja ei ole tarkoituksenmukaista, jos esimerkiksi yhdestä aiheesta puhutaan kovin pitkään. Esitin haastattelutilanteissa kysymyksiä varsinaisen tutkimuskohteen ulkopuolelta – jos se sopi tilanteeseen. Olen kiinnostunut tutkimushenkilöiden näkemyksistä esimerkiksi opettajuuden hyvistä ja huonoista puolista ja keskustelin näistä näkemyksistä kaikkien haastateltavien kanssa. Jälkikäteen ai-

⁵⁰ Teemahaastattelussa on struktuuri vaikkakin väljä.

neistoa tutkiessani huomasin, että kyseisen teeman ympärillä pyörineet keskustelut eivät juuri antaneet minulle tutkittavaa.

Edellisen esimerkin tyyppinen sivuaiheista keskustelu on varmasti hankaloittanut sitä prosessia, jossa olen kartoittanut aineistosta sitä ydintä, joka on tutkimuskysymyksen näkökulmasta olennainen. Mitä enemmän aineistoa on ja mitä monopolvisempää se on, sitä vaikeampaa siitä on hahmottaa tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset ydinsisällöt.

Elämäkertakirjoituksiin en ole esittänyt tarkentavia kysymyksiä. Tutkielman kannalta se ei olisi ollut järkevää, koska aineisto on laaja jo tällaisenaan. Ydinsisältöjen kartoittaminen elämäkertakirjoituksista on vaivattomampaa kuin monopolvisemmistä haastatteluista. Haastattelun etuna tässä ihmistutkimuksessa⁵¹ on se, että tutkimushenkilöiden esittämiin ajatuksiin on saattanut tarvittaessa palata haastattelun myöhemmässä vaiheessa. Olen saattanut siis vaivattomasti pyytää tarkennuksia ja lisäselityksiä haastateltavien esittämiin ajatuksiin.

Ydinsisältöjen helpomman löytyvyyden lisäksi elämäkertakirjoitusten etu on niiden luotettavuudessa: en ole voinut vaikuttaa kirjoittajien näkemyksiin, kuten haastatteluissa mahdollisesti tein, joten voi luottaa siihen, että elämäkertakirjoittajien esittämät näkemykset ja käsitykset eivät ole syntyneet tutkijan vaikutuksen alaisena.

Aineistonkeruun jälkeen tarkentuvissa tutkimuskysymyksissä on hyväkin puolensa, nimittäin laadullisessa tutkimuksessa, jossa aineisto on määrällisesti yleensä pienehkö: aineistoa tulee tarkasteltua monista mahdollisista näkökulmista ennen lopullisen näkökulman hioutumista ja tutkimusongelman tarkentumista.

8.2 Mahdollinen jatkotutkimus aiheesta

Laajemmasta perspektiivistä voisi tutkia esimerkiksi tutkimani sosiaalisen ryhmän kieli-ideologisten näkemysten ja yhteisen kieli-ideologisen maaperän vuorovaikutusta jonkun muun sosiaalisen ryhmän, esimerkiksi äidinkieleltään ei-suomenkielisten s2-opettajien tai suomen kieltä toisena tai vieraana kielenä opiskevien, kieli-ideologisen maaperän kanssa. Tutkin tässä tutkielmassa hyvin pienen sosiaalisen ryhmän ideologista maaperää enkä aiheen rajaamisen vuoksi keskity tarkemmin tämän ryhmän ideologian vuorovaikutukseen muiden sosiaalisten ryhmien ja ideologisten variaatioiden kanssa.

Tutkimushenkilöiden kieli-ideologisten suhteiden yhteisöllistä puolta enemmän huomiioon ottava tutkimus antaisi tarkempaa näkökulmaa siihen, millä tavalla kieli-ideologia näyt-

⁵¹ Nimitys, jota esimerkiksi Tuomi ja Sarajarvi (2009) välillä käyttävät laadullisesta tutkimuksesta.

täytyy ja käyttäytyy ei vain kielellisesti vaan myös sosiologisesti määräytyvänä prosessina. Isompi aineisto tai tutkimuksen teko kvantitatiivisin menetelmin voisi tuoda lisää ymmärrystä siitä, millaisella kieli-ideologisella pohjalla s2-opettajat liikkuvat⁵².

Tutkimuksen kannalta on merkittävää, että eri kieli-ideologiat voivat olla – ja usein ovatkin – toiminnassa samanaikaisesti. Kielenkäytön ja kieli-ideologian suhde on dynaaminen: ne muokkaavat toisiaan. Kieltä käytetään aina jonkin kieli-ideologian puitteissa, ja kielenkäytön monimuotoisuuden ja vaihtelun vuoksi kieli-ideologioitakin on potentiaalisesti useita – ja nekin muuttuvat. (Mäntynen ym. 2012: 329)

Voi nähdä etuna tai haittana sen, että elämäkertakirjoitukset ja haastattelut edustavat kahta täysin erilaista aineistotyyppiä. Analyysissä ne eivät suoraan vertaudu keskenään, jos ei mutkia oio suoriksi. Aineiston varioinnin vuoksi kategorisointi ja tulosten yleistäminen voivat tuottaa ongelmia. Monimenetelmäisyys tuo omat haasteensa etenkin pyrkimykseen yleistää tutkimustuloksia analyysin jälkeen.

Koska aineistoista löytyi kahdesta erilaisesta keruutavasta huolimatta samantyyppisiä suuntaviivoja, voi ajatella erilaisten aineistojen tuoneen rikkautta ja syvyyttä tutkimukseen. Scollon & Scollonia mukailten tutkimushenkilöiden taustat vaikuttavat siihen, mitkä esimerkiksi heidän näkemyksensä nykyhetkessä ovat, ja myös siihen, millaisia diskursseja ja myös ideologioita heidän nykyiset näkemyksensä ennustavat ja synnyttävät.

We have found it convenient to refer to navigating the nexus of practice as mapping. We do not really mean anything more sophisticated than that we need to get a broader understanding of the ways that times and places prior to the social action we are interested in have brought their influence into the current situation and the ways in which this social action anticipates or presupposes outcomes. (Scollon & Scollon 2004: 87)

Yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olisikin tutkia kieli-ideologioita tai niiden esiintyvyyttä metodisesti eri tavoin kerätyssä aineistossa.

Sekä tämän että jatkotutkimuksen kannalta voi olla kiinnostavaa esittää myös poimintoja siitä, miten tutkimushenkilöt ovat esittäneet suhteensa suomen kieleen muuttuneen.

Se, että tutkimushenkilöt ovat äidinkieleltään suomenkielisiä, on kiinnostavaa erityisesti sen vuoksi, että opetettavan kielen äidinkielisyys asettaa haasteita vieraskielisen näkökulman

⁵² Jäisi nähtäväksi, toisiko kvantitatiivinen tutkimus kvalitatiivista tutkimusta enemmän henkilökohtaisia varianteja ja ulottuvuuksia kieli-ideologiseen maastoon.

huomioimiseen opetuksessa⁵³: useiden tutkimushenkilöiden mielestä vieraskielisen näkökulman huomiointi nimittäin on haastavaa, mutta opetuskokemus kasvattaa vieraskielisen näkökulman huomiointiin ja ymmärtämiseen. Myös esimerkiksi (pitkäaikainen) oleskelu vieraassa, siis muussa kuin ensikulttuurissa⁵⁴, syventää ymmärrystä vieras- tai toiskielisen näkökulman huomioinnista.

Onko kielestä lisää oppimisen prosessi samankaltainen niillä opettajilla, joiden opetettava kieli on heidän äidinkieliensä, kuin niillä opettajilla, joille opetettava kieli on vieras tai toinen? Tämä on mielenkiintoinen kysymys, jota tässäkin tutkielmassa sivutaan, vaikka se ei varsinaisesti kuulu tutkielman piiriin. Tutkielmassani tätä kysymystä sivutaan siinä mielessä, että tutkimushenkilöitä on pyydetty pohtimaan, onko heidän suhteensa suomen kieleen muuttunut. Oletukseni kautta linjan on ollut se, että jokaisen tutkimushenkilön suhde äidinkieleensä on jollain tavalla muuttunut, kun sitä on opettanut vieraana tai toisena kielenä.

Osa – tosin vähemmistö – tutkimushenkilöistä kokee kuitenkin oletukseni vastaisesti, että heidän suhteensa suomen kieleen ei ole erityisesti muuttunut: äidinkielen näkökulman rinnalle on saatu mahdollisesti uusia näkökulmia, mutta se ei ole varsinaisesti muuttanut suhdetta kieleen, vaan nämä tutkimushenkilöt kertovat suhteensa kieleen olleen syvän ”aina”.

(Inkeri): ”En usko, että olen opettajuuteni kautta saanut suhdetta kieleen(i) muuttumaan. Minua on ennenkin kiinnostanut sanojen alkupe-
rä, ja kiinnostaa yhä edelleen.”

(Outi): ”Oma suhteeni kieleen ei kai sinänsä ole muuttunut, mutta sen olen havainnut, että usein täysin tyhjältä pöydältä on helpompi lähteä suomea oppimaan.”

Useamat tutkimushenkilöt kuitenkin toteavat suhteensa suomen kieleen muuttuneen. Kieli-ideologisesta näkökulmasta tämä havainto tarkoittaa sitä, että suhteen syveneminen suomen kieleen ei sulje pois syvempien suhteiden luomista muihinkin kieliin. Ymmärrys suomen kielestä voi syventyä samalla, kun ymmärrys muista kielistä kasvaa.

(Oili) ”Käsitys omasta kielestä on niinkun rikastunut.”

⁵³ Tämän oletuksen perustan omaan kokemukseeni, josta kerron tutkielman johdannossa, sekä aineistosta tehtyihin havaintoihin.

⁵⁴ Käytän tätä termiä tässä yhteydessä samassa merkityksessä kulttuurista kuin termiä *ensikieli* kielestä. Ensikulttuurilla tarkoitan sitä sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä laajassa merkityksessä (esim. kansallinen kulttuuri), joka ympäröi lasta hänen ensimmäisinä elinvuosinaan.

Käsitys suomen kielestä vaikeana kielenä on Martinin (2014) mukaan myytti, joka elää sitkeästi monien mielissä. Tämän näkemyksen esimerkiksi Anneli kuitenkin esittää muuttuneen.

(Anneli) ”On si- siit on ehkä tulla rakkaampi kieli - - kun mitä se oli ennen. Et kyl mä aina olen tykänny totta kai (naurahtaa) suomen kielestä - - ja ollu kiinnostunu siitä mut en samalla tavalla. Kuin nyt et ehkä ehkä myöski semmonen että. Sellanen on lähteny pois et mitä ajatteli sillon ku aloitti opettajanakin ja ennen ajatteli et ulkomaalaisten on tosi vaikee oppia suomen kieli tai et suomi on niin vaikea kieli ni se on jotenki siitä käsityksest se on muuttunu myöski - - et ei aenää ajattele et suomi on - - vaikea kieli.”

Analyyttisyyden lisääntyminen lienee yleisin useiden tutkimushenkilöiden mainitsema muutos.

(Anneli) ”Ehkä siihen on tullu semmonen (naurahtaa) analyyttisyys analyyttisuus -syys (nauraa).”

(Ira) ”Sitte sitte tota mä niinku tietosesti kuuntelen niitä uusia puhekielen sanoja yritän painaa niitä mieleen niitä kun mä opin opin tai niinku sillai niinku kiinnitän niihin huomiota.”

(Ira) ”Että just ajattelee. Niinku kielen rakenteita. Niinku saattaa huomata omassa tai toisen puheessa jonku et nyt se käytti tuota ja tuota rakennetta ja näin.”

(Olina) ”Mä luulen että siinä täytyy alkaa suhtautuu enemmän matemaattisesti kun on tottunu kuulemaan äidinkiellisenä vaan kuulee, et se vaa menee noin, koska pitää niin paljon selittää, miksi se menee.”

(Ulla) ”Et ehkä silleeki on muuttunu muuttunu suhde tässä et et tavaltaan on analyttisempi et mieltii enemmän sitä et miks mä- miks miks sanotaan näin ja mitä tää nyt tarkoittaa.”

(Ulpu) ”Sillee ehkä se on enemmän just tai kyllä se varmaan on enemmän sitä et on ruvennu aattelemaan myös suomen kieltä sitä kautta et siinon tietty rakenne ja siinon tietty kielioppi ja siis sellanen että mitä ei oo ennen aatellu - - aattelee et se on enemmän semmonen et sekin on niinku järjestelmä joka toimii tietyllä tavalla tai sillai. Että. Et ehkä sillai sitä on vähä joten- vähä tietenkin on analyttisemmin ruvennu aattelemaan jos sitä pitää opettaa.”

Mitä enemmän kielestä oppii, sitä sallivampi sen suhteen on – niin omassa kuin muiden käytössä.

(Ira) ”Joo niinku mä kerroin että se on se on niinku k- kehittyny se suomen kielen taito että niinku rennommin puhun eri tilanteissa - - tai siis semmonen niinku itsevarmuus on ehkä lisääntyny.”

(Ruut) ”Ehkä se mun ny- nykyinen suomi on enemmän semmonen (naurahtaa) niinku kansainvälinen - - se on vaan se kieli. Ja se on sellanen niinkun joustava ja. Fleksiibeli ja. Varioiva ja. Se saa olla sellane jotenki.”

(Ulpu) ”Enää - - ei sitä ees huomaa - - joku puhuu jollain eri aksentilla tai.”

(Oili) ”Jotai omaa luovuuttaki jopa jopa her- heränny tässä kun. Näkee sitä kieltä niinku eri tavalla ja. No on se- ehkä ne ne niin sanotut vir-opiskelijoiden niin sanotut virheet eli norminvastaisuudet nin ne on aika semmosia hedelmällisiä ja hauskoja.”

(Ulla) ”Mä ol- jotenkii ko- aikasemmin m- sillon kun mä olin opettajan alussakii ni mä olin jotenki kauheen mä aattelin et kieltä ei saa raiskata - - mutta niin tota - - siis et on paljon sallivampi sen suhteen että et jos sä haluat niin sä voit sanoo noin okei sit sä sanot niin se on sun tapa käyttää kieltä et - - et mä en voi loukkaantuu siitä - - et ei se oo niinku se ei oo enää sillä lailla mun omaa vaan siit on tullu niinku osa kaikkien yhteistä omaisuutta ikään kuin.”

Muutos kielisuhteessa, mikäli sellainen on tapahtunut, saattaa vaikuttaa moneen eri suuntaan.

(Ulpu) ”Enemmän kiinnittää huomiota siihen että et miten suomen kieltä käytetään - - on jotenki - - alkanu kiinnittää huomiota siihen että niinku suomen kieltä pitäs niinku suojella ja siis ehkä tavallaan semmonen huolikin siitä et niinku jos vaikka yliopiston kieli muuttuu englanniks ja siis siillä tavalla.”

(Ulpu) ”Tavallaan se ehkä on vahvistunu niinku se. Suhde siihen et se on niinku tärkeempi jotenki pitää sitä äidinkieltä niinku tärkeämpänä.”

(Unto) ”Ehkä mä nyt vähä vähä vielä enemmän rakastan suomea tai ainakin niinkun puolustelen sitä ja - - että että tuota nin nin toisaalta mä oon alkanu ko- kunnioittaa niinku muita kieliä.”

Ulpun ja Unton esimerkit yllä kaiuttavat selvästi sitä tutkielmani tulosta, että yksi kielideologinen suhde tai näkökulma voi sisältää näennäisesti ristiriitaisiakin elementtejä. Kuten Unto esittää, samalla kun hänen suhteensa suomen kieleen on syventynyt, hän on alkanut kunnioittaa enemmän myös muita kieliä. Lopulta se ei itse asiassa tunnukaan ristiriitaiselta, sillä lisänneen yhden asian syvä ymmärrys ymmärrystä myös toisista samankaltaisista ilmiöistä.

8.3 Lopuksi

Tutkielman tulokset osoittavat, että kaikkien tutkimushenkilöiden kieli-ideologisessa suhteessa painottuu rakenteelliselta kannalta suomen sijaituvuus. Kieli-ideologiselle suhteelle lähtemättömän leimansa luo myös se äidinkieleen liitettävissä oleva tässäkin todistetuksi tullut seikka, että äidinkieli on sekä tunteiden että ajatusten kieli. Vieraskielinen näkökulma eli analysoidut diskurssit antoivat lisää syvyyttä ja erilaisia näkökulmia siihen, millaiseksi kieli-ideologia muodostuu. Tulokset osoittavat sen, että kieli-ideologia on moneen suuntaan ulottuva ilmiö. Kuvion 3 mukaan kieli-ideologiat liikkuvat enimmäkseen makrotasolla, mikä on päätelmänä todellisuutta yksinkertaistava. Miten muuten selittyisivät yksilökohtaiset variantit kieli-ideologisessa suhteessa suomen kieleen, jos eivät kieli-ideologian liikkuvuudessa makrotasolta mikrotasolle? Eivät ne mitenkään selittyisikään, mutta silti on muistettava se, että ilman mikrotason ilmiöitä, kuten käsityksiä, ideologiat eivät voisi todentua.

Debra Spitulnikin (1998: 164) mukaan kieli-ideologiat vahvistavat ja oikeuttavat valankäyttöä niin sosiaalisten suhteiden rakentamisessa kuin kulttuuristen stereotyyppien luomisessa. Ihmisten halu saavuttaa yhteistä ideologista pohjaa johtaa siten myös stereotyyppien syntymiseen. Tässä tutkielmassa havaittu ideologinen maasto voi kasvattaa stereotypiaa äidinkieleltään suomenkielisestä s2-opettajasta. Stereotypian syntyyn vaikuttanee kuitenkin ennen kaikkea ideologian levinneisyys sekä se, miten tietyn, ei järin ison, sosiaalisen ryhmän jakama ideologia on kosketuksissa laajempien sosiaalisten ryhmien ja niiden jakamien ideologioiden kanssa.

Kuten olen jo esittänyt, ennen aineistonkeruuta oletukseni oli, että tutkimushenkilöiden on helppo kertoa kielikäsitteistään. Näin ei kuitenkaan ollut, henkinen ponnistelu näkyi. Erään tutkimushenkilön kanssa pääsimme kielisuhteen pohtinnassa siihen pisteeseen, että mietimme, voisiko kielifilosofisesta otteesta (tai muiden tämäntyyppisten pohdintojen harjoittamisesta) kielenopetuksessa olla hyötyä kielenoppimiselle.

Näen siinä paljon mahdollisuuksia: kielifilosofinen pohdinta voi syventää opiskelijan suhdetta kieleen. Tällä voisi olla kauaskantoisiakin seurauksia, esimerkiksi motivaation lisääntyminen ja oppimisen ilon kasvaminen.

Toivon, että tutkielmani sysää opettajia henkisen ponnistelun tielle pohtimaan diskursseja ympärillään ja ymmärtämään ja ehkä kyseenalaistamaankin sen myötä kieli-ideologiaa ajatusmallejaan. Aluksi voi tuntua siltä, että henkinen ponnistelu ei oikein johda mihinkään, ja

epäilevät kysymykset tulevat mieleen: Miten tietäisin millainen ideologia tai kieli-ideologia ajatuksissani todentuu? Miten kieli-ideologia ilmenee? Ennen kaikkea: Miksi tätä pitäisi pohtia?

Ensinnäkään ei ole yksinkertaista kyseenalaistaa eikä ehkä huomatakaan omia ajatusmallejaan, mutta kuten tutkielmani osoittaa, jo käsitykset kertovat jotain ideologioista. Siksi omiin ajatuksiin vaikuttavan ideologian huomatakseni ei tarvitse ajatella välttämättä kovin suurellisesti: jo pienet näkemyksemme kertovat siitä, mitä ajattelemme ideologisella tasolla. Tämä kaikki todentuu diskurssien monisyisissä kiertokuluissa. Omiin ajatusmalleihin vaikuttavien ideologioiden jäljittämisen voi siis aloittaa esimerkiksi omien näkemysten pohtimisesta. Vielä varmemmin ideologioiden vaikutuksesta saa kiinni kiinnittämällä huomiota diskursseihin, siihen, millaisiin eri ryhmien jakamiin kielellisiin käsityksiin on sitoutunut ja miten niitä tulee omassa elämässään todentaneeksi.

Niin kieli- kuin muutkin ideologiat todentuvat kielellistyneissä diskursseissa, ja diskursseista rakentuu koko kielellinen todellisuutemme. Ei siis ole yhdentekevää pohtia ideologioita, koska ne eivät joka tapauksessa ole koskaan yksityisiä.

Opettajan opetuksen taustalla vaikuttavat ideologiat. Opettajan on hyvä pohtia sitä, millä tavalla hän käytännön työssään siirtää ajatusmallejaan eteenpäin. Siirrämme ideologioiden ja kieli-ideologioiden muokkaamia ajatuksiamme eteenpäin esimerkiksi antamalla oppijoille valmiita käsityksiä ja mielipiteitä. On vähintään reilua, että oppijoiden antaa kyseenalaistaa ja purkaa sitä tietoa, mitä opettaja heille tuottaa ja tarjoaa. Tämän ymmärtäminen ja toteuttaminen on opettajalle helpompaa, jos hän jo itse kyseenalaistaa ja purkaa sitä tietoa, mitä eri puolilta saa ja kerää.

9 LÄHTEET

Aaltola, Juhani 2010: *Filosofia, tiede, ymmärtäminen*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* s. 12–27. Juva: PS Kustannus.

Alanen, Mirka 2012: *Kieliresurssit ja niiden väliset suhteet Pajalan ja Pykeijän kielimaisemissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.

Alasuutari, Pertti 1999: *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Aro, Mari 2009: *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Blommaert, Jan 2005: *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan 1999 (toim.): *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Blommaert, Jan – Verschueren, Jef 1998: The Role of Language in European National Ideologies. – Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (toim.), *Language Ideologies. Practice and Theory* s. 189–210. New York: Oxford University Press.

Dufva, Hannele – Lähteenmäki, Mika – Isoherranen, Sari 1996: *Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Duranti, Alessandro 2009 (toim.): *Linguistics anthropology: a reader*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2008: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fairclough, Norman 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Foucault, Michel 1970: *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Random House Inc.

Gal, Susan 1998: Multiplicity and Contention among Language Ideologies. A commentary. – Bambi B Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity, *Language Ideologies. Practice and Theory* s. 317–331. New York: Oxford University Press.

Hakulinen, Auli ym. 2004: *Iso suomen kielioppi*. SKS:n toimituksia (SKST) 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Halliday, M. A. K. 1978: *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 1997: *Tutki ja kirjoita*. 15. muutettu painos 2009. Hämeenlinna: Tammi.

Juhila, Kirsi – Suoninen, Eero 1999: Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen: *Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empirisen tutkimuksen haasteina* s. 233–252. Tampere: Vastapaino.

Kalaja, Paula – Ferreira, A. M. B. 2003 (toim.): *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kalaja, Paula 2003: Research on student beliefs about SLA within a discursive approach. – Paula Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.): *Beliefs about SLA: new research approaches* s. 87–108. Dordrecht: Kluwer.

Kalaja, Paula 1994: Vieraiden kielten oppijoiden käsitykset kielenoppimisesta: Vaihtoehtoista määrittelyä ja tutkimusta. – *FINLANCE* 14 s. 50–66.

Kalliokoski, Jyrki 2009: Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä* 113 (3) s. 435–443.

Kiikeri, Mika – Ylikoski, Petri 2004: *Tiede tutkimuskohteena: filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Kumpulainen, Timo (toim.) 2011: *Opettajat Suomessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsinki: Opetushallitus.

Kuorti, Joel – Mäntynen, Anne – Pietikäinen Sari 2008: Kielen rakennustelineillä. Kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteän merkitys. – *Tiedotustutkimus* 31 (3) s. 25–37.

Laine, Timo 2010: *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* s. 12–27. Juva: PS Kustannus.

Luukka, Minna-Riitta 2002: M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 89–123. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Martin, J. R. – Rose, David 2003: *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Martin, Maisa 2014: *Avautuva suomen kieli*. Puhe Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen rahaston juhlassa 13.5.2014. – <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2014/05/tiedote-2014-05-13-16-17-24-840496> 16.5.2014.

Mäkelä, Leena 2012: *Verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena toimintatilana*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Mäntynen, Anne – Halonen, Mia – Pietikäinen Sari – Solin, Anna 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä* 116 (3) s. 325–347.

Mäntynen, Anne – Pietikäinen, Sari 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Pietikäinen, Sari 2012: Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaa-menuhujan kielielämäkerrasta. – *Virittäjä* 116 (3) s. 410–440.

Prensky, Marc 2001: Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon 9 (5) s. 8: Cited in Inferential Focus Briefing 30.9.1997.

Ruohotie-Lyhty, Maria 2011: *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 410. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ruuska, Juha 2006: Aidon kosketus – äänitteen diskurssit suomalaisissa musiikin aikakauslehdissä. Licensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos.

Savolainen, Meeri 2008: Monikielisyydestä vähemmistökieliviestin SR Sisuradion nuorisohjelmissä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.

Scollon, Ron – Scollon Wong, Suzie 2004: *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.

Shannon, Sheila M. 1999: The debate of bilingual education in the U.S.: Language ideology as reflected in the practice of bilingual teachers. – Jan Blommert (toim.), *Language Ideological Debate* s. 171–199. Berlin: Moyton de Gruyter.

Solin, Anna 2012: Genremuutos kieli-ideologisena prosessina. – *Virittäjä* 116 (3) s. 349–377.

Song, Juyoung 2010: Language ideology and identity in transnational space: globalization, migration, and bilingualism among Korean families in the USA. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13 (1) s. 23–42.

Spitulnik, Debra 1999: Mediating Unity and Diversity: The Production of Language Ideologies in Zambian Broadcasting. – Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (toim.), *Language Ideologies. Practice and Theory* s. 189–210. New York: Oxford University Press.

Stern, H. H. 1983: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Syrjälä, Leena 2001: Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. – Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* s. 203–217. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Wenden, Anita – Rubin, Joan (toim.) 1987: *Learning strategies in language learning*. Eaglewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Wenden, Anita L. 1998: Metacognitive Knowledge and Language Learning. – *Applied Linguistics* 19 (4), s. 515–537.

White, Leila 1998: *From start to Finnish: a short course in Finnish*. Helsinki: Finn Lectura.

Wodak, Ruth 1989: 1686: The Power of Political Jargon. – Ruth Wodak (toim.), *Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse* s. 137-163. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Wodak, Ruth 2001: What is CDA all about. A Summary of its History, Important Concepts and its Developments. – Wodak, Ruth & Meyer, Michael (toim.), *Methods of Critical Discourse Analysis* s. 1–13. London: Sage.

Woolard, Kathryn A. 1998: Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. – Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity, *Language Ideologies. Practice and Theory* s. 3–47. New York: Oxford University Press.

10 LIITTEET

Taustatietokysymykset

1. Nimesi
2. Ikäsi
3. Miten olet valinnut s2-opetuksen työksesi / miten olet päätenyt työskentelemään s2-opettajana?
4. Millainen on koulutustaustasi, mitä olet opiskellut?
5. Millainen on työhistoriasi; Millaisissa paikoissa/tilanteissa olet toiminut s2-opettajana ja kuinka kauan?
6. a. Millainen on se oppilaitos (tms.), jossa tällä hetkellä opetat?
6. b. Onko oppilaitoksessa iso s2-opettajien yhteisö?
6. c. Millaiselta s2-opettajan rooli kyseisessä oppilaitoksessa tuntuu?

Elämäkerta-/haastattelukysymykset

- Mitkä ovat Sinulle suomen kielestä ensimmäisenä mieleen tulevia / mielessä olevia asioita?
- Miten kuvailisit käsitystäsi suomen kielestä?
- Minkä vuoksi valitsit s2-opettajuuden toimialaksesi? / Miten päädyit s2-alalle? Oliko jotain erityistä tapahtumaa, tilannetta tai vaikka ajatusta, joka vaikutti alavalintaasi tai alalle päätymiseesi?
- Mitkä ovat s2-opettajuuden hyviä ja huonoja puolia? Mikä on opetuksessa helpompaa, mikä vaikeampaa?
- Koetko opetuksessasi ottavasi huomioon oppilaan ei-äidinkielisen näkökulman suomen kieleen? Miten?
- Tuleeko Sinulle mieleen esimerkkitalanteita, joissa olisit kokenut oppilaan näkökulman huomioon ottamisen erityisen vaikeaksi – tai päinvastoin helpoksi?
- Onko suhtautumisesi äidinkieleesi suomeen muuttunut opettajuutesi aikana? Miten? Onko side äidinkieleen esimerkiksi vahventunut? Tai onko suhde kenties monimutkaistunut tai suoraviivaistunut?

- Onko äidinkielen opettaminen vieraana/toisena kielenä antanut Sinulle uusia näkökulmia äidinkieleesi?
- Tuleeko mieleesi esimerkkitapauksia tai edesottamuksia opettajanurasi varrelta, jolloin esimerkiksi olet ymmärtänyt, että jokin asia on *nähtävä omasta näkökulmasta poikkeavalla tavalla*, kun sitä opettaa?
- Oletko kokenut, että sinun äidinkielenä suomen kielen opettajana tarvitsee pohtia suhdettasi opetettavaan kieleen?
- Voiko äidinkieleltään suomenkielisenä s2-opettajana suhtautua omaan opettajuuteensa mielestäsi pääpiirteittäin hyvin käytännönläheisesti: ”menee vaan ja opettaa”?
- Oletko tehnyt opetuksen kautta ”keskitettyjä havaintoja” suomen kielestä: mikä kielessä on olennaista? Onko se kenties vaikuttanut käsitykseesi suomen kielestä?
- Onko suhteesi suomen kieleen mahdollisesti muuttunut muiden kuin opetettavien sisältöjen vuoksi? Voivatko kielikäsitykseen vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden taustat, opetusryhmän koko tai muut vastaavat varsinaisista opetussisällöistä ulkopuoliset tekijät?
- Onko opetettavassa aineksessa tai opetusstrategioissa jotain sellaista, joka on jollain tavalla vaikuttanut kielikäsitykseesi tai suhteeseesi äidinkieleesi? Esimerkiksi hitaasti puhuminen, jotkin teettämäsi tehtävät tms.?
- Miten oma suhteesi suomen kieleen eroaa suhteistasi muihin kieliin?
- Puhutko opettaessasi vain suomea vai käytätkö apukieliä? Oletko mahdollisten apukielten käytön välityksellä saanut jonkinlaisia oivalluksia suomen kielestä tai sen käytöstä?
- Mikä on suomen kielen *merkitys* Sinulle – mitä kaikkea suomen kieli Sinulle on?