

# OPETTAJUUDEN DISKURSSIT HELSINGIN SANOMISSA

Veera Männistö  
Maisterintutkielma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2022

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Veera Männistö	
Työn nimi Opettajuuden diskurssit Helsingin Sanomissa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Huhtikuu 2022	Sivumäärä 59
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan opettajuuden diskursseja Helsingin Sanomien vuoden 2021 loppupuolella julkaistuissa verkkoartikkeleissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia diskursseja opettajuuteen liitetään. Teoreettis metodologiselta viitekehyseltään tutkimus kuuluu korpusavusteisen diskurssintutkimuksen alalle. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: 1) Millaisia kollokaatteja <i>opettaja</i> ja <i>opettajuus</i> saavat ja mihin diskursseihin ne liittyvät? 2) Millaisia diskursseja opettajuuteen kytkeytyy?</p> <p>Aineisto koostuu 790:stä aikavälillä 1.6.2021–31.12.2021 julkaistusta Helsingin Sanomien verkkoartikkelista. Yhdessä verkkoartikkelit muodostavat 674 824 saneen laajuisen korpuksen. Korpuksen olen koonnut Helsingin Sanomien hakukoneesta hakusanalla <i>opettaj*</i>, joka kattaa kaikki sanojen <i>opettaja</i> ja <i>opettajuus</i> sananmuodot. Näin aineistoon kuuluu siis kaikki verkkoartikkelit, joissa jokin näiden sanojen sananmuodoista esiintyy.</p> <p>Tutkimuksen analyysissa olen hyödyntänyt kollokaatioanalyysia, joka on toteutettu AntConc-korpusanalyysiohjelmalla. Noodilla <i>opettaj*</i> tilastollisesti merkitseviä kollokaatteja ilmeni 181. Tämän jälkeen olen jaotellut kollokaatit aineistoperustaisesti diskurssiluokkiin sen mukaan, missä diskursseissa tietty kollokaatti eniten aineistossa esiintyy.</p> <p>Analyysissa erottuu yhteensä 11 diskurssiluokkaa. Tärkeimmiksi niistä nousevat opettajien työtaakkaan ja uupumukseen sekä hyvään opettajuuteen ja opettajan asemaan liittyvät diskurssit. Etenkin työtaakkaan ja uupumiseen liittyvän keskustelun korostuminen selittyy aiheen ajankohtaisuudella: opettajien uupumus on ollut runsaasti esillä viimeaikaisessa mediakeskustelussa. Tutkimus tarjoaakin tietoa siitä, miten ajankohtaiset aiheet linkittyvät opettajuutta koskevaan keskusteluun Helsingin Sanomissa. Lisäksi tutkimus täydentää tutkimusaukkoa yleensä siitä, miten opettajista ja opettajuudesta puhutaan.</p>	
Asiasanat <i>opettajuus, diskurssi, kollokaatio, korpusavusteinen diskurssintutkimus</i>	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Kollokaattien prosentuaalinen jakautuminen diskurssiluokkiin. .....	26
TAULUKKO 2	Diskurssiluokka <i>korona</i> alaluokittain. ....	27
TAULUKKO 3	Diskurssiluokka <i>työtaakka ja uupumus</i> alaluokittain. ....	29
TAULUKKO 4	Diskurssiluokka <i>henkilöstövaje</i> alaluokittain.....	33
TAULUKKO 5	Diskurssiluokka <i>työtehtävät</i> alaluokittain.....	35
TAULUKKO 6	Diskurssiluokka <i>rooli ja yhteiskunnallinen asema</i> alaluokittain. .....	38
TAULUKKO 7	Diskurssiluokka <i>arvottaminen</i> alaluokittain.....	40
TAULUKKO 8	Diskurssiluokka <i>tutkimustulokset ja lausunnot</i> alaluokittain.	44
TAULUKKO 9	Diskurssiluokka <i>opettajankoulutus ja kelpoisuus</i> .....	45
TAULUKKO 10	Diskurssiluokka <i>palkka</i> alaluokittain.....	45
TAULUKKO 11	Diskurssiluokka <i>ura</i> alaluokittain. ....	46
TAULUKKO 12	Diskurssiluokka <i>nimeäminen</i> alaluokittain. ....	47
TAULUKKO 13	Diskurssiluokkien ulkopuolelle jäävät kollokaatit. ....	48

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	TEOREETTINEN VIIITEKEHYS .....	4
2.1	Opettajuus tutkimuksen kohteena .....	4
2.2	Diskurssintutkimus.....	6
2.3	Korpuslingvistiikka .....	8
2.4	Fraseologia .....	10
2.4.1	Kollokaatio .....	12
2.4.2	Diskurssiprosodia.....	13
2.4.3	Diskurssiluokka .....	15
2.5	Korpusavusteinen diskurssintutkimus.....	17
3	AINEISTO JA METODIT.....	20
3.1	Aineisto ja sen keruu .....	20
3.2	Metodit.....	22
3.2.1	Kollokaatioanalyysi AntConc-korpusanalyysiohjelmalla.....	22
3.2.2	Diskurssien analyysi kollokaateista.....	23
4	ANALYYSI JA TULOKSET .....	25
4.1	Kollokaattien luokittelu ja rajausta .....	25
4.2	Koronapandemia ja sen vaikutuksia opettajuuteen.....	27
4.2.1	Diskurssiluokka <i>korona</i> .....	27
4.2.2	Diskurssiluokka <i>työtaakka ja uupumus</i> .....	29
4.2.3	Diskurssiluokka <i>henkilöstövaje</i> .....	32
4.3	Opettajan asema ja hyvä opettajuus 2020-luvulla.....	34
4.3.1	Diskurssiluokka <i>työtehtävät</i> .....	35
4.3.2	Diskurssiluokka <i>rooli ja yhteiskunnallinen asema</i> .....	38
4.3.3	Diskurssiluokka <i>arvottaminen</i> .....	40
4.4	Muut opettajuutta koskevat diskurssit .....	44
4.5	Diskurssiluokkien ulkopuolelle jäävät kollokaatit.....	48
5	PÄÄTÄNTÖ.....	51
5.1	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	51
5.2	Arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	53
	LÄHTEET.....	56

## LIITTEET

# 1 JOHDANTO

Opettajuus on arvostettu ammatti suomalaisessa yhteiskunnassa: esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2020) mukaan nuoret pitävät opettajan työtä merkityksellisenä ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n teettämässä taloustutkimuksessa (2021a) ilmeni suomalaisten pitävän opettajia yhtenä maamme tärkeimmistä ammattiryhmistä. Alan merkitys näkyy myös opettajien määrässä: vuoden 2021 alussa OAJ:lla oli 116 500 jäsentä, joista reilut 87 300 oli työssäkäyviä opettajia (OAJ 2021b). Lisäksi opettajuus puhututtaa – suurimmalla osalla suomalaisista on kokemuksia opettajista (ks. esim. Tilastokeskus 2021; Luukkainen 2005: 3), joten aihe myös koskettaa lähes jokaista kansalaista.

Opettajan työtä ympäröivää mediakeskustelua ovat kuitenkin viime aikoina leimanneet huoli ja huonot uutiset opettajien jaksamisesta. Esimerkiksi Helsingin Sanomat on uutisoinut korona-ajan vaikuttaneen negatiivisesti opettajien työhyvinvointiin (Löytömäki 2021), ja OAJ:n kyselyn mukaan lähes puolet opettajista harkitsi alanvaihtoa syksyllä 2021 (OAJ 2021c). Opettajuus onkin paitsi yhteiskunnallisesti merkittävä, myös varsin ajankohtainen ja monia henkilökohtaisesti koskettava aihe.

Maisterintutkielmassani tarkastelen opettajuuden diskursseja *opettaja-* ja *opettajuus-*substantiivien avulla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia diskursseja opettajuuteen liitetään mediassa. Tämän selvittämisessä hyödynnän kollokaatioanalyysia, jonka jälkeen jaottelen kollokaatit luokkiin diskursseittain. Kollokaatit antavat tietoa siitä, millaisten sanojen kanssa *opettaja* ja *opettajuus* useimmiten esiintyvät ja mitä assosiaatioita niihin mahdollisesti liitetään. Kollokaatteja aineistoperustaisesti ryhmittelemällä puolestaan pyrin selvittämään, mitä diskursseja opettajuuteen liittyy. Tutkimuksen aineistona hyödynnän Helsingin Sanomien verkkoartikkeleista koostamani sanomalehtikorpuista. Teoria- ja metoditaustaltaan tutkimus asettuukin korpusavusteisen diskurssintutkimuksen ja fraseologian alalle. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia kollokaatteja *opettaja* ja *opettajuus* saavat ja mihin diskursseihin ne liittyvät?
2. Millaisia diskursseja opettajuuteen kytkeytyy?

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyy konkreettisemmin kollokaatioanalyysiin ja sen jälkeen tekemääni diskurssiluokkajaotteluun. Toinen kysymys sen sijaan vetää yhteen opettajuuteen liittyviä diskursseja.

Alustava hypoteesini on, että *opettajaan* ja *opettajuuteen* kytkeytyy aineistossa sekä ammatin työnkuvaan että yhteiskunnalliseen asemaan liittyvät diskurssit. Opettajan työnkuvaan liittyvä keskustelu näkyy aiemmassa tutkimuksessa esimerkiksi pohdintana siitä, mitä on hyvä opettajuus ja mitä opettajilta vaaditaan (ks. esim. Uusikylä 2006; Välijärvi 2007; Niemi 2007; Timonen & Kantelinen 2017). Opettajien yhteiskunnallinen asema puolestaan tulee esille esimerkiksi Marjo Kamilan (2012) väitöskirjassa, joka nostaa esiin aseman ja ulkonäköön liittyvien odotusten yhteyden. Aseman ja työnkuvan lisäksi oletan, että yllä käsittelemäni opettajien jaksamista ja hyvinvointia koskeva ajankohtaiskeskustelu tulee ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksista. Ajankohtaiskeskustelu onkin näyttäytynyt myös muissa tutkimuksissa: esimerkiksi Pöysä, Pakarinen ja Lerkkanen (2021) ovat tutkineet opetuksen vuorovaikutuksellisuuden yhteyttä opettajien työhyvinvointiin koronakriisin aikana.

Opettajuutta onkin tutkittu runsaasti niin kasvatustieteen kuin kielitieteenkin näkökulmasta. Kasvatustieteessä tutkimuksen kohteena ovat olleet esimerkiksi opettajan identiteetti, työhyvinvointi ja opettaja-oppilassuhde (ks. esim. Beauchamp & Thomas 2009; Elomaa, Eskelä-Haapanen, Pakarinen, Halttunen & Lerkkanen 2021; Brekelmans, Wubbels & den Broop 2002). Kielitieteessä sen sijaan fokuksessa ovat olleet esimerkiksi opettajien kielenkäyttö ja kielenoppimiskäsitykset (ks. alaluku 2.1). Vaikka kielitieteellistä tutkimusta opettajuudesta löytyykin verrattain paljon, korpuslingvistiikan keinoin ilmiötä ei juurikaan ole vielä tutkittu. Tämä tutkimus täydentääkin opettajuuden tutkimusta uudesta näkökulmasta: tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajuutta ja sen diskursseja kielennetään. Siinä missä aiemmat tutkimukset sijoittuvat pääosin pedagogiselle kentälle, tässä tutkielmassa fokus on ennemminkin opettajuuteen liittyvässä yleisessä keskustelussa. Korpuslingvistiikan keinoin onkin mahdollista saada laaja-alainen käsitys siitä, miten opettajuudesta mediassa puhutaan.

Tutkimuksen aineisto koostuu Helsingin Sanomien verkkoartikkeleista. Aineisto on rajattu sanomalehtijulkaisuihin, koska media esittää ympäröivää maailmaa ja pukee siten sanoiksi yhteiskunnassamme ajankohtaisia keskusteluita, huolenaiheita, ennako-odotuksia ja asenteita. Media myös tuottaa suuren osan kansalaisten päivittäin kohtaamasta tekstimassasta, minkä vuoksi sillä on huomattava vaikutus kieliyhteisöön (Krishnamurthy 1996: 129). Helsingin Sanomat onkin tällaiseen tutkimukseen sopiva aineistolähde, sillä se on Suomen laajalevikkeisin lehti (Media Audit Finland 2020) ja siten myös vaikutusvaltaisin.

Tämä tutkielma etenee siten, että luvussa 2 esittelen tarkemmin opettajuutta ja tutkimuksen muuta teoreettista viitekehystä. Seuraavaksi avaan tutkimuksessa käyttämäni aineistoa ja sen analyysimetodeja. Luvussa 4 analysoin aineistoa ja selvitän, mitä aineistosta nousevat diskurssit opettajuudesta kertovat. Lopuksi teen yhteenvedon tutkimuksesta ja pohdin sen jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Opettajuus tutkimuksen kohteena

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajuuden diskursseja Helsingin Sanomien verkkoartikkeleissa. Luukkainen (2005: 18) määrittelee opettajuuden tarkoittavan yhteiskunnassa vallitsevaa kuvaa tai käsitystä opettajan työstä. Siihen vaikuttavat yhtäältä yhteiskunnan odotukset ja toisaalta opettajan oma suhtautuminen työhönsä. Opettajuus tarkoittaa siis opettajan työn ilmentymää. Se on myös osa opettajan professiota, jolla viitataan työn luonteeseen asiantuntija-ammattina. (Luukkainen 2005: 18, 20.)

Asiantuntijuuden ohella opettajuutta ohjaavat kasvatustyö ja oppijoiden tarpeet. Samalla opettajuus on aina omaan aikaansa ja kulttuuriinsa sidottu ilmiö. (Luukkainen 2005: 20.) Siksi työ ja sen edellytykset muuttuvatkin jatkuvasti: esimerkiksi 2000-luvun alussa haasteita aiheuttivat ammatin sisäinen muutos, teknologian kehitys ja muutokset kulttuurisessa ja sosioekonomisessa ympäristössä (Lauriala 2000: 88). Sen sijaan 2020-luvulla muutoksia ovat aiheuttaneet muun muassa kasvava moninaisuus ja opetussuunnitelmauudistus (Jantunen, Lipiäinen & Kallioniemi 2021; Holoppa & Kola-Torvinen 2021). Myös vuonna 2020 alkanut koronapandemia on vaikuttanut opettajuuteen, kun uusi tilanne on pakottanut opettajat sellaisten uusien haasteiden eteen kuin etä- ja hybridiopetus, koronatoimista huolehtiminen ja oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen terveyskriisin keskellä (Warinowski, Metsäpelto, Heikkilä, & Mikkilä-Erdmann 2021). Opettajuus ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset odotukset ovat siis jatkuvasti muutoksessa, ja niin ollen opettajilta vaaditaan kykyä kehittää itseään jatkuvasti.

Opettajuudessa on variaatiota paitsi ajallisesti, myös nykyhetkessä eri luokka-asteiden ja oppiaineiden välillä. Opettajia työskentelee eri koulutusasteilla aina



varhaiskasvatuksesta korkeakouluopettajiin. Myös opetettavat aineet ja niiden määrä voivat vaihdella runsaastikin. Lisäksi opettajia työskentelee kuntien lisäksi myös yksityisellä puolella esimerkiksi ammattikouluissa ja opistoissa. Huomioitavaa onkin, että työnkuva ja sen sisällöt voivat vaihdella runsaastikin opettajien välillä (ks. esim. POPS 2014), minkä vuoksi kaikkea opettajuutta ei voida kyseenalaistamatta niputtaa yhteen. Toisaalta opettajuuden pääperiaatteet yhdistävät kaikkia työssäkäyviä opettajia. Tässä tutkimuksessa puhutaankin opettajista ja opettajuudesta yleisesti, vaikka todellisuudessa käsitteet kattavat laajan skaalan erilaisia asiantuntijoita ja kasvattajia.

Opettajuutta on tutkittu paljon etenkin kasvatustieteen alalla, mutta jonkin verran myös kielentutkimuksen näkökulmasta. Esimerkiksi opettajan kielitaidon vaikutukset oppilaan oppimiseen ovat olleet tutkinnan alla Iso-Britanniassa (Andrews 2007). Suomessa puolestaan on tarkasteltu esimerkiksi tutkivan suomenopettajan kieli- ja kielenoppimiskäsityksiä työn ohessa kirjoitetuista kenttäpäiväkirjoista (Honko 2017). Suuri osa kielenopetukseen liittyvästä tutkimuksesta onkin siinä mielessä opettajalähtöistä, että tutkimusten informantteina toimivat usein juuri opettajat (ks. esim. Alho & Korhonen 2018; Huhtala 2020). Opettajuutta on tutkittu myös luokkahuoneen ulkopuolelta: esimerkiksi eri taustoista tulevien vanhempien toiveita lastensa suomenopettajaan liittyen on tutkittu kansainvälisessä yhteistyössä (Wojtyczka, Bozkurt, Calderón, Dogan, Guzmán, Kang, Koh, Matsuoka, Mitina, Nguyen, Ogawa, Reina, Tran, Yang & Kantelinen 2020). Opettajuutta onkin tarkasteltu useista eri näkökulmista myös kielentutkimuksen kentällä.

Mitä sitten tiedämme siitä, miten opettajuudesta puhutaan? Kuten johdannossa nostin esiin, ainakin tieteellisessä tutkimuksessa on tarkasteltu hyvää opettajuutta sekä opettajien yhteiskunnallista asemaa. Uusikylän (2006) mukaan hyvään opettajuuteen yhdistetään sellaisia ilmiöitä ja ominaisuuksia kuin oikeudenmukaisuus, kannustavuus, auktoriteetti ja tunneälykyys. Huonoihin opettajiin taas yhdistyvät vastaavasti heikot tunnetaidot, puolueellisuus ja kyvyttömyys opettaa ymmärrettävästi (Uusikylä 2006). Myös ajankohtainen kansalaiskeskustelu opettajien työhyvinvoinnista on tullut esiin tutkimuksessa (ks. esim. Pöysä, Pakarinen & Lerkkanen 2021; Warinowski, Metsäpelto, Heikkilä, & Mikkilä-Erdmann 2021). Sen sijaan nimenomaan opettajuuteen liittyvää keskustelua tarkastelevaa tutkimusta ei juurikaan ole julkaistu – tai ainakaan sitä ei ole helppo löytää. Tämä tutkimus täydentääkin tätä tutkimusaukkoa.

## 2.2 Diskurssintutkimus

**Diskurssintutkimuksen** peruslähtökohta on, että kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa eikä pelkästään vakiintuneita merkityksiä ja rakenteita: esimerkiksi sanojen merkitykset ovat riippuvaisia niiden käytöstä ja voivat siksi muuttua käyttöyhteyden muuttuessa. Kielelliseen toimintaan kytkeytyvät myös aina yhteiskunnan vakiintuneet normit, arvot ja rutiinit. Lisäksi kielen merkitykseen vaikuttavat kunkin kielenkäyttötilanteen osallistujat: puhujan ja kuuntelijan välinen suhde sekä heidän henkilökohtaiset asenteensa ja aiemmat kokemuksensa vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä vuorovaikutuksessa muodostuu. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 14–15.)

Diskurssintutkimus pohjautuu **funktionaaliseen kielikäsitteeseen**, jonka mukaan kieli on paitsi lingvistinen, myös sosiaalinen ja diskursiivinen järjestelmä. Kieli ei siis järjestäydy pelkästään kieliopin mukaisesti, vaan sen merkityksiin vaikuttavat myös diskursiiviset ja sosiaaliset arvot ja normit. Diskurssintutkimuksen funktionaalinen kielikäsite on saanut vaikutteita yhtäältä niin kutsutusta hymesilaisesta perinteestä ja toisaalta M. A. K. Hallidayn systeemis-funktionaalista kieliteoriasta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14–15.) Jälkimmäinen korostaa kielen asemaa resurssina: kielijärjestelmä tarjoaa kielenkäyttäjälle kielellisiä resursseja eli mahdollisuuksia käyttää kieltä ja tuottaa siten erilaisia merkityksiä. Jokainen kielen taso vastaa eri tavoin kielenkäyttäjän tarpeisiin ja luo siten uudenlaisia mahdollisuuksia. Kielellä on myös samanaikaisesti useampia tehtäviä – kieli on viestinnän väline, todellisuuden kuvaaja ja sosiaalisten suhteiden luoja. (Halliday 1973.)

Diskurssintutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat **diskurssit**. Ne ovat eräänlaisia näkökulmia tai perspektiivejä, joiden läpi maailmaa voidaan tarkastella (Fairclough 2003: 124). Niihin liittyy joko näkyviä tai läpinäkymättömiä normeja, ennakkoletuksia ja arvoja, jotka voidaan paljastaa tekstistä tutkimalla sitä käyttökontekstissaan. Diskurssintutkimuksessa pyritäänkin selvittämään myös, kuka kieltä käyttää, miten ja milloin sitä käytetään ja missä tarkoituksessa. (van Dijk 1997: 2–3.)

Van Dijkin (1997: 2) mukaan diskurssin käsitteeseen yhdistyy olennaisesti kolme ulottuvuutta: kielenkäyttö, omien uskomusten jakaminen muille sekä vuorovaikutus. Ensimmäinen ulottuvuus korostaa kielen käyttökontekstin merkitystä kielenkäytön ohjailijana. Toinen ulottuvuus puolestaan vastaa kysymykseen, miksi kieltä käytetään – van Dijk osoittaa, että kielenkäytön tarkoitus on viestiä muille puhujan omia uskomuksia, tietoja ja tunteita. Kolmas, vuorovaikutusta koskeva ulottuvuus tarjoaa vielä tarkentavan seikan kielenkäytön taustalle. Sen perusajatus on, että kielenkäyttäjän motiivi on uskomustensa viestimisen lisäksi osallistua vuorovaikutukseen muiden kielenkäyttäjien kanssa. Kielenkäyttäjällä ei siis pelkästään kuvaa asioita, vaan samalla tekee jotakin: esimerkiksi toimii tietyssä roolissa, kyseenalaistaa, neuvottelee tai

kuuluu yhteisöön. Aina kielenkäytön funktiot eivät ole tarkoituksellisia, vaan kielenkäyttäjää saattaa viestiä ja vaikuttaa myös sitä tiedostamatta. (van Dijk 1997: 2.)

Koska kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa ja diskurssit sen tuotetta, ne eivät kerro objektiivisesti, millainen maailma on tai miten se pitäisi nähdä (Fairclough 2003: 124). Sen sijaan diskurssintutkimuksessa tarkastelun kohteena on se, millaisena me ihmiset maailman tai tietyn sen osan näemme. Yksi diskurssintutkimuksen päätavoite onkin tutkia, miten eri ilmiöitä ja tapahtumia merkityksellistetään, ja toisaalta mitä seurauksia luoduilla merkityksillä on (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 16). Diskurssintutkimuksen kielikäsitteeseen liittyykin vahvasti ajatus, että samalla kun tilannekonteksti ohjailee kielenkäyttöä, kielenkäyttö myös vahvistaa ja luo uusia konteksteja (Gee 1999: 11). Siispä ympäröivä yhteiskunta ei pelkästään vaikuta kieleen, vaan kieli myös osaltaan muokkaa yhteiskuntaa. Ilmiötä kutsutaan **diskurssin kaksoiskier-teeksi**. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 49.)

Funktionaalisen kielikäsitteksen mukaan merkitykset ovat siis kontekstisidonnaisia, minkä takia diskursseja on aina tarkasteltava käyttökontekstissaan. **Konteksti** tarkoittaa yksinkertaistettuna käyttöyhteyttä. Diskurssintutkimuksessa käsite on kuitenkin monikerroksinen ja laaja-alainen, ja tekstiin tai sen osaan liittyvät kontekstit voidaan asettaa janelle konkreettisista mikrotason konteksteista aina abstraktimpiin makrotason konteksteihin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 29.) **Tilannekonteksti** on mikrotason konteksti, jolla viitataan siihen sosiaaliseen tilanteeseen, johon tarkastelun alla oleva kielenkäyttö sijoittuu. Se pitää sisällään niin kielellisen ja sosiaalisen toiminnan sekä osallistujien roolit kuin kielenkäyttötilanteen konkreettisen ympäristönkin. Tilannekontekstista lähemmäs makrotasoa päästään **diskursiivisten käytänteiden** käsitteen avulla. Diskursiivisilla käytänteillä tarkoitetaan sellaisia kiteytyneitä toiminnan tapoja, jotka muokkaavat kielellistä toimintaa. Esimerkiksi genret ovat tällaisia mikro- ja makrotason kontekstien risteymiä. Diskursiivisia käytänteitä ohjailee toisaalta makrotason **sosiokulttuurinen konteksti**, joka viittaa koko sosiaaliseen, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen toimintaympäristöömme. Jokaisella tekstillä tai tekstin osalla on siis useita yhtäaikaista, eritasoisia konteksteja. Kontekstit ovat myös yhteydessä toisiinsa, kun makrotason kontekstit luovat pohjan mikrotasolle. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31–32, 35–36, 30.) Tässä työssä perehdyn erityisesti tilannekonteksteihin, joissa opettajuudesta puhutaan. Mikrotasolla tekemistäni havainnoista pyrin kuitenkin tekemään laaja-alaisempia, sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyviä päätelmiä.

Diskurssintutkimusta on tehty runsaasti eri aloilla – kielitieteen lisäksi diskursseja on tarkasteltu esimerkiksi yhteiskuntatieteen, psykologian ja viestintätieteen tutkimuskentällä (van Dijk 1997: 26–27). Metodeiltaan diskurssintutkimus perustuu vahvasti kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen, ja siinä olennaisessa osassa ovat tutkijan omat arviot ja päätelmät. Tyypillinen diskurssianalyttinen tutkimus onkin

tekstitutkimusta, jossa pyritään selvittämään esimerkiksi tiettyyn sanaan liittyviä sosiaalisia merkityksiä valitussa kontekstissa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 139, 146.) Diskurssintutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi siihen sopii mainiosti kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistäminen, sillä se mahdollistaa diskurssien tarkastelemisen myös laajemmissa aineistoissa ja vastaa samalla diskurssintutkimuksen saamaan kritiikkiin esimerkiksi aineiston pienuuteen liittyen (Stubbs 1997). Diskurssintutkimus ja tilastollinen analyysi nivoutuvatkin yhteen korpusavusteisessa diskurssintutkimuksessa, jota käsitellen tarkemmin alaluvussa 2.5.

## 2.3 Korpuslingvistiikka

**Korpuslingvistiikka** on kielentutkimuksen suuntaus, jossa tutkimuksen aineistona hyödynnetään laajoja tekstiaineistoja eli korpuksia. Korpuksat koostuvat luonnollisesta kielestä, ja tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, miten kieltä todellisuudessa käytetään. Erityisesti fokuksessa ovat kielen säännönmukaisuudet. Apuna aineiston analyysissä hyödynnetään tilastollista analyysia, joka toteutetaan pääasiassa erilaisten tietokoneohjelmien avulla. (Biber, Conrad & Reppen 1998: 4.) Korpuslingvistiikassa onkin vahvasti kyse kielentutkimuksen metodologiasta, vaikka eri tutkijat ovatkin määritelleet ilmiön eri tavoin (Partington, Duguid & Taylor 2013: 6–7; McEnery, Xiao & Tono 2006: 7). Partingtonin, Duguidin ja Taylorin (2013: 7) mukaan korpuslingvistiikka voidaan kuitenkin yksinkertaistetusti tiivistää joukoksi kielentutkimuksen työkaluja ja tekniikoita. Vaikka korpuslingvistiikka tarjoaakin tälle tutkimukselle ennemmin menetelmän kuin teoriapohjaa, on se esitetty tässä kohtaa selkeyden vuoksi: jotta luvussa 2.5 käsiteltävän korpusavusteisen diskurssintutkimuksen hahmottaminen olisi helpompaa, on korpuslingvistiikkaa aiheellista avata tässä. Korpuslingvistiikka liittyy myös läheisesti seuraavassa alaluvussa käsiteltävään fraseologiaan. Tarkemmin tätä tutkimusta varten kokoamaani korpuksen palaan luvussa 3.

**Korpus** tarkoittaa siis laajaa tekstiaineistoa, joka tyypillisesti koostuu vähintäänkin sadoista tai tuhansista teksteistä tai tekstien osista. Aineiston on oltava riittävän laaja, jotta siitä on mahdollista tehdä havainnot kielen säännönmukaisuuksista. (Baker & McEnery 2015: 2.) Tyypillisesti korpuksat ovatkin laajuudeltaan miljoonia sanoja (Lounela & Heikkinen 2012: 121). Vaikka korpusten yhteydessä puhutaankin tekstiaineistosta, ei aineiston suinkaan tarvitse olla kirjoitettua kieltä. Korpuksia voidaan koota esimerkiksi nauhoitetuista keskusteluista, sanomalehtiartikkeleista tai henkilökohtaisesta kirjeenvaihdosta (Biber, Conrad & Reppen 1998: 2) ja nykypäivänä myös videoaineistoista. Kielen muotoa olennaisempaa korpuksessa onkin sen autenttisuus, edustavuus, pysyvyys, julkisuus ja tietokoneluettavuus (Lounela & Heikkinen 2012: 121).

Korpuksia voidaan lajitella tyyppeihin niiden tavoitteen ja siten kokoamistavan mukaan. Tavallisimpia ovat niin kutsutut **yleiskorpuks**et, joiden tehtävä on kuvata kieltä tai sen varianttia mahdollisimman laajasti. (Jantunen 2018a: 24.) Toisen merkittävän korpustyyppin muodostavat **erikoiskorpuks**et, jotka on koottu tietyn tekstilajin tai muun erityiskriteerin perusteella (Baker 2006: 26). Tässä tutkimuksessa hyödyntämäni korpus on erikoiskorpus: korpus on koottu sellaisista Helsingin Sanomien verkkoartikkeleista, jotka on julkaistu kesäkuusta 2021 saman vuoden joulukuuhun ulottuvalla aikavälillä, ja joissa lisäksi mainitaan jokin sanojen *opettaja* tai *opettajuus* sananmuoto.

Useimmiten korpuksiin liittyy itse tekstin lisäksi muutakin tietoa, vähintäänkin korpukseseen tai sen osiin liittyvää **metatietoa**, kuten kieli ja vuosiluku. Lisäksi moniin korpuksiin kuuluu myös **annotaatiota** eli korpuksen osiin systemaattisesti liitettyä tietoa – esimerkiksi siis tieto siitä, mihin sanaluokkaan tietty korpuksen sana kuuluu. (Baker 2006: 2.) Annotaatiota voidaan hyödyntää silloin, kun tutkimuksen kohteena on esimerkiksi eri sanaluokkien sanojen esiintyvyys kielenkäytössä. Tätä tutkimusta varten kerätyssä korpuksessa annotaatiota ei ole hyödynnetty, pois lukien aineiston lemmatisointi eli lekseemien muuttaminen perusmuotoon. Tarkemmin aiheesta kerroon alaluvussa 3.1.

Korpuslingvistiikan menetelmin on mahdollista tutkia monenlaisia kielen ilmiöitä. Biber, Conrad ja Reppen (1998: 5–6) ovat jakaneet korpuslingvistisen tutkimuksen karkeasti kahteen osaan: **kielen ilmiöiden tutkimukseen** ja **erilaisten tekstityyppien tutkimukseen**. Kielen ilmiöiden tutkimukseen kuuluvat sanojen tai kieliopillisten rakenteiden välisten suhteiden tutkimus sekä sen tutkimus, miten tietyt sanat tai rakenteet esiintyvät eri rekistereissä, murteissa tai eri ajanjaksoina. Erilaisten tekstityyppien tutkimus taas voi kohdistua joko yksittäisten kielellisten ilmausten tai niiden myötäesiintymien ilmenemiseen eri murteissa, rekistereissä tai historiallisina ajanjaksoina. (Biber, Conrad & Reppen 1998: 5–6.) Korpuslingvistiikan mahdollisuudet eivät kuitenkaan rajoitu tähän, vaan sen avulla on mahdollista tutkia lähes mitä tahansa kielenkäyttöön liittyvää – esimerkiksi ideologioita tai vaikkapa diskursseja (Partington, Duguid & Taylor 2013), kuten tässä tutkimuksessa.

Korpuslingvistiikan etuja on, että korpusten tarjoama suuri aineisto edistää tutkimuksen edustavuutta, kun samat ilmiöt toistuvat eri teksteissä ja useiden eri kielenkäyttäjien luomina. Myös tietokoneohjelmien käytöstä on huomattavaa hyötyä: tietokoneiden on mahdollista tunnistaa ja analysoida monimutkaisia kielenkäytön kaavoja eivätkä ne ihmisen tavoin tee tulkintavirheitä tai muuta mieltään kesken tutkimuksen. Toisaalta väsymättömät tietokoneet samalla mahdollistavat suurten aineistojen analyysin. (Biber, Conrad & Reppen 1998: 4.) Korpuslingvistiikka onkin yleistynyt vasta 1980-luvulla teknologian kehityksen myötä, vaikka menetelmän juuret juontavatkin 1800-luvulle (Baker 2006: 2). Toisaalta tietokoneohjelmien käytössä on myös

kääntöpuolensa: esimerkiksi aineiston annotoinnissa ja lemmatisoinnissa saattaa satua virheitä, koska tietokone ei aina ymmärrä esimerkiksi aineiston sisältämiä puhekielisiä ilmauksia. Tietokoneohjelmat eivät siis aina toimi virheettömästi, minkä vuoksi aineiston mekaaninen läpikäynti automaattisen jälkeen voi olla tarpeen. Tässä tutkimuksessa törmäämiini virheisiin palaan tarkemmin luvussa 3.

Luonteeltaan korpuslingvistinen tutkimus on kvantitatiivista (Baker & McEnery 2015: 2). Usein korpuksia tutkittaessa analyysiin kuitenkin yhdistetään myös kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä (Baker & McEnery 2015: 2), kuten diskurssitutkimusta. Kvantitatiivisten menetelmien avulla löydetään kielen toistuvat säännönmukaisuudet, kun taas kvalitatiivinen analyysi selittää, miksi ne toistuvat (Biber, Conrad & Reppen 1998: 9). Jantunen (2004: 76) mukaan pelkkä aineiston kvantitatiivinen analyysi ei usein kerrokaan tutkijalle tarpeeksi: ilman kvalitatiivista tarkastelua tutkimus saattaa jäädä aineiston jäsentelyksi, jossa syitä ilmiöiden taustalla ei selvitetä.

Kvantitatiivinen analyysi tehdään tyypillisesti jonkin korpusanalyysiohjelman avulla (Jantunen 2018a: 24). Tällainen on esimerkiksi tässä tutkimuksessa käyttämäni AntConc (Anthony 2022). Korpusohjelmalla korpuksesta etsitään hakusanoja eli **noodeja**, jotka ohjelma sitten näyttää konkordanssina. **Konkordanssi** on lista, joka muodostuu kaikista löydetyistä noodeista sekä ennalta rajatusta määrästä niitä ympäröivää tekstiä. Näkymää kutsutaan myös KWIC-näkymäksi (*key word in context*, hakusana kontekstissa). (Baker 2006: 71.) Tämän jälkeen on mahdollista aloittaa aineiston kvalitatiivinen analyysi.

## 2.4 Fraseologia

Tutkimuksen teoria pohjaa alaluvussa 2.2 esitellyn funktionaalisen kielikäsitteilyn ohella **fraseologiseen kielikäsitteilyyn**. Tätä kielikäsitteilyä on ajanut niin kutsuttu brittiläinen koulukunta, jonka tunnetuimpia tutkijoita ovat J. R. Firth, M. A. K. Halliday ja John Sinclair. Käsitteily pohjaa Firthin ajatukseen, ettei kielen muotoa ja merkitystä voida erottaa, vaan kielenkäytön konteksti tulisi aina ottaa huomioon. Lisäksi tutkimuksen kohteena pitäisi hänen mukaansa aina olla kokonaisia, autenttisia tekstejä. (Stubbs 1996: 22–23.) Fraseologisen kielikäsitteilyn mukaan kieli on toistuvaa ja säännönmukaista, ja sen käyttöä määrittelevät sosiaaliset tarpeet (Jantunen 2018a: 27). **Fraseologia** tutkiikin kielellisiä myötäesiintymiä ja kielen vakiintuneita rakenteita: kielen osat eivät liity toisiinsa sattumanvaraisesti, vaan ne vetävät tietyn tyyppisiä seuralaisia puoleensa säännönmukaisesti. (Stubbs 1996: 25.) Näin fraseologia rakentaa kielenkäytön sujuvuutta ja helpottaa ymmärrettävyyttä (Partington 2004a: 146). Yhdistyessään fraseologiset yksiköt muodostavat uusia merkityksiä, joita alkuperäisistä

osista yksinään ei voida päätellä (Gries 2008: 6). Tällaisia ovat esimerkiksi sanonnat ja idiomit, kuten *heittää veivinsä*, 'kuolla' (Jantunen 2004: 19).

Fraseologisen kielikäsityksen juuret ovat kognitiivisessa kieliopissa. Molemmille onkin yhteistä, että kielen eri osia niputetaan omiksi kokonaisuuksikseen sen mukaan, miten kielenkäyttäjät ne ymmärtävät. Kognitiivisessa kieliopissa puhutaan symbolisista yksiköistä, kun taas fraseologiassa ilmiöön viitataan myötäesiintymäpreferenssillä. Myötäesiintymät – ja sitä kautta myös fraseologia – ovat kuitenkin vain yksi kognitiivisen kieliopin tunnistamista symbolisista yksiköistä. (Gries 2008: 13–14.)

Perinteisesti fraseologia on tarkastellut kiinteästi yhdessä ilmeneviä fraseologisia yksiköitä, mutta myöhemmin myötäesiintymiä on havaittu myös kauempana toisistaan esiintyvien kielen osien välillä (Granger & Meunier 2008: XIX–XX). Nykyaikainen fraseologinen tutkimus voidaan Grangerin ja Paquot'n (2008: 28–29) mukaan jakaa kahteen toisistaan poikkeavaan suuntaukseen: myötäesiintymiä kieliopillisten perustein selittävään itäeurooppalaiseen näkökulmaan sekä Sinclairin leksikografiseen tutkimukseen pohjaavaan lähestymistapaan. Jälkimmäisessä myötäesiintymien paljastamisessa hyödynnetään autenttisia tekstikorpuksia, mikä yhdistää fraseologian korpuslingvistiikkaan. Siksi Sinclairin lähestymistavassa keskiöön nousevat myös etäämpänä toisistaan esiintyvät myötäesiintymät, kun taas itäeurooppalaisen näemyksen mukaan vakiintuneita idiomeja voidaan pitää fraseologian prototyyppinä. (Granger & Paquot 2008: 29.) Tässä tutkimuksessa ilmenevä fraseologinen kielikäsitys pohjaakin juuri Sinclairin fraseologiakäsitykseen, sillä tutkimuksessa tarkastelun alla ovat myös toisistaan kauempana esiintyvien sanojen väliset kollokationaaliset suhteet.

Fraseologisen kielikäsityksen mukaan kielen osat eivät siis esiinny sattumanvaraisesti, vaan kielenkäyttöä ohjaa säännönmukaisuus. Sen ohella olennaista fraseologiassa on myös toistuvuus: jotta ilmausten välillä voidaan havaita myötäesiintymäpreferenssi, on niiden toistuttava tarpeeksi usein yhdessä. Myötäesiintymällä on siis oltava tarpeeksi suuri frekvenssi, jotta se voidaan katsoa tilastollisesti merkitseväksi. Siksi fraseologiaa tutkitaankin usein korpuksista, joissa suuret tekstimäärät mahdollistavat tilastollisen tarkastelun. (Gries 2008: 4–5.) Myötäesiintymän tilastolliseen merkitsevyyteen vaikuttaa myös sen ulottuvuus suhteessa noodiin eli tutkittavaanunaan. Ulottuvuus pitää sisällään sanojen välimatkan, lukumäärän, kieliopillisen suhteen ja tarkastelualueen symmetrisyyden. (Jantunen 2004: 18.) Myötäesiintymän asema suhteessa noodiin vaikuttaa siis siihen, miten tilastollisesti merkitsevä se on. Esimerkiksi toistuvasti peräkkäin esiintyvien ilmausten välillä vallitsee todennäköisesti myötäesiintymäpreferenssi. Jos taas ilmaukset esiintyvät kauempana toisistaan tutkittavassa aineistossa, sattuman mahdollisuus kasvaa. Tässä työssä lähden liikkeelle siitä ajatuksesta, että fraseologisen yksikön voivat kuitenkin muodostaa myös sanat, jotka eivät esiinny peräkkäin aineistossa. Näkökulmaa tukevat myös Jantunen

(2004: 19) ja Gries (2008: 4–5), joiden mukaan kollokationaalinen suhde voi vallita myös kauempana toisistaan esiintyvien sanojen välillä. Usein tutkimuksessa noodia ympäröivien, tutkittavien sanojen määrä onkin rajattu siten, että tarkasteluväli kattaa noin yhden tyypillisen suomenkielisen lauseen (Jantunen 2018a: 29), mikä pätee myös tähän työhön.

Käytännössä fraseologiaa voidaan tutkia tarkastelemalla esimerkiksi kollokaatiota, semanttista preferenssiä tai kolligaatiota. Kollokaatio ja semanttinen preferenssi viittaavat lemموjen taipumukseen saada seurakseen tietynlaisia, keskenään samaan merkityskenttään kuuluvia leksikaalisia sanoja, kun taas kolligaatiolla tarkoitetaan saaneen ja kieliopillisten kategorioiden välistä myötäesiintymäpreferenssiä. (Jantunen 2004: 16–18, 22.) Esimerkiksi Jantunen on tutkinut homouden ja heterouden digitaalisia diskursseja kollokaatioanalyysin keinoin, Lehto japaninsuomalaisten kielipuhetta klusterianalyysin avulla ja Ainiala yhdessä Jantunen kanssa *Hesa* ja *Stadi* -slanginimiä ja niiden käyttöön liittyviä diskurssiprosodioita (Jantunen 2018; Lehto 2018; Ainiala & Jantunen 2019).

#### 2.4.1 Kollokaatio

Fraseologinen kielikäsitelmä painottaa vahvasti sitä, että sanojen merkitys on aina riippuvainen kontekstista. Siksi merkitystä onkin mahdotonta tutkia huomioimatta noodia ympäröiviä sanoja. (Stubbs 1996: 23.) **Kollokaatio** tarkoittaa kahden tai useamman sanan toistuvaa myötäesiintymistä, joka ilmenee kontekstuaalisena leksikaalisena valintana (Sinclair 1991). Tässä tutkimuksessa tarkastelun alla ovat kahden sanan myötäesiintymät. Noodin kanssa myötäesiintyvät **kollokaatit** osoittavat, millaisia merkityksiä ja assosiaatioita noodiin yhdistyy ja sitä kautta tuovat esille siihen liittyviä oletuksia (Baker 2006: 95–96; Stubbs 1996: 172). Esimerkiksi substantiivi *bachelor* 'poikamies' kollokoi sellaisten sanojen kanssa British National Corpus -korpuksessa kuin *eligible* 'kelvollinen', *lonely* 'yksinäinen' ja *status* 'tila, asema' (Baker 2006: 100, 104). Kollokaateista voidaan päätellä, millaisia merkityksiä poikamiehiin yleensä liitetään. Seuraavaksi avaan tarkemmin, millä perustein tällainen kollokaatiosuhde voidaan kahden lemman välillä todeta.

Kuten fraseologialle on tyypillistä, myös kollokaatiosuhteen osoittamiseksi sanojen tulee esiintyä yhdessä riittävän monta kertaa, riittävän lähellä toisiaan ja niiden välisen myötäesiintymän on oltava tilastollisesti merkitsevä. Kollokaation pääkriteerit ovatkin **toistuvuus**, **tilastollinen merkitsevyys** ja **ulottuvuus**. Toistuvuutta ja ulottuvuutta olen käsitellyt jo fraseologian yhteydessä alaluvussa 2.4. Tilastollinen merkitsevyys sen sijaan voidaan selvittää tilastollisen testauksen avulla. Merkitsevyyttä laskeissaan testit ottavat huomioon noodin ja sen kollokaattien frekvenssit tietyllä tarkastelualueella, odotetut frekvenssit samalla alueella sekä tarkastelualueen ja



aineiston koon. (Barnbrook 1996: 87–99.) Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt MI-testiä, jonka toimintaan palaan tarkemmin alaluvussa 3.2.

Vaikka kollokaation käsite tuskin on tavallisille kielenkäyttäjille tuttu, noudattavat hekin kollokationaalisen valinnan käytäntöä: äidinkielenään suomea puhuva henkilö on oppinut jo lapsena kielenomaksumisen aikana, mitkä sanat kuuluvat sujuvasti yhteen ja mitkä eivät. Kokenut kielenkäyttäjä tietää siis, millaisten sanojen kanssa leikseemi tyypillisesti kollokoi. (Jantunen 2009: 356.) Sanat voidaankin tarkoituksellisesti erottaa tyypillisestä kollokationaalista yhteydestään, kun tavoitteena on luoda esimerkiksi huumoria (Partington 1998: 121). Toisaalta kielenkäyttäjien käsitykset kollokaatiosuhteista ovat usein yksinkertaisia ja yleistettyjä, ja Stubbsin (1996: 172) mukaan ne saattavat usein olla jopa suoraan virheellisiä. Siksi kollokaatiota harvemmin tutkitaankaan käyttämättä kvantitatiivisia menetelmiä.

Käytännössä kollokaatiota tutkitaan pääosin korpuslingvistiikan keinoin. Fraseologisen kielikäsitteilyn mukaisesti tutkimuksessa hyödynnetään luonnollisesta kielestä koottuja korpuksia. (Stubbs 1996: 174, 23.) **Kollokaatioanalyysi** onkin tutkimusmetodi, jonka tavoitteena on kollokationaalisten suhteiden osoittaminen (Sinclair 1991). Esimerkiksi Baker (2005) on selvittänyt homoseksuaalisuuteen liittyviä diskursiprosodioita kollokaatioanalyysin keinoin. Ainiala ja Jantunen (2019) taas ovat tutkineet slanginimiin *Hesa* ja *Stadi* kytkeytyviä diskursseja Suomi24-korpuksessa kollokaatteja tarkastelemalla. Kollokaatioanalyysi onkin melko tyypillinen korpusavusteisen diskurssintutkimuksen metodi.

## 2.4.2 Diskurssiprosodia

Hyödynnän tutkimuksessani diskurssiluokan käsitettä, jonka olen luonut itse käyttämäni analyysimenetelmää varten. Käsite tulee hyvin lähelle diskurssiprosodiaa, minkä vuoksi määrittelen sen ensin. **Diskurssiprosodialla** tarkoitetaan sanan tai muun leksikaalisen ilmauksen ominaisuutta esiintyä sille tyypillisissä diskursiivisissa konteksteissa kielenkäyttötilanteesta riippumatta. Se ilmentää sanaan tyypillisesti liittyviä asenteita ja assosiaatioita sekä kertoo kielenkäytön funktioista: diskurssiprosodia kertoo, mikä käytetyn ilmauksen tehtävä kielenkäytössä on. Samalla diskurssiprosodia luo diskurssikoheesiota kielenkäyttöön ja teksteihin. (Stubbs 2002: 65–66.) Käytännössä diskurssiprosodia tulee esiin esimerkiksi siinä, että substantiivista *homo* käydään toistuvasti keskustelua esimerkiksi uskonnon, politiikan sekä väkivallan ja vihan diskursseissa (Jantunen 2018b).

Diskurssiprosodiaa käsittelevä tutkimus on verrattain uutta, ja siksi myös terminologia vaihtelee tutkimuksittain (Stubbs 2002: 65). Samasta ilmiöstä onkin käytetty useita eri käsitteitä. Yleisin niistä lienee Sinclairin käyttämä termi **semanttinen prosodia**, joka korostaa sanan kontekstisidonnaisuutta ja merkityksen muodostumista sanaan itseään laajemmista kokonaisuuksista. (Jantunen 2018a: 29.) Diskurssiprosodia-

termi puolestaan painottaa puhujan ja kuulijan – tai kirjoitetun tekstin tapauksessa kirjoittajan ja lukijan – välistä suhdetta sekä diskurssikoheesion syntymistä (Stubbs 2002: 66).

Myös tavat erotella diskurssiprosodioita ovat vaihdelleet tutkimuksessa. Esimerkiksi Alan Partington (2004a) on todennut verbin *happen* 'tapahtua' liittyvän negatiivisiin asioihin, kuten onnettomuuksiin. Partingtonin tutkimuksessa diskurssiprosodia nähdään siis eräänlaisena janana, jonka toisessa päässä on positiivinen ja toisessa negatiivinen merkitys. Niinpä diskurssiprosodiat voivat tämän tarkastelutavan mukaan olla joko positiivisia, neutraaleja tai negatiivisia. Sen sijaan joidenkin tutkijoiden mukaan diskurssiprosodioita voidaan löytää myös ryhmittelemällä kollokaatteja kategorioittain niitä yhdistävän semanttisen tekijän mukaan (ks. esim. Baker 2006: 86). Esimerkiksi Bakerin (2006: 86) mukaan *glass of* 'lasillinen' yhdistyy kylmiin juomiin, kuten vesi, maito ja niin edelleen. Esimerkissään Baker käyttää ilmiöstä **semanttisen preferenssin** käsitettä, joka tulee hyvin lähelle diskurssiprosodia-termiä. Ero näiden kahden käsitteen välillä on, että semanttinen preferenssi viittaa yksinkertaisten konkreettisempiin kategorioihin, kun taas diskurssiprosodiaan liitetään myös abstraktimpia sanoja. Toinen merkittävä eroavaisuus on, että diskurssiprosodia ilmentää puhujan tai kirjoittajan asennoitumista, kun taas semanttisessa preferenssissä kategoriat nähdään neutraaleina. Diskurssiprosodiaa myös analysoidaan tyypillisesti luokittelemalla tilastollisin perustein saatuja kollokaatteja tai avainsanoja merkityskenttiin, kun taas semanttista preferenssiä analysoidessa tilastollista pohjaa ei aina ole. Sen sijaan yksittäinenkin ilmaus voi luoda preferenssiä yhdessä muiden samankaltaisten ilmausten kanssa. (Baker 2006: 87.) Siinä missä semanttinen preferenssi liittyy kollokaattien jaotteluun niitä yhdistävän semanttisen tekijän mukaan, diskurssiprosodiassa tarkastelun kohteena ovatkin laajemmat, abstraktimmat diskurssit.

Diskurssiprosodian avulla voidaan siis tutkia, millaisiin diskursseihin kielenkäyttäjät tyypillisesti liittävät tietyn sanan tai ilmauksen. Diskurssiprosodian selvittämiseksi sanan käyttöyhteyksiä tarkastellaan suurissa aineistoissa, pääosin korpukissa. Tutkittavan aineiston tulee olla laaja, koska toistuvien diskurssien havainnoiminen ilman tilastollisia korpusmenetelmiä voi olla haastavaa. (Jantunen 2018a: 29.) Esimerkiksi Jantunen on tutkinut substantiivien *homo* ja *hetero* diskurssiprosodiaa avainsana-analyysin keinoin (Jantunen 2018b). Myös *kansa*-sanon diskurssiprosodiaa on tarkasteltu Suomi24-verkkokeskusteluaineistosta (Johansson, Jantunen, Heimo, Ahonen & Laippala 2018). Lisäksi ilmiötä on käsitelty useissa maisterintutkielmissa (ks. esim. Mäkelä 2021; Hakkala 2021).

Erona kollokaatioanalyysiin diskurssiprosodiaa tutkittaessa kollokaatit luokitellaan merkitysryhmiin, minkä jälkeen diskursseja analysoidessa tarkastellaan laajempia jaksoja aineistosta. Tämä johtuu siitä, ettei tarkastelualue aina ole riittävän suuri, jotta kirjoittajan ilmaisema asennoituminen tulisi esiin. Kaikista kollokaateista ei

myöskään ole mahdollista päätellä niiden ilmaisemaa asennoitumista, ellei perehdy tarkasti niiden laajempaan tekstiyhteyteen eli konkordanssiin. (Stubbs 2002: 106).

Vaikka kvantitatiiviset korpusmenetelmät ovat diskurssiprosodian tutkimuksessa tarpeen, on diskurssiprosodian tutkiminen samalla siis vahvasti kvalitatiivista: diskurssien esille nostamiseksi on tarkasteltava niiden esiintymiskonteksteja, ja varsinaisen tulkinta on puhtaasti analysoijan vastuulla. Tässä mielessä diskurssiprosodiatutkimus noudattaa siis samoja periaatteita kuin perinteinen diskurssintutkimus. Diskurssiprosodian tutkiminen eroaa kuitenkin diskurssintutkimuksesta juuri aineiston koon ja sen tilastollisen analyysin puolesta. (Jantunen 2004: 26.) Diskurssiprosodiatutkimuksessa yhdistyvätkin korpuslingvistiikan kvantitatiivinen tutkimustapa ja samalla diskurssintutkimuksen kvalitatiivinen tulkinta.

### 2.4.3 Diskurssiluokka

**Diskurssiluokka** tulee lähelle diskurssiprosodian käsitettä: molempien tavoitteena on ilmentää noodiin tyypillisesti liittyviä diskursseja. Diskurssiluokka-käsitteen luominen oli kuitenkin tarpeellista, koska tässä tutkimuksessa käyttämäni analyysimenetelmä eroaa perinteisestä diskurssiprosodiatutkimuksesta huomattavasti: siinä missä diskursseja lähdetään yleensä tutkimaan luokittelemalla kollokaatteja niiden konkreettisen merkityksen mukaan prosodialuokkiin ja tutkimalla sitten näihin luokkiin liittyviä diskursseja (ks. esim. Baker 2005), tässä tutkimuksessa luokittelu nojautuu suoraan diskursseihin, joihin kollokaatit aineistossa liittyvät. Esimerkiksi Baker (2005) on tutkimuksessaan tarkastellut homoseksuaalisuuteen liittyviä diskurssiprosodioita jakamalla kollokaatit ensin konkreettisiin prosodialuokkiin, kuten ihmisryhmät. Tähän prosodialuokkaan kuuluvia kollokaatteja ja niiden konkordansseja tarkemmin tutkimalla voidaan havaita, että homoseksuaalisuus esitetään ikään kuin yhtenä ongelmallisena vähemmistöryhmänä yhdessä muiden ihmisryhmien kanssa (Baker 2005: 68–70). Tässä tutkimuksessa sen sijaan olen ensin tarkastellut kuhunkin kollokaattiin liittyviä diskursseja ja vasta sen jälkeen jakanut kollokaatit ryhmiin esiin nousseiden diskurssiluokkien mukaan. Vaikka tutkimusten päämäärät ovatkin samat – tutkia tiettyyn käsitteeseen liittyviä diskursseja – omassa tutkimuksessani olen tavallaan kääntänyt perinteisen diskurssiprosodiatutkimuksen pääläelleen ja lähtenyt lähestymään aineistoa poikkeavasta näkökulmasta. Luokitteluprosessin avaamiseksi annan esimerkin kollokaattien jakamisesta diskurssiluokkiin ja yhä edelleen alaluokkiin.

Tarkastellaan kollokaattia VARHAISKASVATUS. Konkordanssia lukiessa havaitaan, että varhaiskasvatuksesta puhuttaessa puhutaan varhaiskasvatuksen opettajien palkkojen pienuudesta, henkilöstön vähyydestä sekä siitä, millaisella koulutuksella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden on mahdollista saada. VARHAISKASVATUS liittyy siis diskurssiluokkiin *palkka*, *henkilöstövaje* ja *opettajankoulutus ja*

*kelpoisuus*. Jos olisin hyödyntänyt tutkimuksessani perinteisen diskurssiprosodiatutkimuksen menetelmää, VARHAISKASVATUS olisi sijoittunut todennäköisesti prosodialuokkaan *kouluasteet* yhdessä sellaisten kollokaattien kuin PERUSKOULU ja ESIOPETUS kanssa. Prosodialuokkiin verrattuna diskurssiluokat ovatkin abstraktimpia ja kuvaavat suoraan niitä diskursseja, joihin kollokaatti aineistossa kytkeytyy.

Edellä kuvatulla tavalla olen luokitellut kaikki merkitsevät kollokaatit. Luokittelun alkuvaiheessa olen lähinnä nimennyt konkordansseissa toistuvia keskusteluja, ja varsinaiset diskurssiluokat ovat muodostuneet vasta sen jälkeen. Diskurssiluokat on siis koottu aineistoperustaisesti sen mukaan, mitä diskursseja aineistosta nousee esiin.

Diskurssiluokat jakautuvat edelleen konkreettisempiin alaluokkiin sen mukaan, mistä näkökulmista kutakin diskurssiluokkaa tarkastellaan. Esimerkiksi *palkka*-diskurssiluokka jakautuu kahteen alaluokkaan – *määrä* ja *muodostuminen* – koska keskustelu opettajien palkoista keskittyy joko palkan määrään (pääosin pienuuteen) tai siihen, mistä eri osista opettajien palkka muodostuu. Näistä VARHAISKASVATUS kuuluu alaluokkaan *määrä*, sillä varhaiskasvatuksen opettajien palkoista puhutaan nimenomaan palkan pienuuden eli määrän näkökulmasta (ks. alaluku 4.4.) Edellä kuvatulla jaottelulla aineistosta erottuu yhteensä 11 diskurssiluokkaa, joita esittelen laajemmin luvussa 4.

Analyysin aloittaminen yksittäisten kollokaattien diskursseista on perusteltua, koska näin pääsen suoraan kiinni opettajuuteen liittyviin diskursseihin konkreettisten merkitysten sijaan. Diskurssiluokkiin jaottelussa on myös se etu, että diskurssien havaitseminen saattaa olla helpompaa, kun samaa diskurssia tuottavat kollokaatit on sijoitettu eri prosodialuokkien sijaan yhteen diskurssiluokkaan. Tämän tutkimuksen aineistossa esimerkiksi *palkka*-diskurssiluokkaan kuuluvat kollokaatit olisivat perinteisen diskurssiprosodiatutkimuksen keinoin jakautuneet sellaisiin prosodialuokkiin kuin ammattiryhmät, palkka, kouluaste ja niin edelleen (ks. alaluku 4.4). Palkkadiskurssia tuottavat kollokaatit olisivat siis olleet sirpaleittain eri prosodialuokissa, minkä vuoksi diskurssin havaitseminen olisi saattanut olla hankalampaa. Kun kollokaatit on taas suoraan jaoteltu diskurssiluokkiin niiden tuottaman diskurssin mukaan, on diskurssin toistuminen kollokaatista toiseen selkeämmin havaittavissa.

Opettajuuden diskursseja olisi toki voinut tutkia myös perinteisen diskurssiprosodiatutkimuksen tavoin. Tällöin tutkimuksesta olisi saatu tietoa siitä, millaisten konkreettisten merkitysryhmien kanssa *opettaj*\*-sanavartalo aineistossa esiintyy. Oman tutkimukseni kannalta tieto tästä ei kuitenkaan ole merkityksellinen, sillä diskurssiprosodioiden sijaan tutkimuksen tavoite on selvittää nimenomaan diskursseja, joita opettajuuteen liitetään. Siksi tutkimukselle onkin taloudellisempaa aloittaa analyysi suoraan aineistossa esiintyvistä diskursseista. Käyttämäni luokittelutapa ilmentää myös diskurssintutkimukselle tyypillistä funktionaalista kielikäsitystä. Koska

kielikäsityksen mukaan sosiaaliset ja diskursiiviset normit sekä konteksti vaikuttavat kielen merkityksiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14), eivät diskurssit ole tiettyihin merkitysryhmiin sidottuja, vaan samaan merkitysryhmään kuuluvat sanat voivat ilmentää erilaisia diskursseja. Siispä opettajuuteen kytkeytyviä diskursseja on mahdollista tutkia myös ilman kollokaattien jakamista prosodialuokkiin.

Prosodialuokkajaottelun etu on, että konkretiansa vuoksi prosodialuokkiin jako saattaa olla diskurssiluokkajaottelua toistettavampaa. Toistettavuuden ja siten myös tutkimuksen reliabiliteetin takaamiseksi olen kuitenkin esittänyt diskurssiluokkajaottelun vaiheet ja perusteet mahdollisimman läpinäkyvästi tässä alaluvussa sekä analyysiluvussa 4. Lisäksi kaikki merkitsevät kollokaatit frekvensseineen ja MI-arvoineen on esitetty tutkimuksen liitteissä.

## 2.5 Korpusavusteinen diskurssintutkimus

**Korpusavusteinen diskurssintutkimus** on suhteellisen tuore tutkimusperinne, jossa yhdistyvät korpuslingvistiikan kvantitatiivinen tutkimusote ja diskurssintutkimuksen kvalitatiivinen lähestymistapa (Partington 2004b). Partington, Duguid ja Taylor (2013: 10) määrittelevätkin korpusavusteisen diskurssintutkimuksen tutkimuskokonaisuudeksi, joka tutkii kielen muotoa ja toimintaa kommunikatiivisena diskurssina korpuslingvistiikan keinoin. Korpusavusteisen diskurssintutkimuksen tavoite on tuoda näkyväksi sellaisia paljaalle silmälle näkymättömiä merkityksiä, joita ei perinteisen diskurssintutkimuksen keinoin ole mahdollista tavoittaa (Partington, Duguid & Taylor 2013: 11). Diskurssiprosodia onkin mainio esimerkki korpusavusteisesta diskurssintutkimuksesta.

Käsitteenä korpusavusteinen diskurssintutkimus eli CADS (*corpus-assisted discourse studies*) tulee ensimmäisen kerran esille Partingtonin (Partingtonin, Duguidin & Taylorin 2013: 10 mukaan 2004b) artikkelissa 2000-luvun alussa. Korpusavusteisen diskurssintutkimuksen periaatteita on kuitenkin hyödynnetty jo vuosikymmeniä aiemmin, kun korpustutkimus alkoi yleistyä. (Partington, Duguid & Taylor 2013: 10.) Esimerkiksi Krishnamurthy (1996) on tutkinut sanojen *ethnic* 'etninen', *racial* 'rodullinen' ja *tribal* 'heimo' synonymiaa kollokaatioanalyysin keinoin. Suomalaisessa kielen tutkimuksessa ensimmäinen laaja CADS-tutkimus on Lehdon (2018) japanilaista kielipuhetta tarkasteleva tutkimus.

Korpusavusteinen diskurssintutkimus tarjoaa tutkimukselle sekä teoriataustan että menetelmät (McEnery, Xiao & Tono 2006: 7) – tutkimussuuntauksen päämäärä on tuottaa tilastolliseen näyttöön perustuvaa informaatiota ja syventää siitä saatavaa tietoa diskurssintutkimuksen keinoin (Partington, Duguid & Taylor 2013: 10–11). Pelkistetysti voitaisiinkin ajatella, että korpuslingvistiikka tarjoaa tutkimuksen aineiston ja

sen alustavan analyysin metodin, kun taas syvällisemmän analyysin periaatteet ja teoria tulevat diskurssintutkimuksen alalta (Partington, Duguid & Taylor 2013: 11). Todellisuudessa tilanne on tietenkin mutkikkaampi: korpusavusteisessa diskurssintutkimuksessa aineistoon ja sen sisältämiin diskursseihin esimerkiksi tutustutaan diskurssintutkimuksen tavoin mahdollisimman monipuolisesti, kun taas korpuslingvistiikassa aineistoa on tyypillisesti lähestytty *tabula rasa* -periaatteen mukaisesti ilman ennakkotietoja (Partington, Duguid & Taylor 2013: 12). Korpusavusteiselle diskurssintutkimukselle tyypillistä on myös korpuslingvistiikkaan liittyvä fraseologinen kielikäsite, joka luo tutkimukselle oman teoreettisen viitekehänsä. Fraseologinen lähestymistapa näkyy CADS-tutkimuksessa tyypillisesti siten, että tutkimuksen kohteena ovat esimerkiksi kollokaatiot, klusterit tai muunlaiset leksikaaliset myötäesiintymät. (Jantunen 2018a: 27.)

Korpuslingvistiikka ja diskurssintutkimus ovat perinteisesti varsin toisistaan poikkeavia tutkimussuuntauksia: tutkimusmenetelmien lisäksi myös esimerkiksi suuntauksille tyypilliset aineistot eroavat toisistaan huomattavasti. Siinä missä diskurssintutkimuksessa aineistona hyödynnetään tyypillisesti yhtä kokonaista tekstiä, jonka tutkija tuntee läpikotaisin, korpuslingvistit suosivat suuria tekstiaineistoja. Usein nämä aineistot koostuvat useiden eri kirjoittajien teksteistä tai niiden osista, eikä tutkija etukäteen perehdy aineistoonsa. Aineistoon suhtaudutaan myös siinä mielessä eri tavoin, että korpuslingvistiikassa aineistot ovat usein helposti kansan saatavilla internetissä, kun taas diskurssintutkimuksessa aineisto on perinteisesti nähty ennemmin tutkijan yksityisenä omaisuutena. (Leech 2000: 678–679.) Jantunen (2018a: 25) nostaa esiin myös eron tutkimussuuntauksien luotettavuudessa ja yleistettävyydessä – diskurssintutkimuksessa tutkimustuloksia ei useinkaan pyritä yleistämään aineiston ulkopuolelle ja luotettavuutta perustellaan havaintojen läpinäkyvyydellä. Korpuslingvistiikassa puolestaan luotettavuutta lisäävät toistettavuus, laajat aineistot ja frekvenssit, ja samalla tutkimustulokset myös nähdään yleistettävänä (Jantunen 2018a: 25).

Eroistaan huolimatta diskurssintutkimuksella ja korpuslingvistiikalla on kuitenkin myös paljon yhtäläisyyksiä. Biberin, Conradin ja Reppenin (1998: 1) mukaan kielentutkimus voidaan karkeasti jakaa kahteen osa-alueeseen: kielen rakenteen tutkimukseen ja käytön tutkimukseen. Tyypillisesti kielen rakenteen tutkimuksessa on keskitytty kielen rakenneosien jaotteluun ja sen tutkimiseen, miten eri rakenneosia on mahdollista yhdistellä ja erottaa. Kielenkäytön tutkimuksessa puolestaan fokuksessa on mahdollisuuksien sijaan kielen todellinen käyttö aidoissa kielenkäyttötilanteissa. (Biber, Conrad & Reppen 1998: 1.) Sekä diskurssintutkimus että korpuslingvistiikka perehtyvät kielenkäytön analyysiin, minkä vuoksi tutkimussuuntauksilla onkin yhteisiä tavoitteita. Lisäksi kieli nähdään molemmissa lähestymistavoissa kompleksisena ja kontekstisidonnaisena resurssina (McEnery, Xiao & Tono 2006: 111), minkä

takia tutkimuksissa tarkastelun alla onkin aito kielenkäyttö (Biber, Conrad & Reppen 1998: 1).

Korpusavusteisessa diskurssintutkimuksessa kaksi erilaista tutkimussuuntausta – korpuslingvistiikka ja diskurssintutkimus – toimivat ikään kuin vuoropuhelussa keskenään ja siten täydentävät toisiaan. Yhdessä ne muodostavat tutkimusalan, joka soveltuu hyvin erityisesti toistuvien diskurssien paljastamiseen. (Lehto 2018: 84.) Oma työni onkin melko tyypillinen korpusavusteinen diskurssintutkimus. Fairclough'n (2001: 45) mukaan median kyky käyttää valtaa perustuu systemaattisuuteen. Kun tiettyä ilmiötä käsitellään toistuvasti samantyyppisissä diskursseissa, sosiaalinen todellisuus muuttuu (Fairclough 2001: 45). Siksi korpusavusteinen diskurssintutkimus sopiikin sulavasti tutkimukseni sanomalehtiaineiston analysointiin.

## 3 AINEISTO JA METODIT

### 3.1 Aineisto ja sen keruu

Tutkimuksen aineistona toimii Helsingin Sanomien verkkoartikkeleista itse keräämäni Opettajuus Helsingin Sanomissa -korpus (myöhemmin tekstissä OHS-korpus). Helsingin Sanomat on Suomen luetuin sanomalehti: vuonna 2019 sen levikki oli yli 339 400 tilaajaa, mikä on enemmän kuin yhdelläkään muulla suomalaislehdellä (Media Audit Finland 2020). Helsingin Sanomien artikkelit sopivatkin hyvin tutkimuksen kohteeksi juuri lehden suosion takia – lehteä lukevat monet, joten sillä on suuri merkitys myös siihen, millaista keskustelua sanomalehden ulkopuolella käydään. Toisaalta lehdessä on myös useita alaosastoja, mikä mahdollistaa eri aiheisten tekstien pääsyn tutkimuksen aineistoon. Myös tekstilajit varioivat formaaleista uutisista informaalimpiin kolumneihin ja lukijan mielipiteisiin. Tutkimuksen aineistona olen hyödyntänyt kaikkia hakusanalla *opettaj\** löytämiäni julkaisuja tekstilajista riippumatta.

OHS-korpus koostuu yhteensä 790 verkkoartikkelista, joissa mainitaan *opettaja* tai *opettajuus* jossakin sananmuodossaan. Korpuksen laajuus on 674 824 sanetta. *Opettaja* mainitaan siinä 1 926 ja *opettajuus* viisi kertaa. Kokonaisuudessaan *opettaj\**-sanavartalon absoluuttinen frekvenssi on siis 1 931 ja suhteellinen frekvenssi 2 861 esiintymää miljoonaa sanetta kohden. Verkkoartikkelit on julkaistu aikavälillä 1.6.2021–31.12.2021. Aikaväli on rajautunut näin, jotta aineistoon saataisiin mahdollisimman tuoretta dataa. Toisaalta aikarajaukseen vaikuttaa myös aineiston koko, sillä maisterintutkielmaan käytettävä työmäärä on rajallinen. Koinkin järkeväksi panostaa enemmän aineiston syvälliseen analyysiin kuin sen keräämiseen. Aineisto on kuitenkin riittävän laaja, jotta siitä voidaan tehdä päätelmiä opettajuuden diskursseista Helsingin Sanomien viimeaikaisissa julkaisuissa.



Bakerin (2006: 26) tekemän jaottelun mukaisesti OHS-korpus on tyypiltään **eri-koiskorpus**. Se on siis koottu erityisen kriteeristön mukaan – tässä tapauksessa kriteerejä ovat *opettaja*- tai *opettajuus*-sanan maininta, aikaväli ja lähteenä Helsingin Sanomien verkkojulkaisut.

Korpus on koottu syksyllä 2021 ja osin tammikuussa 2022 manuaalisesti kopioimalla verkkoartikkeleita yhteen tekstitiedostoon. *Opettajuus*- ja *opettaja*-sanoja sisältävät artikkelit olen hakenut Helsingin Sanomien omalla verkkohakukoneella (hs.fi/haku) sanavartalolla *opettaj\**. Tällöin hakusana sisältää kaikki *opettajan* ja *opettajuuden* sananmuodot. Hakusanan lisäksi olen aineistoa kerätessäni rajannut pelkästään aikavälin, jolla artikkelit on julkaistu. Niinpä aineisto sisältää runsaasti eri tekstilajeja – esimerkiksi uutisia, reportaaseja, henkilöhaastatteluja, kolumneja, muistikirjoituksia ja lukijan mielipiteitä. Kaikki korpuksen artikkelit eivät siis ole Helsingin Sanomien journalistien kirjoittamia, vaikka lehden onkin täytynyt hyväksyä kaikki tekstit ne julkaistessaan.

Vaikka monet Helsingin Sanomien verkkoartikkeleista sisältävät paljon kuvia ja muita visuaalisia elementtejä, on tämän tutkimuksen aineisto rajattu pelkästään teksteihin. Artikkelien mahdolliset kuvitukset on poistettu korpuksesta, jotta aineiston tilastollinen analyysi olisi mahdollista. Aineiston ulkopuolelle on jätetty myös sellaiset verkkoartikkeleissa esiintyvät elementit, jotka eivät kuulu varsinaiseen julkaisuun. Tällaisia ovat esimerkiksi mainokset ja mahdolliset huomautukset tekstilajista tai kirjoittajasta.

Verkkoartikkeleiden kopioimisen ja aineistoon kuulumattomien osien poistamisen jälkeen korpus on lemmatisoitu eli muutettu perusmuotoon. Näitä perusmuotoon muutettuja lekseemejä kutsutaan **lemmoiksi** (Barnbrook 1996: 50). Lemmatisoinnissa olen käyttänyt Kielipankin Mylly-työkalua. Myllyn avulla voidaan käsitellä ja analysoida omia kieliaineistoja (Kielipankki 2020). Työkalun käytössä olen hyödyntänyt Järvenpään (2022) kokoamaa Myllyn käyttöohjetta.

Lemmatisoidun aineiston etu on, etteivät saman sanan eri sananmuodot päädy erillisiksi kollokaateiksi, vaan kaikki sananmuodot muodostavat yhden kollokaatin. Tällöin kollokaattilista antaa todenmukaisemman kuvan siitä, mitkä eri lekseemit todella myötäesiintyvät noodin kanssa ja mitkä niiden todelliset frekvenssit aineistossa ovat (Jantunen 2004: 98–99). Lemmatisointi onkin erityisen mielekästä, kun aineisto on agglutinoivaa kieltä, jossa sanat esiintyvät yleensä taivutetussa muodossa (McEnery, Xiao & Tono 2006: 36) – siis esimerkiksi suomea. Automaattinen lemmatisointi ei aina kuitenkaan ole virheetön: tässä työssä ongelmia oli etenkin verbien partisiippi- ja muiden kompleksisempien sananmuotojen lemmatisoinnissa. Mylly saattaa myös tulkita sanan päätteet yhdyssanan loppuosaksi – esimerkiksi sananmuodon *toimialajohtajanakin* työkalu lemmatisoi muotoon *toimialajohtajanakki*. Tästä

johtuen olen automaattisen lemmatisoinnin jälkeen katsonut lemmat suuripiirteisesti läpi vielä käsin ja pyrkinyt näin korjaamaan toistuvia virheitä.

Korpuksen metatietojen lisäksi OHS-korpuksen ei ole liitetty muuta tietoa. Koska tutkimuksen kohteena on sanojen myötäesiintymät, ei korpuksen yksittäisiin osiin ole tarpeen liittää lisätietoa, kuten tietoa sanaluokista. Siksi aineistoa ei ole annotoitu, poislukien aineiston lemmatisointi, jota avasin yllä.

Tutkimuksen eettisyyden takaamiseksi hyödynnän Helsingin Sanomien verkkoartikkeleita vain yksityiseen käyttöön. En siis julkaise artikkeleita missään tutkimuksen vaiheessa, vaan hyödynnän niitä ainoastaan analyysia tehdessäni. Tämä on sallittua internetsivujen sisältöjen kohdalla, eikä aineiston käyttöön siksi tarvita tutkimuslupaa (Sanoma Media Finland Oy 2021). En myöskään julkaise tutkielmassani kirjoittajien nimiä, nimimerkkejä tai muita henkilöön yhdistettäviä tietoja, vaan tarkastelun kohteena on pelkästään verkkoartikkelien tekstisisältö.

## 3.2 Metodit

### 3.2.1 Kollokaatioanalyysi AntConc-korpusanalyysiohjelmalla

AntConc-korpusanalyysiohjelma on ladattava tietokonesovellus, jonka avulla voi laskea tekstin osien frekvenssejä ja niiden välisiä tilastollisia todennäköisyyksiä. Ohjelman avulla on mahdollista tutkia esimerkiksi kollokaatteja, klustereita ja avainsanoja, minkä vuoksi sitä voikin käyttää monipuolisesti korpusavusteisessa diskurssintutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa korpusohjelmaa on hyödynnetty kollokaatioanalyysissä. Käytössä on ollut AntConcin versio 3.5.9. (Anthony 2020.)

Kollokaatioanalyysi on tehty kollokaatiovälillä 4:4. Kollokaatioväli määrittää, kuinka kaukana tutkittavat kollokaatit voivat noodista olla. 4:4-kollokaatiovälissä korpusohjelma huomioi neljä sanaa noodin vasemmalta ja neljä oikealta puolelta. Tällöin raja-alue kattaa siis noin yhden kokonaisen suomalaisen virkkeen (Jantunen 2018a: 29), minkä takia olenkin siihen päätenyt. Laajahko kollokaatioväli varmistaa sen, että diskursseja rakentavat kollokaatit tulevat mukaan analyysiin. Tilastollista analyysia tehdessään AntConc ei huomioi virkerajoja, mistä johtuen löydetyt kollokaatit saattavat esiintyä myös noodista erillisissä virkkeissä. Tämä onkin vain etu – eiväthän diskurssit muutenkaan rajoitu yksittäisiin virkkeisiin, vaan esiintyvät ikään kuin monitasoisina palasina ympäri tekstiä (van Dijk 1997: 6; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 39).

Kollokaatiosuhteen vahvuus lasketaan tilastollisia testejä hyödyntämällä. Useimmin käytetyt testit ovat MI-testi (*mutual information*), t- ja z-testi (McEnery, Xiao & Tono 2006: 56). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt MI-testiä. McEneryn, Xiaon ja Tonon (2006: 56) mukaan testi on alun perin informaatiotieteistä lainattu logaritmi,

joka mittaa myötäesiintymän todennäköisyyttä. Todennäköisyys lasketaan jakamalla myötäesiintyvän sanan frekvenssi sen odotetulla frekvenssillä kollokaatiivälissä, minkä jälkeen tuloksesta otetaan logaritmi. Lopputulemana saatua lukemaa kutsutaan MI-merkitsevyysarvoksi. MI-merkitsevyysarvo mittaa kollokaation voimakkuutta: mitä suurempi MI-arvo tietyllä sanalla on, sitä vahvempi kollokationaalinen suhde sen ja noodin välillä voidaan todeta. Jos taas MI-arvo on lähellä nollaa, sanat esiintyvät todennäköisesti vain sattumalta yhdessä. (McEnery, Xiao & Tono 2006: 56.) Hunstonin (2002: 72) mukaan sana voidaan luokitella noodin kollokaatiksi, jos sen MI-arvo on 3 tai enemmän. Tässä tutkimuksessa olenkin analysoinut vain merkitsevyysrajan 3 ylittäviä kollokaatteja.

MI-testin etu on, että se huomioi myös ne sanat, joiden frekvenssi aineistossa on suhteessa muita sanoja pienempi. Tällöin kollokaateiksi ei todennäköisesti valikoidu lähinnä kielessä useimmiten esiintyviä, kieliopillisia sanoja. Näin saadaan helpommin esiin ne kollokaatit, jotka liittyvät noodin diskursseihin. Toisaalta ongelmana MI-testissä voi olla, että se korostaa aineistossa harvoin esiintyviä sanoja. (McEnery, Xiao & Tono 2006: 56–57; Jantunen 2004: 78–79.) Ongelmaa olen pyrkinyt välttämään valikoidulla kollokaattien minimifrekvenssiksi 10. Sanan tulee siis esiintyä aineistossa 4:4-kollokaatiivälin sisällä vähintään kymmenesti, jotta se voidaan laskea kollokaatiksi. Minimifrekvenssi on valittu suhteessa aineiston kokoon siten, että se on tarpeeksi suuri erottelemaan systemaattisesti toistuvat myötäesiintymät, mutta ei kuitenkaan liian rajaava pienessä aineistossa.

Yllä kerrotuin rajauksin AntConc löysi yhteensä 232 kollokaattia, kun hakusana oli *opettaja-* ja *opettajuus-*sanojen sananmuodot käsittävä sanavartalo *opettaj\**. Tutkielmassa analysoin tarkemmin 181 merkitsevintä kollokaattia. Raja on vedetty 181:een, sillä nämä kollokaatit ylittävät kolmen raja-arvon MI-merkitsevyysarvossa; tutkimuksessa tarkasteluun valittujen merkitsevimpien kollokaattien MI-arvo vaihtelee välillä 3.00–7.96.

### 3.2.2 Diskurssien analyysi kollokaateista

Diskurssien paljastamiseksi olen luokitellut 181 merkitsevintä kollokaattia **diskurssi-luokkiin** sen mukaan, missä diskursseissa kukin kollokaatti OHS-korpuksessa esiintyy. Käytännössä olen siis lukenut jokaisen 181 kollokaatin konkordanssit AntConcissa ja etsinyt niistä toistuvia keskusteluja. Tällä tavoin jaoteltuna suurin osa kollokaateista sijoittuu yhteen, kahteen tai kolmeen eri diskurssiluokkaan. Diskurssiluokat olen jakanut vielä tarkempiin alaluokkiin. Tarkemmin kollokaattien jakamisesta diskurssiluokkiin kerroin alaluvun alaluvussa 2.4.3. Yhteensä aineistosta nousee esiin 11 diskurssiluokkaa, jotka jakautuvat yhä edelleen alaluokkiin sen mukaan, mistä näkökulmista diskurssia tarkastellaan. Esimerkiksi *palkka*-diskurssiluokka jakautuu alaluokkiin *määrä* ja *muodostuminen*, koska opettajien palkkoja käsitellään OHS-

korpuksessa palkan pienuuden eli määrän sekä kokonaispalkan muodostumisen näkökulmista.

Kuten alaluvun alaluvussa 2.4.3 totesin, opettajuuden diskursseja olisi voinut tutkia diskurssiluokkien sijaan myös perinteisen diskurssiprosodiatutkimuksen keinoin. Diskurssiluokkajaottelu sopii kuitenkin tähän tutkimukseen paremmin, koska sen avulla pääsen prosodialuokkien sijaan suoraan käsiksi opettajuuteen liittyviin diskursseihin. Koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajuuteen kytkeytyviä diskursseja, ei prosodialuokkien tarjoama tieto kollokaattien konkreettisista merkityseryhmistä ole tämän tutkimuksen kannalta relevantti. Diskurssiluokkajaottelun avulla pystynkin hyppäämään tämän vaiheen yli suoraan diskursseihin. Lisäksi toistuvien diskurssien havaitseminen saattaa tällä tavoin olla helpompaa, kun diskurssit eivät diskurssiprosodiatutkimuksen tavoin ole paloittain eri prosodialuokissa, vaan kollokaatit on valmiiksi luokiteltu diskurssiluokkiin niiden tuottamien diskurssien mukaan. Tästä on myös se etu, että opettajuuteen liittyvien diskurssien esiin nostamiseksi ei tarvita enää erillistä analyysia, vaan diskurssit nousevat esiin suoraan diskurssiluokista. Tässä työssä diskurssien analyysi perustuukin diskurssiluokista tekemiini päätelmiin ja niiden yhteenvetoihin.

## 4 ANALYYSI JA TULOKSET

Tässä luvussa perehdyn tarkemmin opettajuuteen liittyviin diskurssiluokkiin ja diskursseihin OHS-korpuksessa. Taustoitan ensin yleisesti diskurssiluokkien esiintyvyyttä sekä luokittelun käytäntöä. Sen jälkeen siirryn esittelemään diskurssiluokkia seuraavanlaisessa järjestyksessä: Ensiksi avaan vuonna 2020 alkaneeseen koronapandemiaan ja sen seurauksiin liittyviä diskursseja, minkä jälkeen tutkin hyvään opettajuuteen ja opettajan asemaan liittyviä diskurssiluokkia. Sitten kerron lyhyesti muista aineistosta esiin nousseista diskurssiluokista. Lopuksi analysoin diskurssiluokkien ulkopuolelle jääneitä kollokaatteja.

### 4.1 Kollokaattien luokittelu ja rajaus

Olen siis luokitellut kaikki 181 MI-testin merkitsevyysarvon 3 tai enemmän saanutta kollokaattia diskurssiluokkiin sen mukaan, missä diskursseissa kollokaatti aineistossa esiintyy. Lista kollokaateista löytyy liitteestä 1. Listaa tarkastelemalla huomataan, että suurin osa kollokaateista on substantiiveja: mukaan mahtuu esimerkiksi ammattinimikkeitä (*opettaja, sosionomi*), kouluasteita (*lukio, peruskoulu*) ja ajan ilmauksia (*syksy, loka[kuu]*). Verbejä ja adjektiiveja listalla on runsaasti, esimerkiksi verbit *kouluttaa* ja *kannustaa* sekä adjektiivit *pätevä* ja *nuori*. Jonkin verran löytyy myös adpositioita ja partikkeleita, kuten *mukaan* ja *tai*. Diskurssiluokkiin jaettuina nämä kollokaatit muodostavat yhteensä 11 diskurssiluokkaa. Diskurssiluokat ja merkitsevien kollokaattien prosentuaalinen sijoittuminen niihin näkyvät taulukossa 1. Viimeisessä sarakkeessa on esitetty diskurssiluokkien ulkopuolelle jäävien kollokaattien osuus.

Taulukossa osa kollokaateista on sijoitettu useampaan kuin yhteen diskurssiluokkaan, minkä vuoksi kaikkien merkitsevien kollokaattien yhteenlaskettu frekvenssi taulukossa on enemmän kuin 181. Näin ollen myös merkitsevien kollokaattien osuus prosentteina -sarakkeen yhteenlaskettu prosenttimäärä ylittää sata prosenttia,

tässä tapauksessa se on 134 %. Tämä johtuu siitä, että homonymian eli sanojen samanasuisuuden ja polysemian eli monimerkityksisyyden vuoksi tietynasuisella sanalla voi olla useampiakin erilaisia merkityksiä (Laalo 1989: 220) ja siksi samaa sanaa saatetaan käyttää eri diskursseissa puhuttaessa. Esimerkiksi verbiä *pitää* käytetään Helsingin Sanomien verkkoartikkeleissa sekä merkityksessä 'täytyy' että 'pitää jostakin'. Edellä mainitussa merkityksessä *pitää* liittyy opettajien palkkojen nostamiseen, jälkimmäisessä taas keskustelun aiheena ovat pidetyt opettajat. PITÄÄ-kollokaatti onkin luokiteltu sekä diskurssiluokkaan *palkka* että *arvottaminen*. Kahteen tai kolmeen diskurssiluokkaan luokiteltuja kollokaatteja on jonkin verran. Suurin osa kollokaateista kuuluu kuitenkin vain yhteen diskurssiluokkaan.

TAULUKKO 1 Kollokaattien prosentuaalinen jakautuminen diskurssiluokkiin.

Diskurssiluokka	Merkitsevien kollokaattien frekvenssi	Merkitsevien kollokaattien osuus prosentteina
Työtehtävät	33	18 %
Nimeäminen	28	15 %
Työtaakka ja uupumus	27	15 %
Arvottaminen	24	13 %
Ura	23	13 %
Rooli ja yhteiskunnallinen asema	18	10 %
Henkilöstövaje	15	8 %
Palkka	12	7 %
Korona	11	6 %
Tutkimustulokset ja lausunnot	10	6 %
Opettajankoulutus ja kelpoisuus	7	4 %
Diskurssiluokkien ulkopuolelle jäävät kollokaatit	33	18 %

Taulukosta huomataan, että yleisin diskurssiluokka on *työtehtävät*, joka kattaa lähes viidesosan kaikista merkitsevistä kollokaateista. Pienin OHS-korpuksesta erottunut diskurssiluokka on *opettajankoulutus ja kelpoisuus*, johon kuuluu vain 4 % merkitsevistä kollokaateista. Muut diskurssiluokat sijoittuvat tasaisesti näiden esiintyvyyssprosenttien väliin.

Homonymian ja polysemian lisäksi kollokaattien luokitteluun vaikuttaa myös kieltosanojen käyttö. Koska AntConc huomioi analyysissään vain yhden sanan kerrallaan, kieltosanat eivät näy osana kollokaattia. Esimerkiksi kollokaatti SAADA esiintyy *henkilöstövaje*-diskurssiluokan yhteydessä kielteisessä muodossa: *työntekijöitä ei saada*. Pelkästä kollokaattilistasta ei olekaan nähtävissä, millaisten lausekkeiden osina kollokaatit konteksteissaan esiintyvät, joten siitä ei ole mahdollista tehdä luotettavia päätelmiä kollokaattien yhteydestä noodiin (Baker 2010: 21). Siksi konkordanssien lähilukeminen onkin tärkeää.

Kieltosanojen lisäksi AntConc ei analyysissaan aina huomioi myöskään väilyöntejä, minkä vuoksi osa kollokaateista on jossakin määrin päällekkäisiä: esimerkiksi URA- ja LAURA-kollokaattien konkordanssit ovat osittain samat, koska AntConc tulkitsee *Laura*-henkilönnimen kolme viimeistä kirjainta substantiiviksi *ura*. Kollokaattien jaottelussa olen jättänyt tällaiset tulkintavirheet huomiotta. Tässä tutkimuksessa ilmiö on kuitenkin suhteellisen harvinainen ja koskee lähinnä lyhyitä kollokaatteja, kuten URA ja ALA. Molempien kollokaattien frekvenssi ylittää reilusti minimifrekvenssin 10, joten todennäköisesti sanat olisivat päätyneet kollokaattilistalle myös ilman AntConcin tulkintavirheitä.

## 4.2 Koronapandemia ja sen vaikutuksia opettajuuteen

Yksi tutkimushypoteeseistani oli, että korona-ajan vaikutukset ja niihin liittyvä ajan-kohtaiskeskustelu opettajien uupumisesta tulisivat esiin myös tämän tutkimuksen tuloksista. Aineistosta erottuvat diskurssiluokat *työtaakka ja uupumus* sekä *henkilöstövaje* voidaankin liittää vuonna 2020 alkaneen koronapandemian sivuvaikutuksiin. Pandemiaa ei kuitenkaan aina suoraan mainita näihin diskurssiluokkiin kuuluvien kollokaattien konkordanssiriveillä, vaan yhteys koronaan on havaittavissa vasta koko tekstiä tarkastelemalla. Huomioitavaa on, että esimerkiksi uupumukseen on myös koronapandemiaan liittymättömiä syitä. Koska koronapandemialla on kuitenkin aiemmassa tutkimuksessa todettu olleen vaikutuksia opettajien jaksamiseen ja haluun työskennellä alalla (ks. esim. Pöysä, Pakarinen & Lerkkanen 2021; Warinowski, Metsäpelto, Heikkilä, & Mikkilä-Erdmann 2021) ja syy-yhteys tulee ilmi myös tämän tutkimuksen aineistosta (ks. esim. esimerkki 18), on diskurssiluokat *työtaakka ja uupumus* sekä *henkilöstövaje* esitetty tässä tutkimuksessa koronapandemian yhteydessä.

### 4.2.1 Diskurssiluokka *korona*

Konkreettisin koronapandemiaan liittyvistä diskurssiluokista on *korona*, jonka alaluokat ja kollokaattien sijoittelu niihin on esitetty taulukossa 2. Määrällisesti *korona*-diskurssiluokka on suhteellisen pieni: siihen kuuluu 11 kollokaattia, mikä vastaa vain neljää prosenttia kaikista merkitsevistä kollokaateista (ks. taulukko 1). Koronapandemia on kuitenkin sidoksissa useisiin tutkimuksessa esiin nousseisiin diskurssiluokkiin, minkä vuoksi myös *korona*-diskurssiluokan esitleminen tässä on tarpeellista.

TAULUKKO 2 Diskurssiluokka *korona* alaluokittain.

*rokotukset*

TERVEYDENHUOLTO, TARJOTA, SAADA, ENNEN, JO

Diskurssiluokka *korona* jakautuu kahteen alaluokkaan, kuten taulukosta 2 tulee ilmi. Koronapandemia nivoutuukin opettajuuteen aineistossa sekä opettajien saamien tai heille tarjottavien koronarokotusten (esimerkit 1, 2 ja 3) että etäopetuksen ja muiden opetusjärjestelyihin vaikuttavien muutosten (esimerkit 4 ja 5) kautta. Esimerkeissä (1), (2) ja (3) rokotukset tuodaan esille substantiivien *rokoteannos*, *rokottaminen* ja *rokote* kautta. Opettajat taas esitetään rokotusten kohteina, mikä näkyy käytetyistä sijamuodoista sekä syntaktisista rooleista: Esimerkissä (1) opettajien rooli rokotusten kohteina tulee esiin allatiivimuodosta *opettajille*. Esimerkissä (2) opettajat mainitaan adverbiaalilausekkeen *opettajien rokottamista* määritteenä ja esimerkissä (3) subjektilausekkeen *valtaosa Lohjan opettajista* määritteenä.

- 1) Myös Vantaan kaupunki päätti tiistaina, että se **tarjoaa** *opettajille* toisen rokoteannoksen.
- 2) **OAJ** on **vaatinut** kuntia aikaistamaan *opettajien* rokottamista **ennen** koulujen alkua
- 3) Lindenin arvion mukaan *valtaosa Lohjan opettajista* oli **saanut jo** rokotteet<sup>1</sup>

Etäopetus tulee ilmi esimerkissä (4) viittauksena Zoom-verkkokokouspalveluun, jossa lasten kerrotaan puhuvan opettajan kanssa. Etäopetuksen lisäksi aineistossa mainittavia muutoksia opetusjärjestelyissä on esimerkiksi hybridiopetus, jota avataan esimerkissä (5). Esimerkistä huomaakin, että käsitteenä hybridiopetus on uusi: jos kyseessä olisi opetukseen ja yleiseen kielenkäyttöön vakiintunut termi, ei sen auki selittäminen rinnastuskonjunktion *eli* avulla olisi tarpeellista. Ennen pandemiaa opetus järjestettiinkin pääasiassa kasvokkain esimerkin (6) kuvaamalla tavalla, kun taas nykyisin etä- ja hybridiopetus ovat tuttuja käsitteitä myös perusopetuksessa.

- 4) sillä lapset pääsevät Zoomiin puhumaan *opettajan* kanssa, mutta **yhteys** katkeaa aina puolen tunnin välein
- 5) jos joku oppilas on karanteenissa, se tarkoittaa *opettajalle* hybridio**petusta** eli lähi- ja epäopetusta samaan aikaan
- 6) *Opettajana* **toivon** hartaasti, että saisin kohdata opiskelijani kasvotusten ja opettaa heitä luokassa.

Rokotuskeskustelu esiintyy aineistossa pääosin neutraalisti kertovien tekstien muodossa (ks. esimerkki 1). Tekstien tavoite ei siis ole ottaa kantaa tilanteeseen, vaan puhtaasti jakaa tietoa. Esimerkissä (1) tämä näkyy esimerkiksi sanavalinnoissa: ne ovat

---

<sup>1</sup> Aineistoesimerkeissä noodi on kursivoitu ja kollokaatit lihavoitu.



neutraaleja, eikä kohosteisia<sup>2</sup> tai arvottavia sanavalintoja ole käytetty. Sen sijaan etä- ja hybridiopetukseen liittyvässä keskustelussa painottuvat negatiiviset seuraukset niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta (esimerkit 4 ja 6). Esimerkissä (4) kerrotaan, ettei verkkoyhteys aina toimi ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus hankaloituu. Negatiivinen asennoituminen tulee ilmi *mutta*-rinnastuskonjunktion käytöstä. Esimerkissä (6) käytetty verbin konditionaalimuoto *saisin* puolestaan kertoo, että kirjoitushetkellä opettajan toive ei toteudu.

Esimerkki (5) havainnollistaa, miten koronapandemia on lisännyt opettajien työkuormaa: pandemian aikana opettajat saattavat joutua opettamaan samanaikaisesti sekä kasvokkain että etänä. Nopeasti muuttuva tilanne vaatii siis opettajalta valmiuksia vaihtaa suunnitelmaa lyhyellä varoitusaajalla, mikä puolestaan näkyy esimerkiksi tuntisuunnittelussa. Koronapandemia onkin vaikuttanut negatiivisesti opettajien työhyvinvointiin (Löytömäki 2021), mikä tulee esille myös tämän tutkimuksen tuloksista: uupumusta käsittelevä keskustelu nousee esiin OHS-korpuksesta diskurssiluokkana *työtaakka ja uupumus*.

#### 4.2.2 Diskurssiluokka *työtaakka ja uupumus*

Diskurssiluokkaan *työtaakka ja uupumus* kuuluu yhteensä 27 merkitsevää kollokaattia, mikä tekee siitä kolmanneksi suurimman diskurssiluokan (ks. taulukko 1). Diskurssiluokkaan kuuluvat kollokaatit ja niiden asettuminen alaluokkiin tulevat esiin taulukosta 3.

TAULUKKO 3 Diskurssiluokka *työtaakka ja uupumus* alaluokittain.

*kohde*

ÄIDINKIELI, OPISKELIJA, NUORI

*tutkimus*

OAJ, KYSELY, PROSENTTI, USEA, KERTOJA, YLI

*syy*

KORKEAKOULU, MÄÄRÄ, LUKIO, KOKEA, AIVAN, KUN, TYÖ, TILANNE, PERUSKOULU, USEIN, ENEMMÄN

*seuraus*

LISÄTÄ, JOUTUA, TODELLA, VIEDÄ

*media*

KESKUSTELU, NOUSTA

<sup>2</sup> Kohosteisella tarkoitetaan tyyllillisesti poikkeavaa tai huomiota herättävää kielenkäyttöä (KS s.v. *kohosteinen*).

Jo ensisilmäyksellä taulukosta 3 huomataan, että diskurssiluokka *työtaakka ja uupumus* on *korona*-diskurssiluokkaa moniulotteisempi: kollokaatit ovat jakautuneet useampaan alaluokkaan ja niitä on myös määrällisesti enemmän. Opettajien työtaakkaa ja uupumusta käsitellään OHS-korpuksessa viidestä päänäkökulmasta: kohteen, tutkimuksen, median, syiden ja seurausten näkökulmista.

Kun tarkastellaan *kohde*-alaluokkaa, huomataan, että alaluokkaan kuuluu vain kolme kollokaattia: ÄIDINKIELI, NUORI ja OPISKELIJA. Nämä kollokaatit kuuluvat *kohde*-alaluokkaan, koska aineistossa työuupumuksen kohteiksi esitetään erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat, nuoret ja opiskelijat (esimerkit 7 ja 8). Uupumuksesta kertoo *uupua*-muutosverbin käyttö esimerkissä (8). Esimerkissä (7) sen sijaan sairauslomalle jäämistä selitetään adverbiaalilausekkeen *työuupumuksen vuoksi* avulla.

- 7) Kirjailija ja lukion **äidinkielen** *opettaja* Tommi Kinnunen jäi sairauslomalle työuupumuksen vuoksi.
- 8) Vaatimusten ristipaineessa uupuvat sekä **opiskelijat** että *opettajat*.

Vaikka alaluokkaan *kohde* kuuluukin vain kolme kollokaattia, ei aineistosta suinkaan voida päätellä, että työuupumus koskisi vain opiskelijoita ja äidinkielenopettajia. Saattaa esimerkiksi olla, että maininnat muiden aineiden opettajien uupumuksesta eivät AntConciin asetettujen rajausten vuoksi nouse esille aineistosta. Suurin osa työtaakkaa ja uupumusta käsittelevistä verkkoartikkeleista puhuukin opettajista yleisemmällä tasolla, mikä näkyy esimerkeissä (9) ja (10). Näissä esimerkeissä ei ole eritelty, minkä aineen tai alan opettajia työtaakka koskee, vaan puheenaiheena ovat yleisesti opettajat ja näiden työ. Kielen tasolla opettaja-substantiiviin ei siis ole liitetty määritteitä, vaan esimerkiksi esimerkissä (10) *opettajilta* toimii yksinään adverbiaalilausekkeena. Esimerkissä (9) genetiivimuotoinen substantiivi *opettajan* puolestaan toimii *työssä*-substantiivin määritteenä, mutta sillä itsellään ei ole määritteitä.

- 9) *opettajan* työssä on nykyään **todella** paljon ylimääräistä
- 10) Lääkärinä, poliisina ja sosiaalikuraattorina toimiminen **vie** *opettajilta* paljon aikaa.

Esimerkeistä tulee ilmi aineistossa esitettyjä perusteluja sille, miksi opettajien työmäärä on liian suuri ja mitä seurauksia sillä on: työmäärän suuruutta perustellaan esimerkiksi ylimääräisiksi koetuilla työtehtävillä (esimerkit 9 ja 10) sekä työtehtävistä selviytymisellä (esimerkki 13). Esimerkissä (9) ylimääräiset työtehtävät todetaan eksistentiaalilauseen partitiivisubjekttilausekkeen *todella paljon ylimääräistä* avulla. Työn määrää korostetaan intensiteettiadverbia *todella* ja määrän adverbia *paljon* käyttämällä. Esimerkissä (10) puolestaan ylimääräisiin työtehtäviin viitataan mainitsemalla lääkäriin, poliisiin ja sosiaalikuraattorin ammatit. Esimerkin mukaan omien työtehtäviensä lisäksi opettajat joutuvat siis hoitamaan myös näiden ammattikuntien tehtäviä.

Kielteisestä suhtautumisesta kertoo verbivalinta *viedä*, joka yhdessä *aikaa*-objektin kanssa tuottaa mielikuvan ajan tuhlautumisesta. Myös esimerkissä (10) sävyä vahvistetaan *paljon*-adverbillä.

Työuupumuksen syiksi puolestaan esitetään esimerkiksi työn suuri määrä (esimerkki 11), korkeakoulu-uudistus (esimerkki 12) ja tuen puute (esimerkit 13, 14 ja 15). Esimerkissä (11) subjektien *opiskelijat* ja *opettajat* uupumus tuodaan esiin *uupua*-intransitiiviverbiä käyttämällä. Uupumisen syyksi esitetään adverbiaalilauseke *työn määrään*, jonka syy-yhteys tulee ilmi lausekkeen illatiivisijamuodosta. Esimerkissä työn määrää ei ole suorasanaisesti määritetty suureksi, mutta *uupua*-verbin käyttö ohjaa tulkintaa työn suuresta määrästä: jos määrä olisi sopiva, se tuskin uuvuttaisi opiskelijoita ja opettajia. Esimerkissä (12) korkeakoulu-uudistuksen vaikutus tuodaan esiin subjektilausekkeen *ylioppilastutkintojen korostuminen* kautta. Konnotaatio uupumukseen taas tulee *paineita*-substantiivista – paineet aiheuttavat stressiä, joka puolestaan edistää uupumista.

- 11) sekä opiskelijat että *opettajat* uupuvat työn **määrään**
- 12) **lukion** *opettajille* ja opiskelijoille paineita toi myös ylioppilastutkintojen korostuminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa
- 13) Peruskoulun *opettajat* **joutuvat** selviämään isojen ja heterogeenisten ryhmiensä kanssa liian usein ilman avustajia.
- 14) *opettajat* kertovat olevansa **usein** yksin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa tavallisessa kouluryhmässä
- 15) **Peruskoulun** *opettajat* tarvitsevat paljon enemmän tukea omaan tehtäväänsä.

Etenkin tuen puutetta korostetaan aineistossa kohosteisilla sanavalinnoilla, kuten esimerkin (13) predikaatti *joutuvat selviämään*, jossa *joutua* korostaa pakkoa ja *selvitä* tilanteen hankaluutta: onnistuneesti toimimisen sijaan pelkkä selviäminen riittää. Opettajien tuen tarvetta ja yksin jäämisen toisteisuutta on painotettu myös ajan määreiden *usein* (esimerkki 14) ja *liian usein* (esimerkki 13) sekä määrän adverbin *paljon* (esimerkki 15) avulla. Esimerkissä (15) tuen tarve tulee ilmi nesessiivirakenteen *tarvitsevat tukea* kautta.

Koronapandemiaan ei suoraan viitata konkordanssiriveillä, mutta etenkin opettajien tuen tarpeeseen liitetään aineistossa koronapandemian aikaisen etäopetuksen aiheuttama oppimisvaje. Oppimisvajeella tarkoitetaan tilannetta, jossa kaikki oppilaat eivät ole saavuttaneet opetussuunnitelman mukaisia oppimistavoitteita. Etäopetuksen jälkeen esimerkissä (13) mainittu ryhmien sisäinen heterogeenisyys kasvaa, minkä vuoksi myös opettajilta vaaditaan enemmän. Aineistosta tuleekin ilmi, että koronapandemian vaikutukset näkyvät myös opettajien kokemassa tuen tarpeessa.

Aineistosta nousevat esille myös esimerkiksi OAJ:n tutkimukset opettajien työuupumukseen liittyen (esimerkit 16 ja 17). Esimerkissä (16) tutkimukseen viitataan

verbin *selvittää* kautta. Esimerkissä (17) puolestaan tutkimus tulee ilmi *kyselyssä*-adverbiaalista.

- 16) Salmela-Aro on esimerkiksi selvittänyt **useampaan** kertaan *opettajien* jaksamista yhdessä **OAJ:n** kanssa.
- 17) **Kyselyssä** *opettajien* häätä ja uupumus nousee myös selvästi esille.

*Tutkimus*-alaluokkaan kuuluu esimerkkien mukaisesti sellaiset kollokaatit, jotka selkeästi liittyvät juuri opettajien työtaakan ja uupumuksen tutkimukseen. Alaluokan kollokaatit ovat osittain päällekkäisiä diskurssiluokan *tutkimustulokset ja lausunnot* kanssa (ks. alaluku 4.4), koska samoihin kollokaatteihin saattaa liittyä sekä työuupumustutkimukseen että muuhun opettajuutta koskevaan tutkimukseen liittyviä diskursseja. Osa kollokaateista esiintyy kuitenkin pelkästään työuupumuksen yhteydessä, minkä vuoksi ne on sijoitettu *työtaakka ja uupumus* -diskurssiluokan alaluokaksi. Tällaisia kollokaatteja ovat esimerkiksi OAJ ja USEA (ks. esimerkki 16). Sen sijaan esimerkiksi kollokaatit PROSENTTI ja KYSELY kuuluvat sekä diskurssiluokkaan *työtaakka ja uupumus* että *tutkimustulokset ja lausunnot*.

*Media*-alaluokkaan kuuluvat kollokaatit NOUSTA ja KESKUSTELU osoittavat, että OHS-korpus sisältää myös metakeskustelua opettajien uupumukseen liittyen: aineistossa on keskustelua uupumusta käsittelevästä keskustelusta (esimerkit 18 ja 19). Yhteys koronapandemiaan myös nimetään selkeämmin *media*-alaluokan kollokaattien yhteydessä. Esimerkissä (18) syy-yhteys opettajien uupumuksen tai ainakin sitä käsittelevän keskustelun ja pandemian välillä tuodaan esiin *takia*-postposition avulla.

- 18) **Keskustelu** *opettajien* uupumuksesta on vellonut jo pidempään koronapandemian *takia*.
- 19) *Opettajien* kuormitus **nousi** jälleen julkiseen **keskusteluun**.

Koska opettajien uupumusta koskeva keskustelu nimetään Helsingin Sanomissa erityisesti keskusteluksi, voidaan päätellä, että aihetta on käsitelty viime aikoina toistuvasti julkisuudessa. Kun metakeskustelu tästä keskustelusta vielä nousee esiin tutkimuksessa säännöllisesti esiintyvistä kollokaateista, lienee paikallaan todeta, että työtaakka ja uupumus nousevat merkittävästi esiin tämän päivän opettajuudesta puhuttaessa. Huomio onkin linjassa myös tämän tutkimuksen kollokaattien sijoittelun kanssa – *työtaakka ja uupumus* on kolmanneksi suurin OHS-korpuksesta erottunut diskurssiluokka.

### 4.2.3 Diskurssiluokka *henkilöstövaje*

Opettajan työn kuormittavuus on yksi syy sille, miksi työ ei enää houkuttele edes työelämässä olevia opettajia (OAJ 2021c). Kunta-alalla onkin paheneva pula pätevästä

opettajista (Keva 2021), mikä näkyy aineistossa diskurssiluokkana *henkilöstövaje*. Alaluokat ja kollokaattien sijoittuminen niihin näkyvät taulukosta 4.

TAULUKKO 4 Diskurssiluokka *henkilöstövaje* alaluokittain.

*nykytilanne*

VARHAISKASVATUS, PÄTEVÄ, PULA, PUUTTUA, TARVITA, LISÄÄ, SAADA, YKSI, ALUE, MÄÄRÄ, RYHMÄ, ARVIOIDA

*ratkaisut*

LASTENHOITAJA, LISÄTÄ, YLIOPISTO

*Henkilöstövaje*-diskurssiluokkaan kuuluu yhteensä 15 kollokaattia, mikä kattaa kahdeksan prosenttia merkitsevistä kollokaateista. Alaluokkia on kaksi: tämänhetkistä tilannetta kuvaava *nykytilanne* ja nimensä mukaisesti ratkaisuehdotuksia esittävä *ratkaisut*-alaluokka. Alaluokassa *nykytilanne* painottuu etenkin varhaiskasvatuksen pula pätevistä opettajista. Pääasiassa aihetta käsitellään yleisellä tasolla toteamalla kokonaan (esimerkki 20) tai maakunnan (esimerkki 21) näkökulmasta, mutta aineistossa on esimerkkejä myös yksittäisistä päiväkodeista (esimerkki 22). Esimerkeissä (20) ja (21) toteamuksen yleisluontoisuus tulee esiin nollapersoonassa olevien predikaattien *puuttuu* ja *on pula* käytöstä. Subjekteja lauseissa ei siis ole lainkaan. Esimerkissä (22) päiväkotikohtaisuus tulee ilmi genetiivimuotoisesta persoonapronominista *meidän*.

20) *Opettajia* ja hoitajia **puuttuu** yhä sadoittain, mutta tilanne on parempi kuin keväällä 2020.

21) **Varhaiskasvatuksen** *opettajista* on **pula** lähes kaikissa maakunnissa.

22) Meidän päiväkodista puuttuu kaksi hoitajaa ja **yksi** *opettaja*.

Opettajapulan nykytilanteeseen liittyvät myös alueelliset erot (esimerkit 23 ja 24). Aineistossa alueellisia eroja ei kuitenkaan juurikaan painoteta, vaan ne tulevat ilmi lähinnä ALUE-kollokaatin yhteydessä. Esimerkissä (23) erot näkyvät nesessiivirakenteesta *pitää saada* - rakenne kertoo, ettei jokaisella alueella kirjoitushetkellä ole tarpeeksi opettajia. *Joka*-pronomini puolestaan viestii, että joillakin alueilla tilanne saattaa kuitenkin olla parempi. Relatiivipronominia on käytetty myös esimerkissä (24).

23) Ja joka **alueelle** pitää saada tarpeeksi *opettajia*.

24) opintolainahyvityksellä voisi olla pistemäisiä paikallisia vaikutuksia esimerkiksi *opettajien* ja lääkäreiden rekrytoimiseen **alueilla**, joissa työvoimaa on vaikea saada

Henkilöstövajeeseen liittyen aineistossa esitetään myös joitakin ratkaisuja, kuten yliopiston aloituspaikkojen lisääminen etenkin varhaiskasvatuksen opettajiksi haluille (esimerkit 25 ja 26). Aineistosta tulee myös ilmi, että opettajapulaa on

nykyisellään pyritty paikkaamaan palkkaamalla lastenhoitajia varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin (esimerkki 28).

- 25) Razmyarin mukaan ratkaisevaa olisi saada lisää **yliopiston** aloituspaikkoja varhaiskasvatuksen *opettajiksi* haluaville.
- 26) on hienoa, että *opettajien* koulutuspaikkoja **lisätään**
- 27) Kaunis ajatus on **lisätä** aloituspaikkoja yliopistoon, jotta *opettajapulaa* saataisiin taseutettua – totuus on jo pidemmän aikaa ollut se, etteivät valmistuvat opettajat jää kentelelle.
- 28) Kun pätevää opettajaa ei saada, *opettajaksi* nimitetään **lastenhoitaja**, ja lastenhoitajan töitä hoitaa vaihtuva, usein kouluttamaton sijainen.

Kuten esimerkit (27) ja (28) osoittavat, esitetyt ratkaisut eivät kuitenkaan saa aineistossa ehdotonta kannatusta, vaan ne esitetään osin problemaattisina: ajatus on kaunis, mutta käytännössä se ei ratkaise ongelmaa. Esimerkissä (28) tämä tulee esiin sijaisen vaihtuvuuden ja kouluttamattomuuden painottamisessa – lapselle parasta olisi, että työntekijät olisivat tuttuja ja asiansa osaavia. Esimerkissä (27) ajatus aloituspaikkojen lisäämisestä asetetaan vastakkain todellisen tilanteen kanssa. Vastakkainasettelu luodaan ajatusviivaa käyttämällä, jolloin subjektit *kaunis ajatus* ja *totuus* asetuvat vastakkain.

Tässä alaluvussa esitetyistä esimerkeistä voi huomata, että koronapandemiolla ja sen seurauksilla näyttää aineiston valossa olleen lähinnä negatiivisia vaikutuksia opettajuuteen – työtaakka ja sen myötä uupumus ovat lisääntyneet, sekä opettajat että oppilaat kaipaavat kasvokkaisia kohtaamisia eikä osaavia tekijöitä löydy. Tutkimustulokset ovat siis samassa linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Pöysä, Pakarinen & Lerkkanen 2021). Vaikka myös esimerkiksi oppimisympäristöjen monipuolistumiseen liittyvistä positiivisista vaikutuksista on uutisoitu (ks. esim. Grönholm 2020), eivät ne yltäneet tämän tutkimuksen aineistoon kollokaatioanalyysin frekvenssipainotuksen vuoksi. Positiivisiin vaikutuksiin liittyvää uutisointia on siis aineistossa huomattavasti vähemmän kuin negatiivisiin.

### 4.3 Opettajan asema ja hyvä opettajuus 2020-luvulla

Opettajan asema ja hyvä opettajuus ovat puhututtaneet tutkijoita paljonkin (ks. esim. Niemi 2007; Timonen & Kantelinen 2017). Samat diskurssit nousevat esiin myös tämän tutkimuksen aineistosta, mistä kielivät diskurssiluokat *arvottaminen*, *rooli ja yhteiskunnallinen asema* sekä *työtehtävät*. Näistä *arvottaminen* määrittelee selkeiten hyvään ja huonoon opettajuuteen yhdistyviä ominaisuuksia ja ilmiöitä, kun taas *rooli ja yhteiskunnallinen asema* konkretisoi enemmänkin opettajuuteen liittyviä

odotuksia – siis sitä, miten hyvä opettaja nähdään yhteiskunnan toimijana. *Työtehtävät*-diskurssiluokka puolestaan keskittyy neutraalimmin avaamaan opettajan työtehtäviä ja arkipäivää. Samaan diskurssiluokkaan kuuluu kuitenkin myös hyvään opettajuuteen liittyviä kollokaatteja, kuten AUTTAA ja VAIKUTTAA, minkä vuoksi myös *työtehtävät*-diskurssiluokan voisi neutraalin toteamisen ohella ajatella asettavan odotuksia opettajille.

#### 4.3.1 Diskurssiluokka *työtehtävät*

*Työtehtävät* on määrältään suurin OHS-korpuksesta esiin noussut diskurssiluokka. Siihen kuuluu 33 kollokaattia, mikä tarkoittaa lähes viidesosaa kaikista merkitsevistä kollokaateista. Kollokaattien sijoittuminen alaluokkiin tulee ilmi taulukosta 5.

TAULUKKO 5 Diskurssiluokka *työtehtävät* alaluokittain.

*opetus ja opetettavat*

OPPILAS, TYTTÖ, LAPSI, OPETTAJA, RYHMÄ, LUOKKA, LÄHETTÄÄ, KYSYÄ, JAKAA, LUKEA, TEHTÄVÄ, VASTATA, PITÄÄ, AUTTAA, NUORI, VAIKUTTAA, OPETUS, ANTAA, TOIMINTA, APU, SAADA, KÄYTTÖ, KÄYTTÄÄ, KANSSA, MAHDOLLISUUS, TILANNE

*yhteistyö ja ryhmittymät*

ÄITI, VANHEMPI, MIETTÄÄ, REHTORI, OHJAAJA, YHDESSÄ, YHTEYS

Selvästi suurin osa *työtehtävät*-diskurssiluokan kollokaateista liittyy itse opettamiseen ja opetettavien kanssa toimimiseen. Aineistosta esiin nousevat esimerkiksi sellaiset työtehtävät kuin oppituntien pitäminen (esimerkki 29), ryhmien toiminnan ohjaaminen (esimerkit 30 ja 31) ja erilaisten opetusvälineiden hyödyntäminen (esimerkit 32, 33 ja 34).

- 29) *opettaja* **opettaa** luokan edessä 20–30:tä oppilasta
- 30) Seiskaluokilla *opettaja* ohjaa enemmän **toimintaa**.
- 31) Usein *opettajat* antavat **kotitehtäviä**, jotka on palautettava seuraavana päivänä.
- 32) *opettaja* **luki** tarinan kahteen kertaan ja sen jälkeen oppilaat kirjoittivat sen
- 33) saada kaikille *opettajille* **mahdollisuus** tilata kielilähettiläs kurssilleen
- 34) *opettajat* osasivat Rikkosen mukaan **käyttää** tietotekniikkaa hyvin

Esimerkissä (29) opettajan toimintaa kuvataan *opettaa*-verbin avulla, ja esimerkissä (30) toiminnan ohjaamiseen viitataan suorasanaisesti predikaatilla *ohjata*. Esimerkissä (31) opettajat taas ohjaavat toimintaa tehtäviä antamalla. Virkkeessä ei ole määritely, kenelle subjekti *opettajat* kotitehtäviä antaa, vaan relatiivisivulauseessa esiintyy passiivin VA-partisiippi *on palautettava*. Totutun tavan mukaisesti voidaan kuitenkin olettaa, että kotitehtäviä palauttavat oppilaat. Opettajan työssä käytettäväksi opetusvälineiksi mainitaan esimerkiksi *tietotekniikka* esimerkissä (34), erilaiset tekstit, kuten

esimerkissä (32) mainittu *tarina*, ja esimerkin (33) *kielilähettilään* tapaiset ulkopuoliset puhujat ja muut palvelut.

Myös oppilaat ja muut opetettavat esiintyvät tiiviisti aineistossa. Verkkoartikkeleissa mainitaankin esimerkiksi opettaja-oppilassuhteet (esimerkki 35) ja oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus (esimerkit 36 ja 37). Esimerkissä (35) opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta kuvataan ominaisuudennimen *kollegiaalisuus* avulla. Esimerkeissä (36) ja (37) opettaja-oppilassuhde tulee taas esille kommunikaatiota ja yhdessä tekemistä painottamalla. Esimerkissä (36) tämä tapahtuu kommunikaatioverbilausekkeen *kysyä apua* kautta, kun taas esimerkissä (37) yhdessä tekeminen korostuu *yhdessä- ja kanssa*-adpositioina.

- 35) Helsinki Schoolia on leimannut myös *opettajien* ja **oppilaiden** välinen kollegiaalisuus.
- 36) monen **lapsen** ja **nuoren** näyttää olevan helpompi lähiopetuksessa **kysyä** apua *opettajalta*
- 37) Mietin myös yhdessä *opettajien kanssa*, mikä on sopiva tahti edetä opinnoissa.

Opettajuudesta puhuttaessa oppilaita tai opiskelijoita ei nähdä homogeenisenä masana vaan yksilöllisinä toimijoina, mikä tulee esiin esimerkeistä (36) ja (37). Molemmissa esimerkeissä oppilaista puhutaan yksikkömuodossa: esimerkissä (36) yksikön kolmannessa ja esimerkissä (37) ensimmäisessä persoonassa. Lisäksi esimerkissä (36) oppilaat on eroteltu iän mukaan lapsiin ja nuoriin sen sijaan, että puhuttaisiin vain oppilaista. Kiinnostavaa on, että konkordansseissa korostuukin enemmän opettajan rooli toiminnan ohjaajana kuin tiedon jakajana. Opettaja ei siis esiinny pelkästään esimerkissä (29) mainitulla tavalla henkilönä, joka jakaa tietoa luokan edessä, vaan enemmänkin toiminnan ohjaajina, jotka työskentelevät vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa (ks. esim. esimerkit 30, 35, 36 ja 37). Aineistossa tuleekin hyvin esille nykyaikainen, oppilaan omaa toimijuutta korostava oppimiskäsitys. Samanlaista oppimiskäsitystä painottaa valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014).

Oppituntien pitämisen ja suunnittelun lisäksi OHS-korpuksessa esiintyy erilaisiin yhteistyömuotoihin liittyviä kollokaatteja, kuten YHDESSÄ ja YHTEYS. Kaikki yhteistyö ei kuitenkaan ole opettajan ja oppilaan välistä, vaan opettajan työtehtäviin kuuluu myös yhteistyötä esimerkiksi muun koulun henkilökunnan ja oppilaiden huoltajien kanssa (esimerkit 38, 39 ja 40). Esimerkeissä (38) ja (39) yhteistyöhön viitataan adverbien *yhdessä* ja *kanssa* avulla. Esimerkissä (39) yhteistyön tekemiseen viittaa lisäksi opettaja-sanana monikkomuoto *opettajien* – miettimässä on siis ollut useita opettajia. Esimerkissä (40) puolestaan opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö esitetään verbi-idiomien *pitää yhteyttä* avulla. Yhteyttä pitämällä opettajien odotetaan siis tekevän yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa.



- 38) Yhteisöllinen työ tehdään käytännössä usein **yhdessä** *opettajan*, koulukuraattorin ja terveydenhoitajan kanssa.
- 39) Olemme pyrkineet **miettimään** *opettajien* kanssa, millaisia tukitoimia lapsille ja nuorille voisi tarjota odotusaikana.
- 40) Nyt taas **vanhemmatkin** odottavat, että *opettajat* pitävät **yhteyttä**.

Kuten esimerkeistä tulee ilmi, suurin osa **työtehtävät**-diskurssiluokkaan kuuluvista kollokaateista esiintyy konkordansseissa toteavassa merkityksessä: sanavalinnat ovat neutraaleja eikä kohosteisia sanoja ole käytetty. Rakenteeltaan virkkeet ovat selkeitä ja asiat esitetään asiatyylin mukaan tiiviisti. Konkordansseissa ei myöskään puhuta tietyistä opettajista, vaan keskustelua käydään yleisellä tasolla, mikä näkyy esimerkiksi (38) verbin passiivimuotona ja esimerkeissä (39) ja (40) opettaja-substantiivin monikkona. Siinä missä suurin osa kollokaateista esiintyy aineistossa neutraalisti, kollokaatit APU ja AUTTAA asettavat kuitenkin samalla tietynlaisia odotuksia opettajan työtehtäviin liittyen: opettajan tehtävä ei ole ainoastaan ohjailla toimintaa, vaan olla avuksi oppilaille ja siten myös onnistua heidän opettamisessaan. Esimerkeissä (41) ja (42) tämä näkyy verbeissä *auttaa* ja *saada apua*. Lisäksi Helsingin Sanomien verkkoartikkeleista nousee esiin kasvatustyöhön liittyviä työtehtäviä, kuten tunne- ja yhteiskuntataitojen opettaminen (esimerkit 43 ja 44) sekä oppilaiden ja näiden vanhempien tukeminen (esimerkki 45).

- 41) *Opettaja auttaa* löytämään syitä ja ratkaisuja.
- 42) He kuitenkin toivoivat, että saisivat enemmän henkilökohtaista **apua** *opettajilta*.
- 43) Yliopistot tuottavat laadukkaita *opettajia*, joilla on taito **opettaa** elämänsä tärkeimmässä vaiheessa oleville ihmisille niitä taitoja, joita yhteiskuntamme haluaa.
- 44) Tunnetaitoja opetellaan koulussa koko ajan eri **yhteyksissä**. *Opettaja* on oppilailleen tunnemalli ja peili.
- 45) Hän ajattelee, että *opettajana* hänen **tehtävänsä** oli opettaa sekä tukea vanhemmuutta.

Vaikka kasvatustyö ja oppilaiden tukeminen kuuluvatkin selkeästi opettajan työnkuvaan, ovat ne työtehtävinä abstraktimpia ja vaativampia kuin vaikkapa oppituntien suunnittelu. Siksi erityisesti nämä työtehtävät ja niistä selviytyminen asettavat odotuksia opettajuudelle.

Jo **työtehtävät**-diskurssiluokkaan kuuluvien kollokaattien määrä kielii siitä, miten monipuolisia opettajan työtehtävät ovat. Siitä huolimatta diskurssiluokka ei kykene antamaan täysin todenmukaista kuvaa opettajan työtehtävistä, vaan suurin osa kollokaateista liittyy oppituntin aikana tapahtuviin toimintoihin ja esimerkiksi arviointiin ja oppilashuoltoon liittyvät työtehtävät jäävät vähäiselle huomiolle. On kuitenkin loogista, että verkkoartikkeleissa oppituntien pitäminen tuodaan opettajan työtehtävistä useimmiten esiin, koska se on työtehtävistä näkyvin.

### 4.3.2 Diskurssiluokka *rooli ja yhteiskunnallinen asema*

Työtehtävien tarkasteluun yhtyvät kiinteästi myös työhön liittyvät roolit. Tutkimuksen aineistosta tuleekin ilmi opettajuuden rooleihin ja yhteiskunnalliseen asemaan liittyviä kollokaatteja. Diskurssiluokkaan *rooli ja yhteiskunnallinen asema* kuuluu yhteensä 18 kollokaattia. Diskurssiluokka jakautuu neljään alaluokkaan, jotka on esitelty taulukossa 6.

TAULUKKO 6 Diskurssiluokka *rooli ja yhteiskunnallinen asema* alaluokittain.

*turvallinen aikuinen*

VANHEMPI, TOIMINTA, TIETÄÄ, VAIKUTTAA, MUU, AIKUINEN, KUN

*asiantuntijuus*

LÄÄKÄRI, ALA

*kouluinstituutio*

KOULU, TÄRKEÄ

*vaikuttaminen*

KIRJOITTA, NÄIN, MUKAAN, HUOMATA, TOIVOA, KUULLA, KERTO

Alaluokista kolme ensimmäistä kuvaavat opettajan rooleja: opettaja on turvallinen aikuinen, alansa asiantuntija ja samalla kouluinstituution edustaja. Turvallisen aikuisen rooli tulee ilmi verkkoartikkeleissa esimerkiksi opettajan rinnastamisena oppilaan vanhempiin (esimerkki 46) ja muihin luotettaviin aikuisiin (esimerkki 47). Esimerkissä (46) rinnastaminen tapahtuu *ja*-rinnastuskonjunktion avulla, kun taas esimerkissä (47) opettajat ja valmentajat on rinnastettu ajatusviivoin muusta virkkeestä erotetussa appositorakenteessa. Samaisessa esimerkissä turvallista aikuista kuvataan toiminnan kautta: *relatiivipronominilla joka* alkavassa sivulauseessa hänen toimintaansa avataan aktiivimuotoisin verbein *näkee, kuuntelee ja tukee*. Turvallisena aikuisena opettaja myös tuntee oppilaansa (esimerkki 48), huomioi tämän yksilöllisesti (esimerkki 49) ja tukee oppilaan hyvinvointia ja oppimista (esimerkki 50). Esimerkissä (50) oppimisen tukeminen nousee esiin verbi-adverbi-yhdistelmästä *vaikuttaa myönteisesti* sekä vaikuttamisen kohteeksi esitetystä, illatiivimuotoisesta adverbiaalilausekkeesta *II luokan oppilaiden koulusaavutuksiin*.

46) mutta *opettajilta* ja **vanhemmilta** tulee palautetta

47) Jokaisessa nousee esiin vähintään yksi merkityksellinen, perheen ulkopuolinen **aikuinen** – *opettaja*, valmentaja – joka näkee, kuuntelee ja tukee.

48) Kaikki *opettajat* **tiesivät** meidän tilanteemme ja pystyivät näkemään, mikä oli parantunut edellisestä kurssista ja missä tarvitsi apua.

49) **kun** *opettaja* kuuntelee oppilasta ja tämän tarpeita

50) optimistinen *opettaja* **vaikuttaa** myönteisesti II luokan oppilaiden koulusaavutuksiin

Kasvattajan ja turvallisen aikuisen roolin lisäksi opettajat nähdään alansa asiantuntijoina, mikä tuodaan suorasanaisesti esiin aineistossa. Esimerkin (51) kopulalauseessa subjektilauseketta *kaikki koulutetut opettajat* kuvataan olla-verbin jälkeen predikatiivilausekkeella *oman alansa ammattilaisia*. Lisäksi opettajia rinnastetaan muihin asiantuntijoihin, kuten lääkäreihin rinnastuskonjunktion *tai* avulla esimerkissä (52).

- 51) kaikki koulutetut *opettajat* ovat oman **alansa** ammattilaisia
- 52) osaajapulaa ratkotaan sillä, että esimerkiksi alueelle muuttavan **lääkärin** tai *opettajan* opintolaina voidaan hyvittää

Toisaalta opettajat myös edustavat kouluinstituutiota: koulu on valtiollinen instituutio, joka käyttää julkista valtaa ja jonka järjestämisestä kunnat vastaavat. Opettajat taas ovat sen virkamiehiä, joiden tehtävä on panna instituution päätökset käytäntöön, mikä tulee esille esimerkissä (53): koulu kieltää mobiililaitteiden käytön ja opettajat huolehtivat, että kieltoa noudatetaan. Esimerkissä (54) taas koulu ja opettajat on rinnastettu yhtäläisiksi hallinnollisiksi toimijoiksi *ja*-rinnastuskonjunktiolla. Esimerkissä hallinnollinen toimijuus tulee ilmi genetiivipäätteisten *koulujen ja opettajien* jälkeisestä objektilausekkeesta *hallinnollista taakkaa*.

- 53) Puhelimen opetuskäytöstä päättää *opettaja*. **Koulu** voi esimerkiksi kieltää mobiililaitteen käytön.
- 54) miten **koulujen** ja *opettajien* hallinnollista taakkaa voitaisiin keventää

Opettajien yhteiskunnallisesta asemasta kielii myös vaikutusvalta. OHS-korpuksessa opettajuuteen kytkeytyykin sellaisia vaikuttamiseen liittyviä kollokaatteja kuin KIRJOITTA, MUKAAN ja KERTO. Nämä kollokaatit ilmentävät sitä, että opettajat tuovat esiin omia kokemuksiaan ja näkökantojaan. Esimerkeissä (55) ja (57) opettajat ovat lauseiden subjekteja, ja predikaatteina toimivat kommunikaatioon ja tiedon välittämiseen liittyvät verbit *kirjoittaa* ja *kertoa*. Esimerkissä (56) vaikuttamisesta kielii postpositio *mukaan*.

- 55) helsinkiläinen lukion *opettaja* **kirjoittaa** puolestaan **näin**
- 56) *Opettajien* **mukaan** ennen pandemiaa arvioitiin, että tarvetta olisi 600:n tai jopa 800 oppilaan tiloille.
- 57) Historian *opettaja* Christensen **kertoo**, että hänellä oli edellisenä päivänä tunti käynnissä samalla, kun käytävät olivat täynnä välituntilaisia.

Esimerkeistä huomataan, että kollokaatit liittyvät epäsuoraan lainaamiseen – joku muu siis siteeraa opettajia esimerkeissä. Epäsuora lainaus tulee ilmi paitsi kommunikaatioverbien käytöstä, myös siitä, että opettajista puhutaan yksikön kolmannessa persoonassa (*kirjoittaa, kertoo*). Koska opettajia on siteerattu aineistossa niin paljon, että

se näkyy tutkimuksen kollokaateissa, voidaan opettajien näkemyksiä päätellä arvos-  
tettavan ainakin jonkin verran. Suurin osa opettajien kuulemisista liittyy kuitenkin  
paikallisiin, yksittäisiä kouluja koskeviin asioihin, mikä näkyy myös esimerkeissä.  
Esimerkiksi esimerkeissä (56) ja (57) opettajia on kuultu tiettyjen koulujen tilaratkai-  
suihin liittyvissä asioissa. Sen sijaan koulumaailman ulkopuolisiin asioihin liittyviä  
opettajien näkemyksiä ei konkordansseista nouse esiin opettajien asiantuntijaroolista  
huolimatta. Opettajien kuuleminen näyttääkin rajoittuvan lähinnä heidän välittö-  
mään työympäristöönsä kytkeytyviin aiheisiin, vaikka kunkin aineen opettaja onkin  
oman alansa asiantuntija.

### 4.3.3 Diskurssiluokka *arvottaminen*

Opettajiin kohdistuvien odotusten lisäksi aineistossa esiintyy myös suoraa arvotta-  
mista ja vertailua erilaisten opettajien ja oppilaitosten välillä. Diskurssiluokka *arvot-  
taminen* jakautuu kolmeen alaluokkaan, jotka on esitelty taulukossa 7. Yhteensä dis-  
kurssiluokkaan kuuluu 24 eri kollokaattia, mikä tekee siitä neljänneksi yleisimmän  
diskurssiluokan.

TAULUKKO 7 Diskurssiluokka *arvottaminen* alaluokittain.

*positiivinen*

KANNUSTAA, PUUTTUA, AUTTAA, JAKAA, TODELLA, JOKAINEN, AIVAN, YMMÄRTÄÄ,  
TIETÄÄ, OSATA, PITÄÄ, JOKA, JO, HYVÄ, HUOMATA, TYÖ

*negatiivinen*

VIESTI, JUURI, PUUTTUA, YMMÄRTÄÄ, JOKU

*vertailu*

ERI, TAAS, PUOLI, YHÄ, ENEMMÄN

Kuten taulukosta voidaan huomata, kollokaatit PUUTTUA ja YMMÄRTÄÄ esiintyvät  
siinä sekä alaluokassa *positiivinen* että *negatiivinen*. Tämä johtuu siitä, että molemmat  
verbit esiintyvät aineistossa myös kieltosanan kanssa, kuten esimerkeissä (58) ja (60).  
Näissä kollokaatit liittyvät opettajien negatiiviseen arvottamiseen: opettaja ei puutu  
kiusaamiseen eivätkä oppilaat ymmärrä hänen opetustaan. Opettajat voivat siis lai-  
minlyödä tehtäviään tai selviytyä niistä heikosti. Toisaalta opettajia myös puoluste-  
taan, kuten esimerkin (59) kopulalauseessa, jossa tuodaan esille, että joskus opettajan  
saattaa olla *vaikeaa* puuttua ongelmakohtiin – aina ei siis ole kyse opettajan välinpitä-  
mättömyydestä tai taidottomuudesta. Puolustamisesta kielii opettaja-substantiivin si-  
jamuoto: jos substantiivi olisi allatiivissa, sijamuoto ohjaisi lukijaa ajattelemaan opet-  
tajien henkilökohtaista kykyä puuttua eristämiseen (vrt. *opettajille on aika vaikeaa puut-  
tua*). Sen sijaan genetiivimuotoisena *opettajien* luo miellelyhtymän opettajan asemaan.

Tulkintaa vahvistaa tilannetta perusteleva sivulause. Esimerkin (60) lopussa kollokaatti YMMÄRTÄÄ esiintyykin myös myönteisessä merkityksessä, kun kollokaatti esiintyy ilman kieltosanaa rinnasteisessa konjunktiosivulauseessa.

- 58) Ala-asteella se oli haukkumista ja tönimistä, johon *opettajat* eivät **puuttuneet**.
- 59) Luokkayhteisöstä eristämiseen *opettajien* on aika vaikeaa **puuttua**, koska ketään ei voi pakottaa olemaan toisen kaveri.
- 60) onneksi kurssi vaihtui, koska tuon *opettajan* opetuksesta en **ymmärrä** mitään, mutta tämän opettajan ymmärrän

Kiusaamiseen puuttumatta jättämisen ja epäselvän opetuksen lisäksi aineistosta nousee esiin sellaisia negatiivisia ilmiöitä kuin opettajien lähettämät epäasialliset viestit (esimerkki 61) ja kannustamisen puute (esimerkki 62). JUURI-kollokaatti esiintyy aineistossa pääasiassa kieltosanan kanssa, kuten esimerkeissä (62) ja (63). Näissä negatiivisiksi lausumat tekee myönteisen asian – kuten kannustuksen tai samaistumisten kokemusten – puute. Esimerkissä (61) kielteinen sävy puolestaan tulee esiin kieltoprefiksillä *epä-* alkavasta adjektiivista *epäasiallinen*.

- 61) Kalo pitää Vantaalle työskentelemään siirtyneen *opettajan viestejä* epäasiallisina.
- 62) *Opettajat* eivät **juuri** kannustaneet.
- 63) rodullistetut oppilaat eivät saa samaistumisen kokemuksia opettajakunnasta, koska siellä ei **juurikaan** ole *opettajia* näkyvistä vähemmistöistä

*Negatiivinen*-alaluokalle näyttääkin olevan tyypillistä, että siihen kuuluvat kollokaatit esiintyvät konkordansseissa kieltosanan kanssa. Aineistossa huono opettajuus ei siis koostu siitä, mitä hän tekee – vaan siitä, mitä hän ei tee. Poikkeus tästä on kollokaatti JOKU, jonka yhteydessä esiintyy opettajien harjoittamaa aktiivista, negatiivista toimintaa. Pääosin tällainen toiminta liittyy oppilaan vähättelemiseen (esimerkki 64) tai tämän itseilmaisun rajoittamiseen (esimerkki 65).

- 64) On ikäviä esimerkkejä siitä, kuinka **jotkut** *opettajat* tai opot ovat vähätelleet nuoren mahdollisuuksia.
- 65) eikä hän suostunut menemään siihen muottiin, johon **jotkut** *opettajat* yrittivät meitä ahtaa

Esimerkissä (64) vähättelemistä määritellään negatiivisävytteisellä adjektiivilla *ikävä*. Esimerkissä (65) sen sijaan negatiivinen lataus tulee ilmi verbiketjusta *yrittää ahtaa*, joka luo mielleyhtymän epämukavuudesta ja pakottamisesta. Huomioitavaa on, että esimerkeissä opettajia on rajattu kvanttoripronominin *joku* avulla. Esimerkeissä halutaan siis korostaa, että suinkaan kaikki opettajat eivät kuitenkaan toimi samalla tavoin, vaan vain jotkut. Väärin toimivat opettajat erotetaan siis massasta indefiniittisen

kvanttoripronominin<sup>3</sup> avulla, mistä voidaan päätellä, että suurimpaan osaan opettajista suhtaudutaan myönteisemmin.

OHS-korpuksesta nouseekin huomattavasti enemmän opettajien positiivista arvottamista kuin negatiivista: positiivisia kollokaatteja on 16, kun taas negatiivisia vain viisi. *Positiivinen*-alaluokkaan kuuluvia kollokaatteja on siis yli kolminkertainen määrä suhteessa *negatiivinen*-alaluokkaan. Koska ero alaluokkien välillä on niin suuri, voidaan olettaa, että opettajista on puhuttu aineistossa enemmän myönteiseen kuin kielteiseen sävyyn. Tämä saattaa kertoa arvostuksesta opettajia kohtaan.

Opettajuuteen kytketään aineistossa sellaisia positiivisia ilmiöitä ja ominaisuuksia kuin kannustaminen (esimerkki 66), auttaminen (esimerkki 67), oppilaantuntemus (esimerkit 68) ja asiantuntijuus (esimerkit 69 ja 70). Esimerkeissä opettajien toiminta on nimetty positiivissävytteisin verbein *kannustaa*, *auttaa*, *tuntea*, *osata* ja *jakaa*.

- 66) etenkin äidinkielen, historian ja musiikin *opettajat kannustivat* minua kouluaikana
- 67) Jos joku lapsi ei itsestään kykene osallistumaan, on paikalla aina leikkipuiston *opettaja*, joka voi huomaamatta *auttaa*.
- 68) *Opettajat tuntevat jokaisen*.
- 69) oli merkittävä sekä kirjoittajana että *opettajana*. Hän **osasi** esittää monimutkaisia asioita ytimekkäästi, selkeästi ja innostavasti.
- 70) *Opettajat jakavat* osaamistaan sadoilletuhansille opiskelijoille vuosittain.

Hyvä opettaja siis kannustaa, auttaa ja kohtaa oppilaansa yksilönä. Lisäksi hän on osaava asiantuntija, kuten esimerkeissä (69) ja (70). Positiivisuutta painotetaan adjektiivein, kuten esimerkissä (69) *merkittävää*, *ytimekäs*, *selkeä* ja *innostava*. Sanomaa korostetaan myös kvanttoripronominien avulla, esimerkiksi esimerkissä (68) oppilaita yksilöivä *jokaisen*. Esimerkeissä opettajat ovat lauseiden subjekteja, eli heidät siis esitetään aktiivisina toimijoina. Ehkä aktiivisuus onkin yksi piirre, joka hyvään opettajuuteen yhdistetään. Opettajien toiminnan kuvailun lisäksi heitä on aineistossa arvotettu myös suoraan kopula- tai omistuslauseiden avulla, kuten esimerkeissä (71), (72) ja (73). Esimerkeissä (71) ja (72) opettajia kuvaillaan positiivisin adjektiivein *kollegiaalinen*, *hyvä* ja *mahtava*. Esimerkissä (73) myönteisen miellelyhtymän luovat verbien *pitää* ja *arvostaa* partisiippimuodot *pidetty* ja *arvostettu*.

- 71) hän oli kollegiaalinen ja **hyvä** *opettaja*
- 72) minulla oli kolme **aivan** mahtavaa *opettajaa*, kaikki aivan erilaisia
- 73) Hän oli **pidetty** ja arvostettu *opettaja* ja työtoveri.

---

<sup>3</sup> Indefiniittiset kvanttoripronomininit, kuten *joku*, ilmaisevat, että väite koskee ainakin yhtä valitun joukon jäsentä. *Joku*-pronominiin liittyy myös oletus, että puhuja ei joko tiedä tai halua paljastaa viittaamansa henkilön identiteettiä. (VISK § 746.)

Esimerkeissä ei suoraan avata, mitkä ominaisuudet tekevät henkilöstä hyvän opettajan. Esimerkissä (71) hyvään opettajuuteen kuitenkin liitetään kollegiaalisuus ja esimerkissä (73) muiden ihmisten antama hyväksyntä ja arvostus. Toisaalta esimerkissä (72) korostetaan, että hyviä opettajia voi olla monenlaisia.

Opettajien positiivisten ja negatiivisten ominaisuuksien kuvailun ohella aineistossa esiintyy jonkin verran myös yleisempää vertailua eri opettajien ja oppilaitosten välillä (esimerkit 74, 75 ja 76). Näissä esimerkeissä puhe ei siis ole tietyistä ominaisuuksista tai henkilöistä, vaan puheenaiheena on koulujen ja opettajien väliset toimintaerot. Esimerkeissä (74) ja (75) vertailu tulee esiin adjektiivin *eri* käytöstä. Esimerkissä (76) taas ruotsinkielinen opetus on asetettu vastakkain suomenkielisen opetuksen kanssa. Tämä ei näy suoraan konkordanssissa, mutta tulee ilmi alkuperäistä artikkelia lukemalla. Erotteluun viittaa kuitenkin *puoli*-substantiivin käyttö virkkeessä.

74) samanlaisella osaamisella voi saada eri koulussa **eri** arvosanan, koska kukin *opettaja* antaa arvosanansa itsenäisesti

75) Opettajilla on valta antaa läksyjä, ja **eri** *opettajat* antavat niitä eri tavoin.

76) Myös ruotsinkielisellä **puolella** tarvittaisiin päteviä espanjan kielen *opettajia*.

Opettajien ja oppilaitosten lisäksi aineistossa on myös eri ajanjaksojen vertailua. Etenkin kollokaatit YHÄ, ENEMMÄN ja TAAS ilmentävät ajallista vaihtelua. Esimerkissä (77) komparatiivirakenne *yhä enemmän* kertoo, että selvittelyä on aiemmin kuulunut työhön vähemmän, mutta ajan kuluessa sitä tarvitaan enenevässä määrin. Samanlaista rakennetta käytetään esimerkissä (78). Esimerkissä (79) sen sijaan adverbi *taas* korostaa nyt-sanan asettamaa ennen ja nyt -vastakkainasettelua.

77) *opettajan* työhön kuuluu **yhä enemmän** oppilaiden erimielisyyksien ja kahnauksien selvittelyä

78) terveystietoa ja kieliä kirjoitetaan **yhä** vähemmän. Lukiolaiset ja *opettajat* selittävät muutoksia

79) Nyt **taas** vanhemmatkin odottavat, että *opettajat* pitävät yhteyttä.

OHS-korpuksesta nouseekin esiin monenlaista arvottamista ja vertailua. Kiinnostavaa on, ettei muuten aineistossa vahvasti näyttäytynyt koronapandemia kuitenkaan tule esiin ajanjaksojen vertailuna. Tuntuu loogiselta, että aineistossa esiintyisi edes jonkin verran vastakkainasettelua koronaa edeltävän ja sen jälkeisen ajan välillä. Näin ei kuitenkaan näytä olevan – ainakaan siinä määrin, että vertailu nousisi esiin kollokaateista. Sen sijaan ajallinen vertailu näyttää liittyvän enemmänkin opettajan työtehtäviin, kuten erimielisyyksien selvittelyyn ja yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä.

#### 4.4 Muut opettajuutta koskevat diskurssit

OHS-korpuksesta nousee esiin myös muita, koronapandemiaan tai hyvään opettajuuteen liittymättömiä diskursseja. Yhteensä edellä mainittuihin ilmiöihin liittymättömiä diskurssiluokkia tulee esiin viisi: *tutkimustulokset ja lausunnot, palkka, opettajan koulutus ja kelpoisuus, ura* sekä *nimeäminen*. Näitä diskurssiluokkia yhdistää se, että ne eivät liity kiinteästi mihinkään tiettyyn ilmiöön tai ajankohtaiskeskusteluun. Sen sijaan keskustelu käsittelee yleisemmin opettajan työtä. Esimerkiksi diskurssiluokkaan *tutkimustulokset ja lausunnot* kuuluu kollokaatteja, joiden konkordansseissa puhutaan erinäisistä koulumaailmaan ja opiskeluun liittyvistä tutkimuksista. Kollokaatit näkyvät tarkemmin taulukossa 8.

TAULUKKO 8 Diskurssiluokka *tutkimustulokset ja lausunnot* alaluokittain.

*tutkimus*

KYSELY, TURKU, VASTATA, PROSENTTI, NOIN, KOKEA

*asiantuntijalausunnot*

ARVIOIDA, KERTOAA, MUKAAN, TIETO

Kuten taulukosta 8 huomataan, tutkimuskollokaattien lisäksi diskurssiluokkaan kuuluu myös asiantuntijalausuntoihin liittyviä kollokaatteja. Myöskään nämä kollokaatit eivät esiinny osana mitään tiettyä, aineistossa usein toistuvaa keskustelua, vaan koskevat eri opetusalan ilmiöihin liittyviä asiantuntijalausuntoja. Esimerkiksi esimerkissä (80) paikallinen poliisi kommentoi Nigeriassa tapahtunutta kouluampumista ja esimerkissä (81) Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityshenkilöt arvioivat opettajarekisterin perustamiskustannuksia.

80) Poliisin **mukaan** 26 ihmistä, mukaan lukien naisopettaja, onnistui pakenemaan.

81) Selvityshenkilöt **arvioivat** opettajarekisterin perustamiskustannusten olevan noin kolme miljoonaa euroa.

82) Opetusministeri Andersson **arvioi**, että *opettajien* tuntema kuormitus on monen tekijän summa ja koskee kaikkia kouluasteita.

Kiinnostavaa on, että *tutkimustulokset ja lausunnot* -diskurssiluokkaan kuuluvien kollokaattien konkordansseissa opettajat esiintyvät ikään kuin objektin asemassa: ulkopuoliset asiantuntijat tekevät arvioita opettajien asioista. Erityisen hyvin ilmiö tulee esiin esimerkistä (82), jossa opetusministeri Li Andersson arvioi opettajien kuormituksen taustoja. Sen sijaan, että kuormituksesta olisi kysytty opettajilta itseltään, tilannetta kommentoi auktoriteettiasemassa oleva ministeri. Toisaalta opettajien omia



mielipiteitä esitetään kyllä aiemmin esitellyn diskurssiluokan *rooli ja yhteiskunnallinen asema* alaluokassa *vaikuttaminen*. Esimerkiksi MUKAAN-kollokaatti onkin luokiteltu sekä diskurssiluokkaan *rooli ja yhteiskunnallinen asema* että *tutkimustulokset ja lausunnot*. Konkordanssirivejä tarkastellessa huomataan kuitenkin, että noodi *opettaj\** esiintyy useammin MUKAAN-kollokaatin jälkeen kuin sitä ennen. Ulkopuolisten kommentteja on siis enemmän kuin opettajien omia arvioita.

*Tutkimustulokset ja lausunnot* -diskurssiluokan tapaan myös *palkka-* ja *opettajankoulutus ja kelpoisuus* -diskurssiluokat lähestyvät opettajuutta yleisestä, konkreettisemmasta näkökulmasta: esimerkiksi *palkka*-diskurssiluokassa keskustelun aiheina ovat opettajien palkan määrä ja sen muodostuminen eri osista. *Opettajankoulutus ja kelpoisuus* -luokassa konkordanssit puolestaan käsittelevät sitä, millaisella koulutuksella opettajan kelpoisuuden saa ja mitä koulutukseen sisältyy. Kollokaatit ja niiden sijoittuminen alaluokkiin tulevat ilmi taulukoista 9 ja 10.

TAULUKKO 9 Diskurssiluokka *opettajankoulutus ja kelpoisuus*.

KOULUTTAA, VARHAISKASVATUS, ENGLANTI, KOULUTUS, PAIKKA, OSATA, KORKEAKOULU
--

Diskurssiluokkaa *opettajankoulutus ja kelpoisuus* ei ole jaettu alaluokkiin, koska konkordansseja tarkastelemalla kollokaatit eivät näyttäneet jakautuvan pienempiin näkökulmiin, josta aihetta tarkasteltaisiin. Diskurssiluokka on myös kooltaan niin pieni – vain seitsemän kollokaattia – ettei jako alaluokkiin ole välttämätön.

TAULUKKO 10 Diskurssiluokka *palkka* alaluokittain.

<i>määrä</i> PALKKA, PIENI, PITÄÄ, NOSTAA, VARHAISKASVATUS, ALUE, SAIRAANHOITAJA, HOITAJA, SAMA
<i>muodostuminen</i> MAKSAA, NOIN, ESIOPETUS

Diskurssiluokissa *palkka* ja *opettajankoulutus ja kelpoisuus* konkordanssien sävy on pääosin neutraali: kohosteisia sanavalintoja ei ole käytetty ja tyypiltään tekstit ovat kertovia, kuten esimerkissä (83). Poikkeuksen muodostaa *palkka*-diskurssiluokan alaluokka *määrä*, jonka kollokaattien konkordansseissa otetaan hyvinkin voimakkaasti kantaa opettajien palkkoihin. Esimerkissä (84) tämä tulee ilmi vahvistussanan *todella* käytöstä. Esimerkissä (85) taas kantaaottavuus näkyy nesessiivirakenteena *pitää nostaa*.

83) Tehtävälisä on maksettu **esiopetuksesta** vastaavalle *opettajalle*.

- 84) Yliopistotasaisen koulutuksen käyneiksi varhaiskasvatuksen *opettajat* saavat todella **pientä** palkkaa.
- 85) Päivähoidossa **pitää** yleisesti **nostaa** palkkoja, niin *opettajien* kuin muunkin henkilöstön.

Diskurssiluokat *ura* ja *nimeäminen* sen sijaan liittyvät tiettyihin henkilöihin – näissä verkkoartikkeleissa opettajuus tai koulumaailma eivät siis ole tekstin keskiössä, vaan opettajan ammatti mainitaan ohimennen jonkun tietyn henkilön yhteydessä (ks. esimerkit 86 ja 87). Diskurssiluokkiin *ura* ja *nimeäminen* kuuluvat kollokaatit ja niiden sijoittuminen alaluokkiin näkyvät taulukoista 11 ja 12.

TAULUKKO 11 Diskurssiluokka *ura* alaluokittain.

*opiskelu ja valmistuminen*

YLIOPISTO, OPINTO, VALMISTUA, KORKEAKOULU, OPISKELLA

*työpaikat ja -tehtävät*

ENSIMMÄINEN, SAADA, KOULU, OPETTAA, ALOITTAAN, PAIKKA, KAUPUNKI, TYÖSKENNELLÄ, TOIMIA, TYÖ, SIIRTYÄ, JA, LIITTO

*ura*

YLI, PITKÄ, URA, MAHDOLLISUUS, JÄÄDÄ

Kuten taulukosta 11 tulee ilmi, diskurssiluokkaan *ura* kuuluu sellaisia kollokaatteja, jotka liittyvät tiettyjen opettajien työuriin opinnoista eläkkeelle jäämiseen asti. Konkordansseissa itse opettajuus ei siis ole tarkastelussa, vaan fokuksessa on tietyn henkilön henkilöhistoria. Esimerkeissä (86) ja (87) subjektina onkin yksi henkilö, josta puhutaan yksikön kolmannessa persoonassa.

- 86) Hän oli juuri **valmistunut** opettajaksi ja sai Munkkivuoresta **ensimmäisen** oman luokkansa.
- 87) Isämme teki **pitkän uran** opettajana, opettajien kouluttajana ja opetusministeriön virkamiehenä.

Etenkin esimerkissä (87) opettajuus tuodaan esiin ikään kuin ohimennen, ja tärkeämpää on kuvata muistokirjoituksen kohteen elämää kokonaisuudessaan. Toisaalta monissa aineiston muistokirjoituksissa opettajuus esitetään hyveenä, jonka avulla kuvataan henkilön empaattisuutta, kollegiaalisuutta tai muita hyvän opettajuuden tunnusmerkkejä (ks. myös esimerkki 71). Opettajuutta ja sen korostamista käytetään siis teksteissä keinona esittää henkilö myönteisessä valossa. Vaikka opettajuus ei olekaan *ura*-diskurssiluokkaan liittyvien tekstien keskipisteessä, voidaan tästä kuitenkin päätellä, että opettajuuteen ainakin ajatellaan liittyvän jotakin hyvää ja arvostettavaa.

*Nimeäminen* on määrällisesti toiseksi suurin OHS-korpuksesta esiin noussut diskurssiluokka 28 kollokaatillaan (ks. taulukko 1). Diskurssiluokkaan kuuluvien kollokaattien tehtävä aineistossa on nimetä tarkemmin tiettyjä opettajia esimerkiksi näiden opetettavien aineiden tai kouluasteen mukaan. Diskurssiluokka sisältää myös erisnimiä. Kollokaatit on esitetty alaluokittain taulukossa 12.

TAULUKKO 12 Diskurssiluokka *nimeäminen* alaluokittain.

*oppiaine*

ÄIDINKIELI, KIRJALLISUUS, KIELI, ENGLANTI, MUSIIKKI, HISTORIA

*kouluaste*

ESIOPETUS, PERUSKOULU, AMMATILLINEN, YLIOPISTO

*adjektiivi tai muu kuvaileva ilmaus*

VAPAAEHTOINEN, ELÄKE, HELSINKILÄINEN, ENTINEN, VANHA, PIENI, NUORI, UUSI

*ammatti*

KIRJAILIJA, TUTKIJA

*määrän ilmaus*

YKSI, TOINEN, MONI

*paikannimi*

TURKU, HELSINKI

*henkilönnimi*

TAIMELA, KINNUNEN, LAURA

Kuten luvussa 3 kerroin, tutkimuksen kollokaatit on jaoteltu diskurssiluokkiin sen mukaan, mihin ilmiöihin niiden konkordanssit pääasiassa liittyvät. Siksi esimerkiksi kollokaatteja LUKIO ja VARHAISKASVATUS ei ole luokiteltu *nimeämisen* alaluokkaan *kouluaste*, koska nämä kollokaatit esiintyvät aineistossa selvästi useammin esimerkiksi uupumusta ja henkilöstövajetta käsittelevässä keskustelussa kuin puhtaasti nimeämisen välineinä. Sen sijaan *nimeäminen*-diskurssiluokan kollokaattien funktio konkordansseissa on nimetä tietty opettaja tai täsmentää tämän asemaa esimerkiksi työelämässä (esimerkit 88, 89 ja 90).

88) *Opettaja* Ilona **Taimela** ei ole kuullut useimmista sen koommin.

89) eräskin äänestäjä, 63-vuotias **entinen** *opettaja* Anahit Sargsjan arvioi pääministerin ansaitsevan toisen mahdollisuuden

90) Hänestä tuli **tutkija** ja anatomian *opettaja*.

Esimerkissä (88) opettaja nimetään henkilönnimen avulla. Esimerkissä (89) henkilön asemaa täsmennetään *entinen*-adjektiivilla – hän ei siis enää toimi opettajana.

Esimerkissä (90) puolestaan henkilön nimeämiseen käytetään tämän toista ammattia *tutkija* ja genetiivimuodossa esitettyä oppiainetta *anatomian*.

Kuten taulukosta 12 huomataan, diskurssiluokka *nimeäminen* on määrällisesti laaja ja monipuolinen. Diskurssiluokkien *tutkimustulokset ja lausunnot, palkka, opettajankoulutus ja kelpoisuus* ja *ura* tapaan *nimeäminen* koostuu kuitenkin pääosin neutraalista keskustelusta, joka ei liity selvästi mihinkään laajempaan diskurssiin. Siksi en analysoi tämän tarkemmin *nimeämistä* tai muita äsken mainittuja diskurssiluokkia, vaan pidän tutkimukseni pääpainon laajoja diskursseja rakentavissa diskurssiluokissa.

#### 4.5 Diskurssiluokkien ulkopuolelle jäävät kollokaatit

Aineistoperustaisessa luokittelussa diskurssiluokkien ulkopuolelle jää kaikkiaan 33 kollokaattia, mikä vastaa 18 %:a merkitsevistä kollokaateista. Diskurssiluokkien ulkopuolelle jäävät kollokaatit on esitetty taulukossa 13.

TAULUKKO 13 Diskurssiluokkien ulkopuolelle jäävät kollokaatit.

*ajan ilmaus*

KESÄ, SYKSY, ALKU, LOKA

*määrän ilmaus*

PALJON, KAIKKI, OSA

*kausaalisuus*

KOSKA, JOTTA, SYY

*partikkeli*

TAI, ETTÄ, SEKÄ, MUUN, MUASSA, MYÖS, KUTEN, KUITENKIN

*adverbi*

AINAKIN, SIELLÄ, HYVIN

*verbi*

TULLA, VIETTÄÄ, TEHDÄ, TUODA, KÄYDÄ, KUULUA, TAPAHTUA, OLLA

*substantiivi*

MERKITYS, OPETTAJA, ESIMERKIKSI, LISÄKSI

Taulukossa 13 esitetyt kollokaatit ovat jääneet diskurssiluokkien ulkopuolelle, koska niiden konkordansseissa ei ole näkyvissä usein toistuvia keskusteluja. Kollokaatti esiintyy siis aineistossa monissa eri konteksteissa. Kollokaatit on ryhmitelty tauluktoon pääosin niiden merkityksen mukaan: esimerkiksi kollokaatti KESÄ on esitetty

taulukossa ajan ilmauksena, koska aineistossa se esiintyy pääosin ajan määreenä *kesällä*. Muut kollokaatit on esitetty niiden sanaluokan mukaan.

Suuri osa diskurssiluokkien ulkopuolille jäävistä kollokaateista on partikkeleita. Niiden tehtävä aineistossa on ilmaista esimerkiksi kausaalisuutta (JOTTA, KOSKA), vaihtoehtoa (TAI) tai lisäystä (SEKÄ, MYÖS). Monet kollokaateista ovat konjunktioita ja niiden funktio onkin yhdistää lauseita virkkeiksi. Partikkelit ovat myös hyvin yleisiä suomen kielessä (Heikkinen, Lehtinen & Lounela 2001). Siksi onkin loogista, että nämä sanat toistuvat usein myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Diskurssiluokkien ulkopuolelle jää myös jonkin verran verbejä. Näitä verbejä yhdistää se, että niitä käytetään kielessä useissa erilaisissa yhteyksissä: esimerkiksi *tehdä* voi esiintyä monenlaisissa konteksteissa, mikä tulee ilmi myös esimerkeistä 91, 92 ja 93. Esimerkissä 91 *tehdä*-verbi esiintyy merkityksessä 'saattaa valmiiksi' ja esimerkissä 92 'työskennellä'. Esimerkissä 93 sen merkitys on 'suorittaa'.

91) Se ei kiinnosta ketään, millä ajalla *opettaja* kaiken ehtii **tehdä**.

92) Juha Saaresaho **teki** vuosia luokan*opettajan* töitä.

93) hän **teki** *opettajaharjoittelun* Pihlajamäessä

Koska TEHDÄ-kollokaatti esiintyy aineistossa niin monissa erilaisissa merkityksissä, ei se näytä yhdistyvän aineistossa mihinkään tiettyyn diskurssiin. Sama pätee muihin diskurssiluokkien ulkopuolelle jääviin kollokaatteihin. Jos tutkimuksen aineisto olisi ollut suurempi, olisi tilanne saattanut näyttäytyä erilaisena. Toisaalta *tehdä* on Heikkisen, Lehtisen ja Lounelan (2001) mukaan yksi suomen kielen yleisimmistä sanoista, mikä osaltaan selittää verbin monipuolista esiintymistä. Voi siis olla, ettei TEHDÄ kovin helposti yhdisty tiettyyn diskurssiin korpuksen laajuudesta riippumatta.

Diskurssiluokkien ulkopuolelle jää myös muutamia substantiiveja, kuten MERKITYS ja OPETTAJA. MERKITYS-kollokaatin frekvenssi on vähäinen, ja konkordanssissa se esiintyy pääosin eksistentiaalilauseessa, kuten esimerkeissä 94 ja 95.

94) IV luokalla sillä ei enää ole **merkitystä**. *Opettajan* persoonallisuudesta

95) kasvoi kodissa, jossa sukupuolilla ei ollut **merkitystä**. Varsinkin *opettajana* työskennellyt äiti

Konkordanssissa eksistentiaalilauseen paikanilmaus ja merkityksen kohde vaihtelevat, minkä vuoksi kollokaatin ei ole mahdollista päätellä liittyvän mihinkään tiettyyn diskurssiin. OPETTAJA-kollokaatti sen sijaan esiintyy aineistossa useimmiten toistona eri virkkeissä. Ilmiö tulee esille esimerkistä 96. Kollokaattia esiintyy myös ammattia kuvaavissa yhdyssanoissa, kuten esimerkissä 97.

96) jäisi **opettajaksi** kotikylään. *Opettajan* työn Anna saa, koska

97) Hän on valmistunut peruskoulun **opettajaksi** ja liikunnan*opettajaksi*.

Kuten esitellyistä kollokaateista ja niiden käyttöyhteyksistä voidaan huomata, suurin osa diskurssiluokkien ulkopuolelle jäävistä kollokaateista näyttää esiintyvän aineistossa tiiviisti siksi, että ne liittyvät virkkeiden ja sidosteisen tekstin rakentamiseen. Selkein esimerkki tästä ovat varmasti konjunktiot, mutta myös OPETTAJA vaikuttaa nousevan kollokaatiksi osittain juuri sidosteisuuden vuoksi. Onkin järkeenkäypää, että nämä kollokaatit tulevat esille tutkimuksessa, vaikka ne eivät selvästi aineistosta esiin nousseihin opettajuuden diskursseihin liitykään.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

### 5.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoite on ollut selvittää, millaisia diskursseja opettajuuteen liitetään vuoden 2021 loppupuolella julkaistuissa Helsingin Sanomien verkkoartikkeleissa. Kollokaatioanalyysissä sanavartalo *opettaj\** sai 181 merkitsevää kollokaattia, joista suurin osa on sanaluokaltaan substantiiveja. Myös verbejä, adjektiiveja ja muihin sanaluokkiin kuuluvia sanoja löytyy kollokaattilistalta. Diskurssiluokkajaotellussa kollokaatit muodostivat 11 diskurssiluokkaa, joista kunkin voidaan pelkistetysti ajatella edustavan yhtä diskurssia. Niinpä esimerkiksi *henkilöstövaje*-diskurssiluokka edustaa henkilöstövajediskurssia ja *palkka* palkkadiskurssia. Samalla yksittäiset diskurssit muodostavat laajempia diskursseja: esimerkiksi henkilöstövaje, korona ja työtaakka ja uupumus rakentavat yhdessä laajempaa koronadiskurssia, koska nämä kaikki liittyvät koronapandemiaan ja sen seurauksiin opetuslalla. Ilmiö onkin diskurssintutkimuksessa yleinen, sillä diskursseille on tyypillistä nivoutua yhteen ja muodostaa hierarkioita (Fairclough 2001: 23–24). Samoin käy tässä tutkimuksessa.

Opettajuuteen liittyvistä diskursseista tässä tutkimuksessa korostuivat koronapandemiaan sekä hyvään opettajuuteen ja opettajien asemaan kytkeytyvät diskurssit. Koronapandemiaan liittyvä keskustelu on aineistossa pääosin negatiivisävytteistä, ja siinä painottuu huoli opettajien jaksamisesta sekä osaavien työntekijöiden riittävydestä. Yksi tutkimushypoteeseistani olikin, että opettajien uupumus tulisi esiin tutkimuksen diskursseista. Tutkimustulos on linjassa myös muun aihetta koskevan tutkimuksen kanssa: esimerkiksi Pöysän, Pakarisen ja Lerkkasen (2021) tutkimuksessa tuli ilmi, että koronapandemia lisäsi opettajien stressiä ja vaikutti siten negatiivisesti näiden työhyvinvointiin. Huomionarvoista onkin, että tässä tutkimuksessa koronan käytännön vaikutusten sijaan kollokaateissa korostui enemmän sen seuraukset

opettajien hyvinvointiin ja henkilöstön saatavuuteen. Ilmiö näkyy konkreettisesti diskurssiluokkien laajuudessa: *korona*-diskurssiluokkaan kuuluu vain 11 kollokaattia, kun taas *työtaakka ja uupumus* -diskurssiluokkaan 27 ja *henkilöstövaje*-diskurssiluokkaan 15 kollokaattia. Ilmiö saattaa kuitenkin selittyä aineiston aikarajauksella – syksyllä 2021 etäopetus ja muut koronapandemian konkreettiset seuraukset olivat jo kansalle tuttuja, kun taas pandemian vaikutuksia työhyvinvointiin ja -motivaatioon alettiin vasta tutkia. Siispä nämä aiheet ylittivät uutiskynnyksen ja oletettavasti myös möivät paremmin.

Hyvää opettajuutta on käsitelty aiemmassa tutkimuksessa runsaasti. Myös tässä tutkimuksessa opettajan asema ja hyvä opettajuus nousivat esiin diskursseista. Aiemmin hyvän opettajan tuntomerkeiksi on nimetty esimerkiksi kannustavuus, auktoriteetti, oikeudenmukaisuus ja tunneäly (Uusikylä 2006; Niemi 2007). Samankaltaiset piirteet korostuvat tämän tutkimuksen aineistossa: asiantuntijuuden ohella verkkoartikkeleissa painottuu opettajan merkitys turvallisenä aikuisena ja oppilaan hyvinvoinnin tukijana, joka kohtaa oppilaansa yksilöllisesti. Toisaalta aineistosta tulee esiin myös opettajan rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana ja toimijana sekä kouluinstitution edustajana. Näitä opettajan rooleja on painotettu myös aiemmassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Malama (2017) tuo artikkelissaan esiin opettajan velvollisuuden ihmisoikeuskasvattajana ja Männistö ja Fornaciari (2017) korostavat opettajan roolia demokraatiakasvatuksen näkökulmasta. Koska opettajat kasvattavat tulevaisuuden kansalaisia, on heidän merkityksensä yhteiskunnan jäsenenä suuri. Aiempi tutkimus on siis myös tässä suhteessa linjassa käsillä olevan tutkimuksen kanssa. Erona on, että esimerkiksi Uusikylän (2006) teoksessa opettajuutta tarkastellaan lähinnä oppilaan silmin, eikä opettajan yhteiskunnallista asemaa juuri tuoda esiin. Hyvä opettajuus ja opettajan rooli näyttäytyvät tutkimuksessa siis erillisinä ilmiöinä, vaikka todellisuudessa ne varmasti nivoutuvat yhteen hyvinkin tiiviisti – eihän esimerkiksi demokraatiakasvatus voi onnistua, ellei opettajalla ole kykyä opettaa. Tässä tutkimuksessa opettajan asema ja hyvä opettajuus näyttäytyvät sen sijaan yhteen kietoutuneina: Helsingin Sanomien verkkoartikkeleissa opettajan rooliin liittyvät työtehtävät – kuten turvallisenä aikuisena oppilaan ymmärtäminen ja kannustaminen – esitetään myös hyvän opettajuuden merkkeinä. *Arvottaminen-* ja *rooli ja yhteiskunnallinen asema* -diskurssiluokat sisältävät lisäksi osin samoja kollokaatteja, mikä myös viittaa diskurskien yhteenkietoutuneisuuteen.

Koska aiempaa tutkimusta opettajuuteen kohdistuvista asenteista tai keskusteluista ei tunnu löytyvän, on tutkimuksen tulosten vertaileminen aiempiin tutkimustuloksiin hankalaa. Voisi siis ajatella, että OHS-korpuksesta esiin nousseet henkilöihin liittyvät diskurssit (ura, nimeämisdiskurssi) ovat uusi löytö. Esimerkiksi *nimeäminen*-diskurssiluokka on tutkimuksessa toiseksi suurin esiin noussut diskurssiluokka. Onkin mielenkiintoista, että niin merkittävä osa *opettaj\**-sanavartalon esiintymistä



Helsingin Sanomissa tapahtuu ikään kuin ohimennen tietyn henkilön yhteydessä. Opettajuus tulee siis usein esiin myös siellä, missä se ei ole varsinaisena puheenaiheena. Tämä kertonee ammatin yleisyydestä. Siksi ilmiö onkin yhtäältä varsin looginen. Toisaalta henkilöihin liittyvien kollokaattien määrä aineistossa on yllättävänkin suuri: opettajuus on puhuttu ja tunteita herättävä aihe, minkä vuoksi *opettaj\**-sanavartalon voisi olettaa esiintyvän verkkoartikkeleissa pääosin koulumaailmaan liittyvissä yhteyksissä.

## 5.2 Arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma oli siinä suhteessa yksinkertainen, ettei aineistonkeruuvaiheessa juuri tarvinnut pohtia käytettyä hakusanaa: *opettaj\** on yleiskielinen sanavartalo, joka kattaa kaikki sekä *opettaja-* että *opettajuus-*sanojen sananmuodot. Koska hakusana itsessään on yleiskielinen, ei sen pitäisi vääristää tutkimuksen tuloksia esimerkiksi positiivisella tai negatiivisella sävyttyneisyydellä. Myös aineiston kerääminen ja OHS-korpuksen koostaminen oli suhteellisen suoraviivaista, koska korpuksen tuli kaikki sanavartalon sisältämät julkaisut. Aineistosta ei siis tarvinnut rajata pois tekstejä esimerkiksi tekstilajin perusteella. Sen sijaan kollokaattien jaottelussa diskurssiluokkiin haastetta loivat kollokaattien lemmatisoitu muoto sekä AntConcin rajattu konkordanssinäkymä, jotka pakottivat minut tutkijana päättelemään itse tekstistä, mitä alkuperäinen kirjoittaja on tekstissään tarkoittanut. Onkin mahdollista, että olen analyysissäni tehnyt satunnaisia tulkintavirheitä. Konkordanssirivin sanajärjestys ohjaa kuitenkin tulkintaa pääasiassa oikeaan suuntaan (ks. esim. Hakulinen 1975), minkä takia uskon virheiden määrän jääneen alhaiseksi. Tulkintavirheiden minimoimiseksi olen myös analyysivaiheessa tarkistanut usein OHS-korpuksen alkuperäisestä, lemmatisoimattomasta versioista, mikä kollokaatin alkuperäinen koteksti on.

Koska diskurssiluokkajaottelu perustuu omaan tulkintaani siitä, missä diskursseissa tiettyä kollokaattia aineistossa pääosin käytetään, ovat yllä mainitut seikat saattaneet hankaloittaa kollokaattien käyttöyhteyksien oikeaa tulkintaa ja siten kollokaattien sijoittamista oikeisiin diskurssiluokkiin. Kukin kollokaatti esiintyy kuitenkin vähintään kymmenen kertaa konkordanssissa AntConcin asetetun minimifrekvenssin vuoksi, joten yksittäisen konkordanssirivin mahdollisen väärintulkintamisen ei pitäisi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin – kollokaatit kun on jaettu diskurssiluokkiin sen mukaan, mihin diskursseihin ne pääasiassa näyttävät liittyvän. Kollokaattien ja niiden konkordanssirivien suuren määrän takia olen tutkimuksessani joutunut luottamaan omaan tuntemukseeni siitä, missä diskursseissa tietty kollokaatti useimmiten esiintyy. Pietikäisen ja Mäntysen (2009: 139) mukaan tutkijan oman näkemyksen painottuminen on kuitenkin ominaista kvalitatiiviselle tutkimukselle, jolloin myös virheitä

saattaa sattua. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ehkäisemään tulkintavirheitä lukemalla konkordansseja useampaan otteeseen eri aikoina. Näin pyrin edistämään tutkimukseni reliabiliteettia. Tutkimuksen reliabiliteettia lisää myös valittu analyysimethodi: koska tutkimuksessa on hyödynnetty AntConcin tekemää kollokaatioanalyysia, on analyysin kvantitatiivinen osuus täysin toistettava. Mahdolliset ongelmakohdat nousevatkin esiin juuri tulkintaeroista.

Valitun aineiston vuoksi tutkimus ei kuitenkaan ole kovinkaan yleistettävä: artikkelit on kerätty varsin lyhyeltä aikaväliltä, minkä vuoksi tutkimus ei anna tietoa esimerkiksi siitä, millaisia diskursseja opettajuuteen on ennen 2020-lukua kytkeytynyt. Koska yksi journalismin yleisistä uutiskriteereistä on ajankohtaisuus (Harcup & O'Neill 2017: 1482), on loogista, että ajankohtaisena aiheena esimerkiksi koronadiskurssi nousee vahvasti esiin tämänkin tutkimuksen tuloksista. Uutiskriteerit saattavat vaikuttaa myös esimerkiksi siihen, missä suhteessa aineistossa on negatiivisia ja positiivisia artikkeleita. Negatiiviset ja dramaattiset uutiset ovat positiivisia yleisempiä (Harcup & O'Neill 2017: 1482), minkä vuoksi niiden osuus myös tämän tutkimuksen aineistossa voi olla suurempi. Tämä saattaa selittää sitä, miksi esimerkiksi koronapandemian positiivisia vaikutuksia ei aineistosta nouse esiin tai miksi uupumuksen ja henkilöstövajeen kaltaiset, negatiiviset diskurssit korostuvat. Helsingin Sanomat onkin maksullinen sanomalehti (Sanoma 2022), eli sen tavoite on tuottaa voittoa lehtijuttuja myymällä. Tavoite vaikuttaa sanomalehdessä julkaistaviin artikkeleihin ja siten myös tutkimuksen tuloksiin. Siksi tutkimustuloksia ei välttämättä olekaan tarkoituksellista yleistää muihin kuin Helsingin Sanomien julkaisuihin. Toisaalta samojen periaatteiden mukaisesti toimivat myös muut kaupalliset sanomalehdet, ja Suomen laajalevikkeisimpänä lehtenä Helsingin Sanomat tarjoaa kattavimman kuvan siitä, mitä diskursseja opettajuuteen suomalaisissa sanomalehdissä tällä hetkellä liitetään. Jos tarkoituksena olisi tuottaa kaikkiin suomalaissanomalehtiin yleistettävää tietoa, olisi kuitenkin tarpeen koota aineisto eri lehtien julkaisuista. Tulevaisuudessa olisikin kiinnostavaa tutkia opettajuuden diskursseja eri sanomalehtilähteissä – eroavatko eri lehtien antamat kuvat opettajuudesta, ja mitä diskursseja opettajuuteen yleisesti kytetään?

Tutkimuksen yleistettävyyden kannalta myös valittu teoreettismetodologinen viitekehys on merkittävä. Korpusavusteisen diskurssintutkimuksen etu on, että tarkasteluun on mahdollista ottaa satoja tekstejä muutaman artikkelin sijaan. Tällöin tutkimustulokset ovat yleistettävissä Helsingin Sanomien viimeaikaisiin julkaisuihin. Jos taas tutkimus olisi toteutettu perinteisen diskurssintutkimuksen keinoin, olisi aineisto ollut niin pieni, ettei sitä olisi voitu yleistää lainkaan tutkimusaineiston ulkopuolelle. Pienestä aineistosta ei luultavasti olisi myöskään ollut mahdollista erottaa kaikkia aineistosta nyt esiin nousseita diskursseja, vaan diskursseja olisi tullut ilmi vain muutama valituista artikkeleista riippuen. Korpusavusteisen diskurssintutkimuksen

avulla opettajuuden diskursseista on siis mahdollista saada kattavampi kuva, kun tutkimusaineisto on perinteistä diskurssintutkimusta suurempi. Toisaalta perinteisessä diskurssintutkimuksessa yksittäisen tekstin ja siinä esiintyvien diskurssien tarkka analysoiminen on korpusavusteista diskurssintutkimusta helpompaa. Voisikin olla kiinnostavaa tutkia, millaisin kielen keinoin esimerkiksi koronadiskurssi sidotaan opettajuuteen yksittäisissä artikkeleissa.

Kuten luvussa 3 kerroin, tämän tutkimuksen analyysimetodi poikkeaa perinteisestä diskurssiprosodiajaottelusta huomattavasti. Konkreettisen merkityksen mukaisen jaottelun sijaan olen ryhmitellyt kollokaatit diskurssiluokkiin. Tällä tavoin olen päässyt suoraan käsiksi opettajuuden diskursseihin ja välttänyt välivaiheet analyysissä. On kuitenkin mahdollista, että kollokaattien ryhmitteleminen diskurssiprosodioiden olisi saattanut tuottaa hieman erilaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa. Olikin mielenkiintoista tutkia, millainen vaikutus valitulla analyysimetodilla on tutkimustuloksiin.

Koska opettajuutta koskevaa, suomalaista diskurssi- tai asennetutkimusta on hankala löytää, olisi tällaisen tutkimuksen tekeminen paikallaan. Erityisen kiinnostavaa olisi verrata opettajuuden diskursseja mediassa eri ajankohtina: miten opettajuuteen liitettävät diskurssit ovat muuttuneet esimerkiksi viimeisen sadan vuoden aikana? Opettajuuden diskurssien tutkiminen myös tulevaisuudessa on tarpeen, sillä diskurssintutkimus kertoo, missä yhteyksissä ja millä tavoin opettajuutta mediassa käsitellään. Samalla diskursseilla on valtaa (Fairclough 2001: 36), eli ne vaikuttavat siihen, miten kansalaiset opettajuuteen suhtautuvat. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ on alkuvuodesta 2022 käynnistänyt hankkeen opettajien arvostuksen lisäämiseksi (OAJ 2022), minkä vuoksi opettajuuden diskurssien tutkiminen – mukaan lukien tämä tutkimus – on juuri nyt varsin ajankohtaista. Tutkimukseni tarjoaakin hyödyllistä tutkimustietoa esimerkiksi juuri Opetusalan Ammattijärjestölle siitä, missä diskursseissa media opettajuuden kansalaisille esittää.

## LÄHTEET

- Ainiala, Terhi & Jantunen, Jarmo Harri 2019: Korpusonomastinen tutkimus slanginimistä *Hesa* ja *Stadi* digitaalisissa diskursseissa. – *Sananjalka* 61 (61) s. 57–79.
- Alho, Irja & Korhonen, Riitta 2018: Jälkiä häivytytystä kieliopista – opettajien näkemyksiä kieliopin opettamisesta. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3).  
– <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/jalkia-haivytytysta-kieliopista-opettajien-nakemyksia-kieliopin-opettamisesta> 23.2.2022.
- Andrews, Stephen 2007: *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anthony, Laurence 2020: AntConc. Version 3.5.9. Computer Software. Tokyo: Waseda University. – <https://www.laurenceanthony.net/software.html> 31.1.2022.
- Baker, Paul 2005: *Public discourses of gay men*. London: Routledge.  
———2006: *Using corpora in discourse analysis*. London: Continuum.  
———2010: *Sociolinguistics and Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Baker, Paul & McEnery, Tony 2015: Introduction. – Paul Baker & Tony McEnery (toim.), *Corpora and Discourse Studies – Integrating Discourse and Corpora* s. 1–19. London: Palgrave Macmillan.
- Barnbrook, Geoff 1996: *Language and computers: A practical introduction to the computer analysis of language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Beauchamp, Catherine & Thomas, Lynn 2009: Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. – *Cambridge Journal of Education* 39 (2) s. 175–189. – DOI: 10.1080/03057640902902252 30.11.2021.
- Biber, Douglas; Conrad, Susan & Reppen, Randi 1998: *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brekelmans, Mieke; Wubbels, Theo & den Brok, Perry 2002: Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. – S. C. Goh & M. S. Khine (toim.), *Studies in educational learning environments: an international perspective* s. 73–99. Singapore: World Scientific.
- Dijk, van Teun A. 1997: The study of discourse. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse as structure and process* s. 1–34. London: SAGE Publications Ltd.
- Elomaa, Mailis; Eskelä-Haapanen, Sirpa; Pakarinen, Eija; Halttunen, Leena; Lerkka, Marja-Kristiina 2021: Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. – *SAGE Journals Premier* 32 (1). – <https://doi.org/10.1177/17411432211010317> 1.12.2021.
- Fairclough, Norman 2001: *Language and Power*. Second edition. Harlow, England: Longman.  
———2003: *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Gee, James Paul 1999: *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Lontoo: Routledge.
- Granger, Sylviane & Meunier, Fanny 2008: Introduction. The many faces of phraseology. – Sylviane Granger & Fanny Meunier (toim.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective* s. XIX–XXVIII. Amsterdam: John Benjamins.
- Granger, Sylviane & Paquot, Magali 2008: Disentangling the phraseological web. – Sylviane Granger & Fanny Meunier (toim.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective* s. 27–49. Amsterdam: John Benjamins.
- Gries, Stefan Th. 2008: *Phraseology and linguistic theory. A brief survey*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Grönholm, Pauliina 2020: ”On tehty iso digiloikka” – Etäopetus poiki kouluihin myös paljon hyvää, toteaa arviointi. – *Helsingin Sanomat* 17.11.2020. – <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007624302.html> 9.3.2021.

- Hakkala, Kiia 2021: *Translaksi-diskurssit Suomi24-korpusaineistossa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. –<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202105213114> 7.10.2021.
- Harcup, Tony & O'Neill, Deirdre 2017: What is news? News values revisited (again). – *Journalism Studies* 18 (12) s. 1470–1488. – <https://doi.org/10.1080/1461670X.2016.1150193> 25.3.2022.
- Hakulinen, Auli 1975: Sanajärjestyksen eri tehtävistä. – *Virittäjä* 79 (1), s. 85–93. <https://journal.fi/virittaja/article/view/36538> 24.3.2022.
- Heikkinen, Vesa; Lehtinen, Outi & Lounela, Mikko 2001: Kuvia kirjoitetusta suomesta. – *Kielikello* 3/2001. – <https://www.kielikello.fi/-/kuvia-kirjoitetusta-suomesta> 18.3.2021.
- Holoppa, Anja-Sisko & Kola-Torvinen, Pia 2021: Opetussuunnitelmatyön johtaminen ja tulevaisuus. – Arja-Sisko Holoppa, Ari Hyyryläinen, Pia Kola-Torvinen, Saana Korva & Ann-Sofie Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* luku 1.3. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Honko, Mari 2017: Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnöissä. – *Puhe ja kieli* 37 (4) s. 215–238. – <https://doi.org/10.23997/pk.63203> 5.10.2021.
- Huhtala, Anne 2020: Tulevien ruotsiopettajien näkemyksiä opettajan asiantuntijusta. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (1). – <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202002182097> 23.2.2022
- Hunston, Susan 2002: *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jantunen, Anita; Lipiäinen, Tuuli & Kallioniemi, Arto 2021: Rehtoreiden pohdintoja moninaisuudesta ja sen osa-alueista perusopetuksessa. – Arja-Sisko Holoppa, Ari Hyyryläinen, Pia Kola-Torvinen, Saana Korva & Ann-Sofie Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* luku 3.5. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, Jarmo Harri 2004: *Synonymia ja käännössiuna. Korpusnäkökulma samamerkityksisyyden kontekstuaalisuuteen ja käännöskielen leksikaalisiin erityispiirteisiin*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- 2018a: Korpusavusteinen diskurssintutkimus (CADS): analyysiesimerkki homouden ja heterouden digitaalisista diskursseista. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia* 11 (2018) s. 20–44. – <https://doi.org/10.30660/afinla.69259> 7.10.2021.
- 2018b: Homot ja heterot Suomi24:ssä: analyysi digitaalisista diskursseista. – *Puhe ja kieli* 38 (1) s. 3–22.
- Johansson, Marjut; Jantunen, Jarmo H.; Heimo, Anne; Ahonen, Mirka & Laippala, Veronika 2018: Verkkokeskustelujen kansa: Korpusavusteinen diskurssianalyysi Suomi24-keskustelupalstasta. – *Sananjalka* 60 (60) s. 96–117.
- Järvenpää, Taina 2022: *Ohjeita Myllyn käyttöön*. – [https://moodle.jyu.fi/pluginfile.php/969423/mod\\_resource/content/1/Mylly\\_ohjeet.pdf](https://moodle.jyu.fi/pluginfile.php/969423/mod_resource/content/1/Mylly_ohjeet.pdf) 8.1.2022.
- Kamila, Marjo 2012: Katsojana ja katsottuna: Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5236-5> 23.2.2022.
- Keva 2021: Kuntien työvoimaennuste 2030: Hoitajissa, sosiaalityöntekijöissä ja lastentarhanopettajissa suurin työvoimapula nyt ja tulevaisuudessa. – <https://www.keva.fi/uutiset-ja-artikkelit/kuntien-tyovoimaennuste-2030-hoitajissa-sosiaalityontekijoissa-ja-lastentarhanopettajissa-suurin-osaajapula-nyt-ja-tulevaisuudessa/> 8.3.2021.
- Kielipankki 2019: Mylly. – <https://mylly.rahtiapp.fi/home> 8.1.2022.
- Krishnamurthy, Ramesh 1996: Ethnic, racial and tribal: The language of racism? – Carmen Rosa Caldas-Coulthard & Malcolm Coulthard (toim.), *Texts and Practices. Readings in critical discourse analysis* s. 129–149. London: Routledge.
- KS = Kielitoimiston sanakirja 2021. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu 35. – <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi> 30.3.2022. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 11.11.2021.
- Laalo, Klaus 1989: Homonymiasta ja polysemiasta. – *Virittäjä* 93 (2) s. 220–235. – <https://journal.fi/virittaja/article/view/38284> 4.3.2022.

- Lauriala, Anneli 2000: Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. – Kimmo Harra (toim.), *Opettajan prosessiosta*. Artikkelisarja s. 88–97. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Leech, Geoffrey 2000: Grammars of spoken English: New outcomes of corpus-oriented research. – *Language learning* 50 (4) s. 675–724.
- Lehto, Liisa-Maria 2018: *Korpusavusteinen diskurssianalyysi japaninsuomalaisten kielipuheesta*. Väitöskirja. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitos. – <http://urn.fi/urn:isbn:9789526219097> 5.11.2021.
- Lounela, Mikko & Heikkinen, Vesa 2012: Korpus. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 120–127. Helsinki: Gaudeamus.
- Luukkainen, Olli 2005: *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löytömäki, Simo 2021: Yli 400 opettajaa kertoi HS:n kyselyssä koulujen korona-aresta – Monen jaksaminen on koetuksella, ja se voi käydä yhteiskunnalle kalliiksi, sanoo professori. – *Helsingin Sanomat* 25.1.2021 – <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007760705.html> 5.10.2021.
- Malama, Mia 2017: Ihmisoikeuskasvatus: Tärkeä osa kaikkea kasvatusta ja koulutusta. – Perttu Männistö, Matti Rautiainen & Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä* s. 14–35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutuslaitos.
- McEnery, Tony; Xiao, Richard & Tono, Yukio 2006: *Corpus-based language studies. An advanced resource book*. Routledge: London.
- Media Audit Finland 2018: *LT ja JT tarkastustilasto 2017*. – <http://mediaauditfinland.fi/wpcontent/uploads/2018/06/LTtilasto2017-1.pdf> 8.10.2021.
- Mäkelä, Aleks 2021: *Korpusavusteinen diskurssintutkimus jokamiehen oikeuksista Helsingin Sanomien verkkoartikkeleissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202105213120> 5.10.2021.
- Männistö, Perttu & Fornaciari, Aleks 2017: Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusteet. – Perttu Männistö, Matti Rautiainen & Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä* s. 36–55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutuslaitos.
- Niemi, Hannele 2007: Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmässä. – Raija Elbaz-Luwisch, Raija Erkkilä, Eija Estola, Hannu Heikkinen, Rauno Huttunen, Geert Kerlchtermans, Viljo Kohonen, Hannele Niemi, Säde-Pirkko Nissilä, Rauni Räsänen, Markku Salakka & Jouni Välijärvi (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja: juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* s. 45–57. Oulu: Oulun yliopisto.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2021a: *Taloustutkimus: Kansa arvostaa opettajia – päättäjiltä kaivataan arvostustekoja*. – <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/taloustutkimus-oaj-kansalaiskysely-arvostus/> 30.11.2021.
- 2021b: *OAJ:n jäsenet*. – <https://www.oaj.fi/oaj/oaj-esittaytyy/oajn-jasenet/> 30.11.2021.
- 2021c: *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. – <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/> 5.11.2021.
- 2022: *Tehdään tulevaisuuksia*. – <https://www.oaj.fi/kampanjat/tehdään-tulevaisuuksia/> 25.3.2022.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020: *Nuoret pitävät opettajakoulutusta laadukkaana ja opettajan työtä merkityksellisenä*. – <https://minedu.fi/-/nuoret-pitavat-opettajakoulutusta-laadukkaana-ja-opettajan-tyota-merkityksellisena> 5.10.2021.
- Partington, Alan; Duguid, Alison & Taylor, Charlotte 2013: *Patterns and meanings in discourse. Theory and practice in corpus-assisted discourse studies (CADS)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Partington, Alan 1998: *Patterns and meanings: Using corpora for English language research and teaching*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub.
- 2004a: *Utterly content in each others' company: Semantic prosody and semantic preference*. – *International Journal on Corpus Linguistics* 9 (1) s. 131–156.
- 2004b: *Corpora and discourse, a most congruous beast*. – Alan Partington, John

- Morley & Louann Haarman (toim.), *Corpora and discourse* s. 11–20. Bern: Peter Lang AG.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)  
 Helsinki: Opetushallitus.
- Pöysä, Sanni; Pakarinen, Erja & Lerkkanen, Marja-Kristiina 2021: Patterns of teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: Relations to experiences of exhaustion, recovery, and interactional styles of teaching. – *Frontiers in Education* 6/2021 –  
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.699785> 23.2.2022
- Sanoma 2022: *HS. Koska totuus on tärkeä*. – [https://kampanjat.hs.fi/tilaa/?ref=tilaa\\_topbar](https://kampanjat.hs.fi/tilaa/?ref=tilaa_topbar)  
 25.3.2022.
- Sanoma Media Finland Oy 2021: *Sanoma Media Finlandin yleiset käyttöehdot*. –  
[https://oma.sanoma.fi/asiakastuki/yleiset/kayttoehdot?\\_ga=2.125402954.1193226532.1600159197-1438793119.1538585164](https://oma.sanoma.fi/asiakastuki/yleiset/kayttoehdot?_ga=2.125402954.1193226532.1600159197-1438793119.1538585164) 8.10.2021.
- Sinclair, John 1991: *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, Michael 1996: *Text and Corpus Analysis. Computer-assisted Studies of Language and Culture*. Oxford: Blackwell Publishers.
- 1997: Whorf's children: critical comments on critical discourse analysis. – Ann Ryan & Alison Wray (toim.), *Evolving models of language* s. 100–116. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2002: *Words and phrases: corpus studies of lexical semantics*. Oxford: Blackwell.
- Tilastokeskus 2021: *Liitetaulukko 1. Oppivelvollisuusikäisistä muualla kuin peruskoulussa 1990–2020*. – [https://www.stat.fi/til/opiskt/2020/opiskt\\_2020\\_2021-03-31\\_tau\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/opiskt/2020/opiskt_2020_2021-03-31_tau_001_fi.html)  
 5.11.2021.
- Timonen, Liisa & Kantelinen, Ritva 2017: Moninaiset oppijat, moninaiset opettajat – opettajan uudet osaamisvaateet – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (4). – <http://www.kieliverkosto.fi/article/moninaiset-oppijat-moninaiset-opettajat-opettajan-uudet-osaamisvaateet/> 23.2.2022.
- Uusikylä, Kari 2006: *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva.
- Väljärvi, Jouni 2007: Mistä hyvät opettajat tulevat? – Raija Elbaz-Luwisch, Raija Erkkilä, Eija Estola, Hannu Heikkinen, Rauno Huttunen, Geert Kerlchtermans, Viljo Kohonen, Hannele Niemi, Säde-Pirkko Nissilä, Rauni Räsänen, Markku Salakka & Jouni Väljärvi (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja: juhla kirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* s. 59–73. Oulu: Oulun yliopisto.
- Warinowski, Anu; Metsäpelto, Riitta-Leena; Heikkilä, Mirva & Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija 2021: Korona opettajan osaamisen haastajana. – *Kasvatus ja aika* 15 (2), s. 73–78. –  
<https://doi.org/10.33350/ka.107351> 23.2.2022.
- Wojtyczka, Simon; Bozkurt, Mehmet Berent; Calderón, María; Dogan, Ezgi; Guzmán, Isabel; Kang, Minju; Koh, Yeyoung; Matsuoka, Megumi; Mitina, Elena; Nguyen, Tinh; Ogawa, Rikako; Reina, Valentina; Tran, Thi Minh Tu; Yang, Xiaotong & Kantelinen, Ritva 2020: Parental Perceptions of the Ideal Foreign Language Teacher: Voices from Eight Countries. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11(5) – <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202009155861> 6.10.2021.

## Aineistolähteet

Männistö, Veera 2022: Opettajuus Helsingin Sanomissa -korpus. [tekstikorpus]

## LIITTEET

### LIITE 1

*Opettaj\**-noodin merkitsevimmät kollokaatit, frekvenssit, merkitsevyysluvut ja merkitsevyyslukujen mukaiset sijat listattuina.

Sija	Kollokaatti	Frekvenssi	Merkitsevyysluku
1	sosionomi	11	7.95875
2	varhaiskasvatus	154	7.27639
3	pätevä	15	6.99117
4	äidinkieli	22	6.98299
5	taimela	10	6.87015
6	lastenhoitaja	11	6.40621
7	sairaanhoitaja	11	6.37378
8	oaj	14	6.35558
9	esiopetus	19	6.31428
10	kouluttaa	13	6.10665
11	vapaaehtoinen	10	6.05571
12	palkka	27	5.91317
13	hoitaja	13	5.87783
14	terveydenhuolto	10	5.84549
15	ammattillinen	14	5.70577
16	kinnunen	18	5.68131
17	kannustaa	12	5.58178
18	pula	12	5.54823
19	laura	14	5.51312
20	oppilas	96	5.50534
21	tutkija	31	5.42967
22	kirjallisuus	14	5.29470
23	työskennellä	44	5.28068
24	liitto	12	5.22298
25	eläke	13	5.17591
26	opettaa	28	5.17464
27	helsinkiläinen	11	5.11075
28	viesti	12	5.02538
29	opiskelija	66	4.94479
30	rehtori	24	4.93047
31	lähettää	14	4.90978
32	puuttua	14	4.87371
33	ryhmä	31	4.83684
34	turku	17	4.83546
35	kysely	13	4.83052
36	ohjaaja	12	4.81126



37	opetus	29	4.80066
38	luokka	25	4.77394
39	vanhempi	32	4.76958
40	kieli	38	4.76235
41	lukio	51	4.74324
42	koulu	131	4.73141
43	lääkäri	12	4.69655
44	valmistua	22	4.63682
45	arvioida	16	4.59242
46	yhteys	19	4.56667
47	maksaa	15	4.53174
48	korkeakoulu	12	4.50735
49	kirjailija	13	4.50673
50	lisätä	18	4.48867
51	englanti	10	4.47075
52	yliopisto	78	4.43540
53	vaatia	24	4.39871
54	toimia	42	4.33500
55	peruskoulu	11	4.33426
56	huomata	15	4.30747
57	keskustelu	17	4.28422
58	ura	16	4.25646
59	työ	80	4.22928
60	koulutus	26	4.18778
61	lisäksi	31	4.18049
62	loka	10	4.13568
63	kysyä	19	4.13450
64	viettää	10	4.12080
65	jakaa	11	4.11075
66	siirtyä	12	4.09635
67	auttaa	17	4.08853
68	tehtävä	17	4.08428
69	opinto	12	4.07231
70	määrä	15	4.06517
71	sekä	54	4.04735
72	ala	26	4.03250
73	entinen	19	4.02114
74	tarjota	12	3.99682
75	vastata	21	3.99439
76	tarvita	32	3.98835
77	miettiä	13	3.98252
78	antaa	33	3.96880
79	jotta	11	3.96477
80	lisää	17	3.95451
81	muun	21	3.93744
82	opettaja	86	3.92108

83	merkitys	10	3.91435
84	siellä	16	3.88264
85	yhdessä	14	3.87817
86	toivoa	10	3.87639
87	musiikki	11	3.84883
88	ainakin	11	3.84883
89	joutua	19	3.84356
90	todella	10	3.83939
91	jokainen	13	3.82124
92	nostaa	11	3.81579
93	kuulla	10	3.81524
94	opiskella	18	3.80464
95	viedä	11	3.78349
96	muassa	19	3.77762
97	eri	21	3.74053
98	kokea	17	3.72548
99	syksy	13	3.71433
100	kertoa	83	3.71314
101	toiminta	12	3.70115
102	apu	16	3.69540
103	historia	12	3.69196
104	myös	133	3.67644
105	lukea	19	3.67399
106	juuri	21	3.66924
107	esimerkiksi	42	3.66281
108	aivan	10	3.64599
109	alku	17	3.64192
110	paikka	19	3.61521
111	kirjoittaa	26	3.60083
112	ymmärtää	12	3.59456
113	ja	750	3.59254
114	helsinki	55	3.58858
115	saada	106	3.58627
116	yli	21	3.57694
117	aloittaa	15	3.57500
118	kaupunki	19	3.57198
119	pitää	76	3.56667
120	osata	13	3.54823
121	nousta	13	3.54823
122	paljon	38	3.53649
123	tyttö	12	3.52356
124	käyttö	12	3.51544
125	mahdollisuus	10	3.49451
126	prosentti	12	3.46761
127	toinen	50	3.46604
128	tai	60	3.46057

129	sama	29	3.45844
130	ensimmäinen	28	3.44869
131	enemmän	19	3.44712
132	kesä	14	3.42240
133	tärkeä	23	3.41604
134	vanha	20	3.41525
135	pieni	20	3.41298
136	näin	12	3.40621
137	yksi	34	3.39695
138	nuori	38	3.37336
139	tietää	18	3.36181
140	tehdä	75	3.35367
141	vaikuttaa	14	3.34628
142	jäää	24	3.34371
143	muu	44	3.34208
144	mukaan	58	3.33271
145	taas	10	3.32725
146	lapsi	73	3.31121
147	syy	13	3.30898
148	puoli	16	3.29246
149	alue	12	3.27692
150	yhä	11	3.26201
151	tuoda	10	3.26053
152	noin	16	3.25392
153	käydä	26	3.24866
154	joku	11	3.24359
155	kuten	15	3.22298
156	että	206	3.21600
157	usein	15	3.21243
158	kanssa	42	3.20794
159	kuulua	18	3.20762
160	koska	19	3.20498
161	aikuinen	10	3.20457
162	osa	30	3.20327
163	tilanne	15	3.18381
164	hyvin	24	3.18220
165	usea	12	3.16780
166	pitkä	18	3.16250
167	kaikki	52	3.15100
168	ennen	21	3.10853
169	uusi	33	3.10519
170	joka	159	3.10002
171	moni	35	3.09878
172	tieto	12	3.09635
173	tulla	63	3.08485
174	käyttää	15	3.08428

175	kun	70	3.08119
176	jo	36	3.07629
177	tapahtua	10	3.06636
178	äiti	13	3.05136
179	kuitenkin	22	3.03591
180	olla	869	3.01018
181	hyvä	36	3.00722