

**OPPILAANTUNTEMUKSEN REPRESENTAATIOYTLÄ-  
KOULUN SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETTAJIEN PU-  
HEESSA**

Hanna Leppävuori  
Maisterintutkielma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden lai-  
tos  
Jyväskylän yliopisto  
Syksy 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Hanna Leppävuori	
Työn nimi Oppilaantuntemuksen representaatiot yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien puheessa	
Oppiaine suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika syksy 2023	Sivumäärä 41
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksessani tarkastelen oppilaantuntemuksen representaatioita yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien puheessa. Oppilaantuntemus on koulumaailmassa taajaan käytetty termi, mutta sitä ei ole juuri tutkittu. Tutkin oppilaantuntemuksen representaatiota juuri S2-opettajien puheessa, koska Opetushallituksen (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa S2-oppimäärän kuvauksessa on paljon oppilaan tuntemiseen liittyviä seikkoja.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisia oppilaantuntemuksen representaatioita yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien puheessa rakentuu? ja 2. Miten oppilaantuntemuksen representaatiot kielellisesti rakentuvat? Tutkimuksellisen viitekehyksen muodostavat oppilaantuntemus kielitietoisuuden opetuksen edellytyksenä, diskurssintutkimus ja systeemis-funktionaalinen kieliteoria, jota käytän myös analyysimenetelmänä. Tutkimuksen aineistona on neljän yläkoulun S2-opettajan haastattelut.</p> <p>Oppilaantuntemus representoituu opettajien puheessa opettajan vähitellen rakentuvana käsityksenä, pedagogisena perustana ja kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena. Representaatiot rakentuvat kielellisesti prosessityyppien kautta. Ensimmäiseen representaatioon liittyvät mentaalinen, materiaallinen ja kommunikatiivinen prosessityyppi. Oppilaantuntemus pedagogisena perustana rakentuu pitkälti materiaallisen ja relationaalisen prosessityypin kautta. Viimeisessä representaatioissa korostuvat relationaalinen ja mentaalinen prosessityyppi. Lisäksi opettajien käyttämä leksikko tukee representaatioita. Opettajien kielentämät käsitykset rakentavat representaatiota diskursiivisesti. Kaikille representaatioille on yhteistä, että oppilaat ovat välillisesti tilanteen osallistujia ja heihin viitataan monin eri sanoin.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutuksessa sekä kuntien ja koulujen kehitystyössä. Tulokset ovat osin hyödynnettävissä myös S2-alan ulkopuolella. Mahdollisia jatkotutkimusaiheita voisivat olla esimerkiksi oppilaantuntemuksen representaatioiden tarkastelu kaikissa oppiaineissa ja <i>oppilaantuntemus</i>-käsitteen määrittely laajan opettajilta kerätyn aineiston avulla.</p>	
Asiasanat representaatio, suomi toisena kielenä, systeemis-funktionaalinen kieliteoria, oppilaantuntemus	

Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto
-------------------------------------

Muita tietoja
---------------

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
1.1	Suomi toisena kielenä -opetus yläkoulussa.....	1
1.2	Tutkimuksen motivointi .....	2
1.3	Aiempi tutkimus .....	3
2	TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS .....	6
2.1	Oppilaantuntemus kielitietoisien opetuksen edellytyksenä.....	6
2.2	Diskurssintutkimus ja representaatio .....	8
2.3	Systeemis-funktionaalinen kieliteoria.....	11
3	AINEISTO JA MENETELMÄT .....	15
3.1	Käsitystutkimus.....	15
3.2	Tutkimuksen aineistonkeruu ja aineisto.....	16
3.3	Systeemis-funktionaalinen kieliteoria analyysimenetelmänä .....	18
4	ANALYYSI .....	22
4.1	Oppilaantuntemus opettajan vähitellen rakentuvana käsityksenä .....	22
4.2	Oppilaantuntemus pedagogisena perustana .....	24
4.3	Oppilaantuntemus kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena .....	29
5	TULOKSET JA POHDINTA .....	32
5.1	Tutkimuksen tulokset.....	32
5.2	Pohdinta .....	34
	LÄHTEET.....	37

# 1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin oppilaantuntemuksen representaatioita ja niiden kielellistä rakentumista yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien puheessa. Tavoitteena on selvittää, mitä oppilaantuntemus on ja miten S2-opettajat sen käsittävät. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Millaisia oppilaantuntemuksen representaatioita yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien puheessa rakentuu?
- 2) Miten oppilaantuntemuksen representaatiot kielellisesti rakentuvat?

## 1.1 Suomi toisena kielenä -opetus yläkoulussa

Suomessa vakinaisesti asuvilla oppivelvollisuusikäisillä (7–18-vuotiailla) on oikeus perusopetukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d.). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen (myöh. S2) tavoitteena on antaa Suomeen muuttaneille valmiudet toimia yhdenvertaisina jäseninä kieliyhteisössä ja mahdollistaa yhtä hyvät valmiudet koulutukseen kuin muillekin (Opetushallitus 2019: 3). Maahanmuuttajille ei ole Suomessa erillistä koulutusjärjestelmää, vaan heidät integroidaan olemassa oleviin koulutusmuotoihin, kun kielelliset ja muut valmiudet ovat siihen riittävät (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 16). S2-oppiloiden taustat ovat moninaisia, ja on huomattava, että kaikki kyseistä oppimäärää opiskelevat eivät ole syntyneet Suomen rajojen ulkopuolella tai heidän kotikielensä voi olla suomi. Esimerkiksi ulkomailla koko ikänsä asunut suomenkielisten vanhempien lapsi voi olla S2-opetuksen piirissä.

Oppilaalla on oikeus opiskella äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti, mikäli hänen äidinkielensä ei ole suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta. Myös oppilaat, joilla on puutteellinen suomen kielen taito pärjätäkseen suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tai joilla on puutteita suomen kielen taidossa jollakin tai joillakin osa-alueilla eikä heillä ole vielä edellytyksiä toimia kouluyhteisön yhdenvertaisena jäsenenä jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa, voivat opiskella suomi toisena kielenä oppimäärän mukaisesti. Päätöksen oppimäärästä tekevät opetuksesta vastaavat opettajat. Oppilaan

huoltaja tekee kuitenkin lopullisen päätöksen. (Opetushallitus 2019: 3.) Useissa peruskouluissa on erikseen ryhmiä S2-oppimäärän mukaan opiskeleville, joita ei ole integroitu suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän ryhmiin. Lisäksi S2-opetusta toteutetaan erilaisissa hankkeissa (ks. esim. Jyväskylän kaupunki n.d.; Vantaa 2023).

## 1.2 Tutkimuksen motivointi

Tutkimukseni alkusysäys oli havainto siitä, että oppilaantuntemus on taajaan käytetty termi koulumaailmassa ja se kytkeytyy tiiviisti koulun arkeen. Aiheesta ei kuitenkaan juuri puhuttu opettajan pedagogisissa opinnoissa, ellei sitä nostanut itse esiin. Ollessani S2-opettajana yläkoulussa oppilaantuntemuksen merkitys vahvistui. Aloitin käsitteen tutkimisen pedagogisiin opintoihin kuuluvassa pienessä tutkimuksessa, jossa kartoitin kyselytutkimuksella suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaantuntemuksesta. Jo tuolloin törmäsin siihen, ettei käsitettä ole juuri tutkittu.

Valitsin tutkimukseni kontekstiksi yläkoulun S2-opetuksen, koska se on minulle tuttu ja koin sen hedelmällisenä ympäristönä. Yläkoulussa ryhmät ovat suhteellisen pysyviä, jolloin opettajilla on mahdollisuus kartuttaa oppilaantuntemustaan laajemmin kuin esimerkiksi toisen asteen koulutuksessa. Lisäksi yhteydenpito kotien kanssa on yläkoulussa tiivistä. S2-opetuksen erityispiirteitä ovat opetussuunnitelma ja sen asettamat tavoitteet sekä usein pieni ryhmäkoko. Opetussuunnitelman perusteissa (2014: 313–316) S2-oppimäärään on kirjattu oppilaan tuntemiseen liittyviä seikkoja, kuten tietoisuus muun muassa oppilaan kotikielestä, kulttuurista ja kielenoppimisen vaikutuksesta kotoutumiseen. Oppilaantuntemus siis korostuu S2-opetuksessa jo opetussuunnitelman vaikutuksesta. Pieni ryhmäkoko taasen antaa opettajalle mahdollisuuden toteuttaa opetustaan yksilöllisemmin kuin isossa opetusryhmässä, jolloin oppilaisiin tutustuminen on todennäköisesti syvempää.

Tutkin nimenomaan representaatioita, koska opettajien käsitykset rakentavat niitä diskursiivisesti ja toisaalta representaatiot ilmentävät käsityksiä. Kalaja tutkimusryhmineen (2015:13) näkee, että käsitykset vaikuttavat opettajan toimintaan. On tärkeää tutkia opettajien puhetta, koska opettajat ovat yleensä virkasuhteisia ja työssään hyvin autonomisia vallankäyttäjiä. Lisäksi oppilaantuntemus kytkeytyy tiiviisti opettajan työhön.

S2-opetus aiheena koskettaa myös yhteiskunnallisesti. Suomessa asui vieraskielisiä lapsia (0–14-vuotiaita) vuoden 2022 lopussa yli 90 000. Muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia 15–19-vuotiaita oli Suomessa saman vuoden lopussa yli 300 000. (Tilastokeskus 2022.) Maahanmuuttoon on monenlaisia syitä. Yhtenä ovat sosiaaliset ja poliittiset syyt, kuten sota tai vaino lähtömaassa. Toisena ovat

väestörakenteelliset ja taloudelliset syyt, eli ihmiset muuttavat esimerkiksi työn, paremman toimeentulon tai koulutuksen perässä. Kolmantena syynä ovat ympäristökijät. Ilmastonmuutoksen myötä erilaiset luonnonkatastrofit ovat lisääntyneet. Ympäristöpakolaisten määrää on vaikea arvioida, mutta sen odotetaan kasvavan, koska ilmastonmuutos aiheuttaa yhä enemmän ääriolosuhteita, kuten tulvia ja kuivuutta. (Euroopan parlamentti 2020.)

S2-opetus nousi yleiseen keskusteluun viimeistään vuoden 2015 pakolaisaallon jälkeen. Viime vuonna alkanut Ukrainan sota toi Suomeen lapsia, joille oli pikaisesti järjestettävä koulupaikka. Yhteiskunnallinen eriarvoistuminen koulutuksen näkökulmasta on ollut pinnalla valtakunnallisessa keskustelussa alkuvuodesta 2023, ja kärkenä on ollut S2-opetus (ks. esim. Yle 2023; Helsingin Sanomat 2023). Koulujen eriytyminen huolestuttaa, kun vanhemmat voivat "koulushoppailla" lapsensa pois lähikoulusta painotettuun opetukseen. Tähän ilmiöön myös Lilja, Luukka ja Latomaa (2017: 16–19) viittaavat artikkelissaan, jossa he esittelevät eriarvoisuutta tuottavia mekanismeja tutkimusten valossa. Kaiken ytimessä nähdään olevan yksilöiden ja yhteisöjen resurssien eriarvoisuus.

### 1.3 Aiempi tutkimus

Oppilaantuntemus ei ole tutkimuksellinen käsite, joten puhtaasti sitä koskevaa ja nykyaikaista tutkimusta käsitteestä ei juuri löydy. Kielitieteellistä tutkimusta ilmiöstä ei vielä ole. Oppilaantuntemuksesta on kirjoitettu 1900-luvun puolella joitakin oppaaksi tarkoitettuja teoksia (ks. esim. Takala 1961; Kääriäinen 1989). Yläkoulu on kuitenkin muuttunut paljon vuosikymmenten aikana, enkä siksi näe relevanttina näiden oppaiden hyödyntämistä tämän päivän koulutusta tarkastelevassa tutkimuksessa. Uudemmaa näkökulmaa edustaa Pollarin ja Koppisen (2011) opas, joka painottuu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen.

Mari Jämsen (2012) on tutkinut kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmassaan oppilaantuntemusta samanaikaisopettajien näkökulmasta. Hän ei kiinnity tutkimukseensa itse oppilaantuntemus-käsitteeseen, vaan siihen, miten samanaikaisopettajat kartuttavat tietoa oppilaista ja millaisena he näkevät vuorovaikutuksen merkityksen oppilaantuntemuksen rakentamisessa. Jämsen toteutti tutkimuksensa teorialähtöisenä sisällönanalyysinä, ja aineisto koostui opettajien (n=24) kirjoittamista päiväkirjamerkinnoistä ja kolmesta parihaastattelusta. Tutkimus osoittaa, että oppilaantuntemuksen kartuttamiseen käytetyt menetelmät ovat moninaisia ja vuorovaikutteisia ja vuorovaikutus opettajien kesken koetaan tärkeänä. Myös Jämsen (2012: 63) tunnistaa oppilaantuntemukseen liittyvän tutkimuskirjallisuuden puutteen.

S2-kontekstissa toimivien opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta on tutkittu. Sinkkonen ja Kyttälä (2014) ovat tarkastelleet suomalaisten opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta, ja Pappa ja Hökkä (2021) ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelevien suomen kielen opettajien tunnekokemuksia. Sinkkonen ja Kyttälä (2014: 167) haastattelivat tutkimuksessaan yhdeksää suomenkielisessä koulussa työskennellyttä opettajaa ja pyrkivät löytämään opettajien hyväksi havaitsemia keinoja monikielisten ja -kulttuuristen oppilaiden opettamiseen. Tutkimuksen tuloksissa nousevat esiin riittävä kielellinen tuki oppilaille, yhteistyö kollegoiden kanssa, koulunkäynninohjaajien tuki, oppilaiden nopea integroiminen tavalliseen luokkaan ja suomalaiseen yhteiskuntaan, moninaiset ryhmät valmistavassa opetuksessa sekä opetuksen laatu (mts. 172–178). Opettajilla on siis kokemustensa pohjalta paljon näkemymiä siitä, kuinka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perusopetusta voidaan kehittää.

Pappa ja Hökkä (2021) haastattelivat tutkimuksessaan neljää suomen kielen opettajaa, jotka työskentelevät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. He selvittivät opettajien tunteiden säätelykeinojen ja opettajaidentiteetin yhteyttä. Tutkimus osoittaa, että monikulttuuristen ja -kielisten oppilaiden opettaminen on emotionaalisesti haastavaa, mikä heijastuu opettajaidentiteettiin. (Mts. 77–80.) Opettaja nähdään yhteiskunnallisesti mallikansalaisena, joka osaa hillitä käytöstään ja tunteitaan. Välillä unohdetaan, että opettajat ovat tavallisia ihmisiä, joilla on tunteet ja mieli.

Kansainvälisessä tutkimuksessa oppilaantuntemus-käsite tutkimuskohteena on vaikeasti hahmotettava, koska koulukulttuurit ovat vaihtelevia (Jämsen 2012: 63). Yksi näkökulma on Cladininin (1985) käyttämä nimitys *practical knowledge*. Tällä hän tarkoittaa opettajan henkilökohtaista tietoa, joka ei ole teoreettista tai akateemista. Se syntyy tilanteisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti, eikä se ole henkilöhistoriasta irrallista. Kuitenkin tieto oppilaista on vain yksi osa sitä. Pääosin Cladininin käyttämä käsite kiinnittyy kokonaisvaltaisesti opettajan käytännön tietoon, joka rakentuu yksilöllisesti sekä tunne- ja moraalipohjaisesti. (Mts. 361–362, 382–383.)

Representaatioita on tutkittu S2-alalla oppikirjoista ja opetussuunnitelmasta. Söyrinki (2020) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan, millaisia sukupuolen ja parisuhteen representaatioita kahdessa eri aikuisten S2-oppikirjassa esiintyy. Hän nojautuu kriittiseen diskurssintutkimukseen, feministiseen viitekehykseen ja systeemifunktionaaliseen kieliteoriaan, jota itsekin hyödynnän. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sukupuolten representaatiot ovat oppikirjoissa melko monipuolisia mutta osin stereotypisia, vaikkakin stereotypioita pyritään myös rikkomaan. Parisuhteen representaatio on hyvin perinteinen: mies ja nainen ovat naimisissa, ja heillä on yleensä ydinperhe. Representaatiot rakentuvat nimeämisen ja verbiprosessien kautta. (Mts. 8–27, 32–58, 79–86.)



Myös Nurminen (2020) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut sukupuolen representaatioita aineistonaan sähköinen yläkoulun valmistavan opetuksen S2-oppimateriaali. Lisäksi hän on tutkinut representaatioiden kielellistä ja visuaalista rakentumista. Nurmisen (2020: 6–17) tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu diskurssintutkimuksesta, systeemis-funktionaalista kieliteoriasta sekä visuaalisesta kieliopista. Tutkimuksen mukaan sukupuoli representoituu oppimateriaalissa binäärisenä, sensitiivisenä ja tasa-arvoisena, ja sukupuoliin perinteisesti liitettyjä stereotyyppioita myös haastetaan. Representaatiot rakentuvat kielellisesti nimeämisen, verbi-  
muotojen ja toiston kautta. (Mts. 51–56.)

Turkkila (2020) on maisterin sivututkielmassaan tutkinut oppijan representoitumista Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Myös hän hyödyntää tutkimuksessaan diskurssintutkimusta ja systeemis-funktionaalista kieliteoriaa. Oppijasta muodostuvat representaatiot ovat ristiriitaisia: Toisaalta oppijat ovat suurelta osin maahanmuuttajataustaisia, mutta sitä ei lopulta huomioida opetussuunnitelmatekstissä. Myös oppijan itsenäinen toimijuus vaihtuu tekstin edetessä passiivisuuteen ja tekemisen kohteeksi. Representaatiot rakentuvat kielellisesti materiaalisten ja relationaalisten verbiprosessien sekä osallistujaroolien kautta. (Mts. 61–62, 64–65.)

Tutkimusaiheittani lähellä olevat tutkimukset S2-opettajista ovat sisältölähtöisiä, kun taas omassa tutkimuksessani lähestymistapa on merkityslähtöinen. Jämsenin (2012) pro gradu -tutkielma ja muutamat oppaat antavat pohjaa oppilaantuntemuksen tutkimiselle ja syvemmän ymmärryksen tuottamiselle ilmiöstä. Aiemmin esitellyt suomen kielen oppiaineessa tehdyt pro gradu -tutkielmat S2-oppikirjoista käyttävät osin samoja metodeita representaatioiden tutkimiseen kuin minä. Hyödynnän siis representaatioiden tutkimisessä hyväksi koettuja, perinteisiä menetelmiä.

## 2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Oppilaantuntemus kielitietoisien opetuksen edellytyksenä

Tässä luvussa esittelen kielitietoisuuden käsitteen, joka nivoutuu oppilaantuntemukseen opetussuunnitelmatekstin kautta. Kielitietoisuus ja S2-opetus kehystävät oppilaantuntemuksen representaatioiden tutkimusta.

Yhteiskuntamme monikielistyy ja se näkyy kaikkialla, muun muassa kouluissa ja työpaikoilla (Mustanoja, Tervola, Sandberg & O'Dell 2017: 162). Tämä on huomioitu vuonna 2014 julkaistussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) uudella käsitteellä: kielitietoisuus. Käsite mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa koulun toimintakulttuurin kehittämisen yhteydessä. Käsitteeseen liittyvät tärkeimmät kielikasvatustieteelliset näkökulmat ja -tavoitteet: Perusteissa jokainen opettaja nähdään oman oppiaineensa kielen opettajana ja monikielisyys käsitetään laajana, jokaista koskevana määritelmänä. Kulttuurinen moninaisuus todetaan rikkaudeksi, jota kunnioitetaan ja vahvistetaan. (Suuriniemi 2019: 43; Opetushallitus 2014: 16, 28.) Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) mukaan kielitietoisien toimintakulttuurin rakentamisessa on oleellista opettajan oma halu pohtia kielellisiä ilmiöitä yhdessä oppilaiden kanssa ja tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa. Opettajan ei tarvitse olla kielen asiantuntija voidakseen opettaa kielitietoisuutta.

Kielitietoisuutta alettiin tutkia noin neljäkymmentä vuotta sitten, ja sen alullepanijana pidetään Erik Hawkinsia (Lilja, Luukka & Latomaa 2017: 13). Käsite on kompleksinen, ja sitä on tutkittu useilla eri aloilla, kuten kasvatustieteissä, yhteiskuntatieteissä ja psykologiassa (Lilja ym. 2017: 13; Dufva 2018: 68–69). Lilja, Luukka ja Latomaa (2017: 13) määrittelevät kielitietoisuus-käsitteen tutkimusalan yhdistystä (the Association for Language Awareness) mukailleen eksplisiittiseksi tiedoksi kielestä sekä kielen tietoiseksi havainnoinniksi ja kielelle herkistymiseksi kielenoppimisessa,

kielenopetuksessa ja kielenkäytössä. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin (2019) näkemys kielitietoisuuden käsitteestä pohjautuu Schmidtin (1995) ja van Lierin (2004) luonnehdintoihin ja on viisiulotteinen. Ensimmäinen ulottuvuus on kielen huomioiminen. Se tarkoittaa huomion kiinnittämistä kielelliseen muotoon tai muodon ja sisällön väliseen yhteyteen. Toisessa, kielellisen luovuuden ulottuvuudessa kielellä leikitellään merkityksillä sekä rikotaan normeja ja rajoja, usein spontaanisti. Kolmas ulottuvuus on metakielellinen tieto, johon kuuluu tieto kielen käyttöön liittyvistä säännöistä ja kielestä järjestelmänä. Neljäs ulottuvuus eli metakielellinen pohdinta taas viittaa aktiiviseen kielenkäyttöön liittyvään pohtimiseen ja järkeilyyn. Viides ulottuvuus on kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet, mikä tarkoittaa tietoista asenteiden reflektointia. Ulottuvuuksissa voi olla tilanteista vaihtelua, ja ne voivat ilmetä oppijoiden kielenkäytössä eri tavoin. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.)

Edellä esitellyt kaksi määritelmää ovat samansuuntaisia, mutta alan tutkimusyhdistys kiinnittyy määrittelyssään vahvemmin koulumaailmaan, joka on alun perinkin ollut tutkimusalan keskiössä (Lilja ym. 2017: 13). Mustonen ja Honko (2018: 129) korostavat, että koulukontekstissa kielitietoisuus käsittää myös tietoisuuden siitä, että kieli- ja menetelmävalinnat oppitunnilla ovat vallankäyttöä. Eri määritelmien ja näkemysten pohjalta (ks. Lilja ym. 2017; Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; Kuukka & Rapatti 2019) näen kielitietoisuuden kokonaisvaltaisena kielen tunnistamisena ja tunnistamisena ja siihen kytkettyvät sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ulottuvuus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden lähtökohdat ja taustat kuten äidinkielet, kulttuurit ja maassaoloaika. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän lähtökohtana vuosiluokilla 7–9 ovat oppilaille tärkeät ja tarpeelliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet, ja opetuksessa oppilaiden kielitausta ja vahvuudet on otettava huomioon. (Opetushallitus 2014: 87, 314–316.) Tämä vaatii opettajalta tietoa oppilaistaan.

Kielitietoisuuden tulisi näkyä koulussa kielitietoisina työtapoina. Niiden kautta vahvistetaan muun muassa käsitteiden oppimista, sanavaraston laajentumista sekä kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien erottamista. Kieli nähdään oppimisen voimavarana, sillä oppiminen on vuorovaikutusta kielellä. (Kuukka & Rapatti 2017: 3–4, 9.) Opettajat tarvitsevat kuitenkin lisää tietoa ja strategioita käyttää oppilaiden kaikkia kieliä oppimisen voimavarana, ja kielitietoisien toimintakulttuurin luominen vaatii työtä (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019: 57).

Kielitietoiset työtavat kattavat kaiken opetuksen oppiaineesta riippumatta. Aineenopettajan olisi tärkeää ymmärtää, millaista oman tiedonalan kieli on, jotta hän voi auttaa oppilaitaan jäsentämään oppiaineen tekstejä ja niiden sisältöjä sekä opettaa oppiaineessa vaadittavia tekstitaitoja. (Kuukka & Rapatti 2017: 9–12.) Lilja, Luukka ja Latomaa (2017: 19) nostavat artikkelissaan esiin huomion arvoisen seikan: sekä äidinkielliset että S2-oppijat ovat yhtä lailla oppimishaasteen edessä eri oppiaineiden

tiedonalan kieltä omaksuttaessa, koska tieteellisen kielenkäytön konventiot ovat usein vieraita myös äidinkielisille koulukielen puhujille.

Kielitietoiset työtavat edellyttävät yhteistyötä niin opettajilta kuin koulun johdolta. Yhteistyö opettajien kesken ei tulisi rajoittua oppiaineen tai oppiaineryhmien sisälle, vaan esimerkiksi äidinkielen ja S2-opettajat voivat konsultoida muiden aineiden opettajia kielitietoisien työtapojen käytöstä. (Kuukka & Rapatti 2017: 7, 9, 12.) On kuitenkin koulukohtaista, kuinka yhteistyö toimii ja kuinka paljon kieliaineiden opettajien asiantuntemusta hyödynnetään kielitietoisia työtapoja suunniteltaessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valossa voidaan ajatella, että kielitietoisuus on koko kouluyhteisön asia. Lilja, Luukka ja Latomaa (2017: 26) kannustavat ajattelemaan laajemmin: kielitietoisuus on koko yhteiskunnan asia, koska onhan koulu kuin pienoismalli yhteiskunnasta.

Kielitietoisuudesta juontuu kielitietoinen pedagogiikka, jossa opettajan olisi toivottavaa olla tietoinen oppilaidensa taustoista: sosiaalisista verkostoista, elämänpolusta, kielenkäyttötavoista erilaisissa yhteisöissä ja kielellisistä ympäristöistä. (Mustonen & Honko 2018: 129). Joillakin oppilailla ei välttämättä ole koulun ulkopuolella lainkaan suomenkielisiä kontakteja, kun taas joillain ympäristö voi olla täysin suomenkielinen. Kielellinen eriarvoisuus uhkaa lisääntyä, kun kielenkäytössä ja kielenoppimisessa korostetaan yhteisöllisyyttä ja koulun ulkopuolisia oppimistilanteita. Tämän takia oppilaan elämä koulun ulkopuolella voi heijastua koulunkäyntiin taitotaseroina muihin oppilaisiin nähden. (Mustanoja ym. 2017: 162, 175.)

Oppilaasta muodostetun tiedon tulisi heijastua pedagogisiin ratkaisuihin, kuten materiaalivalintoihin, työtapoihin ja keskeisimpien sisältöjen valintaan. Ei voida olettaa, että opettaja tuntee oppilaidensa kielitaustan syvällisesti, mutta sitä voi vähitellen rakentaa yhteistyössä oppilaiden, kotien ja oman äidinkielen opettajien kanssa. Kielitietoinen pedagogiikka hyväksyy ja tunnustaa erilaiset elämäntavat ja näkökulmat ja laajentaa oppilaiden kielenkäyttöreperuaaria. (Mustonen & Honko 2018: 129.) Kielitietoisuus ja kielitietoinen pedagogiikka ovat siis vahvoja motivaatiotekijöitä oppilaantuntemuksen rakentamisessa, jos niitä vain halutaan ja osataan hyödyntää. Niiden tulisi myös olla osa opettajankoulutusta (Aalto & Tarnanen 2015: 76–77; García 2008: 385, 393–399).

## **2.2 Diskurssintutkimus ja representaatio**

Diskurssintutkimuksessa yhdistyvät kielellinen tulkinta ja sosiaalisen toiminnan tarkastelu lausetta laajemmissa yksiköissä (Pälli & Lillqvist 2020: 374). Kieli kytkeytyy kielenkäyttötilanteeseen. Nämä lähtökohdat pohjautuvat kielen funktionaalisuutta korostavaan tutkimusperinteeseen, joka korostaa merkitysten rakentumista

kontekstissaan ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 16, 19.) Diskurssintutkimuksen perustana on todellinen kielenkäyttö ja käsitys diskurssin kaksoiskierteestä: kielenkäyttö paitsi heijastaa maailmaa, myös rakentaa sitä. (Fairclough 1992: 8; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 24, 26; Pälli & Lillqvist 2020: 375–376).

Tutkimukseni on vahvasti kielentutkimusta, mutta diskurssintutkimus on saanut vaikutteita myös muilta tieteen aloilta, kuten filosofiasta ja yhteiskuntatieteistä. Suomessa tutkimusalueen ja metodin nimitykset kielitieteessä alkoivat vakiintua 2000-luvun puolella. (Pälli & Lillqvist 2020: 378, 383.) Diskurssintutkimus on keino saada tietoa yhteiskunnasta ja kulttuurista kielen kautta (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 17). Koulu on merkittävä yhteiskunnallinen instituutio, jonka vaikutukset heijastuvat laajalle. Tutkimukseni keskiössä onkin saada tietoa oppilaantuntemuksesta ja opettajien käsityksistä siitä koulukontekstissa.

Diskurssintutkimuksen eri suuntauksia yhdistäviä tekijöitä ovat merkitysten kontekstisidonnaisuus, dynaamisuus ja vuorovaikutteisuus (Pälli & Lillqvist 2020: 382). Merkitysten muodostamiseen käytetään kielellisiä resursseja, joita ovat esimerkiksi sananvalinnat, lauserakenteet, eri genret ja diskurssit. Kielenkäyttäjien valinnan mahdollisuuksia resurssien suhteen rajoittavat muun muassa konteksti ja siihen kytkeytyvät diskursiiviset ja vuorovaikutukselliset käytänteet sekä kielenkäyttäjän omat lähtökohdat. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 22–23.) Kielellisten resurssien avulla voidaan rakentaa myös sosiaalisia merkityksiä kuten valtaa tai identiteettiä, mutta se on usein tiedostamatonta toimintaa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 23; Fairclough 1992: 7).

Merkitykset ovat kontekstisidonnaisia. Kielenkäytön konteksti ei ole yksiselitteinen käsite, sillä siihen kietoutuu monia ulottuvuuksia kuten historia, kulttuuri ja yhteiskunnan normit. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 25, 37.) Myös eri kielitieteen suuntauksukset käsittävät kontekstin eri tavoin (Heikkinen 2012: 90). Yleisesti voidaan sanoa, että konteksti on kieltä ympäröivä todellisuus. Kontekstiin liittyvät kaikki asiat, jotka vaikuttavat merkityksen muotoutumiseen ja sen tulkintaan esimerkiksi rajoittavasti tai mahdollistaen. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 38, 40; Gee 2011: 100.) Toisaalta Heikkisen (2012: 89) mukaan konteksti ei voi olla tutkimuksen aikana staattinen ja muuttumaton. Usein erotetaan toisistaan sosiokulttuurinen ja tilannekonteksti. Koska kontekstin käsite on niin laaja-alainen, on tutkijan syytä rajata tutkimuksensa kannalta relevantti konteksti. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 41, 44.) Tutkimuksessani haastatteluiden teeman sosiokulttuurinen konteksti on suomalainen yläkoulu ja sen S2-opeus 2020-luvulla. Haastattelutilanteen tilannekonteksti on koulun luokkatila, ja toimijoina ovat haastattelija ja haastateltava.

Merkitykset ovat dynaamisia eli muuttuvia ja rakentuvat vuorovaikutuksessa. Pietikäinen ja Mäntynen (2019: 13–14) näkevät nämä mekanismit diskurssintutkimuksen ytimessä. Merkitykset voivat muuttua ajassa, paikassa, tilanteessa ja ja

kielenkäyttäjakohtaisesti. Vuorovaikutuksellisuus näkyy merkitysten neuvottelemisena kussakin kielenkäyttötilanteessa. Tähän kiertyy etenkin ajatus kielestä sosiaalisena toimintana.

Diskurssin käsite on dynaaminen ja moniulotteinen. Käsitteen määritteeseen si-  
dostuvat viisi näkökulmaa. Ensinnäkin diskurssi viittaa lausetta laajempaan kielen-  
käytön yksikköön, ja toiseksi se huomioi kielenkäytön kontekstissaan. Kolmanneksi  
käsitteeseen sisältyy ymmärrys todellisuudesta, jossa kielenkäyttö tapahtuu. Neljän-  
neksi diskurssi nähdään tunnistettavana tapana käyttää kieltä sekä viidenneksi va-  
kiintuneena merkityksellistämisen tapana. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 27–30.) Kä-  
site jaetaan nykyisessä tutkimuskirjallisuudessa kahtia: diskurssi (*discourse*) ja dis-  
kurssit (*a discourse*). Yksikkömuotoinen, englannin kielessä artikkeliton, diskurssi viit-  
taa yleisesti kielenkäyttöön sosiaalisen ja tilanteisen toiminnan resurssina. Se on tut-  
kimusalan teoreettinen lähtökohta. Monikkomuotoinen diskurssit on syntynyt  
Focault'n ajatusten pohjalta kuvaamaan kiteytynyttä ja historiallisesti muodostunutta  
merkityksellistämisen käytännettä, joka rakentaa kuvaa puhunnan kohteesta. Käsite  
on tarkempi ja yksityiskohtaisempi kuin yksikkömuotoinen diskurssi, koska diskurs-  
sit pyrkivät järjestelmällisesti muokkaamaan puhunnan kohdetta. (Pietikäinen &  
Mäntynen 2019: 35.) Tutkimuksessani yksikkömuotoinen diskurssi on esimerkiksi  
kielenkäyttö haastattelutilanteen resurssina muodostaa merkityksiä. Monikkomuo-  
toisella diskurssin käsitteellä voidaan tutkimuksessani kuvata esimerkiksi haastatte-  
lussa rakentuvia puhetapoja, jotka rakentavat oppilaantuntemuksen representaatioita.

James Gee (2011: 34) tekee käsitteeseen samankaltaisen jaon kirjainkoolla (*dis-  
course, Discourse*). Isolla alkukirjaimella kirjoitettuun diskurssin käsitteeseen kietoutu-  
vat esimerkiksi kielelliset valinnat, arvot, normit ja toiminta. Pienellä kirjoitettu käsite  
viittaa samaan ajatukseen kuin aiemmin esitelty artikkeliton diskurssi eli kielenkäyt-  
töön ja kielen osa-alueisiin yleisesti. Diskurssit liittyvät vahvasti niin vallankäyttöön  
kuin vastarintaan, koska ne pyrkivät vakiinnuttamaan ja systematisoimaan näkemyk-  
sensä (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 35–36).

Tutkimukseni pääkäsite on representaatio, joka tarkoittaa jonkin itsensä ulko-  
puolisen esittämistä tai edustamista (Tieteen termipankki 2021). Representaation kä-  
sitettä on käytetty diskurssintutkimuksessa laajalti, sillä kielen ajatellaan representoi-  
van eli esittävän ja kuvaavan, merkityksellistävän maailmaa (Hall 1997: 15; Pietikäi-  
nen & Mäntynen 2019: 78–79). Faircloughin (1992: 8) mukaan diskurssintutkimuk-  
sessa yksi kielen pääfunktioista on ideationaalinen funktio. Kielen avulla siis repre-  
sentoimme ja ilmaisemme maailmaa ja kokemuksiamme. Representaatio kuvaa todel-  
lisuutta ja mielikuvitusmaailmaa sellaisena kuin sen koemme ja on keskeinen osa kie-  
lenkäyttöä. Hall (1997: 19) esittää, että samassa kulttuurissa elävillä ihmisillä on suu-  
rin piirtein samankaltainen "käsityskartta", kulttuuri ja yhteinen kieli, jakaa merkityk-  
siä.

Hallin (1997: 15, 17–19) mukaan representaatiot ovat dynaamisia, sillä ne muuttuvat kokemustemme myötä. Niitä muovaavat sekä käsityksemme että reaali maailma, ja käsite yhdistää merkityksen ja kielen kulttuuriin. Representaatiot rakentuvat prosessissa, jossa linkittyvät "asiat", muun muassa ihmiset, objektit ja tapahtumat, käsitteet sekä merkitystä kantavat merkit, esimerkiksi kirjaimet ja kuvat. Tähän ajatukseen pohjautuu konstruktivistinen lähestymistapa. Siinä representaation nähdään rakentuvan kielenkäytön kautta. Sanat eivät itsessään tarkoita mitään, vaan puhuja rakentaa niiden merkityksen. (Hall 1997: 15, 25–26, 35.) Pietikäisen ja Mäntynen (2019: 80) mukaan representaatio on kontekstisidonnainen ja kytköksissä aiempiin representaatioihin, joiden kautta se saa merkityksensä. Representaatiot syntyvät diskurssien tukemana ja ovat diskursiivisen toiminnan tulos, ja niitä jaetaan yhteisen kielen kautta. Tutkimuksessani näen sekä puhujan että aiempien representaatioiden yhdessä muodostavan merkityksiä. Lisäksi tutkimuksessani representaatiot rakentuvat ja niitä jaetaan puhutun kielen kautta.

Representaation ja diskurssin käsitteitä erottaa erilainen dynaamisuus: diskurssi kuvaa merkitysten muovautumista ja vakiintumista, ja representaatio kuvaa useimmiten tuon prosessin lopputulosta. Representaatio on rajallinen käsite, koska se tarkastelee yleensä niin sanottua pysähtynyttä kuvaa, jossa tutkittava ilmiö voi leikkautua irti kontekstistaan. Onkin olemassa riski, että monimuotoisesta ja muuttuvasta ilmiöstä syntyy liian yksiuolotteinen kuva. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 79.)

### 2.3 Systemis-funktionaalinen kieliteoria

Systemis-funktionaalinen kieliteoria (myöh. SF-teoria) on yksi diskurssitutkimuksen päämetodeista (Pälli & Lillqvist 2020: 380–381), ja käytän sitä tutkimuksessani analyysimenetelmänä. Se on myös kieliteoria sekä kielenkäytön kuvausmalli (Eggins 2004: 21). M. A. K. Halliday kehitti teorian oppi-isänsä John Firthin ajatusten pohjalta 1970-luvun lopulla (Bateman 2017: 15). Teoria näkee kielen ja kielenkäytön sosiaalisena toimintana ja korostaa kontekstin merkitystä merkitysten muotoutumisessa (Halliday & Matthiessen 2014: 30, 35, 43). Kieli on merkityspotentiaali eli sillä mahdollistetaan merkitysten tuottaminen, välittäminen ja ymmärtäminen. Se voidaan jakaa osapotentiaaleihin, jotka ovat eri tekstilajeille tyypillisiä kielenkäytön tapoja, esimerkiksi imperatiivin ja ruokasanaston käyttö ruokaohjeissa. (Shore 2020: 34–35.) SF-teorian keskiössä on tietoisuus ilmauksien mahdollisuuksista, ja teoriassa kielioppi nähdään resurssina (Bateman 2017: 18, 20).

SF-teoria eroaa muista funktionaalisista kieliteorioista siten, että siinä kielioppi nähdään systemistönä, jossa merkitykset muotoutuvat kontekstissaan (Halliday &

Matthiessen 2014: 56; Bateman 2017: 17). Käytän systeemistö-nimitystä Shoren (2020: 34) mukaisesti, koska pidän sitä kuvaavampana kuin systeemi-termiä. Teoriassa kielen nähdään muodostuvan useista systeemeistä, jotka muodostavat systeemistön (mp.). SF-teorian yksi teoreettinen tavoite onkin kuvata kieltä järjestelmien kokoelmana eli systeemisesti (Bateman 2017: 16). Muut kieliopit pyrkivät rakentamaan abstraktin mallin kielisysteemistä. Ne eivät kuitenkaan yleensä tavoita sitä, miten kieli toimii eli kuinka tosielämän tilanteissa välitetään merkityksiä. SF-teoria painottaa tekstin kokonaisvaltaisuutta ottaen huomioon tilanteiset tekijät. (Halliday & Matthiessen 2014: 20, 74.) Se on myös tekstikielioppi eli se huomioi sana-, lause ja virketasoja laajemmat tekstimerkitykset (Shore 2020: 31).

SF-teoriassa kielisysteemistö ilmentyy tekstiesiintymänä, jotka voivat olla puhuttua tai kirjoitettua kieltä. Nämä eivät ole toisistaan erillisiä ilmiöitä, vaan ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Kielisysteemistö muuttuu ja muovautuu hitaasti ajan ja kielenkäyttötilanteiden myötä. Systeemistö mahdollistaa tekstiesiintymien eli tekstien tuottamisen. (Shore 2020: 34.) Tutkimuksessani teksti on kirjoitetussa muodossa olevaa puhuttua kieltä.

Kieli toimii kontekstissa, joka on kaiken kielen käytön taustalla, ja siihen peilautuvat tekstin semanttiset ja leksikkokieliopilliset valinnat (Halliday & Matthiessen 2014: 35, 43). Kielenkäytön hierarkiassa ylimpänä kontekstina voitaneen pitää kulttuurista kontekstia. Kulttuuria voisi luonnehtia merkitysten ympäristöksi, jossa erilaiset semanttiset järjestelmät toimivat. Instituutiot ovat osa kulttuuria ja kontekstia. (Mts. 33.) Tutkimuksessani koulu instituutiona on siis osa kontekstia, jossa opettajat puhetta tuottivat. Kulttuurisen kontekstin sisällä on monia abstrakteja, aikapaikkaisia tilannekonteksteja (Shore 2012a: 136).

Tekstin konkreettiselle tilannekontekstille eli tilanteelle ei ole yhtä yhtenäistä kuvausta, mutta se on pystytty jaottelemaan kolmeen osaan: ala (*field*), osallistujarooli (*tenor*) ja kielen ilmenemismuoto (*mode*). Näitä kutsutaan rekisterimuuttujiksi. (Eggins 2004: 90; Shore 2012a: 134–135; Halliday & Matthiessen 2014: 33.) Rekisterillä taas tarkoitetaan osapotentiaalia, joka koostuu kielen sanastollisista ja kieliopillisista voimavaroista (Shore 2012b: 160). Rekisterimuuttujat ja kielelliset valinnat korreloivat, ja Halliday on esittänyt, että juuri nämä kolme rekisterimuuttujaa ovat merkityksiä, joita kieli on rakentunut tuottamaan. (Eggins 2004: 90, 110).

Alalla tarkoitetaan sitä, mistä tilanteesta on kyse ja miten se vaikuttaa kielenkäyttöön. Se voi realisoitua tekstissä esimerkiksi prosessien ja osallistujia kuvaavien substantiivien kautta. (Eggins 2004: 90, 110.) Tutkimuksessani tekstin ala on tutkimushaastattelu ja sen aihe oppilaantuntemus S2-opetuksessa. Osallistujarooleilla kuvataan, ketä tilanteesta on mukana ja millainen on sosiaalisten suhteiden rooli siinä. Roolit vaikuttavat kielenkäyttöön; on esimerkiksi eri asia, puhuuko koulun rehtorille vai omalle äidille. (Mts. 99.) Halliday ja Matthiessen (2014: 33) jakavat roolit



institutionaalisiin rooleihin, statuksiin, kontaktirooleihin ja sosiometrisiin rooleihin, joilla kuvataan muun muassa osallistujien hierarkiaa, suhdetta tai suhteita toisiinsa ja tilanteista roolia. Tutkimukseni haastattelutilanteessa osallistujina olivat haastateltava yläkoulun S2-opettaja ja minä tutkijana. Lisäksi tilanteeseen tulivat puheen kautta osallistujiksi muun muassa oppilaat ja koulun opettajakollegat. Ilmenemismuodolla tarkoitetaan kielen roolia vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi kirjoitetulla ja puhutulla kielellä on erilaiset ilmenemismuodot. Puhuttu kieli on usein spontaania, kasvokkaista ja vahvasti vuorovaikutteista. Kirjoitettu kieli on usein muodollisempaa, suunniteltua ja ei-vuorovaikutteista. Ilmenemismuoto voi realisoitua tekstissä esimerkiksi tekstin teeman kautta. (Eggins 2004: 90, 92.) Tutkimuksessani tekstin ilmenemismuoto on kirjoitettu puhuttu kieli. Toisin sanoen puhetilanne on taltioitu kirjoitettuun muotoon, jossa non-verbaalinen vuorovaikutus katoaa. Tutkimuksessani kuitenkin tärkeintä on puheen sisältö ja kielenkäyttö.

Kaikkiin kontekstin osa-alueisiin liittyy arvoja jokaisessa tilanteessa, mikä heijastuu kielen käyttöön. Jos vuorovaikutustilanteessa on esimerkiksi kaksi henkilöä, joista toinen on huomattavasti korkeammassa asemassa, ja he ovat toisilleen vieraita, se väkisininkin vaikuttaa tilanteeseen ja kaventaa kielellisen ilmaisun mahdollisuuksia. (Halliday & Matthiessen 2014: 34.) Tällöin arvot voivat näkyä esimerkiksi teitittelynä ja sensitiivisten puheenaiheiden välttelynä. Omassa tutkimuksessani minulla haastatelijana oli enemmän valtaa haastattelutilanteessa, koska ohjasin keskustelua kysymyksilläni. Osan haastateltavista tapasin ensimmäisen kerran haastattelussa, mutta joidenkin kanssa olin tavannut aiemmin muissa yhteyksissä. Toki kaikkien kanssa olin ollut etukäteen yhteydessä sähköpostin kautta. Tuttuudella on saattanut olla vaikutusta haastateltavien kielenkäyttöön.

Kielen keskeisimmät perustehtävät ovat sosiaalisten suhteidemme toteuttaminen ja kokemusten rakentaminen ymmärrettäviksi. Kielen avulla voimme järjestää kokemusmaailmaamme esimerkiksi asioiden nimeämisen ja erilaisten kategorioiden kautta. (Halliday & Matthiessen 2014: 30.) Halliday ja Matthiessen (2014: 30–31) jakavat kielen muodot ja tehtävät kolmeen metafunktoon: ideationaalinen, intersubjektivaalinen ja tekstuaalinen. Ne ovat kielen pääfunktioita, jotka ovat merkitysten ja niiden tuottamisen päälajeja (Shore 2020: 41). Metafunktiot ja rekisterimuuttajat ovat yhteydessä toisiinsa siten, että jokaiselle rekisterimuuttujalle esitetään olevan ominainen metafunktio. Esimerkiksi ala kiinnittyy vahvasti ideationaaliseen metafunktoon. (Eggins 2004: 110–111.)

Keskityn tutkimuksessani ideationaalisen metafunktion ja sen alakategorian eksperimentaalisen eli representatiivisen metafunktion tarkasteluun. Ideationaalisessa metafunktiossa kieli nähdään heijastuksena kokemusmaailmastamme ja kokemus- ja mielikuvitusmaailmamme konstruoijana (Halliday & Mathiessen 2014: 30; Shore 2012a: 146). Sen alakategoria representatiivinen metafunktio kuvaa, miten kieltä

käytetään konstruoimaan ulko- ja mielikuvitusmaailmaa. Interpersoonainen meta-funktio käsittelee kieltä sosiaalisten suhteiden luomisessa ja suhtautumisessa omiin ja toisten sanomisiin. Tekstuaalinen metafunktio keskittyy kieleen itsessään. Se huomioi esimerkiksi tekstin teeman- ja informaationkulun (Shore 2012a: 146–148.)

SF-teoria on alun perin luotu englannin kielen tarkasteluun, mutta sovelletaan sitä suomen kieleen Susanna Shoren (2012a, 2012b, 2020) tekemien käsitteiden suomen-nosten ja mallianalyysien pohjalta. Esittelen SF-teoriaa analyysimenetelmänä luvussa 3.3.

## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Käsitustutkimus

Käsitustutkimus kehystää analyysiani, koska käsitykset implikoituvat puheessa ja ovat yhteydessä representaatioihin. Soveltavassa kielitieteessä käsityksiä on alettu tutkia 1980-luvulla (Kalaja & Barcelos 2006), ja toisen kielen tutkimuksessa käsityksiä on tutkittu noin kolmekymmentä vuotta (Barcelos 2006). Käsitykset ovat ääneen sanomattomia näkemyksiä siitä, minkä yksilö uskoo olevan totta. Ne ovat vahvasti arvottavia ja affektiivisia. (Borg 2011: 370.) Käsitykset heijastavat yksilön maailmankuvaa, joten ei ole relevanttia verrata käsityksiä ja objektiivista tietoa keskenään. (Aro 2009: 13–14.)

Opettajien käsityksiä on tutkittu sekä yksittäisistä aiheista, kuten kirjoittamisesta ja kieliopista, että yleisesti (Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015: 13). Psykologiassa on todettu, että tiedolla ja käsityksillä on voimakas yhteys ihmisen toimintaan (Borg 2006: 1). Käsitykset muodostavat toiminnalle pohjan (Borg 2011: 371), mutta on kahtalaista näyttöä siitä, vaikuttavatko opettajan käsitykset esimerkiksi kieliopin ja lukemisen opetukseen vai eivät. On todettu, että koulu- ja luokkahuoneympäristöllä on suurempi vaikutus opetukseen kuin opettajan käsityksillä toimivasta pedagogiikasta. (Borg 2006: 132, 137.) Toisaalta Kalaja tutkimusryhmineen (2015: 13) asettaa tutkimuksessaan lähtökohdaksi, että käsityksillä on vaikutusta opettajan toimintaan, sillä he pureutuvat juuri toimintaan ja luokkahuonekäytäntöihin vaikuttaviin käsityksiin. Toiminnan ja käsitysten suhde ei ole yksinkertainen kausaalisuhte, vaan se on kompleksinen ja dynaaminen, kuten seuraavaksi tarkemmin esittelen.

Käsitykset nähdään kielitieteessä kompleksisina ja kontekstisidonnaisina. Ne kätkevät sisäänsä erilaisia tunteita ja asenteita. Käsitykset eivät muotoudu syy-seuraus-periaatteella, vaan niihin vaikuttavat monet asiat. Käsitustutkimusta on tehty

monista eri näkökulmista, joista yksi on diskursiivinen. Ylipäätään käsitysten tunnustetaan olevan yhteydessä diskursseihin. (Barcelos & Kalaja 2011: 282–286; Kalaja ym. 2015: 12, 208.)

Käsitykset ja niiden näkyminen ovat tutkimuksissa todettu kompleksisimmiksi ilmiöiksi kuin aiemmin on ajateltu, mikä vaatii tutkimusmetodeilta sopeutumista. Enää ei voida nojautua kausaalisiin suhteisiin, vaan on tutkittava käsitysten vuorovaikutusta. (Kalaja ym. 2015: 13.) Toisen kielen tutkimuksessa käsitysten määrittely on moninaista. Niistä on kuitenkin löydettävissä kaksi yleistystä: kaikki määritelmät viittaavat kielen luonteeseen ja kielenoppimiseen, ja osa määritelmistä korostaa ympäristön vaikutusta käsityksiin, koska ne muotoutuvat osin vuorovaikutuksessa. (Barcelos 2006: 8.) Käsitykset ovat siis vuorovaikutteisuuden takia jollain tapaa dynaamisia, ja tutkimus tunnustaa niiden kompleksisen rakentumisen.

Tutkijoilla ei ole yhteisymmärrystä siitä, kuinka pysyviä tai muuttuvia käsitykset ovat. Esimerkiksi Borg (2011: 371) näkee käsitykset melko muuttumattomina ja Kalaja tutkimusryhmineen (2015: 208) pitää niitä osittain pysyvinä. Heidän eriäviä näkemyksiään voi selittää Borgin ja Kalajan taustat eri tieteenaloilta. Toisen kielen omaksumiseen liittyvässä käsitystutkimuksessa Kalaja ja Barcelos (2006: 2) pitävät yhtenä ongelmana ajatusta siitä, että käsitykset olisivat pysyviä mielikuvia. Dufvan (2006: 143) mukaan käsitykset eivät ole siinä mielessä pysyviä, että ne muokkautuvat elämän aikana ja kohdatuissa tilanteissa. Voitaneen siis ajatella, että käsitykset eivät ole täysin muuttumattomia, mutta niiden muuttuminen on hidasta.

Näen käsitysten ja representaatioiden välisen suhteen kaksisuuntaisena. Yhtäältä representaatiot ilmentävät käsityksiä, mutta toisaalta käsitykset rakentavat representaatioita diskursiivisesti.

## 3.2 Tutkimuksen aineistonkeruu ja aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu neljän yläkoulun S2-opettajan haastatteluista. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Tämä tarkoittaa sitä, että olin laatinut kysymykset etukäteen ja niiden esittämisjärjestys oli vapaa, mutta jätin tilaa esimerkiksi kysymysten sanoittamiselle eri tavoin, tarkentaville kysymyksille sekä haastateltavan vapaalle puheelle (Tiittula & Ruusuvoori 2005: 11; Puusa 2020: 111–113). Teemahaastattelu vaatii tutkijalta ja haastateltavalta yhteistä kontekstin ymmärrystä, tässä tutkimuksessa yläkoulun S2-opetuksesta (Puusa 2020: 113).

Tarvitsin tutkimustani varten tekstiaineiston, jotta representaatioiden tutkiminen olisi mahdollista. Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla sain melko helposti kerättyä isomman tekstimassan. Lisäksi kyselytutkimukseen verrattuna haastattelun etu on vuorovaikutuksessa, sillä haastattelutilanteessa

on mahdollista esittää jatkokysymyksiä ja tarttua haastateltavan esiin tuomiin kiinnostaviin näkökulmiin (Puusa 2020: 106–107). Haastattelu ja haastatteluvuorovaikutus ovat osa tiedon tuottamisen prosessia (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 10). On kuitenkin huomioitava, että tutkimushaastattelu on osin tutkijan johdattelemaa keskustelua, ja vuorovaikutustilanteen osapuolet vaikuttavat toisiinsa (Puusa 2020: 103).

Etsin haastateltavat suuren suomalaisen kaupungin koulujen kautta. Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Kun olin löytänyt sopivat haastateltavat, pyysin heidän esihenkilöiltään virallisen suostumuksen tutkimukseen ja kaupungilta tutkimusluvan organisaatioon. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja jokainen haastateltava allekirjoitti suostumuslomakkeen ennen varsinaista haastattelua. Lisäksi haastateltaville toimitettiin etukäteen tutkimuksen tietosuojailmoitus, koska kerätty aineisto on tunnistettavaa. Haastattelut toteutettiin koulujen tiloissa.

Haastattelut tallennettiin äänitallentimella, josta ne siirrettiin haastattelun jälkeen tietokoneelle tietoturvalliseen kansioon. Raakalitteroin haastattelut koneen avulla, ja tein niiden pohjalta lopulliset litteraatiot itse. Litteroinnilla tarkoitetaan puhemuotoisen aineiston purkamista kirjoitettuun muotoon. Se on tärkeä vaihe laadullisen aineistoon perehtymisessä ja analyysiprosessissa. Litterointitarkkuuteen vaikuttavat tutkimuskysymykset ja analyysimenetelmät. (Kallio n.d.; Ruusuvuori & Nikander 2017: 427, 437.) Litteraationi ovat puhekielisiä ja noudattavat sanottua, koska tarkasteluni keskiössä ovat kielelliset ilmaukset ja valinnat, mutta niihin ei ole merkitty esimerkiksi prosodioita, taukojen pituuksia tai päällekkäispuhuntoja. Käytin tutkimuksessani karkeaa litterointitarkkuutta (ks. Ruusuvuori 2010: 425). Litterointivaiheessa poistin aineistosta kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot, kuten koulujen nimet, ja pseudonymisoin opettajat nimimerkein OPE1, OPE2, OPE3 ja OPE4.

Litterointi on osa tutkimuksen analyttistä läpinäkyvyyttä (Nikander 2010: 433). Analyysini perustuu litteroituun aineistoon, josta on helpompi hahmottaa kokonaisuuksia kuin ääninauhasta. On huomion arvoista, että litteraatiot eivät ole tyhjentyvä selostus haastattelutilanteesta, vaan niiden ulkopuolelle jää paljon sanatonta vuorovaikutusta. (Ruusuvuori & Nikander 2017: 437.)

Tutkimushaastattelut toteutettiin joulukuussa 2022 ja tammikuussa 2023. Haastatteluaineistoa kertyi 1 tunti ja 49 minuuttia, ja litteroituna analyysiin sopivaa aineistoa oli 29 sivua.

Opettajilla oli työkokemusta S2-opetuksesta yläkoulussa vuodesta kolmeentoista vuoteen. Heidän työtehtäviinsä kuului vaihtelevasti esimerkiksi S2-oppituntien pitämistä, oppilaiden auttamista muissa oppiaineissa ja yhteisopettajuutta muiden aineenopettajien kanssa. Heidän opetusryhmänsä olivat pieniä. Kaikilla haastateltavilla oli opettajan pätevyys ja kolmella neljästä suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajan pätevyys.

Toteutin aineiston analyysin tekstinkäsittelyohjelmassa, jossa tarkastelin aineiston analyysin kannalta sisällöllisesti relevantteja lauseita. Käytännössä analyysin ulkopuolelle jäivät opettajien taustoihin liittyvä haastattelupuhe, yksittäisiä oppilaita ja heidän elämiään koskevat esimerkit sekä tutkimusaiheeseen liittymättömät puheosuudet.

### 3.3 Systemis-funktionaalinen kieliteoria analyysimenetelmänä

Tarkastelen analyysissani aineistoa eksperientaalisen metafunktion, osallistujaroolien ja leksikkokieliopin näkökulmista. Eksperientaalinen metafunktio on ideationaalisen metafunktion alatyyppejä. Halliday ja Matthiessen (2014) käyttävät eksperientaalisen metafunktion käsitettä, mutta pidän tutkimukseni kannalta kuvaavampana Shoren (2020: 44) synonyymista nimitystä representatiivinen metafunktio. Ideationaaliseen metafunktioon on luettu representatiivinen metafunktio ja looginen metafunktio, jota on välillä pidetty omina metafunktionaan (mp.).

Representatiivinen metafunktio tarkoittaa sitä, että kielellä representoidaan kokemusmaailmaamme. Kielellä konstruoidaan muun muassa prosesseja, ominaisuuksia ja olioita. Metafunktiota voidaan tarkastella prosessityyppien eli eksperientaalisten lausetyyppien kautta. (Shore 2012a: 147; Shore 2020: 41.) Shore (2020: 297) ei käytä lainkaan nimitystä prosessityyppi, vain prosessi. Käytän kuitenkin prosessityypin ja prosessin käsitteitä Hallidayn ja Matthiessenin (2014: 213–224) mukaisesti, koska pidän sitä selkeämpänä. Prosessi kuvaa lauseen sisällä olevan finiittiverbin merkitystä, ja prosessityyppi tarkoittaa kategoriaa, johon prosessit sijoittuvat. Erotan prosessityypin ja lausetyypin toisistaan: prosessityyppi kuuluu funktionaaliseen kielioppiin ja lausetyyppi perinteiseen, deskriptiiviseen kielioppiin (ks. VISK § 891). Perinteisen lauseopin lauseenjäsenet ovat kuitenkin apuna systemis-funktionaalisisessa analyysissä (myöh. SF-analyysi) merkitystensä kautta (Shore 2020: 294).

Representatiivisessa metafunktiossa tärkein merkitystehtävä on verbilausekkeella eli predikaattiverbillä, koska sillä ilmaistaan prosessia (Shore 2020: 294). Lisäksi tarkastelun kohteena ovat predikaattiin kuuluvat välttämättömät lauseenjäsenet (Shore 2012b: 164). Prosessityyppinä on neljä: materiaallinen, kommunikatiivinen, mentaalinen ja relationaalinen (Shore 2020: 300–356).

Materiaalisella prosessityypillä representoidaan tapahtuma tai teko ulko- tai mielikuvitusmaailmasta. Se konstruoi ajan kuluessa tapahtuvaa muutosta maailmassa, kuten kohteeseen tai tulokseen johtavia tai johtamattomia tapahtumia (Shore 2012b: 164; Shore 2020: 300). Materiaaliset lauseet jaetaan transitiivisiin ja intransitiivisiin materiaalsiin lauseisiin. SF-analyysissä lauseyhteys on ratkaiseva tekijä siinä,

onko lause transitiivinen vai intransitiivinen, vaikka verbit yksinään voidaan jakaa näihin kahteen kategoriaan perinteisen kieliopin mukaisesti. Transitiivisessa materiaalisessa lauseessa subjekti on toimija ja objekti on kohde tai tulos. Intransitiivisessa materiaalisessa lauseessa ei ole objektia, ja niitä on suomen kielessä kahta alatyyppeä: Ensimmäisessä alatyypissä lauseessa on subjekti ja tavallinen intransitiivinen verbi (esim. Lapset tekivät keksejä.). Usein lauseen toimija on elollinen, mutta se voi olla esimerkiksi jokin luonnonvoima. Toisessa alatyypissä olennaista on se, että sillä ilmaistaan tahatonta prosessia, jossa tapahtuma ei ole subjektitarkoitteen kontrollissa (esim. Housut kutustuivat pesussa). Lauseessa ei ole subjektina toimijaa, vaan on luontevampaa puhua prosessin läpikävijästä. (Shore 2020: 300–304.) Transitiivisuus on järjestelmä, joka ei vaikuta ainoastaan verbiin vaan myös esimerkiksi osallistujiin (Halliday & Matthiessen 2014: 227).

Kommunikatiivisessa prosessityypissä lauseessa on verbi, jolla konstruoidaan sanomista. Subjektitarkoite on inhimillinen tai inhimillistetty. Toisin kuin materiaalisissa lauseissa kommunikaatiolauseiden objektitarkoitteisiin ei kohdistu toimintaa. Objekti voi olla substantiivilauseke tai toinen lause. Prosessityypille ominainen piirre on referoivuus eli lause voi olla projisoiva (esim. Ystäväni kertoi, että hänen puolisonsa sai uuden työpaikan.). Se yhdistää kommunikaatio- ja mentaalisia lauseita. (Shore 2020: 310.)

Mentaalisessa prosessityypissä lauseet representoivat ihmisen sisäistä kokemusmaailmaa ja tietoisuutta, kuten tunteita, ajattelua ja aistihavaintoja (Halliday & Matthiessen 2014: 245). Subjektina on inhimillinen tai inhimillistetty olio (Shore 2020: 318). Mentaalinen lause voi olla referoiva. Sillä on mahdollista myös projisoida eli esittää tietoisuuden sisältö lauseena tai lausekompleksina (esim. Pelkäsin, että hän oli lähtenyt.). Että-lause representoituu ihmisen sisäisen kokemusmaailman kautta. (Halliday & Matthiessen 2014: 253–254; Shore 2020: 318.) Tällöin puhutaan toisen asteen representaatiosta eli kielellisen representaation representaatiosta (Shore 2020: 480). Mentaalisessa prosessityypissä toiminta ei kohdistu tai vaikuta kohteeseen (Shore 2012b: 165).

Yleensä relationaalisessa prosessityypissä *olla*-verbi sitoo kaksi lauseketta yhteen. Relationaalisten eli suhdelauseiden joukko on heterogeeninen ja laajakäyttöinen. (Shore 2020: 319.) Yleisesti relationaaliset lauseet esittävät kahden olion tai olion ja olosuhteen välisen suhteen (Shore 2012b: 165). Suhdelauseiden alatyyppeä on yhdistämislauseet, jotka ovat predikatiivilauseita. Näitä ovat luokitteleva ja identifioiva yhdistämislause. Luokitteleva yhdistämislause on yleisin yhdistämislauseetyyppi. Siinä luokitellaan subjektin tarkoite tietyntylaiseksi. (Shore 2020: 319–320.) Identifioivassa yhdistämislauseessa on identiteettipredikatiivi, jolla subjekti luokitellaan ainoaksi luokassaan. Identifioiviksi lauseiksi voidaan määritellä myös sellaiset lauseet, joissa rinnastetaan kaksi oliota, esimerkiksi reaali maailman näyttelijä ja näyttelmän hahmo.

Yhdistämislauseet voivat ristettä materiaalisen tai mentaalisen lauseen kanssa. (mts. 323, 327.)

Myös sijaintilause ja olotilalause kuuluvat relationaaliseen prosessityyppiin. Sijaintilauseessa on *olla*-verbi ja välttämätön tilaa ilmaiseva adverbiaali (esim. Maljakko on pöydällä.). Se vastaa tutkailukysymyksiin missä tai milloin. Olotilalause (esim. Tyttäreni oli koomassa.) konstruoi kantajan eli yleensä subjektin ja sen olotilan välissä. Olotila voi olla asento tai psykofyysinen tai sosiokulttuurinen tila. (Shore 2020: 333–336.) Relationaaliseen prosessityyppiin voi myös kuulua lauseita, joissa on jokin muu kuin *olla*-verbi. Tällöin predikaatti on vastaava suhdetta konstruoiva verbi. (Shore 2012b: 165.)

Prosessityyppien rajat eivät tarkkarajaisia, vaan lauseissa voi olla piirteitä kahdesta tai useammastakin prosessityypistä, koska kategoriat ovat prototyypisiä. SF-teorian soveltamisessa suomen kieleen tutkijan täytyy itse pohtia, kuinka tekstiä tulee analysoida. Hallidayn teoriapohjaa voi käyttää apuna, mutta englannin kieleen sovitettu teoria ei aina suoraan toimi suomen kielen kohdalla. (Shore 2012b: 166.)

Tein prosessityyppien analysoinnin tekstinkäsittelyohjelmassa, jonne siirsin aineistosta jokaisen analyysin kannalta sisällöllisesti relevantin lauseen. Tarvittaessa pelkistin lauseita puhekielestä yleiskielisemmiksi, jotta prosessityyppi tuli selkeämmin näkyviin.

Osallistujarooleilla tarkoitetaan niin tilanteen kannalta olennaisia sosiaalisia rooleja kuin kielen kautta tuotettuja kielellisiä rooleja. Sosiaaliset roolit ovat kielestä riippumattomia, vaikka ne todellistuvat lähinnä kielessä. Kielellisiä rooleja voivat olla esimerkiksi kysyjä, puhuja ja kuulija. (Shore 2012a: 135.) On esitetty, että osallistujaroolit ovat suora yhteys kielen ja kontekstin välillä, eli roolit tietyssä tilanteessa vaikuttavat kielen käyttöön (Eggins 2004: 100). Shoren (2012a: 149) mukaan osallistujaroolit reaalistuvat esimerkiksi persoonamuodon valinnassa. Tarkastelen osallistujarooleja myös representatiivisten osallistujaroolien kautta, ja esittelen niitä seuraavaksi.

Prosessiin liittyviä muita merkitystehtäviä kutsutaan representatiivisiksi osallistujarooleiksi, koska lauseiden analyysi perustuu merkityksiin. Ydinroolit ovat lauseen keskeisiä rooleja. Ne voivat toteutua lauseenjäsenenä tai ne voivat jäädä ilmaisevaksi, mutta kuitenkin ne ymmärretään merkitykseen kuuluviksi. Rooleja ovat esimerkiksi toimija, läpikävijä, kohde ja tulos, jotka toteutuvat lauseessa subjektina, objektina ja predikatiivina. Lauseessa voi olla perifeerisiä eli reunaroleja, jotka ilmenevät valinnaisina adverbiaaleina. Ne eivät ole keskeisiä lauseen merkityskuvion kannalta. Esimerkiksi lauseessa *lapset leikkivät pihalla* subjekti eli *lapset* on ydinroolitaan toimija ja *pihalla* on reunarooli eli valinnainen adverbiaali. Representatiivisen roolin nimeäminen ei ole aina yksioikoista. Pyrkimys on kuitenkin kuvata nimellä merkitystehtäviä. Tämän takia lauseiden merkityskuvioiden hahmottaminen on olennaista. (Passiivimuotoiset verbit vaikuttavat ydinrooleihin siten, että prosessin



inhimillinen ydinrooli on taka-alalla. (Shore 2020: 294–295, 297, 356.) Tarkastelin osallistujarooleja samassa tiedostossa prosessityyppien kanssa, jolloin lauseiden merkityskuviot olivat helposti hahmotettavissa.

Halliday ja Matthiessen (2014: 7–10, 35) esittävät yhtenä kielen tarkastelun osa-alueena leksikkokieliopin, jota sovellan omassa analyysissäni, koska leksikkokieliopilliset seikat peilautuvat kaiken kielenkäytön taustalla oleviin konteksteihin. Leksikkokielioppi näkee kielen osat hierarkisesti ja käsittää esimerkiksi morfeemit, sanat, sijapäätteet, lausekkeet, kiteytymät, lauseet ja virkkeet. Leksikon ja kieliopin suhde on vuorovaikutteinen ja toisistaan riippuva, ja leksikko tulikin osaksi monia kielioppi-teorioita 1900-luvun lopulla (VISK: kielioppi ja leksikko). Leksikkokielioppi on kieliopin ja leksikon vuorovaikutusta. Kielioppi on suljettu systeemi, strukturoitu ja merkitystasoltaan yleinen, kun taas leksikko on avoin ja muuttuva kokonaisuus, kollokaatiivinen ja merkitystasoltaan tarkka. (Halliday & Matthiessen 2014: 64.) Hyödynnän kieliopillisessa tarkastelussa deskriptiivistä Isoa suomen kielioppia (VISK), koska SF-teoriasta on löydettävissä joitain yhtäläisyyksiä ja vastaavuuksia deskriptiivisen kieliopin kanssa (Shore 2012a: 148).

Semantiikka on ylimpänä kielen hierarkiassa, sillä siinä kohtaavat kieli ja kielen ulkopuolinen maailma. Semantiikka sitoo yhteen kontekstin ja leksikkokieliopin: semantiikka muuttaa kokemukset ja vuorovaikutussuhteet kielellisiksi merkityksiksi, ja leksikkokielioppi muuttaa merkitykset sanoiksi. (Halliday & Matthiessen 2014: 42–43.)

Omassa leksikkokieliopillisessa analyysissäni kiinnitin huomiota arvottamiseen ja epävarmuuden ilmaisuun, sanojen aihepiireihin ja asioiden nimeämiseen. Olin kiinnostunut erityisesti siitä, millä tavoin oppilaisiin puheessa viitataan. Tein leksikkokieliopillista analyysia yhtäaikaaisesti prosessityyppien analysoinnin kanssa.

Seuraavassa luvussa esittelen analyysin tuloksena muodostetut kolme representaatiota.

## 4 ANALYYSI

### 4.1 Oppilaantuntemus opettajan vähitellen rakentuvana käsityksenä

Ensimmäinen oppilaantuntemuksen representaatio on oppilaantuntemus opettajan henkilökohtaisena käsityksenä, joka rakentuu vähitellen eri keinoin. Opettajat puhuvat oppilaantuntemuksesta vahvasti omasta näkökulmastaan. Oppilaantuntemus representoituu opettajan henkilökohtaisena käsityksenä etenkin mentaalisen prosessityypin, yksikön ensimmäisen persoonan ja leksikon kautta. Tyypillisiä lauseenaloituksia ovat esimerkiksi *mä aattelen, mä ymmärrän, mua kiinnostaa, mä haluan tietää ja musta tuntuu*. Leksikkotasolla representaatiota tukevat kognitiiviseen prosessiin liittyvät nominaaliset ilmaukset kuten *ymmärrys, tuntemus, käsitys ja tietämys*.

Henkilökohtaista käsitystä ilmentävät aineistossa esiintyvät epävarmuuden ilmaukset, jotka representoivat opettajat subjektiivista ja pohtivaa näkökulmaa keskiössä olevaan ilmiöön. Epävarmuuden ilmaukset myös osoittavat, että opettajilla ei ole vaikiintunutta käsitystä oppilaantuntemuksesta (esimerkki 1):

- 1) että . onhan se niinku . oppilaantuntemus niinku varmaan aika . iso joukko kaikenlaisia asioita mutta että . en nyt sillee tiedä niinku . niinku ei nyt välttämättä tarvi niin hirveen syvällisesti . oppii tuntemaan mut sillai kuitenkin . pääpiirteittäin [olisi hyvä tuntea] (ÖPE4)

Yllä olevassa esimerkissä (1) epävarmuus kielentyy modaalisisina adverbeinä *varmaan* ja *ei välttämättä* (ks. VISK § 1601, 1614) ja kielteisenä yksikön ensimmäisen persoonan *tietää*-predikaattina. Modaaliset adverbit ilmaisevat nimenomaan puhujan omaa käsitystä asian varmuudesta tai todenperäisyydestä (VISK § 1601). Käsityksiä voidaankin pitää osin dynaamisina niiden vuorovaikutteisuuden takia (ks. esim.

Barcelos 2006: 8). Haastattelutilanteessa opettaja pohtii oppilaantuntemusta ääneen haastattelijan kysymysten pohjalta eli vuorovaikutustilanteessa.

Oppilaantuntemuksen representaatiota opettajan henkilökohtaisena käsityksenä tukee opettajien käsitys oppilaantuntemuksesta vähitellen rakentuvana. Opettajat tunnistavat käsityksen oppilaantuntemuksesta muuttuvana, ja he kielentävät sitä. Dufvan (2006: 143) mukaan käsitykset muuttuvat kohdattujen tilanteiden ja kokemusten myötä. Tietoa oppilaasta kerätään useista lähteistä, eikä työ tule koskaan valmiiksi. Oppilaantuntemuksen rakentuminen vähitellen kielentyy pitkälti materiaalisen prosessityypin kautta sekä päättymättömyyttä ja prosessimaisuutta ilmentävinä verbeinä kuten *rakentaa* (VISK § 1513). Tämä näkyy esimerkeissä (2) ja (3):

- 2) et miten mä sitä [oppilaantuntemusta] rakennan (OPE 1)
- 3) niin sehän rakentuu se oppilaantuntemus sitten siinä ihan koko ajan . niin ku myös niitten sisältöjen kautta (OPE1)

Esimerkissä (2) *rakentaa*-verbi on osana transitiivista materiaalilauseetta, jossa opettaja on subjekti eli toimija ja oppilaantuntemus on objekti ja ydinrooliltaan tulos (ks. Shore 2020: 301). Esimerkissä (3) opettaja käyttää intransitiivista *rakentua*-verbiä, ja lauseessa oppilaantuntemus on subjektin asemassa toimijana. Rakentua-verbi kuvaa toimintaa ikään kuin automaattisena, koska subjekti on merkitykseltään se, joka rakentuu. *Rakentaa*-verbi sen sijaan saa subjektin, joka on merkitykseltään aktiivinen toimija.

Oppilaantuntemuksen rakentaminen tapahtuu vuorovaikutteisesti, mikä näkyy aineistossa kommunikatiivisena prosessityyppinä. Se näkyy aineistossa esimerkiksi *kysyä*-verbin ja sen frekventatiivijohdoksen *kysellä* muodossa. Kysyminen kohdistuu yleensä oppilaaseen joko suoraan valinnaisena adverbialina tai kontekstista luettuna. Myös muut kommunikatiiviset verbit, kuten *puhua* ja *sanoa* ovat yleisiä. Alla olevassa esimerkissä (4) OPE2 kertoo vuorovaikutteisista tavoista, joilla hän rakentaa oppilaantuntemustaan. Vuorovaikutuksen piirissä ovat sekä oppilaat että muut koulun aikuiset. Vuorovaikutuksen kautta opettaja rakentaa omaa käsitystään oppilaistaan.

- 4) no mä yritän siis . puhua heidän kanssa tosi paljon . ihan niinku vapaa-ajan asioista ja . kaikesta ja sit olla heidän kaa ja niinku . morjenstaa heitä ku mä nään heiät vaikka välitunnilla tai jossain . mut just et puhun heidän luokanvalvojen ja opojen ja ihan niinku kaikkien koulun aikuisten kanssa (OPE2)

Oppilaantuntemuksen rakentaminen on aineiston perusteella pitkälti opettajien oman halun varassa. Opettajilla on halu tutustua oppilaisiin, mikä ilmenee *yrittää*-verbin käyttönä. Tulkitsen verbin osaksi verbiketjuja, koska lauseessa verbiketjun osat muodostavat merkityskokonaisuuden (Shore 2020: 168–169). Verbiketjun voisi tulkita deskriptiivisen kieliopin mukaan predikaatiksi ja infinitiiviobjektiksi (VISK § 469). Verbiketju koostuu alisteisesta verbistä ja pääverbistä. Pääverbi on lauseen

varsinainen prosessi, jolle toinen verbi on representatiivis-semanttisesti alisteinen. (Shore 2020: 412–414.) Esimerkissä (4) *yritän puhua* -verbiketju kielentää kommunikaatiivista prosessia. Ensimmäinen verbi on alisteinen ja kuvaa puhujan pyrkimystä pääverbillä ilmaistuun prosessiin. Opettajien pyrkimys tehdä asioita oppilaantuntemuksen kartuttamiseksi tukee representaatiota oppilaantuntemuksesta opettajan vähitellen rakentuvana käsityksenä.

Kautta aineiston opettajien opettamat oppilaat ovat välillisesti haastattelutilanteen osallistujia, koska heihin viitataan eri tavoin opettajien puheessa. Oppilaat ovat keskeisessä roolissa oppilaantuntemuksesta puhuttaessa, koska ilmiö ikään kuin kohdistuu heihin. Esimerkiksi heidän toimintaansa ja puhettaan referoitiin tutkimushaastatteluissa. Oppilaat olivat sekä toimijoita että toiminnan kohteita

Oppilaisiin viitataan aineistossa monin eri sanoin. Tyypillisimmät pronominit, joilla oppilaisiin viitataan, ovat *ne* ja *he* eli monikolliset pronominit. OPE4 käyttää muihin haastateltuihin verrattuna melko vähän oppilaisiin viittavia pronomineja. Hän puhuu oppilaista pitkälti yksikön kolmannessa persoonassa, mutta ei kielennä pronominia. Muita referenssejä eli viittauksia ovat muun muassa *oppilaat*, *S2-oppilaat*, *maahanmuuttajaoppilaat* ja *monikulttuuriset oppilaat*. Sanat ovat kontekstissaan neutraaleja, mutta nykyisessä kiristyneessä yhteiskunnallisessa keskusteluilmapiirissä jotkut voivat liittää sanoihin negatiivisia konnotaatioita. *Oppilas*-sanan käyttäminen ja moninaiset viittaukset suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskeleviin oppilaisiin myös implikoivat, että puhuja on joku muu kuin oppilas itse (ks. Shore 2012b: 161–163). Valitut viittaukset myös korostavat opettajien suhdetta nuoriin työnsä kautta. Aineistossa nousevat esiin myös suomi äidinkielenä -oppimäärää opiskelevat oppilaat. Heihin viitataan esimerkiksi sanoilla *äikänryhmäläiset* ja *kantasuomalaiset nuoret*.

## 4.2 Oppilaantuntemus pedagogisena perustana

Oppilaantuntemus representoituu pedagogisena perustana, jonka kaikki opettajat kertoivat vaikuttavan heidän opetukseensa ja työhönsä. Materiaalinen prosessityyppi on aineistossa yleinen kuvattaessa oppilaantuntemuksen vaikutusta sisältöjen, työtapojen ja oppimateriaalien valintaan. Prosessityypin transitiiviset materiaaliset lauseet noudattavat pitkälti prototyyppistä merkityskuviota: toimija, materiaallinen prosessi, kohde tai tulos sekä valinnaiset adverbialit (ks. Shore 2020: 300). Aineistossa korostuvat transitiiviset materiaaliset lauseet, joiden toimija on opettaja itse. Opettajat tulevat siis osallisiksi tilanteeseen myös haastattelupuheen kautta. Toisinaan toimija piiloutuu passiivimuodon tai nollapersoonan taakse, mikä on tyypillistä puhutussa

kielessä, mutta toimija käy ilmi kontekstista (VISK § 1347), kuten alla olevassa esimerkissä (5).

- 5) vaikka että hyödyntää siinä sitä sellasta . sellasta niinku tietoa oppilaista et mikä heitä . inspiroi ja motivoi ja kiinnostaa . toisaalta sit myös niin et saattaa rajata jotai aiheita ulos (OPE1)

Esimerkissä (5) näkyy kaksi transitiivista materiaalista prosessia sekä nollapersoonan käyttöä. Transitiiviset materiaaliset prosessit *hyödyntää* ja *saattaa rajata* ovat nollapersoonamuotoisia, mutta haastattelutilanteen kontekstista voi päätellä, että OPE1 on lauseiden toimija. Opettajan tieto oppilaista on objekti, joka on hyödyntämisen kohde mutta myös eräänlainen vaikutin toimintaan.

Oppilaantuntemuksen vaikutus sisältöjen, työtapojen ja oppimateriaalien valintaan näkyy myös leksikossa. Aineistossa on pedagogiseen kontekstiin sopivia sanavalintoja lauseiden objekteissa ja adverbiaaleissa, kuten esimerkeissä (6), (7), (8) ja (9):

- 6) **työskentelytapoihin** se voi vaikuttaa myös – – nii sittehän mä saatan niinku suunnitella tuntia tai valita **tekstejä** tai . sellasia ihan niinku jotenkin siitä näkökulmasta – – et ihan niinku **aihe- ja sisältövalintoihin** se [oppilaantuntemus] voi vaikuttaa (OPE1)
- 7) ollaanks me tehty mitään kokeita asiasta tai . sellasia **kirjoitelmia** . et mä oisin antanu numeroita tai muuta . koska . mä nään sen kaiken tuntityöskentelyn ja kaikki . **tehtävät** ja kaikki mitä he tekee (OPE2)
- 8) et täytyy hirveesti tehdä kaikkee **eri materiaalia** – – sitte pystyy valitsemaan jotai **luettavaa** vaikka tai – – et jos haluat tietää jostain aiheesta lisää tai jotain **sanastoo** johonki juttuun nii voi aina pyytää – – sitten mä monesti teen semmoisia **kertauskortteja** (OPE3)
- 9) tai . onko kotona minkälainen tuki niinku jos annetaan **kotiläksyjä** (OPE4)

Esimerkeissä (7) ja (8) on havaittavissa hyponymia eli yläkäsite-alakäsite-suhde. Esimerkissä (7) kirjoitelmat ovat tehtävät-yläkäsitteen alla. Esimerkissä (8) materiaali on yläkäsite ja kertauskortit ja sanasto sen alakäsitteitä. Aineistossa kokonaisuutena on hyponymiaa ja synonymiaa samanteemaisessa leksikossa. (Ks. Shore 2012b.) OPE3 kertoo esimerkissä (8), että hänen täytyy tehdä *hirveesti – – kaikkee eri materiaalia*. Hirveästi on kvanttoriadverbi, joka kuvaa lauseessa materiaalin ja sen luomisen määrää (ks. VISK § 657). Haastattelun kokonaiskontekstissa lause liittyy S2-oppilaiden heterogeenisyyteen, joka vaatii opettajalta monenlaista oppimateriaalia. Oppilaantuntemus representoituu myös tätä kautta pedagogisena perustana. Lisäksi oppilaantuntemus on ydinrooliltaan toimija, tai lauseyhteydessään vaikuttaja, esimerkissä (6). Esimerkissä (6) huomion arvoista on myös transitiivisen *vaikuttaa*-verbin käyttö, joka luo asioiden välille melko yksioikoisen suhteen.

Representaation leksikko on konkreettista mutta abstraktiotasoltaan melko yleistä. Opettajat kuitenkin kertoivat myös yksityiskohtaisempia esimerkkejä, joissa

korostui relationaalisuus. Alla olevissa esimerkeissä oppilaantuntemuksen relationaalisuus pedagogisiin ratkaisuihin esitetään *jos*-konjunktion avulla eli konditionaalisenä suhteena (VISK § 1134).

- 10) että **jos on vaikka** äärettömän kiinnostunu piirtämisestä tai musiikista nii sitte se on niinku hyvä tapa . lähestyä ehkä joitain asioita (OPE4)
- 11) ni sit mä . **jos mä satun tietämään** vaikka sen oppilaan lempiväriin . ni sit mä valitsen sen paperin tai sen kynän sen perusteel (OPE3)

Konjunktiovalinta kertoo tapauksen esimerkinomaisuudesta (esimerkki 10) sekä epävarmuudesta, onko itsellä tietoa, jota hyödyntää pedagogisessa suunnittelussa (esimerkki 11). Esimerkissä (10) sana *vaikka* on fokuspartikkeli. Sen merkitys on samantapainen kuin *esimerkiksi*-sanan, mutta se osoittaa, ettei esimerkin valinnalla ole väliä (VISK § 841). OPE4 vain päätti valita oppilaan kiinnostuksenkohteiksi piirtämisen ja musiikin, mutta ne olisivat voineet olla jotain muitakin. Oppilaantuntemuksen relationaalisuus pedagogisiin ratkaisuihin olisi siis voitu esittää myös muita esimerkkejä käyttäen. Esimerkeissä (10) ja (11) *jos*- ja *niin*-sanat ilmaisevat asioiden kausaalista suhdetta: jos oppilaasta tietää jotain, niin siitä seuraa jonkinlaista toimintaa (ks. VISK § 1132).

Oppilaan osaamisen hahmottaminen ja kielitaito representoituvat aineistossa keskeisinä pedagogista suunnittelua määräävinä tekijöinä, kuten esimerkistä (12) voidaan huomata. Osaamisen kuvaamiseen käytetään eniten materiaalista ja relationaalista prosessityyppiä. On huomion arvoista, että oppilaan osaamiseen ei viitata juuri tarkemmin esimerkiksi tiettyinä taitoina, pois luettuna kielitaidon kuvaaminen. Harvoja oppilaan osaamista eritteleviä kohtia aineistossa on, kun OPE4 kertoo oppilaan tietotekniikkataidoista (esimerkki 14). Alla olevissa esimerkeissä (12), (13) ja (14) opettajat käyttävät useita materiaalisia prosesseja, jotka on lihavoitu.

- 12) emmä koe et heitä vois myöskää **opettaa** ilman et mä tiedän mikä se taso on (OPE2)
- 13) et sit taas tietenki niitä oppimistaitoa tyyliä kielitaitoa niitä nyt **pyrkii** sitten niinku **mittaamaan ja havannoimaan ja haarukoimaan** jotenkin tietosemmin niinku kaikella mahdollisella erilaisella (OPE1)
- 14) et kyllähän ne sitten **selviää** tuolla esimerkiksi TVT-tunnilla kun . näin että . [oppilas] **osaa avata** tietokoneen ja **[osaa] klikata** sieltä oikeet ohjelmat auki ja näin nii (OPE4)

Yllä olevissa esimerkeissä materiaaliseen prosessityyppiin liittyy toiminta tiedon kartuttamiseksi oppilaan osaamisesta sekä oppilaan toiminta osajana. Esimerkissä (12) OPE2 käyttää intransitiivista materiaalista prosessia *opettaa*. Samalla opettaminen on relationaalisisessa suhteessa oppilaiden taitotason tuntemiseen, joka ilmaistaan *ilman että* -liittokonjunktioilla (ks. VISK § 814). Relationaalista prosessityyppiä esimerkiksi (12) edustaa lopun alisteinen kysymyslause. Esimerkissä (13) OPE1 käyttää

useita intransitiivisia materiaalisia prosesseja kuvatessaan omaa toimintaansa oppilaan osaamisen hahmottamiseksi. Yllä olevissa esimerkeissä (12) ja (14) oppilaalla on osallistujarooli joko opetuksen kohteena (esimerkki 12) tai itsenäisenä toimijana (esimerkki 14).

Kielitaidon mittaamista pidettiin haastatteluissa tärkeänä osana oppilaantuntemusta ja pedagogista suunnittelua. Opettajat mainitsivat käyttäneensä lukutaito- ja luetun ymmärtämisen testejä työnsä tukena. Aineistossa kuitenkin viitataan usein vain kielitaitoon määrittelemättä sitä tarkemmin. Alla olevassa esimerkissä (15) OPE3 kuitenkin luo hyponymisen suhteen yläkäsitteen ollessa *kielitaito*, joka saa alakäsitteikseen *puhua*, *lukeminen* ja *kirjoittaminen*. Kielitaidon eri osa-alueisiin viitattaessa opettajat eivät aina kiellennä yläkäsitettä, vaan kontekstin oletetaan selventävän sen kuulijalle.

- 15) jotenkin ymmärtää sen kielitaidon tason . ja sit sen et siinä on niinku . voi olla et se on tosi niinku . puhua hyvin sillee . semmost . arjen suomee mut sit **ei välttämättä selviä** oppikirjoista tai . ylipäättään et onko se niinku . **sujuuko** siltä lukeminen mut sitte kirjoittaminen onkin vaikeeta jotain niinku . sen et se kielitaito ei oo vaa semmonen yks asia . mikä on niinku hyvä tai huono tai (OPE3)

Esimerkissä (15) prosessityyppien tarkastelun kautta voidaan havaita, että opettajat kuvaavat oppilaiden kielitaitoa materiaalisella ja relationaalisella prosessityypillä. Molemmat esiintyvät esimerkissä (15), jossa materiaallinen prosessityyppi näkyy (lihavoituna) kuvattaessa oppilaan mahdollisuuksia selvittää oppikirjateksteistä ja lukemisen sujumista. Relationaalinen prosessityyppi luokittelee *olla*-verbin avulla subjektia eli ydinrooliltaan kantajaa (ks. Shore 2020: 320). Kirjoittaminen luokitellaan vaikeaksi ja kielitaito useiden asioiden summaksi, joka ei ole hyvä tai huono. Tässä representaatioissa, oppilaantuntemus pedagogisena perustana, juuri tieto oppilaan kielitaidosta rakentuu keskeiseksi osaksi oppilaantuntemusta.

OPE2 korostaa oppilaantuntemusta arvioinnin ja opettamisen pohjana (esimerkki 16). Tätä näkökulmaa muut haastateltavat eivät tuoneet esiin.

- 16) mun mielest se [oppilaantuntemus] on se millä pohjalla . arvioidaan . ja millä pohjalla tätä . ylipäättään tehdään . et . no joo kyllähän sä voisit . luennoida kasalle ihmisiä tietämättä ketä ne on mutta . mun mielest se ei oo sellasta opettamista mitä peruskoulussa pitää tehdä . niin kyl mun mielest oppilaantuntemus on silleen ihan kaiken ydin (OPE2)

Oppilaantuntemuksella on esimerkissä (16) subjektin eli kantajan rooli, ja OPE2 määrittelee oppilaantuntemuksen relationaalisella prosessilla ja luokituspredikatiivilla arvioinnin ja opettajan työn pohjaksi. Tämä tukee oppilaantuntemuksen representaatiota pedagogisena perustana.

Oppilaantuntemus representoituu pedagogisena perustana myös S2-ryhmien pienen ryhmäkoon kautta. Pienet ryhmäkoot nousivat esiin jokaisessa haastattelussa. Haastateltavat kertoivat vertaillen S2- ja suomi äidinkielenä -opetusryhmien eroista

oppilaantuntemuksen näkökulmasta. Ryhmäkoko on merkittävä tekijä siinä, kuinka hyvin opettajat kokivat pystyvänsä tutustumaan oppilaisiinsa. Alla olevassa esimerkissä (17) OPE1 kertoo ryhmäkoon vaikuttavan myös opetukseen. Hän luonnehtii suomi äidinkielenä -ryhmää isoksi massaksi ja näin implikoi S2-ryhmäkoon olevan pieni.

- 17) kyl mä kyl mä koen niin mä koen et mä tunnen S2-oppilaat paljon paremmin ku äikän-ryhmäläiset että . kyllähän mä niinku isoo äikän ryhmää kuitenkin opetan enemmän niinku massana ja tiedän oppilaista tosi tosi paljon vähemmän (OPE1)

Yllä olevassa esimerkissä (17) OPE1 käyttää määrän suuruutta kuvaavaa adverbiiä *paljon* kertoessaan tuntevansa S2-ryhmän oppilaat paremmin (ks. VISK § 657). Lisäksi hän korostaa kahdella *tosi*-intensiteettimäärittelyllä, kuinka vähän hän tietää suomi äidinkielenä -opetusryhmiensä oppilaista (ks. VISK § 664). Esimerkissä (17) suomi äidinkielenä -ryhmistä puhutaan ryhmä- ja oppilastasolla, kun taas S2-oppilaat ovat ryhmästä yksilöityjä. Ryhmäkoon kautta rakentuu siis tietynlaista vastakkainasettelua S2- ja suomi äidinkielenä -ryhmien välille.

Oppilaantuntemus pedagogisena perustana ulottui S2-opettajien puheessa myös muihin oppiaineisiin. Haastateltujen opettajien kollegat tulevat välillisesti tilanteen osallistujiksi. Opettajat esittivät kritiikkiä kollegoitaan kohtaan, mutta se tehtiin yleisellä tasolla. Lähinnä kritiikki kohdistui muiden aineenopettajien osaamiseen sovitaa opetustaan S2-oppilaille, kuten esimerkistä (18) käy ilmi.

- 18) ja sitte tietysti niinku . jos ny puhutaan ihan niinku S2-opetuksesta sillai . koskien . niinku ylipäänsä niinku . kaikkia oppiaineita ja niinku . tekstejä ja suomen kieltä ja näin niin . nii ehkä niinku just . aineenopettajallakin niinku pitäs olla . jonkunlainen ymmärrys siitä en tarkota sitä että niinku tarttis ruveta niinku jotain . hirveetä . systeemejä kehittämään mut se et [aineenopettajilla] ois jonkinlainen käsitys siitä et miten esimerkiksi . A-tason oppilas voi niinku ottaa . vastaan tiettyjä asioita . ja näin (OPE4)

Yllä olevassa esimerkissä (18) oppilaan kielitaito representoituu jokaisen oppiaineen pedagogisena perustana. OPE4 kuvaa relationaalisilla omistuslauseilla sitä, että aineenopettajalla *pitäs olla jonkunlainen ymmärrys* tai *käsitys* oppilaan kielitaidosta ja sen vaikutuksesta oppimiseen suomen kielellä. Kritiikkiä pehmenetään tarkentamalla sanomaansa siitä, mitä ei tarkoita, käyttämällä konditionaalia *ois*, *pitäs* ja *tarttis* sekä ilmaisemalla epävarmuutta modaalisella *ehkä*-kommenttiadverbiaalilla (ks. VISK § 1000, 1593). OPE4 käyttää esimerkissä *aineenopettaja*-sanaa, mutta hän viittaa sillä muihin kuin S2-opettajiin, vaikka ovathan myös S2-opettajat aineenopettajia. Kritiikki muiden oppiaineiden kollegoja kohtaan kuvaa oppilaantuntemuksen olevan edellytys kielitietoiselle opetukselle, joka lävistää kaikki oppiaineet (ks. luku 2.1).

Kuten luvussa 4.1 kerroin, aineistossa opettajat viittaavat oppilaisiin monin eri sanoin, esimerkiksi *S2-oppilaat* ja *oppilaat*. Tämä pitää paikkansa myös tämän representaation kohdalla. Erona edelliseen representaatioon tässä representaatioissa on



enemmän viittauksia suomi äidinkielenä -oppimäärää opiskeleviin oppilaisiin ja lisäksi prosessit jakautuvat pitkälti materiaaliseen ja relationaaliseen prosessityyppiin. Materiaalinen prosessityyppi rakentaa kuvaa oppilaantuntemuksesta käytännön toimiin vaikuttavana ilmiönä, ja relationaalinen prosessityyppi liittyy osaamisen sekä kausaalisten suhteiden kuvaamiseen. Lisäksi tässä representaatiossa korostuu pedagogiikkaan liittyvä leksikko.

### 4.3 Oppilaantuntemus kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena

Opettajien puheessa oppilaantuntemus representoituu myös kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena. Tämä rakentuu lähinnä relationaalisena ja mentaalisena prosessityyppinä sekä leksikkotasolla. Alla olevissa esimerkeissä (19), (20) ja (21) korostetaan oppilaan tuntemista ihmisenä. Oppilaantuntemus ei siis rajoitu vain oppilaan tietojen ja taitojen tuntemiseen koulukontekstissa, vaan se ulottuu paljon laajemmalle oppilaan elämään. Relationaalinen prosessityyppi ilmenee usein objektilausekkeissa, jotka kuvaavat, mitä opettajat haluavat tietää oppilaistaan (esimerkit 20 ja 21).

- 19) enemmän kun se [on] . niinku . oppimisen ja kielitaidon ja sen tuntemusta et [se on] jotenkin ihmisen tuntemista ehkä niinku enemmän mulle S2-oppilaitten kohalla (OPE1)
- 20) mä aattelen kyl et siihen [oppilaantuntemukseen] kuuluu se . tavallaan se semmonen henkilökohtainen tunteminen tai se et millanen se oppilas on niinku ihmisenä (OPE3)
- 21) että pystyisin niinku kertomaan että kuka hän on . millanen hän on . millanen tyyppi hän on ihan ihmisenä . ja sit koulukontekstissa viel et millanen oppija hän on (OPE2)

Yllä olevassa esimerkissä (19) OPE1 erottaa oppilaantuntemuksen kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena S2-oppilaita koskevaksi. Hän arvottaa ihmisen tuntemisen korkeammalle kuin oppimisen ja kielitaidon tuntemuksen, mikä on päinvastainen näkemys edellisessä luvussa esiteltyyn representaatioon nähden. OPE1 käyttää esimerkissä (19) relationaalista yhdistämislausetta ja korostaa S2-oppilaiden asemaa näkemyksessään valinnaisina adverbiaaleina (ks. Shore 2020: 320). Esimerkissä (21) haetaan määritelmää oppilaantuntemukselle alisteisten kysymyslauseiden kautta, jotka ovat relationaalisia ja objektilausekkeen asemassa (VISK § 885, 925). Sekä esimerkissä (20) että esimerkissä (21) opettajat haluavat tietää, millainen oppilas on *ihmisenä*. *Ihminen* on sanana kuitenkin lauseyhteydessään monitulkintainen, ja sen alle mahtuu monenlaisia ominaisuuksia ja elämän osa-alueita. Kielitoimiston sanakirja (KS s.v. ihminen) määrittää ihmisen muun muassa yksilönä ja luonteen, persoonallisuuden tai muiden erityisominaisuuksien näkökulmasta kuvattuna. Sana sijoittuu

abstraktiotasoltaan korkealle, mutta alisteiset kysymyslauseet konkretisoivat sitä, kuten alla oleva esimerkki (22) osoittaa.

- 22) että kyl mä silleen sitä ihmistä jotenkin aika kokonaisvaltasesti [haluan tuntea] tai tai mua kiinnostaa kaikki kyllä . mua kiinnostaa mikä oppilasta kiinnostaa . mitä hän harrastaa . minkälaisia kavereita [hänellä on] . mitä hän tekee vapailla . minkälaiset perhesuhteet [on] jotenkin mua kiinnostaa kaikki (OPE1)

Yllä olevassa esimerkissä (22) OPE1 kuvaa haluaan tutustua oppilaisiinsa ihmisinä muita opettajia moninaisemmilla prosessityypeillä. Hän korostaa kiinnostustaan (*mua kiinnostaa*), joka sijoittuu mentaalisen prosessityypin alle. Kuten aiemmin esitellyissä esimerkissä (21), myös OPE1 esittää kiinnostuksenkohteensa alisteisina kysymyslauseina, jotka ovat objektin asemassa. Alisteiset kysymyslauseet edustavat mentaalista, materiaalista ja relationaalista prosessityyppiä. Mentaalinen prosessityyppi ilmenee oppilaan kiinnostuksen kuvaamisena, ja materiaaliseen prosessityyppiin kuuluvat oppilaan harrastaminen ja tekeminen vapaa-ajalla. Osallistujaroolien näkökulmasta esimerkissä (22) osallisiksi tulevat opettaja, oppilas, oppilaan kaverit ja perhe. Relationaalisen prosessityypin lauseissa on *olla*-verbi, jolla luodaan suhde lausekkeiden välille. Kummatkin relationaaliseen prosessityyppiin kuuluvat lauseet ovat luokittelevia yhdistämislauseita (ks. Shore 2020: 320–322). Esimerkin (22) leksikon aihepiirit ovat melko yleistasoisia ja lähellä oppilaan jokapäiväistä elämää, kuten *harrastaa*, *kavereita*, *vapailla* ja *perhesuhteet*.

Oppilaantuntemusta kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena kielentävät esimerkiksi opettajien maininnat oppilaan taustan ja tarinan konkreettisesta vaikutuksesta koulun arkeen ja oppimiseen. Aineistossa esimerkiksi OPE1 kertoi pitävänsä tärkeänä, että hänellä on ymmärrystä muun muassa oppilaan koulupolusta, perhetilanteista ja voimavaroista. Kokonaisvaltaista oppilaan tuntemista ihmisenä arvotetaan aineistossa korkealle, koska useampi opettaja liittyy siihen adjektiivin *tärkeä* (esimerkki 23). Kyseiseen adjektiiviin liittyy yleensä allatiivisijainen adverbiaali, jolla voidaan ilmaista kokijaa tai muuta oliota, jonka näkökulmasta ominaisuutta tarkastellaan (VISK § 619). Alla olevassa esimerkissä (23) on relationaalinen prosessityyppiin kuuluva luokitteleva yhdistämislause, jonka allatiivimuotoinen adverbiaali on *kaikille [opettajille]*.

- 23) mutta kyllä mä nyt väittäisin että . se [oppilaantuntemus] on niinku . tärkeätä kaikille [opettajille] (OPE4)

Aineistossa esiintyy vertailua oppilaantuntemuksen merkityksestä ja rakentamisesta eri oppiaineiden opettajien välillä. Oppilaantuntemusta pidetään kaikille opettajille kuuluvana, kuten esimerkissä (23), mutta S2-opettajat uskovat pystyvänsä tutustumaan oppilaisiin paremmin ja syvällisemmin kuin muut aineenopettajat, koska S2-ryhmät ovat oppilasmäärältään pieniä. Ryhmäkoko kietoutuu myös aiemmin

esiteltyyn oppilaantuntemuksen representaatioon pedagogisena perustana. Alla olevassa esimerkissä (24) OPE3 käyttää relationaalista prosessityyppiä kertoessaan pienen ryhmäkoon vapauttavan aikaa esimerkiksi oppilaan kulttuuriin tutustumiselle.

24) ja . ku mulla nyt **ei oo** nii hirveetä määrää oppilaita mitä . just vaikka jollai biologian opettajalla [on] . nii . mä aattelen et mulla **on** niinku enemmän nyt resurssi tai sillee aikaa . vaikka just tutustua siihen oppilaan niinku . kulttuuriin (OPE3)

Esimerkin (24) relationaaliset lauseet representoivat pienen ryhmäkoon ja oppilaantuntemuksen vahvistamiseen käytettävissä olevien resurssien yhteyden. Haastattelut eivät yksilöineet kollegoitaan vertaillaan oppiaineidensa mahdollisuuksia oppilaantuntemuksen rakentamiseen, vaan käyttivät lähinnä yleistettyjä esimerkkejä. Esimerkissä (24) OPE3 korostaa biologian opettajan nostamisen olevan satunnainen esimerkki käyttämällä *vaikka*-fokuspartikkelia (ks. VISK § 841). Oppilaantuntemus kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena on esimerkissä (24) riippuvuussuhteessa pienen ryhmäkoon ja käytettävissä olevaan aikaan, joita muilla kuin S2-opettajilla ei välttämättä ole. Esimerkissä (24) tilanteen osallistujia ovatkin opettaja, hänen kollegansa ja oppilaat.

Osallistujaroolien näkökulmasta oppilaiden vanhemmat ovat välillisesti haastattelutilanteeseen osallistujia. Opettajat viittasivat heihin etenkin puhuessaan keinoista, joilla he keräävät tietoa oppilaistaan. Usein oppilaiden vanhemmat mainittiin henkilöinä, joilta on vaikeaa saada tietoa oppilaista ja perheen tilanteesta. Tähän syynä pidettiin muun muassa tulkkien heikkoa saatavuutta ja yhteisen kielen puuttumista, kuten esimerkissä (25):

25) ylipäätään vanhemmilta on vaikeaa [saada tietoa] ku se kielimuuri on siinä olemassa et ei ne vanhemmat pysty kertomaan omista lapsistaan mitään (OPE2)

Kuten edellisissä representaatioissa, niin myös tässä oppilaat tulivat haastattelupuheen kautta tilanteen osallistujiksi, ja heihin viitattiin monin eri sanoin. Representaatio erottuu edellisistä rakentamalla relationaalisen ja mentaalisen prosessityypin kautta. Relationaalinen prosessityyppi liittyy etenkin tiedon rakentamiseen oppilaasta, ja mentaalinen prosessityyppi rakentaa kuvaa opettajan kiinnostuksesta oppilaan elämää kohtaan.

## 5 TULOKSET JA POHDINTA

### 5.1 Tutkimuksen tulokset

Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni tuloksia asettamieni tutkimuskysymysten valossa. Tutkimuskysymykset olivat: 1) Millaisia oppilaantuntemuksen representaatioita yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien puheessa rakentuu? ja 2) Miten oppilaantuntemuksen representaatiot kielellisesti rakentuvat?

Oppilaantuntemus representoituu yläkoulun S2-opettajien puheessa opettajan vähitellen rakentuvana käsityksenä, pedagogisena perustana ja kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena. Ensimmäiseksi mainittu representaatio rakentuu kielellisesti mentaalisen, materiaalisen ja kommunikatiivisen prosessityypin sekä leksikon kautta. Mentaaliset prosessit yhdessä yksikön ensimmäisen persoonan kanssa representoivat opettajan omaa käsitystä. Materiaaliset prosessit liittyvät pitkälti oppilaantuntemuksen rakentumiseen vähitellen, ja oppilaantuntemuksen rakentuminen vuorovaikuttaisesti kielentyy kommunikatiivisen prosessityypin kautta. Leksikon epävarmuuden ilmaukset kuvaavat opettajien subjektiivista ja pohtivaa näkökulmaa sekä vakiintumattomaa käsitystä oppilaantuntemuksesta.

Toinen representaatio eli oppilaantuntemus pedagogisena perustana kielentyy materiaalisen ja relationaalisen prosessityypin avulla. Materiaalinen prosessityyppi tukee oppilaantuntemuksen vaikutusta sisältöjen, työtapojen ja oppimateriaalien valintaan sekä oppilaan osaamista ja kielitaitoa. Viimeksi mainitut representoituvat oppilaantuntemuksen osana ja vaikuttavat tätä kautta pedagogiseen suunnitteluun. Tässä representaatiossa relationaalisen prosessityypin kautta oppilaantuntemus yhdistyy oppilaan osaamiseen ja kielitaidon luokitteluun. Leksikon tasolla oppilaantuntemus representoituu pedagogisena perustana esimerkiksi pedagogiseen kontekstiin sopivina sanavalintoina, jotka liittyvät muun muassa opetusmateriaaleihin ja

työtapoihin. Lisäksi representaatiota tukevat pienen ryhmäkoon yhteys oppilaantuntemuksen vahvistamiseen ja pedagogisen perustan ulottuminen muihin oppiaineisiin, kun opettajat esittivät haastatteluissa kritiikkiä muille aineenopettajille näiden osin puutteellisesta osaamisesta sovittaa opetusta S2-oppilaille. Opettajien puheessa kielitaito representoituu jokaisen oppiaineen pedagogisena perustana.

Kolmas representaatio eli oppilaantuntemus kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena rakentuu kielellisesti relationaalisen ja mentaalisen prosessityyppinä sekä leksikon kautta. Relationaalinen prosessityyppi liittyy esimerkiksi määritelmään oppilaantuntemukselle sekä siihen, mitä opettajat haluavat tietää oppilaistaan ja kuinka pieni ryhmäkoko edesauttaa oppilaantuntemuksen rakentamista. Mentaalinen prosessityyppi representoi opettajan kiinnostusta tietää oppilaidensa elämästä koulun ulkopuolella ja ymmärrystä oppilaan taustasta. Tässä representaatiossa on leksikkotasolla huomionarvoista *ihminen*-sanon käyttö. Opettajat halusivat tietää, millainen oppilas on *ihmisenä*. Sana on kuitenkin lauseyhteyksissään monitulkintainen ja abstrakti, mutta opettajat konkretisoivat sen merkitystä monipuolisesti eri elämänalueisiin liittyvillä sanavalinnoilla. Lisäksi oppilaantuntemukseen liitettiin jokaisessa haastattelussa sana *tärkeä*, mikä osoittaa, että oppilaan kokonaisvaltaista tuntemista ihmisenä arvotetaan korkealle. Tämä kolmas representaatio eroaa aiemmista siten, että tässä oppilaiden vanhemmat ovat välillisesti haastattelutilanteeseen osallistujia. He nousivat opettajien puheessa esiin esimerkiksi henkilöinä, joilta on välillä vaikea saada tietoa oppilaasta ja perheen tilanteesta.

Tutkimuksessa löytämiäni representaatioita yhdistää oppilaantuntemuksen representoituminen monesta eri lähteestä ja osasta muotoutuvana ilmiönä. Opettajat kartuttavat oppilaantuntemusta muun muassa vuorovaikutuksen, tehtävien ja moniammatillisen yhteistyön keinoin. Lisäksi kaikille representaatioille on yhteistä oppilaiden tuleminen osaksi haastattelutilannetta opettajan puheen kautta. Oppilaisiin viitataan aineistossa monin eri tavoin, mutta oppilas pysyy vahvasti koulukontekstissa, eikä häneen viitata esimerkiksi sanoilla *nuori* tai *lapsi*.

Haastatteluja voidaan pitää myös yksittäisinä teksteinä, koska SF-teoria on tekstikielioppi. Tarkasteltaessa jokaista haastattelua yksittäisenä tekstinä, voidaan huomata, etteivät representaatiot jakaudu aina tasaisesti tekstien sisällä tai niiden kesken. OPE1:n haastattelussa näkyvät kaikki representaatiot melko tasaisesti. OPE2:n haastattelussa eniten nousevat esiin oppilaantuntemus kokonaisvaltaisena ihmisen tuntemisena ja pedagogisena perustana. Hän käyttää melko vähän mentaalista prosessityyppiä. Sekä OPE3:n että OPE4:n haastatteluissa korostuu oppilaantuntemuksen representaatio pedagogisena perustana. He kiinnittyvät pitkälti oppilaan kielitaitoon ja sen vaikutukseen opettamisessa. Heille oppilaan tunteminen kokonaisvaltaisesti ihmisenä on myös työkalu pedagogisessa työssä. Tutkimukseni aineiston vahva

pedagoginen konteksti ilmenee jokaisessa haastattelussa muun muassa sanavalintojen kautta.

## 5.2 Pohdinta

Tutkimuksessa löytämäni representaatiot luovat oppilaantuntemuksesta kuvaa tärkeänä ja merkittävänä osana S2-opettajan työtä. Tutkimuksen tulokset täydentävät ymmärrystäni ilmiöstä mutta eivät päässeet yllättämään. Aineistossa esiintyvät vertailu muihin oppiaineisiin ja kritiikki muita aineenopettajia kohtaan näyttävät rakentavan kuvaa oppilaantuntemuksesta S2-opettajien eräänlaisena erityisosaamisena. Kuten tutkimuksellisen viitekehyksen esittelyssä tuon ilmi, oppilaantuntemus on edellytys kielitietoiselle opetukselle ja kielitietoisien opetuksen tulisi toteutua kaikissa oppiaineissa (Opetushallitus 2014). Tutkimuksen aineistosta välittyvä kuva on kuitenkin erilainen muun kuin S2-opetuksen kohdalla.

Oppilaantuntemuksen representoituminen pedagogisena perustana konkretisoi käsitysten vaikutusta toimintaan (ks. esim. Kalaja ym. 2013: 13), ja jokainen haastattelu tuki tätä representaatiota. Luulen, että opettajien tulee harvemmin ääneen sanottua, että oppilaantuntemus on kaiken pedagogisen työn pohja. Tämä arveluni pohjaa siihen, että opettajien puhe ilmiön ympärillä oli pohdiskeluvaa ja subjektiivista eikä oppilaantuntemuksesta välittynyt vakiintunutta käsitystä.

Opettajille tuntui olevan helpompaa kertoa, mihin oppilaantuntemus heidän työssään vaikuttaa kuin mitä se on. Epävarmuus oppilaantuntemuksen määrittelyssä näkyi runsaana mentaalisen prosessityypin käyttönä ja leksikossa. Oppilaantuntemuksen vaikutusta esimerkiksi työtapojen ja materiaalien valintaan opettajat kuvasivat enemmän materiaalisella prosessityypillä.

Tutkimukseni tuloksia ei voi verrata aiempaan tutkimukseen, koska sellaista ei ole oppilaantuntemuksen representaatioiden osalta tehty. Löytämäni representaatiot kuitenkin tukevat Jämsenin (2012) tutkimuksen tuloksia siltä osin, että oppilaantuntemuksen rakentaminen on vuorovaikutteista niin opettajien ja oppilaiden kuin kaikkien koulun aikuisten kesken. Oppilaantuntemuksen representaatio opettajan vähitellen rakentuvana käsityksenä kiinnittyy osin Cladininin (1985) käyttämään käsitteeseen *practical knowledge*, jolla tarkoitetaan opettajan henkilökohtaista tietoa, joka ei ole teoreettista tai akateemista.

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden arviointi kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole yksiselitteistä, koska sitä ei voida mitata objektiivisten ja määrällisten mittareiden avulla. Luotettavuuden arviointi pohjaakin tutkijan tekemien valintojen ja tulkintojen perusteeseen huomioden tutkimuksen viitekehyksen ja menetelmät. (Aaltio & Puusa 2020:

178.) Tutkimuksellinen viitekehükseni rakentui oppilaantuntemuksesta kielitietoisen opetuksen edellytyksenä, diskurssintutkimuksesta ja systeemis-funktionaalista kieliteoriasta. Analyysimenetelmänä käytin systeemis-funktionaalista kieliteoriaa, ja analyysiani kehysti käsitystutkimus.

Tutkimusongelma on uusi ja relevantti suhteessa aiempaan tutkimukseen ja Opetushallituksen (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Olen jo tutkimuksen alussa perustellut tutkimukseni lähtökohdat uskottavasti tuoden esille subjektiivisen suhteeni keskiössä olevaan ilmiöön. Kiinnostukseni tutkimusaiheeseen on syntynyt omien havaintojeni ja kokemusteni kautta, mikä on osa esiymmärrystäni aiheesta. Yläkoulun S2-opetus on minulle tuttua, ja se auttoi haastateltavien puheen tulkitsemisessä.

Diskurssintutkimuksen, representatiivisen metafunktion ja SF-analyysin avulla sain vastaukset kumpaankin tutkimuskysymykseeni. SF-teoria toimi analyysimenetelmänä hyvin ja toi representaatioiden kielelliseen tarkasteluun kehüksen. Toki tutkimuksen raja-  
aus representatiiviseen metafunkti-  
oon aiheutti rajoituksia menetelmän käyttöön. Esimerkiksi intersubjektiveen metafunkti-  
oon kuuluva modaalisuuden tarkastelu olisi voinut syventää representaatioiden kielellistä tulkintaa, mutta se jäi tämän tarkastelun ulkopuolelle. SF-teorian soveltamisessa suomen kieleen nojasin vahvasti Shoren (2012a; 2012b; 2020) julkaisuihin, koska muita yhtä kattavia teorian sovelluksia suomen kieleen ei ole. Vaikka valitsemani SF-teorian metafun-  
ktio asetti rajoituksia aineiston tarkastelulle, ovat tutkimuksen tulokset kuitenkin uskottavat suhteessa viitekehüksen ja analyysimenetelmään. Tutkimukseni tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä sen laadullisen luonteen ja pienen aineiston takia.

Opettajien kielentämät käsitykset oppilaantuntemuksesta ja sen merkityksestä rakentavat representaatioita diskursiivisesti. Pidän aineistosta esiin nousseita representaatioita selkeinä. Joku toinen olisi tietysti voinut kielentää ne toisin tai jaotella niitä eri tavoin. Representaatioiden kielellisen rakentumisen analyysi on esitetty esimerkkien tuella ja menetelmäkirjallisuuteen nojaten. Tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta on mainittava, että aineiston luokittelu prosessityyppeihin ei ollut aivan yksiselitteistä. Jotkin predikaatit luokittelin hyvin vahvasti tekstikontekstiin nojaten. Myös Shore (2012b: 164–171) tunnistaa suomenkielisen tekstin prosessityyp-  
piluokittelun haasteet.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija tekee tulkintoja toisten ihmisten, tässä tapauksessa haastateltavien, kielellisistä tulkinnoista. Haastattelun avulla saadaan tietoa vain toisten ihmisten käsityksistä ja tulkinnoista, eikä niinkään itse ilmiöstä. (Puusa 2020: 103, 108.) Haastattelun valitseminen aineiston keruumenetelmäksi tuki tutkimustavoitettani saada tietoa opettajien käsityksistä ja puheessa muodostuvista oppilaantuntemuksen representaatioista. Joitain haastattelukysymyksiä olisi voinut asettaa toisin, mutta pääosin haastattelukysymykset tuottivat tavoittelemani

materiaalia. On mahdollista, että haastattelukysymyksissä esiin nostamani oppilaantuntemuksen rakentaminen on voinut vaikuttaa opettajien kielellisiin valintoihin ja korostanut aineistossa oppilaantuntemuksen rakentumista vähitellen.

Tutkimuksen laatua voidaan tarkastella muun muassa eettisyyden näkökulmasta (Puusa & Julkunen 2020: 197–198). Tutkimukseni noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilöllisyyksiä on suojeltu asianmukaisesti, ja opettajat ovat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle saatuaan tarpeeksi tietoa ja aikaa päätöksensä tueksi. Tutkimuslupa on saatu myös opettajien edustamalta organisaatiolta. Litterointivaiheessa aineistosta poistettiin tunnistetiedot ja opettajat pseudonymisoitiin. Aineistoa on säilytetty ja käsitelty tietosuoja huomioon ottaen, ja se poistetaan tietoturvallisesti tutkimuksen valmistuttua.

Haastattelutilanne on aina kontekstisidonnainen ja siihen vaikuttavat aina jonkin verran haastattelija ja kokonaistilanne (Aaltio & Puusa 2020: 183). Tässä tapauksessa opettajat puhuivat koululla ammattiroolistaan käsin. Aineisto olisi siis voinut olla erilainen, mikäli haastattelutilanteen taustatekijät olisivat olleet erilaiset.

Tutkimushaastatteluissa nousi esiin joitain yksittäistapauksia, jotka liittyivät jonkun oppilaan elämään. Vaikka opettajat toimivat vaitiolovelvollisuutensa mukaisesti ja kertoivat tapauksista yksityisyydensuojaa kunnioittaen, olen jättänyt tällaiset katkelmat analyysini ulkopuolelle. Tapaukset eivät olisi tuoneet analyysiini uutta sisältöä tutkimuskysymyksiäni näkökulmasta, ja tapausten käsitteleminen etenkin esimerkkien tasolla olisi eettisesti arveluttavaa.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä oppilaantuntemus on ja miten S2-opettajat sen käsittävät. Oppilaantuntemuksen representaatioiden tutkiminen oli taustakirjallisuuden puuttuessa lähes kokonaan hyvä ensimmäinen askel kohti laajempaa ymmärrystä ilmiöstä. Representaatioiden tutkimisen kautta saatiin luotua kuva siitä, miten oppilaantuntemus tällä hetkellä näyttäytyy S2-opettajien puheessa ja millaisia käsityksiä ilmiöön liittyy. Käsitysten dynaaminen luonne tuli näkyväksi opettajien puheessa.

Tutkimus jättää tilaan monenlaiselle jatkotutkimukselle oppilaantuntemuksesta. Olemassa oleva tieto alkaa olla nykykouluun peilaten vanhentunutta (esim. Takala 1960). Jotta tulevia opettajia voidaan kouluttaa työhön, jossa oppilaantuntemus on keskeinen käsite ja työkalu, tulee ilmiöstä olla tutkimustietoa. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa ja sen kehittämisessä sekä koulujen ja kuntien kehittämistyössä. Tulokset ovat osin hyödynnettävissä myös S2-alan ulkopuolella. Pidän tärkeänä, että ilmiötä tutkittaisiin myös kaikkien oppiaineiden osalta, jolloin siitä saataisiin kattavampi kuva. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi lisäksi määritellä käsite *oppilaantuntemus* laajan opettajilta kerätyn aineiston avulla.



## LÄHTEET

- Aaltio, Iris & Puusa, Anu 2020: Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? – Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* s. 177–188. Helsinki: Gaudeamus.
- Aalto, Eija & Tarnanen, Mirja 2015: Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. – Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen ja Tarja Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* s. 72–90. AFinLA-teema. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/n:o 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Alisaari, Jenni, Heikkola, Leena Maria, Commins, Nancy & Acquah, Emmanuel O. 2019: Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. – *Teaching and Teacher Education* 80 (2019) s. 48–58.
- Andersen, Line Krogager & Ruohotie-Lyhty, Maria 2019: Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (2). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa> 23.3.2023.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Barcelos, Ana Maria F. 2006: Researching beliefs about SLA: a critical review. – Paula Kalaja ja Ana Maria F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches* s. 7–33. New York: Springer.
- Barcelos, Ana Maria F. & Kalaja, Paula 2011: Introduction to Beliefs about SLA revisited. – *System* 39 (3) s. 281–289.
- Bateman, John A. 2017: The place of systemic functional linguistics as a linguistic theory in the twenty-first century. – Tom Bartlett ja Gerard O'Grady (toim.), *The Routledge handbook of systemic functional linguistics* s. 11–26. London: Routledge.
- Borg, Simon 2006: *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum.
- 2011: The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. – *System* 39 (3) s. 370–380.
- Clandinin, D. Jean 1985: Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. – *Curriculum Inquiry* 15 (4) s. 361–385.
- Dufva, Hannele 2006: Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. – Paula Kalaja ja Ana Maria F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches* s. 131–151. New York: Springer.
- 2018: Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. – Lea Nieminen, Anneli Yliherva, Jasmin Alan ja Suvi Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018* s. 66–77. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry.

- Eggs, Suzanne 2004: *An introduction to systemic functional linguistics*. 2. painos. New York: Continuum.
- Euroopan parlamentti 2020: *Maahanmuuton syyt – mikä saa ihmiset lähtemään kodeistaan?* – <https://www.europarl.europa.eu/news/fi/headlines/world/20200624STO81906/maahan-muuton-syyt-mika-saa-ihmiset-lahtemaan-kodeistaan> 23.4.2023.
- Fairclough, Norman 1992: Introduction. – Norman Fairclough (toim.), *Critical language awareness* s. 1–29. London: Longman.
- García, Ofelia 2008: Multilingual language awareness and teacher education. – Nancy H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of Language and Education* s. 385–400. New York: Springer.
- Gee, James 2011: *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. 3. painos. New York: Routledge.
- Hall, Stuart 1997: *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, Christian M. I. M. 2014: *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. painos. London: Routledge.
- Heikkinen, Vesa 2012: Konteksti. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genre – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 88–93. Helsinki: Gaudeamus.
- Helsingin Sanomat 2023: *Turussa on pohdittu jopa oppilaiden pakkosiirtoja toisiin kouluihin: "Eriytyminen on hyvin voimakasta"*. – <https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009406210.html> 8.3.2023.
- Jyväskylän kaupunki n.d.: *S2-lukutaitohanke*. – <https://peda.net/jyvaskyla/poske/oppilasarviointi/sy/s2-lukutaitohanke> 24.5.2023.
- Jämsen, Mari 2012: *Oppilaantuntemus samanaikaisopettajien näkemänä*. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/38055> 23.5.2023.
- Kalaja, Paula & Barcelos, Ana Maria F. 2006: Introduction. – Paula Kalaja ja Ana Maria F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches* s. 1–4. New York: Springer.
- Kalaja, Paula, Barcelos, Ana Maria F., Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty, Maria 2015: *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Kallio, Aku n.d.: *Litterointi*. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tietoarkisto. – <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvoelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/> 19.1.2023.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus & Kielikone 2022. – <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> 6.10.2023.
- Kuukka, Ilona & Rapatti, Katriina 2017: *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus 4:2017. Helsinki: Opetushallitus.
- Kääriäinen, Hillevi 1989: *Oppilaantuntemus: käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun*. Helsinki: Finn Lectura.

- Lilja, Niina, Luukka, Emilia & Latomaa, Sirkku 2017: Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. – Sirkku Latomaa, Emilia Luukka ja Niina Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* s. 11–29. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Mustanoja, Liisa, Tervola, Maija, Sandber, Kirsi & O’Dell, Michael 2017: Kielen resurssit ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen. – Sirkku Latomaa, Emilia Luukka ja Niina Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* s. 161–180. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Mustonen, Sanna & Honko, Mari 2018: Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. – Mari Honko & Sanna Mustonen (toim.), *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* s. 119–141. Helsinki: Finn Lectura.
- Nikander, Pirjo 2010: Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 432–445. Tampere: Vastapaino.
- Nurminen, Noora 2020: *Sukupuolten representaatiot Valoa - S2 ja kirjallisuus - oppimateriaalissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72802/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202011256772.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 25.5.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d.: *Maahanmuuttajien koulutus*. – <https://okm.fi/maahanmuuttajien-koulutuksen-kehittaminen> 23.4.2023.
- Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. – [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) 23.3.2023.
- Opetushallitus 2019: *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Opetushallitus 2019:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Pappa, Sotiria & Hökkä, Päivi 2021: Emotion regulation and identity negotiation: a short story analysis of Finnish language teachers’ emotional experiences teaching pupils of immigrant background. – *The Teacher Education* 56 (1) s. 61–82.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pollari, Jorma & Koppinen, Marja-Leena 2011: *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, Anu 2020: Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. – Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* s. 103–117. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, Anu & Julkunen, Saara 2020: Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. – Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* s. 189–201. Helsinki: Gaudeamus.
- Pälli, Pekka & Lillqvist, Ella 2020: Diskurssianalyysi. – Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo,

- Urpo Nikanne & Kaius Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV* s. 374–411. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo 2017: Haastatteluaineiston litterointi. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 427–444. Tampere: Vastapaino.
- Schmidt, Richard 1995: *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Shore, Susanna 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalissa teoriassa – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genre – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genre – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 158–193. Helsinki: Gaudeamus.
- 2020: *Lauseita ja vesinokkaeläimiä. Perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sinkkonen, Hanna-Maija & Kyttälä, Minna 2014: Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. – *European Journal of Special Needs Education* 29 (2) s. 167–183.
- Suuriniemi, Salla-Maaria 2019: Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. – Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi ja Laura Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä* s. 42–59. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Söyrinki, Sini 2020: *Sukupuolen ja parisuhteen representaatiot suomi toisena kielenä - oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69077/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202005193331.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 25.5.2023.
- Takala, Annika 1960: *Oppilaantuntemuksen opas*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tieteen termipankki 2021: *Kielitiede:representaatio*. – <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:representaatio> 23.5.2023.
- Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005: Johdanto. – Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus 2022: *Kieli iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain, 1990–2022*. – [https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_vaerak/statfin\\_vaerak\\_pxt\\_11r\\_l.px/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11r_l.px/) 23.4.2023.
- Turkkila, Anu 2020: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun välineenä ja kohderyhmänsä määrittäjänä*. Maisterin sivututkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. –

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/70937/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202006265125.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 25.5.2023.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023: *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena (toim.) 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

van Lier, Leo 2004: *The Ecology and Semiotics of Language Learning - A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vantaa 2023: *Vantaan koulut tukevat S2-oppiloiden luku- ja kirjoitustaitoa*. – <https://www.vantaa.fi/fi/ajankohtaista/artikkeli/vantaan-koulut-tukevat-s2-oppiloiden-luku-ja-kirjoitustaitoa> 24.5.2023.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>.

Yle 2023: *Kone näyttää, millaisista taustoista sinun lähikoulusi oppilaat tulevat*. – <https://yle.fi/a/74-20018233> 8.3.2023

