

**SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUKSEN DISKURSSIT
JA REPRESENTAATIOIT HELSINGIN SANOMIEN
UUTISARTIKKELEISSA**

Henna-Riikka Uotila
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Henna-Riikka Uotila	
Työn nimi Suomi toisena kielenä -opetuksen diskurssit ja representaatiot Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisteritutkielma
Aika Kevät 2024	Sivumäärä 44 + liitteet
Tiivistelmä <p>Tässä tutkielmassa käsittelen suomi toisena kielenä -oppiaineen diskursseja ja representaatioita Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa keväällä 2023. Aihe nousi julkiseen keskusteluun kyseisenä keväänä mm. eduskuntavaalien ja Ylen teettämän koulukoneen aiheuttaman keskustelun myötä. Tutkimuskysymykseksi ovat: 1. Millaisia diskursseja esiintyy suomi toisena kielenä -opetusta käsittelevissä Helsingin Sanomien vuoden 2023 tammi-maaliskuun aikana julkaistuissa uutisartikkeleissa? 2. Millaisia suomi toisena kielenä -oppiaineen ja sen oppilaiden representaatioita diskurssien sisällä luodaan, ja kenen toimesta?</p> <p>Tutkielmassa käytetty aineisto koostuu 13 uutisartikkelista, jotka on kerätty tammi-maaliskuussa 2023 Helsingin Sanomien verkkojulkaisusta. Tarkastelen aineistoa hyödyntäen diskurssin ja representaation käsitteitä sekä kriittisen diskurssianalyysin metodeja. Havainnoin representaatioiden muodostumista etenkin lauseenjäsenten avulla tarkastelemalla predikaattiverbien aktiivisuutta ja passiivisuutta sekä agenttina toimivien subjektien toimijuutta. Näiden lisäksi kiinnitän huomiota myös objekteihin, sanavalintoihin ja lausetyyppeihin.</p> <p>Olen määritellyt aineistosta neljä diskurssia, joita olen tarkastellut lähemmin. Nämä ovat oppimistulosten diskurssi sekä eriytymis-, resurssi- ja eriarvoisuusdiskurssit. Tarkastelin myös näiden diskurssien sisällä muodostuvia S2-opetuksen ja -oppilaiden representaatioita erityisesti predikaattiverbien ja erilaisten toimijoiden analyysin avulla.</p> <p>Tuloksien osalta tarkastelemissani uutisartikkeleissa S2-opetuksen diskurssit ja representaatiot korostavat S2-opetuksen ongelmallisuutta, huonoa järjestelyä ja resurssien puutetta. Monissa artikkeleissa myös tuodaan esille representaatiota S2-oppilaista heikkoina oppijoina, joilla on huonot edellytykset jatko-opiskella tai muuten integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan. Artikkeleissa tulee esille myös positiivisempaa S2-opetuksen ja -oppilaiden kuvausta, mutta se jää selkeästi negatiivisen kuvauksen alle.</p>	
Asiasanat diskurssi, representaatio, suomi toisena kielenä, S2, Helsingin Sanomat	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuskysymykset	4
1.2	Aikaisempi tutkimus	4
2	KIELI SOSIAALISEN MAAILMAN RAKENTAJANA JA KUVAAJANA.....	7
2.1	Representaatio	7
2.2	Diskurssi.....	10
2.3	Kriittinen diskurssianalyysi.....	11
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	14
3.1	Aineiston valinta ja kerääminen	14
3.2	Aineiston käsittely	16
4	ANALYYSI	18
4.1	Oppimistulosten diskurssi.....	18
4.2	Eriytymisdiskurssi	23
4.3	Resurssidiskurssi.....	29
4.4	Eriarvoisuusdiskurssi	34
5	PÄÄTELMÄT	38
	LÄHTEET	43

LIITTEET

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa tarkastelen suomi toisena kielenä -opetukseen (S2-opetus) liittyviä diskursseja ja representaatioita Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa. Alkuvuodesta 2023 muun muassa Helsingin Sanomat uutisoi selkeästi aiempaa enemmän S2-opetuksen tilanteesta ja sen vaikutuksesta yleisemmin suomalaisen koulutuksen tasoon. Kevään 2023 aikana aihe oli vahvasti pinnalla uutismedioissa esimerkiksi kansallisten oppimistulosten eriytymisen (ks. esim. HS 12.1.2023) ja laskun (ks. esim. OKM 2023), kevään 2023 eduskuntavaalien sekä Ylen tuottaman koulukoneen (Yle 2023) aiheuttaman keskustelun vuoksi (ks. esim. HS 21.1.2023). Aihe on kovin ajankohtainen, ja koska S2-oppijat ja -opetus ovat olleet yksi isoista puheenaiheista suomalaisesta koulutuksesta, sen tilasta ja oppimistuloksista puhuttaessa, on hyvin oleellista tarkastella, millaista kuvaa S2-opetuksesta ja yleisemmin suomalaisen peruskoulun tilasta media luo ja levittää. Se miten S2-opetuksesta puhutaan, vaikuttaa esimerkiksi koulutukseen kohdistettuihin resursseihin ja niihin asenteisiin, jotka kohdistuvat kaikkeen S2-opetukseen niin peruskouluissa, varhaiskasvatuksessa, toisella asteella kuin aikuis- ja kotouttamiskoulutuksenkin parissa.

Helsingin Sanomissa keväällä 2023 käyty keskustelu kohdistuu nimenomaan peruskouluun sekä lasten ja nuorten koulutuksen puimiseen. Oppilaitokset ovat yksi merkittävä osa yhteiskuntaa (Suni & Latomaa 2012 : 69), jolloin myös sillä, millaisena S2-opetus nähdään, on osaltaan merkitystä tulevaisuuden koulutuksen sekä yhteiskunnan muodostumisessa. Suomen kielen opettajana haluankin selvittää tarkemmin, miten S2-aiheisessa keskustelussa puhutaan itselleni läheisestä ja yhteiskunnallisesti merkittävästä aiheesta, ja millaista kuvaa siitä mediassa tuodaan esille.

On oleellista huomioida, että suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) on erillinen oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta (S1), ja sillä on oma opetussuunnitelma ja sisältö sekä omat tavoitteet ja arviointikriteerit. Jotain muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuva oppilas on oikeutettu opiskelemaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. (OPH 2019: 3; OPS 2014: 122.) Viimeisten vuosikymmenien aikana maahanmuutto Suomeen on kasvanut huomattavasti ja sitä kautta suomen kielen opetuksen järjestämistä on pitänyt kehittää

koko maassa varhaiskasvatuksesta aina aikuiskoulutukseen asti. Tämä on osaltaan vaikuttanut niin koulutuksen järjestämiseen, oppimateriaaleihin kuin suomen kielen opettajien koulutukseenkin. (Korhonen 2012: 15.)

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteisiin kuuluu erityisesti oppilaiden kielikasvatus ja monikielisyyden hyödyntäminen niin, että oppilaalla on tarvittavat kielelliset taidot siirtyä jatko-opintoihin. Koska oppilas tarvitsee monipuolisesti erilaisia kielellisiä taitoja kaikissa opinnoissaan, on S2-opetuksen tavoite tukea kokonaisvaltaisesti oppilaan opiskelua. (OPH 2019 : 8-10 ; OPS 2014.) Suomi toisena kielenä -oppiaine lisättiin Perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuonna 1994, jolloin myös määriteltiin, ketkä voivat osallistua S2-opetukseen. Vaikka oppiaine on ollut osana Perusopetuksen opetussuunnitelmaa jo 30 vuotta, nähdään se edelleen varsin eriarvoistavana. Erityisesti tämä näkyy osaamisen arvioinnissa, opetuksen toteutumisessa ja opettajien kouluttamisessa. (Suni & Latomaa 2012 : 71-75.) Eriarvoistumista käsitellään myös tässä tutkielmassa omana diskurssinaan luvussa 4.4.

Kielellä ja sen käytöllä on suuri rooli, kun puhutaan erilaisten merkitysten, käsitysten ja arvojen luomisesta, tai kun tarkastellaan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja erilaisia valtasuhteita. Erilaisissa teksteissä on näkyvän tekstiaineksen lisäksi rivien väliin piilotettuja merkityksiä, joita lukija ei välttämättä havaitse ilman tekstin tarkempaa analysointia. Pysin tarttumaan näihin piilotettuihin merkityksiin erityisesti diskurssien ja representaatioiden analyysin avulla. Mikäli tekstissä kuvataan maailmaa ja todellisuutta jollakin tietyllä tavalla, kertoo se omaa tarinaansa yhteiskunnassa ja maailmassa vallalla olevista asenteista, arvoista ja normeista. (Heikkinen 2020: 11-14.)

Tarkastelen tässä tutkielmassa Helsingin Sanomia, joka on Suomen suurin valtakunnallinen sanomalehti, jolla on suuri levikki ja sitä myöten myös suuri yleisö (ks. esim. Media Audit Finland Oy 1 ja 2). Helsingin Sanomat onkin hyvin tärkeä osa suomalaista mediakenttää, journalismia ja valtakunnallista mielipidevaikuttamista, minkä lisäksi se tässä tutkielmassa edustaa myös osaltaan yleisemmin mediaa ja toimii julkisen keskustelun alustana. Helsingin Sanomien suurten vaikutusmahdollisuuksien takia on oleellista tarkastella niitä diskursseja ja representaatioita, joita lehti levittää. Medialla on mahdollisuus ja valta vaikuttaa erityisesti kielellisten valintojen kautta moniin ajatteluun ja asenteisiin vaikuttaviin yhteiskunnallisiin seikkoihin, kuten jaettuun tietoon, arvoihin ja uskomuksiin sekä sosiaalisiin suhteisiin ja identiteetteihin (Fairclough 1997 : 10).

Helsingin Sanomien valta-asema on siis kytköksissä lehden asemaan suomalaisella mediakentällä, minkä takia on oleellista ymmärtää tätä yhteiskunnallista kontekstia, johon myös tämä tutkielma vahvasti pohjaa. Analyysin ja siitä tehdyn tulkinnan osalta on erityisen tärkeää ymmärtää myös se konteksti, jossa

analysoitava tekstiaines on syntynyt ja josta käsin sitä tarkastellaan. Joukkotiedotusvälineissä tapahtuvalla viestinnällä on joitakin erityispiirteitä, joiden perusteella se eroaa muista viestinnän muodoista: Joukkoviestinnälle ominaista on viestinnän ajallisuuden ja paikallisuuden epäyhtenäisyys, eli teksti tuotetaan eri aikaan ja eri paikassa kuin se vastaanotetaan. Ajallisuuden ja paikallisuuden epäyhtenäisyys johtaa osaltaan siihen, että joukkotiedotusvälineiden viestintätilanteet yleensä sarjoittuvat, eli yhden uutisartikkelin aiheuttama keskustelu johtaa uusien artikkelien julkaisuun ja sitä kautta yleisen keskustelun syntymiseen. Tällainen samanlainen tilanne on kyseessä tämän tutkielman aineiston osalta, sillä tarkastelemani artikkelit ovat osa laajahkoa keskustelua, joka oli käynnissä keväällä 2023. Joukkotiedotusvälineiden tuottama materiaali on myös lähtökohtaisesti pysyvässä ja jäsennellyssä muodossa, kuten uutisartikkelina sanomalehdessä. (Fairclough 1997: 53–55.)

Joukkoviestinnällä on suuri rooli julkisen tiedon ja puheen välittäjänä ja sitä kautta joukkoviestintä määrittelee paljon sitä, miten julkisuudessa voidaan puhua ja millainen puhe ylipäätään on julkista. Koska joukkotiedotusvälineiden yleisöt ovat nimenmukaisesti joukkoja, on joukkotiedotusvälineillä mahdollisuudet vaikuttaa suuriin ihmisjoukkoihin samaan aikaan. Näin ollen niiden valta ja vaikuttamismahdollisuudet lisääntyvät aina vastaanottavan joukon kasvaessa. (Fairclough 1997: 54–57.)

Joukkotiedotusvälineiden avulla on mahdollista vaikuttaa erityisesti käytetyn kielen avulla yhteiskunnassa vallalla olevaan tietoon, uskomuksiin, arvoihin sekä sosiaalisiin suhteisiin ja identiteetteihin. On siis hyvin oleellista, miten joukkotiedotusvälineet käyttävät kieltä, sillä sen avulla ne luovat erilaisia merkityksiä käsittelemilleen asioille. On kovin oleellista tarkastella joukkotiedotusvälineiden käyttämää kieltä, sillä se vaikuttaa merkittävästi sosiaalisiin suhteisiin ja yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin. (Fairclough 1997: 10.)

Koko tämän tutkielman tavoite on osaltaan hieman avata, miten peruskoulutasoisesta S2-opetuksesta puhutaan suomalaisessa mediassa ja sitä kautta valottaa, millaista kuvaa S2-opetuksesta sekä sitä myöten myös osaltaan S2-oppilaista tuodaan median kautta esille. Maahanmuutto ja siihen linkittyvät ilmiöt ovat varmasti tulevaisuudessakin vahvasti pinnalla niin julkisessa kuin yksityisessäkin keskustelussa, joten on kovin oleellista tarkastella näihin teemoihin liittyviä diskursseja ja representaatioita sekä sitä, kenellä on valtaa päästä ääneen esimerkiksi suomen kielen opetuksesta tai maahanmuutosta keskusteltaessa. Kun puhutaan S2-opetuksesta, sivutaan samalla myös teemoja, jotka koskevat yleisemmin maahanmuuttajia, heidän perheitään ja arkeaan sekä niitä asenteita ja ennakkoluuloja, joita he kohtaavat päivittäin.

1.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoite on selvittää, miten peruskoulutasoisesta suomi toisena kielenä -opetuksesta puhutaan suomalaisessa mediassa. Haluan päästä käsiksi niihin kuvauksiin, jotka liittyvät S2-opetukseen, ja onkin edellä mainituista syistä oleellista tutkia, millaista kuvaa nimenomaan Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa rakennetaan S2-opetuksesta ja sen tilasta. S2-opetusta tutkittaessa ei voida myöskään sivuuttaa oppilaita, sillä etenkin käyttämässäni aineistossa S2-opetuksen tilaa kuvataan hyvin paljon sen oppilaiden ja heidän osaamisensa kautta. Olen kiinnostunut siitä, millaisia ja kuinka aktiivisia rooleja Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa jaetaan erilaisille yhteiskunnan toimijoille, kuten asiantuntijoille, oppilaille, opettajille tai päättäjille, sillä sen kautta on mahdollista tarkastella sekä representaatioiden muodostumista että vallan jakautumista näiden eri tahojen välillä.

Täten tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia diskursseja esiintyy suomi toisena kielenä -opetusta käsittelevissä Helsingin Sanomien vuoden 2023 tammi-maaliskuun aikana julkaistuissa uutisartikkeleissa?
2. Millaisia suomi toisena kielenä -oppiaineen ja sen oppilaiden representaatioita diskurssien sisällä luodaan, ja kenen toimesta?

1.2 Aikaisempi tutkimus

Suomi toisena kielenä -oppimäärää ja -opetusta on diskurssintutkimuksen saralla tarkasteltu tähän mennessä esimerkiksi erilaisten asenteiden ja käsitysten, identiteettien sekä kielikäsitteiden kehittymisen näkökulmista. S2-teemoja käsittelevissä ja diskurssintutkimusta hyödyntävissä väitöskirjoissa on käsitelty esimerkiksi, millaisia käsityksiä S2-oppijoilla on liittyen suomen kieleen (Korhonen 2012), millaisia arkikokemuksia edistyneillä S2-puhujilla on suomenkielisessä kieliyhteisössä (Ruuska 2020) sekä suomen kielen oppimisen mahdollisuuksia siivoustyössä (Strömmer 2017). Väitöskirjojen lisäksi maisterintutkielmia on tehty kielitieteiden saralla mm. S2-oppikirjojen representaatioista (Söyrinki 2020) ja aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä rakentuvista diskursseista (Ronkainen 2018).

Representaatioita on S2-teemojen alla Suomessa tarkasteltu lähinnä oppikirjojen (Nurminen 2020; Söyrinki 2020) ja opettajien puheeseen liittyvien (Leppävuori 2023) representaatioiden kautta, joista kaikista puuttuu oman tutkielmani kaltainen joukko-
viestinnän ja sen levittämien representaatioiden ja diskurssien tarkasteleminen.

Kaikissa kolmessa edellä mainituissa tutkielmissa aineisto on tiukemmin kouluun sitoutunut, kun taas omassa tutkielmassani tarkastellaan, miten joukkoviestinnässä puhutaan koulusta ja koulutuksesta. Edellä mainituissa tutkielmissa S2-teemoja tutkitaan ikään kuin koulusta käsin, kun taas omassani tarkastelu kohdistuu ulkomaailmasta kouluun. Samalla etenkin Söyringin (2020) ja Nurmisen (2020) maisteritutkielmissa tarkastellaan sukupuolen representaatioita, joten vaikka ne tarkastelevatkin suomi toisena kielenä -oppimateriaaleja, ne eivät pureudu itse S2-opetuksen tai -oppilaiden representaatioihin. On kuitenkin huomionarvoista, että representaatiota tarkasteltaessa pureudutaan samanlaisiin kysymyksiin siitä, millaista kuvaa tarkasteltavasta kohteesta luodaan ja levitetään. Kun tarkastelun alla on erilainen representaatioiden kanava, representaatioiden leviäminen tapahtuu eri tavalla ja erilaiselle joukolle.

Suoranaista S2-opetuksen mediassa esiintyvien diskurssien tutkimusta ei ole tehty, mutta maahanmuuttajia, monikulttuurisuutta ja pakolaiskriisiä käsitteleviä journalistisia tekstejä on tutkittu muun muassa Karina Horstin väitöskirjassa (2005) *Vierauden rajat: monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa*. Pro gradu -tutkielmien osalta maahanmuuttoa ja pakolaiskriisiä on käsitelty niin Helsingin Sanomien artikkeleissa (Tuomisto 2017; Kurttila 2019) kuin Helsingin Sanomien kommenttienkin osalta (Holappa 2022). Edellä mainittujen tutkimusten ja tutkielmien kohdalla on kuitenkin oleellista huomioida, että niitä ei ole tehty kielitieteiden puolella, jolloin huomio kiinnittyy niissä muihin seikkoihin kuin kieleen.

Kansainvälisesti samankaltaisia teemoja oman tutkielmani kanssa on tehty esimerkiksi siitä, miten matematiikan opiskelusta ja vähemmistöryhmistä on uutisoitu norjalaisessa mediassa (Andersson, Ryan, Herbel-Eisenmann, Huru & Wagner 2022) sekä miten turkkilaisessa mediassa puhutaan pakolaisista ja miten tämä keskustelu osaltaan vaikuttaa koululaisten näkemyksiin asiasta (Keskin, Keskin & Yüceer 2020). Vaikka nämä eivät täysin ole verrattavissa omaan tutkimusasetelmaani, tarkastellaan niissä kuitenkin samanlaisia teemoja. Matematiikan ja vähemmistöryhmien uutisointia (Andersson ym. 2022) tarkastelevassa tutkimuksessa on tarkasteltu uutisia tarinankerronnasta käsin, mikä eroaa omasta tutkimustavastani. Tutkimuksen tavoite on kuitenkin samantapainen kuin omani, sillä molemmissa yhdistyvät koulumaailman ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mediassa tuotettujen ja levitettyjen kuvausten tarkasteleminen. Myös toisessa mainitsemassani kansainvälisessä tutkimuksessa (Keskin ym. 2020) tarkastelun kohteena on mediassa leviävä puhe maahanmuuttajataustaisista lapsista ja siitä, miten median luoma ja levittävä kuvaus vaikuttaa yleisemmin asenteisiin. Tämä on kuitenkin kauempana omasta tutkimusaiheestani kuin ensin mainittu, sillä tutkimuksen tutkimusasetelma ja metodologia poikkeavat omastani, vaikka tutkimusten aiheet ja aineistotyyppi ovatkin osaltaan samankaltaiset.

Oma tutkielmani siis täydentää S2-tutkimuksen ja mediaan liittyvän diskurssin- ja representaatiotutkimuksen kenttää. Vaikka Helsingin Sanomia on tutkittu aikaisemmin paljonkin, ei tutkimus ole suoranaisesti kohdistunut S2-opetukseen, vaan S2-opetuksen diskursseja ja representaatioita on tarkasteltu enemmän esimerkiksi opetusmateriaaleista käsin ja samalla aiheet, joiden representaatioita tutkimuksessa on tarkasteltu, vaihtelevat ja eriävät jonkin verran omasta aiheestani. Esimerkiksi vuoden 2015 Suomeenkin kohdistuneen pakolaisaallon aikaan on tarkasteltu nimenomaan pakolaisiin ja maahanmuuttoon liittyviä aiheita mediassa, mutta nyt S2-opetuksen tarkasteleminen on ajankohtaista, jotta voidaan varmistaa maahanmuuttaneille mahdollisimman laadukas kielen ja kulttuurin opetus sekä näihin liittyvät laadukkaat (kieli)poliittiset päätökset.

2 KIELI SOSIAALISEN MAAILMAN RAKENTAJANA JA KUVAAJANA

Tässä luvussa määrittelen ensin representaation käsitteen, minkä jälkeen avaan diskurssien käsitettä sekä kriittistä diskurssianalyysia. Tässä tutkielmassa kieli ja erilaiset tekstit nähdään vahvasti linkittyneinä sosiaaliseen todellisuuteen ja sen rakentumiseen, minkä lisäksi kieli nähdään semioottisena systeeminä, joka tuottaa ja levittää merkityksiä (ks. esim. Heikkinen 2020: 25). Diskurssintutkimus perustuu ajatukseen kielestä sosiaalisena toimintana, ja diskurssintutkimuksen takana vaikuttavatkin esimerkiksi sosiaalisen konstruktioismin ja Foucaultin teoriat siitä, miten kieli ja sosiaalinen maailma vaikuttavat toisiinsa. (esim. Fairclough 1992: 37–39; Luukka 2008: 135; Hacking 2009). Teoreettisena viitekehystenä tässä tutkielmassa toimivat siis *representaation* ja *diskurssien* käsitteet ja tukena sekä analyysimetodina *kriittinen diskurssianalyysi*.

2.1 Representaatio

Representaatio tarkoittaa jonkin asian uudelleen kuvantamista tai edustamista, jossa johonkin asiaan tai ilmiöön liitetään erilaisia merkityksiä. Representaatiot sekä kuvaavat ilmiötä että tuottavat ja muokkaavat sitä, minkä lisäksi ne voivat luoda uusia arvoja, mielikuvia ja määritelmiä ilmiön ympärille. (Hall 2013: 1; Paasonen 2012: 40–41; Vainikkala 2012: 566; Webb 2009: Introduction.) Faircloughin (1997: 13, 136; 2003: 124) mukaan representaatiot luovat sosiaalisesta todellisuudesta omia muunnelmiaan, ja onkin oleellista huomioida, etteivät representaatiot täydellisesti kuvaa todellisuutta, vaan ne antavat jonkinlaisen näkökulman siitä. Representoinnissa tehdään aina valintoja siitä, mitä asioita kuvaukseen sisällytetään ja mitä siitä jätetään pois, minkä lisäksi tehdään valintoja asioiden tärkeysjärjestyksestä, eli mikä asia kuvataan ensisijaisena

ja mikä taas toissijaisena. Kuitenkin se, miten esimerkiksi mediassa kuvataan jotakin asiaa, vaikuttaa siihen, miten viestin vastaanottaja suhtautuu käsiteltävään asiaan ja tämä taas vaikuttaa siihen, millaisia representaatioita asiasta tuotetaan.

On kuitenkin huomionarvoista, että representaatio ja representoitava asia itsessään ovat erilliset toisistaan, mutta samalla representaatio kuvaa asiaa X ikään kuin totena. Representaatiot ovat siis aina tavalla tai toisella huonoja kopioita alkuperäisestä. (Seppänen & Väliverronen 2012: 93.) Tällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi elokuvan naishahmo representoi osaltaan kaikkia naisia kaikkialla. Näin luodaan ideaa naisista ja naiseudesta, tai kuten tässä tutkielmassa, näin mediassa luodaan kuva suomalaisesta peruskoulutason S2-opetuksesta. Representaation kohdalla on kuitenkin huomioitava ero tämän kuvauksen ja todellisuuden välillä. (Webb 2009: Introduction.)

Representaatioita luodessa tehdään myös aina valintoja siitä, miten asiaa kuvataan tai jätetään kuvaamatta. Tätä kutsutaan representaation politiikaksi. Sen yksi oleellinen seikka on representaatioiden sisältämien merkitysten kollektiivinen luonne, eli representaatioiden sisältämät merkitykset ovat osaltaan yhteisiä ja jaettuja, mikä edesauttaa toistemme ymmärtämisen. Tällainen yhteiskunnan jäsenten kiinnittymisen yhteisesti jaettuihin merkityksiin on huomioitava representaatioita tarkasteltaessa. Lisäksi on muistettava, että esimerkiksi sanan merkitys voi olla yleisesti suhteellisen tuttu ja yhteinen, mutta tulkinnat voivat vaihdella vastaanottajien välillä. Kun tarkastellaan representaatioita, on tämä seikka huomioitava, sillä se miten representaatioita tulkitaan, vaikuttaa niistä tehtäviin johtopäätöksiin ja merkityseroihin. (Seppänen & Väliverronen 2012: 94–96.)

Representaation avulla voidaan tarkastella, miten kieli ja merkitys yhdistyvät ympäröivään sosiaaliseen maailmaan. Yksi tapa tarkastella representaatioita ja niiden suhteita maailmaan, on tarkastella niitä konstruktiivisella tavalla (*constructionist approach*), jonka mukaan merkitys rakentuu kielen rakenteiden kautta. (Hall 2013: 1–2.) Konstruktiivisen tavan mukaan representaatiot ovat nimensä mukaisesti konstruktioita: representaatiot ovat valikoivia ja niihin valitaan tiettyjä representoitavia näkökulmia, jotka kantavat aina mukanaan tietynlaisia merkityksiä, jotka toisaalta sisällyttävät mutta myös eristävät (Organ 2012: 20). Asioille annetaan merkitys sen mukaan, miten ne representoidaan, eli millaisia sanoja niistä puhuttaessa käytetään, millaisia tarinoita niistä kerrotaan, millaisia tunteita, arvostuksia ja konteksteja niihin liitetään. (Organ 2012: 21.)

Faircloughin (2003: 135) mukaan lauseita ja niiden representaatioita analysoidessa voidaan hyödyntää kolmea elementtiä, jotka ovat prosessi, toimijat ja olosuhteet. Prosessit ilmenevät yleensä verbeissä, toimijat subjekteissa ja objekteissa ja olosuhteet adverbeistä, jotka esimerkiksi kuvaavat aikaa tai paikkaa. Tässä tutkielmassa keskitytään erityisesti prosessin ja toimijoiden tarkasteluun: S2-opetusta käsittelevistä

teksteistä tarkastellaan ensin persoonamuotoisia verbejä ja niiden luomia merkityksiä, minkä jälkeen tarkastellaan niihin liittyviä toimijoita eli subjekteja, objekteja ja adverbiaaleja.

Representaatioita voidaan siis tarkastella lausetasolla erilaisten kielellisten valintojen kautta. Lauseista voidaan tarkastella sanastoa ja miten valitut sanat kuvaavat tarkasteltavaa ilmiötä. Tämän lisäksi voidaan tarkastella lauseessa käytettyjä metaforia ja muita kielellisiä ja kieliopillisia valintoja, kuten millaisia toimijoita lauseissa on tai miten esimerkiksi transitiivi- ja intransitiiviverbejä on käytetty. Näiden kielellisten valintojen kautta voidaan tarkastella sitä, miten systemaattisesti eri diskursseihin linkittyvät representaatiot ilmenevät ja sitä kautta rakentavat puhetapoja. (Fairclough 1997: 143–144.) Erilaiset lauseet ja niissä esiintyvät kielelliset valinnat vaikuttavat siihen, millaisia representaatioita tekstissä syntyy ja niiden kautta levittyy, ja samanaikaisesti erilaisten diskurssien käyttö vaikuttaa siihen, miten erilaiset representaatiot nousevat esiin.

Joukkotiedotusvälineet ovat oleellinen osa tämän tutkielman tutkimuskontekstia ja siten on perusteltua tarkastella tarkemmin niihin ja mediaan liittyviä representaatioita. Median yksi peruspiirteistä on sen tarkoitus representoida ja sitä kautta luoda merkityksiä ja kuvailla todellisuutta. Mediassa uudelleen kuvannetaan eli representoidaan asioita ja ilmiöitä esimerkiksi artikkelien, kuvien, mainosten ja sosiaalisen median linkkien avulla. (Orgad 2012: 17.) Tässä tutkielmassa on keskitytty ainoastaan uutisartikkelien kirjoitetussa muodossa olevan tekstin analysoimiseen ja tulkintaa, joten monet muut median levittämät representoinnin tavat jäävät tässä tarkastelun ulkopuolelle, kun esimerkiksi kuvia, videoita tai ääntä ei huomioida. Media on yksi väylä representaatioiden leviämiseksi, mutta on oleellista huomioida, että elämme jatkuvasti erilaisten representaatioiden ympäröimänä ja sitä kautta ne rakentavat jatkuvasti tapaamme ymmärtää ympäröivää todellisuutta ja toisiamme (Webb 2009: Introduction). Tässä tutkielmassa sanomalehti, eli Helsingin Sanomat, nähdään tilana, jossa yhteiskunnassa ja erilaisissa instituutioissa vallalla olevat representaatiot konkretisoituvat. Samalla tällaisessa uutisdiskurssissa erilaiset representaatiot ja niiden luomat kuvaukset muodostavat kokonaisuuden, josta puolestaan muodostuu jonkinlainen tulkinta käsiteltävästä aiheesta (Fairclough 1997: 102).

Mediassa esiintyviä representaatioita tarkastellessa on huomioitava, miten mediaesityksissä, eli tässä Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa, esiintyvät representaatiot muotoutuvat niiden tekijöiden ja instituutioiden sekä käytetyn teknologian mukaan. Tämän lisäksi representaatioihin vaikuttavat toiset representaatiot, tekstin lajityyppi sekä oletetut vastaanottajat. Nämä seikat jäävät itse tarkasteltavasta tekstistä ainakin osittain piiloon, mutta ne osaltaan vaikuttavat tekstissä esiintyvien representaatioiden muodostumiseen. (Seppänen & Väliaverron 2012: 92.)

2.2 Diskurssi

Tässä tutkielmassa diskurssit on määritelty erilaisina suhteellisen vakiintuneina ja kielenkäyttäjille tunnistettavina puhetapoina, jotka muuttuvat sosiaalisten tilanteiden, ajan ja paikan mukaan (ks. esim. Fairclough 1992: 3; Seppänen & Väliverronen 2012: 104). Diskursseille onkin ominaista niiden linkittyminen vahvasti sosiaaliseen toimintaan ja sen rakentamiseen, eli tekstit ja puhe sekä niissä esiintyvät diskurssit eivät vain kuvaa jotakin olemassa olevaa, vaan myös rakentavat ja muokkaavat sitä (mm. Fairclough 1992: 3; Fairclough 2003: 124; Heikkinen 2012: 95; Hart & Cap 2014: 1). Edellä mainitun takia diskurssien nähdään sijoittuvan kielitieteen kentällä sääntöjen määrittämän kielijärjestelmän ja yksityisen kielenkäytön väliin (Seppänen & Väliverronen 2012: 104).

Diskurssintutkimukseen kuuluu näkemys diskurssin käsitteen kaksimerkityksellisyydestä: diskurssi (*d, discourse*) merkitsee teoreettista näkökulmaa, jossa tarkastellaan kielenkäyttöä ja sen tapaa merkityksellistää sosiaalista toimintaa, kun taas diskurssit (*D, Discourse*) nähdään sosiaalisissa yhteisöissä kiteytyneiksi ja melko pysyviksi merkityksellistämisen tavoiksi, joiden avulla kieliyhteisön jäsenet voivat identifioida itsensä osaksi yhteisöä. (Gee 2005: 26.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan nimenomaan diskursseja monikossa (*D, Discourse*).

Fairclough (1997: 31) määrittelee diskurssilla olevan kaksi merkitystä, joista toinen on kielitieteellinen näkemys, jonka mukaan diskurssi on ihmistenvälistä kanssakäymistä sosiaalisissa tilanteissa. Tässä näkemyksessä korostetaan kielen interpersoonallista eli vuorovaikutuksellista funktiota. Toinen merkitys liittyy esimerkiksi Foucaultin diskurssiteoriaan ja yhteiskuntatieteissä vallalla olevaan käsitykseen, jossa diskurssi nähdään sosiaalisena konstruktiona. Tässä näkemyksessä korostuu kielen ideationaalinen eli representoiva funktio. Fairclough on omassa määritelmässään yhdistänyt nämä kaksi merkitystä, ja tällaiseen määritelmään on tukeuduttu myös tässä tutkielmassa. Tämän määritelmän osalta käyttämäni representaation käsite yhdistyy osaltaan diskurssintutkimuksen kanssa.

Diskurssintutkimuksessa on oleellista huomioida sosiaalinen konteksti, kielen dialogisuus sekä se, miten kieli ja diskurssit sekä kuvantavat että rakentavat sosiaalista todellisuutta. (Fairclough 1992: 3–4, 2003: 124.) Jokainen diskurssi näyttää maailmasta oman puolensa, eli ne ikään kuin valottavat samaa maailmaa eri näkökulmista käsin. Diskurssit kuvaavat ihmisten ja maailman välistä suhdetta ja sitä kautta ne kuvaavat ihmisten asemaa, sosiaalista ja persoonallista identiteettiä sekä ihmisten välisiä suhteita. Eri diskurssien välisten suhteiden voidaan nähdä kuvantavan myös ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita: Diskurssit voivat esimerkiksi tukea toisiaan, kilpailla tai käydä valtataistelua keskenään. Diskurssi on yksi ihmisten välisten sosiaalisten

suhteiden rakennuspalikka, sillä ne mahdollistavat osaltaan ihmisten välisten yhdistävien tai erottavien resurssien havainnoinnin. (Fairclough 2003: 124.)

Diskurssit ovat yhteydessä representaatioihin, sillä käyttäessämme kieltä eri diskursseissa, vaikuttavat ne käyttämäämme kieleen ja sitä myöten tuotettuihin representaatioihin. (Seppänen & Väliverronen 2012: 104.) Diskurssit siis luovat näkökulman käsiteltävään aiheeseen ja samalla ne ohjaavat lukijaa tarkastelemaan käsiteltävää asiaa tästä määritellystä näkökulmasta käsin. Näiden tekstissä esiintyvien diskurssien sisällä rakennetaan erilaisia representaatioita käsiteltävistä asioista ja ilmiöistä.

2.3 Kriittinen diskurssianalyysi

Jo diskurssia käsittelevässä alaluvussa todettiin diskurssin käsitteen olevan monitieteinen ja siten sitä on pyritty käsitteellistämään monista eri metodeista käsin. Myös kriittisen diskurssianalyysin (Critical Discourse Analysis, CDA) kohdalla törmätään samanlaiseen tilanteeseen; monet tutkijat ja tutkijaryhmät ovat painottaneet kriittisessä diskurssianalyysissä eri asioita ja näkökulmia. Sen keskeisimpiä piirteitä ovat kuitenkin näkemys diskurssista sosiaalisena ja yhteiskunnallisena käytänteenä, ja tätä tarkastellaan nimensä mukaisesti kriittisestä näkökulmasta. (Pietikäinen 2008: 193–196.) Kriittiseen diskurssianalyysiin kuuluu erityisesti erilaisten valtasuhteiden ja ideologioiden tarkasteleminen, sillä tämän menetelmän mukaan kielenkäyttö tuo näkyväksi ja muuttaa tai luo erilaisia sosiaalisia ja yhteiskunnallisia valtasuhteita, ideologioita, tietoa ja uskomuksia. (Solin 2012: 558; Fairclough 1992: 12; Fairclough 1997: 75.) Kriittisen diskurssianalyysin avulla voidaan tarkastella, miten erilaiset representaatiot on kielennetty ja miten niiden merkitykset rakentuvat sanatasolla (Fairclough 2015: 131).

Kuten aikaisemmin on mainittu, Faircloughin näkemys diskurssista yhdistää kieli- ja yhteiskuntatieteellisen näkemyksen. Samalla tavalla myös kriittisessä diskurssianalyysissä yhdistyvät kielitieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen näkemys (Pietikäinen 2008: 191–192). Faircloughin (1997: 75–76) mukaan kriittisen diskurssianalyysin yksi tärkeä näkemys on nimenomaan se, että kieli on samaan aikaan sekä ympäröivän yhteiskunnan tuote että tuottaja. Kriittisessä diskurssianalyysissä tarkastellaan siis kriittisesti kielen ja yhteiskunnan välistä jännitettä ja erilaisia valtasuhteita. Usein tavoitteena on saada aikaan yhteiskunnallista ja poliittista muutosta parempaan, ja tähän pyritään kriittisen ymmärryksen ja tietoisuuden avulla. (Pietikäinen 2008: 192, 201.) Omassa tutkielmassani kriittinen diskurssianalyysi näkyy niin, että analyysissä ja päätelmissä tarkastelen sitä, mitä erilaiset representaatiot ja niiden kytkeytyminen erilaisiin diskursseihin kertovat meille vallitsevasta yhteiskunnallisesta tilanteesta ja

vallan jakautumisesta S2-opetukseen liittyvän keskustelun osalta. Tätä kautta päästään käsiksi siihen, millaista roolia S2-oppimäärä näyttölee koulumaailmassa, kuka saa kertoa näkemyksensä siitä ja miten.

Tällaista edellä mainittua kielen ja yhteiskunnan välistä suhdetta, ja sitä kautta kielenkäytön sosiaalisia vaikutuksia niin yksilön kuin yhteiskunnankin tasolla, voidaan tarkastella kolmen eri osa-alueen kautta: kieli ja sitä kautta erilaiset representatiot ja diskurssit rakentavat ja ylläpitävät ensinnäkin sosiaalisia identiteettejä, toiseksi tietoa ja erilaisia uskomuksia sekä kolmanneksi ihmisten ja ryhmien välisiä suhteita. (Pietikäinen 2008: 197; Fairclough 1992: 64.) On oleellista tarkastella, miten jo sanata-solla tehdyt valinnat vaikuttavat kaikkiin kolmeen edellä mainittuun osa-alueeseen. Esimerkkinä voimme tarkastella esimerkiksi lausetta *Henkilö varasti kaupasta leipäpus-sin*. Jos sana *henkilö* korvataan esimerkiksi sanalla *koditon, mies, aktivisti, yksihuoltaja, lapsi* tai *aseellinen ryöstäjä*, muuttuu lauseen luoma kuva tapahtumasta huomattavasti. Samalla tämä muutos vaikuttaa siihen, millaisia uskomuksia lause luo tai ylläpitää, miten se vaikuttaa erilaisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin sekä miten ihmiset, jotka esimerkiksi kuuluvat johonkin edellä mainittuun ryhmään, rakentavat omaa sosiaalista identiteettiään. Se, miten systemaattisesti erilaisia sanavalintoja käytetään, vaikuttaa osaltaan erilaisten diskurssien muotoutumiseen. (Pietikäinen 2008: 197–198.)

Vallan ja diskurssin välinen suhde voidaan nähdä kaksijakoisena, jolloin valtaa voidaan tarkastella osana diskursseja tai sen taustalla. Valta diskurssissa (*power in discourse*) näkyy esimerkiksi kasvokkain tapahtuvassa keskustelutilanteessa, jossa keskustelun osapuolet eivät ole valtasuhteiltaan tasavertaisessa asemassa tai median käyttämässä, usein lukijalle näkymättömässä tai piilotetussa vallassa. Koska median osalta valta jakautuu monille tahoille, kuten toimittajille, päätoimittajille, tuottajille ja rahoittajille, median valta-asema kytkeytyy vahvasti siihen, kenen näkökulmasta asioita kerrotaan. (Fairclough 2015: 73–79.) Tähän pureudun myös tässä tutkielmassa ja haluan selvittää nimenomaan sitä, ketkä pääsivät mediassa ääneen S2-opetukseen liittyvän keskustelun aikana, miten he käyttivät saamaansa valta-asemaa ja millaista kuvaa S2-opetuksesta näin rakennettiin. Oleellista median diskurssien kriittisen analyysin osalta on tarkastella myös erilaisia kausaalisia suhteita eri toimijoiden ja tapahtumien välillä: kuka aiheuttaa erilaisten tapahtumien tapahtumisen tai kenen kuvataan tekevän jotakin jollekin toiselle. Tällaiset kausaaliset suhteet eivät toki aina ole selkeitä tai selkeästi esillä, jolloin niiden havaitseminen ja tarkastelu voivat olla haastavia. (Fairclough 2015: 80.)

Edellisessä kappaleessa mainitut esimerkit liittyvät siis valtaan diskursseissa, mutta sen lisäksi voidaan tarkastella myös valtaa diskurssin taustalla (*power behind discourse*). Faircloughin (2015: 83–84; 89) mukaan diskurssit rakentuvat ja pysyvät koossa nimenomaan vallan avulla. Vallan kautta rakentuu käsitys siitä, miten asioista puhutaan ja sitä kautta luodaan ja ylläpidetään erilaisia puhetapoja eli diskursseja.

Tällä tavoin luodaan standardia tapaa puhua ja representoida erilaisia asioita ja ilmiöitä. Tämän lisäksi diskurssien taustalla vaikuttaa esimerkiksi se, kenellä on oikeus erilaisiin diskursseihin tai kenellä on valta määrittellä, kuka pääsee ääneen tai tuomaan erilaisia näkökulmia julki. Voidaan siis esimerkiksi kysyä, kuka voi puhua esimerkiksi uskonnosta, lääketieteestä tai politiikasta ja kenellä on valta määrittellä toiselle tämä oikeus.

Kriittisen diskurssianalyysin kohteena voivat olla tekstin sanatason merkitykset tai kieliopillisten ominaisuuksien luomat merkitykset. Molempien osalta voidaan tarkastella niiden kokemusperäisiä (experiential values), relationaalisia (relational values) ja ilmaisevia (expressive values) merkityksiä. Kokemusperäisessä painotuksessa tarkastellaan, miten tekstin tuottajan kokemukset representoituvat tekstissä. Relationaalisessa painotuksessa tarkastellaan tekstin tuottajan suhdetta erilaisiin sosiaalisiin suhteisiin ja ilmaisevassa painotuksessa tarkastellaan tekstin tuottajan arviota siitä todellisuudesta, jota tämän teksti koskettaa. Sanaston osalta voidaan tarkastella esimerkiksi sanojen ideologioihin liittyviä merkityksiä, kiertoilmaisuja, sanojen ilmaisuvoimaa tai metaforia. Tarkastelen tässä tutkielmassa erityisesti tekstin kieliopillisia valintoja, joten painotan myös kriittisen diskurssianalyysin siihen. Kieliopin osalta edellä mainittuja painotuksia voidaan tarkastella kokemusperäisen painotuksen osalta esimerkiksi analysoimalla prosessien, toiminnan ja toimijoiden roolia, aktiivin ja passiivin käyttöä ja lauseiden positiivisuutta ja negatiivisuutta. Relationaalisen painotuksen kohdalla voidaan tarkastella lauseiden moduksia (esimerkiksi imperatiivin käyttöä) tai me- ja te-pronominien käyttöä. Ilmaisevan painotuksen kohdalla voidaan tarkastella, millaista modaalisuutta tekstissä ilmenee. (Fairclough 2015: 129–130.)

Kriittinen diskurssintutkimus kulkee mukana koko tutkielman ajan, mutta kiinnitän siihen erityisesti huomiota päätäntöluvussa, missä kokoan yhteen analyysissa esiin nousseita seikkoja. Kuten jo edellä on kuvattu, valta, kieli, media ja niihin liittyvät representaatiot ja diskurssit kietoutuvat vahvasti toisiinsa, joten jonkin osasen poisjättäminen näyttäytyisi itselleni keinotekoiselta. Sen takia nämä kaikki osa-alueet kulkevat analyysin ja päätelmien mukana koko tutkielman ajan. Valta on kiistämättä oleellinen osa mediaa ja kieltä, jolloin sen tarkasteleminen on erittäin perusteltua.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineiston valinta ja kerääminen

Aineisto on kerätty keväällä 2023 Helsingin Sanomien verkkojulkaisusta käyttämällä S2-hakusanaa. Aineisto muodostuu 13 uutisartikkelista aikaväliltä 17.1.-3.3.2023. Tarkempaan tarkasteluun valikoitui nimenomaan uutisartikkeleja eli toimittajan kirjoittamia uutisia, jotka käsittelevät S2-opetukseen liittyviä teemoja. Tarkastelun ulkopuolelle jäivät kaikki mielipidekirjoitukset, pääkirjoitukset ja kolumnit, sillä niissä ei ole samanlaista objektiivista journalistista ja uutiselle ominaista otetta kuin toimittajien kirjoittamissa uutisartikkeleissa. En siis tässä tutkielmassa tarkastele yksittäisten henkilöiden kokemuksiin perustuvia kolumneja tai mielipidekirjoituksia, vaikka ne osaltaan ottavatkin kantaa yhteiseen keskusteluun saman aihealueen tiimoilta. Olen erityisen kiinnostunut siitä, millaisia representaatioita ja diskursseja Suomen suurimman päivittäissanomalehden toimittajat luovat ja toisintavat, ja millaisia asioita faktatietona pidetyissä uutisartikkeleissa nostetaan esille. Tätä kautta päästään käsiksi myös siihen, miten toimittajat käyttävät saamaansa valtaa.

Utinen genrenä nivoutuu luonnollisesti joukkotiedotusvälineiden alle, ja koska tarkastelen tässä tutkielmassa nimenomaan uutisartikkeleja, on oleellista määritellä myös hieman erityisesti uutisiin liittyviä ominaisuuksia. Yksinkertaisuudessaan genre määrittelee niitä ominaisuuksia, joita tässä tapauksessa lukija odottaa ja olettaa lukemaltaan tekstiltä. Esimerkiksi uutisien kohdalla lukija voi odottaa luotettavaa, totuudenmukaista ja jollain tavalla merkittävää tai kiinnostavaa tekstiä. (Reunanen 1991: 41; Heikkinen 2020: 209–210.) Utinen on journalistisista juttutyypeistä yleisin ja vanhin ja sen tarkoitus on kertoa jostain uudesta tai merkittävästä tapahtumasta tai tiedosta, jota voidaan pitää yleisesti kiinnostavana. Uutisgenreä voi kuvailla kaupalliseksi, kansainväliseksi ja reaaliaikaisuutta arvostavaksi, minkä lisäksi etenkin

länsimaissa uutisissa pyritään puolueettomuuteen, luotettavuuteen ja yleisesti ottaen neutraaliuuteen. (Kuutti 2009: 209; Heikkinen 2020: 208–209.) Nämä kaikki edellä mainitut uutisgenren ominaisuudet ovat myös perusteita sille, miksi tässä tutkielmassa on keskitytty nimenomaan uutisartikkeleihin. Ne edustavat ennen kaikkea luotettavaa, puolueetonta ja neutraalia viestin välittämistä, jolloin niiden luomat ja levittämät diskurssit ja representaatiot todennäköisesti myös leviävät pitkälle.

Valintaa Helsingin Sanomien ottamisesta tutkimuskohteeksi puoltaa erityisesti sen asema suomalaisella mediakentällä. Helsingin Sanomat on osa Sanoman media-konsernia, joka on koko Suomen johtava itsenäinen mediatalo. Sanoma korostaa riippumattoman journalismin, sananvapauden ja yhteiskunnallisen keskustelun luomista, ja se on myös Julkisen sanan neuvoston (JSN) jäsen. (Sanoma Media Finland.) Samalla Helsingin Sanomat kuvaa itseään sitoutumattomana päivälehtenä, joka ”pyrkii edistämään ja vahvistamaan kansanvaltaisuutta, yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja mielipiteen vapautta”. (Helsingin Sanomat 2020.) On myös oleellista huomioida se, miten kaupallisuus ja kuuluminen Sanoma median tapaiseen suureen mediakonserniin vaikuttavat Helsingin Sanomien tuottamaan sisältöön.

Helsingin Sanomien levikki on Suomen mittakaavassa verrattain suuri ja sillä oli vuonna 2019 noin 339 000 lukijaa sekä painetun että digilehden parissa (Media Audit Finland Oy 1). Keskimääräisesti Helsingin Sanomien painetun lehden yhden numeron lukijoita on noin 600 000 ja kokonaistavoitettavuus on jopa hieman vajaa 1,7 miljoonaa lukijaa yhtä lehden numeroa kohden (Media Audit Finland Oy 2). Helsingin Sanomat onkin Suomen suurin sanomalehti, hyvin vahva mielipidevaikuttaja ja kansallisesti ylivoimainen laatusanomalehti. Näiden seikkojen ansiosta Helsingin Sanomat on hyvä tutkimuskohde, jos haluaa selvittää, millaiset asiat suomalaisia puhututtavat. (Jensen-Eriksen, Mainio & Hänninen 2019: 7.) On kuitenkin myös oleellista huomioida, ettei Helsingin Sanomat luo yksin julkista kuvaa suomalaisesta S2-opetuksesta, vaan julkinen keskustelu on pirstaloitunut monien eri medioiden kesken. Helsingin Sanomien tarkasteleminen on kuitenkin perusteltua jo edellä mainittujen seikkojen, kuten suuren levikin ja sitä kautta suurten vaikutusmahdollisuuksien, ansiosta.

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat siis erityisesti ne uutisartikkelit, joissa käsitellään S2-opetusta ja sen tilaa. Tällä tavoin haluan päästä käsiksi keskustelun laajempiin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin vaikutuksiin. On kuitenkin huomionarvoista, että S2-opetuksesta puhuttaessa kiinnitetään automaattisesti huomiota myös S2-oppilaisiin, sillä oppilaiden menestyksen perusteella tehdään paljon päätelmiä myös opetuksen ja koko koulutusjärjestelmän tasosta, eli näitä on mahdotonta täysin erottaa toisistaan. Tutkimuksen pääpaino on kuitenkin nimenomaisesti S2-opetuksessa ja siihen liittyvissä representaatioissa ja diskursseissa.

Tutkimus on laadultaan kvalitatiivinen ja siinä tarkastellaan uutisten tekstiainesta, jonka olen määritellyt tässä nimenomaan kirjoitetusta tekstiaineksesta

koostuvaksi. Tarkasteltaviin uutisten osiin kuuluvat siis jutun otsikko, ingressi ja itse leipäteksti. Tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty kaikki visuaalinen ja muu multimo-
daalinen tekstiaine, kuten juttujen kuvituskuvat ja myös niihin liitetyt kuvatekstit. Lähestyn käsittelemääni tekstiaineistoa sen kieliopillisten ominaisuuksien kautta tarkastelemalla sekä rakenteellisia piirteitä että niiden semanttisia merkityksiä.

3.2 Aineiston käsittely

Aineiston uutisartikkelit on käyty yksitellen läpi. Olen koodannut käytetyt artikkelit liitteisiin tutkielman loppuun ja käytän analyysissä niistä koodinimiä niiden käsiteltävyyden helpottamiseksi. Aloitin aineiston analysoinnin diskurssien määrittelystä tarkastelemalla aineistoa tekstitasolla. Konkreettisesti havainnoin aineiston artikkeleista erilaisia näkökulmia eli diskursseja, joista käsin S2-opetuksen tilaa käsiteltiin, ja valitsin niistä yleisimmät tarkemman tarkastelun kohteeksi. Tähän tutkielmaan diskursseja nousi mukaan neljä kappaletta: oppimistulosten diskurssi sekä eriytymis-, resurssi- ja eriarvoisuusdiskurssit. Diskurssien määrittelyssä hyödynsin Faircloughin määritelmää diskursseista ja kategorisoimisesta. Tekstianalyysissä voidaan Faircloughin mukaan käyttää kahta eri tulokulmaa diskurssien määrittelyyn: Diskurssit voidaan määritellä sosiaalisen maailman osa-alueiden mukaan ja siten ikään kuin teemoittelun avulla jakaa tekstissä esiintyviä näkökulmia eri diskursseiksi. Toisaalta diskurssit voidaan nähdä siten, että jokainen diskurssi identifioi, ikään kuin valottaa, jotakin näkökulmaa käsiteltävästä asiasta. (Fairclough 2003: 129.) Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt toiseksi mainittua tapaa diskurssien määrittelyssä. Näin diskurssien avulla käsiksi siihen, mistä näkökulmista S2-opetusta uutisartikkeleissa tarkastellaan ja kenen näkökulmat pääsevät niissä esille.

Diskurssien määrittelyn jälkeen lähdin tarkastelemaan aineistoa tarkemmin lause- ja sanatasolla, jotta pystyin analysoimaan tekstissä esiintyviä representaatioita. Kuten jo representaatiota määrittelevässä luvussa (luku 2.1) olen kuvannut, aloitin representaatioiden tarkastelun prosesseista, jotka ilmenevät predikaattiverbeistä. Predikaatteja ovat sekä yksittäiset finiittimuotoiset verbit että erilaiset liittomuodot, verbiketjut ja -liitot. (VISK § 868.) Kävin siis koko aineiston läpi lausetasolla ja merkitsin kaikki predikaattiverbit. Tarkastelin predikaateista erityisesti niiden aktiivi- ja passiivimuotojen käyttöä.

Predikaattiverbien aktiivi- ja passiivimuotojen tarkastelun kautta saan vastauksen siihen, ketkä ovat uutisissa aktiivisia toimijoita, ja millaisten asioiden kohdalla lauseiden subjekti halutaan häivyttää esimerkiksi verbin passiivimuodon avulla. Passiivisia käytetään nimenomaan tekijän tai muun keskeisen osallistujan identiteetin häivyttämiseen (VISK § 1313), joten on tutkimuksen analyysin sekä representaatioiden

muodostumisen tarkastelun osalta oleellista huomioida sen käyttö artikkeleissa. Yksipersonaisen passiivin lisäksi passiivintapaisesti voidaan käyttää esimerkiksi nolla-personaana ja erilaisia passiivirakenteita (VISK § 1313, § 1341, § 1363). Tarkastelen näitä kaikkia passiivisia muotoja ja rakenteita aineiston analyysissä.

Tämän jälkeen siirryin tarkastelemaan erityisesti lauseiden semanttisia toimijoita. Lauseenjäsennyksen kannalta katsottuna tarkastelen erityisesti lauseiden subjekteja, jotka toimivat useimmiten lauseiden tekijöinä eli agentteina. Kiinnitän huomiota myös jonkin verran objekteihin eli niihin lauseen toimijoihin, joihin predikaattiverbin ilmaisema toiminta kohdistuu. (VISK § 908.) Tämä korostuu etenkin passiivimuotoisissa lauseissa, joissa subjektia eli tekijää ei ole näkyvillä, mutta tekeminen hyvin usein kohdistuu johonkin. Kuten jo edellä on mainittu, subjektin semanttinen rooli on useimmiten lauseen tekijänä. Agentille tyypillisiä ominaisuuksia ovat sen toiminnallisuus ja kyky vaikuttaa tapahtuviin asioihin ja panna niitä liikkeelle. (VISK § 912.) Objekti sen sijaan toimii prototyyppisesti toiminnan kohteena ja siten sen tila tai asema voivat muuttua predikaatin ilmaiseman toiminnan vaikutuksesta. (VISK § 927.)

Erilaisten toimijuuksien tarkastelun avulla sain vastauksia kysymyksiin kuka tekee, mitä ja mihin tekeminen kohdistuu. Näin sain myös käsityksen siitä, miten S2-opetuksen representaatiot muodostuvat ja millaisena toiminta ja toimijat kuvataan Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa tai kenet nähdään aktiivisena osapuolena ja millainen toiminta näytetään passiivisena ja sitä kautta sen tekijä häivytetään taustalle. Kuten jo kriittistä diskurssianalyysia käsittelevässä luvussa (luku 2.3) mainitsin, kun tutkitaan, kuka pääsee tässä tapauksessa uutisartikkeleissa ääneen, tutkitaan samalla myös, miten valta jakautuu yhteiskunnassa ja kenellä on valtaa saada äänensä kuuluviin.

Lauseenjäsenten ja niihin liittyvien semanttisten toimijuuksien tarkastelun lisäksi erittelin uutisartikkeleista myös erilaisia lausetyyppejä. Erilaisilla lauseilla ilmaistaan erilaisia merkityksiä ja esimerkiksi transitiivilauseiden kohdalla voidaan tarkastella, ovatko lauseen tekijä, teko ja tekemisen kohde kaikki selkeästi tiedossa, vai onko esimerkiksi tekijä piilotettu jotenkin. Myös esimerkiksi kopulalauseiden (*Omena on kaunis.*) kohdalla voidaan pohtia, sisältääkö lause kannanoton ja kenen näkemykseen väite perustuu. (Heikkinen 2020: 158–159.) Edellä mainittujen syntaktisten lausetyyppien lisäksi olen tarkastellut tarvittaessa myös modaalisia lausetyyppejä ja niistä erityisesti väite- ja käskylauseita. (VISK § 886, 891.)

Diskurssien ja representaatioiden kautta päästään käsiksi tämän tutkielman todelliseen kysymykseen, eli miten Helsingin Sanomissa puhuttiin S2-opetuksesta ja sen tasosta. Kun diskursseja ja representaatioita tarkastellaan kriittisen diskurssianalyysin metodein, päästään käsiksi yhteiskunnassa vallalla oleviin käsityksiin ja valtasuhteisiin.

4 ANALYYSI

Analyysissa olen jaotellut aineistoa ensin diskurssien avulla, minkä lisäksi olen tarkastellut ja analysoinut representaatioita jokaisen diskurssi sisällä. Olen määritellyt diskursseja Faircloughin menetelmän mukaan, jossa diskurssit voidaan nähdä siten, että jokainen diskurssi identifioi jotakin näkökulmaa käsiteltävästä asiasta (ks. alaluku 2.2.). Näin ollen olen määritellyt aineistosta neljä diskurssia käsiteltäväksi tässä tutkielmassa. Nämä diskurssit ovat *oppimistulosten diskurssi*, *eriytymis-*, *resurssi-* ja *eriarvoisuusdiskurssi*. Jokainen diskurssi valottaa osaltaan eri puolta käsiteltävästä aiheesta, ja siten niiden kaikkien tarkasteleminen on perusteltua ja kiinnostavaa.

4.1 Oppimistulosten diskurssi

Oppimistulokset ovat yleinen diskurssi S2-opetuksen tilanteesta puhuttaessa, sillä koko suomalaisen peruskoulun tilaa tarkastellaan oppimistulosten kautta, ja niiden avulla myös mitataan koulutusjärjestelmän toimivuutta. Näin ollen myös S2-oppiaineesta ja -oppilaista puhuttaessa huomio kiinnittyy erityisen paljon oppimistuloksiin ja niistä kertoviin tutkimuksiin, raportteihin ja asiantuntijalausuntoihin. Tarkastelen tässä diskurssissa tutkimustuloksiin pohjaavien oppimistulosten lisäksi myös tutkimusten ulkopuolelle jäävää koulumenetyksen kuvailua. Esimerkiksi juuri tutkimuksissa tarkasteltavat oppimistulokset ovat vahvasti kytköksissä arkisemman kontekstin koulumenestykseen, joten niitä on mielekästä tarkastella saman diskurssin sisällä. Alkuun on kuitenkin oleellista kiinnittää huomio oppimistuloksiin tutkimuksen kontekstissa, sillä se on hyvin kantava teema oppimistulosten diskurssin ja koko aineiston sisällä.

- 1) Maahanmuuttajataustaiset lapset jäävät muista jälkeen, erot koulujen välillä kasvavat ja etenkin oppilaiden kirjoitustaidossa on huolestuttavan isoja eroja, kertoo Kansallisen

koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tuore tutkimus. [--] Osaamisen kehittyminen oli keskiarvoa heikompaa niissä kouluissa, joissa suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevia oppilaita oli yli 5,3 prosenttia. (Artikkeli 1)

Esimerkissä 1 ja koko aineistossa nostetaan hyvin vahvasti esille S2-oppilaiden merkitystä oppimistulosten laskuun ja koko S2-oppimäärän tilanteeseen. Esimerkissä 1 esiintyvä toinen virke muodostuu deklaraatiivilauseesta, joka kuvaa ensisijaisesti asi- antiloja ja niiden totuudenmukaisuutta (VISK § 887). Tällaisilla deklaraatiivilauseilla on paljon valtaa vaikuttaa representaatioiden ja erilaisten mielikuvien muodostumi- seen. Edellä esitelty esimerkki pohjautuu tutkimustietoon ja asiantuntijan lausuntoon, jolloin sen luoma representatio näyttäytyy vielä vahvempana. Asiantuntijoita ja tut- kimuksia pidetään lähtökohtaisesta faktaan pohjaavina ja luotettavina, joten se, miten he rakentavat S2-opetuksen representaatiota, on todella merkittävää. Kun asiantuntija toteaa, että S2-oppilaat jäävät jälkeen ja koulut, joissa heidän määränsä on vähäistä korkeampi, pärjäävät muita kouluja huonommin, lukija luottaa helpommin väitteiden paikkansapitävyyteen. On hyvin oleellista tarkastella sitä, ketkä saavat uutisartikke- leissa asiantuntijaroolin, sillä heille annetaan näin valta-asema luotettavana tietoläh- teenä ja heidän levittämillään representaatioilla on suhteessa suurempi painoarvo.

Esimerkissä 1 esiintyy siis väitelause, jossa kopulalauseen avulla korostetaan väitteen paikkansapitävyyttä. Kopulalause on toteava, sillä siinä ilmaistaan *olla-ver-* bin avulla jonkin asian tila eikä niistä ole aina pääteltävissä, onko todettu asia yleisesti tunnustettu totuus, mielipide tai näkemys (VISK § 891; Heikkinen 2020: 158–159), mutta kuten jo edellisessä kappaleessa avasin, Helsingin Sanomien uutisartikkelin kontekstissa virke saa paljon luottamusta osakseen. Se mikä virkkeestä tekee mielen- kiintoisen, on sen vankka toteamus siitä, miten S2-oppilaiden määrä korreloi heikko- jen oppimistulosten kanssa. Kun tällaisen vahvan väitteen esittää Suomen suurin päi- vittäissanomalehti tukeutuen tutkimukseen ja asiantuntijoihin, synnyttää se vahvan representaation, jota myös käytetään muissa artikkeleissa hyvin vahvasti keskustelun ja erilaisten argumenttien pohjalla. Artikkelissa 1 jatketaan kuitenkin, että asiaan vai- kuttavat myös alueellinen eriytyminen ja vanhempien koulutustausta, mutta näitä ei tuoda esille yhtä vahvoina vaikuttimina.

Esimerkissä 1 on koko aineistolle yleinen toteamus siitä, miten maahanmuutta- jataustaiset lapset jäävät koulussa muista oppilaista jälkeen. Esimerkissä näkyy vah- vasti negatiivissävytteisen predikaattiverbin yhdistäminen S2-oppilaisiin. Esimer- kissä 1 verbin ja verbipartikkelin muodostama idiomaattinen predikaatti (VISK § 455) *jäädä jälkeen* näyttäytyy negatiivisena ja oppilaiden roolia oppimisprosessissa korosta- vana valintana. Samalla oppilaat nähdään lauseessa aktiivisina toimijoina, jotka jäävät jälkeen ikään kuin oman toimintansa seurauksena

Oppimistulosten laskun ja S2-oppilaiden suhteen vaikutuksia siis perustellaan artikkeleissa paljon vetoamalla tutkimuksiin ja asiantuntijalausuntoihin.

Faktalähteinä artikkeleissa vedotaan sekä yksittäisiin henkilöihin, kuten lapsiasiavaltuutettu Elina Pekkariseen tai Karvin projektipäällikkö Annette Ukkolaan, että Karvin pitkittäistutkimusta laajemmin erilaisiin tutkimuksiin, raportteihin ja tutkimusryhmiin:

- 2) **Pekkarisen** mukaan samansuuntaisia tuloksia saatiin muutaman vuoden takaisessa Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) raportissa. **Sen mukaan** maahanmuuttajatausta liittyi heikkoon koulumenestykseen. (Artikkeli 4)

Esimerkin 2 postpositiolauseke (VISK § 699) *Pekkarisen mukaan* ei toimi lauseen subjektina, mutta siitä ilmenee, että Pekkarinen asiantuntijana on se, joka tässä tapauksessa THL:n raportin mukaan keskusteluun. Esimerkin toisessa virkkeessä on käytetty samanlaista rakennetta *Sen mukaan*, jossa viitataan THL:n raporttiin. Tällaisen genetiivitäydennyksen ja adposition yhdistelmän avulla muodostettu postpositiolauseke kertoo, mihin asiantuntijatahoon väite perustuu ja se on varsin käytetty aineiston artikkeleissa. Erilaisille asiantuntijalähteille annetaankin oppimistulosten diskurssissa hyvin aktiivinen ja suuri rooli, ja erilaisilla asiantuntijalausunnoilla rakennetaan vankkaa pohjaa artikkeleissa esitetyille väitteille ja kokemuksille. Samalla esimerkissä 2 tuodaan esimerkin 1 tavoin vahvasti ilmi maahanmuuttajataustan vaikutus heikkoihin oppimistuloksiin. Kun representaatio ei perustu vain yhteen asiantuntijalähteeseen, voidaan luoda alati vahvempaa representaatiota maahanmuuttajataustaisista lapsista syyllisinä suomalaisen koulun oppimistulosten laskuun.

Kuten on jo huomattu, oppimistulosten diskurssin sisällä keskustelu keskittyy varsin paljon tutkimustulosten analysointiin ja niissä etsitään erityisesti syytä kansallisten oppimistulosten laskuun. Artikkelissa 1 mainitaan tutkimuksessa tarkastelluiksi oppimistulosten laskun taustatekijöiksi esimerkiksi maahanmuuttajatausta, sukupuoli, sosioekonominen tausta ja lukeminen harrastuksena. Nämä kaikki mainitut esimerkit liittyvät jollain tavalla oppilaisiin ja heidän taustaansa, eivät suoraan esimerkiksi kouluun, opetukseen tai käytössä oleviin resursseihin. Yleisesti ottaen aineiston sisällä on yleistä kuvata oppimistulosten laskua S2-oppilaiden osaamisen kautta.

Ristiriitaa diskurssin sisällä luovat Karvin tutkimuksesta nostetut näkökulmat suhteessa artikkelissa 9 kuvattuun Lauri Stålbergin väitöskirjaan. Stålbergin tutkimus luokien osaltaan erilaista ja osaltaan positiivisempaa representaatiota S2-opetuksesta ja -oppilaista, kun puhutaan heidän oppimistuloksistaan. Artikkelissa 9 korostetaan sitä, miten väitöskirjatutkimuksessa on noussut esiin S2-oppilaiden oppimistulosten olevan hyvin vaihtelevia ja moni S2-oppilas pystyisi osallistumaan S1-opetukseen (Artikkeli 9). On kuitenkin huomioitava, että Karvin tutkimukseen viitataan aineiston sisällä huomattavasti useammin kuin Stålbergin tutkimukseen ja näin ollen siihen liittyvät representaatiot ovat saaneet laajempaa huomiota. Karvin tutkimus on mainittu

yli puolessa käsittelemistäni artikkeleista (9/13), ja se kannattelee erityisesti aikaisemmin julkaistujen uutisartikkelien faktapohjaa. Stålbergin tutkimuksesta kerrotaan vasta artikkelissa 9, joka on julkaistu 27.1., kun Karvin tutkimuksesta uutisoiva artikkeli 1 on julkaistu kymmenen päivää aikaisemmin 17.1. Stålbergin tutkimukseen viitataan vain kahdessa muussa artikkelissa (artikkelit 10 ja 11).

Oppimistulosten diskurssissa ääneen pääsevät tutkijoiden ja asiantuntijoiden lisäksi myös esimerkiksi poliitikot, joilla kantava ja vaikutusvaltainen ääni, ja siten heidän mahdollisuutensa vaikuttaa erilaisten representaatioiden muokkaamiseen ja leivittämiseen on myös suuri:

- 3) Perussuomalaisten puheenjohtaja Riikka Purra kommentoi Twitterissä, että yksi syy oppimistulosten laskuun on "oppilasaineksen" muutos, millä hän viittasi erityisesti maahanmuuttajiin. (Artikkeli 3)

Esimerkissä 3 kansanedustaja Riikka Purra osaltaan vahvistaa yhä enemmän representaatiota siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat aiheuttaisivat oppimistulosten yleistä laskua. Purran kohdalla on samaisessa artikkelissa käytetty myös ilmaisua "syyllistää maahanmuuttajataustaisia lapsia" (artikkeli 3), mikä vahvistaa kyseistä representaatiota entisestään. Aineistossa Purran lisäksi ääneen pääsee muitakin poliitikkoja, mutta heidän lausunnoissaan korostuu enemmän huoli S2-opetuksen ja -oppilaiden tilanteesta, eivätkä he osoita samanlaista tai yhtä suoraa korrelaatiosuhdetta oppimistulosten ja S2-oppilaiden välille Purran kanssa. Näin ollen myös Purran ja edellä esiteltyjen asiantuntijoiden vahvistamaa representaatiota myös osaltaan heikennetään ja siihen annetaan hieman poikkeavia näkökulmia:

- 4) Kokoomuksen kaupunginvaltuutettu Sini Korpinen ei usko, että erot oppimistuloksissa johtuvat nimenomaan siitä, missä ryhmässä lapsi opiskelee suomea. "S2-oppilaat eivät ole homogeeninen ryhmä. Lähtökohtaisesti ajattelen, että selittävä tekijä on esimerkiksi riittävä kielitaito tai kotitausta, ei S2-opinnot", hän sanoo. (Artikkeli 7)

Esimerkissä 4 Korpinen siis osaltaan muokkaa S2-oppilaisiin ja -opetukseen liittyvää representaatiota kommentoimalla, ettei S2-etuliite tarkoita suoraan huonompia oppimistuloksia. Korpisen kommentti jää kuitenkin koko aineiston tasolla S2-opiskelijoiden oppimistulokset ovat heikkoja -representaation alle, mitä korostaa osaltaan myös artikkelin 7 jaksotus. Kun tarkastellaan representaatioita, on oleellista tarkastella myös lauseiden jaksotusta eli sitä, mikä lauseen elementti on nostettu tärkeään rooliin ja miksi. Tätä jaksottelua voidaan tarkastella sekä lauseiden tasolla että tekstikokonaisuuden tasolla. (Fairclough 1997: 137–138.) Uutisartikkeleissa otsikolla, ingressillä ja leipätekstin alulla on suuri painoarvo, sillä niissä tuodaan esille koko tekstin tärkeimmät asiat. Artikkelissa 7 ingressissä ja leipätekstin alussa nostetaan edelleen esille

huoli S2-oppilaista ja heidän oppimistuloksistaan, mikä siis näyttäytyy artikkelin tärkeimpänä kulmana.

Yleisemminkin oppimistulosten diskurssissa artikkelien aloitukset, joissa korostuvat S2-oppijoiden heikot oppimistulokset, vahvistavat osaltaan negatiivisten representaatioiden muovautumista ja leviämistä. Esimerkiksi artikkelin 3 otsikossa silloinen opetusministeri Li Andersson sanoo, että ”vieraskielisten heikot oppimistulokset ovat olleet odotettavissa” ja artikkelin 6 ingressissä kerrotaan, että ”helsinkiläiset opettajat [--] ovat huolissaan oppilaiden suomen kielen osaamisesta”. Tämän lisäksi saman artikkelin leipäteksti alkaa virkkeellä ”Suomessa on toisen polven maahanmuuttajalapsia, jotka oppivat suomen korkeintaan kohtalaisesti, kertovat HS:n haastattelemat opettajat”. Uutisartikkeleissa etenkin otsikko ja ingressi ovat ne tekstin osat, jotka huomataan, luetaan ja muistetaan, joten on myös representaatioiden muodostumisen kannalta oleellista, millaisia kuvauksia niissä käytetään.

Oppimistulosten diskurssissa korostuvat S2-oppijoiden heikot tulokset ja niitä tuodaan hyvin vahvasti artikkeleissa esille. Aineiston viimeinen artikkeli, 3.3.2023 julkaistu artikkeli 13 tuo kuitenkin jo otsikkoa myöten erilaista näkökulmaa S2-oppijoiden oppimistuloksista. Artikkelissa tuodaan heti otsikossa ja ingressissä esille, että tarkastelun kohteena on koulu, jossa toteutuvat kaikki aikaisemmissa artikkeleissa esitetyt oppimistuloksia heikentäviksi nimetyt seikat, kuten suuri S2-oppilaiden määrä ja heidän vanhempiensa heikompi sosioekonominen tausta, mutta silti koulussa on muuta Suomea korkeampi keskiarvo. On oleellista huomioida, että vallitsevaa ja usein toistuvaa representaatiota pyritään Helsingin Sanomissa myös hieman muokkaamaan.

Sen lisäksi, että oppimistuloksia tarkastellaan aineistossa tutkimustulosten kautta eri toimijoiden toimesta, tarkastellaan oppimistuloksia myös enemmän arkikokemukseen perustuvan koulumenestyksen kautta. Näin S2-oppilaat pääsevät aktiiviseen rooliin eri tavoin kuin aikaisemmin oppimistulosten laskun mahdollisina syyinä:

- 5) Perheen pienen koululaisen vahvin kieli on suomi. Hänellä on laaja sanavarasto eikä hän ole **ikinä** tarvinnut tukea kielenkehityksen vuoksi. (Artikkeli 10)
- 6) Myös 16-vuotias Nazar Al-Azami ihmettelee puhetta S2-oppilaista. Hänen mukaansa suurin osa Puistopolun oppilaista puhuu hyvää suomea ja ovat aivan tavallisia nuoria. (Artikkeli 13)

Kun oppimistuloksia ja oppilaan osaamista tarkastellaan enemmän yksilöstä käsin, nousee oppimistulosten diskurssissa kuvaus S2-oppilaista osaavina suomen kielen opiskelijoina. Tällainen kuvaus ja edellä esitellyt esimerkit 5 ja 6 siis osaltaan muokkaavat aiemmissa artikkeleissa luotua representaatiota, jossa S2-oppilaat nähdään heikkoina opiskelijoina ja syyllisinä kansalliseen oppimistulosten laskuun. Etenkin

aineiston loppupuolella haastetaan tätä luotua representaatiota ja nostetaan esille sitä osaamista, jota S2-oppilaista löytyy. Esimerkissä 5 korostetaan lapsen osaamista ajan adverbien *ikinä* avulla. Esimerkissä 6 maahanmuuttajataustainen nuori taas kommentoi varsin suoraan S2-oppilaista käytyä hyvin eriyttävää keskustelua korostamalla, etteivät maahanmuuttajataustaiset ja kantasuomalaiset oppilaat eroa toisistaan kovinkaan paljoa. Kun puhutaan representaatioiden muodostumisesta, puhutaan samalla myös siitä, ketkä ja millaiset näkemykset pääsevät ääneen ja siten rakentamaan erilaisia representaatioita. On merkittävää, että Helsingin Sanomat nostaa mukaan keskusteluun myös oppilaat itsensä ja oppimistuloksiin sekä eriytymiseen keskittyneessä keskustelussa myös muut näkökulmat.

Oppimistulosten diskurssissa korostuu asiantuntijoihin ja tutkimuksiin tukeutuminen, minkä lisäksi oppimistulosten ja S2-oppilaiden määrän ja heidän oppimiskykynsä välinen korrelaationsuhde esitetään vankkana. Oppimistulosten diskurssissa representoidaan erityisesti S2-oppilaita, mutta samalla sitä kautta käsitellään S2-opetuksen tilaa, jonka onnistumisen ja toimivuuden mittarina oppimistuloksia pidetään.

4.2 Eriytymisdiskurssi

Eriytymisdiskurssissa tarkastellaan S2-opetusta eriytymiseen liittyvien aspektien kautta, joihin kuuluvat erityisesti tasoeroihin ja alueelliseen eriytymiseen liittyvä keskustelu. Eriytyminen on oppimistulosten tavoin toistuva diskurssi S2-opetuksesta ja sen tilasta puhuttaessa. Samalla eriytymisen kautta kuvataan hyvin paljon S2-opetusta sekä muodostetaan ja levitetään siihen liittyviä representaatioita, kun esimerkiksi oppimistulosten diskurssissa kohteena olivat selkeästi enemmän S2-oppilaat, ja samalla S2-opetusta kuvattiin lähinnä vain välillisesti oppilaiden kautta.

Eriytymisdiskurssissa korostetaan S2-opetuksen eriytymistä muusta opetuksesta ja sitä kuvataan erityisesti S2-oppilaiden tasoeroilla muihin oppilaisiin verrattaessa. Tämän lisäksi S2-oppilaiden kesken vertaillaan erityisesti sukupuolten välisiä tasoeroja.

- 7) Joissakin kouluissa S2-oppilaat **eivät** kolmannen luokan alussa **yltäneet edes** sille tasolle, jolla osa heidän luokkatovereistaan aloitti koulunkäynnin. (Artikkeli 1)
- 8) S2-oppimäärää opiskelevat tytöt **ylsivät** kehityksessään ruotsinkielisten koulujen poikien tasolle. Kaikkein heikointa kehitys oli S2-oppimäärän pojilla. (Artikkeli 1)

Esimerkissä 7 käytetyt sanavalinnat luovat edelleen hyvin vahvaa kuvaa S2-oppilaiden heikoista taidoista. Vaikka virkkeen alussa käytetyllä ilmaisulla *joissakin kouluissa* pyritään luomaan kuvaa siitä, ettei väitettä yleistetä koskemaan kaikkia S2-oppilaita, yleistetään väite kuitenkin koskemaan kaikkia näiden joidenkin koulujen S2-oppilaita.

Samalla kieltoverbin avulla muodostettu verbiliitto *eivät yltäneet* esittää oppilaat aktiivisessa roolissa oman opintomenestyksensä puutteellisuudessa. Esimerkin 7 osalta vahvistetaan negatiivista representaatiota S2-oppilaista, minkä lisäksi korostetaan sitä, kuinka heikkoa heidän osaamisensa on S1-oppilaisiin verrattuna. Samalla partikkelin *edes* käyttö luo kuvaa, jossa korostetaan, miten matala luokkatoverien määrittämä taso on, mutta silti nämä mainitut S2-oppilaat eivät pysty kuroma eroa umpeen.

S2-oppilaat esitetään esimerkin 7 tapaan muista oppilaista erillisenä joukkona lähes koko aineiston ajan. Yksi heidän taustaansa liittyvä seikka, eli tässä tapauksessa maahanmuuttajataustaisuus, vaikuttaa siis vahvasti siihen, että heidät nähdään muista oppilaista erillisenä ja huonommin koulussa pärjäävänä joukkona. Usein S2-oppilaisiin viitataan myös hyvin homogeenisenä joukkona, mutta tätä representaatiota pyritään myös aineistossa rikkomaan korostamalla oppilaiden yksilöllisiä eroja ja miten heterogeenisiä S2-luokat ja -oppilaat ovat (ks. esim. esimerkit 5 ja 6).

Kun tarkastellaan esimerkkiä 8 vielä tarkemmin, voidaan pysähtyä ensimmäisen virkkeen predikaattiverbin *yltää* kohdalle. Samanlaista predikaattiverbiä käytetään kielteisenä myös esimerkissä 7. Kun S2-oppimäärää opiskelevista tytöistä puhuttaessa käytetään ilmaisua, jossa he yltyvät ruotsinkielisten koulujen poikien tasolle, ilmaisee verbi osaltaan näkemystä S2-tyttöjen olevan opiskelussa ensisijaisesti alemmalla osaamistasolla, mistä he ponnistelevat itsensä ruotsinkielisten poikien tasolle. Representaatioita luodaan toisaalta eriyttämällä S2-oppilaat muista oppilaista tai sukupuolten kesken toisistaan, tai toisaalta näkemällä S2-oppilaat jonkinlaisena homogeenisenä joukkona, joissa ei nähdä yksilöllisiä eroja. Tällainen yksilöllisyyden näkeminen alkaa ilmetä aineistossa vasta myöhemmin, ja onkin kovin oleellista huomata, että aineiston ensimmäisissä artikkeleissa S2-oppijat nähdään joko oppiaineensa tai sukupuolensa mukaan jaotellun joukon jäsenenä eikä niinkään yksilönä. Etenkin artikkeliin 1 viitataan koko aineiston ajan paljon, jolloin sen levittämät representaatiot myös leviävät helpommin.

Samalla kun S2-oppilaiden ja S1-oppilaiden välille muodostetaan rajanvetoa, myös S2-oppilaiden kesken tehdään eroa paremmin pärjäävien tyttöjen ja huonommin pärjäävien poikien välillä. Aineistossa nousee esille representaatiot tytöistä verrattain hyvinä ja osaavina oppilaina, kun taas poikien osaaminen kuvataan huolestuttavan heikkona. On myös oleellista huomioida, että poikien selkeästi huonompana kuvattu osaaminen saa paljon näkyvyyttä tämän tutkielman aineistossa ja esimerkiksi heti aineiston ensimmäisessä artikkelissa (artikkeli 1) on kirjoitettu otsikkoon ”S2-poikien” osaamisen herättävän erityistä huolta. Kun samaisessa artikkelissa esitellään syitä yleiselle oppimistulosten laskulle ja koulujen tason eriytymiselle, nostaa S2-poikien osaamisesta erityinen huolehtiminen esille ajatuksen, jossa S2-oppimäärää opiskelevat ja erityisesti pojat vaikuttaisivat oppimistulosten laskuun.

Samalla kun erilaisten oppilaiden välille tehdään selvää jaottelua joko äidinkielen tai sukupuolen avulla, nousee artikkeleissa myös esiin näkemys erilaisten oppijoiden samaan luokkaan yhdistämisen ongelmallisuudesta:

- 9) Samassa ryhmässä opiskelee koko ikänsä Suomessa kasvaneita teinejä, toisaalta juuri Suomeen saapuneita maahanmuuttajia. Näin kuvailee opettaja, jonka mukaan oppilasryhmien heterogeenisyys on "valtava ongelma". (Artikkeli 11)
- 10) Niin opettajien, entisten S2-opiskelijoiden kuin opiskelijoiden vanhempien vastauksissa korostui yksi havainto: Ryhmissä on suuria sisäisiä tasoeroja, ja se on ongelma. (Artikkeli 11)

Esimerkissä 9 sanavalintojen ansiosta juuri Suomeen saapuneet maahanmuuttajat eriytetään koko ikänsä Suomessa kasvaneista teineistä. Vaikka esimerkissä ei avata, ovatko mainitut teinit kantasuomalaisia, maahanmuuttajataustaisia vai sekä että, luo vertailu osaltaan myös kuvaa, jossa maahanmuuttajataustaiset erotetaan muista teineistä maassaoloajan perusteella, ei suoraan osaamisen. Samalla esimerkissä mainitaan, että tämä eri ajan maassa eläneiden opiskelijoiden yhdistäminen on *valtava ongelma*. Vaikka maassaoloaika ja kielitaito ovat tietysti osaltaan yhteydessä toisiinsa, muokkaavat esimerkin kielelliset valinnat edelleen representaatiota muista eriytyvistä S2-oppilaiden joukosta.

Esimerkissä 10 esitetään edellisen esimerkin tavoin tasoerojen aiheuttamat ongelmat, mutta ne esitetään hieman toista kautta kuin esimerkissä 9. Esimerkissä 10 ei nosteta S2-oppilaita syynä tasoerojen syntyyn, vaan tasoerojen luomat ongelmat nähdään yleisenä koulua, sen oppilaita ja opettajia koskevana ongelmana. Esimerkissä 10 nousevat siis esiin oppilaiden väliset tasoerot ryhmien sisäisenä yleisenä ongelmana. Samanaikaisesti S2-oppilaiden erottaminen muista oppilaista nähdään eriarvoistavana, mutta samaan aikaan myös kaikki oppilaiden yhdistäminen samaan ryhmään nähdään ongelmallisena.

Eriytymiskurssissa korostuu erityisen paljon eriytymisen ongelmat, mutta niihin ei juurikaan esitetä ratkaisuja. Artikkelin 11 kuvaa hyvin koko tämän tutkielman aineiston konsensusta, sillä vaikka artikkelissa kerrotaan, että "HS kysyi lukijoilta näkemystä, mikä nykyisessä S2-opetuksessa toimii – ja mikä ei" (artikkeli 11), artikkeleissa ei kuitenkaan nosteta esiin muita kuin S2-opetuksen ongelmakohtia ja sitä, miten eriytyneinä S2-opetus ja -oppilaat nähdään. Positiiviset näkökulmat ja S2-opetuksen hyvät puolet jäävät aineistossa auttamatta taka-alalle.

S2-opetuksen eriytymistä kuvataan myös hyvin vahvasti alueellisen eriytymisen kautta: maahanmuuttajaperheet ja sitä myöten koulujen S2-oppilaat ja -opetus keskittyvät erityisesti isoissa kaupungeissa alueille, joilla väestön sosioekonominen tausta on matalampi ja se tuodaan myös vahvasti aineistossa esille.

- 11) Tulos kertoo Ukkolan mukaan myös alueiden yleisestä sosioekonomisesta tilanteesta: S2-oppilaita asuu eniten sellaisilla alueilla, joilla koko väestön sosioekonominen asema on keskimääräistä matalampi. (Artikkeli 1)
- 12) ”Opettajat ovat sitä mieltä, **ettei** S2:ta **ole syytä** kokonaan **räjäyttää** tai **poistaa**, vaan siinä on monia hyviä elementtejä”, Pekkarinen kertoo. Muutoksia oppimäärään **olisi kuitenkin syytä miettiä** ja **tuoda** käytäntöön. Yksi oikotie onneen **olisi** Pekkarisen mukaan puuttua segregaatioon ja vanhempien koulushoppailuun. (Artikkeli 4)
- 13) Helsingissä koulujen väliset erot S2-opiskelijoiden määrässä ovat huomattavat. Lukuisissa eri kouluissa työskennellyt alakoulun opettaja on huomannut tämän käytännössä. ”Alueelta toiselle siirryttäessä saattoi näkyä suorastaan **romahdus**. Alueella, jossa lapset tulivat keski-luokkaisista, **suomalaisista perheistä**, lapsilla oli rikkaampi sanavarasto ja he ymmärsivät vaikeampaakin suomen kieltä”, opettaja sanoo. (Artikkeli 6)

Esimerkeissä ja koko aineistossa tuodaan vahvasti esille, että tasoerot johtuvat osaltaan alueellisesta eriytymisestä ja sitä kautta oppilaiden sosioekonomisesta taustasta. On huomioitava, että aiemmin käsitellyssä oppimistulosten diskurssissa ja erityisesti artikkelissa 1 vedetään varsin vahvasti korrelaatiota koulujen välisen tasoeron ja S2-oppilaiden määrän välille. Myös tässä diskurssissa oppilaat ja erityisesti heidän taustansa nähdään vahvana selittävänä tekijänä S2-opetuksen tilasta ja oppimistulosten laskusta puhuttaessa.

Esimerkissä 11 lausunnon antaa jälleen asiantuntija, jolloin lausunnon luotettavuus ja sitä myöten myös representaatioihin vaikuttaminen kasvaa, kuten jo aikaisemmin oppimistulosten diskurssissa totesin. Esimerkissä mainittu tulos liittyy jo esimerkiksi 1 esiteltyyn tutkimustulokseen, jossa kerrottiin S2-oppilaiden määrän ja huonompien oppimistulosten välisestä suhteesta. Käyttämällä esimerkissä superlatiivimuotoista adjektiivia *eniten* luodaan representaatiota, jossa maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulevat huonomman sosioekonomisen taustan perheistä ja siten asuvat myös alueilla, joilla on huonompi sosioekonominen asema. Tämä vahvistaa jälleen representaatiota S2-oppilaista homogeenisenä joukkona, varsinkin kun koko aineistossa ei mainita korkeamman sosioekonomisen taustan maahanmuuttajataustaisista oppilaista.

Esimerkissä 12 S2-opetusta tarkastellaan toiselta kannalta, sillä siinä esitetään ratkaisuja S2-oppimäärän ongelmiin, ja yhtenä ratkaisuna esitetään alueelliseen eriytymiseen puuttumista. Esimerkissä esiintyy modaalinen verbi-ilmaus *olisi syytä miettiä ja tuoda*, joka on nesessiivinen ja ilmaisee siten toiminnan välttämättömyyttä. Partikkeli *kuitenkin* luo virkkeeseen näkemyksen siitä, miten edellä kerrotuista hyvistä elementeistä huolimatta S2-oppimäärän kohdalla on tehtävä muutoksia. S2-oppimäärän hyvät puolet eivät siis itsessään kumoa sitä, että oppiaineeseen olisi tehtävä muutoksia. Esimerkin 12 ensimmäinen virke sekä nesessiivinen virke, jossa sanotaan *Muutoksia oppimäärään olisi kuitenkin syytä miettiä ja tuoda käytäntöön* ovatkin keskenään konessiivisiä eli ne ilmaisevat jotakin pätevää asiaa, mutta samalla niiden välillä on

ristiriitainen suhde. Tällaisessa konsessiivisessa suhteessa molempien lauseiden asi-
antila pätee, mutta toisen pitäisi odotusten mukaan olla negaatio. (VISK § 1139; 1142.)
Tässä esimerkissä se, että S2-oppimäärässä on paljon hyviä elementtejä eikä sitä siten
ole syytä kokonaisuudessaan poistaa, johtaisi odotuksenmukaisesti siihen, ettei siihen
tarvitse tehdä muutoksia. Seuraavassa virkkeessä tuodaan kuitenkin ilmi, ettei tämä
ole tilanne, vaan hyvistä puolista huolimatta oppiaineeseen olisi tehtävä muutoksia.

Esimerkissä 13 opettaja kertoo omasta kokemuksestaan alueellisen eriytymisen
vaikutuksista. On hyvin oleellista tarkastella tätä esimerkkiä, sillä opettajalla on esi-
merkiksi opiskelijoita korkeampi valta-asema koulun tilanteesta keskusteltaessa ja si-
ten myös opettajien levittämät representaatiot saavat todennäköisesti suurempaa
luottamusta osakseen ja heidän äänensä pääsee helpommin mediassa esille. Opettajan
kommentissa vedetään rajanvetoa korkeamman tuloluokan kantasuomalaisten per-
heiden ja alemman tuloluokan ja maahanmuuttajataustaisten perheiden välille. Tässä
eriytymisdiskurssi myös osaltaan limittyy eriarvoisuusdiskurssin kanssa, sillä opetta-
jan kommentissa korostuu myös näkemys siitä, että nimenomaan suomalaisista per-
heistä tulevilla lapsilla on paremmat kielelliset taidot. Kommentissa tuodaan esille hy-
vin eriarvoistava näkemys siitä, että maahanmuuttajataustaiset perheet nähdään eril-
lisinä suomalaisista perheistä.

Samaisessa esimerkissä on myös muilta osin tehty varsin dramaattisia kielellisiä
valintoja, kun puhutaan esimerkiksi oppilaiden osaamisen romahtamisesta ja samalla
vertaillaan suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita suomea äidinkielenään pu-
huviin oppilaisiin. Opettaja tuo kommentissaan kopulalauseen avulla ilmi, että kan-
tasuomalaisista perheistä tulevilla lapsilla on maahanmuuttajataustaisia rikkaampi
sanavarasto ja samalla kantasuomalaiset lapset ovat aktiivisia toimijoita, kun puhu-
taan vaikean suomen kielen ymmärtämisestä. Kuitenkin jo aiemmin esille tuoduissa
esimerkeissä (ks. esim. esimerkki 8) ja aineiston artikkeleissa (esim. artikkeli 9) käy
ilmi, etteivät S2-oppilaat ole yksiselitteisesti kielellisesti lahjattomampia kuin äidin-
kielenään suomea puhuvat oppilaat. Tällaisten toteavien ja kantasuomalaisia lapsia
nostavan kommentoinnin takia maahanmuuttajataustaiset lapset eriytetään osaavista
lapsista. Esimerkki 13 siis osaltaan vahvistaa esimerkin 11 tavoin representaatiota S2-
oppilaiden heikommasta osaamisesta ja matalammasta sosioekonomisesta taustasta.

Alueellisesta eriytymisestä puhuttaessa koulu nousee myös aktiiviseksi toimi-
jaksi ja subjektiksi:

- 14) Eli suomalainen **koulu ei pysty** yhtä hyvin kuin joskus aiemmin **tasoittamaan** oppilaiden
perhetaustasta johtuvia eroja. (Artikkeli 3)
- 15) En tiedä, paljonko **koulu pystyy** loppujen lopuksi **vaikuttamaan** segregatioon. (Artikkeli
12)

Esimerkeissä 14 ja 15 huomio kiinnittyy koulun vastuuseen eriytymisen vaikutusten minimoimisessa. Koulu instituutiona toimii molemmissa esimerkeissä aktiivisena toimijana ja subjektina, mutta niissä tuodaan myös vahvasti ilmi koulun mahdollinen kykenemättömyys vastata eriytymisen luomaan ongelmaan. Molemmissa esimerkeissä on käytetty mahdollisuutta ilmaisevaa modaaliverbiä *pystyä*, jonka avulla arvioidaan koululaitoksen ja sen henkilökunnan kykyä ja mahdollisuuksia vaikuttaa tasoeroihin. Näin ollen koulun ja etenkin sen henkilökunnan vastuuta myös osaltaan vähennetään eriytymisestä puhuttaessa.

Kun koulujen vaikutusmahdollisuuksia kyseenalaistetaan, nousevat aineistossa aktiivisen toimijan ja vastuunkantajan rooliin myös muut yksittäisiä kouluja suuremmat instituutiot:

- 16) **Kunnat** voivat kaavoituksella sekoittaa asuntorakentamista niin, että esimerkiksi kaupungin vuokra-asunnot eivät keskity vain harvoille alueille. (Artikkeli 3)
- 17) **Valtion** täytyy tasata tilannetta [alueellista eriytymistä] tasa-arvorahoituksen avulla, ministeri Andersson sanoo. (Artikkeli 3)

Näin toimijuus ja sitä kautta vastuunkanto on osoitettu jollekin vaikutusvaltaisemmalle ja kansallisella tasolla laajemmalle taholle. Esimerkeissä 16 ja 17 vastuu osoitetaan myös selkeämmin rajatuille toimijoille eli kunnille ja valtiolle. Esimerkeissä ei kuitenkaan edelleenkään osoiteta vastuuta kenellekään konkreettiselle yksittäiselle toimijalle, mutta niissä on lauseiden modaalisuuteen liittyvää eroavaisuutta. Kun vastuuta osoitetaan kunnille, käytetään verbiä *voida*, joka ei ilmaise samanlaista pakollisuutta kuin esimerkissä 17 käytetty *täytyä*-verbi (VISK § 1562). Esimerkkien 16 ja 17 mukaan valtion on siis välttämätöntä reagoida alueelliseen eriytymiseen rahoituksen avulla, kun taas kuntien osalta osoitetaan mahdollisuus vaikuttaa kaavoitukseen.

Kun artikkeleissa puhutaan eriytymisestä niin tasoerojen kuin alueellisen eriytymisenkin kautta, ovat käytetyt lauseet kovin toteavia. Eriytymisdiskurssissa keskittään kuvaamaan vallitsevaa tilannetta toteavien lauseiden avulla, jotka pohjautuvat joko jo aikaisemmin käsiteltyyn Karvin tutkimukseen tai muihin asiantuntijalausuntoihin. Ongelmia siis kuvataan paljon, mutta ratkaisuja annetaan kovin vähän. Edellä kuvatuissa esimerkeissä 12, 16 ja 17 esitetään jonkinlaisia näkemyksiä siitä, miten eriytymiseen voidaan vaikuttaa, ja näistä ainoastaan esimerkissä 17 ilmaistaan asian välttämättömyyttä modaaliverbin *täytyy* avulla. Kuitenkin esimerkissä 16 on käytetty mahdollisuutta ilmaisevaa *voida*-verbiä ja esimerkissä 12 nesessiivirakennetta *olla syytä* on pehmennetty konditionaalin avulla ja näin tehty siitä enemmän ehdotuksen kaltainen (VISK § 1562; 1580), joten näitäkään ratkaisuja ei esitetä pakollisina toimina, vaan jonkinlaisina mahdollisina vaihtoehtoina.

Kuten jo oppimistulosten diskurssissa, myös eriytymisdiskurssissa on oleellista tarkastella, mitkä asiat esitetään tärkeinä ja ensisijaisina. Lauseiden jaksotuksen osalta

eriytymisdiskurssista käsin on oleellista huomioida, että esimerkiksi artikkelissa 1 nostetaan heti otsikossa, ingressissä ja leipätekstin alussa esille, miten maahanmuuttajataustaiset ja erityisesti S2-oppimäärää opiskelevat pojat jäävät opinnoissa muista jälkeen. Samalla tavalla esimerkiksi artikkeleissa 3, 5 ja 6 nostetaan heti ensimmäisenä esiin näkemys ja tutkimustulokset, jotka kertovat S2-oppilaiden eriytymisestä ja heikoista oppimistuloksista.

Eriytymisdiskurssi on varsin yleisesti käytetty koko aineiston sisällä sekä oppimiseen liittyvien tasoerojen että alueellisen eriytymisen osalta. Näin ollen voidaan todeta, että eriytymiseen liittyvät representaatiot myös leviävät näiden Helsingin Sanomien artikkelien toimesta varsin tehokkaasti. Vaikka oppimistulosten laskuun haetaan ratkaisua esimerkiksi alueellisen eriytymisen hallinnasta, ei aineiston ja tämän diskurssin osalta tarjota kovin konkreettisia ratkaisuja ongelmien korjaamiseksi tai osoiteta suoraan niitä henkilöitä, joilla on valtaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa näihin S2-opetukseen ja ylipäätään suomalaiseen koulutukseen liittyviin eriytymisen ongelmiin. Samalla aiheesta puhuvat sekä poliitikot, tutkijat että opettajat, joita kaikkia voidaan pitää luotettavina ja sitä kautta valtaapitävinä keskustelun osallisina, minkä lisäksi eriytymisen ongelmia korostetaan oppilaiden kokemusten avulla.

4.3 Resurssidiskurssi

Resurssit ja erityisesti niiden puute nousevat aineistosta vahvasti esille. Käsittelemisessäni artikkeleissa pohditaan erityisesti syitä huonojen oppimistulosten taustalla sekä S2-oppiaineen ongelmia. Huono resursointi nähdäänkin yhtenä suurena syynä näihin ongelmiin. Samanaikaisesti näen, että resurssidiskurssiin kytkeytyvät myös oppilaiden tukemiseen, oppimateriaaleihin ja arviointiin liittyvät näkökulmat, sillä ne ovat vahvasti yhteydessä resursseihin, ja samalla niiden onnistuminen vaatii hyvää ja onnistunutta resurssointia. Resurssointiin siis kuuluu pelkän rahoituksen lisäksi resursointi työvoimaan, materiaaleihin ja aikaan.

Resursseja vaaditaan aineiston artikkeleissa hyvin päättäväisesti, mikä ilmenee niistä puhuttaessa käytetyistä kielellisistä valinnoista. Resursseista puhuttaessa aktiivisesti ääneen pääsevät erityisesti poliitikot ja muut päättäjät sekä asiantuntijaroolissa toimivat tutkimushankkeiden jäsenet:

- 18) Yanar **haluaa** kouluille lisää tarveperustaista rahoitusta. (Artikkeli 7)
- 19) Realiteetti on se, että **Kaskossa jaetaan niukkuutta**, eikä se ole kestävää pitkällä aikavälillä. Viimeisissä budjettineuvotteluissa **on taisteltu** ja saatu lisää resursseja, mutta jo nykytilanteen ylläpitäminen on **kovan työn takana**. (Artikkeli 7)
- 20) Tarvitaan enemmän resursseja S2-opetukseen. **Pitää myös käydä läpi, tuetaanko ja koulu-tetaanko** S2-opettajia tarpeeksi. (Artikkeli 3)

- 21) Ylipäätään huomiota **pitäisi** Pekkarisen mukaan **kiinnittää** yhä enemmän varhaiseen tukeen sekä varhaiskasvatukseen ja **varmistaa** riittävä tuki lapsille jo ennen koulun aloitusta. (Artikkeli 5)

Esimerkissä 18 on käytetty semanttisesti varsin vahvaa verbiä *haluaa*. Yanar ei pyydä tai toivo, vaan hän haluaa lisää rahoitusta. Resursseista puhuttaessa käytetään myös muuten paljon ehdottomuutta ja dramatiikkaa lisäävää kieltä. Haluamisen lisäksi resurssien kohdalla *jaetaan niukkuutta*, resursseista *on taisteltu* ja nykyisen tilanteen *ylläpitäminen on kovan työn takana* (esimerkki 19). Esimerkissä 19 pyritäänkin kovasti vetoamaan lukijan kykyyn ymmärtää vastoinkäymisiä, jotka liittyvät rahoituksen saamiseen. Esimerkissä 20 toimijuus on häivytetty passiivimuotoisten kysyvien verbien avulla niin, että vastuu asioiden läpikäynnistä on jaettu yleisellä tasolla eri tahoille. Lauseesta ei kuitenkaan käy ilmi, kenen vastuulla S2-opettajien tukeminen ja kouluttaminen tai niihin liittyvän resurssoinnin päättäminen on.

Esimerkissä 21 nollapersoonaisen *nesessiivirakenteiden* *pitäisi kiinnittää* ja *pitäisi varmistaa* avulla on ilmaistu deonttista välttämättömyyttä (VISK § 1554; 1354). Näissä *nesessiivilauseiden verbiliitoissa* on käytetty myös konditionaalialia modaaliverbissä *pitää*. Konditionaalimuoto on yksi vetoamisen keino, ja tässä tilanteessa sen voikin nähdä merkitsevän, että esimerkissä 21 esitetyt asiat ovat relevantteja tulevaisuuden S2-opetuksen suunnittelun kannalta (VISK § 1593). Myös esimerkissä 20 on käytetty *nesessiivirakennetta pitää käydä läpi*, joka erottuu muista samanlaisista *nesessiivilauseista*, sillä siinä ei käytetä konditionaalialia. Ilmaisun *pitää käydä läpi* on modaalisesti ehdottomampi kuin *pitäisi käydä läpi*.

Edellä kuvattujen *nesessiivirakenteiden* lisäksi aineistossa esiintyy samainen *pitää*-verbin avulla muodostettu *nesessiivirakenne*, jossa on kuitenkin muista poiketen käytetty kysymysmuotoa:

- 22) **Olisi syytä** myös **arvioida**, **pitäisikö** alakouluihin palauttaa valmistavat luokat. (Artikkeli 7)

Lause osoittaa hieman enemmän epä tietoisuutta tai vaihtoehtojen punnitsemista kuin tavallinen väitelause (VISK § 888). Kuitenkin sitä edeltävällä *nesessiivilauseella* (VISK § 505) *olisi myös syytä arvioida* tuodaan ilmi tietynlaista *nesessiivilauseelle ominaista ehdottomuutta* sekä tämän pohdinnan tapahtumisen pakollisuutta. Toisaalta samalla *olla-* ja *pitää-*verbien konditionaalimuodot osaltaan luovat ehdottavan tunnelman virkkeeseen ja sen *nesessiivisyys* lieventyy. Näiden kaikkien *nesessiivisyyttä ilmaisevien* esimerkkien kohdalla on oleellista huomioida niiden eritasoinen ehdottomuus, joka ei kuitenkaan kohdistu kehenkään yksilöön tai mihinkään tahoön, joka toimisi aktiivisesti asioiden parantamiseksi.

Resursseista puhuttaessa resursseja vaaditaan hyvin tiukasti, mutta todelliset toimijat eli ne, jotka myöntävät resursseja, eivät tule aineistosta esille. Kuten

esimerkeissä 18–21 sanotaan, resursseja tarvitaan S2-opetukseen, mutta vaatimus jää kovin häilyväksi ilman konkretiaa: kuka resursseja jakaa ja mistä vaadittavat resurssit saadaan? Aineistossa siis vahvasti todetaan lisäresurssien tarve, mutta niissä ei anneta konkreettisia tahoja tai ratkaisuja resurssiongelman ratkaisemiseksi.

- 23) Hän toivoo, että S2-opetuksen järjestämisessä **tehtäisiin** kokeiluluontoisesti erilaisia ratkaisuja eri kouluissa. (Artikkeli 7)
- 24) Sen lisäksi Korpisen mukaan S2-opetuksen tarvetta **pitäisi arvioida** tarkemmin. (Artikkeli 7)

Esimerkissä 23 toive ja vastuu S2-opetuksen järjestämisestä ja sitä kautta myös sen resurssoinnin organisoimisesta esitetään kouluille, mutta konditionaalimuotoinen passiivissa oleva predikaatti ei kohdistu toivetta kuitenkaan suoranaisesti kenellekään päättävälle taholle. Koulu toimii tässä paikan adverbialina (ks. esim. VISK § 964) eikä niinkään päätöksiä tekevänä toimijana, vaikka toive onkin osaltaan esitetty koulun toiminnasta päättävälle henkilölle. Esimerkissä 24 päätöksiä tekevä kohde on piilotettu vielä paremmin kuin esimerkissä 23. Nollapersoonassa olevassa verbiliitossa *pitäisi arvioida*, jossa konditionaalimuotoinen modaaliverbi *pitäisi* yhdistyy infinitiivimuotoisen *arvioida*-verbin kanssa (ks. esim. VISK § 450, 444), tekijä häivyttyy tehokkaasti eikä lauseesta ilmene, kehen kehoitus arvioinnin kehittämistä kohdistuu. Esimerkin 24 nesessiivilauseessa edellä mainittu verbiliitto on nollapersoonassa passiivin sijasta, joten siitä puuttuu subjekti, mutta nollapersoonan avulla lause tulkitaan kuitenkin koskevan jotakuta ihmistä (VISK § 1354). Nesessiivirakenteessa ei ole mahdollista muodostaa yksipersoonaista passiivia, joten nollapersoonaa korvaa tässä sitä (VISK § 1355).

Aineistosta nousee myös koulun näkemys resursseista ja S2-opetuksen järjestämisestä:

- 25) ...jokaisessa helsinkiläisessä koulussa **pyritään takaamaan** parhaat oppimisen edellytykset. Esimerkiksi meidän koulussamme **on lähdetty kehittämään** vaikkapa työelämäpainotteista perusopetusta, joka **on suunnattu** kasi- ja ysiluokkalaisille. (Artikkeli 12)
- 26) S2-opetuksessa **tarjotaan** merkittävästi enemmän tukea lukutaidon vahvistamiseen kuin S1-opetuksessa. Ongelma on, että tuki kohdentuu osittain epätarkoituksenmukaisesti. (Artikkeli 9)

Esimerkeissä 25 ja 26 passiivin avulla ilmaistaan yhtä opettajaa suurempaa joukkoa, jossa oletettavasti viitataan sekä koko opettajistoon että muuhun koulun henkilökuntaan. Näin ollen passiivin avulla ei niinkään häivytetä tekijöitä, vaikka ketään yksittäistä henkilöä ei tekijäksi nimetäkään, vaan laajennetaan tekijöiden joukkoa koskemaan koko koulun henkilökuntaa. Esimerkissä 25 toimijoiden joukkoa laajennetaan koskemaan kaikkia Helsingin kouluja, joissa *pyritään takaamaan* parhaat oppimisen edellytykset. Esimerkki 25 on myös osaltaan mielenkiintoinen, sillä edellä mainittu

pyrkiä-verbin ja MA-infinitiivitäydennyksen *takaamaan* muodostaman verbiliiton (VISK § 451) avulla luodaan ilmaisu, jonka mukaan hyvää opetusta yritetään mahdollistaa kaikille, mutta samalla ilmaisun avulla mitään kaikkia kattavaa lupaus ei tehdä.

Esimerkissä 26 passiivimuotoista verbiä *tarjotaan* on käytetty positiivisessa yhteydessä, jossa kerrotaan S2-oppiaineesta tarjotusta tuesta, mutta seuraavassa virkkeessä tähän liitetään kuitenkin ongelma kyseisen tuen kohdentamisesta oikeille oppilaille. Vaikka lauseessa on käytetty predikaattina aktiivimuotoista intransitiiviverbiä *kohdentuu* ja lauseella on selkeä subjekti *tuki*, on virkkeessä kuitenkin jätetty konkreettiset aktiiviset toimija taka-alalle passiivisen lauseen tavoin. Virkkeessä ei mainita, kuka on vastuussa tukitoimien kohdentamisesta, vaan niistä päättävät henkilöt on häivytetty käyttämällä subjektina abstraktia asiaa konkreettisen toimijan sijaan.

Kuten esimerkissä 25 on tehty passiivin avulla, esimerkeissä 27 ja 28 luodaan ajatusta jostain nimeämättömästä joukosta, joka on jollain tavalla vastuussa S2-opetuksesta ja -oppilaista.

27) Tällä hetkellä hukkaamme valtavasti potentiaalia. (Artikkeli 6)

28) Se on ollut tiedossa, että emme ole riittävän hyviä tukemaan vieraskielisiä oppilaita. (Artikkeli 3)

Esimerkissä 27 on käytetty predikaattina aktiivimuotoista *hukkaamme*-verbiä, mutta subjektina toimiva *me* ei ole tarkkaan rajattu tai tunnistettavissa oleva joukko. *Me* voi tässä tarkoittaa opettajia, koulun henkilökuntaa tai esimerkiksi suomalaisia yhteisönä. Esimerkissä 28 mainittu *me* jää myös aktiivisesta roolistaan huolimatta hyvin avonaiseksi. Onko kyse hallituksesta, koulutusjärjestelmästä, suomen kansasta tai yhteiskunnasta jonkinlaisena kollektiivisena toimijana? Esimerkkien avulla voidaan todeta, että epämääräinen viittaus ”meihin” jakaa vastuuta ja toimijuutta niin erilaisille yhteiskunnan instituutioille kuin tavallisille ihmisillekin.

Resurssidiskurssin sisällä representaatioita rakennetaan selkeästi niin, että esitetään olemassa oleva ongelma, joka liittyy vahvasti resurssien puutteeseen. Ensimmäisissä esimerkeissä (18–21) resurssien puutetta representoidaan yhteiskunnallisena ja laajana ongelmana, joka on tutkimuksissa todettu ja johon päättäjät ovat vaikuttaneet ja voivat vielä jatkossa vaikuttaa. Sen jälkeen esimerkeissä 25–28 korostuu koulusta kuuluva ääni, joka osaltaan vahvistaa edellä kuvattua ongelmiin ja niiden ratkaisuun pohjautuvaa representaatiota. Seuraavissa esimerkeissä S2-opetuksen representaatiota rakennetaan vielä yksilötasolta opettajien ja heidän kokemuksensa kautta:

29) Opettajien on koottava oppilaille sopivat materiaalit eri lähteistä tai laadittava sellaisia itse. (Artikkeli 11)

- 30) Tällä hetkellä **ei ole olemassa ajanmukaista arviointimenetelmää**, jonka perusteella S2-opetuksessa oleva voitaisiin myöhemmin siirtää S1-opetukseen. (Artikkeli 9)

Esimerkeissä tuodaan esille resurssien puutteen vuoksi muodostuneita ja erityisesti opettajiin ja heidän työhönsä vaikuttavia ongelmia. Erityisesti esimerkissä 29 tuodaan esille pakkoa ilmaisevan nesessiivirakenteen (VISK § 906) avulla opettajan työtaakkaa ja sitä, miten paljon opettajalta vaaditaan toimivan pedagogiikan mahdollistamiseksi. Tähän ei kuitenkaan ole annettu tarvittavia resursseja, jolloin opettajan on kerättävä ja tehtävä materiaalit itse. Myös esimerkki 30 liittyy resursseihin ja niiden puutteeseen, sillä ajantasaisen arviointimenetelmän puuttuminen on huomattava ongelma, joka olisi ratkaistavissa nimenomaan resurssoinnin avulla.

Resurssoinnin puutteen lisäksi artikkelissa 9 nostetaan esille rakenteellinen resurssointiin liittyvä ongelma, joka vaikuttaa S2-oppimäärää opiskeleviin lapsiin:

- 31) Asiaan [S2-opetukseen valikoitumiseen] liittyy myös rahoitus: kouluille jaetaan rahaa S2-oppimäärää opiskelevien määrän perusteella, eli koulu saa **sitä enemmän** rahaa, **mitä useampi** on S2-opetuksessa. (Artikkeli 9)

Esimerkin 31 kohdalla luodaan representaatiota myös siitä, miten S2-oppilaat ovat koululle keino saada lisää rahoitusta. Esimerkissä käytettyjen komparatiivimuotojen *enemmän* ja *useampi* avulla luodaan riippuvuussuhde rahoituksen saamisen ja S2-oppilaiden määrän välillä. Tässä on käytetty myös pronomien *sitä* ja *mitä* partitiivimuotoja ilmaisemaan tätä riippuvuussuhdetta. (VISK § 635.) Tässä resurssi- ja eriarvoisuusdiskurssit osaltaan limittyvät, sillä tällaisen näkökulman kautta S2-oppilaiden rakennetaan representaatiota, jossa heistä hyödytään taloudellisesti. Näin ollen S2-oppilaat ovat eriarvoisessa tilanteessa muihin oppilaisiin nähden, mikä voi vaikuttaa paljon niihin päätöksiin, jotka koskevat heitä ja heidän opiskeluaan.

Yleisesti ottaen resurssidiskurssissa korostuu representaatio, jossa S2-opetuksen tämänhetkinen tila nähdään selvästi ongelmallisena ja siihen liittyvät ongelmat olisivat olleet ja ovat ratkaistavissa paremman resurssoinnin avulla. Aineistossa ei kuitenkaan suoraan tuoda ilmi, kenen vastuulla tämä resurssointi on eikä vaatimuksia siten kohdisteta millekään taholle. Samalla koulun näkökulmasta resursseihin liittyvä diskurssi muodostuu erilaisten tukitoimien ympärille ja resursseista puhuttaessa pyritään tuomaan esille koulun ja sen henkilökunnan aktiivinen tavoite tukitoimien parantamiseksi. Samalla kuitenkin korostetaan, miten hankalaa tukitoimien onnistunut kohdentaminen ja toteutus ovat ilman kohtuullista resurssointia. Resurssoinnista vastuussa olevat tahot jäävät pimentoon eikä keskustelussa päästä juurikaan ongelman toteamista pidemmälle.

4.4 Eriarvoisuusdiskurssi

Eriarvoisuusdiskurssissa näkökulma on erityisesti sellaisissa kuvauksissa, joissa S2-oppiaineeseen liittyvät prosessit ajavat oppilaita eriarvoiseen asemaan. Eriarvoisuusdiskurssi liittyy paljon myös muiden tämän tutkielman diskurssien kanssa, sillä monissa tilanteissa, kun puhutaan esimerkiksi eriytymisestä tai resursseista, puhutaan myös eriarvoisuudesta. Eriarvoisuusdiskurssi eroaa kuitenkin esimerkiksi eriytymisdiskurssista siten, että eriytyminen näyttäytyy enemmän joko oppilaiden välisten tasoerojen tai yhteiskunnallisten rakenteiden ja normien aiheuttamana eriytymisenä, kun taas eriarvoisuus ihmisiin liittyvänä syrjivänä toimintana. Tässä diskurssissa esiin nousee myös artikkelissa 9 kuvattu Lauri Stålbergin tutkimus ja sen tulokset, mutta erityisesti eriarvoisuusdiskurssi ja sen representaatiot rakentuvat ihmisten kokemusten ja erilaisten kouluun liittyvien prosessien kautta.

- 32) Stålbergin tutkimus osoittaa, että todellisuudessa lapset **laitetaan** usein automaattisesti S2-opetukseen, jos heidän äidinkielekseen ei ole merkitty suomea. (Artikkeli 9)
- 33) **Kukaan** koululla ei tiennyt enää, miksi lapsi **olikin siirretty** S2-ryhmään. Hänestä oli tehty uusi kartoitus perheen tietämättä, ja kartoituksen tekijä oli jo muualle siirtynyt opettaja. (Artikkeli 10)

Hyvin yleinen representaatio tämän tutkielman aineiston tasolla on esimerkin 32 kaltainen virke, jossa yksipersonaisen passiivimuotoisen predikaatin (VISK § 1313) avulla luodaan kuvaa siitä, että oppilaat päätyvät jonkin mainitsematta jääneen tahon toimesta S2-opetukseen oman taustansa perusteella. Erilaiset päätöksentekoon liittyvät prosessit nähdään sellaisina, etteivät oppilaat tai heidän vanhempansa ole voineet vaikuttaa niihin. Niin kuin muissakin diskursseissa, myös tässä passiivin avulla häivytetään predikaatin tekijää. Passiivi luo kuvaa siitä, että S2-opetukseen liittyvät prosessit ja päätökset vain tapahtuvat, eikä niille osoiteta tahoja, joka olisi vastuussa näistä päätöksistä. Esimerkissä 32 käytetyllä yksipersonaisella passiivimuodolla *laitetaan* voidaan nähdä olevan implisiittinen subjekti, joka on monikollinen ja siten se viittaa johonkin ihmisjoukkoon (VISK § 1315). Jokin ihmisjoukko siis tekee S2-oppiainetta ja -oppilaita koskevat päätökset, mutta tätä joukkoa ei missään vaiheessa suoraan nimitä.

Esimerkissä 33 ilmaistaan kieltohakuisen kvanttoripronominin *kukaan* avulla, että lapsen S2-opintoihin siirtämisestä tietävien joukkoa ei ole olemassa (VISK § 757). Lauseen *kukaan koululla ei tiennyt enää* avulla tuodaan ilmi, että asiaa on pyritty tutkimaan ja ratkaisemaan ainakin lapsen vanhempien toimesta kysymällä asiasta koulun henkilökunnalta. Samalla virkkeessä esiintyvän alisteisen kysymyslauseen *miksi lapsi olikin siirretty S2-ryhmään* predikaatin muodostavan verbiliiton *olla*-verbissä on käytetty liitepartikkelia *-kin*, joka verbiin liitettynä suhteuttaa lausetta johonkin

odotukseen, joka ilmenee lauseen kontekstista (VISK § 842). Tässä tapauksessa lause indikoi, että lapsen jäämisestä S1-oppitunneille on jo puhuttu ja sovittu vanhempien ja koulun henkilökunnan välillä, mutta tästä huolimatta lapsi on siirretty S2-ryhmään ilman vanhempien kanssa keskustelua.

Aineistosta nousee myös vahvasti esille, miten tällainen edellä kuvattu prosessin ja niiden toimijoiden häivyttäminen on arkipäiväistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja perheiden kohdalla.

- 34) HS kertoi keskiviikkona Mohammad Al-Emarasta, joka **oli** nuorena **siirretty** opiskelemaan suomea toisena kielenä huolimatta hänen erinomaisesta suomen taidostaan. [--] Manai kertoo, että yhtä epämääräisesti perustellut ratkaisut ovat monelle perheelle arkea myös tänä päivänä. (Artikkeli 10)
- 35) Se [suomen kielen opiskelu äidinkielenä] sujui hyvin. Niinpä hän olikin nuorena hyvin hämentynyt, kun hänet yläkoulun alkaessa Turussa **siirrettiin** S2-ryhmään. Perusteluja tälle **ei annettu**. (Artikkeli 8)
- 36) Kyse ei ole siis siitä, että suomen opiskelemisessä toisena kielenä olisi vikaa. Vaan siinä, että ratkaisuja **tehdään** jonkin muun kuin lapsen tarpeiden ja edun mukaisesti. (Artikkeli 10)

Esimerkeissä korostuu, miten S2-opetukseen liittyvät prosessit nähdään hyvin epämääräisinä, salaisina ja usein myös perusteettomina, kuten esimerkissä 34 ja 35 ilmaistaan. Tällainen epämääräisyys S2-oppilaisiin liittyvissä prosesseissa korostaa representaatiota, jossa S2-oppijat nähdään objekteina, joille vain tapahtuu asioita eivätkä he pysty vaikuttamaan heitä koskeviin päätöksiin. Kun esimerkiksi resurssidiskurssissa koulu ja sen henkilökunta kuvataan positiivisella tavalla toimivina aktiivisina toimijoina, jotka pyrkivät takaamaan laadukkaan opetuksen, eriarvoisuusdiskurssissa näihin liittyvää representaatiota rakennetaan toista kautta, jossa korostuukin koulun ja siellä toimivien henkilöiden vastuun häivyttäminen. Passiivimuotojen käyttö prosesseista puhuttaessa korostaa esimerkin 34 kuvaamaa tilaa, jossa kukaan ei tiedä, mitä koulussa tapahtuu, vaan asioita vain tapahtuu.

Etenkin esimerkissä 34 korostuu näkemys siitä, etteivät siinä esitetyt näkökulmat ja kokemukset ole vain yksittäistapauksia, vaan samoja asioita tapahtuu suuremmalle joukolle maahanmuuttajataustaisia perheitä. Tämä kertoo osaltaan kuvatus toiminnan säännönmukaisuudesta ja siitä, miten esimerkiksi resurssien ja sitä myöten toimivien arviointimenetelmien ja osaavan henkilökunnan puuttuminen vaikuttavat eriarvoisuuden toteutumiseen kouluissa. Esimerkissä 36 puolestaan rakennetaan S2-opetuksen representaatiota hieman positiivisempaan suuntaan, kun itse oppiaine eriytetään opiskeluun liittyvistä prosesseista, joihin niin oppijoilla kuin heidän vanhemmillakaan ei ole suuria vaikutusmahdollisuuksia. Oleellista näissä eriarvoisuusdiskurssin prosessien kuvauksissa on niiden predikaattien passiivisuus, sitä kautta subjektin ja aktiivisen toimijan häivyttäminen sekä vastuun vältteleminen.

Prosessien toimijoiden häivyttämisen lisäksi aineistossa tuodaan jatkuvasti ilmi, että S2-oppilaiden kohdalla tehdään eriarvoistavia päätöksiä, ja ajoittain aineistossa syytetään päätöksentekoon vaikuttavia toimijoita myös syrjinnästä ja rasismista:

37) ”Lapsia **sijoitetaan** S2-ryhmään jatkuvasti perustuen nimeen, ihonväriin tai johonkin. Tämä on rakenteellinen ongelma, joka vaikuttaa monien lasten tulevaisuuteen.” (Artikkeli 10)

Edellä mainittujen esimerkkien tavoin myös esimerkissä 37 passiivimuotoisen predikaattiverbin toimija on häivytetty, mutta tässä esimerkissä koulua syytetään rakenteellisesta rasismista ja syrjivästä toiminnasta. On hyvin oleellista huomioida tällaiset aineiston kohdat, joissa selkeästi viitataan rasistiseen toimintaan kouluissa. On mahdollista, että kouluissa edelleen vähätellään tai väistellään rasismia ja sen huomioimista, mutta oppilaiden kannalta on tärkeää, että rasistista puhetta ja toimintaa ei ohiteta (Rastas 2007: 116). Jo aikaisemmin eriytymisdiskurssissa käsitellyssä esimerkissä 13 opettaja erotti maahanmuuttajaperheet suomalaisista perheistä luoden ja vahvistuen samalla representaatiota maahanmuuttajaperheiden lasten huonosta osaamisesta. Samalla voidaan pohtia, mikä on ollut tarkoitus, kun maahanmuuttajaperheet on erotettu suomalaisista perheistä, vaikka maahanmuuttajataustaisuus ei itsessään poista perheeltä mahdollisuutta olla suomalainen perhe. Tällaisissa sanavalinnoissa näkyy jonkinlainen asenne maahanmuuttajataustaisia perheitä ja lapsia kohtaan, joka omalta osaltaan luo eriarvoistavaa asetelmaa ja vahvistaa negatiivista representaatiota.

Eriarvoisuusdiskurssissa S2-oppilaat nähdään aktiivisina, mutta hieman eri tavalla kuin muissa diskursseissa:

38) Vaihtaakseni ainetta jouduin kirjaimellisesti taistelemaan ja vaatimaan opetusta. (Artikkeli 11)

Kun aiemmin käsitellyissä diskursseissa S2-oppijat ovat usein joko negatiivisessa kontekstissa, kuten oppistulosten laskun aiheuttajina, aktiivisia toimijoita tai objekteja, joille vain tapahtuu asioita, nyt he näyttävät aktiivisina toimijoina, jotka tietävät, mitä haluavat ja vaativat sitä. Myös S2-oppilaiden oma ääni pääsee aineistossa kuuluviin ja samalla, kun puhutaan esimerkiksi eriarvoistavista prosesseista, pääsevät oppilaat kertomaan itse omasta tilanteestaan. Esimerkissä 38 modaaliverbi *jouduin* kuvaa tilanteen epämiellyttävää pakollisuutta (VISK § 1551), jossa S2-oppilas on joutunut tilanteeseen, jossa hänen oli S1-oppilaista poiketen tehtävä suuria ponnistuksia saadakseen hyvää ja oikeantasosta opetusta. Sanalla *kirjaimellisesti* vielä korostetaan, että tilanne on tosiaan vaatinut taistelemista ja opetuksen vaatimista.

Eriarvoisuusdiskurssissa korostuu kouluun ja opiskeluun liittyvien prosessien salailu ja ongelmallisuus, toimijoiden häivyttäminen ja eriarvoistava asenneilmapiiri, kun puhutaan S2-oppilaiden sijoittumisesta S2- tai S1-oppitunneille. Eriarvoisuusdiskurssissa S2-oppiaineen representaatio rakentuu erityisesti epämääräisten ja

perusteettomien prosessien kautta. Samalla luodaan myös omanlaistaan representatiota huonosti rasismia tunnistavasta koulun henkilökunnasta.

5 PÄÄTELMÄT

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut, miltä suomalaisen peruskoulun S2-opetus näyttäytyi Helsingin Sanomien uutisartikkeleissa keväällä 2023, kun aiheen tiimoilta käytiin kuohuvaa keskustelua. Tarkastelin tätä S2-opetuksesta luotua kuvaa diskurssien ja representaation kautta. Kun diskurssien kautta voidaan tarkastella, mistä näkökulmista käsiteltävää aihetta tarkastellaan, ketkä pääsevät aineistossa ääneen ja saavat siten valtaa tuoda asiansa julkiseen keskusteluun, auttaa representaatioiden tarkastelun analysoimaan käytetyn kielen luomia kuvauksia ja siten tarkemmin sitä kuvaa, jota S2-opetuksesta ja sen nykytilasta luodaan ja levitetään. Kriittisen diskurssi-analyysin metodien avulla on mahdollista tarkastella, miten näissä valinnoissa näkyvät erilaiset yhteiskunnan valtarakenteet ja -asetelmat.

Tarkastelin diskursseja ja representaatioita rinnakkain, mikä näyttäytyi hyvänä valintana. Jokaisessa diskurssissa on sekä yhteneväisyyksiä että eriyväisyyksiä sen suhteen, miten S2-opetusta lähestytään ja kuvataan, mutta on oleellista tarkastella sitä, miten S2-opetusta kuvataan erilaisista diskursseista käsin. Samalla päästään tarkastelemaan, millaiset representaatiot saavat eniten näkyvyyttä Helsingin Sanomien kaltaisessa isossa päivälehdessä, jolla on suuret vaikutusmahdollisuudet ja siten paljon valtaa.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni liittyi aineistosta löytyviin diskursseihin, joita määrittelin neljä: oppimistulosten diskurssi sekä eriytymis-, resurssi- ja eriarvoisuusdiskurssit. Jokainen diskurssi näyttää S2-opetuksesta ja sen tilasta oman puolensa. Oppimistulosten diskurssi on merkittävässä roolissa koko aineiston osalta ja siinä keskityttiin vahvasti erilaisten tutkimustulosten ja asiantuntijalausuntojen käsittelyyn. Nimenomaan niiden kautta oppimistuloksia tuodaan artikkeleissa eniten esille. Samalla oppimistulosten diskurssissa käsiteltiin oppilaiden osaamista ja oppimistuloksia tutkimuksen ulkopuolella, eli käsittelyssä olivat esimerkiksi heidän oma kokemuksensa omasta osaamisestaan.

Eriytymisdiskurssiin liittyivät erityisesti keskustelu tasoeroista ja alueellisesta eriytymisestä. Tasoerojen kohdalla eriytymistä tarkastellaan aineistossa sekä vertaamalla S2-oppilaita S1-oppiaineen oppilaisiin että vertailemalla sukupuolten välisiä eroja etenkin S2-oppilaiden kesken. Eriarvoisuusdiskurssi limittyy osaltaan eriytymisdiskurssiin, mutta siinä tarkastelin erityisesti eriarvoistavia prosesseja, jotka suurilta osin liittyivät siihen, miten ja kenen toimesta S2-oppilainetta ja -oppilaita koskevat päätökset tehdään. Samalla eriarvoisuusdiskurssissa nousi esille myös S2-oppilaisiin ja yleisesti erilaisuuteen liittyvä syrjivä puhe.

Resurssidiskurssissa puhe keskittyy nimen mukaisesti käytössä oleviin resursseihin ja yleisesti niiden vähyyteen ja sen aiheuttamiin ongelmiin. Samalla resurssidiskurssissa käsitellään esimerkiksi opettajien työtaakkaan, materiaaleihin ja arviointiin liittyviä esimerkkejä ja näkökulmia, sillä ne ovat selkeästi kytköksissä resursointiin.

Toinen tutkimuskysymykseni liittyy uutisartikkelien diskursseissa luotuihin S2-opetuksen ja -oppilaiden representaatioihin sekä siihen, kenen toimesta näitä representaatioita luodaan. On oleellista tarkastella, ketkä luovat, muokkaavat ja levittävät tietynlaisia representaatioita, sillä erilaisilla toimijoilla on eri lailla valtaa, ja sitä kautta he nauttivat eri tavalla lukijan luottamuksesta.

Oppimistulosten diskurssissa representaatioiden luomisessa ja muokkaamisessa käytetään hyväksi erityisesti tutkimustuloksia ja asiantuntijalausuntoja. Näiden perusteella luodaan representaatiota, jossa S2-oppilaat näyttäytyvät aktiivisina toimijoina oppimistulosten laskun toteuttajina. S2-oppilaista rakennetaan aineiston sisällä vahvaa negatiivista representaatiota, jonka mukaan S2-oppilaat ovat syy suomalaisen koulutusjärjestelmän ja sitä myöten oppimistulosten laskuun. Tutkimusten lisäksi S2-oppilaisiin kohdistuvaa negatiivissävytteistä representaatiota tuettiin poliitikkojen lausunnoilla. Oppimistulosten diskurssissa S2-oppilaisiin kohdistuvaa representaatiota muokattiin kuitenkin myös positiivisempaan suuntaan tuomalla esiin oppilaiden osaamista ja hyviä tuloksia, mutta nämä erityisesti oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksiin pohjautuvat esitykset jäivät aineistossa tutkimukseen ja asiantuntijalausuntoihin perustuvan kuvauksen jalkoihin.

Eriytymisen diskurssissa S2-oppilaat representoidaan joko homogeenisenä joukkona, jotka erotetaan muista oppilaista, tai eriytymistä tarkastellaan sukupuolten välisen erojen kautta. Eriytymistä tarkastellaan oppimistulosten diskurssin tavoin tutkijoiden ja asiantuntijoiden kautta, minkä lisäksi poliitikkojen ääni pääsee vahvasti kuuluviin etenkin alueellisesta eriytymisestä puhuttaessa. On hyvin oleellista tarkastella sitä, kenen kautta mediassa levitettyjä representaatioita luodaan, sillä mitä suurempi valta-asema puhuvalla taholla on, sitä enemmän ne vaikuttavat representaatioiden syntyyn ja muokkaantumiseen. Tutkijoilla ja etenkin poliitikoilla on suhteessa korkeampi valta-asema esimerkiksi S2-oppilaisiin nähden, jolloin heidän puheellaan

on suuri merkitys. Eriytymisen diskurssissa pääsevät ääneen myös opettajat, S2-oppilaat ja heidän vanhempansa ja nämä kaikki ryhmät ilmaisevat eriytymiseen liittyviä ongelmia.

Resurssidiskurssin sisällä representaatioita rakentavat erityisesti poliitikot ja asiantuntijat, jotka luovat kuvaa huonosti resursoidusta S2-opetuksesta. Samalla myös esimerkiksi opettajat vahvistavat huonosti resursoidun S2-opetuksen representaatiota omien kokemustensa kautta. Kaikki resursseista puhuvat kohdistavat resursointiin liittyvät toiveensa jollekin päättävälle taholle, joka jää kuitenkin lähes poikkeuksetta piiloon tai kohdetta on muuten häivytetty esimerkiksi passiivipredikaattien avulla. Samalla resurssidiskurssissa nousee esille koulun rooli resursointiin liittyvien toimien kohdalla, joiden suhteen koulu välttelee vastuunottoa. Hyvän materiaalin, toimivan arviointijärjestelmän ja osaavan opettajiston puuttuminen kuvaillaan osaksi S2-opetusta, minkä lisäksi resurssien osalta keskusteluun nousevat myös yhteiskunnan tasolla rakenteelliset ongelmat, joiden kautta S2-oppilaat näyttäytyvät enemmän taloudellisena hyötynä kuin laadukasta opetusta tarvitsevina oppilaina.

Eriarvoisuusdiskurssissa oppilaat toimivat pääosin toiminnan kohteina, joille vain tapahtuu asioita ilman mahdollisuutta vaikuttaa niihin. Näin ollen S2-oppilaista rakennetaan ja levitetään representaatiota, jonka mukaan he ovat huonosti oppiva homogeeninen joukko, joka ei pysty vaikuttamaan omaan koulu-uraansa. Aineiston sisällä tuodaan esille myös pystyvämpää representaatiota S2-oppilaista, mutta tämä näkökulma jää selkeästi negatiivisten kuvausten alle. Passiivista roolia aineistossa saavat ennen kaikkea erilaiset päättäjät, jotka vaikuttavat erilaisiin S2-opetukseen ja -oppilaisiin kohdistuviin päätöksiin, prosesseihin ja resursointiin. Päättäjiin ja prosesseihin liittyvä passiivinen toimijuus korostuu etenkin eriarvoisuus- ja resurssidiskursseissa, mutta samalla myös koko aineiston ja kaikkien diskurssien sisällä.

Kaiken kaikkiaan tarkastelemieni uutisartikkelien osalta S2-opetuksen diskurssit ja representaatiot korostavat S2-opetuksen ongelmallisuutta, huonoa organisointia ja resurssien puutetta. Monissa artikkeleissa myös tuodaan esille representaatiota S2-oppilaista heikkoina oppijoina, joilla on huonot edellytykset jatko-opiskella tai muuten integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina esimerkiksi oppimistulosten laskun osalta, mutta yhtä hyvin aineistossa ei huomioida sitä, miten huono resursointi ja eriarvoistavat tavat S2-opetukseen siirtymisen taustalla vaikuttavat siihen, miten oppilaat suoriutuvat opinnoistaan ja miten S2-opetuksen laatu mahdollistetaan. Jos S2-opetukseen ei anneta tarvittavia resursseja tai se nähdään vain jonkinlaisena tukiopetuksena, on selvää, ettei oppiaineen sisällä saada aikaiseksi optimaalisia tuloksia.

Samalla nykyisenlainen S2-opetus ei Helsingin Sanomien uutisartikkelien valossa näytä toteuttavan opetussuunnitelman kuvaamia vaatimuksia, joita jo johdannossa avasin. S2-opetuksen tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi oppilaan opintojen

kokonaisvaltainen tukeminen ja jatko-opintoihin siirtymisen mahdollistavien kielellisten taitojen mahdollistaminen (OPH 2019). Aineistossa tuodaan esille, että juuri nämä seikat eivät S2-opetuksessa toteudu.

Yleisesti ottaen kun uutisartikkeleissa puhutaan S2-opetuksesta tai sen tasosta, esitellään ensin monenlaisia tutkimustuloksia, asiantuntijalausuntoja ja erilaisia oppi-aineeseen tai oppilaisiin liittyviä ongelmakohtia, minkä jälkeen tuodaan jokin yksittäinen positiivinen kokemus tai tutkimus, joka ikään kuin lieventää kaikkea aiemmin kerrottua negatiivisuutta. Ylipäätään artikkeleissa korostuu negatiivinen ja ongelmalähtöinen lähestyminen aihetta kohtaan ja vaikka ratkaisuja annettaisiin, niitä ei kohdisteta suoraan millekään taholle tai toimijalle, vaan jonkun vain pitäisi tehdä jotakin. Näin ollen kuva S2-opetuksesta muodostuu ongelmien ja niistä johtuneiden negatiivisten asioiden, kuten oppimistulosten laskun ja koulujen eriytymisen, kautta.

Tämän tutkielman analyysia ja tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon, ettei sen perusteella voida tehdä suoraan johtopäätöksiä tämän päivän S2-opetuksen tilasta tai median lähestymisestä aiheeseen. Tutkimus perustuu pieneen ja lyhyen ajan sisällä kerättyyn aineistoon, joten sen perusteella ei saada kokonaiskuvaa käsiteltävästä ilmiöstä. Aineistona toimivat artikkelit käsittelevät samaa aihetta eri puolilta lyhyen ajan sisällä, joten isommalla aineistolla ja ajallisesti laajemmalla otannalla olisi voitu saada erilaisia lopputuloksia. Kuten jo aikaisemmissa luvuissa olen maininnut, representaatiot eivät kuvaa ilmiötä kokonaisuudessaan, vaan heijastelevat ja muokkaavat osia todellisen maailman ilmiöistä. Tässä tutkielmassa ei siis suoranaisesti käsitellä sitä, millainen oppiaine suomi toisena kielenä ja kirjallisuus todellisuudessa on, vaan millaisen kuvan Helsingin Sanomat siitä antaa. Helsingin Sanomilla on vakaa asema suomalaisella mediakentällä, minkä takia se kuitenkin tässäkin tutkielmassa osaltaan edustaa laajemmin mediaa ja siellä käytyä julkista keskustelua, jolloin se myös edustaa laajempaa julkista keskustelua ja mielipidettä.

Edellisen lisäksi on myös oleellista huomioida tutkijan positio käsiteltävään aiheeseen ja sen mahdolliset vaikutukset tulosten analysointiin. Suomi toisena kielenä -opetus ja siihen liittyvät teemat ovat itselleni S2-opettajana läheisiä ja siten ne väistämättä herättävät monenlaisia tunteita. Vaikka tieteellisessä tutkimuksessa pyritään mahdollisimman vahvaan objektiivisuuteen, on hyvin todennäköistä, että henkilökohtaisesti tärkeä aihe vaikuttaa osaltaan tulosten tulkintaan.

Tutkielman alussa esittelemäni aikaisemman tutkimuksen suhteen oma tutkielmani antaa erilaista näkökulmaa S2-tutkimukseen. Kuten jo aikaisemmin olen kuvannut, ei tällaista diskurssintutkimukseen ja representaatioihin pohjautuvaa S2-teemaista tutkielmaa tai tutkimusta ole tehty kovinkaan paljoa. Varsinkin kun aineistoksi valikoituivat uutisartikkelit, täyttää tutkielmani osaltaan aukkoa S2-tutkimuksen kentällä. Monissa aikaisemmin julkaistuissa tutkielmissa tarkastellaan S2-teemoja ikään kuin koulusta käsin oppimateriaalien tai opettajien ja oppilaiden asennetutkimuksen

kautta, kun taas oma tutkielmani tarkastelee sitä, miten S2-opetuksesta puhutaan erityisesti koulun ulkopuolella. Vaikka aineistossani myös esimerkiksi opettajat ja oppilaat pääsevät ääneen, on pääpaino sellaisessa julkisessa keskustelussa, jota käydään muualta kuin koulusta käsin.

Tulevaisuudessa tämän tutkielman aihetta voisi jatkaa jatkotutkimuksella, joka voisi kohdistua esimerkiksi muiden medioiden levittämien diskurssien ja representaatioiden tutkimiseen. Helsingin Sanomien lisäksi hyviä tutkimuskohteita voisivat olla esimerkiksi Yle tai erilaiset suuremmat paikallislehdet kuten Aamulehti tai Keski-suomalainen. Helsingin Sanomien osalta S2-opetuksen uutisointia voisi vielä jatkaa tarkastelemalla, muuttuuko tilanne kevään 2023 tilanteesta myöhemmin mitenkään vai pysyykö uutisointi ja esimerkiksi uutisartikkeleissa ääneen pääsevät toimijat samanlaisina. Erilaisten medioiden diskursseja ja representaatioita voisi olla hedelmällistä myös vertailla. Tekee jatkotutkimusta miten tahansa, mediassa esiintyvien S2-aiheiden tutkimus on varmasti myös tulevaisuudessa tärkeää ja oleellista, jotta olemme tietoisia niistä mielikuvista, asenteista ja näkökulmista, joita media meille aiheen tiimoilta jakaa.

LÄHTEET

- Andersson, Annica, Ryan, Ulrika, Herbel-Eisenmann, Beth, Huru, Hilja Lisa & Wagner, David 2022: *Storylines in public news media about mathematics education and minoritized students*. *Educational Studies in Mathematics* 111:323–343.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- 2003: *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Lontoo: Routledge.
- 2015: *Language and Power. Third edition*. Lontoo: Routledge.
- Gee, James Paul 2005: *An Introduction to Discourse Analysis – Theory and Method. Second Edition*. New York: Routledge.
- Hacking, Ian 2009: *Mitä sosiaalinen konstruktio on?* Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 2013: *Representation. Second edition*. Lontoo: Sage Publications.
- Hart, Christopher & Cap, Piotr 2014: Introduction. Teoksessa Hart, Christopher & Cap, Piort (toim.) *Contemporary Critical Discourse Studies* s. 1–15. Lontoo: Bloomsbury.
- Heikkinen, Vesa 2012: Diskurssi. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 94–99. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, Vesa 2020: *Tekstianalyysi – Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä?* Tallinna: Gaudeamus.
- Holappa, Anni 2022: *”Ennen aikaan turoaan lähetettiin ensin naiset ja lapset” - Kriittinen diskurssianalyysi pakolaismiehiin ja pakolaisnaisiin suhtautumisesta Helsingin Sanomien kommentteissa*. Maisteritutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Horsti, Karina 2005: *Vierauden rajat: Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Helsingin Sanomat 2020: Helsingin Sanomien periaatelinja. <https://www.hs.fi/info/art2000006390609.html> 1.4.2024
- HS = Helsingin Sanomat 12.1.2023: *Oppimistulokset ovat heikentyneet Suomessa poikkeuksellisen nopeasti – syyt on selvitettävä, vaatii ministeriö*. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009319152.html> 21.3.2023
- HS = Helsingin Sanomat 21.2.2023: *Riikka Purra ja Li Andersson ottivat A-studiossa yhteen koulushoppailusta*. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009406899.html> 21.3.2023
- Jensen-Eriksen, Niklas; Mainio, Alekski & Hänninen Reetta 2019: *Suomen suurin – Helsingin Sanomat 1889-2019*. Helsinki: Siltala.
- Keskin, Yusuf, Keskin, Sevgi Coskun & Yüceer, Deniz 2020: *Regarding Refugeehood in Turkey: A Phenomenological Study of Seventh-Grade Students*. *Sage Open* 10(1).
- Korhonen, Seija 2012: *Oppijoiden suomi – Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kurttila, Anton 2019: *Maahanmuuttopolitiikan kritiikin käsittely Helsingin Sanomissa ja muussa suomalaisessa journalismissa vuosina 2001-2011*. Maisterivaiheen työ. Oulun yliopisto.
- Kuutti, Heikki 2009: *Mediasanasto*. Jyväskylä: Media Doc.
- Luukka, Minna-Riitta 2008: *Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset*. – Sajavaara, Kari & Piirainen-March, Arja (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 133-160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Leppävuori, Hanna 2023: *Oppilaantuntemuksen representaatiot yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien puheessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Media Audit Finland Oy 1: *KTM 2022 lukijamäärät*. Helsinki: Media Audit Finland Oy.
- Media Audit Finland Oy 2: *Levikkitalasto 2019*. Helsinki: Media Audit Finland Oy.
- Nurminen, Noora 2020: *Sukupuolten representaatiot Valoa – S2 ja kirjallisuus -oppimateriaalissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö: *Maahanmuuttajien koulutus*. <https://okm.fi/maahanmuuttajien-koulutuksen-kehittaminen> 25.8.2023

- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023: *Sivistyskatsaus kuvaa Suomen koulutus- ja kulttuurisektorin kehitystä viime vuosikymmenien ajalta nykypäivään*. <https://okm.fi/-/sivistyskatsaus-kuvaa-suomen-koulutus-ja-kulttuurisektorin-kehitysta-viime-vuosikymmenien-ajalta-nykypaivaan> 27.8.2023
- OPH = Opetushallitus 2019: *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_verkko.pdf
- OPS = Opetussuunnitelma 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Orgad, Shani 2012: *Media Representation and the Global Imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Paasonen, Susanna 2012: Sukupuoli ja representaatio. – Juvonen, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija (toim.) *Käsikirja sukupuoleen* s. 39–48. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, Sari 2008: Kriittinen diskurssintutkimus. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 191-217. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47535>
- Rastas, Anna 2007: *Rasismi lasten ja nuorten arjessa – Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Reunanen, Esa 1991: *Merkitysympäristö ja uutisgenren säännöt*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Ronkainen, Reetta 2018: *Tavoitteena hyvä elämä: aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä rakentuvat diskurssit*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ruuska, Katharina 2020: *At the Nexus of Language, Identity and Ideology – Becoming and Being a Highly Proficient Second Language Speaker of Finnish*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Sanoma Pro: *Helsingin Sanomat, mediatiedote*. <https://media.sanoma.fi/suunnittelijantyokalut/mediatiedot/helsingin-sanomat> 19.3.2023
- Sanoma Media Finland: *Teemme mediaa suomalaisille*. <https://www.sanoma.com/fi/vastuullisuus/teemme-mediaa-suomalaisille/> 15.9.2023
- Seppänen, Janne & Väliaverron, Esa 2012: *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Solin, Anna 2012: Kriittinen diskurssintutkimus. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 558–563. Helsinki: Gaudeamus.
- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa – Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna & Lomaa, Sirkku 2012: *Dealing with Increasing Linguistic Diversity in Schools – the Finnish Example*. – Blommaert, Jan; Leppänen, Sirpa; Pahta, Päivi & Räisänen, Tiina (toim.) *Dangerous Multilingualism: Northern Perspectives on Order, Purity and Normality* s. 68–95. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Söyrinki, Sini 2020: *Sukupuolen ja parisuhteen representaatiot suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomisto, Sirja 2017: *Pakolaiskriisi sanomalehden sivuilla: Diskurssianalyttinen tutkimus pakolaiskriisikeskustelusta Helsingin Sanomissa*. Pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Yle 2023: *Kone näyttää, millaisista taustoista sinun lähikoulusi oppilaat tulevat*. <https://yle.fi/a/74-20018233> 19.3.2023
- Vainikkala, Erkki 2012: Kulttuurintutkimus. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 565–580. Helsinki: Gaudeamus.
- VISK = *Iso suomen kieliopin verkkoversio*. – Auli Hakulinen, Maria Vilkkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho (toim.) *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Webb, Jen 2009: *Understanding representation*. Lontoo: SAGE.
- Zagar, Karmen 2015: *Suomi voidaan julistaa lapsiperheille vaaralliseksi : representaatio ja identiteetti vuoden 2012 Suomen ja Venäjän välisen lapsikiistan uutisoinnissa Helsingin Sanomissa ja Izvestijassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1: AINEISTOLÄHTEET

Artikkeli 1: *"S2-pojat" aiheuttavat huolta – Näin kirjoitustaito jakaa lapset eri kasteihin*, julkaistu 17.1.2023, <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009322641.html>

Artikkeli 2: *Vain yksi oppilas puhuu suomea äidinkielenään koululuokalla Helsingissä*, julkaistu 17.1.2023, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009330824.html>

Artikkeli 3: *Opetusministeri Andersson: Vieraskielisten heikot oppimistulokset ovat olleet odotettavissa*, julkaistu 17.1.2023, <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009332118.html>

Artikkeli 4: *Maahanmuuttajaperheiden tukemisessa on epäonnistuttu vakavasti, sanoo lapsiasiavaltuutettu*, julkaistu 17.1.2023, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009332604.html>

Artikkeli 5: *Rehtorit kertovat, miten S2-oppilaiden suuri määrä näkyy koulujen arjessa*, julkaistu 18.1.2023, <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009331733.html>

Artikkeli 6: *Opettajat kertovat koulun arjesta: Pienetkin oppilaat puhuvat keskenään englantia Helsingissä*, julkaistu 19.1.2023 <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009333654.html>

Artikkeli 7: *Helsingiläispoliitikot haluavat uudistaa S2-opetuksen alakoulussa*, julkaistu 23.1.2023 <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009344022.html>

Artikkeli 8: *Tunnettu jalkapallotuomari kertoo: Sujuvasti suomea kirjoittanut lapsi sijoitettiin perustelematta S2-ryhmään*, julkaistu 25.1.2023, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009350013.html>

Artikkeli 9: *Uusi tutkimus: Joka viides S2-oppilas osaa suomea niin hyvin, että pärjäisi tavallisessa opetuksessa*, julkaistu 27.1.2023, <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009345016.html>

Artikkeli 10: *"Alkoi ihmeellinen prosessi" – Espoolaisesta lapsesta tehtiin heikosti suomea puhuva kummallisessa tapahtumasarjassa*, julkaistu 27.1.2023, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009350767.html>

Artikkeli 11: *"Jouduin kirjaimellisesti taistelemaan ja vaatimaan opetusta" – S2-oppiskelijat kertovat, miten erot ryhmissä vaikeuttavat oppimista*, julkaistu 28.1.2013, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009356912.html>

Artikkeli 12: *Kolme helsinkiläistä rehtoria kertoo nyt, mitä kouluissa heidän mielestään tapahtuu*, julkaistu 25.2.2023, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009410267.html>

Artikkeli 13: *Tällainen on koulu, jossa on paljon S2-lapsia sekä muuta maata parempi keskiarvo*, julkaistu 3.3.2023, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009424887.html>