

**REPRESENTAATIOJEN SUOMEN KIELESTÄ JA KIELENOPPIJOISTA  
SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPPIKIRJOJEN ESIPUHEISSA**

Pinja Uusitalo

Maisterintutkielma

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Pinja Uusitalo	
Työn nimi Representaatiot suomen kielestä ja kielenoppijoista suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Marraskuu 2023	Sivumäärä 39
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Suomen kieltä on väitetty haastavaksi kieleksi oppia, mutta suomen kieli on yhtäläillä opittavissa kuin muutkin kielet. Halusin tarkastella, millaisia toistuvia representaatioita eli uudelleenesityksiä suomen kielenoppijat kohtaavat suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa suomen kielestä sekä suomen kielenoppijoista. Representaatioilla on valtaa muokata maailmaa ja oppijoiden käsityksiä suomen kielestä, sen oppimisesta ja oppijoista itsestään. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, miten suomen kieltä ja suomen kielenoppijaa representoidaan suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa. Tutkimuskysymykset ovat</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 Millainen representaatio suomen kielenoppijoista rakentuu suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa?</li><li>2 Millainen representaatio suomen kielestä ja sen oppimisesta rakentuu suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa?</li><li>3 Miten nämä representaatiot rakentuvat kielellisesti?</li></ol> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on diskurssintutkimus, josta hyödynnetään etenkin representaation käsitettä. Tutkimuksen diskurssianalysissä tarkastellaan esipuheissa olevia representaatioita havainnoimalla kielen leksikaalisia valintoja, kuten nimeämisiä, kuvaamisia, substantiivilausekkeita, adjektiiveja, verbejä sekä kielikuvia. Analyysin tukena käytetään Ison suomen kieliopin verkkoversiota (VISK) ja Kielitoimiston sanakirjaa. Tutkimuksen aineisto koostuu 34 suomi toisena kielenä -oppikirjan esipuheesta.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista havaittiin, että niin suomen kieltä kuin kielenoppijoitakin merkityksellistetään ja representoidaan monin eri tavoin. Analyysissä nousi esille kaksi representaatiota suomen kielenoppijoista: moninaiset oppijat sekä aktiiviset ja itseohjautuvat oppijat. Suomen kielestä nousi esille kolme representaatiota: monimuotoinen kieli, haastava kieli ja romantisoitu kieli. Suomen kielen oppimista representoidaan tarpeelliseksi yhteiskunnassa toimimiseen sekä haastavana, mutta kuitenkin kielenä, joka on opittavissa, kuten kielet yleensäkin.</p> <p>Tutkimus tuottaa tietoa oppikirjantekijöiden käsityksestä suomen kielestä ja oppijoista. Tutkimuksen tuloksia voivat hyödyntää etenkin kielenasiantuntijat, kirjantekijät ja kielenopettajat, jotka käyttävät suomi toisena kielenä -oppikirjoja opetuksessaan. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää myös hyödyksi yhteiskunnallisessa keskustelussa siitä, millaista suomen kieltä yhteiskunnassa arvostetaan ja koetaan tarpeelliseksi osata yhteiskunnassa toimimiseen.</p>	
Asiasanat diskurssintutkimus, representaatio, oppimateriaalit, suomi toisena kielenä, kielenoppija	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
1.1 Tutkimuksen aihe ja merkitys .....	1
1.2 Aiempi tutkimus .....	4
2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS .....	7
2.1 Diskurssintutkimus teoreettisena viitekehysenä.....	7
2.2. Representaatio .....	8
2.3 Opetussuunnitelmat oppikirjojen tutkimuksen viitekehysenä.....	11
2.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 .....	12
2.3.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.....	12
2.3.3 Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022.....	13
3 AINEISTON KUVAUS JA ANALYYSIMETODIT .....	15
3.1 Aineisto .....	15
3.2 Diskurssianalyysin eteneminen .....	17
4 ANALYYSI JA TULOKSET .....	19
4.1. Oppijoiden representaatiot .....	19
4.1.1 Moninaiset oppijat .....	20
4.1.2 Aktiiviset ja itseohjautuvat oppijat .....	22
4.2. Representaatiot suomen kielestä ja sen oppimisesta .....	25
4.2.1 Monimuotoinen kieli.....	25
4.2.2. Haastava kieli.....	27
4.2.3 Romantisoitu kieli.....	29
5 PÄÄTÄNTÖ .....	32
5.1. Yhteenveto.....	32
5.1.1. Suomen kielen oppijoiden representaatiot .....	32
5.1.2 Suomen kielen ja sen oppimisen representaatiot .....	33
5.2. Pohdinta.....	35
5.3. Tutkimuksen kriittinen tarkastelu.....	36
LÄHTEET.....	38

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen aihe ja merkitys

Suomen kieltä on usein väitetty haastavaksi kieleksi oppia, jopa hyvin vaikeaksi tai peräti mahdottomaksi (Latomaa 1998). Oletamus suomen kielen oppimisen vaikeudesta kumpuaa toistuneista stereotyyppioista, vaikka todellisuudessa suomen kieli on yhtäläillä opittavissa kuin muutkin kielet. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tällaisia toistuvia uudelleenesityksiä eli representaatioita suomen kielestä, sen oppimisesta ja suomen kielenoppijoista suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa. Representaatioilla sekä laajempina kielen ilmiönä diskursseilla on valta muokata maailmaa (Fairclough 2001, s. 36, 52–53). Arjessa muodostuneet stereotyyppiat luovat omanlaistaan representaatiota eli uudelleen esitystä suomen kielestä suomen kielenoppijoille.

Tutkimuksen aineistoksi oli mielekästä etsiä jokin teksti, jonka suomea toisena kielenään opettelevat kohtaavat arjessaan ja jolla on mahdollisuus vaikuttaa oppijoiden käsityksiin suomen kielestä ja tulevasta kielenoppimisprosessista. Tämän vuoksi tutkimuksen aineistoksi valikoituivat suomi toisena kielenä -oppikirjat. Oppikirjoista tarkemmin aineistoksi rajasin esipuheet, sillä niissä oppikirjantekijät, suomen kielen asiantuntijat, kuvaavat lukijoille, suomen kielenoppijoille, millaista suomen kielen oppiminen on. Tarkastelen, millaisen mahdollisen ensikosketuksen suomen kielenoppijat saavat suomen kielen oppimiseen suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheista.

Suomi toisena kielenä -oppikirjoja käytetään osana suomi toisena kielenä -opetusta eli osana kielenopetusta, jossa pyritään omaksumaan suomen kieli kohdekielisessä ympäristössä arjen viestintävälineeksi, jota voidaan käyttää oman äidinkielen ohella (Suni 2008, s. 14–15). Suomi toisena kielenä -oppikirjat on siis suunnattu maahanmuuttajille, jotka asuvat Suomessa ja opettelevat suomen kieltä suomenkielisessä ympäristössä. Suomi toisena kielenä -oppikirjoja on varsin runsaasti, kuten myös suomen kielenoppijoita, joten oppikirjojen esipuheet koskettavat monen oppijan elämää ja voivat näin vaikuttaa heihin. Oppikirjojen alussa olevat esipuheet on pääasiassa suunnattu suoraan kielenoppijalle, mikä tekee tekstilajista varsin vuorovaikutuksellisen ja lähentää lukijaa ja kirjoittajaa (Ala-Krekola 2013). Esipuheen suuntaaminen otsikoinnilla, kuten *lukijalle* tai *opiskelijalle*, suoraan kielenoppijalle antaa kuvan, että koko oppikirja on suunnattu juuri hänelle ja että hänellä on mahdollisuus oppia suomen kieli kyseisen oppikirjan kanssa. Oppikirjojen sisältö on valittu ja rajattu tietoisesti sekä kohdennettu tietyille käyttäjäkunnalle – tietyin ikäisille ja tietyssä elämäntilanteessa oleville oppijoille (Häkkinen 2002, s. 11–12). Esipuhe tekstilajina itsessään on kuvaava ja oppijaa motivoiva (Ala-Krekola 2013, Kääntä 2005). Oppikirjojen esipuheiden osalta on tosin huomioitava,

että kielenoppija ei suomen kielenoppimisen alkutaipaleella vielä välttämättä ymmärrä esipuheen sisältöä vajavaisen kielitaitonsa vuoksi kovin hyvin. Myös kielenopettajilla on siis oma roolinsa esipuheiden esittelemisessä suomen kielenoppijoille. Esipuhe ei myöskään välttämättä ole itsessään kovin kiinnostava osa oppikirjaa kielenoppijalle, joten se voi jäädä myös kokonaan lukematta mielenkiinnon vähyden vuoksi.

Oppikirjojen esipuheilla on mahdollisuus vaikuttaa oppijan käsitykseen suomen kielestä ja sen oppimisesta. Esipuheiden representaatiot suomen kielestä voivat pahimmillaan luoda kielteisen mielikuvan suomen kielen oppimisesta sekä heikentää kielenoppijan opiskelumotivaatiota, jos kielenoppija epäilee taitojaan ja mahdollisuuksiaan oppia uusi kieli jo aivan oppimisprosessin alussa. Parhaimmillaan esipuheissa luodut representaatiot suomen kielestä ja sen oppimisesta voivat puolestaan kannustaa ja motivoida kielenoppijaa sekä luoda odottavan ja innostuneen ilmapiirin. Myös suomi toisena kielenä -oppikirjojen luoma representaatio suomen kielenoppijoista voi muokata kielenoppijan mielikuvaa itsestään ja vaikuttaa esimerkiksi minäpystyvyyden tunteeseen. Representaatiolla sekä diskursseilla on valtaa, sillä kielellä rakennetaan ja muokataan maailmaa (Hall 1997, s. 6, 49.) sekä rakennetaan aktiivisesti kuvaa suomen kielestä, sen oppimisesta sekä oppijoista itsestään.

Oppikirjojen sisältö ei ole täysin neutraalia tai anna objektiivista kuvaa suomen kielen oppimisesta, ja niihin tehdyt valinnat kuvastavat oppikirjantekijöiden käsitystä siitä, millaista suomen kieltä yhteiskunnassa toimimiseen tarvitaan (Tanner 2012, s. 8). Oppikirjoihin vaikuttavat myös opetussuunnitelmien perusteiden kielikäsitteet ja ohjailut suomen kielen oppimisen ja opettamisen suhteen. Oppikirjojen esipuheiden sisältöön vaikuttaa siis laaja joukko kielenasiantuntijoita. Lisäksi niihin vaikuttavat laajemmat yhteiskuntaa läpileikkaavat diskurssit kielenoppimisesta, kielikäsitteistä ja kielenoppijoista sekä myös siitä, millaista suomen kieltä yhteiskunnassa pidetään hyödyllisenä ja tarpeellisenä osana. Muutamissa tutkimuksen aineiston oppikirjojen esipuheissa esitetään varsin suora representaatio suomen kielestä vaikeana kielenä, mutta toisaalta luodaan myös kuvaa, että sen oppiminen ei ole mahdotonta.

Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, miten esipuheissa representoidaan suomen kieltä, sen oppimista ja oppijoita. Representaatiota tarkastelemalla päästään havainnoimaan esipuheiden kirjoittajien käsityksiä suomen kielestä sekä millaisena kirjoittajat haluaisivat oppikirjan käyttäjien merkityksellistävän suomen kielen. Esipuheisessa esiintyvät representaatiot eivät välttämättä kuvaa todellisuutta, vaan mahdollisesti kirjoittajien käsityksiä todellisuudesta tai vaihtoehtoisesti esimerkiksi heidän toiveitaan todellisuudesta (Fairclough, 2003, s. 124.), kuten millaista suomen

kielen tulisi olla tai millaista kieltä suomen kielenoppijoiden tulisi käyttää suomalaisessa yhteiskunnassa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten suomen kieltä, sen oppimista ja suomen kielenoppijoita kuvataan suomi toisena kielenä -oppikirjoissa. On mielekästä tarkastella, vastaavatko esipuheissa muodostuvat representaatiot arjen toistuvia stereotypioita suomen kielen oppimisen vaikeudesta tai kuvataanko suomen kielenoppijoita erityisen ahkerina heidän opetellessa tätä mahdottoman haastavaa kieltä. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa, asiantuntijoiden ja oppijoiden välisessä merkityksenvaihdossa, puhutaan suomen kielestä, suomen kielen oppimisesta, suomen kielenoppijoista sekä millaisia merkityksiä näille annetaan. Tutkimuksessa havainnoidaan kuvataanko suomen kieltä arvostavasti, vähättelevästi, kaikuvatko representaatioissa stereotypiat suomen kielen vaikeudesta ja millainen suhde suomen kielen ja kielenoppijan välille luodaan. Tutkimuskysymykset ovat

- 1 Millainen representaatio suomen kielenoppijoista rakentuu suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa?
- 2 Millainen representaatio suomen kielestä ja sen oppimisesta rakentuu suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa?
- 3 Miten nämä representaatiot rakentuvat kielellisesti?

Tutkimuksen laajana viitekehyksenä toimii diskurssintutkimus, etenkin representaation käsite. Tutkimuskysymyksiin vastataan diskurssianalyysin menetelmin.

Tutkimus laajentaa aiempaa suomi toisena kielenä -oppikirjoista tehtyä tutkimuksen kenttää keskittymällä oppikirjojen esipuheisiin, joita ei kovin laajasti ole huomioitu tutkimuksissa aiemmin. Tutkimuksen myötä oppikirjatutkimuksen kentälle saadaan yleisempi katsaus suomi toisena kielenä -oppikirjoihin. Tutkimus tuottaa hyödynnettävää tietoa kielen asiantuntijoille, tässä tapauksessa etenkin oppikirjantekijöille sekä kielenopettajille, jotka käyttävät suomi toisena kielenä -oppikirjoja osana opetustaan. Opettajat voivat esimerkiksi tarkastella oppikirjojen luomaa representaatiota suomen kielenoppimisesta ja pohtia, sopiiko oppikirjan representaatio heidän opetuksensa kanssa yhteen. Opettajat voivat myös opetuksessa käytettävää oppikirjaa valitessaan pohtia, millaiseen oppimiseen oppikirja ohjaa tai kuinka hyvin oppikirja soveltuu moninaisen opetusryhmän tarpeisiin. Esipuheiden tarkastelun myötä lisäksi tietoisuus oppikirjatekijöiden eli kielenasiantuntijoiden käsityksistä suomen kielestä ja sen oppimisesta laajenee. Tutkimuksen tuloksia

voidaan käyttää myös hyödyksi yhteiskunnallisessa keskustelussa siitä, millaista suomen kieltä yhteiskunnassa arvostetaan ja koetaan tarpeelliseksi osata yhteiskunnassa toimimiseen. Lisäksi tuloksista voidaan tarkastella, miten rakentuva kuva suomen kielenoppijoista voi vaikuttaa esimerkiksi maahanmuuttajien kotoutumiseen.

## 1.2 Aiempi tutkimus

Tutkimus sijoittuu diskurssintutkimuksen ja oppikirjatutkimuksen kentälle. Kielentutkimuksen kentällä diskurssintutkimusta on tehty varsin paljon myös oppikirjoista (Ruuska ym. 2014, s. 27–28.), sillä diskursseja tutkimalla päästään havainnoimaan kielellisessä merkityksenvaihdossa muodostuvia merkityksiä. Kielten oppikirjojen tutkimuksessa on vakaasti kiinnostanut käsitys kielestä itsestään sekä mikä on malliksi kelpavaa esikuvallista kielenkäyttöä (Ruuska ym. 2014, s. 31), mikä on mielekästä havainnoitavaa myös tässä tutkimuksessa. Esittelen muutaman tämän tutkimuksen kannalta merkittävän aiemman tutkimuksen oppikirjantutkimuksen sekä diskurssintutkimuksen kentältä, joissa on vastaavia piirteitä kuin tässä tutkimuksessa. Tarkalleen tätä tutkimusta vastaavaa tutkimusta suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa muodostuvista representaatioista suomen kielestä, sen oppimisesta ja kielenoppijoista ei ole tehty aiemmin.

Söyrinki (2020) on tutkinut sukupuolen ja parisuhteen representaatioita suomi toisena kielenä -oppikirjojen kappaleteksteistä hyödyntäen teoreettisena viitekehysenään kriittistä diskurssintutkimusta ja tutkimusmetodinaan systemis-funktionaalista kieliteoriaa sekä tarkastellut representaatioiden muodostumista ideationaalisen metafunktion avulla. Söyringin (2020) keskeisiä tuloksia olivat stereotyyppisten representaatioiden toistuminen läpi aineiston. Stereotyyppioita kuitenkin rikottiin myös paljon, etenkin naisten ja miesten representaatioissa. Parisuhteen representaatiot puolestaan olivat varsin stereotyyppisiä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Söyringin (2020) tavoin nimeämisiä ja verbien muodostamia merkityksiä sekä miten ne muodostavat representaatioita aineistosta, mutta ilman systemis-funktionaalisen kieliteorian tuomia työkaluja. Tutkimuksissa samanlaista on kuitenkin esimerkiksi tarkka kielenaineisten havainnointi sekä nimeämisiä tarkastellessa taulukointi ja luokittelu.

Gustafsson (2005) on tutkinut peruskoululaisten käsityksiä suomen kielestä kirjoitelmissa, joissa vastattiin yleisöosastonkirjoituksiin. Aineistossa nousi esiin, että yläkoululaiset kuvasivat suomen kieltä varsin affektiivisin ilmauksin. Tunteenomaisuus ilmenee esimerkiksi kielestä puhuttaessa mystifioituina ja romantisoituina käsityksinä sekä kielen näkemisenä ilmaisuvoimaisena ja ihailtavana. (Gustafsson 2005, s. 27.) Tässä tutkimuksessa puolestaan suomi

toisena kielenä -oppikirjojen esipuheita tarkastelemalla saadaan selville suomen kielen asiantuntijoiden käsityksiä suomen kielestä. Esipuheista on jo silmämielellä havaittavissa selkeitä, affektiivisiä ilmauksia liittyen suomen kieleen.

Suomi toisena kielenä -oppikirjojen tutkimus ei ole jäänyt vain maisterintutkimien tasolle, vaan esimerkiksi Vehkanen (2015) ja Tanner (2012) ovat tutkineet kyseisiä oppikirjoja väitöskirjoissaan. Vehkanen (2015) on tutkinut väitöskirjassaan suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjojen muutosta vuosien ja opetussuunnitelmien saatossa alkaen vuodesta 1866. Vehkanen oli kiinnostunut tutkimuksessaan, miten suomea on ensimmäisistä julkaistuista suomen kielen oppikirjoista lähtien kuvattu sekä mitä kielestä ja kulttuurista on kerrottu eri kohderyhmille. Tutkimuksessa keskeistä oli tarkastella, miten oppikirjat ovat muuttuneet ja miten ympäröivän maailman muutos ilmenee oppikirjojen sisällöissä. Vehkasen (2015) tutkimuksessa mielenkiintoinen havainto oli suomalaisuuden näkyminen kansallisromanttisissa katkelmissa ja Suomen luonnon kuvaamisena. Tutkimuksissa samanlaista on havainnoida, miten suomen kieltä kuvataan oppikirjoissa.

Tanner (2012) on puolestaan tutkinut väitöskirjassaan suomi toisena kielenä -oppikirjoissa olevien dialogien pyyntöjä ja verrannut niitä vastaaviin autenttisiin keskusteluihin. Yksi Tannerin (2012) tutkimuskysymyksistä sisälsi pohdinnan, minkälaisia puhujia oppikirjoissa rakennetaan, mikä on osin myös tässä tutkimuksessa mielekästä havainnoida. Väitöskirjassaan Tanner (2012, s. 172) toteaaakin, että koko oppikirjassa on lopulta kyse siitä, miten kielenoppijoiden tulisi puhua ja mikä on korrekta kielenkäyttöä yhteiskunnassa toimiessa. Oppikirjoissa esitellään kieltä, jonka voidaan ajatella olevan kielenoppijan tavoiteltavissa, mutta kuitenkin jollain tavalla erilaista kuin äidinkielisten käyttämä suomen kieli. Tämä saattaa näkyä myös suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheista nousevista representaatioista. Tannerin (2012) tutkimuksessa oppikirjojen dialogeissa rakennetaan puhujista kuvaa ylikohteliaana tai epäkohteliaana puhujana kielenkäyttötilanteen mukaan ja suomen kielenoppijan puhe poikkeaa äidinkielisten käyttämästä puhettavasta jollain tavoin. Etenkin Tannerin aineiston vanhemmissa oppikirjoissa puhujan oletetaan käyttävän formaalia kieltä ja puhujia representoidaan ”hyperkorrekteiksi”. Autenttisessa kielenkäytössä puolestaan oppikirjamainen puhe leimaa puhujan ulkomaalaiseksi ja saattaa johtaa vääriin tulkintoihin puhujan persoonallisuudesta, kun formaalia kieltä käytetään epäformaaleissa ja totutusti puhukielellä käydyissä vuorovaikutustilanteissa. (Tanner 2012, s. 171–172). On mielenkiintoista havainnoida, ohjaillaanko tämän tutkimuksen aineiston oppikirjojen esipuheissa suomen kielenoppijoita käyttämään jonkin tietyn tyyppistä suomen kieltä.



Toisen kielen oppimiseen liittyviä representaatioita on tutkittu myös kansainvälisesti. Rubinfeld ym. (2006) ovat tarkastelleet kaksikielisessä Kanadan Ontariossa niin äidinkieleltään ranskan- kuin englanninkielisten toisen kielenoppijoiden kielenkäyttöä ja miten siihen vaikuttavat muun muassa äidinkielisten puhujien representaatiot heistä. Toisen kielen oppijuus nähtiin positiivisena piirteenä kummassakin kieliryhmässä. Tutkimuksessa huomattiin, että äidinkieleltään ranskankielisten täytyi useimmiten puhua englantia (toista kieltään) ja heillä oli korkeampi luottamus omaan kielitaitoonsa kuin äidinkieleltään englanninkielisillä, joiden täytyi puhua harvemmin ranskaa (toista kieltään). Itsevarmat toisen kielen puhujat myös identifioituivat myös vahvemmin toisen kielenoppijoiden yhteisöön ja kokivat sen positiiviseksi yhteisöksi. (Rubinfeld ym., 2006, s. 610–613, 625–628.) Rubinfeldin ym. (2006) tutkimuksessa havaittiin representaatioiden vaikuttavan kielenoppijoiden identiteettiin, mikä osoittaa sen, että representaatioilla on valtaa ja tekee niiden tutkimisesta mielekästä.

## 2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Diskurssintutkimus teoreettisena viitekehysenä

Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimii diskurssintutkimus, etenkin representaation käsite. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia uudelleen esittämisiä eli representaatiota suomen kielestä ja suomen kielenoppijoista muodostuu suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa suomi toisena kielenä -oppikirjan diskurssin sisällä. Diskurssintutkimuksessa pyritään luomaan yhteys kielenkäytön mikrotason ja sosiaalisen ja sosiokulttuurisen toiminnan makrotason välille – kuten miten kielelliset valinnat ja kielen rakenteet tuovat esille kielenkäytön vakiintuneita tapoja oppikirjan kontekstissa. Diskurssin käsite toimii yhdistävänä siltana näiden välillä. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, s. 52–53.)

Diskurssintutkimuksessa keskeistä on ajatus kielestä sosiaalisena ja funktionaalisenä toimintana. Kielenkäytöllä kerromme, kuvaamme ja toimitamme maailmaa ja todellisuutta, ja kielelliset merkitykset asioille ja ilmiölle syntyvät sekä muodostuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Diskurssintutkimuksessa tarkastellaankin kielenkäyttötilanteita ja kieltä sosiaalisena sekä vuorovaikutteisena toimintana, jossa erilaiset kielelliset valinnat mahdollistavat erilaisten merkitysten synnyn vuorovaikutuksessa ja johon vaikuttavat niin sosiaaliset kuin diskursiiviset normit, säännöt ja arvot. Kielenkäyttö ja merkityksen syntyminen on myös tilanne- ja kielenkäytösidonnaista. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 11–16.) Vuorovaikutuksellinen kielenkäyttö ja merkityksenvaihto rakentavat diskursseja ja muodostuneiden diskurssien kautta puolestaan sosiaalinen todellisuus rakentuu sekä tulee uudelleenhavaittavaksi eli representoituu. Diskurssintutkimuksessa tutkitaan siis kielenkäyttöä todellisuuden sosiaalisena rakentamisena ja miten erilaisia todellisuuksia ja asioita merkityksellistetään vuorovaikutuksessa.

Kieltä tutkimalla opitaan ympäröivästä maailmasta, yhteiskunnasta ja kulttuurista, sillä kielen järjestäytymisen tavat ovat sosiaalisia ja kulttuurisia. Diskurssintutkimus tuo havainnoitavaksi sen, millaisia seurauksia tehdyillä kielellisillä valinnoilla on. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 49, 56–57.) Jokainen kielellinen valinta rakentaa merkitystä ja antaa omanlaisensa kuvan asiasta tai aiheesta. On lukematon määrä erilaisia tapoja kuvata samaa asiaa tai ilmiötä, ja jokaisella valinnalla rakennetaan todellisuudesta erilainen kuva, millä on vaikutusta itse asiaan tai ilmiöön eli valtaa vaikuttaa siihen. (Jørgensen & Phillips 2002, s. 1–2.) Samasta asiasta tai ilmiöstä olevat eri diskurssit rakentavat maailmaa eri tavoin: diskurssit muodostavat, luonnollistavat, ylläpitävät ja muuttavat tapoja käsittää todellisuutta, minkä vuoksi diskurssit ovat kiinteästi yhteydessä valtaan. (Fairclough 1992, s. 67.) Diskurssi muodostuu tekstin tasosta, diskursiivisten käytänteiden tasosta ja sosiaalisten käytänteiden tasosta – prosessista, jossa jokainen taso vaikuttaa toisiinsa ja muovautuu ja uusiutuu

jatkuvasti (Fairclough 1992, s. 72–73). Diskurssit ovat siis aina muutoksessa, eivätkä pelkästään vakiintuneita ja muuttumattomia. Ympäröivä maailma muuttaa niitä yhtäläillä kuin ne ympäröivää maailmaa. Kun kielenkäyttäjät tekee kielellisiä valintoja, niin samalla sosiaalinen todellisuus rakentuu kielen makrotasolla sekä myös sosiaalisella ja diskursiivisella tasolla.

Diskursseja tarkastellessa on aiheellista kuvata niin sanottu diskurssin kaksoiskierre. Se merkitsee diskurssi-käsitteen jakoa kahdeksi eri tasoiseksi ja merkitykseltään eroavaksi käsitteeksi. Nojaan tässä tutkimuksessa Faircloughin (1995) määritelmiin käsitteistä. **Diskurssi** (yksikössä) merkitsee kielenkäyttöä sosiokulttuurisena toimintana, joka käsittää alleen muun muassa yhteiskunnalliset arvot, uskomukset ja konkreettiset käytännöt kielenkäytölle. **Diskurssit** (monikossa) merkitsee vakiintuneita kielenkäytön tapoja merkityksellistää maailmaa, sen ilmiötä ja ihmisiä. Diskurssit toimii analyttisempänä käsitteenä, jonka avulla tutkimuksessa tarkastellaan, miten merkitys rakentuu. (Fairclough 1995, s. 31).

Maailmaa rakentavien yhteiskunnallisten konstruktioiden näkyväksi tekeminen ja kuvaaminen on keskeistä diskurssintutkimuksessa. Diskurssi ei ole kuitenkaan itsessään todellisuuden passiivinen heijastuspinta, vaan sillä on aktiivinen rooli myös tuottaa erilaisia todellisuuksia. Kieli ei passiivisesti vain kuvaile todellisuutta, vaan merkityksellistää sitä. (Fairclough 1992, s. 41–42.) Todellisuutta ei tietenkään ole mahdollista pelkistää yksinomaan yhteen diskurssiin, vaan diskurssi on vain osa sosiaalisen todellisuuden rakentumista. Diskurssi osallistuu identiteettien ja subjektien luomiseen, ihmisten välisten suhteiden muokkaamiseen ja tiedon, järjestelmien ja uskomusten rakentamiseen sekä myös itsessään muodostuu ja rakentuu näiden yhteisvaikutuksesta. (Fairclough 1992, s. 64–66.) Vallitseva yhteiskunnallinen diskurssi voi vaikuttaa siihen, miten kieltä on mahdollista, suotavaa tai jopa vaikeaa käyttää tietyissä vakiintuneissa vuorovaikutustilanteissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 49). Diskurssintutkimuksessa mielenkiinto kiinnittyy siihen, miten merkityksellistäminen toimii sosiaalisena ja kielellisenä toimintana, ja on samanaikaisesti kummankin muokkaamaa ja uudelleenjärjestämää.

## 2.2. Representaatio

Tutkimuksen keskiössä ovat suomi toisena kielenä -oppikirjoissa esiintyvät representaatiot, jotka ilmenevät diskurssien sisällä ja ovat osaltaan muodostamassa diskurssia, mutta laajempina kielen ilmiönä diskurssit myös yhtäläillä vaikuttavat millaisia representaatioita voi muodostua sen sisällä. Tutkimuksen keskeinen käsite on representaatio. **Representaatio** merkitsee jostakin asiasta tai ilmiöstä kielen välityksellä rakentuvaa kuvaa. Se tarkoittaa kielenkäyttöä, jolla kerrotaan ja kuvataan

jotain merkittävää asiaa toisille ihmisille. (Hall 1997, s. 15, 105.) Kirjaimellisesti representaatio merkitsee jonkin asian uudelleen esittämistä, ja representaatiot rakentuvatkin aiempien esitysten ja yhteiskunnan sosiaalisten käytänteiden pohjalta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 55–56.) Representaatio muodostuu vuorovaikutuksessa kielellisen merkityksellistämisen kautta. Merkityksellistäminen on monimutkainen prosessi, jossa niin konkreettiset kuin abstraktitkin mielen sisäiset merkitykset – ajatukset – kielellistetään myös muille havaittavaksi. Tässä merkityksellistämisen prosessissa ihmismieli sekä luo että järjestelee erilaisia asioita, ilmiötä ja niitä kuvaavia käsitteitä sekä luo yhteyksiä näiden välille. Yhteyksien luominen tarkoittaa esimerkiksi samankaltaisuuden ja erilaisuuden hakemista asioiden välille sekä niiden luokittelemista. Asiaa tai ilmiötä merkityksellistävillä kielellisillä valinnoilla on mahdollista kuvata, miten näemme, koemme ja ajattelemme todellisuutta tai jonkin abstraktin asian, ja kielellisen merkityksen kautta luomme ja kielellistämme todellisuudesta tai kyseisestä asiasta muillekin havaittavan representaation. (Hall 1997, s. 16–18.) Representaatioiden voidaan nähdä konkretisoivan maailmaa kielen kautta havaittavaksi.

Merkitys todellisuudelle, ilmiölle tai asialle sekä muodostuu että muuttuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi asioilla on itsessään harvoin yhtä täysin muuttumatonta merkitystä, sillä konteksti ja vuorovaikutus muuttavat sitä, millainen merkitys asiasta muodostuu. Lisäksi representaation muodostumiseen vaikuttavat vallalla olevat diskurssit, sillä diskurssin sisällä tietyt piirteet korostuvat ja toiset puolestaan voivat jäädä pois kuvasta. Jokaisella ilmiöllä tai asialla on aina moninaisia merkityksiä, ja sitäkin useampia tapoja tulkita ja uudelleen esittää niitä. Lisäksi representaatio merkityksellistyy yksilön mielessä aiempien representaatioiden sekä yksilön oman käsityksen mukaan siitä, millainen on kyseisen asian, sen käsitteiden ja sen merkityksen suhde. Representaation vastaanottaja tekee myös mielessään valinnan – niin sanotun representaation prosessin, miten hän tulkitsee ja ymmärtää tekstin merkityksiä ja sen luomia representaatioita – näin vastaanottaja luo mieleensä myös oman representaationsa ja merkityksen aiheesta. Representaatiot ovat avoimia erilaisille tulkinnoille, variaatiolle sekä muutokselle. (Hall 1997, s. 3, 19, 135, 1999, s. 3.) Pysyvien representaatioiden muodostaminen ei ole mahdollista. Representaatio saattaa pysyä samanlaisena jonkin aikaa, mutta merkitys alkaa kuitenkin muuttumaan kulttuurin, ajallisen kontekstin, yksilöiden ja vallitsevien diskurssien vaihtuessa.

Representaatio ei ole suora ja muuttumaton uudelleenesitys maailmasta, vaan valitut diskursiiviset resurssit herättävät tietyt merkitykset eloon teksteissä – valitun diskurssin myötä toiset piirteet korostuvat representaatioissa ja toiset jäävät pois esitetystä kuvasta (Pietikäinen–Mäntynen 2009, s. 55–56). Representaatiot muodostuvat erilaisten kulttuuristen normien, ajallisten kontekstien,

sosiaalisten käytänteiden sekä vakiintuneiden esitystapojen eli diskurssien myötä. Merkityksellistäminen tapahtuu aina sen hetkisessä yhteiskunnallisessa kontekstissa ja kulttuurissa.

Kielenkäyttö kuvaa maailmaa, sen ilmiöitä, asioita ja näiden välisiä suhteita. Kielen merkitysjärjestelmillä esitetään ilmiöitä näitä harkituin merkityksin ladatuilla kielellisillä valinnoilla. Kieli siis luo merkityksiä. Representaation käsitteen kautta päästään tutkimaan, havainnoimaan, analysoimaan ja teoretisoimaan tätä merkityksen muodostumista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 57.) Representaatiot kytkeytyvät sosiaaliseen todellisuuteen ja vuorovaikutukseen, minkä vuoksi representaation luonne onkin sosiaalinen. Representaatio on eräänlainen sosiaalisen konstruktionismin työkalu, jonka avulla rakennamme kielellisesti sosiaalisen maailman eri ulottuvuuksia. Kieli on erottamaton osa sosiaalisen maailman toimintaa eikä kieltä voida erottaa todellisuudesta tai jättää huomiotta, kun tarkastellaan representaatioita. (Fairclough 2004, s. 2, 8.)

Representaatioita tarkastellessa on huomioitava, että representaatio ei aina välttämättä kuvaa todellisuutta sellaisenaan kuin se on. Representaation luonne on myös sopimuksenvarainen ja vaikutusvaltainen, mikä merkitsee, että sen avulla voidaan tarkastella millaisista näkökulmista ja millaisin keinoin todellisuutta kuvataan. Representaatiot eivät muodostu vain satunnaisista kielellisistä valinnoista, vaan tehdyt valinnat ovat jollain tavoin harkittuja ja merkityksellisiä itsessään, kuten mitä jätetään ulos ja mitä korostetaan representaatioissa. Tehdyt valinnat välittävät valtaa, joka on asioiden ja ilmiöiden uudelleenesittämisellä. Representaation luomiseen ja toistamiseen liittyvät valinnat voivat olla ideologisesti merkityksellisiä eli kuvata johonkin asiaan liittyviä arvoja, asenteita, uskomuksia ja arvostuksia (Fairclough 1997, s. 13, 30, 40–42). Representaatiot siis vaikuttavat ihmisten, asioiden ja ilmiöiden asemaan ja arvostukseen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 57). Tässä tutkimuksessa representaatioista voidaan havaita esimerkiksi arvostetaanko suomen kieltä tai millainen asema suomen kielenoppijoille rakennetaan.

Representaatiotkin ovat kielenkäyttäjän näkemyksiä maailmasta – yksi representaatio on vain yksi mahdollinen kuvaamisen tapa monista, ja siihen vaikuttavat yksilön asema maailmassa, sosiaalinen ja persoonallinen identiteetti ja suhteet muihin ihmisiin. Representaatiot saattavat heijastaa ihmisten ajatuksia siitä, miten asioiden tulisi heidän mielestään olla yhteiskunnassa. Lisäksi tulkitsemme representaatioita aina omista aiemmista tulkinnoistamme ja havainnoistamme käsin, mikä luo mahdollisuuden erilaisille tulkinnoille diskursseista sekä virhetulkinnoille. (Fairclough, 2004, s. 124.) Representaatioissa voi myös näkyä, mitä lukijan oletetaan tai toivotaan jo tietävän.

Representaatiota tarkastellessa pyritään hahmottamaan kielellistetyn ja merkityksellistetyn symbolisen uudelleenesityksen ja todellisuuden suhdetta. Representaatiota tutkiessa ei keskitytä siihen, kuka on tehnyt kielelliset valinnat tai kuinka tietoisia tai

tiedostamattomia valinnat ovat olleet, vaan mitä leksikaalisia aineksia on valittu ja mitä myös jätetty valitsematta sekä millaisen kuvan nämä valinnat muodostavat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 71.)

### 2.3 Opetussuunnitelmat oppikirjojen tutkimuksen viitekehyksenä

Suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheiden muodostamien suomen kielen oppimisen diskurssien taustalla vaikuttavat aineiston oppikirjoja määrittävät opetussuunnitelmat. Onkin mielekästä tarkastella, mitä opetussuunnitelmissa todetaan suomen kielestä ja sen oppimisesta, mitä nostetaan keskeisiksi tavoitteiksi suomen kielenoppimisessa ja muita merkittäviä toistuvia seikkoja. Oppikirjoihin vaikuttavat opetussuunnitelmien perusteissa olevat kielikäsitteet suomen kielen oppimisesta ja opettamisesta sekä laajemmat yhteiskunnalliset diskurssit suomen kielestä. Osa oppikirjoista on julkaistu aiempien opetussuunnitelmien aikana, mutta tässä luvussa kootaan lyhyesti vain mitä viimeisimmissä opetussuunnitelmissa todetaan suomi toisena kielenä opetuksesta. Opetussuunnitelmissa keskeiset ajatukset ovat pysyneet samoina, kuten oppijan kasvun ja kielitaidon tukeminen yhteiskunnassa toimimiseen ja kielitaidon monipuolinen kehittyminen.

Luvussa tehdään katsaus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, lukion opetussuunnitelman perusteisiin sekä kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin suomen kielen oppimisen osalta, sillä suurin osa aineiston oppikirjoista on toteutettu linjassa kyseisten opetussuunnitelmien kanssa. Vain kaksi aineiston oppikirjoista on suunnattu lukiokoulutukseen valmentavassa koulutuksessa (LUVA) käytettäväksi ja niistäkin toinen soveltuu myös peruskoulussa käytettäväksi, joten en esittele lukiokoulutukseen valmentavan koulutuksen opetussuunnitelmaa. Kuusi aineiston oppikirjoista on suunnattu ammatilliseen koulutukseen, ja niistä kolme ei ole suunnattu tietylle ammatilliselle linjalle, kaksi hoitoalan ja yksi ravintola-alan opiskelijoille. Ammatilliseen opetukseen suunnatun aineiston vähyyden vuoksi en myöskään esittele ammatillisten koulutuksen opetussuunnitelmia erikseen. Lukioon valmentavan koulutuksen opetussuunnitelmasta ja ammatillisten koulutusten opetussuunnitelmasta suomi toisena kielenä -opetuksen osalta nousee vastaavia teemoja esille kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, lukion opetussuunnitelman perusteissa sekä kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa. Osa aineiston oppikirjoista on suunnattu varsin laveasti aikuiskoulutukseen, ei tarkemmin esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen.

### 2.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) 2014 suomi toisena kielenä -oppimäärän erityiseksi tehtäväksi todetaan oppijan kasvun tukeminen kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on kielivalmiudet yhteiskunnassa toimimiseen ja päivittäiseen vuorovaikutukseen suomen kielellä. Peruskoulun viimeisillä luokilla suomi toisena kielenä -oppimäärän erityinen tehtävä on vakiinnuttaa ja monipuolistaa oppilaan suomen kielen taitoa, vuorovaikutustaitoja ja monilukutaitoa sekä kehittää kielellisiä valmiuksia jatko-opintoja, yhteiskuntaa ja työelämää varten. (Opetushallitus 2014, s. 106, 315–316.) Opetussuunnitelmassa todetaan olevan tärkeää, että suomea toisena kielenään opiskeleva pääsee kiinni samoihin teksteihin kuin luokkatasonsa muut oppilaat ja tulee näin osalliseksi omassa viiteryhmissään. Lähtökohtana opetukselle ovatkin oppilaille merkitykselliset ja arjessa tarpeelliset kielenkäyttötilanteet ja tekstit sekä kielitaidon kehittäminen sen kaikilla osa-alueilla ja eri tiedonaloilla. Tavoitteena on, että oppilaan suomen kielen osaaminen laajenee arkielämän konkreettisesta kielenkäytöstä myös käsitteellisempään ajattelun kieleen, kuten oman ajattelun, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisuun. (Opetushallitus 2014, s. 118, 185–186, 314.)

Tukena suomen kielen oppimisessa hyödynnetään oppilaiden jo osaamia kieliä, vahvuuksia sekä aiempaa tietoa ja taitoja. Keskiössä on monipuolinen osaamisen kehittäminen muun muassa kielen ja kulttuurin saralla. Opetuksessa pyritään kattavaan monilukutaitoon, jotta oppilas osaa hakea tietoa, ymmärtää, tuottaa, arvioida ja analysoida erilaisia suomenkielisiä tekstejä niin kouluympäristöissä kuin yhteiskunnassakin. (Opetushallitus 2014, s. 117–119.) Merkittävänä seikkana suomi toisena kielenä opetuksessa mainitaan yhteistyö suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien kanssa sekä yhteistyö myös kodin ja oppilaan oman äidinkielen opetuksen kanssa, mikä auttaa oppilasta rakentamaan omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiään. Opetusta myös toteutetaan erilaisissa oppimisympäristöissä, jotta kielitaito kehittyy monipuolisesti myös kouluympäristön ulkopuolella. Lisäksi oppimäärän tehtävänä on innostaa elinikäiseen kielenoppimiseen sekä auttaa oppilasta rakentamaan omaa kielellistä ja kulttuurillista identiteettiään (Opetushallitus 2014, s. 106, 117–118). Suomi toisena kielenä -oppimäärän yksi tehtävä on myös tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä laajentaa kielitietoutta, tekstimaailmaa ja kulttuurintuntemusta (Opetushallitus 2014, s. 314–315).

### 2.3.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS) 2019 korostetaan lähtökohtana sitä, että suomen kieltä opitaan suomenkielisessä ympäristössä ja oppijalle kehittyy monipuolinen suomen kielen taito.

Oppimäärän erityisenä tavoitteena on, että opiskelijan suomen kielen moniluku- ja vuorovaikutustaidot syvenevät, monikielisyys kehittyy ja opiskelija pystyy kielitaidollaan ja kulttuurintuntemuksellaan toimimaan jatko-opinnoissa ja työelämässä. Sen toinen erityinen tehtävä on syventää opiskelijan monikielisyyden kehitystä, suomen kielen monilukutaitoa sekä vuorovaikutustaitoja. (Opetushallitus 2019, s. 106–107.)

Suomi toisena kielenä -oppimäärän opetuksessa tehdään yhteistyötä opiskelijan oman äidinkielen ja muiden oppiaineiden opetuksen kanssa ja opetuksessa itsessään työskennellään niin itsenäisesti kuin yhdessäkin. Suomen kielen todetaan olevan oppimisen kohde sekä oppimisen väline muiden oppiaineiden opiskelussa ja opetuksen edistävän kielenoppimista kaikissa vuorovaikutustilanteissa. (Opetushallitus 2019, s. 106–107.) Opetuksen yleisiä tavoitteita on kehittää oppilaan vuorovaikutusosaamista, tekstien tulkitsemista, tekstien tuottamista ja kielitietoisuuden kehittymistä. Opiskelija osaa arvioida, eritellä ja kehittää omaa vuorovaikutusosaamistaan sekä pystyy tarkoituksenmukaisuuteen viestintätilanteissa. Opiskelija ymmärtää ja osaa arvioida erilaisten ja monimuotoisten tekstien tavoitteita ja kontekstia sekä pohtia niiden tarkoituseriä, luotettavuutta ja käytettävyyttä. Lisäksi opiskelija osaa tuottaa monimuotoisia tekstejä erilaisiin tilanteisiin ja tarkoituksiin, ilmaista ja perustella ajatuksiaan sekä hallitsee tekstintuottamisen prosessit. Opiskelijan ymmärrys kielenoppimisprosessista kehittyy ja hän oppii kehittämään kielitaitoaan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa ja -ympäristöissä. (Opetushallitus 2019, s. 107–108.)

### 2.3.3 Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022

Kotoutumiskoulutuksen opintopolulle ohjataan aikuiset maahanmuuttajat, joiden oppivelvollisuus on päättynyt ja jotka tarvitsevat koulutusta, joka edistää työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä sekä yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallinnan valmiuksia. Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (KOPS) 2022 mainitaan kotoutumiskoulutuksen tavoitteeksi opiskelijan suomen tai ruotsin kielen taidon ja muiden yhteiskunnassa sekä työelämässä vaadittavien taitojen kehittäminen, jotta opiskelijalla olisi valmiudet työllistyä tai jatkokouluttautua. Lisäksi koulutus antaa edellytykset yhdenvertaiselle asemalle suomalaisessa yhteiskunnassa ja osallisuudelle toimia Suomessa. (Opetushallitus 2022, s. 7, 11.) Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman kieli- ja viestintäosaamisen keskeiseksi tavoitteeksi nostetaan kielenkäyttö opiskelijan omiin viestintätarpeisiin, aktiivinen toimijuus kielenoppimisessa ja laajat keskustelu- ja vuorovaikutustaidot (Opetushallitus 2022, s. 30). Kielelliseksi tavoitteeksi on asetettu toimiva peruskielitaito (Opetushallitus 2022, s. 7, 11).



Opetuksessa tunnustetaan ja hyödynnetään opiskelijan omaa kielitaustaa, aiempia kokemuksia ja muita resursseja sekä otetaan huomioon opiskelijat yksilöinä erilaisine tarpeineen ja toiveineen. Opiskelijoiden omia kulttuurisia tapoja arvostetaan ja rohkaistaan käyttämään. Opetusta eriytetään opiskelijoiden yksilöllisten valmiuksien, tavoitteiden ja tarpeiden mukaan. Opiskelijoiden osallisuutta vahvistetaan suomen kielen oppimisella, osallistumalla kansalaistoimintaan ja yhteiskunnassa vaikuttamisella. (Opetushallitus 2022, s. 11–13). Keskeistä kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa on kielen ja opittavan sisällön liittyminen toisiinsa. Kieli ei ole koulutuksessa pelkästään oppimisen kohde ja väline, vaan sen avulla luodaan merkityksiä ja todellisuutta koskevaa tietoa. Koulutuksessa tuetaan sitä, että opiskelija kokee opiskelun merkityksellisenä, tuntee omat resurssinsa ja osaa asettaa tavoitteita. (Opetushallitus 2022, s. 12–13.)

## 3 AINEISTON KUVAUS JA ANALYYSIMETODIT

### 3.1 Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheista. Suomi toisena kielenä -oppikirjoja käytetään osana suomi toisena kielenä -opetusta. Toisena kielenä tarkoitetaan kieltä, jota opitaan ja omaksutaan kohdekielisessä ympäristössä. (Suni 2008, s. 14–15.) Suomi toisena kielenä -oppikirjat on siis suunnattu Suomessa oleskeleville tai asuville maahanmuuttajille, jotka opettelevat suomen kieltä suomenkielisessä asuinympäristössään. Aineistoon valittiin 2000-luvulta eteenpäin julkaistuja oppikirjoja, jotta esipuheet vastaisivat nykyistä kielikäsitystä. Vanhin aineiston suomi toisena kielenä -oppikirja on vuodelta 2004 ja uusin vuodelta 2020. Aineistoon valittiin oppikirjasarjoista aina niiden ensimmäisen osa, esimerkiksi *Työelämän suomea. 1, Suomeksi ammattiin* (2017) eikä sarjan seuraavaa osaa *Työelämän suomea. 2, Suomeksi työhön* (2019). Aineistossa on oppikirjoja kaikilta kouluasteilta perusopetuksesta aikuisopetukseen. Osa oppikirjoista soveltuu käytettäväksi myös eri koulutusasteilla sekä myös itsenäisessä suomen kielenopiskelussa. Eniten oppikirjoja, 19 kappaletta, on suunnattu aikuisille suomen kielenoppijoille. Aineisto sisälsi 34 oppikirjaa ja ne on kuvattu tarkemmin taulukossa 1.

Tutkimuskohteena ovat ainoastaan oppikirjojen esipuheet, mutta esipuhe on osa oppikirjaa ja sen kontekstia, joten on tarpeen kuvata suomi toisena kielenä -oppikirjoja yleisesti. Oppikirja on opetukseen ja oppimiseen tarkoitettu teksti ja se on suunnattu tietyille käyttäjäkunnalle, tietyn ikäiselle, tietyn tasoiselle ja tietyssä opetusryhmässä olevalle suomen kielenoppijalle sekä myös kirjaa käyttävälle opettajalle (Häkkinen 2002, s. 11–12, Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 93). Oppikirjan esipuheissa, kuten teksteissä yleisestikin, tehdään oletus lukijasta ja suunnataan teksti tietyille kohderyhmälle. Todellisuudessa lukijat voivat poiketa paljonkin oletusta kohderyhmästä. Esipuheissa esitellään, millainen oppikirja on, mitkä ovat sen keskeisiä sisältöjä ja miten opittavat asiat on jäsennelty. Nämä luovat omaa representaatiotaan siitä, millaista oppikirjan mukaan suomen oppiminen on. Esipuhe esittelee oppikirjan pedagogisia lähtökohtia, ja esipuheet ovatkin myös tapa erottua muista oppikirjoista. Oppikirjojen esipuheisiin tehdyt kielelliset valinnat kuvastavat oppikirjantekijöiden käsitystä siitä, millaista suomen kieltä yhteiskunnassa tarvitaan. (Tanner 2012, s. 8.)

Käsitevalinta esipuhe valikoitui tutkimuksessa käytettäväksi termiksi sen laajan merkityksen 'johdanto, alkulause, alkusanat' ja synonyyminä *alkusanoille* ja *saatesanoille* toimimisen vuoksi (KS s.v. *esipuhe*). Aineiston oppikirjoissa esipuheet on otsikoitu muun muassa *lukijalle*, *oppilaalle*, *oppikirjan käyttäjälle*, *alkusanat* ja *saatesanat*. Muutamissa aineiston

oppikirjoissa oli suomenkielisen esipuheen lisäksi esipuhe myös englanniksi tai arabiaksi tai erikseen esipuheet opettajalle ja oppilaalle, mutta näitä esipuheita ei käsitellä tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 1 Tutkimuksen aineisto aakkosjärjestyksessä oppikirjan nimen mukaan

Oppikirja	Kustantaja ja julkaisuvuosi	Kenelle suunnattu	Esipuheen sanamäärä
Aamu: suomen kielen toinen lukemisto, kirjallisuustieto ja kielioppi maahanmuuttajille, peruskouluille, erityisopetukseen, kotikäyttöön	Opetushallitus, 2019	Perusopetus	246
Ahaa!: Suomen kielen oppikirja aikuisille 1	Finn Lectura, 2018	Aikuisopetus	352
Aletaan ja jatketaan!: suomen kielen oppikirja 1	Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaalaisten kielten ja kirjallisuuden laitos, 2011	Aikuisopetus	371
Avain suomeen	Gaudeamus 2017	Aikuisopetus	302
Fonetiikkaa suomen kielen oppijoille	Finn Lectura, 2016	Aikuisopetus	353
Hauska tavata!: opin suomea	Suomen Kustannusyhdistys ry, 2022	Aikuisopetus	187
Helppoa suomea	Opetushallitus, 2016	Aikuisopetus	202
Hoitotyön suomea: toiminnallisia harjoituksia hoitoalan S2-opetukseen	Finn Lectura, 2016	Ammatillinen koulutus	342
Ihan lähellä: työelämän suomea lähihoitajille	Bookwell Oy, 2014	Ammatillinen koulutus	240
Kato hei: puhekielen alkeita	Finn Lectura, 2017	Aikuisopetus	142
Kielikarhu 1, Suomi toisena kielenä	Opetushallitus, 2015	Perusopetus	92
Kipinä: suomea lukioon 3–4	Finn Lectura, 2013	Lukio	373
Kokataan suomeksi!: suomen kielen oppikirja ravintola-alan opiskelijoille	Finn Lectura, 2018	Ammatillinen koulutus	211
LUKU Startti, lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille	Finn Lectura, 2018	Aikuisopetus	195
No niin!: Suomea aikuisille 1	Finn Lectura, 2017	Aikuisopetus	281
Oma suomi: suomea aikuisille 1	Kustannusosakehtiö Otava, 2015	Aikuisopetus	169
Opi suomea Merimin kanssa	Warelia, 2019	Peruskoulu, lukio	203
Päivää!: suomea aikuisille	Opetushallitus, 2015	Aikuisopetus	274
Pääte: Suomea aikuisten maahanmuuttajien perusopetukseen	Finn Lectura, 2020	Perusopetus	156
Sanatarkka	Opetushallitus 2008	Lukio	139
Sainpas sanottua: suomen kielen keskusteluoppikirja	Finn Lectura, 2019	Ammatillinen koulutus, aikuisopetus	325
Sun suomi : Finnish for beginners	Finn Lectura, 2013	Lukio, aikuisopetus	111
Suomea jokaiseen päivään	Finn Lectura 2008	Aikuisopetus	277
Suomea luvassa	Opetushallitus, 2016	Lukiokoulutukseen valmistava opetus	202
Suomen kielen tikapuut 1	Kangasniemi Heikki, 2007	Aikuisopetus, lukio	550
Suomea sinulle: suomen kielen oppikirja yläkouluun 1	Finn Lectura, 2011	Yläkoulu	223
Suomen kieli kuntoon 1: S2-harjoituksia lukioon ja ammatilliseen koulutukseen	WSOY, 2005	Lukio, ammatillinen koulutus	390
Suomen mestari: suomen kielen oppikirja aikuisille 1	Finn Lectura, 2014	Aikuisopetus	177
Suomi sujuvaksi 1	Gaudeamus Oy	Aikuisopetus	580
Taivutellen 1	OpiKatti, 2016	Perusopetus, lukiokoulutukseen valmistava opetus	2268
Tottakai : suomen kielen alkeisoppikirja	Finn Lectura, 2004	Perusopetus	105
Työelämän suomea. 1, Suomeksi ammattiin	Finn Lectura, 2017	Ammatillinen koulutus	210
Uusi tekstitulkki: lukemisto ja tehtäväkokoelma suomi toisena ja vieraana kielenä -opetukseen	Suomi-koulujen tuki ry., 2013	Lukio, aikuisopetus	476
Yhteistä ja omaa: suomea toisena kielenä kahdeksaluokkalaisille	Opetushallitus 2005	Perusopetus	246

### 3.2 Diskurssianalyysin eteneminen

Tutkimuksen analyysimetodina toimii diskurssianalyysi. Diskurssianalyysissä kielenkäytön mikrotaso pyritään yhdistämään laajempaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen makrotasoon. Erilaisia tapoja kuvailla samaa asiaa tai ilmiötä on lukemattomia ja jokainen tehty kielellinen valinta rakentaa todellisuudesta erilaista kuvaa (Fairclough 1992, s. 67, Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 49, 56–57). Aineiston analyysissä pyritään havainnoimaan erilaisia tapoja kuvailla suomen kieltä, suomen kielenoppijoita ja suomen kielen oppimista sekä muodostaa näiden havaintojen pohjalta representaatiota. Representaatiot eivät muodostu satunnaisista kielellisistä valinnoista, vaan tehdyt valinnat ovat aina jollain tavoin harkittuja ja merkityksellisiä itsessään, mikä on tutkimuksen keskiössä. Representaatiota tutkiessa keskitytään siihen, mitä leksikaalisia aineksia on valittu ja mitä myös jätetty valitsematta sekä millaisen representaation nämä kielelliset valinnat muodostavat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 71.) Aineistosta tarkastellaan siis kielellisiä piirteitä, joiden myötä representaatiot tulevat havaittavaksi ja rakentuvat esipuheissa.

Representaation rakentumisessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi yksittäisiin leksikaalisiin valintoihin. Analyysissä tarkastellaan esimerkiksi, millaisia representaatioita tietyt sananvalinnat, nimeämiset tai verbivalinnat tuottavat. Representaatioita suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheiden lukijoista, suomen kielenoppijoista, on mielekästä tarkastella esipuheissa ilmenevien nimeämisten kautta. Nimeäminen merkitsee millaisia nimityksiä, kuten substantiiveja ja substantiivilausekkeita, valitaan, kun viitataan maailman asioihin, ilmiöihin ja henkilöihin. Nimeämisiä voidaan luokitella ryhmiin, jonka myötä päästään tarkastelemaan kielellisesti tapahtuvaa kategorisointia, jonka myötä puolestaan paljastuu sanavalintojen hierarkiaa. Nimeäminen ja luokittelu voivat jo itsessään muodostaa oman representaationsa tai diskurssinsa asiasta ja ilmiöstä. Nimeämisten lisäksi on mielekästä tarkastella esipuheissa olevia kuvaamisia eli miten maailman ilmiöitä tai erilaisia ryhmiä kuvaillaan kielellä. Kuvaamista tarkastellessa voidaan havainnoida esimerkiksi, millaisia adjektiiveja, adverbeja tai kielikuvia kuvailussa ja määrittelyssä käytetään. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 71–72.) Erilaisilla valinnoilla nimeämisessä ja kuvaamisessa voidaan rakentaa erilainen representaatio. Myös verbivalinnoilla voidaan ohjata lukija näkemään representaatio tietyllä tavalla ja toimimaan sen mukaisesti. Verbivalintoja tarkastelemalla selviää, miten maailmaa kuvataan lausetasolla ja esimerkiksi ketkä ovat tekijöitä ja osallisia suomenoppimisessa. Modaaliset ilmaukset esimerkiksi kertovat mikä on kirjoittajan suhtautuminen tekstissä olevaan asiaan, ja niillä voidaan osoittaa, onko jonkin asia pakollinen, välttämätön tai toivottava (VISK § 1551). Modaaliverbien lisäksi verbeistä tarkastellaan moduksia, kuten konditionaalia, joka ilmaisee mahdollisuuden merkitystä (VISK § 1592) ja imperatiivilausekkeita,

joissa pyydetään ja kehoitetaan lukijaa toimintaan (VISK § 1591). Lisäksi analyysissä kiinnitetään huomiota muihin kielellisiin ilmiöihin, kuten toistuviin kielen ilmiöihin, leksikaalisiin valintoihin ja kielikuvien käyttöön.

Analyysi eteni osista kokonaisuuksiin. Analyysivaiheen alussa värikoodasin ja alleviivasin aineistosta kielelliset ilmaukset, jotka merkityksellistivät suoraan suomen kieltä ja suomen kielenoppijoita. Tämän jälkeen tehdyt huomiot taulukoitiin ja ryhmiteltiin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Tarkasteltuja kielellisiä seikkoja olivat nimeämiset, kuvaamiset, leksikaaliset valinnat ja kielikuvat. Analyysi eteni siis yksittäisistä kielellisistä merkityksistä kohti laajempia vakiintuneita merkityksellistämisen käytänteitä ja representaatioryhmien hahmottamista. Aineiston analysoinnin tukena käytettiin muun muassa Ison suomen kieliopin verkkoversiota (VISK) ja Kielitoimiston sanakirjaa.

## 4 ANALYYSI JA TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen analyysin ja tulokset. Havainnoin suomen kielenoppijoiden sekä itse suomen kielen representaatioita, jotka yhdessä muodostavat representaation suomen kielen oppimisesta.

### 4.1. Oppijoiden representaatiot

Valtaosa aineiston suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheista esitti suomen kielenoppijat ainoastaan nimeämällä oppijan ilman määrittävää substantiivilauseketta tai liittämättä nimeämisen yhteen muita oppijaa määrittäviä kielen aineksia. Suomen kielenoppijaa representoitiin siis läpi aineiston pääasiassa oppijan roolin kautta, kuten voidaan havaita taulukosta 2.

TAULUKKO 2

Millä sanalla viitataan oppijaan	Viittausten määrä aineistossa
Oppilas	78
Opiskelija	52
Oppija	29
Lukija	13
Käyttäjä	9
Aikuinen	8
Nuori	4
Muut	19

Aineistossa oppijan nimeämiset olivat pääasiassa varsin neutraaleja ilmaisuja, jotka sopivat oppikirjan esipuheen genreen representoimalla oppijan oppijana. Eniten esiintyneet nimeämiset *oppilas*, *opiskelija* ja *oppija* kuitenkin rajaavat suomea toisena kielenä opettelevan ihmisen vain kielenoppijan rooliin, kun puolestaan nimeämisinä *lukija* ja *käyttäjä* sitovat oppijan juuri oppikirjan käyttäjiksi ja valjastavat suomen kielen oppimisen tapahtumaan oppikirjan kautta. Lisäksi nimeämiset lähentävät oppijaa oppikirjantekijään, kun oppikirja on heidän yhteistä maaperäänsä. Ikään viittaavat nimeämiset *aikuinen* ja *nuori* jättävät puolestaan laveamman ja vähemmän rajoitetun roolin oppijalle. Taulukon 2 Muut-kohta sisältää vain kerran esiintyneitä nimeämisiä oppijoista, kuten *suomea oppimaan tuleva* ja *taitotasoisille B1-C1*. Aineistosta nousi esille kuitenkin myös selkeitä toistuvia kielellisiä ilmauksia, jotka muodostavat koherenttia representaatiota suomenkielen oppijoista tietyntylaisina. Esittelen seuraavissa luvuissa oppijarepresentaatiot.

#### 4.1.1 Moninaiset oppijat

Oppijoita representoidaan aineiston suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa moninaiseksi ja heterogeeniseksi ryhmäksi, joilla on erilaisia piirteitä. Oppijoiden moninaisuuden esille tuominen ja heterogeeniset opetusryhmät liitetään aineiston esipuheissa usein siihen, että oppikirjassa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja oppikirjan toimivuus myös heidän kielenoppimisensa tarpeisiin. Moninaisuuden representaatio ilmenee selkeästi esimerkiksi seuraavissa oppijan nimeämisissä esimerkeissä (1) ja (2):

- 1 -- on suunnattu **kahdeksaluokkalaisille eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille, mutta** sitä voivat käyttää **monenikäiset yläkoululaiset**.
- 2 Kokemukseni mukaan pelien käyttö edistää **hiljaisempienkin oppilaiden** osallistumista.
- 3 Tämän teoksen lukijaksi on ajateltu **kotoutuja - aikuinen, jolla on moninaiset tarpeet jokapäiväiseen suomen kielen käyttöön**.

Aineiston suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa toistui usein, että kirjoja ei ole rajattu vain tietyltä kielialueelta tai kulttuurista tuleville opiskelijoille tai vain tietyn ikäisille oppijoille. Se näkyy selkeästi ilmenee esimerkistä (1), jossa ilmaistaan suoraan, että oppikirja on suunnattu tietylle kohderyhmälle *kahdeksaluokkalaisille eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille*, mutta kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *mutta* ilmaisee mahdollisuuden myös muun ikäisille yläkoululaisille oppikirjan käyttöön (VISK §1080). Lisäksi representaatiota oppijaryhmien moninaisuudesta tukee toistuva virkkeiden myönteisyys, mikä näkyy verbeistä esimerkissä (1) *on suunnattu* ja esimerkissä (3) *on ajateltu*. Kieleisyys kyseisissä virkkeissä korostaisi sitä kenelle oppikirja ei ole suunnattu tai millaista oppijaa ei ole ajateltu oppikirjan käyttäjäksi ja loisi oppijan mieleen rajaavaa mielikuvaa oppikirjan kohderyhmästä.

Oppikirjojen esipuheissa korostetaan myös, että kirja soveltuu monenlaisen oppilaiden käytettäväksi, muutoinkin kuin eri kieli- tai kulttuuritaustan vuoksi. Tämä ilmenee esimerkistä (2), jossa liitepartikkeli *-kin* ilmaisee merkitystä 'myös' (VISK § 1635) mainitessa oppikirjan pelien soveltuvan hiljaisempienkin oppilaiden osallistumiseen. Oppikirjassa olevien pelien käyttö sopii siis myös hiljaisempien oppilaiden osallistamiseen, ei vain pelkästään heidän osallistamiseensa.

Oppijan representoiminen moninaiseksi näkyy aineistossa myös nimeämisissä, kuten esimerkissä (3) nimeämällä oppija *kotoutujaksi*. Kotoutuja tarkoittaa 'maahanmuuttajista: asettua

uuteen yhteiskuntaan ja omaksua sen toimintatavat (omat kulttuuripiirteensä säilyttäen)’ (KS s.v *kotoutuja, kotoutuminen*), mikä on määritelmänä varsin laava, mutta asettaa kuitenkin oppijan maahanmuuttajan rooliin. Lisäksi kotoutujan merkitys ’asettua yhteiskuntaan ja omaksua sen toimintatavat’ (KS s.v *kotoutuja, kotoutuminen*) antaa viitteitä siitä, että suomi toisena kielenä -oppikirjassa huomioidaan tämä eikä opeteta ainoastaan suomen kieltä, vaan myös suomen kulttuuria ja suomalaisen yhteiskunnan toimintaa. Esimerkissä (3) representoidaan oppikirjan käyttäjää tämän omien tarpeiden kautta. Oppija representoidaan henkilönä, jolla on monenlaisia kielenkäytön tarpeita, ei vain oppijana tai oppikirjan käyttäjänä. Oppijaa määrittää esimerkissä (3) ainoastaan kotoutujan tarve suomen kielen oppimiselle ja käyttämiselle jokapäiväisessä elämässään.

Suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa otetaan huomioon varsin erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita, kuten oppijoiden oppimisvaikeudet sekä lukutaidottomuus. Esipuheissa korostetaan oppijoiden moninaisuuden ja erilaisten kieli- ja kulttuuritaustojen lisäksi sitä, että oppikirjat sopivat myös oppijoille, jotka kaipaavat muista syistä enemmän tukea sekä ohjausta suomen kielen oppimiseen. Tämä representaatio oppijasta tukea kaipaavana yksilönä näkyy selkeästi esimerkeistä (4), (5) ja (6):

4 Olen kuitenkin päätyneet tähän ratkaisuun **auditiivisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden** vuoksi.

5 Se soveltuu etenkin **erityistä tukea tarvitsevien S2-oppilaiden** opetukseen ja **maahanmuuttajien valmistavaan opetukseen**.

6 Kirjan ensimmäistä lukua voi käyttää myös **luki-häiriöisten harjoitusmateriaalina**. Harjoituksia laadittaessa **on pyritty ottamaan huomioon erilaiset oppimistyylit**.

Aineiston oppikirjojen esipuheista voidaan havaita, miten oppikirjoissa esipuheista nousevista representaatioista näkyy oppikirjantekijöiden ottaneen huomioon oppikirjojen soveltumisen myös erilaisia oppimisen haasteita omaavien ja tukea oppimiseen kaipaaville oppijoille. Representaatio on nähtävissä selkeästi tukea kaipaavan oppijan eksplisiittisissä nimeämisissä substantiivilausekkein, kuten esimerkissä (4) *auditiivisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden* ja esimerkissä (5) *erityistä tukea tarvitsevien S2-oppilaiden* kuvaamisessa.

Esimerkin (4) verbivalinnoista voi havaita myös, miten oppikirjaa tehdessä on huomioitu tukea kaipaavat oppijat. Oppikirjantekijä sanallistaa kirjantekoprosessiaan oppikirjan



esipuheessa esimerkissä (4) ”-- *Olen kuitenkin päätenyt tähän ratkaisuun --*”, jossa *päätyä* merkitsee ’tulla t. joutua lopulta jhk tulokseen, tavoitteeseen, tilaan tms.’ (KS s.v. *päätyä*). Verbivalinta *päätyä* antaa ymmärtää, että oppikirjantekijä on punninnut mahdollisia eri vaihtoehtoja, mutta tullut lopulta lopputulokseen, että kyseinen ratkaisu on paras auditiivisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden oppimista ajatellen. Tämä muodostaa kuvaa oppijasta, joka otetaan hyvin huomioon oppikirjassa.

Samankaltainen ajatus on havaittavissa esimerkin (6) verbivalinnasta *pyrkii*, joka merkitsee ’yrittää t. pyytää päästä jhk (paikkaan, tilaan, päämäärään, tulokseen tms.) t. jstak; tavoitella toiminnallaan, käytöksellään tms. jtk päämäärää t. tulosta’. (KS s.v. *pyrkii*). Esimerkissä (6) verbi *pyrkii* merkitsee etenkin yrittää päästä toiminnallaan päämäärään, jossa oppikirjan harjoitukset ottavat huomioon erilaiset oppimistyyli. Aineiston esimerkissä (6) näkyy myös oppikirjan monikäyttöisyys ja soveltuvuus muidenkin kuin suomea toisena kielenään oppijoiden käyttöön, kun oppikirjan yhden luvun mainitaan voivan käyttää myös lukihäiriöisten opetusmateriaalina. Myös erilaisten oppimistyylien huomioimisen esimerkissä (6) voidaan nähdä tukevan moninaisten ja tukea kaipaavien oppijoiden oppimista.

Oppijoita representoidaan moninaisina usein suoraan substantiivilausekkein, joilla määritellään oppijaa. Moninaisen oppijan representaatio muodostuu pääasiassa substantiivilausekkein oppijan nimeämisen ja kuvailun kautta. Aineiston esipuheissa moninaisuus liitetään etenkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisuuteen sekä eri-ikäisyyteen, mutta myös muihin persoonallisuuspiirteisiin, kuten hiljaisuuteen, lukutaidottomuuteen tai muuhun tuen tarpeeseen. Oppikirjantekijöiden pyrkimys ottaa huomioon oppikirjassa moninaiset oppijat on havaittavissa puolestaan verbivalintojen kautta.

#### 4.1.2 Aktiiviset ja itseohjautuvat oppijat

Oppijoita representoidaan aineistossa myös aktiivisina ja itseohjautuvina toimijoina, jotka ovat itse kiinnostuneet oppimaan lisää sekä syvemmin suomen kieltä tai toimivat muutoin itsenäisesti kohti paremman suomen kielen taidon saavuttamista. Representaatio aktiivisista ja itseohjautuvista oppijoista ilmenee selkeästi esimerkeistä (7) ja (8):

7 Kirja on kuitenkin hyödyllinen kaikille sosiaali- ja terveysalan **ammattilaisille, jotka haluavat syventää tai vahvistaa ammatillisen kielen taitojaan.**

8 Jos **opiskelija haluaa**, hän voi helpomman tekstin jälkeen lukea vaativamman tekstin ja hankkia siten itselleen asiasta enemmän ja yksityiskohtaisempaa tietoa.

Oppijan aktiivisuus keskittyy aineistossa hyvin pitkälle verbiin *haluta*, joka merkitsee 'pyrkii tyydyttämään jtk tarvetta, toteuttamaan jtk toivetta; tavoitella, tahtoa, toivoa, mieliä' (KS s.v. *haluta*), mikä on nähtävissä esimerkeistä (7) ja (8). Verbi *haluta* esiintyy esimerkissä (7) verbien *syventää* ja *vahvistaa* kanssa. Verbi *syventää* merkitsee 'tehdä syvällisemmäksi, sisällöltään rikkaammaksi, tehokkaammaksi, vaikuttavammaksi, syvemmälle asian ytimeen käyväksi' (KS s.v. *syventää*) ja *vahvistaa* puolestaan 'tehdä vahv(emm)aksi vars. lisäämällä t. parantamalla jnk lujuuutta, kestävyyttä, vakautta, voimaa, tehoa, määrää tms., vahventaa' (KS s.v. *vahvistaa*). Esimerkissä (7) oppijasta luodaan siis kuvaa, jossa hän todellakin haluaa tietoisesti tehdä omaa ammatillisen kielen taitoaan syvällisemmäksi, tehokkaammaksi sekä parantaa kielitaitonsa lujuuutta ja vakautta. Oppija näyttäytyy itseohjautuvana ja aktiivisena halutessaan hankkia itsellään syvempää kielitaitoa. Esimerkissä (8) oppikirjantekijät antavat opiskelijalle mahdollisuuden itse päättää, haluaako hän oppia enemmän. Esimerkin (8) virkkeessä sitä ilmaisee konjunktio *jos*, joka ilmaisee konditionaalia ja ehtoa (VISK § 809, § 812). Samankaltainen verbin *haluta* ympärille muodostuva representaatio oppijasta näkyy esimerkistä (9):

9 Se [oppikirja] sopii lisäksi **kaikille, jotka haluavat vahvistaa suomen kielen kommunikatiivisia taitojaan**. Teos on omiaan myös niille, jotka ovat jo opiskelleet joitakin kursseja mutta **haluavat kerrata** kieltä käytännöllisestä näkökulmasta. Toivon kirjan kannustavan ja innostavan Suomeen tulleita ja tulevia **käyttämään kieltä ja osallistumaan aktiivisesti** yhteiskuntamme jokapäiväiseen elämään.

Aineiston esipuheista voidaan havaita oletus, myös mahdollinen oppikirjantekijän toive, että oppija saavuttaa oppikirjan avulla tarvittavan kielitaidon yhteiskunnassa toimimiseen, kuten ilmenee esimerkin (9) -- *käyttämään kieltä ja osallistumaan aktiivisesti yhteiskuntamme jokapäiväiseen elämään* rakentamasta representaatiosta. Samasta esimerkistä voidaan havaita myös toive, että oppija käyttäisi suomen kieltä *aktiivisesti*, joka tarkoittaa 'toimiva, toimelias, oma-aloitteinen, tehokas' (KS s.v. *aktiivinen*). Aineiston suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa rakentuu representaatio oppijoista, jotka ovat toimeliaita, oma-aloitteisia ja tehokkaita kielenoppimisessa. Oppijan oma

aktiivisuus näkyy aineistossa myös muutoin kuin *haluta*-verbin kautta, kuten ilmenee oppijan luonnehtiminen substantiivilausekkeissa esimerkeissä (10) ja (11) ilmenee:

10 **Lisähaastetta kaipaava opiskelija** voi lukea myös dialogia ympäröivät tekstit

11 Tästä syystä kirja sopii myös **ylioppilaskirjoituksiin itsenäisesti valmentautuville tai itseopiskelijoille**

Esimerkissä (10) representaatio oppijan aktiivisuudesta muodostuu useista eri kielen aineksista oppijaa määrittävässä substantiivilausekkeessa. Esimerkin (10) sanavalinta *lisä* merkitsee 'se mikä tekee jnk runsammaksi, riittävämmäksi, suuremmaksi, täydemmäksi, vahvemmaksi tms.' (KS s.v. *lisä*), mikä antaa ymmärtää oppijan tahtovan suomen kielen osaamisensa olevan runsampaa, riittävämpää ja niin edelleen verrattuna opiskelijaan, joka ei kaipaa lisähaastetta. Myös sanavalinta *haaste* muodostaa representaatiota oppijasta, jolle tavanomainen määrä kielenopetusta ei riitä, vaan aktiivisena representoidulla oppijalla on tarve oppia jotain vaikeampaa ja kiehtovampaa suomen kielestä. *Haaste* merkitsee 'vaikea (ja kiehtova) tehtävä; tarve, vaatimus; ongelma' (KS s.v. *haaste*). Yhdistettynä sanavalinnat *lisä* ja *haaste* vieläpä muodostavat representaatiota oppijasta, jolle pelkkä *haaste* ei riitä kielenoppimisessa, vaan hän kaipaa nimenomaan *lisähaastetta*, joka on jotain suurempaa kuin pelkkä *haaste*. Verbivalinta *kaipaava* merkitsee esimerkissä (10) 'olla jnk tarpeessa, tarvita, vaatia' (KS s.v. *kaivata*), mikä osoittaa oppijan sisäistä tarvetta ja motivaatiota syvemmälle kielenoppimiselle.

Oppijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus korostuvat etenkin esimerkin (11) muodostamassa oppijan representaatioissa. Adjektiivi *itsenäinen* merkitsee esimerkissä (11) 'tois(t)en vallasta, holhouksesta, avusta tms. riippumaton' (KS s.v. *itsenäinen*), jolloin representoidessa oppijaa hän ei ole riippuvainen opettajasta tai oppikirjasta valmentuessaan ylioppilaskirjoituksiin. Vastaavasti esimerkin (11) *itseopiskelijassa* korostuu oppijan itseohjautuvuus, sillä itseopiskelu merkitsee 'itseksseen, omin päin opiskelu' (KS s.v. *itseopiskelija, itseopiskelu*).

Representaatio aktiivisista ja itseohjautuvista oppijoista rakentuu vahvasti verbin *haluta* ympärille, mikä kuvaa oppijan omaa motivaatiota ja tarvetta oppia sekä esittää oppijan aktiivisena toimijana. Representaatio oppijoista aktiivisina ja itseohjautuvina on havaittavissa myös nimeämisisistä substantiivilausekkein sekä tehostesanoista, kuten esimerkin (10) *lisähaaste*.

## 4.2. Representaatiot suomen kielestä ja sen oppimisesta

Puolet oppikirjoista kuvaa suoraan suomen kieltä ja esipuheissa muodostetaan siitä selkeä representaatio. Representaatioita suomen kielestä esiintyy kaikkien koulutusasteiden oppikirjoissa eikä oppikirjan julkaisuajankohdalla ole vaikutusta representaatioiden ilmenemiseen aineistossa. Suomen kieltä kuvataan aineiston oppikirjoissa pääasiassa kielikuvin sekä affektiivisin ilmauksin, mutta suomen kielestä ei muodostu yhtä selkeitä representaatiota kuin suomen kielen oppijoiden representaatioista muodostui analyysissä, sillä suomen kielen kuvaamista esiintyi vain puolissa aineiston oppikirjoja. Esittelen tässä kolme representaatiota aineiston pohjalta. Representaatiot eivät juurikaan esiinny päällekkäin samoissa esipuheissa.

### 4.2.1 Monimuotoinen kieli

Suomen kieltä representoidaan suomi toisena kielenä -oppikirjoissa monimuotoisena kielenä, joka kuulostaa eri-ikäisten puhujien käyttämänä erilaiselta, vaihtelee alueellisesti. Suomen kielen erilaisuus tulee esille myös tilanteisuuden mukaan, kuten puhe- ja kirjakielen välillä. Tämä representaatio on havainnoitavissa esimerkeistä (12) ja (13), joissa monimuotoisuuden representoiminen keskittyy etenkin adverbien *eri* ja adjektiivien *erilainen* ympärille:

12 Kannattaa kuitenkin muistaa, että **kaikki suomalaiset eivät puhu samalla tavalla** vaan **eri** puolilla maata on **erilaisia** puhekielen muotoja.

13 Suomen kieli Turussa kuulostaa **erilaiselta** kuin Oulussa tai Helsingissä, ja **eri-ikäisten puhe vaihtelee paljon** kuten kirjoitettukin kieli **eri** foorumeilla.

Esimerkeissä (12) ja (13) voidaan havaita virkkeissä keskiöön nousevan adjektiivien *erilainen*, joka merkitsee 'erilaatuinen, -muotoinen tms., eroava, eriävä, toisen-, muunlainen, poikkeava' (KS s.v. *erilainen*). Esipuheissa rakennetaan representaatiota suomen kielestä, joka todella on käyttäjän ja käyttötilanteen mukaan erilaista eikä toistu aina samanlaisena käyttäjän ja tilanteen muuttuessa. Tämä näkyy etenkin esimerkissä (13), jossa Suomen kaupunkeja nimeämällä luodaan oppijalle kuvaa, miten suomen kieli on erilaista kussakin kaupungissa, sekä mainitaan, miten myös kirjoitettu kieli vaihtelee eri kirjoitusalueen mukaan.

Lisäksi esimerkissä (13) mainitaan myös eri-ikäisten puheen vaihtelevan, missä yhdysadjektiivin alkuosana *eri* ilmaisee jonkin ominaisuuden erilaisuutta ja erillisyyttä (KS s.v. *eri*).

Esimerkin (12) *eri puolilla maata* ja esimerkin (13) *eri foorumeilla* lauseyhteyksissä adverbiaali *eri* merkitsee jotain 'erillistä, itsenäistä, erityistä, omaa, toista' (KS s.v. *eri*). Adverbien *eri* ja adjektiivin *erilainen* toistuminen oppikirjojen esipuheissa korostavat representaatiota suomen kielen heterogeenisyydestä ja poikkeavuudesta niin käyttäjän kuin käyttötilanteen vaihdellessa.

Esimerkissä (12) puhutellaan suoraan oppijaa käyttämällä imperatiiviverbiä *kannattaa*, jolla ilmaistaan käskyä, pyyntöä tai kehotusta oppijan toiminnalle (VISK § 1591). Samassa esimerkissä oppikirjantekijä tuo myös oppijaa läheisemmäksi puhuttelemalla oppijaa suoraan. On kuitenkin huomioitava esimerkin (12) rajaavan suomen kielen käyttäjiä ulkopuolelle nostamalla esiin vain sen, miten kaikki suomalaiset eivät puhu samalla tavalla. Myöskään suomi toisena kielenä -oppikirjaa suomen kielenoppimisessa hyödyntävä suomen kielenoppija tai maahanmuuttajat eivät puhu suomea täysin samalla tavalla.

Suomen kielen monimuotoisuus tulee esille myös muutoin kuin erilaisuuden korostamisen kautta. Representaatio moninaisesta kielestä muodostuu myös kirjakielen ja oikean kielen erottamisen kautta, mikä ilmenee esimerkistä (14):

14 Tavoitteena on, että opiskelija oppisi ymmärtämään **suomalaisten puhetta, joka vain harvoin on kirjakielistä**, ja tulisi toimeen tavallisissa arjen viestintätilanteissa. -- **Oikean kielen** havainnointi on keskiössä, kun katse suunnataan kirjasta elävään maailmaan päin.

Esimerkissä (14) keskitytään suomalaisten puheeseen ja muistutetaan oppijaa, että se on vain harvoin kirjakielistä sekä korostetaan oikean kielen havainnointia. Adjektiivi *oikea* merkitsee 'sellainen kuin jk todellisuudessa on, alkuperäinen, muuttamaton, kaunistelematon' (KS s.v. *oikea*), joka esimerkissä (14) erottaa kirjakielen jollain tavoin epätodelliseksi kieleksi, jota suomalaiset eivät käytä puhuessaan.

Suomen kielen representoiminen monimuotoisena kielenä on havaittavissa esipuheissa käytetyistä adjektiiveista ja adverbeista, kuten esimerkeissä (12) ja (13) toistuva adjektiivi *erilainen* ja adverbi *eri* osoittavat. Representaation kuvauksissa keskeistä on suomalaisten puhe- ja kirjoitustavan erilaisuus niin alueellisesti kuin puhujan iän mukaan sekä kirjoitusalueen mukaan. Mielenkiintoista on, ettei aineiston esipuheissa mainita suomen murteita suoraan erilaisuutta tuovana tekijänä, vaan alueelliset erot kielessä tuodaan esille vain kaupunkien nimeämisen kautta.

#### 4.2.2. Haastava kieli

Suomen kieli kuvataan haastavana oppia oppikirjojen esipuheissa. Representaatio muodostuu haasteiden, vaativuuden ja vaikeuden merkityksellistämiseksi suomen kieltä oppiessa. Lisäksi representaatiolle tyypillistä ovat runsaat adjektiivilausekkeet ja dramaattisuus kielenkäytössä. Tämä on havaittavissa esimerkeistä (15) ja (16):

15 Opettajan on tiedostettava, että suomen kielen omaleimaiset lauserakenteet, sanojen monet päätteet, tunnuksiset ja niiden liittäminen monenlaisiin sanavartaloihin tuottavat monelle oppijalle **suuria haasteita**.

16 Joillakin suomalaisilla on hassu tapa väittää suomea oppimaan tuleville, että suomi on **mahdottoman vaikea kieli**. Älä pelästy! Kaikissa kielissä on jotain vaikeuksia, mutta kaikkia kieliä on opittu ja opitaan. Suomen kielen oppiminen ei vaadi mitään mystisiä kykyjä, vain työtä ja kärsivällisyyttä, kuten opiskelu yleensä.

Esimerkissä (15) adjektiivilauseke *suuria haasteita* on pätevä esimerkki kuvastamaan suomen kielen representaatiota haastavana kielenä oppia. Kyseisessä esimerkissä suomen kielen omaleimaiset piirteet esitetään syyksi kielen oppimisen haastavuudelle. Oppikirjantekijä ei tyydy kuitenkaan puhumaan vain haasteista, vaan mainitsee *suuria haasteita*. Adjektiivilauseke *suuria haasteita* itsessään monikkomuotoisena osoittaa, että oppija ei kohtaa vain yhtä haastetta suomen kieltä oppiessaan, vaan useita. Lisäksi adjektiivi *suuri* merkitsee tässä asiayhteydessä 'asteeltaan, voimaltaan, vaikutukseltaan huomattava; iso' sekä 'merkitykseltään t. asemaltaan huomattava, merkittävä, tärkeä' (KS s.v. *suuri*), mikä itsessään korostaa jo suomen kielen oppimisessa vastaantulevia haasteita.

Esimerkissä (16) puolestaan oppikirjantekijät nostavat esille joidenkin suomalaisten tavan väittää suomen olevan *mahdottoman vaikea kieli*. *Mahdoton* merkitsee 'joka ei voi toteutua, tapahtua, tulla kysymykseen, jota ei voi tehdä, toteuttaa, saada aikaan, ylivoimainen' (KS s.v. *mahdoton*) ja esimerkin (16) lauseyhteydessä se toimii vahvistavana adjektiivina *vaikealle*, joka tarkoittaa 'vaivalloinen, työläs, vaativa, hankala, rasittava, paha; tukala, pulmallinen, kiperä' (KS s.v. *vaikea*). Esimerkin (16) sanapari *mahdottoman vaikea* luo lukijalle siis representaatiota suomen kielestä ylivoimaisen vaativana tai hankalana kielenä oppia. Oppikirjantekijät kuitenkin kumoavat toteamuksen *Älä pelästy!* -huudahduksella. Kielteinen imperatiivi muodostaa käskylauseen (VISK § 1647), joka on suunnattu suoraan oppijalle. Lisäksi esimerkissä (16) rinnastetaan suomen kieli

tasavertaisena muihin kieliin sekä suomen kielen oppiminen kaiken muun opiskelemiseen, mikä puolestaan ikään kuin muodostaa representaation uudelleen suomen kielestä tavanomaisesti opittavana kielenä. Esimerkin (16) toteamus *kaikissa kielissä on vaikeuksia* sisällyttää suomen kielen kaikkien kielten joukkoon. Lisäksi esimerkissä (16) rakennetaan representaatiota suomesta opittavissa olevana kielenä, kun todetaan, ettei suomen kielen oppiminen vaadi mitään *mystisiä kykyjä*. *Mystinen* merkitsee 'salaperäinen, arvoituksellinen, hämärä(peräinen), selittämätön, epäilyttävä' (KS s.v. *mystinen*). Esimerkki (16) osoittaaakin, että myös representaation sisällä on poikkeavuuksia sekä sen, etteivät oppikirjantekijät ajattele samoin suomen kielen oppimisesta kuin jotkut suomalaiset, jotka väittävät suomen olevan mahdottoman vaikea kieli.

Suomen kieltä representoidaan haasteellisena kielenä oppia myös kuvaamalla, mikä kielessä on haastavaa ja luomalla kielikuvilla oppijalle mielikuvaa suomen oppimisesta, kuten esimerkistä (17) voidaan havaita:

17 -- käydään läpi koko suomen kielen perusrakenne äänneistä ja sanatyypeistä aina lauseenmuodostuksen **vaativimpiin haasteisiin saakka**. -- Aivan samalla tavoin kuin katolle kiipeäjä tarvitsee tikapuut, jotka hän voi sitten katolle päästyään potkaista pois, myös uutta kieltä opetteleva tarvitsee aluksi erilaisia sääntöjä ja malleja, joiden avulla hän voi kieltä harjoitella mutta jotka hän kieltä hallitsemaan opittuaan voi heittää pois ajatuksistaan.

Esimerkissä (17) käytetään tehokeinona ja dramatiikan muodostamiseen superlatiivisia *vaativimpiin*. Itsessään jo sanavalintana adjektiivi *vaativa* kuvaamassa haasteita on merkittävä valinta, sillä *vaativa* merkitsee 'työstä, tehtävästä tms.: suurta taitoa kysyvää, vaatimuksia asettavaa' (KS s.v. *vaativa*). *Vaativan* käyttäminen superlatiivin muodossa siis luo korosteista kuvan siitä, että tarkasteltavan asian tai ominaisuuden aste on huomattavasti suurempi kuin muilla vertailujoukon jäsenillä (VISK § 642) eli esimerkissä (17) lauseenmuodostuksen vaativat haasteet ovat erittäin suurta taitoa kysyviä. Esimerkissä (17) myös tarinallisempi vertauskuva katolle kiipeäjästä ja uuden kielen oppijasta toimii dramaattisena elementtinä tekstissä kuvaamassa suomen kielen oppimisen prosessia.

Haastava kieli -representaatioissa suomen kielen kuvaaminen havainnollistuu toistuvien adjektiivilausekkeiden ja esimerkiksi dramaattisuuden luomisella superlatiivisia käyttämällä, kuten esimerkissä (17) *vaativimpiin*. Representaatio suomen kielestä haastavana kielenä näkyy myös aineistossa käytettyjen kielikuvien kautta.

### 4.2.3 Romantisoitu kieli

Suomen kieltä kuvataan aineiston esipuheissa mystifioidusti, affektiivisin ja voimakkain ilmauksin sekä adjektiivilausekkein, kun sitä representoidaan romantisoituna kielenä. Representaatio romantisoituna ja erityisestä kielestä luodaan runsaiden adjektiivien avulla, kuten ilmenee havainnollisesti esimerkiksi (18):

18 Suomen kieli on **kaunis kieli**. Se on myös **hyvin erikoinen ja erilainen kieli**. Kielen rakenne on looginen, mutta sanat eivät valitettavasti muistuta indoeurooppalaisten kielten sanoja. -- Suomen kielellä on usein **oma erityinen tapansa ilmaista eri asioita**, ja ilmausten oppimiseen menee aikaa.

Aineistossa suomen kieltä kuvattiin useamman kerran suoraan kauniiksi kieleksi, kuten myös esimerkissä (18). Adjektiivi *kaunis* merkitsee asian laadusta 'arvokas, merkittävä, hyvä, oivallinen' (KS s.v. *kaunis*). Samassa esimerkissä suomen kieltä kuvattiin kauniin lisäksi tehostussanan *hyvin* kanssa adjektiivein *erilaiseksi* ja *erikoiseksi* kieleksi, jotka merkitsevät 'eroava, eriävä, toisen-, muunlainen, poikkeava' ja 'tavallisuudesta poikkeava, epätavallinen, erikoislaatuinen, omalaatuinen, poikkeuksellinen, harvinainen, outo, omituinen, merkillinen, ihmeellinen, originelli' (KS s.v. *erilainen, erikoinen*). Tätä representaatiota suomen kielestä korostetaan esimerkissä (18) vertailemalla suomen kieltä toisiin kieliin toteamalla, etteivät sanat muistuta indoeurooppalaisten kielten sanoja. Vertailulla toisiin kieliin luodaan suomen kielestä representaatiota erityisenä, kun esille nostetaan poikkeavuudet eikä samankaltaisuuksia indoeurooppalaisten kielten kanssa. Suomen kielen omalaatuisuuden korostaminen jatkuu esimerkissä (18), kun mainitaan suomen kielen *oma erityinen tapa* ilmaista asioita. Esimerkissä (18) sanavalinta *oma* korostaa ja vahvistaa suomen kielen erityisyyttä, sillä *oma* merkitsee tässä asiayhteydessä 'erityinen, erillinen, itsenäinen, itsenäisen kokonaisuuden muodostava, jllek ominainen, luonteenomainen, tunnusmerkillinen, karakteristinen' (KS s.v. *oma*). Myös adjektiivi *erityinen*, joka merkitsee 'luonteenomainen, tunnusomainen, -merkillinen, kuvaava, ominainen, tyypillinen, karakteristinen' (KS s.v. *erityinen*) jatkaa jo esimerkissä (18) esiintyneiden *erilainen* ja *erikoinen* aloittamaa linjaa suomen kielen representoimisesta koherentisti erityisenä kielenä verrattuna toisiin kieliin.

Representaatiota suomen kielestä romantisoituna kielenä luodaan myös kielikuvien käytön ja runsaiden adjektiivien avulla, kuten on havaittavissa esimerkeistä (19) ja (20):



19 Toivotamme sinut tervetulleeksi **mielenkiintoiselle matkalle suomen kieleen**. Maisema näyttää ehkä aluksi **oudolta**, mutta pian tunnistat kaikki tarpeelliset maamerkit etkä enää eksy.

20 Suomen kielen opiskelu voi olla kuin avantoon meneminen: **ehkä ensin vaikeaa**, mutta kun vähän tottuu ja oppii, se onkin kivaa ja joidenkin mielestä **jopa koukuttavaa**. Toivomme, että kirja antaa sinulle hyvän peruskielitaidon, paljon oivalluksia ja mukavia, **aurinkoisia hetkiä** suomen kielen parissa.

Esimerkissä (19) suomen kielestä rakennetaan erityistä representaatiota puhuttelemalla oppijaa ja toivottamalla hänet *mielenkiintoiselle matkalle suomen kieleen*. Adjektiivi *mielenkiintoinen* merkitsee 'mielenkiintoa, kiinnostusta herättävä, kiinnostava, kiintoisa, kiehtova' (KS s.v. *mielenkiintoinen*). Jokin piirre suomen kielessä siis on oppikirjantekijöiden näkökannasta kiinnostusta herättävä. Kielikuva esimerkissä (19) *maisema näyttää ehkä aluksi oudolta* luo oppijalle kuvaa suomen kielestä, jossa verrannollinen näköala kielen muotoihin on *outo*, joka merkitsee 'epätavallinen, omituinen, kummallinen, erikoinen, merkillinen' (KS s.v. *outo*). Adjektiivi *oudon* merkitys epätavallisena ja erikoisena muodostaa vahvaa representaatiota erityisestä suomen kielestä.

Kielikuvin suomen kielestä representaation luominen on havaittavissa myös esimerkistä (20), jossa suomen kielen opiskelua verrataan avantoon menemiseen. Esimerkissä (20) representoidaan suomen kieli *ehkä ensin vaikeana*, mutta myöhemmin *kivana* ja *jopa koukuttavana*. Sanavalinta *ehkä* ilmaisee mahdollisuutta ja adjektiivi *vaikea* puolestaan merkitsee 'vaivalloinen, työläs, vaativa, hankala, rasittava, paha; tukala, pulmallinen, kiperä' (KS s.v. *ehkä, vaikea*). Adjektiivi *kiva* merkitsee 'hauska, mukava, miellyttävä' (KS s.v. *kiva*) ja adjektiivi *koukuttava* 'tehdä riippuvaiseksi, addiktoida' (KS s.v. *koukuttaa*). Tehdyt sanavalinnat rakentavat esimerkissä (20) suomen kielestä representaatiota niin hauskana kielenä, että se tekee riippuvaiseksi. Tehostesana *jopa* korostaa koukuttavan kielen representaation muodostumista.

Esimerkissä (20) toivotetaan oppijalle *mukavia, aurinkoisia hetkiä suomen kielen parissa*, mikä luo kuvaa kielestä, jonka seurassa viihdytään ja jota on helppo kuvailla runsain myönteisten adjektiivien kautta. Adjektiivi *mukava* merkitsee 'hauska, hupaisa, rattoisa, lupsakka, miellyttävä, kiva' (KS s.v. *mukava*) ja adjektiivi *aurinkoinen* puolestaan merkitsee 'säteilevä, iloinen, herttainen, huoleton, valoisa, onnellinen' (KS s.v. *aurinkoinen*). Suomen kielestä luodaan kuvaa myös positiivisena, hauskana ja säteilevänä kielenä.

Representaation romantisoitu kieli luoma kuvaus muodostuu etenkin adjektiivilausekkeista, runsaista adjektiiveista suomen kielen kuvaamisissa sekä on havaittavissa esipuheissa käytetyistä kielikuvista. Affektiiviset ilmaukset myös rakentavat suoraa representaatiota romantisoidusta suomen kielestä.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

### 5.1. Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut, millaisia representaatioita muodostuu suomen kielestä, sen oppimisesta ja suomen kielenoppijoista aineiston suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa. Tässä luvussa esittelen analyysin vielä tuloksia, tarkastelen, miten ne vastasivat tutkimuskysymyksiin ja esitän yleistä pohdintaa tutkimuksesta.

#### 5.1.1. Suomen kielen oppijoiden representaatiot

Suomen kielen oppijoita representoidaan aineiston suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa monin eri tavoin ja representaatio merkityksellistyy erilaisin kielellisin keinoin. Oppijoita representoitiin hyvin pitkälti nimeämisissä varsin neutraalisti oppijan roolin kautta, kuten nimeämisillä *oppilas*, *opiskelija*, *oppija*, *lukija* ja *kirjan käyttäjä*. Oppijat nimettiin myös kotoutujaksi tai ikään viittaavilla nimeämisillä *nuori* ja *aikuinen*. Analyysin myötä hahmottui kaksi keskeistä representaatiota oppijoista: *moninaiset oppijat* sekä *aktiiviset ja itseohjautuvat oppijat*. Oppijoiden representaatiot muodostuivat pääasiassa substantiivilausekkein nimeämisistä ja oppikirjantekijöiden suhtautuminen oppijoihin puolestaan havainnollistui verbivalintojen kautta. Representaatiot olivat osin päällekkäisiä ja samassa oppikirjassa siis representoitiin esimerkiksi oppijoita moninaisiksi sekä aktiivisiksi ja itseohjautuviksi.

Suomen kielen oppijoita representoidaan moninaisiksi. Oppijoiden representoidaan olevan heterogeenisiä, eri kieli- ja kulttuuritaustaisia, eri ikäisiä ja eri kielenoppimisen vaiheessa sekä myös persoonaltaan erilaisia, kuten hiljaisempia kuin muut oppijat tai kaipaavan muiden piirteiden, kuten lukutaidottomuuden vuoksi, enemmän tukea kielenoppimiseen. Oppijat kuvataan erilaisina myös toisiinsa nähden. Representaatio moninaisista oppijoista läpäisee koko tutkimuksen aineiston. Representaatio rakentuu oppijan selkeiden nimeämisten ja substantiivilausekkeiden kautta sekä tehdyistä tarkoista luonnehdinnoista aineiston esipuheissa. Oppikirjantekijöiden tekemistä verbivalinnoista voidaan havaita, että he olettavat ja tunnistavat oppikirjan kohderyhmän olevan moninainen sekä heterogeeninen ja ovat pyrkineet ottamaan sen myös huomioon oppikirjaa tehdessään. Oppikirjantekijät kuvasivat, miten ovat kirjantekoprosessissa pyrkineet ottamaan huomioon myös tukea kaipaavat oppijat. Tässä representaatioissa oppijaa ei representoitu aktiivisena toimijana, vaan kuvattiin ennemmin, miten niin suomi toisena kielenä -oppikirjan kuin kielenopettajan on mahdollista ottaa oppikirjan puitteissa moninainen oppija huomioon ja antaa

tarvittua tukea. Moninainen oppijan representaatio esiintyi yhdessä niin tukea kaipaavien oppijoiden kuin aktiivisten ja itseohjautuvien oppijoiden representaatioiden kanssa.

Oppijoita representoidaan aineiston esipuheissa myös aktiivisina ja itseohjautuvina. Representaatio aktiivisesta ja itseohjautuvasta oppijasta muodostuu keskeisesti verbin *haluta* myötä, kun aineiston esipuheissa kuvattiin oppijan omaa halua syventää suomen kielen osaamistaan tai oppia enemmän ja lisää. Itseohjautuvuutta representoidaan myös substantiivilausekkeiden tehtyjen oppijan suorien nimeämisten kautta. Lisäksi representaatiota rakentaessa hyödynnettiin tehostesanoja. Tässä representaatiossa oppija on selkeä itsenäinen toimija, jonka sisäisestä motivaatiosta ja tarpeesta lähtee halu oppia enemmän ja syvemmin.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sitä, miten suomen kielen oppijaa representoidaan suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa. Tuloksia tarkastelemalla voidaan havaita, että suomen kielen oppijoita merkityksellistettiin suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa siis monin eri tavoin. Oppijoista ei muodosteta merkityksiä tai kuvaa vain yhdellä tavalla, jotka olisivat keskenään samanlaisia tai esiintyisivät aina samoissa esipuheissa. Esimerkiksi representaatiot tukea kaipaavat oppijat ja aktiiviset ja itseohjautuvat oppijat ovat osin vastakkaiset eivätkä esiinny kovin usein samassa esipuheessa.

### 5.1.2 Suomen kielen ja sen oppimisen representaatiot

Suomen kieli merkityksellistetään tutkimuksen aineiston suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa monilla eri tavoilla ja erilaisin kielellisin keinoin. Suomen kieltä representoitiin esipuheissa tutkijan olettamuksen mukaisesti niin haastavaksi kuin myös elinvoimaiseksikin kieleksi. Representaatiot muodostuivat etenkin adjektiivein kuvailusta, adjektiivilausekkeista, adverbeista, kielikuvista sekä dramaattisista ilmauksista. Analyysissä hahmottui kolme selkeää representaatiota suomen kielestä: *monimuotoinen kieli*, *haastava kieli* ja *romantisoitu kieli*. Suomen kielen representaatiot eivät juurikaan esiintyneet päällekkäin samoissa esipuheissa.

Suomen kieltä representoidaan aineiston esipuheissa monimuotoisena kielenä. Suomen kieltä kuvataan toistuvasti erilaiseksi, jopa oudoksi ja jollain tavoin poikkeavaksi muista kielistä. Representaatiossa keskeistä oli korostaa suomen kielen erilaisuutta niin alueellisesti kuin puhujan iän mukaan sekä asiayhteyden mukaan, kuten puhekielen ja kirjakielen eroista sekä kirjoitusalueen vaikutuksesta kielenkäyttöön. Representaatio muodostuu pääasiassa adjektiivien ja adverbiin kautta. On merkittävä huomio, ettei aineiston esipuheissa mainittu kertaakaan suomen kielen murteita, vaan ainoastaan yleisemmin suomalaisten puhetapojen erot alueellisesti. Lisäksi representaatiossa

kuvataan vain suomalaisten erilaista puhetapaa eikä oteta huomioon, että muutkin kuin suomalaiset puhuvat suomea mahdollisesti omalla erilaisella tavallaan.

Suomen kieltä representoidaan myös haastavana kielenä. Tässä representaatioissa suomen kielestä on keskeistä kuvata, miten oppijat kohtaavat haasteita kieltä opitellessaan ja mistä haasteet johtuvat. Toistuvia kielellisiä piirteitä representaatioissa ovat adjektiivilausekkeet, dramaattisuuden luominen esimerkiksi superlatiivilla käyttämällä ja kielikuvien runsaus suomen kieltä kuvatessa. Mielenkiintoista tässä representaatioissa on se, että representaatio haastavasta kielestä myös rikotaan muutaman kerran, kun aineistossa ensiksi korostetaan suomen kielen vaikeutta ja haastateellisuutta oppia, mutta rinnastetaan kieli muihin maailman kieliin, joita opitaan yhtälailla, kunhan oppija vain näkee hieman vaivaa.

Suomen kieli representoidaan monimuotoisen ja haastavan lisäksi romantisoituna kielenä, jonka representaatioissa on keskeistä luoda kuvaa erilaisesta, elinvoimaisesta, mystisestä ja kauniisti kielestä. Representaatioissa on vastaavia piirteitä kuin monimuotoisissa representaatioissa suomen kielestä, sillä kummassakin kuvataan suomen kieltä poikkeavana ja erilaisena suhteessa toisiin kieliin. Representaatio suomen kielestä romantisoituna rakentuu etenkin adjektiivilausekkeista, adjektiivien runsaasta käytöstä ja kielikuvista. Lisäksi romantisoitun kielen kuvaukseen kuuluu tiiviisti toivotus oppijalle mukavista opiskeluhetkistä suomen kielen parissa.

Representaatio suomen kielen oppimisesta rakentuu oppijan ja suomen kielen representaatioiden myötä. Oppijarepresentaatioiden myötä voidaan päätellä suomen kielen oppimisen olevan sen verran tarpeellista yhteiskunnassa toimimiseen, että suomen kieltä opettelevat moninaiset oppijat. Suomen kielenoppijat ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia sekä eri-ikäisiä, mutta heitä yhdistää tarve suomen kielen oppimisesta. Tämä tulkinta on myös linjassa opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2014, 2017, 2022.) keskeisten sisältöjen kanssa. Yksi keskeinen tavoite suomi toisena kielenä -opetukselle on kielitaidon kehittyminen monipuolisesti ja niin, että suomen kielellä pystyy osallistumaan aktiivisesti yhteiskunnassa toimimiseen.

Toisilla suomen kielenoppijoilla on suurempi halu ja tarve oppia suomen kielestä enemmän, kenties suomen kielen moninaisen tai romantisoitun representaation vuoksi. Suomen kieli eroaa käyttäjän ja käyttökontekstin mukaan, joten yhteiskunnassa toimiessaan suomen kielenoppija kohtaa monenlaista suomen kieltä. Oppija voi myös pitää romantisoitun kielen representaation mukaisesti suomen kieltä niin kauniina ja erilaisena kielenä, että haluaa oppia sen vuoksi siitä lisää. Tukea kaipaavien oppijoiden representaatio antaa puolestaan viitteitä, että suomen kielen oppiminen ei ole aina itsestäänselvyys tai helppoa. Tätä tulkintaa tukee myös representaatio itse suomen kielestä haastavana kielenä oppia.

Tutkimuksen tavoitteena oli havainnoida, miten suomen kieltä ja sen oppimista representoidaan suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa. Tutkimuksen tuloksia tarkastelemalla voidaan todeta, että suomen kieltä representoitiin monin erilaisin tavoin aineistossa. Kuvaa suomen kielestä rakennettiin monin eri tavoin eivätkä representaatiot suomen kielestä merkityksellisty aina samalla tavalla aineiston esipuheissa. Representaatio suomen kielen oppimisesta havainnollistui yhdistämällä representaatiot suomen kielenoppijoista sekä suomen kielestä.

## 5.2. Pohdinta

Halusin tässä tutkimuksessa tarkastella suomen kielen, sen oppimisen ja suomen kielenoppijoiden representaatioita suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheissa. Kiinnostus aiheen tutkimiseen lähti laajemmista yhteiskunnassa toistuvista stereotyyppioista suomen kielen oppimisen vaikeudesta, minkä vuoksi tutkimuksen teoreettiseksi viitekehyykseksi valikoitui luonnollisesti diskurssitutkimus. Koen, että representaation käsite sopi erittäin hyvin tässä tutkimuksessa suomen kielen ja oppijoiden stereotyyppioiden tarkastelemiseen. Diskursseilla sekä niiden sisällä esiintyvillä representaatioilla on valtaa, sillä kielellä merkityksellistetään, rakennetaan ja muokataan maailma. (Hall 1997, s. 6, 49). Suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheilla on siis valtaa vaikuttaa suomen kielenoppijoiden käsityksiin suomen kielestä ja suomen kielenoppijuudesta.

Tutkimuksen alussa oletin, että aineistosta nousee esille representaatio suomen kielestä vaikeana kielenä oppia, mikä piti paikkaansa. Toinen aineiston esipuheista noussut representaatio aktiivisista ja itseohjautuvista oppijoista oli myös selkeästi havaittavissa analyysin myötä, vaikka niiden löytymisestä ei ollutkaan ennako-oletusta. Esipuheen ollessa kuvaava ja itsessään oppijaa motivoiva tekstilaji (ks. Ala-Krekola 2013, Kääntä 2005.), ei ollut yllätys, että suomen kieltä representoitiin romantisoidusti, sillä representaatio nostaa esille suomen kielen omia erityispiirteitä ja hyviä puolia. Myös oppijoita representoitiin tavoilla, jotka sopivat esipuheen genreen – oppikirjat sopivat niin moninaisille oppijoille kuin aktiivisille ja itseohjautuvillekin oppijoille.

Tutkimusta ja sen tuloksia tarkastellessa ja arvioidessa on muistettava, että representaatiot eivät välttämättä aina kuvaa todellisuutta, vaan kirjoittajien käsityksiä sekä toiveita maailmasta (Fairclough, 2003, s. 124). On siis huomioitava, että esipuheiden representaatiot heijastavat, millaista oppikirjantekijät käsittävät suomen kielen olevan tai millaisia he toivoisivat suomen kielenoppijoiden olevan. Tietenkin oppikirjaan vaikuttavat myös oppikirjantekijöiden omien käsitysten ja toiveiden lisäksi yhteiskunnalliset diskurssit suomen kielestä ja sen oppijoista.

### 5.3. Tutkimuksen kriittinen tarkastelu

Tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava aineiston laajuus ja rajaaminen. Aineisto rajattiin suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheisiin, koska ne on kohdennettu suoraan oppijalle. Esipuhe on kuitenkin hybridigenre, ja on aiheen pohtia, kuinka paljon esipuheen sisällöstä on lopulta suunnattu oppijalle itselleen ja kuinka paljon puolestaan kielenopettajalle. Lisäksi on tarpeen huomioida suomen kielen oppijan kielitaidon taso, sillä alkeisoppija ei välttämättä ymmärrä juuri mitään esipuheesta, etenkin jos kyseessä on lukutaidoton oppija. Tämä korostaa suomen kielenopettajan roolia oppikirjan esipuheen esittelemisessä oppijalle. Esipuhe on vain pieni myös osa oppikirjaa, joka voidaan jättää kokonaan käsittelemättä niin itseopiskellessa kuin opetusryhmässä kieltä oppiessa. Tutkimuksen aineiston rajaaminen pelkkiin suomi toisena kielenä -oppikirjojen esipuheisiin jättää myös avoimeksi, millaisia representaatioita suomen kielestä, sen oppimisesta ja oppijoista voisi havaita koko suomi toisena kielenä -oppikirjaa tarkastellessa. Voisi olla myös mielekästä tarkastella, vastaavatko oppijan esipuheen muodostamat representaatiot oppikirjan muuta sisältöä.

Tutkimuksen aineisto käsitti vain 2000-luvulta eteenpäin julkaistuja suomi toisena kielenä -oppikirjoja, minkä vuoksi aineisto vastaa tuoreempaa yhteiskunnallista kielikäsitystä sekä käsitystä kielenoppimisesta. Kuitenkin jo kahdessakymmenessä vuodessa kielikäsitukset ja käsitykset kielenoppimisesta ovat muuttuneet. Lisäksi aineisto sisälsi vain kirjasarjojen ensimmäisiä osia. On mahdollista, että representaatiot suomen kielestä ja oppijoista kehittyvät ja muuttuvat kirjasarjan edetessä ja olettavasti oppijoiden kielitaidon tason kehittymisen myötä. Tutkimuksen aineiston koko oli nähdäkseni tälle tutkimukselle varsin sopiva, sillä tämänkokoista aineistoa oli mahdollista havainnoida ja analysoida tarpeeksi yksityiskohtaisesti. Kokonaiskuva ja representaatiot suomen kielestä, sen oppimisesta ja oppijoista analyysissä muodostuivat juuri kielellisten yksityiskohtien kautta.

Tutkimuksen tuloksia on arvioitava myös analyysimenetelmän kannalta. Tutkimus sijoittuu diskurssitutkimuksen kentälle ja analyysissä keskityttiin leksikaalisiin valintoihin, nimeämisiin, kuvaamisiin, substantiivilausekkeisiin, adjektiiveihin, verbeihin sekä kielikuviin. Esimerkiksi kriittisen diskurssianalyysin tai systemis-funktionaalisen kieliteorian ideationaalisen metafunktion kautta aineistoa havainnoimalla siitä olisi voitu saada mahdollisesti erilaisia tuloksia. Erilaisia kielen analyysin tapoja käyttämällä ja yhdistämällä tutkimuksen tulokset olisivat syventyneet entisestään. Lisäksi tutkimuksen analyysiä olisi voinut laajentaa diskurssien tarkastelemiseen, jotka laajempina kielen ilmiönä vaikuttavat siihen, millaisia representaatioita niiden sisällä voi muodostua tietyistä aiheista.

Yksilöllinen representaation prosessi vaikuttaa myös väistämättä tutkimuksen tulosten tulkintaan. Representaatio merkityksellistyy jokaisen yksilön mielessä erilailla aiempien representaatioiden päälle sekä sen mukaisesti, mikä on ilmiön tai asian, sen käsitteiden ja merkityksen suhde (Hall 1993, s. 3, 1997, s. 18–19.) Jokaisella ilmiöllä tai asialla on monia merkityksiä sekä monia tapoja tulkita niitä, joten on huomioitava, että tutkijan rooli voi vaikuttaa tuloksiin. En ole itse opetellut suomea toisena kielenä tai omaa kokemusta suomen opettamisesta toisena kielenä, joten tulkintani suomen kielenoppijoiden tai suomen kielen representaatioista voivat poiketa esimerkiksi suomen kielenoppijan tai kirjantekijän tulkinnasta.



## LÄHTEET

- Ala-Krekola, M. (2013) *Yläkoulun äidinkielen oppikirjan esipuhe tekstilajina*. [maisterintutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. eRepo-palvelu. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/12305/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20130669.pdf](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/12305/urn_nbn_fi_uef-20130669.pdf)
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- (1995) *Critical discourse analysis – the critical study of language*. Longman Group.
- (1997) *Miten media puhuu* (suom. V. Blom & K. Hazard). Osuuskunta Vastapaino.
- (2001) *Language and power*. Harlow.
- (2003) *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge
- (2004) *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Taylor & Francis.
- Gustafsson, M. (2005) *Nuorten asenteita suomen kieltä kohtaan*. [maisterintutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/11869>
- Hall, S. (1997) *Representation: Cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications Ltd.
- Häkkinen, K. (2002) *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Suomen tietokirjailijat ry.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. J. (2002) *Discourse analysis as theory and method*. SAGE Publications Ltd.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja* (2023). Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Päivitetty julkaisu. Päivitetty 10.11.2022. Viitattu 29.11.2023. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>.
- Kääntä, L. (2005) *Oppikirjan esipuhe vuorovaikutuksena. Interpersoonaisten ja kontekstuaalisten merkitysten kriittinen analyysi*. [maisterintutkielma, Vaasan yliopisto].
- Latomaa, S. (1998) 'English in Contact with "the Most Difficult Language in the World": The Linguistic Situation of Americans Living in Finland,' *International Journal of the Sociology of Language*.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Opetushallitus (2019) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*.
- Opetushallitus (2022) *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022*.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009) *Kurssi kohti diskurssia*. Osuuskunta Vastapaino.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019) *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Osuuskunta Vastapaino.
- Rubinfeld, S., Clément, R., Lussier, D., Lebrun, M., Auger, R. (2006) *Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity*. *Language Learning*. 609–632. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9922.2006.00390.x>

- Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (2014) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat ry.
- Suni, M. (2008) *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Söyrinki, S. (2020) *Sukupuolen ja parisuhteen representaatiot suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. [maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69077>
- Tanner, J. (2012) *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopiston avoin julkaisuarkisto Helda. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/32474>
- Vehkanen, M. (2015) *Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjat vuosina 1866–1953* [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- VISK = *Iso suomen kielioppi* (2004). Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. ja Alho, I. (toim.). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio. Viitattu 29.11.2023. <http://scripta.kotus.fi/visk>.