

Miten yhdeksäsluokkalaiset kirjoittavat kielestä?
Kielitietoisuuden rakentuminen kirjoittamalla

Anna Jaakkola
Pro gradu -tutkielma
Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus
Suomen kieli, kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Humanistinen tiedekunta
Turun yliopisto
Huhtikuu 2016

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos/Humanistinen tiedekunta

JAAKKOLA, ANNA: Miten yhdeksäsluokkalaiset kirjoittavat kielestä?
Kielitietoisuuden rakentuminen kirjoittamalla.

Pro gradu -tutkielma, 78 s., 2 liites.

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Suomen kieli, kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku

Huhtikuu 2016

Tässä tutkielmassa selvitän, mitä kielitietoisuus käytännössä tarkoittaa ja miten sitä voidaan rakentaa kielen avulla. Aineistonani käytän kahdessa varsinaissuomalaisessa koulussa teettämiäni kirjoitelmia sekä opetusryhmissä seuraamillani tunneilla kirjoitettuja kenttämuistiinpanoja. Analysoin kirjoitelmia sisällönanalyttisesti sekä dialogisen ja poststrukturalistisen analyysin avulla. Lähtökohtana tutkimukselleni ovat uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka otetaan käyttöön porrastetusti elokuusta 2016 lähtien. Uudessa opetussuunnitelmassa huomioidaan erityisesti kielitietoisuus, eli kouluista pyritään tekemään kielitietoisia yhteisöjä, joissa kielistä puhutaan avoimesti ja kielten merkitys tunnustetaan aiempaa laajemmin.

Tutkimukseni teoriataustana käytän Lev Vygotskin sosiokulttuurista näkemystä kielestä ja tietoisuudesta ja Mihail Bahtinin dialogista kielikäsitystä. Vygotskin ja Bahtinin mukaan merkitykset rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihmisen tietoisuus ei ole yksi ja pysyvä kokonaisuus, vaan se on moniääninen ja jatkuvasti muuttuva. Moniäänisyydellä Bahtin tarkoittaa sitä, että tietoisuus muodostuu erilaisten äänten välisestä dialogista. Yksilön tietoisuuteen vaikuttavat siis tilannekohtaisten muuttujien lisäksi kaikki aiemmat vuorovaikutustilanteet.

Tutkimusaineistoani analysoimalla selvitin, että oppilaiden kielitietoisuus on hyvin moniääninen, sillä siihen vaikuttavat niin koulu, media, koti kuin kaveritkin. Oppilaiden tietoisuuksissa kuuluu monia autoritaarisia ääniä, jotka vaikuttavat oppilaiden käsityksiin ja asettavat oppilaiden kielenkäytölle erilaisia rajoituksia. Oppilaiden kielitietoisuus on myös hyvin monikielinen, sillä oppilaat kuulevat ja käyttävät päivittäin monia kieliä sekä kavereiden ja perheen kesken että medioiden parissa. Tietoisuus ympäristön monikielisydestä näytti kirjoitelmien perusteella rakentuvan kirjoittamisen edetessä. Dialogista ja poststrukturalistista analyysia on aiemmin sovellettu lähinnä toisen kielen oppimisen konteksteissa ja kieli-identiteetin tutkimuksessa. Ne sopivat kuitenkin hyvin myös nuorten kielitietoisuuden tutkimiseen laajemmassa kielenkäytön kontekstissa, ja rinnakkain sovellettuna analyysimetodit tukivat hyvin toisiaan.

Tutkimuksellani pyrin tarjoamaan konkreettisia välineitä kielitietoisuuden edistämiseksi kouluissa. Kirjoitelmien tehtävänannon tyyppinen kirjoitustehtävä auttoi hyvin oppilaita erittelemään kielellistä ympäristöään ja omia käsityksiään kielistä. Jatkossa voisi tutkia, miten uusi opetussuunnitelma on vaikuttanut koulujen ilmapiiriin ja ovatko myöhemmät ikäluokat taitavampia erittelemään kielenkäyttöään ja kieliä koskevia käsityksiään.

Asiasanat: kielitietoisuus, kielellinen tietoisuus, dialogisuus, suomen kieli, kirjoittaminen

SISÄLLYS

1. Johdanto	3
1.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat	3
1.2. Tutkimusaineisto	5
1.3. Tutkimusmenetelmät	6
1.4. Tutkimuskysymykset	10
2. Kielitietoisuus	12
2.1. Kieli ja tietoisuus	12
2.2. Metakielellinen tietoisuus	14
2.3. Kielitietoisuus ja kielen oppiminen.....	16
2.4. Kielitietoisuus ja käsitykset	18
2.5. Kielitietoinen koulu.....	20
3. Nuorten kielelliset ympäristöt	23
3.1. Formaali kielellinen maailma.....	23
3.1.1. Kielitaito.....	23
3.1.2. Kielikoulutuspolitiikka.....	26
3.2. Informaali kielellinen maailma	28
3.2.1. Monikielisyys	28
3.2.2. Kieli-identiteetti	30
3.2.3. Mediankäyttö.....	33
4. Kirjoitelmien sisällönanalyysi.....	35
4.1. Kielenkäytön ympäristöt	35
4.1.1. Koulu.....	35
4.1.2. Media	37
4.2. Kielenkäytön tilanteisuus	40
4.2.1. Sosiaalinen etäisyys	40
4.2.2. Roolit ja rajoitukset	44

4.3. Käsitukset ja asenteet	45
4.3.1. Kielitaidon arvostus	46
4.3.2. Kielihierarkiat	47
5. Kirjoitelmien dialoginen ja poststrukturalistinen analyysi	51
5.1. Fahid.....	51
5.2. Eemeli	53
5.3. Melissa	54
5.4. Verner.....	57
5.5. Maria	59
6. Päätelmät	62
6.1. Kielestä tiedostuminen	62
6.2. Nuorten moniääninen kielitietoisuus.....	64
6.3. Käsitukset ja asenteet	66
7. Lopuksi.....	69
7.1. Tulosten arviointi	69
7.2. Tutkimus ja kielitietoinen koulu	70
7.3. Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	72
Lähteet.....	73

LIITE

1. Johdanto

1.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksessani selvitän, miten kielitietoisuus rakentuu kirjoittamisprosessissa. Tarkoitukseni on kartoittaa, mitä kielitietoisuus käytännössä tarkoittaa ja miten kielitietoisuutta voidaan tuottaa kielen avulla. Tutkimusaineistoni käytän yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmia omasta kielenkäytöstään. Analysoin kirjoitelmia erilaisilla laadullisilla analyysimetoodeilla ja käytän tarvittaessa apuna kenttämuistiinpanoja seuraamiltani oppitunneilta.

Tärkeä lähtökohta tutkimukselleni ovat uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet¹ (POPS 2014), joissa kielitietoisuus huomioidaan paljon aiempaa laajemmin. Kyseessä on joulukuussa 2014 hyväksytty opetussuunnitelma, joka otetaan käyttöön elokuussa 2016. Uuden opetussuunnitelman keskeisenä tavoitteena on rakentaa kouluista kielitietoisia yhteisöjä, joissa tunnustetaan kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja yhteisöön sosiaalistumisessa. Kielitietoisessa koulussa myös puhutaan kielistä ja niihin kohdistuvista asenteista avoimesti. (POPS 2014: 26.) Käsittelen kielitietoista koulua tarkemmin luvussa 2.5.

Opetussuunnitelman muutosten taustalla on Suomen kielellisen maiseman muuttuminen viime vuosina (Mustaparta ym. 2015). Suomessa on aina ollut eri äidinkielten, kuten saamen, romanikielen tai ruotsin, puhujia, mutta viime vuosikymmeninä Suomessa puhuttavien äidinkielten kirjo on moninkertaistunut. Maahanmuuton lisääntyessä kielivähemmistöjen oikeuksiin on alettu kiinnittää enemmän huomiota. (Saukkonen 2013: 9–13.) Kouluissa on ryhdytty järjestämään monikielisille oppilaille oman äidinkielen opetusta ja suomi toisena kielenä -opetusta (Mustaparta ym. 2015).

Tutkielmani kuuluu soveltavan kielentutkimuksen alaan, joten se on väistämättä monitieteinen. Käytän tutkimukseni teoriapohjana kehityspsykologian uranuurtajan Lev Vygotskin (1896–1934) sosiokulttuurista näkemystä kielestä ja tietoisuudesta sekä

¹ Jatkossa käytän uusista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista yksinkertaistettua nimitystä *uusi opetussuunnitelma*. Yleensä termillä *opetussuunnitelma* viitataan koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, mutta niitä en käsittele työssäni, joten väärinkäsityksiä tuskin syntyy.

filosofi Mihail Bahtinin (1895–1975) dialogista kielikäsitystä. Samoja teorioita ovat soveltaneet monet kielentutkijat (ks. esim. Van Lier 1996; Bialystok 2001) tutkiessaan tietoisuuden merkitystä kielen oppimisessa.

Suomessa kielitietoisuutta² on tutkittu esimerkiksi tutkimushankkeessa ”Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen” (Alanen ym. 2001–2006). Hankkeessa on selvitetty alakouluikäisten lasten kielitietoisuutta ja sen suhdetta vieraan kielen oppimiseen (Alanen 2006: 10, 22–23). Sirpa Laitinen (2013) taas on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan alakouluikäisten kaksikielisten lasten kielitietoisuutta. Lukioikäisten ranskanoppijoiden kielitietoisuutta on tutkinut Merianna Luoma (2013).

Tässä tutkielmassa esittelen aiemmin muodostettuja teoretisointeja kielitietoisuudesta ja tutkin, miten ne suhteutuvat nykykoulusta keräämääni suomenkieliseen aineistoon. Aiemmissä tutkimuksissa on keskitytty kielitietoisuuteen vieraan kielen oppimisen konteksteissa, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen kielitietoisuutta suomen kielen tutkimuksen näkökulmasta. Näen kielitietoisuuden kielen avulla rakentuvana laajana ilmiönä, joka liittyy kaikenlaiseen kielenkäyttöön sekä koulussa että sen ulkopuolella. Tutkimuksessani sovellan aiempia teorioita ja metodeja uudenlaiseen aineistoon, ja tavoitteenani on selvittää, mitä kielitietoisuus käytännössä voi tarkoittaa ja miten sitä rakennetaan kielen avulla. Tulosten avulla pyrin myös antamaan tietoa ja konkreettisia välineitä kielitietoisuuden lisäämiseksi koulussa.

Tutkimukseni tavoitteena ei ole niinkään luoda yleistettävää tietoa vaan osoittaa ajattelun ja tietoisuuden yksilöllisyys ja moninaisuus myös tutkimieni ryhmien sisällä. Tarkoitukseni on selvittää, millä tavalla kielitietoisuutta voi rakentaa ja miten monenlaisista osista se voi koostua. Tarkastelen nuorten kielen erityispiirteitä ilman normatiivista otetta ja pyrin näkemään ne voimavarana heidän kielellisessä kehityksessään.

² Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään synonyymisesti termejä *kielitietoisuus* ja *kielellinen tietoisuus*. Käytän tässä tutkimuksessa myöhemmin johdonmukaisesti termiä *kielitietoisuus*.

1.2. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu 45 kirjoitelmasta, jotka on kirjoitettu helmikuussa ja maaliskuussa 2015 kahdessa varsinaissuomalaisessa yläkoulussa. Pyysin kahta yhdeksäsluokkalaisista koostuvaa ryhmää kirjoittamaan omasta kielenkäytöstään arkipäivän aikana ja pohtimaan samalla kohtaamiensa kielten hyödyllisyyttä, oman kielenkäytön tilanteista muuttuvuutta ja kielenkäytön muuttumista pidemmällä aikavälillä (ks. oppilaille annettu tehtävänanto liitteessä 1). Kirjoittamistehtävään oli ohjeistuksineen aikaa 45 minuuttia. Oppilaat kirjoittivat tekstit sekä tutkimuskäyttöön että opettajan arvosteltavaksi, mikä vaikuttaa kirjoitelmien sisältöön. Kirjoitelmat kirjoitettiin käsin, mutta muutin ne ennen analysointia sähköiseen muotoon. Esittelen aineistoesimerkit korjaamattomina siten, kuin olen ne käsikirjoituksessa tulkinut kirjoitetun. Käytän esimerkeissä tunnisteina oppilaiden muutettuja nimiä, joten oppilaita ei voi tunnistaa nimien tai esimerkkien perusteella. Myös paikannimet on poistettu esimerkeistä oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi. Seuraavaksi kerron tarkemmin ryhmistä.

Ryhmä 1 opiskelee koulussa, joka on profiloitunut erityisen monikulttuuriseksi. Ryhmä opiskelee englantipainotteisen opetuksen linjalla, mikä tarkoittaa, että vähintään neljäsosa opetuksesta annetaan englannin kielellä. Ryhmä siis käyttää englannin kieltä koulussa enemmän kuin yhdeksäsluokkalaiset yleensä. Ryhmässä on 20 oppilasta, joista 11 suorittaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää ja 9 suomi toisena kielenä -oppimäärää. Koko ryhmälle järjestetään yhteinen opetus äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla.

Ryhmä 2 opiskelee tavallisen opetussuunnitelman mukaan, ja siinä on oppilaita yhteensä 25. Ryhmään on yhdistetty kaksi opetusryhmää, joista toisessa on vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää suorittavia oppilaita (15) ja toisessa vain suomi toisena kielenä -oppimäärää suorittavia (10). Osa suomi toisena kielenä -ryhmän oppilaista kuuluu samaan luokkaan äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmän oppilaiden kanssa, joten muiden aineiden tunnit ovat heillä yhteisiä. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunnit pidetään erillisissä ryhmissä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää suorittaville ja suomi toisena kielenä -oppimäärää suorittaville oppilaille.

Kirjoitelmien lisäksi käytän tutkimusaineistonani kenttämuistiinpanoja kyseisten ryhmien äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilta, joita olin seuraamassa. Kuuntelin

tunneilla niin opettajan johdolla kuin oppilaiden keskenkin käytyjä keskusteluja ja pyrin kirjoittamaan ylös erityisesti sellaisia kommentteja, joissa kieliä tai kielenkäyttöä käsiteltiin jollain tavalla. Seurasin kaksi äidinkielen ja kirjallisuuden tuntia ryhmältä 1. Ryhmän 2 opetus jakautui kahteen ryhmään. Seurasin äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmää kaksi tuntia ja suomi toisena kielenä -ryhmää yhden tunnin ajan. En valinnut seurattavia tunteja käsiteltävien aiheiden mukaan vaan seurasin kaikki tunnit, mitä ehdin ennen kirjoitelmien teettämistä. Ryhmien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat valitsivat kirjoitelmien teettämiseen parhaiten sopivan ajankohdan.

Valitsemani ryhmät edustavat mielestäni hyvin sekä nykyistä että varsinkin tulevaa väestörakennetta: yhä useammissa kouluissa oppilaiden kielelliset taustat ovat moninaisia, ja myös kantaväestön kansainvälistymiseen ja englanninkielistymiseen kannustetaan yhä enemmän. Halusin teettää kirjoitelmat juuri yhdeksäsluokkalaisilla, koska he osaavat jo hyvin pohtia kielenkäyttöään kirjoittamalla ja he edustavat vielä koko ikäluokkaa toisin kuin esimerkiksi lukiolaiset. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole tehdä koko ikäluokkaa koskevia yleistyksiä vaan tuoda esiin moninaisuutta.

1.3. Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessani käytän rinnakkain useita laadullisia analyysimenetelmiä, koska niiden avulla saan aineistosta esiin kielitietoisuuden eri puolia. Uuden opetussuunnitelman käsite kielitietoisuus on monitahoinen, ja siksi tarvitsen sen tutkimiseen useita menetelmiä. Tutkimusotteeni on pääosin etnografinen. Yleensä etnografisella tutkimuksella tarkoitetaan pitkäaikaisia tutkimuksia, joissa tutkija osallistuu tietyn ryhmän elämään suhteellisen pitkäksi ajaksi ja kuvailee ryhmän elämää havaintojensa perusteella (Pitkänen-Huhta 2011: 88). Tutkielmani suppeuden vuoksi aineistonkeruutapani ei ole täysin etnografinen, mutta olen soveltanut etnografisen tutkimuksen periaatteita tutkimukseeni niiltä osin, kuin se on ollut mahdollista.

Martyn Hammersley on listannut etnografisen tutkimuksen periaatteita. Ensimmäinen etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää tutustua tutkittavaan kohteeseen avoimin mielin. Tutkijalla ei saa olla ennen aineiston hankintaa liian selvärajaisia tutkimuskysymyksiä tai hypoteeseja. Tarkoitus on edetä tutkittavan kohteen ehdoilla ja tutkia, mitä aineistosta nousee esiin. Etnografisessa tutkimuksessa käytetään mieluiten rinnakkain useita

aineistoja, kuten vapaita haastatteluja tai havaintoaineistoja. Aineistojen hankinnassa tulisi välttää keinotekoisia tutkimusasetelmia ja pyrkiä tallentamaan aineisto aidoista tilanteista. (Hammersley 1994: 1–2.) Eri aineistot eivät kuitenkaan saa olla irrallisia toisistaan, vaan aineistojen kesken pitää syntyä vuoropuhelua (Pitkänen-Huhta 2011: 98).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on pieni ihmisryhmä tai jopa vain yksi ihminen (Hammersley 1994: 2). Tarkoituksena on tulkita syvällisesti mikrotason ilmiöitä, koska pienet yksityiskohdat voivat auttaa ymmärtämään myös makrotason ilmiöitä (Pitkänen-Huhta 2011: 92). Kvantitatiivisia tietoja tärkeämpää on ihmisen toiminnan tulkinta ja kuvailu sanallisesti, joten etnografisessa tutkimuksessa ei tarvita suuria otoksia tutkimuskohteena olevasta ryhmästä. (Hammersley 1994: 2).

Etnografia ei ole pelkkä menetelmien kokoelma, vaan se voidaan käsittää myös laajemmin erityisenä teoreettisena ja metodologisena näkökulmana ihmisen toimintaan. Etnografisen näkökulman mukaan ihmisen toiminta on aina tilanteista ja kontekstualisoitua. Tutkimuskohteen toiminnasta ei siis voida tehdä kattavia yleistyksiä, koska jokaisen teon taustalla on lukematon määrä kontekstisidonnaisia vaikuttajia. Tutkijan tulee ymmärtää tämä kompleksisuus eikä yrittää yksinkertaistaa ihmisen toiminnan monitahoisuutta. Tilanteisuus koskee myös tutkijan toimintaa, joten tutkijan on oltava tietoinen omien tulkintojensa subjektiivisuudesta ja pohdittava, mitkä eri tekijät vaikuttavat hänen tekemiinsä tulkintoihin. (Pitkänen-Huhta 2011: 92.)

Tässä tutkimuksessa keräsin aineiston osittain etnografisen tutkimusotteen mukaisesti. Seurasin ryhmien tunteja ja osallistuin hieman myös käytyihin keskusteluihin. Analysoin rinnakkain kirjoitelma-aineistoa ja kenttämuistiinpanoja seuraamiltani tunneilta. Aineistoni kirjoitelmat on teetetty koulussa osana opetusta, joten ne ovat aitoa kielenkäyttöä. Tehtävänanto oli kuitenkin tutkimusta varten suunniteltu, joten tutkimusasetelma on jossain määrin keinotekoinen. Tutkimuskysymykset olen tehnyt etnografisen otteen mukaisesti aineistohavaintojen perusteella, ja analyysissa pyrin soveltamaan etnografista näkökulmaa ihmisen toimintaan.

Analysoin aineistoani erilaisten laadullisten metodien avulla. Käytän sisällönanalyysia aineistoni teemoitteluun (ks. luku 4). Teemoittelun avulla tuon aineistosta esiin toistuvia tai muutoin mielenkiintoisia aiheita, jotka on helpompi esitellä teemoittain lajiteltuna. Tutkimuskohteenani on oppilaiden käyttämä kieli, ja teen havaintoja sekä sen muodosta

että sisällöstä erottelematta niitä toisistaan. Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti olen käyttänyt teemoittelua apuna myös tutkimuskysymysteni tarkentamisessa. Teemoittelu on pintapuolista erittelyä, jonka avulla ei voi tehdä kovin pitkälle meneviä päätelmiä. Siksi käytän teemoittelun lisäksi myös muita analyysimetodeja. (Ks. teemoittelusta laadullisessa tutkimuksessa esim. Eskola–Suoranta 1998).

Käytän aineistoni analysoimiseen myös dialogista analyysia (ks. luku 5). Kadianaki ym. ovat tutkineet aikuisten maahanmuuttajien kieli-identiteettejä dialogisen analyysin avulla, ja tässä tutkielmassa selvitän, miten metodi sopii suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten kielitietoisuuden tutkimiseen. Metodi perustuu bahtinilaiseen ajatukseen kielen moniäänisyydestä (ks. tarkemmin luvussa 2.1). Kadianakin ym. mukaan kaikessa ihmisten tuottamassa kielessä voi havaita useita erilaisia ääniä, jotka ovat peräisin esimerkiksi aiemmista vuorovaikutustilanteista (ks. moniäänisyydestä myös esim. Wertsch 1991; Linell 2009).

Dialoginen analyysi on dialogista kahdella tavalla. Ensinnäkin tutkittavasta kieliaineuksesta paikannetaan erilaisia ääniä eli ristiriitaisia näkökulmia tai viittauksia muiden henkilöiden puheeseen. Toiseksi dialogisuus näkyy myös tutkijan ja tutkittavan kielenaineksen välillä. Tutkijan tulkintojen ei ole tarkoitus olla tyhjentäviä tai objektiivisiä, vaan tulkitsemalla kielenainesta tutkija tuo avoimesti mukaan oman näkökulmansa ja asettaa näin itsensä dialogiin aineiston kanssa. On myös tärkeää tuoda esiin riittävästi tutkittavaa kielenainesta ja kaikki analyysin vaiheet. Näin dialogiin kutsutaan myös lukija, joka voi pohtia, onko hän tutkijan kanssa samaa mieltä tulkinnoista. (Kadianaki ym. 2015.)

Dialogisessa analyysissa on kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tekstistä pyritään paikantamaan kohdat, joissa voi huomata puhujan äänestä poikkeavia tai muuten keskenään ristiriitaisia ääniä. Tällaisia kohtia ovat esimerkiksi katkelmat, joissa muiden ihmisten puhetta tai mielipiteitä referoidaan, tai kohdat, joissa vastakkaisten näkemysten rajoja ilmaistaan esimerkiksi sellaisilla sanoilla kuin *mutta* tai *kuitenkin*. Toisessa vaiheessa tarkastellaan, miten puhuja käsittelee näitä ääniä eli minkälaisia semanttisia suojamuureja (*semantic barriers*) hän itselleen rakentaa. Ristiriitaisia tai häiritseviä ääniä voidaan vaientaa esimerkiksi kieltämällä ne tai leimaamalla ne epäluotettaviksi. Analyysin kolmas vaihe on tutkia, miten ääntenvälinen dialogi vaikuttaa ihmiseen eli

miten dialogin avulla rakennetaan identiteettiä tai, kuten tässä tutkimuksessa, kielitietoisuutta. (Kadiniaki ym. 2015.)

Dialogisen analyysin lisäksi analysoin aineistoani poststrukturalistisen analyysin avulla (ks. luku 5). Tim McNamara esittelee kolme merkittävää teemaa, jotka ovat olennaisia sovellettaessa poststrukturalistista analyysia kielentutkimukseen. Ensimmäinen poststrukturalistisessa analyysissä on olennaista kriittinen suhtautuminen vallitseviin poliittisiin rakenteisiin sekä kiinnostus oikeudenmukaisuuskysymyksiä kohtaan. Toiseksi on tärkeää kyseenalaistaa totuttuja uskomuksia ja hylätä usko edistykseen. Kolmanneksi tutkijan on oltava kriittisen tietoinen sosiaalisissa rakenteissa piilevästä järjettömyydestä ja mielihalujen merkittävästä roolista ihmisen toiminnassa. (McNamara 2012: 477–478.) Tämän analyysimetodin avulla pyrin paljastamaan nuorten kielessä rakentuvia hierarkioita ja valtarakenteita, sillä yksi kielitietoisuuden osa-alueista on myös kielessä piilevien valtarakenteiden tiedostaminen (ks. kriittisestä kielitietoisuudesta tarkemmin luvussa 2.3). Tekemällä näitä rakenteita näkyviksi tavoittelen oikeudenmukaisuutta, mutta poststrukturalistisen analyysimetodin mukaisesti hyväksyn sen, ettei edistystä välttämättä tapahdu.

Claire Kramschin mukaan poststrukturalistista analyysia voidaan lähestyä joko modernista tai postmodernista näkökulmasta. Modernissa lähestymistavassa uskotaan vakaisiin jaotteluihin ja tutkimuksen objektiivisuuteen. Lähestymistapaa kuvaa myös selkeä eronteko minän ja muiden välillä. Postmodernin lähestymistavan mukaan taas jaottelut ovat aina suhteellisia ja häilyviä, ja tutkijan on mahdotonta olla objektiivinen. Myös raja minän ja muiden välillä on epämääräinen ja liukuva. Lähestymistapoja voidaan kuitenkin analyysissa soveltaa rinnakkain, ja parhaimmillaan ne täydentävät toisiaan. (Kramsch 2015.)

Deborah Cameron on soveltanut poststrukturalistista analyysia feministisessä kielentutkimuksessa. Hänen mukaansa varsinkin sukupuolentutkimuksessa postmodernia lähestymistapaa on alettu suosia 1990-luvulta lähtien. Niin kutsutun postmodernin käänteeseen myötä esimerkiksi sosiaalinen konstruktionismi ja essentialismin vastustus ovat saaneet tutkimuksissa enemmän jalansijaa. Aiemmin vallalla olleen essentialistisen käsityksen mukaan asioilla on jokin ydin tai ominaislaatu, joka pyritään tutkimuksessa selvittämään. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan taas merkitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa ihmisten kesken eikä niillä ole mitään alkuperäistä ydintä. (Cameron

2005: 483–484.) Tässä tutkimuksessa käytän postmodernia lähestymistapaa, koska se sopii hyvin yhteen muiden analyysimetodieni ja taustateorioideni kanssa. Esimerkiksi dialogisessa analyysissä olennaista on postmodernille lähestymistavalle tyypillinen minän ja muiden häilyvä raja, sillä yksilön tietoisuus muodostuu oman äänen lisäksi monien muiden ihmisten äänistä (ks. tarkemmin luvussa 2.1.)

Tämän tutkielman luvussa 5 analysoin viisi kirjoitelmaa käyttäen rinnakkain dialogista ja poststrukturalistista analyysimetodia. Paikannan kirjoitelmista kirjoittajan äänestä poikkeavia tai muita ristiriitaisia ääniä, ja pohdin poststrukturalistisen analyysin avulla niiden taustalla vaikuttavia auktoriteetteja. Tutkin myös kirjoittajan suhtautumista ääniin ja äänten vaikutusta kirjoittajan kielitietoisuuteen. Analyysit ovat kaikki kuitenkin omanlaisiaan, koska olen etnografisen tutkimusotteen mukaisesti tuonut esiin juuri kyseisestä kirjoitelmasta nousevia tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia piirteitä.

1.4. Tutkimuskysymykset

Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti olen lähtenyt tutkimuksessani liikkeelle väljistä tutkimuskysymyksistä, jotka ovat tarkentuneet aineiston tarkastelun myötä. Kysymykset ovat muuttuneet monta kertaa prosessin aikana, sillä uusien kysymysten avulla aineistosta on aina paljastunut uusia asioita, jotka taas ovat vaikuttaneet kysymyksiin. Lopulta muotoilin tutkimuskysymyksiksi seuraavat kysymykset:

1. Mitä seikkoja oppilaat nostavat esiin eritellessään kielenkäyttöään, eli minkälaisen asioiden kautta kielestä tullaan tietoisiksi?
2. Miten tiedostuminen kielestä näkyy kirjoittamisen edetessä?
3. Minkälaisista äänistä oppilaiden kielitietoisuus muodostuu?
4. Minkälaisia asenteita, käsityksiä ja hierarkioita eri kieliin ja niiden variantteihin liittyy? Mitkä auktoriteetit käsityksiin vaikuttavat?

Kysymyksiin 1 ja 2 pyrin vastaamaan luvussa 4, jossa teemoittelen aineistoa sisällönanalyysin avulla. Kysymyksiin 3 ja 4 taas pyrin vastaamaan luvussa 5, joissa analysoin kirjoitelmia dialogisen ja poststrukturalistisen analyysin avulla. Dialogisella analyysillä haen vastauksia erityisesti kysymykseen 3 ja poststrukturalistisella analyysillä

kysymykseen 4. Analyysimetodit kuitenkin tukevat hyvin toisiaan, ja pyrin säilyttämään kaikista metodeistani ja taustateorioistani koostuvan tutkimusotteen läpi koko tutkimuksen. Luvussa 6 kokoan havaintojani ja tulkintojani yhteen, ja teen niistä päätelmiä teoriataustaa vasten.

Teen tutkimusta aineistolähtöisesti, joten en ole missään vaiheessa tutkimusta muodostanut mitään selvärajaisia hypoteeseja. Tutkijoilla on kuitenkin aina joitain taustaoletuksia, jotka saattavat laadullisessa tutkimuksessa vaikuttaa tuloksiin. Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti pyrin tiedostamaan omia taustaoletuksiani kirjoittamalla ne auki. Oletukseni on, että ainakin englantia pidetään erityisen hyödyllisenä kielenä, kun taas suomea ei pidetä niin hyödyllisenä. Lisäksi uskon, että vieraiden kielten käyttö tiedostetaan paremmin kielenkäyttönä kuin oman äidinkielen käyttö.

2. Kielitietoisuus

Tässä luvussa käsittelen aiempaa kielitietoisuuteen liittyvää tutkimusta. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tietoisuuden rakentumista ja kielen ja tietoisuuden suhdetta koskevia teorioita, joihin monet myöhemmät tutkimukset perustuvat. Toisessa alaluvussa käsittelen niin kutsuttua metatutkimusta, jossa tarkastellaan ihmisten tietoa kielestä. Kolmannessa alaluvussa käsittelen kielitietoisuuden vaikutusta kielen oppimiseen ja neljännessä alaluvussa taas esittelen tutkimuksia, joissa on tarkasteltu ihmisten käsityksiä kielestä. Käyttämäni kielitietoisuustutkimuksen jaottelu on peräisin Dufvalta ym. (1996) sillä erotuksella, että heidän jaottelussaan kielen oppimiseen liittyvä tutkimus on jaettu kahtia teoreettiseen ja käytännönläheisempään tutkimukseen.

2.1. Kieli ja tietoisuus

Tietoisuuden luonnetta on pyritty selvittämään monilla tieteenaloilla, kuten filosofiassa, psykologiassa ja kielitieteessä (Dufva ym. 1996: 16–23). Esittelen tässä luvussa Lev Vygotskin ja Mihail Bahtinin teorioita kielen ja tietoisuuden suhteesta. Vygotski tunnetaan psykologian uranuurtajana ja Bahtin ennen kaikkea filosofina ja kirjallisuustieteilijänä, mutta heidän teorioitaan on sovellettu paljon myös kielitieteessä (ks. esim. Gombert 1992; van Lier 1996; Dufva ym. 1996; Alanen 2006).

Vygotskin mukaan ajattelu ja kieli ovat avain inhimillisen tietoisuuden ymmärtämiseen, ja hän onkin keskittynyt tutkimuksissaan erityisesti ajattelun ja kielen suhteen selvittämiseen (esim. Vygotski 1982). Vygotski toteaa, että kielen kehittyminen on edellytys ajattelun kehittymiselle. Lapsen ajattelu kehittyy, kun lapsen ulkoinen puhe eriytyy sosiaalisen funktion puheeksi ja egosentriseksi puheeksi. Sosiaalisen funktion puheella tarkoitetaan vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa ja egosentrisellä puheella taas lapsen oman toiminnan ohjailua. Tämän vaiheen jälkeen kielelliset perusrakenteet siirtyvät ajattelun perusrakenteiksi. (Mt.: 104.)

Ajattelua ja kieltä ei voi täysin samastaa, sillä ne sulautuvat yhteen vain kielellisessä ajattelussa. Kaikenlaisen ajattelun kehitys riippuu kuitenkin kielen hallinnasta. Esimerkiksi lapsen looginen päättely kehittyy vasta kielen omaksumisen jälkeen, kun lapsi voi käyttää kieltä ajattelun välineenä. Tämä erottaa inhimillisen älyn kehityksen

eläinmaailman vastaavasta³, ja inhimillistä ajattelua voidaankin pitää biologisen ja luontoperäisen sijaan yhteiskunnallis-historiallisena. (Vygotski 1982: 99, 104.) Ajattelun perusta on siis Vygotskin mukaan ennen kaikkea sosiaalinen, koska kieli opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, ja vasta kielen opittuaan lapsi kykenee ajatteluun.

Vygotski näkee ajattelun lisäksi koko tietoisuuden kehityksen olevan yhteydessä kielen kehitykseen. Kielessä näkyy tietoisuuden historiallinen luonne, sillä kielen avulla pääsemme käsiksi kulttuuriseen jaettuun tietoisuuteen, joka on olemassa niin yksilölle itselleen kuin kaikille muillekin yhteisön jäsenille. Vygotski pyrki selvittämään tietyn ajatuksen suhdetta tiettyyn sanaan, koska hän uskoi sen olevan edellytys ajattelun kehitykselle. Tutkimuksissaan hän kuitenkin huomasi, ettei ajatuksen ja sanan suhde olekaan kehityksen edellytys, vaan tuo suhde muotoutuu jatkuvasti inhimillisen tietoisuuden historiallisessa kehityksessä. (Vygotski 1982: 207, 249.)

Myös Bahtin pitää tietoisuutta enemmän sosiaalisena kuin yksilöpsykologisena ilmiönä. Bahtinin mukaan yksilön tietoisuus on olemassa jo ennen syntymää, koska lapsen tietoisuus on silloin varastoituneena muiden ihmisten tietoisuuksiin. Syntymänsä jälkeen lapsi alkaa käsittää itsensä yksilönä näiden muiden ihmisten avulla. Tämä tapahtuu nimenomaan kielen avulla, sillä lapsi tulee tietoiseksi itsestään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsen tietoisuus on siis olemassa jo ennen, kuin hän ymmärtää eroa itsensä ja muiden välillä. (Bahtin 1986: 138.)

Bahtinin mukaan tietoisuus rakentuu dialogisessa suhteessa, joka viittaa sekä konkreettiseen vuorovaikutukseen ihmisten välillä että koko kielijärjestelmän sisäänrakennettuun dialogisuuteen. Bahtin näkee kielen kerroksellisena ja moniäänisenä merkitysten kudelman, joka kantaa mukanaan koko kielenpuhujakunnan sille antamia merkityksiä. Jokainen kielen sana on itsessään intertekstuaalinen, koska siinä tuotetaan uudelleen sanan vanha merkitys. Jokainen lausuma on kuitenkin samalla täysin ainutkertainen, koska tilanne on aina uudenlainen. Bahtin nimittää tätä kielen moniäänisyyttä heteroglossiaksi. (Bahtin 1979; 1986.)

³ Vygotskin ajoista nykypäivään eläinten kognition tutkimus on edistynyt huomattavasti, ja eläinten tietoisuudesta on saatu paljon uutta tietoa (ks. tarkemmin esim. Telkänranta 2015).

Kielen heteroglossian vuoksi voidaankin ajatella, että mikään kielijärjestelmä ei ole vakaa ja pysyvä, vaan jokainen kielen sana on aina erilainen puhujasta ja tilanteesta riippuen. Esimerkiksi Dufva ja Pietikäinen ovat pyrkineet irtautumaan essentialistisesta kielen autonomisuutta ja rajattavuutta korostavasta käsityksestä ja soveltaneet bahtinilaista kielikäsitystä monikielisyystutkimukseen. Heidän mukaansa erilaiset kielimuodot voidaan rinnastaa kieliin, jolloin esimerkiksi eri murteiden tai rekisterien hallitsemista voidaan pitää monikielisyytinä. (Dufva–Pietikäinen 2009: 6.) Käsittelen monikielisyiden määritelmiä tarkemmin luvussa 3.2.1.

2.2. Metakielellinen tietoisuus

Kieli on arkipäivässä läpinäkyvä ilmiö, johon ei yleensä tule kiinnitettyä huomiota. Kielen muodon sijaan arkipäiväisissä tilanteissa keskitytään merkitykseen. Metakielelliseksi tietoisuudeksi voidaan kutsua kykyä toimia päinvastaisesti eli tehdä kielen muodoista läpinäkymättömiä ja tarkastella niitä sellaisinaan. Tällöin kieltä ei tarkastella merkityksen selvittämiseksi vaan kielen muotojen itsensä takia. (Cazden 1978: 603.)

Kielitietoisuudeksi määritellään kehityspsykologiassa kaikenlainen kielen reflektointi, arviointi ja tarkastelu kohteena. Kielitieteessä taas on suosittu mieluummin käsitettä metakielellinen tietoisuus erotuksena kielitiedosta, joka taas viittaa kielenpuhujien hiljaiseen tietoon kielestä. Tämä hiljainen tieto on implisiittistä tietoa, joka mahdollistaa kommunikoinnin kielenpuhujien kesken. Se ei siis ole lainkaan tietoista, minkä takia sitä kielentutkimuksessa nimitetään usein myös kompetenssiksi. (Alanen 2006: 11–12.) Ellen Bialystok erottaa metakielellisestä tietoisuudesta (*metalinguistic awareness*) vielä metakielellisen tiedon (*metalinguistic knowledge*) ja metakielellisen kyvyn (*metalinguistic ability*). Bialystokin mukaan metakielellinen tieto on abstraktia kieleen liittyvää tietoa, kuten tietoa siitä, että sanajärjestystä muuttamalla lauseen merkitys voi muuttua. Metakielellinen kyky taas on taitoa käyttää metakielellistä tietoa hyväkseen kielenkäytössä. Metakielellistä tietoisuutta Bialystok pitää hetkellisenä ilmiönä, jossa kielenkäyttäjät keskittyvät aktiivisesti käsittelemään metalingvististä tietoa. (Bialystok 2001: 123–127.)

Jean Émile Gombert (1992) on luonut neljän vaiheen mallin lapsen metakielellisen tietoisuuden kehittymisestä. Vaiheet ovat limittäisiä, ja vaiheesta toiseen eteneminen

tapahtuu eri iässä yksilöstä riippuen. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi oppii yhdistämään kielen muodot oikeisiin esiintymiskonteksteihin. Tämä tapahtuu vanhemman antaman kielteisen ja myönteisen palautteen avulla. Tässä vaiheessa lapsen kielitaito on vielä pragmaattisella tasolla. Toisessa vaiheessa lapsi alkaa ymmärtää kielen systeeminä ja sääntöjen joukkona, ja hän osaa jo muodostaa produktiivisesti uusia muotoja. Tämäkin taso on vielä toiminnallinen, eikä lapsi osaa tarkastella kieltä tietoisesti kohteena. Hän on kuitenkin saavuttanut niin kutsutun epilingvistisen hallinnan, eli hän pystyy hallitsemaan arkipäiväistä kielenkäyttöään. (Gombert 1992: 186–189.)

Varsinainen metakielellinen tietoisuus eli kielen tarkasteleminen kohteena saavutetaan Gombertin mukaan vasta kolmannella tasolla noin 6–7-vuotiaana. Se kytkeytyy lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimiseen. Metakielellinen tietoisuus voidaan saavuttaa jo ennen luku- ja kirjoitustaitoa, jolloin se helpottaa näiden taitojen omaksumista, tai tietoisuus voidaan saavuttaa seurauksena näiden taitojen omaksumisesta. Neljännessä vaiheessa metakielelliset taidot tulevat uudelleen automaattisiksi, jolloin esimerkiksi kirjoittaminen onnistuu miettimättä erikseen jokaisen äänteen ja kirjaimen vastaavuutta. Automaattistuneet prosessit eroavat kuitenkin toisen vaiheen epilingvistisistä prosesseista siten, että kielenkäyttäjä voi aina halutessaan palauttaa automaattistuneet prosessit tietoisiksi. (Gombert 1992: 190–191.)

Gombertin mallin taustalla vaikuttavat Vygotskin teoriat ajattelun ja käsitteiden ymmärtämisen kehityksestä. Vygotskin mukaan puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat kaksi täysin eri järjestelmää. Puhuttu kieli opitaan spontaanisti ja tiedostamatta, mutta kirjoitettu kieli on pakko opetella tietoisesti. Jotta lapsi oppisi kirjoittamaan, hänen on tiedostettava sanojen äänteellinen rakenne ja yhdistettävä äänteet merkkeihin. Oman äidinkielen kieliopin opettamista kouluissa on kritisoitu, vaikka se on todellisuudessa hyvin tärkeä opetettava asia. Lapsi ei mene kouluun oppiakseen kielioppia vaan tullakseen tietoiseksi siitä. Vain tiedostamalla kielen rakenteet lapsi pystyy käyttämään taitojaan tahdonalaisesti ja siten kehittymään taitavammaksi kielenkäyttäjäksi. (Vygotski 1982: 178, 180.) Gombert viittaa siis Vygotskin ajatukseen kirjoitetun kielen tietoisesta opettelusta esittäessään, että lapsi saavuttaa metakielellisen tietoisuuden melko samaan aikaan kuin luku- ja kirjoitustaidon.

Gombertin mallia voi kritisoida siitä, että se pitää lapsen tietoisuutta vajavaisena ja huonompana verrattuna aikuisen loppuun asti kehittyneeseen tietoisuuteen. Tutkimuksen

lähtökohtana ovat tällöin ennalta tiedetyt ”oikeat” vastaukset, joita vasten lapsen tietoisuutta peilataan. Toinen vaihtoehto olisi tutkia lapsen metakielellistä tietoisuutta sen omilla ehdoilla. Sen sijaan, että tutkittaisiin, milloin lapsi ymmärtää kielen muodostuvan äännejonoista, voitaisiin tutkia, millaisina yksiköinä lapset käsittävät kielen. (Dufva ym. 1996: 24–25.) Myös vanhempien lasten ja aikuisten kielitietoisuutta voisi tutkia samalla tavalla, sillä myös aikuisten ”loppuun asti kehittyneissä” tietoisuuksissa on eroja. Ei ole lainkaan itsestään selvää, että nuoret tai aikuiset osaisivat palauttaa automaattistuneet prosessit tietoisiksi.

2.3. Kielitietoisuus ja kielen oppiminen

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on ollut hyvin erilaisia käsityksiä siitä, minkälainen merkitys tietoisuudella on kielen oppimisessa (Alanen 2006: 18; Dufva ym. 1996: 26). Stephen Krashenin teoretisoinnin mukaan toisen kielen oppiminen on mahdollista alitajuisesti omaksumalla tai tietoisesti opettelemalla. Alitajuisesti omaksuminen muistuttaa lapsen tapaa omaksua äidinkieltä, ja tätä tapaa on mahdollista soveltaa myös toisen kielen oppimiseen. Omaksuminen on Krashenin mukaan ensisijainen tapa oppia kieltä, mutta tietoista opettelua tarvitaan omaksutun kielenaineksen tarkkailuun ja mahdolliseen muodon korjaamiseen. (Krashen 1981: 1–2.)

Leo van Lier taas pitää tietoista opettelua tehokkaimpana tapana oppia toista kieltä. Van Lier on Krashenin kanssa samaa mieltä siitä, että kukaan ei opi kieltä pakottamalla. Pakottamisen vastakohtana ei kuitenkaan tarvitse olla huomaamatta oppiminen, vaan kielen opiskelu voi olla myös tietoista ponnistelua toivotun päämäärän saavuttamiseksi. Tietoinen ponnistelu ja oppimiseen keskittyminen on myös huomattavasti tehokkaampaa kuin tiedostamaton kielelle altistuminen ja sitä kautta oppiminen. Kielen oppimisessa on olennaista, että oppija on halukas altistumaan opittavalle kielelle ja vastaanottamaan sen. (Van Lier 1996: 48–50).

Van Lier on muodostanut kielen oppimisen teorian, joka perustuu kolmelle opetuksessa toteutettavalle periaatteelle. Nämä periaatteet ovat tietoisuus, autonomisuus ja autenttisuus. Ensinnäkin tehokas oppiminen on ennen muuta tietoista, sillä opittavan asian huomaaminen on edellytys oppimiselle. Uusi asia huomataan, sitä tutkitaan ja sitten se kytketään jo olemassa olevaan tietoon. Toinen tärkeä periaate kielen oppimisessa on

oppimisen autonomisuus. On tärkeää, että ihminen itse haluaa oppia kieltä. Kun hän on itse tehnyt valinnan oppia, hän ottaa myös vastuun omasta oppimisestaan. Motivointiin kannattaa siis käyttää aikaa kieltä opettaessa. Kolmas periaate on autenttisuus. Autenttisuuden käsitteellä on yleensä viitattu esimerkiksi oppimateriaalin todentuntuisuuteen. Van Lier tarkoittaa sillä kuitenkin eräänlaista autenttistamisen prosessia, jossa oppija tekee kielenkäytöstään todellista. Kun oppija saa käyttää opittavaa kieltä oman valintansa mukaan omien tunteidensa ja tarpeidensa ilmaisuun, hän sitoutuu oppimiseen uudella tavalla ja saavuttaa voimakkaan sisäisen motivaation. Autenttisuus on tietoisuuden ja autonomisuuden lähtökohta ja samalla niiden tulos (Van Lier 1996: 10–14, 125–127.)

Tietoisuuden ja kielen oppimisen suhdetta pohtivissa tutkimuksissa ei aina ole selvää, mihin tietoisella tai tiedostamattomalla oppimisella viitataan. Tiedostamattomalla oppimisella voidaan viitata ainakin insidentaaliseen ja implisiittiseen oppimiseen. Insidentaalilla oppimisella tarkoitetaan vahingossa oppimista: esimerkiksi maahanmuuttaja voi oppia kieltä tehdessään jotain aivan muuta. Kieli vain tulee opittua siinä sivussa ilman tarkoituksellista yrittämistä. Implisiittinen oppiminen taas on helpointa käsittää eksplisiittisen ohjaamisen vastakohtana. Eksplisiittisessä ohjauksessa oppijan huomio kiinnitetään tiettyyn opetettavaan asiaan, kun taas implisiittinen oppiminen tapahtuu spontaanisti vuorovaikutuksessa. (Dufva ym. 1996: 27.)

Tietoisuuden suhdetta kielenoppimiseen on pohtinut myös kriittisen kielitietoisuuden suuntaus (*Critical Language Awareness*). Kriittisen suuntauksen edustajat pohtivat erityisesti kielen ja vallan suhdetta, joka pitäisi huomioida paremmin kielen opetuksessa. Kriittinen kielitietoisuus tarkoittaa kykyä nähdä kieli vaikuttavana tekijänä: kieli on yhteiskunnan tuote, mutta samalla myös yhteiskunta on kielen tuote. Kieleen sisältyy siis valtaa vaikuttaa sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin suhteisiin. (Fairclough 1992: 1, 8.) Myös van Lier huomioi kriittisen kielitietoisuuden mallissa, jonka hän on kehittänyt kielitietoisuuden tasoista. Alimmalla tasolla yksilöllä on vain käytännön mahdollisuus kielen käyttämiseen, ja toisella tasolla kielitietoisuuteen liittyy tietoinen keskittyminen kielenkäyttöön. Kolmannella tasolla yksilö hallitsee kielen teknisesti ja pystyy leikittelemään sillä. Neljännellä ja viimeisellä tasolla yksilö omaksuu kriittisen kielitietoisuuden, jolloin hän ymmärtää kieleen kietoutuvan vallan. (Van Lier 1998: 136.)

2.4. Kielitietoisuus ja käsitykset

Dufva ym. lukevat kielitietoisuutta selvittävään tutkimukseen myös kieliä koskevien käsitysten tutkimisen. Tällaisissa tutkimuksissa pyritään selvittämään, mitä ihmiset ajattelevat kielistä. Joidenkin tutkijoiden mielestä tietoisuus on tässä mielessä jopa liian arkinen käsite tieteellisesti tutkittavaksi, koska mielenkiinnon kohteena ovat ihmisten kielistä muodostamat arkiteoriat ja arkimallit. (Dufva ym. 1996: 30, 87.)

Käsityksiä voi tutkia joko sosiaalisena tai yksilöpsykologisena ilmiönä. Dufva ym. ovat tutkineet kieliä koskevia käsityksiä dialogisesta filosofiasta käsin, joten he ymmärtävät tietoisuuden moniäänisenä ja dialogisena ilmiönä. Käsitykset eivät siis ole puhtaan sosiaalisia tai yksilöpsykologisia, koska tietoisuus on samaan aikaan molempia. (Dufva ym. 1996: 30, 34–36.) Monissa valtavirtatieteissä pyritään tekemään käsityksistä objektiivisia yleistyksiä, joissa kaikenlainen vaihtelevuus jää piiloon. Dufvan ym. mukaan on kuitenkin yksinkertaisempaa tuoda vaihtelevuus esiin ja hylätä objektiivisuuden tavoite. Tutkimuksessa tulisi niin sanotusti luottaa informantteihin siinä, että heidän käsityksensä todella ovat sellaisia kuin he kuvailevat. (Mt.: 85–86.)

Myös kielelliset asenteet ovat käsityksiä kielistä (Dufva ym. 1996: 31). Asenteet on perinteisesti määritelty ihmisen sisäiseksi tilaksi, jonka on aiheuttanut jokin ärsyke ja joka voi myöhemmin ohjata hänen käyttäytymistään. Kieliasenteista puhuttaessa ärsykkeet ovat kielellisiä. Kieliasenteita on tutkittu esimerkiksi kyselyillä ja haastatteluilla tai havainnoimalla koehenkilöiden reaktioita erilaisiin puhenäytteisiin. Myöhemmin tällaisia menetelmiä on kritisoitu, ja tilalle on ehdotettu luonnollisempien tilanteiden tutkimista. Myös asenteiden määrittelyä on korjattu: monet tutkijat ovat ehdottaneet asenteiden määrittelyä sosiaalisesti. Asenteet tulisi nähdä kielellisenä toimintana. Ne eivät ole vakaita vaan voivat vaihdella tilanteen sisällä riippuen keskustelukumppaneista ja siitä, minkälaisia argumentteja esitetään. (Kalaja 1999: 47–50, 60–63.)

Dufva ym. ovat tutkineet käsityksiä kielistä haastattelututkimuksella. He nimittävät tutkimiaan käsityksiä arkitiedoksi, jonka ihminen on sisäistänyt eräänlaiseksi omaksi teoriakseen kielistä. Arkitietoon kuuluu niin tosiasiafaktoja kuin arvioivia kannanottojakin. Kannanotot voivat olla esimerkiksi arvostuksia, asenteita, mielipiteitä tai stereotypioita. Arkitieto voi lisäksi vaihdella niin sanotun valmiusasteen mukaan. Nopeasti ilmaistavaa tietoa ovat esimerkiksi erilaiset arkiuskomukset, jotka ovat

”valmiiden mielipiteiden” mekaanista toistoa. Joitain vähemmän tietoisia käsityksiä ihmiset taas joutuivat haastattelutilanteessa pohtimaan kauemmin, koska he eivät välttämättä olleet ajatelleet ennen koko asiaa. Käsitykset saattavat olla myös joko subjektiivista tai lainattua tietoa. Lainatun tiedon alkuperä voidaan personoida vetoamalla tiettyyn auktoriteettiin tai se voi olla persoonaton, jolloin vedotaan epämääräisesti johonkin yleisesti sanottuun: ”sitähän sanotaan, että –”. (Dufva ym. 1996: 43–45.)

Dufva ym. erottavat kolme tärkeintä arkitiedon lähdettä: omat kokemukset, kieliyhteisölliset ja kulttuuriset käsitykset sekä opetuksen näkökulman. Omakohtaisista kokemuksista selkeimmin muistettuja ovat menestystarinat ja epäonnistumiset, jotka muokkaavat ajattelua voimakkaasti. Kieliyhteisölliset ja kulttuuriset käsitykset vaikuttavat myös selvästi käsityksiin, koska dialogisesti ajateltuna kieliyhteisö elää ihmisten jaetussa arkitiedossa. Jopa yli sata vuotta vanhat käsitykset esimerkiksi suomalaisuudesta kuuluvat vieläkin ihmisten puheessa. Kolmas lähde on opetuksen näkökulma, jolla tarkoitetaan koko kouluinstituution vaikutusta oppilaisiin, mutta opettaja nähdään usein koko järjestelmän henkilöitymänä. Arkitieto ei siis ole pysyvää vaan se on jatkuvassa muutoksessa ja kaikkien mainittujen osapuolten vaikutuksen alaisena. Se muotoutuu myös prosessissa, jossa ihminen joutuu tietoisesti pohtimaan käsityksiään. Hieman kärjistäen voidaan jopa sanoa, ettei arkitieto edes ole olemassa ennen kuin se tuodaan tietoiseen tarkasteluun. Se on vain eräänlaista potentiaalia, joka voidaan tarvittaessa noutaa käsiteltäväksi. (Dufva ym. 1996: 45–50.)

Kieliä koskevat asenteet ovat siis läsnä jokapäiväisessä arjessa, mutta niitä ei välttämättä tule ajateltua tietoisesti. Joitain asenteita saatetaan ilmaista avoimesti ja tietoisesti esimerkiksi mediassa tai arkipäiväisissä keskusteluissa, mutta toisinaan asenteet aiheuttavat vain tiedostamattomia reaktioita. Tietyn kielen tai variantin käyttö voi tuoda yksilölle sosiaalista etua tai haittaa, vaikkei kukaan tilanteen osapuolista tiedostaisi sen johtuvan kielenkäytöstä. Asenteet voivat kohdistua mihin tahansa kielen tasoon, eli myönteisen tai kielteisen kuvan saattavat luoda niin sananvalinnat kuin aksentitkin. (Garrett 2010: 1–2.)

Käsitykset ja asenteet vaikuttavat myös kielen oppimiseen. Kun tietoisuuden ymmärretään rakentuvan sosiaalisesti, opetustilanteen vuorovaikutuksen luonteella on suuri merkitys. Vygotskilaisen ajattelutavan mukaan ulkoinen puhe muuttuu sisäiseksi puheeksi. Toisin sanoen tapa, jolla koulussa puhutaan kielestä, vaikuttaa oppilaan tapaan

suunnitella ja toteuttaa oppimistaan. Koulun puhettavat eivät ole ainoita lapsen käsityksiin vaikuttavia tekijöitä. Bahtinilaisen ajattelun mukaisesti lasten kielitietoisuus on moniääninen, sillä se rakentuu niin kotoa, koulusta kuin kavereilta omaksutuista käsityksistä. (Alanen 2006: 22–23.)

2.5. Kielitietoinen koulu

Uuden opetussuunnitelman tavoitteena on rakentaa kouluista kielitietoisia yhteisöjä. Kielitietoisessa yhteisössä tunnustetaan kielten arvo ja jokaisen oikeus omaan kieleensä. Kouluissa pyritään keskustelemaan kielistä ja erilaisista kieliasteista avoimesti. Lisäksi ymmärretään, että kieli on tärkeä oppimisen, vuorovaikutuksen, identiteetin muodostamisen ja yhteiskuntaan sosaalistumisen väline. (POPS 2014: 28.) Uudessa opetussuunnitelmassa kielitietoisuus nähdään enemmän yhteisön kuin yksilön ominaisuutena. Kielitietoisuutta luodaan kielitietoisessa koulussa yhteistyöllä vuorovaikutuksen kautta.

Kielitiedon opetus on tärkeässä roolissa, kun oppilaiden kielitietoisuutta pyritään herättelemään. Kielitieto ei tarkoita vain kielioppia, jolla viitataan tietoon kielen rakenteista, vaan kielitiedolla tarkoitetaan myös tietoa kielen suhteesta kulttuuriin, identiteetteihin ja muihin kieliin. Kielitiedon opetuksessa on tärkeää lähteä liikkeelle aidoista teksteistä, joita tarkastellessa huomio tulisi kiinnittää siihen, miten merkityksiä muodostetaan erilaisilla kielellisillä valinnoilla. Valintojen nimeämistä tärkeämpää on ymmärrys siitä, mitä niillä saadaan aikaan. (Kalliokoski ym. 2015.) Oma äidinkieli voi monelle oppilaalle olla niin itsestään selvä asia, että sen opiskelu tuntuu turhalta (Rapatti 2015). Esimerkiksi sijamuotojen nimien opettelu hyötyä voi olla vaikea käsittää, joten siksi opetuksessa kannattaa lähteä nimeämisen sijaan liikkeelle siitä, mikä on ilmiön merkitys ja mitä sillä pyritään tekstissä tekemään (Kalliokoski ym. 2015).

Vaikka kielitiedon opetuksessa keskityttäisiin kielen rakenteiden merkityksiin ja funktioihin, rakenteiden nimeämistä ei kuitenkaan voida hylätä (Kalliokoski ym. 2015). Kielitieteelliset käsitteet tarjoavat oppilaille metakielen, jolla kielestä ja teksteistä voidaan puhua (Kalliokoski ym. 2015; Rapatti 2015). Tämän metakielen avulla oppilaat oppivat ymmärtämään kielenkäyttöä paremmin. Tässä näkyy myös kielen merkitys oppimisen välineenä: asioille tarvitaan nimet, jotta niitä voidaan opettaa ja oppia. Kieltä

tarvitaan oppimisen keskeisimmissä strategioissa, kuten luokittelussa, syy–seuraus-suhteiden muodostamisessa ja hypoteesien luomisessa. (Rapatti 2015.) Näkemyksen taustalla on siis vygotskilainen käsitys kielestä ajattelun välineenä.

Näkemyks kielestä oppimisen välineenä tuo kieliaineiden lisäksi muitakin oppiaineita lähemmäs toisiaan. Vanhastaan koulun oppiaineet on jaoteltu sisältöaineisiin, joissa opetellaan tietyn alan hierarkkista tietojärjestelmää, ja kieliaineisiin, joissa opetellaan kieliä ja niiden järjestelmiä. Kielen ja sisällön erottelu ei kuitenkaan ole mielekästä, sillä sisältöä ei ole olemassa ilman kieltä eikä kieltä voi opiskella ilman sisältöä. (Rapatti 2015.) Kielitietoisessa koulussa korostetaan oppiaineiden välistä yhteistyötä. Jokainen opettaja on kielen opettaja, koska hänen tehtävänä on opettaa oman erikoisalansa kieltä. (Harmanen 2013; Kajasto 2015.) Eri oppiaineiden tekstikäytäntöjä voidaan myös tuoda lähemmäs toisiaan yhteistyön kautta. Esimerkiksi kaikkien aineiden yhteiset ohjeet koevastauksen tai tutkielman tekemiseen auttavat oppilaita ymmärtämään, että äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla opittuja kirjoitustaitoja voi ja pitää soveltaa muidenkin aineiden tunneilla. Oppiaineiden välisessä yhteistyössä täytyy kuitenkin muistaa, ettei äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja saa jäädä vain kieliasun tarkistajaksi, vaan eri aineiden opettajien tulee tukea oppilasta koko prosessin ajan tiedonhausta sisällöntuottamiseen. (Harmanen 2013.)

Kielitietoisessa koulussa tehdään yhteistyötä oppiainerajojen ja myös kielirajojen yli. Uuden opetussuunnitelman kielikäsityksen mukaan kaikki vieraita kieliä opiskelevat oppilaat ovat monikielisiä, koska kaikki opiskeltavat kielet muodostavat osan oppilaan ilmaisesursseista (Rapatti 2015). Kielitietoisessa koulussa monikielisyyteen suhtaudutaan rikkautena ja myös oppilaiden kotikieliä arvostetaan. Kaikenlaisista kieliasenteista puhutaan avoimesti. Yhä useammilla oppilailla on repertuaarissaan koulun ulkopuolella informaalisti opittuja kieliä, jotka pyritään kielitietoisessa koulussa tuomaan näkyväksi osaksi yhteisön osaamista. (Kajasto 2015.) Koulun kielitietoisuutta voisi lisätä tuomalla vieraiden kielten opetukseen näkyvämmiin monikielisyyden näkökulman. Opetukseen voisi tällöin ottaa vaikutteita vaikka vertailevasta kielitieteestä. (Smeds 2011: 226.)

Kielitietoisuus on myös kielen vaihtelun ja vivahteiden tajua. Se on ymmärrystä eri kielimuotojen olemassaolosta ja niiden erilaisista funktioista. (Harmanen 2013.) Eri kielimuotoja voidaan käsittää kirjoitetun kielen tapauksessa tekstilajin eli genren

käsitteen avulla. Genre voidaan käsittää vakiintuneeksi tavaksi käyttää kieltä (Rapatti 2015) tai laajemmin ihmiselle ominaiseksi havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan malliksi (Suomessa erityisesti Heikkinen 2013). Kielitietoisuuden rinnalla kouluissa tarvitaan genretietoisuutta eli ymmärrystä siitä, minkälaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia tietty tekstilaji tarjoaa. Genretietoisuuteen kuuluu myös kyky purkaa genreihin liittyvää vallankäyttöä ja sen asettamia rooleja. Genret määrittävät, kuka pääsee tekstilajiin mukaan, mikä lisää vastakkainasetteluja ja syrjintää. On tärkeää ohjata oppilaita tiedostamaan tällaista genreissä piilevää vallankäyttöä. (Heikkinen 2013.) Uudessa opetussuunnitelmassa tällaiseen kriittiseen genretietoisuuteen kannustetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävissä:

Oppilaita rohkaistaan rakentamaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen erilaisissa viestintäympäristöissä. Osana eettistä kasvatusta oppilaita ohjataan ymmärtämään omien kielellisten ja viestinnällisten valintojen vaikutuksia toisiin ihmisiin. – – Kielitiedon opetuksen tehtävänä on tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja. Opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä: kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä. (POPS 2014: 287.)

Tekstilajin käsite liittyy ensisijaisesti kirjoitettuun kieleen, kun taas puhutun kielen vaihtelusta puhuttaessa voidaan käyttää rekisterin käsitettä. Kielen rekistereiksi kutsutaan tietyissä sosiaalisissa tilanteissa käytettäviä puhetapoja. Rekisterit siis vaihtelevat tilanteen ja tilanteessa olevien henkilöiden mukaan. (Ks. tarkemmin rekistereistä esim. Agha–Frog 2015.)

Kielitietoinen koulu pyrkii monin keinoin kaventamaan kuilua koulun ja muun maailman välillä. Koulun ulkopuolella opittuja kieliä pyritään hyödyntämään koulunkäynnissä, ja kielenkäyttö nähdään tilanteisena toimintana, joka vaihtelee oppikirjojen kielestä kavereiden kanssa puhuttavaan kieleen. Kaikki kielenkäytön muodot ovat kuitenkin yhtä arvokkaita. Myös oppiaineiden yhteistyön myötä oppilaiden on helpompi tiedostaa, ettei koulussa opiskella vain toisistaan irrallisia oppiainejärjestelmiä, vaan kaikki aineet opettavat jotakin ympäröivästä maailmasta, ja tämä kaikki tieto opitaan kielen avulla. Seuraavassa luvussa käsitelen tarkemmin nuorten kielellisiä ympäristöjä. Ympäristöt jakautuvat arkiajattelussa helposti formaaleihin kouluopetukseen liittyviin ja informaaleihin opetuksen ulkopuolisiin ympäristöihin, joita kielitietoinen koulu pyrkii parhaansa mukaan yhdistämään.

3. Nuorten kielelliset ympäristöt

Tässä luvussa esittelen nuorten kielenkäytöstä ja kielellisestä ympäristöstä tehtyjä tutkimuksia ja niihin liittyviä käsitteitä. Keskityn erityisesti kouluun kieliympäristönä, koska koulunkäynti muodostaa suuren osan lähes kaikkien suomalaisnuorten arkipäivästä. Lisäksi tutkimuksessani olennainen kielitietoisuuden käsite liittyy opetussuunnitelman kautta nimenomaan koulumaailmaan. Tämän luvun tarkoituksena on luoda kuva erilaisista kieleen liittyvistä ilmiöistä, jotka vaikuttavat nuorten jokapäiväiseen elämään ja tietysti myös tutkimaani kielitietoisuuteen. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen nuorten formaalin kielellisen maailman ilmiöitä ja toisessa informaalin kielellisen maailman ilmiöitä. Dufvan mukaan kielenkäyttäjät elävät kahdessa maailmassa: informaalisissa arkisessa spontaanin kielenkäytön todellisuudessa, joka usein on monikielinen, ja formaalissa institutionaalisessa maailmassa, jossa kielenkäyttöä testataan ja arvioidaan. (Dufva 2010: 28–29.) Molemmat maailmat ovat läsnä niin koulussa kuin vapaa-ajallakin.

3.1. Formaali kielellinen maailma

Formaali kielellinen maailma näkyy nuorten arjessa esimerkiksi koulun kielenopetuksessa. Tässä alaluvussa käsittelen ensin kielitaidon käsitettä, jonka määrittely on tärkeää kielenopetuksen tavoitteiden kannalta. Sen jälkeen kerron lyhyesti kielikoulutuspolitiikasta, jonka avulla ohjataan koulujen kielenopetusta.

3.1.1. Kielitaito

Kielitaidon käsitteestä on käyty paljon keskustelua ja sen määrittelyä pidetään tärkeänä, koska kielitaitokäsitys vaikuttaa opetuksen menetelmiin, materiaaleihin ja tavoitteisiin (Veivo 2014: 43). Koulujen kielenopetuksen tavoitteena on saavuttaa määrätyn tasoisen kielitaito, ja sen arvioimiseksi kielitaidon tulee olla kattavasti määritelty.

Nykyaikaisen kielitaitokäsityksen taustalla on Noam Chomsky, joka kehitti 1960-luvulla idean universaalista kieliopista (Veivo 2014: 26). Sen mukaan ihmisellä on synnynnäinen taito käyttää omaksumaansa kieltä tuottaen rajattomasti uusia lauseita ja merkityksiä

kielioppisääntöjen rajoissa. Chomsky nimittää tätä kykyä kompetenssiksi ja varsinaista kielenkäyttöä performanssiksi. (Chomsky 1969: 4–5.) Chomsky sai osakseen kritiikkiä muun muassa siitä, että malli on liian tekninen eikä ota huomioon, että kielen ensisijainen tarkoitus on viestien välittäminen. Kompetenssin käsitteen tilalle ehdotettiin 1980-luvulla käsitettä kommunikatiivinen kompetenssi, jonka eri osa-alueista on esitetty monta eri mallia. Mallista riippuen Chomskyn lingvistisen kompetenssin rinnalle on nostettu esimerkiksi sosiolingvistinen kompetenssi, strateginen kompetenssi ja diskurssi-kompetenssi. Sosiolingvistisellä kompetenssilla tarkoitetaan kykyä vaihdella kielen rekistereitä puhetilanteen mukaan ja strategisella kompetenssilla kykyä selvittää ongelmatilanteista, jotka voivat johtua esimerkiksi kielitaidon puutteesta. Diskurssikompetenssi taas kuvaa taitoa yhdistää merkityksiä yhtenäisen tekstilajille tyypillisen tekstin muodostamiseksi. (Veivo 2014: 28–29.)

Viimeisin kielitaitoa määrittävä auktoriteetti on Eurooppalainen viitekehys, jonka tarkoitus on yhtenäistää kielitaitotasojen kuvauksia Euroopan maiden kesken (EV 2001: 19). Kyseinen asiakirja edustaa entistä kokonaisvaltaisempaa käsitystä kielitaidosta, jonka kuvauksessa otetaan huomioon myös esimerkiksi yksilön oppimiskyky ja elämähallintataidot. Eurooppalaisessa viitekehyksessä käytetään toiminnallista lähestymistapaa, eli kielenkäyttäjät nähdään sosiaalisina toimijoina, joiden tavoitteena on erilaisista tehtävistä suoriutuminen kielellisesti. Uutta asiakirjassa on myös aiempaa käytännöllisempi ote: opittavassa kielessä arvioidaan muun muassa kielenkäytön tarkoituksenmukaisuutta tietyssä tilanteessa. (EV 2001: 28, 31–32.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä esitetään käsitteet multilingvaalisuus ja plurilingvaalisuus. Multilingvaalisuudella tarkoitetaan yhteisön monikielisyyttä eli useiden kielten rinnakkaista käyttöä yhteiskunnassa. Plurilingvaalisuus taas tarkoittaa yksilön monikielisyyttä, jonka edistäminen on Euroopan neuvoston kielipolitiikan tavoitteena. Plurilingvaalisuuden käsitteellä halutaan korostaa yksilön monikielisyyttä monipuolisena kompetenssina, jossa kaikki yksilön osaamat kielet toimivat resursseina. Kielet eivät siis ole varastoituneet erillisiin lokeroihin, vaan ne yhdessä muodostavat yksilön kielellisen kompetenssin. (EV 2001: 20–23.) Suomalaiseen kouluun sovellettuna plurilingvaalisuus voisi olla esimerkiksi taitoa lukea vieraskielistä tekstiä paikkaamalla kielitaidon puutteet yleistiedolla. Plurilingvaalisuuteen kuuluu myös kyky tehdä analyttisiä havaintoja niin äidinkielestä kuin vieraista kielistäkin. (Lehtonen 2006: 14–15.) Myös kielitietoisuus näyttäisi siis edistävän plurilingvaalisuutta.

Eurooppalaista viitekehystä on kritisoitu muun muassa vaikeaselkoisuudesta ja kielitaitokäsitteen sirpaleisuudesta. On myös todettu, että korkeimman tason taitovaatimukset ovat todella kovia. On ongelmallista, jos alin taitotaso nähdään alkupisteenä ja ylin päätepisteenä, koska kaikki kielenkäyttäjät eivät yllä äidinkielelläänkään ylimmälle taitotasolle. (Veivo 2014: 42–43.)

Useimmat kielitaidon arvioinnin käytänteet lähtevät edelleen yksikielisyyden näkökulmasta. Taustalla on nationalismin ajalta periytynyt yksikielisyyden ideologia, jonka mukaan yksikielisyys on luonnollinen olomuoto, josta monikielisyys on poikkeama. Aiemmin kielenoppijan kieltä verrattiin usein syntyperäisen puhujan kieleen, mutta tätä näkemystä on myöhemmin kritisoitu. Syntyperäisen puhujan ideaali on käytännössä mahdotonta saavuttaa, koska saman kielen syntyperäiset puhujat eivät ole keskenään samantasoisia tai muutenkaan samanlaisia viestijöitä. Kun kielitaitoa tarkastellaan yksikielisyyden näkökulmasta, kiinnitetään huomiota usein virheisiin ja puutteisiin, jotka erottavat kielenoppijan syntyperäisen puhujan ideaalista. Hedelmällisempää olisi tarkastella kielitaitoa resurssidiskurssin kautta eli kiinnittää huomiota siihen, mitä kielenoppija osaa tehdä osaamillaan kielillä. (Dufva 2010: 22, 27, 29). Eurooppalaisen viitekehysten plurilingvaalisuuden käsite on esimerkki tällaisesta resurssidiskurssista.

Edellä mainituissa määritelmissä kielitaitoa tarkastellaan toisen kielen oppimisen näkökulmasta, jolloin on luonnollista, että kielitaitoa verrataan syntyperäisen puhujan kielitaitoon. Kuten edellä totesin, syntyperäisten puhujienkin kielitaidoissa on eroja. Kielitaitoa voi siis arvioida myös äidinkielen näkökulmasta esimerkiksi puhumisen tai kirjoittamisen taitoja arvioimalla. Henna Makkonen-Craig on erottanut äidinkielellä kirjoittamisen arvioimiseksi kolme kompetenssilajia. Visuaalisen ja motorisen hallinnan kompetenssiin kuuluu välineen hallinta eli yksinkertaisesti kyky kirjoittaa ymmärrettävällä käsialalla. Nykyään tähän liittyy myös näppäimistöllä kirjoittamisen taito ja esimerkiksi erilaisten grafiikoiden hallinta. Toiseksi kompetenssiksi Makkonen-Craig erottaa kieliopillisen kompetenssin, johon taas yhdistetään sanaston ja kielen rakenteen hallinta. Kolmas ja laajin taitoalue on diskurssikompetenssi, johon kuuluu monia alakompetensseja: ajatusten keksimiseen ja jäsentämiseen liittyvä kognitiivinen kompetenssi, tekstin koheesioon liittyvä tekstuaalinen kompetenssi, tekstilajien

käytänteiden tuntemukseen liittyvä tekstilajikompetenssi sekä sosiaalisten normien hallintaan liittyvä sosiaalinen kompetenssi. (Makkonen-Craig 2011: 67, 82.)

3.1.2. Kielikoulutuspolitiikka

Suomalaisnuorten formaaliin kielelliseen ympäristöön koulussa vaikuttaa olennaisesti kielikoulutuspolitiikka. Kielikoulutuspolitiikka ohjaa sitä, mitä kieliä koulussa opetetaan, millainen taitotaso niissä tulisi saavuttaa ja mitä asenteita kielikoulutuksessa kehitetään. Kielikoulutuspolitiikka liittyy myös yksilön oikeuksien toteutumiseen, koska se ohjaa esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen opetuksen järjestämistä. (Takala ym. 2000: 251–252).

Kielikoulutuspolitiikan lähikäsitteitä ovat kielisuunnittelu ja kielipolitiikka, joita välillä näkee käytettävän myös rinnakkain tai synonyymisesti. Kielisuunnittelulla tarkoitetaan tietoisia toimia kielenkäytön ohjaamiseksi tai muuttamiseksi, kun taas kielipolitiikalla viitataan yhteiskunnan ja eri kielten puhujien väliseen suhteeseen. Myös toimenpiteet näiden suhteiden hoitamiseksi voidaan lukea kielipolitiikan alaan. Kielikoulutuspolitiikka käsitteenä asettuu kielisuunnittelun ja kielipolitiikan väliin. (Sajavaara ym. 2007: 15.) Kielikoulutuspolitiikkaan kuuluvat kielipolitiikan koulutusta koskevat osat, ja se ”pyrkii suhteuttamaan yleisen kielipolitiikan koulutusjärjestelmään systemaattisesti, kattavasti ja johdonmukaisesti” (Takala ym. 2000: 249).

Kielikoulutuspoliittisia päätöksiä tehdään monella tasolla, ja useiden toimijoiden samanaikaista toimintaa eri tahoilla on välillä pidetty toimimattomana ratkaisuna. Kielikoulutuksen toimijoita riittää paikalliselta tasolta (esimerkiksi oppilaitokset ja opettajat) kansainväliselle tasolle (esimerkiksi Euroopan unioni ja Unesco) asti. Hajanaisten toimijoiden vuoksi kielikoulutuksen arvot ja tavoitteet voivat alkaa eriytyä, ja siksi yleistä verkostoitumista tarvittaisiin. Arvot ja toimenpiteet voivat myös olla ristiriidassa keskenään: esimerkiksi englannin kielen valta-asemaa kielikoulutuksessa on pidetty kyseenalaisena, mutta samaan aikaan sen käytännön hyöty esimerkiksi työelämässä on kiistaton. (Sajavaara ym. 2007: 17–19.)

Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ovat yksi tärkeimmistä kielikoulutuspolitiikan välineistä. Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet määrittävät

opetuksen sisällön, tavoitteet, arvioinnin ja työtavat. Ne toimivat myös kehyksenä paikallisesti tehtäville kunta- ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille. Hyvin paljon opetukseen vaikuttavat kuitenkin myös oppikirjat, vaikka niiden sisältöä ei säädellä virallisen kielikoulutuspolitiikan mukaan. Oppikirjojen vaikutus opetuksen sisältöön on niin suuri, että niitä voidaan pitää eräänlaisena piilo-opetussuunnitelmana. (Luukka ym. 2008: 53, 64.)

Kielikoulutuspolitiikan keskeinen tehtävä on vastata kieliyhteisön tarpeisiin kielikoulutuksen osalta. Nykyisen kielikoulutuspolitiikan haasteena on muun muassa kielitaitovarannon supistuminen, sillä esimerkiksi englantia osataan paremmin kuin koskaan ennen mutta muita kieliä entistä vähemmän. (Sajavaara ym. 2007: 15, 32.) Englannin kielen taitoa pidetäänkin nykyään itsestäänselvyytenä, ja ilman sitä ei käytännössä tulisi toimeen. Koska englantia pidetään ainoana hyödyllisenä kielenä, muita kieliä ei juuri enää haluta opiskella. Erityisesti ruotsin kielen opiskelussa monilla oppilailta on motivaatio-ongelmia. Eräänlaiseksi ratkaisuksi kielivalintojen yksipuolistumiseen on ehdotettu kieliaineiden integrointia: viestintätaitoja ja kielitietoisuutta tarvitaan kaikissa kieliaineissa, ja ne tulisi rakentaa jatkumoksi kieliaineesta toiseen. (Hämäläinen ym. 2007: 60, 68, 70.) Uudessa opetussuunnitelmassa tähän haasteeseen onkin vastattu painottamalla oppiaineiden välistä yhteistyötä (POPS 2014: 31).

Kielikoulutuspolitiikan vaikutukset näkyvät uudessa opetussuunnitelmassa myös siten, että siinä tunnustetaan entistä selvemmin oppilaiden oman äidinkielen merkitys. Kansalliskielten eli suomen tai ruotsin puhujien lisäksi saamen-, romanin- ja viittomakielisille on omat kohtansa uudessa opetussuunnitelmassa. Lisäksi siinä on kohta ”Muut monikieliset”, jossa kerrotaan muita kieliä puhuvien oppilaiden oman äidinkielen opetuksesta. Kohdassa todetaan, että ” [o]ppilaille pyritään tarjoamaan oppilaan oman äidinkielen opetusta” (POPS 2014: 87). Oman äidinkielen opetusta on mahdotonta taata kaikille oppilaille, koska siihen liittyy monia ongelmia. Ensinnäkin opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista, joten siitä voi kieltäytyä. Syytä kieltäytymiseen on monia: oman kielen opettaja saattaa puhua oppilaan vanhempien mielestä väärää murretta, tai oppilas ei muuten pidä opettajasta. Oman kielen tunnit ovat myös usein koulupäivän jälkeen, jolloin koulupäivä pitenee opetukseen osallistuvilla huomattavasti. Oman kielen opetus voi olla epätarkoituksenmukaista myös siihen osallistuville: opettajat ovat usein epäpäteviä, koska käytännössä työhön ei ole kelpoisuusvaatimuksia, ja

arviointi on todella haastavaa tasoltaan hyvin heterogeenisissä ryhmissä. (Youssef 2007: 370–373.)

3.2. Informaali kielellinen maailma

Nuorten informaali kielellinen maailma on jatkuvasti läsnä niin koulussa kuin kotona arkisena kielenkäyttönä. Käsittelen tässä alaluvussa monikielisyuden käsitettä, koska informaalisissa spontaanin kielenkäytön maailmassa monikielisyys pääsee paremmin esiin kuin formaaleissa ympäristöissä (ks. tarkemmin Dufva 2010). Seuraavaksi käsittelen tarkemmin kieli-identiteettiä, jota myös rakennetaan informaaleissa ympäristöissä. Lopuksi kerron vielä nuorten mediankäyttöä koskevista tutkimuksista, koska mediankäyttö on nykyään merkittävässä osassa nuorten arkipäivässä (ks. luku 4.1.2).

3.2.1. Monikielisyys

Monikielisyuden määritelmistä on käyty viimeisten vuosikymmenten aikana paljon keskustelua (ks. esim. Dufva–Pietikäinen 2009; Kemp 2009; Risager–Dervin 2015). Tutkijoiden kesken on ollut epäselvää, kuka luokitellaan yksikieliseksi, kuka kaksikieliseksi ja kuka monikieliseksi (Kemp 2009: 13–15). Perinteisesti kaksikielisenä on pidetty henkilöä, joka hallitsee kaksi kieltä täydellisesti. Tämä käsitys on kuitenkin myöhemmin kyseenalaistettu, koska kielen täydellistä hallintaa (esimerkiksi jokaisen erikoisalasanaston osaamista) on mahdotonta saavuttaa. (Dufva–Pietikäinen 2009: 3–4.) Tiukoista määritelmistä on pikkuhiljaa tultu kohti väljempiä määritelmiä. Jotkut tutkijat ovat jopa esittäneet kaikkien ihmisten olevan monikielisiä, koska he kohtaavat varmasti elämässään muitakin kieliä kuin oman äidinkieltensä. (Edwards 1994: 56.)

Monikielisyuden määrittelyä hankaloittaa entisestään se, että viime vuosikymmeninä kielitieteessä on alettu kyseenalaistaa kielten erillisyyttä. Monien nykytutkijoiden mukaan kielten erittely on jääne kansallisvaltioiden perustamisen ajoilta, jolloin tahdottiin yhdistää yksi kansa yhteen kieleen. Nykyään kielitieteessä kyseenalaistetaan yksittäisen kielen autonomisuus ja puhtaus: todellisuudessa kielet ovat vain joukko erilaisia puhetapoja, joiden välille vedetyt rajat ovat täysin keinotekoisia. (Blommaert–Rampton 2011: 3–4.) Tällaisen nationalistisen ideologian vuoksi yksikielisyttä on usein pidetty

esimerkiksi kielenopetuksessa luonnollisena lähtökohtana, kun taas monikielisyyttä on pidetty jollain lailla poikkeavana. On kuitenkin todettu, että maailmanlaajuisesti monien kielten käyttö yhteisössä on yleisempää kuin vain yhden kielen käyttö. (Dufva–Pietikäinen 2009: 2.)

Bahtinin ajatteluun pohjautuva heteroglossinen kielikäsitelmä on yksi tapa kyseenalaistaa kielten erillisyyttä, sillä sen mukaan kieli itsessään on monta kieltä. Kieli nähdään dynaamisena, kerroksellisenä, tilanteisesti muuttavana ja ennen kaikkea sosiaalisena. (Pietikäinen 2010: 8.) Monikielisyyttä on pidetty yleensä joko yksilön tai yhteisön ominaisuutena, mutta se voidaan nähdä myös näiden yhdistelmänä. Yksilön ja yhteisön monikielisyys kietoutuvat yhteen, kun tarkastellaan yksilön toimintaympäristöä ja sen erilaisia kieliä. Yksilö voi tarvita erilaisia kielellisiä resursseja eri ympäristöissä, ja tällöin kielet ja puhutavat liittyvät kiinteästi erilaisiin ympäristöihin. (Dufva–Pietikäinen 2009: 5–7, 10–11.)

Kahden viimeisen vuosikymmenen aikana siirtolaisuus on lisääntynyt koko maailmassa huomattavasti, minkä vuoksi kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on kaikkialla yhä tavallisempaa. Enää ei ole vain etnisiä vähemmistöjä, vaan maahanmuuttajat ovat hyvin hajanainen joukko ihmisiä, jotka ovat tulleet eri puolilta maailmaa aivan eri syistä. Tätä moninaisuutta voidaan kutsua superdiversiteetiksi (*super diversity*). (Blommaert–Rampton 2011: 1.) Myös Suomessa koululaisten kielelliset taustat ovat paljon moninaisempia kuin muutama vuosikymmen aiemmin: on esimerkiksi pakolaisina Suomeen muuttaneita lapsia, inkerinsuomalaisia paluumuuttajia, suomenkielisten vanhempien lapsia, jotka ovat koko ikänsä asuneet ulkomailla, ja lapsia, joiden toinen vanhempi on muuttanut työn tai avioliiton takia ulkomailta Suomeen (Kalliokoski 2009: 436–437).

Kielellisesti moninaisissa yhteisöissä esimerkiksi äidinkielen määrittely voi olla hankalaa, koska yksilön ilmaisureservi muodostuu useammasta kuin yhdestä kielestä. Esimerkiksi Suomessa maahanmuuttajataustaisella nuorella saattaa arjessa olla vahvimpana kielenä vanhempien äidinkieli, mutta koulunkäyntisanaston hän osaa vain suomeksi. Monikielisisissä yhteisöissä koodinvaihto ja kielenylitykset ovat tavallisia. Koodinvaihdolla tarkoitetaan kahden tai useamman osatun kielen sekoittamista keskenään. Tällöin sekä puhuja että kuulija osaavat kaikkia yhteen sekoitettuja kieliä. Kielenylityksestä taas puhutaan silloin, kun puhuja liittyy puheeseensa sanoja kielestä,

jonka puhujaksi häntä ei katsota. Kielenylitysten avulla eri kielten puhujat vierailevat toistensa kielten alueilla ja rakentavat näin ryhmäidentiteettiä monikielisessä yhteisössä. (Lehtonen 2008: 114–115, 120.)

Kielitietoisessa koulussa formaalia ja informaalia pyritään yhdistämään muun muassa huomioimalla monikielisten oppilaiden kotikielien. Uuteen opetussuunnitelmaan on kirjattu, että ”[m]onikielisiä oppilaita rohkaistaan käyttämään osaamistaan kieliä monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun toiminnassa” (POPS 2014: 87). Monikielisyys on myös nostettu kielenopetuksen tavoitteeksi Eurooppalaisen viitekehyksen plurilingvaalisuuden käsitteen kautta (ks. luku 3.1.1). Informaaleissa ympäristöissä opitut kielet ovat osa oppilaan kielellistä kompetenssia ja edistävät näin myös muiden kielten opiskelua.

3.2.2. Kieli-identiteetti

Uudessa opetussuunnitelmassa tunnustetaan kieli-identiteetin merkitys. Opetussuunnitelman mukaan ”[o]ppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta” (POPS 2014: 103). Yksi kielitietoisuuden osa-alue on siis myös kieli-identiteettien monikerroksisuuden tiedostaminen. Opetussuunnitelman identiteettikäsitteen taustalla on konstruktivistinen tapa ymmärtää identiteetti. Identiteetti ei siis ole pysyvä tosiasia vaan sosiaalisesti rakennettu ja jatkuvasti muuttuva (Pietikäinen ym. 2002: 9). Käsittelemme tässä alaluvussa sekä yleistä identiteettikäsitettä että kieli-identiteettiä koskevaa keskustelua.

Identiteetin käsitteen avulla pyritään vastaamaan kysymyksiin kuka olen ja mihin kuulun. Identiteetin avulla teemme väistämättä eroa meidän ja muiden välille, koska identiteetin avulla luemme itsemme tiettyyn joukkoon ja toisaalta suljemme itsemme pois muista joukoista. Kieli on merkittävä osa identiteettiä, koska kielenkäyttö on se alue, jolla neuvotellaan rajoista meidän ja muiden välillä. Kieli toimii myös vahvana yhdistävänä tekijänä puhujakuntansa kesken, koska kieli säilyttää jaettua kulttuuria. Siksi saman kielen puhujat identifioituvat usein vahvasti oman kielensä puhujien joukkoon. (Pietikäinen ym. 2002: 9–11.) Myös saman kielen eri varianttien avulla identifioidutaan tiettyyn joukkoon tai luodaan itsestä tietynlaista kuvaa. Murteiden avulla voidaan rakentaa kotiseutuidentiteettiä, mutta suomen kielen murteisiin liittyy myös erilaisia

kulttuurisia stereotyyppioita, joihin nuoret voivat pyrkiä joko samastumaan tai ottamaan etäisyyttä kielenkäytön avulla. (Mantila 2008: 70–72.)

Identiteetti on aiemmin nähty pysyvänä ja muuttumattomana. Tällaisen essentialistisen näkemyksen mukaan identiteetillä on olemassa jonkinlainen sisin olemus, johon ei voi vaikuttaa. Viime aikoina on kuitenkin alettu suosia ei-essentialistista näkemystä, jonka mukaan identiteetti on jatkuvassa muutoksessa ja sitä rakennetaan koko ajan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Ks. tarkemmin identiteetikäsityksistä Hall 2005.) Nämä näkemykset voi myös yhdistää, sillä voidaan ajatella, että pysyviltä ja vakailta vaikuttavat stereotyyppioiksikin kutsutut identiteetit on tuotettu sosiaalisesti mutta pidemmällä aikavälillä. Stereotyyppioita on tuotettu uudelleen aina uusissa kohtaamisissa, jolloin piirteet ovat alkaneet näyttää esimerkiksi tietyn kansallisuuden pysyviltä ominaisuuksilta. Näin ollen identiteetti voi jossain määrin olla niin sanotusti perittyä, mutta siihen voi vaikuttaa tulevaisuudessa kohtaamisissa. (Baynham 2015.)

Identiteetin essentialistista käsittämistä häiritsevät erityisesti monikulttuuriset ja monikieliset identiteetit, jotka eivät suostu asettumaan luokitteluihin. Sanna Iskanius on tutkinut venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten identiteettejä, jotka ovat hänen mukaansa tilanteisesti vaihtelevia ja hyvin moninaisia. Venäjän kieltä kohtaan koetaan uskollisuutta, kun taas suomen kieli nähdään tärkeänä integroitumisen välineenä. (Iskanius 2006: 176–178.)

Lawrence Grossberg (2013) kuvaa moninaisia identiteettejä neljän käsitteen avulla. Ensinnäkin identiteettejä voi kuvata fragmentaation käsitteellä. Identiteetissä voi siis olla piirteitä useammista erilaisista identiteeteistä. Toiseksi identiteetit voivat olla hybridisiä, eli identiteetti voi olla eräänlainen erilaisten ominaisuuksien yhdistelmä. Esimerkiksi kaksikielisen ihmisen identiteetti ei koostu kahden kielen rinnakkaisista identiteeteistä, vaan se voi olla näiden sekoituksen tuotoksena jotain aivan muuta. Moninaisia identiteettejä voi kuvata myös rajanylityksen käsitteen avulla. Tällöin identiteettiin ei niinkään kuulu piirteitä rajan molemmilta puolilta, vaan sen kantava voima on juuri rajan ylittäminen tai eräänlainen välitilassa oleminen. Neljäs moninaisia identiteettejä kuvaava käsite on diaspora. Diasporiselle identiteetille nykyinen sijainti ei ole tärkeässä asemassa, vaan tärkeää on jaettu kokemus sortamisesta ja muutosta. Yksilö voi identifioitua vahvasti eri puolille maailmaa hajaantuneeseen yhteisöön yhteisen kokemuksen kautta. (Grossberg 2013: 91–92.)

Identiteettejä tutkittaessa pitää muistaa, ettei kukaan ole kielensä tai kulttuurinsa vanki ja että identiteettiin vaikuttaa aina kulttuurin ja kielen lisäksi lukematon määrä muita muuttujia. Ihmisen identiteetin tyypistämistä vain jonkin kulttuurin tuotteeksi kutsutaan kulturalismiksi (*culturalism*). Jokainen kulttuuri on jo itsessään kulttuurienvälinen, koska esimerkiksi yhden kansallisuuden sisällä on olemassa suuri määrä alakulttuureja. Lopulta näiden alakulttuurienkin edustajat eroavat toisistaan esimerkiksi sukupuolen, rodun tai sosiaaliluokan mukaan. (Risager–Dervin 2015.) Monet tutkijat ovat viime vuosina tuoneet esiin, miten nämä muut muuttajat vaikuttavat myös kieli-identiteettiin. Kerron niistä seuraavaksi tarkemmin.

Etenkin monikielisissä yhteisöissä sukupolvierot vaikuttavat kielenkäyttöön ja kieli-identiteettiin. Transkieleilyn eli useampaa kieltä sekoittavan kielellisen leikkittelyn avulla yhteisön jäsenet neuvottelevat paikkaansa yhteisössä, jossa kulttuurienvälisyyttä on sekä kansallisuuksien että sukupolvien välillä. (Zhu Hua 2015.) Myös saman sukupolven sisällä on eroja kielenkäytössä esimerkiksi nuorten sosiaalistuessa tiettyihin alakulttuureihin kielenkäytön avulla. Alakulttuurit taas nivELYvät myös etniseen taustaan eri tavoin. Lisäksi alakulttuureihin pääsyyn vaikuttaa sukupuoli, sillä esimerkiksi hip hop -kulttuuri on pojille avoimempi kuin tytöille. (Lehtonen 2015: 292.) Kieli-identiteettiin vaikuttaa myös sosiaaliluokka. Toisen kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa pitäisikin huomioida paremmin sosiaaliluokan vaikutus identiteettiin. Yhä useammin keskiluokkaiset maahanmuuttajat putoavat luokkajärjestelmässä alemmas, koska heiltä puuttuu uuden kotimaan kulttuurinen tieto ja kielitaito. Tällainen sosiaalisen aseman lasku vaikuttaa väistämättä identiteettiin toisen kielen puhujana. (Block 2007: 188–189.)

Viime aikoina on kiinnostuttu myös kieli-identiteetin ja kielen oppimisen suhteesta. Monet toisen kielen oppimisen tutkijat ovat alkaneet tutkia kielenoppijoiden identiteettejä 1990-luvulta lähtien. (Block 2007: 2.) Kiinnostavia tutkimuskohteita ovat esimerkiksi oppijoiden ensikielen tai ensikielten merkitys identiteetin rakentamisessa sekä uusien teknologioiden vaikutukset kieli-identiteettiin (mt.: 190, 194). Koska kieli on tärkeä identiteettityön väline, uuden kielen oppiminen pakottaa identiteetin murrokseen. Kielen opiskelun voisikin nähdä eräänlaisena uusien identiteettien kokeiluna, jossa uutta kieltä omaksutaan oman identiteetin osaksi leikin ja erilaisten kielenpuhujaroolien kautta. Roolien kautta kokeileminen on turvallista, ja vähitellen roolit voivat tulla osaksi omaa kieli-identiteettiä. Koulukontekstissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat toimia

tässä malliesimerkkeinä, koska heille kielellä leikittely on arkipäivää. (Lehtonen 2006: 23–25.)

Kieli-identiteettiin kuuluvat myös kielihierarkiat, jotka kuvaavat kielten keskinäistä arvojärjestystä joko yksilön tai yhteisön näkökulmasta. Yhteisön kielihierarkian huipulla on yleensä enemmistön kieli, jonka jälkeen tulevat esimerkiksi taloudellista hyötyä tai liikkuvuutta tuovat kielet. Vähemmistökielet ovat yleensä hierarkian alimmilla tasoilla. Yksilön näkökulmasta hierarkia voi jäsentyä toisin: vähemmistökieli voi olla hierarkiassa korkealla, jos kieltä käytetään esimerkiksi perheen kanssa kommunikointiin, ja seuraavaksi tärkeimmät kielet voivat järjestyä esimerkiksi harrastuksissa tarvittavien resurssien mukaan. (Pietikäinen 2010: 12.)

3.2.3. Mediankäyttö

Nuoret viettävät huomattavan määrän vapaa-ajastaan erilaisten medioiden parissa, joten medioilla on suuri merkitys nuorten elämässä (Routarinne–Uusi-Hallila 2010: 15). Viime vuosikymmeninä teknologian kehitys on tuonut tullessaan uusia medioita, joiden ansiosta kieli- ja kulttuurirajat ylittyvät jatkuvasti nuorten mediankäytössä (Luukka ym. 2008: 21). Nykykoulujen oppilaat edustavat uutta sukupolvea, joka ei ole ollut todistamassa tätä suurta murrosta vaan syntynyt suoraan sen keskelle. Näitä nuoria, jotka eivät muista aikaa ennen internetiä eivätkä ole koskaan joutuneet opettelemaan tietokoneen käyttöä ATK-kursseilla, on kutsuttu muun muassa diginatiiveiksi (ks. tarkemmin esim. Mutta ym. 2014). Tässä alaluvussa käsittelen medioiden roolia nuorten kielenkäytössä.

Eri mediat tarjoavat käyttäjilleen suuren eri kielten kirjon ja toisaalta vaativat käyttäjiltään eri kielten osaamista. Kehittyneen teknologian myötä transnationaalisuus on lisääntynyt (Blommaert–Rampton 2011). Transnationaalisuudella tarkoitetaan ihmisten siteitä toisiinsa valtioiden rajojen yli (ks. tarkemmin Vertovec 2009). Teknologiat myös määrittävät käyttäjänsä identiteettiä sosiaalisessaan käyttäjää erilaisiin yhteisöihin (ks. esim. Block 2007; Mutta ym. 2014). Lisäksi medioiden käyttö parantaa tutkitusti vieraiden kielten taitoa: Luukan ym. (2008: 183) mukaan valtaosa lukioikäisistä nuorista ja heidän opettajistaan on sitä mieltä, että internetin keskustelufoorumien käytöstä ja online-pelaamisesta on hyötyä kielten opiskelussa.

Nykynuorilla on mediankäytön ansiosta myös uudenlainen käsitys teksteistä. Mediatekstit koostuvat yhä useammin kirjoitetun kielen lisäksi kuvista tai videoista, eivätkä ne ole samalla tavalla lineaarisia kuin esimerkiksi kirjat. Uudet sosiaaliset mediat purkavat aika- ja paikkasidoksisuutta ja kannustavat verkostoitumaan. (Vaarala 2014: 151–152.) Myös uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan laajaa tekstikäsitystä ja monilukutaidon tärkeyttä. Monilukutaidon opettaminen on tärkeää, sillä vaikka nuoret kohtaavat mediatekstejä suuren määrän päivittäin, he tarvitsevat ohjausta niiden kriittisessä tulkinnassa. (POPS 2014: 100–101.) Opetuksessa tulisikin haastaa oppilaan ja opettajan välinen valtasuhde: vaikka opettaja ohjaa oppilaita kriittiseen tulkintaan, myös opettaja voi oppia sosiaalisen median käytöstä oppilailta (Vaarala 2014: 152). Nuoret osaavat siis ottaa vastaan viestejä moninaisissa muodoissa, mutta perinteisemmät tekstimuodot voivat sen sijaan tuottaa päänvaivaa. Lyhyisiin verkkoteksteihin tottuneella nuorella voi olla suuria vaikeuksia rakentaa johdonmukaista ja virkerakenteeltaan oikeaoppista pitkää tekstiä (Karjalainen 2008: 290).

Nuoret kirjoittavat useimmiten lyhyitä keskustelunomaisia tekstejä muun muassa internetin keskustelufoorumeilla. Tämän vuoksi teksteissä myös puhutun ja kirjoitetun kielen rajat ovat alkaneet hämärtyä: internetin kirjoitettu kieli mukailee yleensä puhekielen muotoja, ja niissä on usein mukana myös tunneikoneita. Vuorovaikutteisuus korostuu yhä enemmän nuorten teksteissä, ja nuoret myös arvostavat vuorovaikutteisten kielimuotojen opiskelua. Lisäksi yhä useammista itsenäisistäkin teksteistä, esimerkiksi fanifiktiosta tai muista tarinoista, toivotaan internetissä vertaispalautetta. (Kauppinen 2011: 308.)

4. Kirjoitelmien sisällönanalyysi

Tässä luvussa esittelen teemoittain järjestettynä koko aineistosta yleisesti esiin nousseita piirteitä, jotka liittyvät oppilaiden kielitietoisuuteen. En käsittele erityisesti aineistossa eniten esiintyviä piirteitä vaan pyrin esittelemään kattavasti eri teemojen mainintoja huomioiden sekä erot että yhtäläisyydet. Teemat liittyvät melko kiinteästi antamaani tehtävänantoon (ks. liite 1), koska oppilaat kirjoittivat suurimmaksi osaksi vastaten antamiini kysymyksiin. Ensimmäisessä alaluvussa erittelen erilaisia ympäristöjä, joissa oppilaat kirjoittavat kohtaavansa kieliä. Toisessa alaluvussa käsittelen oppilaiden kuvauksia kielenkäyttönsä tilanteisesta muuttuvaisuudesta. Kolmannessa luvussa taas erittelen kirjoitelmista nousseita asenteita ja käsityksiä eri kielistä tai niiden varianteista. Aineistosta esittämieni esimerkkien perään olen merkinnyt sen oppilaan nimen, jonka kirjoitelmasta kyseinen esimerkki on poimittu.

4.1. Kielenkäytön ympäristöt

Oppilaat mainitsevat arkipäiväisestä kielenkäytöstään kirjoittaessaan monia erilaisia kielenkäytön ympäristöjä, kuten kodin, koulun, harrastukset, ja bussimatkat. Erityisesti kirjoitelmista nousevat esiin kuitenkin koulu ja media, koska näissä ympäristöissä kielenkäyttöä eritellään tarkimmin.

4.1.1. Koulu

Lähes kaikkien oppilaiden kirjoitelmissa mainitaan koulu kielenkäyttöympäristönä, mikä on luonnollista ottaen huomioon, että kirjoitelmaa kirjoittaessaan oppilaat juuri käyttävät kieltä koulussa. Formaalin kielenkäytön, kuten kirjoitelmien tai vieraiden kielten opetuksen, lisäksi oppilaat mainitsevat hyvin usein myös informaalinen kielenkäytön koulussa. Oppilaat erittelevät tapaansa jutella kavereille tai kertovat kuulevansa koulun käytävillä monia eri kieliä. Alla on esimerkkejä kirjoitelmista, joissa mainitaan koulu kielenkäyttöympäristönä.

- (1) Koulusta on tullut minulle suorastaan kuttuurikylpy ja olen saanut kuulla eri kieliä käytettävän eri kulttuuriyhteisöissä ympäri – –

[paikannimi]. Olen saanut kuulla ainakin suomea, ruotsia, venäjää, vietnamia, englantia ja arabia. Siihen ei enää kiinnitä kovinkaan paljon huomiota, kun kuulee muita kieliä koulun käytävillä. Itse olen huomannut käyttäväni ainakin kahta kieltä päivän aikana, nimittäin suomea ja englantia. (Anne)

- (2) Niin kuin kenelläkään tahansa Suomen nuorella, arkipäiväni alkaa koulusta. Kouluni on hyvin monikulttuurinen ja joka päivä kuulen paljon eri kieliä. Itse puhun koulussa suomea, englantia, ruotsia ja ehkä venäjää. Eniten kuitenkin suomea. (Milena)
- (3) Koulussamme on paljon erimaan kansalaisia, joten kuulen hyvin useita kieliä koulussakin. Oppitunneilla puhutaan pää asiassa suomea. (Eerika)
- (4) Kuulen monta kertaa päivässä kun luokkakaverit puhuvat Venäjää tai Arabiaa, mutta itse en ymmärrä siitä hölkäsen pöläystä. (Aleksi)

Molempien ryhmien oppilaat kuvailevat kouluaan monikulttuuriseksi ympäristöksi. Kuvatessaan kielten kohtaamista koulussa he käyttävät merkitykseltään passiivista verbiä *kuulla*. Anne huomauttaa lisäksi, että kielten kuuleminen on niin tavallista, ettei siihen kiinnitä edes huomiota. Kirjoittaessaan hän kuitenkin tiedostaa ympäristönsä monikielisuuden. Anne ja Milena lukevat itsensä mukaan monikieliseen joukkoon luettelemalla kieliä, joita he itse *käyttävät* ja *puhuvat*, kun taas Eerika kertoo vain *kuulevansa* muita kieliä. Aleksi sulkee itsensä vielä selkeämmin monikielisen joukon ulkopuolelle toteamalla, ettei ymmärrä venäjän- tai arabiankielisestä puheesta *hölkäsen pöläystä*. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kuvaavat kielenkäyttöään koulun kielenopetuksen näkökulmasta.

- (5) Ruotsin ja englanninkielen tunneilla tulee tietysti puhuttua ruotsia ja englantia. (Nada)
- (6) Koulussa kohtaan monia eri kieliä ihan päivästä riippuen, esim. keskiviikkoisin aamulla on ruotsia seuraavana suomea ja sitten saksaa. (Jyri)
- (7) Olen lukenut englantia ekasta luokasta asti ja se on minulla oikein vahva. Suomenkieli myös on itselläni todella hyvä, mikä on äitini mielestä tärkeää ja olen samaa mieltä. Ruotsia olen opiskellut neljännessä luokasta ja sekin menee hyvin ja voin keskustella ruotsiksi. Ranskaa luin yhden vuoden ja ymmärrän jotain perusasioita, mutta en osaa keskustella ranskaksi. Eri kielistä on yllättävän paljon hyötyä arkielämässä sekä lomamatkoilla ulkomailla. (Pauliina)

Todella monet oppilaat kirjoittavat koulun kielenopetuksesta kirjoitelmissaan. Kielenopetus on varmasti tullut monelle mieleen ensimmäisenä, kun oppilaat ovat pohtineet päivän aikana kohtaamiaan kieliä, koska koulujen kielenopetus vaatii yleensä tietoista keskittymistä kieleen ja sen rakenteisiin. Oppilaat kuvaavat kielten opiskelua monilla eri verbeillä: Nada *puhuu* ruotsia ja englantia kielten tunneilla, kun taas Jyri

kohtaa siellä kieliä. Pauliina kuvailee kielten opiskelua useammilla verbeillä: englantia ja ranskaa hän *lukee*, kun taas ruotsia hän *opiskelee*. Suomen kieli hänellä vain *on todella hyvä*. Pauliina myös erittelee tarkemmin ranskan kielen taitoaan kertomalla, että hän *ymmärtää jotain perusasioita* mutta hän *ei osaa keskustella ranskaksi*. Pauliina siis ymmärtää, että kielenkäytössä on eri osa-alueita, joilla osaaminen voi olla eritasoista.

4.1.2. Media

Koulun lisäksi hyvin yleinen kielenkäytön ympäristö oppilaille näyttää olevan media. Käsitän analyysissäni median laajasti ja luen mediankäytöksi perinteisten medioiden lisäksi kaikenlaisen kännyköiden selailun ja esimerkiksi digitaalisten pelien pelaamisen. Oppilaiden päivä alkaa yleensä kännykän selailulla, sitten mennään kouluun, minkä jälkeen ilta kuluu esimerkiksi pelien, elokuvien, blogien ja musiikin kuuntelun parissa. Myös koulumatkoilla ja koulupäivän aikana oppilaat kuuntelevat musiikkia ja selailevat sosiaalisia medioita. Mediankäyttö vaikuttaa muodostavan todella suuren osan nuorten kielenkäytöstä päivän aikana. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kertovat mediankäytössä kohtaamistaan kielistä.

- (8) Useimmiten herättyäni herään pimeään huoneeseen. En puhu kenellekkään. Selailen puhelinta hetken aikaa. Katson yön aikana tapahtuneet asiat. Puhelimestani näen monia kieliä kuten suomea, somaliaa, englantia ja myös ruotsia silloin tällöin. (Samia)
- (9) Kun menen koulusta kotiin avaan tietokoneen ja menen pelaamaan verkkopeliä jossa on ihmisiä ympäri eurooppaa. Pelissä voi tulla vastaan ihmisiä jotka puhuvat venäjää, Puolaa, Norjaa ja vaikka mitä, mutta yleisimmin kuulen paljon venäjää ja puolaa, sillä he eivät yleensä osaa kovin hyvin englantia, niin he puhuvat oman maan ja englannin sekoitusta jotta muut ymmärtäisivät. (Jyri)
- (10) Englannin kieltä tykkään erityisesti käyttää luokkalaisteni seurassa tai selaillessani netissä. Pidän myös blogia englanniksi. (Laura)

Monet oppilaat kertovat englannin kielen tulevan usein vastaan medioita käyttäessä, mutta mediateksteissä kohdataan myös muita kieliä. Samia *näkee puhelimestaan monia kieliä*, kun taas Jyri kertoo, että peleissä *tulee vastaan* eri kielten puhujia. Laura kertoo kielenkäytöstään aktiivisemmilla verbeillä kuin Samia ja Jyri: hän *käyttää englantia selaillessaan netissä* ja *pitää blogia englanniksi*. Internet-sivujen selailu ja pelaaminen ovat toimintoja, joihin oppilaat keskittyvät tietoisesti, ja yleensä sisällön ymmärtäminen vaatii tietyn kielen taitoa. Oppilaat käyttävät kuitenkin medioita paljon myös tahattomasti

ja ehkä jopa huomaamattaan. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat käsittelevät tällaista mediankäyttöä.

- (11) Syödessäni aamupalaa radiosta usein alkaa soimaan musiikkia, joka usein miten on laulettu englanniksi. (Kristian)
- (12) Televisiosta kuuluu yleensä englannin kielisiä lasten ohjelmia. (Tuomas)
- (13) En itse yleensä kiinnitä tähän kovin paljon huomiota, mutta aamun aikana kohtaan jo monenlaisia erilaisia kieliä ja kielen käyttötapoja. Kun TV on päällä kuuleen sieltä kirjakieltä, puhekieltä ja ehkä jopa muita kieliä. (Heini)

Radio on jo pitkään ollut niin sanotun taustamedian asemassa, eli enää ei kokoonnuta radion ympärille kuuntelemaan lähetystä vaan radiota kuunnellaan muita asioita tehdessä. Viime aikoina myös televisio on alkanut joutua yhä useammin taustamedian asemaan. Kristian ja Tuomas kuvaavat mediankäyttöään verbeillä *soida* ja *kuulua*, joilla on elottomat subjektit *musiikkia* ja *englannin kielisiä lasten ohjelmia*. Näissä kuvauksissa kukaan ei siis tietoisesti kuuntele radiota tai televisiota vaan laitteet ovat vain taustahälyä. Heinin kuvauksessa subjektina on kirjoittaja itse, mutta hänkin käyttää epäintentionaalista verbiä *kuulla* intentionaalisen verbin *kuunnella* sijaan. Lisäksi kyseessä on televisio, jota normaalisti katsotaan, mutta taustamediana sitä vain kuullaan. Tällaisista taustamedioiden käytöistä oppilaat tiedostuvat ehkä vasta kirjoittaessaan siitä kirjoitelmassa. Heini jopa erikseen kirjoittaa, ettei yleensä kiinnitä huomiota aamuisin kohtaamiinsa kieliin. Nyt kirjoittaessaan hän kuitenkin tiedostaa kuulevansa televisiosta eri kieliä ja niiden variantteja. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat peilaavat mediankäyttöään kielten opiskeluun.

- (14) Pelatessani puhun kavereille suomea, mutta pelit ja pelissä olevat usein käyttävät englantia. Koulussa opetettu englannin kieli on tullut arkipäiväiseen käyttööni ja se on auttanut minua puhumaan ihmisten kanssa netissä ja ymmärtämään monia sivuja. (Kristian)
- (15) Muutenkin suurin osa käyttämistäni nettisivuista on englanniksi, mikä ei minua haittaa ollenkaan. Siinä tulee samalla harjoiteltua kieltä, kun katselee lempi youtuberinsa videoita. (Anne)

Kristianin ja Annen teksteissä hahmottuu kiertokulku, jota kielitietoisessa koulussa tavoitellaan. Koulun ja muun maailman välinen kuilu pienenee, kun koulussa opittua tietoa sovelletaan arkielämässä ja toisaalta arkielämässä opittua tietoa sovelletaan koulussa (ks. esim. Mustaparta ym. 2015). Kristian toteaa kirjoitelmassaan, että hänelle on hyötyä koulun englannin opetuksesta, koska se on *auttanut* häntä *puhumaan ihmisten*

kanssa netissä ja ymmärtämään monia sivuja. Anne taas kertoo saavansa harjoitusta englannin kielessä, *kun katselee lempi youtuberinsa videoita.* Hän ei erikseen mainitse hyötyvänsä harjoituksesta juuri koulussa, mutta kun koulussa kerran on tarkoitus opetella englantia, ylimääräinen harjoitus helpottaa varmasti koulutyötä. Edellä olevissa esimerkeissä oppilaat ovat käsitelleet mediankäytön ja kielenopetuksen suhteutumista toisiinsa. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat erittelevät tarkemmin medioiden parissa käyttämäänsä kieltä.

- (16) Viime aikoina olen oppinut yhä enemmän käyttämään englannin puhekieltä sekä myös slangia. Näitä en kuitenkaan käytä muualla kuin sosiaalisessa mediassa ja konsolipeleissä. (Karzan)
- (17) Itse harvemmin tulen keskustelleeksi kenenkään kanssa hyvän huomenen sanottuani, mutta sosiaalisen median seuraaminen ja kavereille tekstaaminen puhelimeilla alkaa aivan huomaamatta aamupalaa syödessä. Viesteissä käytän ja luen välillä muutaman kirjaimen muotoon tiivistettyjä sanoja. Twitteriä, instagramia ja muita sosiaalisen median sovelluksia taas saan lukea suurimmaksi osin englanniksi. (Emilia)
- (18) Aamulla herään ja katson puhelimeni ilmoitukset ja selaan sovelluksia. Viesteissä kaverien kanssa käytän puhekieltä ja lyhenteitä sekä myös englanninkielisiä sanontoja ja lyhenteitä, kuten ”omg” ja ”thank god”. (Pauliina)

Karzanille englanti ei ole vain yksi kielimuoto, vaan hän kertoo käyttävänsä standardikielen lisäksi *puhekieltä* ja *slangia* käyttäessään medioita. Emilia ja Pauliina taas kertovat käyttävänsä sosiaalisessa mediassa ja muissa viesteissä *lyhenteitä* ja *muutaman kirjaimen muotoon tiivistettyjä sanoja*. Emilia ei kerro, mitä kieltä lyhenteet ovat, mutta Pauliina kirjoittaa käyttävänsä sekä suomenkielisiä että englanninkielisiä lyhenteitä. Monet oppilaat mainitsevat Karzanin, Emilian ja Pauliinan tavoin mediankäytössä puhekielellä kirjoittamisen. Puhekieli nähdään medioiden ja varsinkin sosiaalisen median ensisijaisena kielenkäyttötapana. Kirjakieli on poikkeus, jota pitää erikseen perustella, kuten seuraavasta esimerkistä voi huomata.

- (19) Kesken koulupäivän saan äidiltä tekstiviestin. Hänen kanssaan viestittely tapahtuu kirjakielellä, sillä äidin mielestä on tärkeää kirjoittaa välillä myös kirjakieltä viesteissä. (Pauliina)

Pauliina kirjoittaa tekstiviestejä *kirjakielellä* vain äidilleen ja vain siksi, että se on *äidin mielestä tärkeää*. Kirjakieli on siis poikkeus tekstiviestien kielenkäyttötapana.

Seuraavassa aluvuossa käsittelen tarkemmin oppilaiden erittelemää kielenkäytön tilanteisuutta.

4.2. Kielenkäytön tilanteisuus

Oppilaat erittelevät tilanteista kielenkäyttöään sosiaalisesta näkökulmasta kertomalla, miten he puhuvat eri ihmisten seurassa. Osa oppilaista puhuu eri kieliä esimerkiksi kavereidensa tai perheenjäsentensä kanssa, kun taas osa vaihtelee saman kielen variantteja puhuessaan eri ihmisten kanssa. Oppilaat käyttävät suomen kielen varianteista useimmiten termejä *kirjakieli*, *puhekieli*, *murre* ja *slangi*. Termillä *kirjakieli* oppilaat viittaavat sekä puhuttuun että kirjoitettuun yleiskieleen, ja termeillä *puhekieli*, *murre* ja *slangi* he kuvaavat vapaata puhuttua tai kirjoitettua kieltä. Jotkut oppilaat eivät nimeä käyttämäänsä varianttia vaan kuvailevat kielen rekistereitä esimerkiksi adjektiivien tai adverbien avulla. Monet kertovat rekisterien vaihtelun merkitsevän sosiaalista etäisyyttä puhekumppaniin. Lisäksi erilaiset roolit tai rajoitukset säätelevät oppilaiden tilanteisia rekistereitä.

4.2.1. Sosiaalinen etäisyys

Oppilaat kertovat säätelevänsä puhetapaansa sen perusteella, onko puhekumppani tuttu vai tuntematon. Lisäksi ikä on monella ratkaiseva tekijä: vanhemmille ihmisille pyritään puhuman kohteliaasti, kun taas nuorten kesken voi jutella rennosti. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kertovat puhetapansa vaihtelevan tutuille tai vieraille ihmisille puhuttaessa.

- (20) Olen koulussa ja uusien ihmisten keskuudessa mahdollisesti kohteliaampi ja hienotunteisempi. Ystävien kanssa puhun avoimesti niin kuin vanhempienikin kanssa. (Mirella)
- (21) Vuosien mittaan olen muuttanut kielenkäyttöäni puhuessani henkilöiden kanssa sen perusteella, miten hyvin tunnen kyseisen henkilön ja miten paljon kunnioitan/arvostan häntä. (Elias)

Mirella ja Elias tiedostavat puhetapansa muuttuvan puhekumppanin mukaan. Mirella kertoo olevansa tuntemattomia kohtaan yleensä *kohteliaampi ja hienotunteisempi*, kun taas Elias kirjoittaa, että hänen kielenkäyttöönsä vaikuttaa tuttuuden lisäksi se, miten paljon hän *kunnioittaa* tai *arvostaa* puhekumppaniaan. Oppilaiden teksteissä kavereille

puhuttavaa kieltä pidetään yleensä normina, josta esimerkiksi aikuisille puhuminen on poikkeus. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kuvailevat kielenkäyttöään kavereiden seurassa.

- (22) Esimerkiksi opettajien kanssa puhun kohteliaasti ja kunnioittavasti muutenkin vanhempien seurassa. Mutta taas kavereiden ja sisarusten kanssa voi puhua rennommin. (Leena)
- (23) Yleensä elävöitän kielenkäyttöäni varsinkin ystävien ja tuttujen parissa, kun ilmapiiri on rento. Tällöin on helppo ns. pelleillä. (Anne)
- (24) Kun olen oman ikäluokkani kanssa, voin puhua vähän vapaammin, varsinkin läheisten ystävien kanssa. Usein jopa ns. keksimme sanoja, tai lyhenteitä. (Susanna)

Leena ja Anne käyttävät monien muiden oppilaiden tavoin sanaa *rento* ja sen johdoksia kuvaillessaan kavereiden kanssa puhumista. Susanna taas kertoo voivansa *puhua vähän vapaammin* kavereidensa kanssa. Kavereiden tai muiden nuorten kesken puhuminen tuntuukin olevan oppilaille helpoin ja mukavin kielenkäytön alue. Silloin kieltä ei tarvitse säädellä vaan voi *pelleillä* tai *elävöittää kieltä*. Oppilaat kertovat myös englannin kielen käytön olevan tavallista kavereiden tai muiden nuorten kanssa puhuessa. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kertovat englannin kielen asemasta kavereiden ja sisarusten kanssa juttelussa.

- (25) Kaikki perheessäni ovat suomalaisia, joten käytämme sitä puhekielenämme mutta puhun yleensä siskoni kanssa englantia. (Nita)
- (26) Puhun kavereitten kanssa skypeissä suomen ja englannin yhdistelmä kieltä, jossa on paljon lyhenteitä. (Oskari)
- (27) Puhekieleni on sellaisissa kaveriporukoissa joissa suomea ei ymmärretä täysin on suomen ja englannin sekoitusta. Joissain taas pelkkä englantia. (Jyri)

Ryhmä 1 opiskelee englantipainotteisella linjalla, joten heillä englannin kieli tarttuu helposti myös informaaleihin keskusteluihin luokkatovereiden kanssa. Huomionarvoista on, että myös ryhmän 2 oppilaille englantia on usein kavereiden kanssa käytetty kieli. Esimerkiksi ryhmään 2 kuuluva Nita *puhuu* siskonsa kanssa *yleensä englantia*. Oskari taas kuvailee internetissä kavereiden kesken käyttämäänsä kieltä *suomen ja englannin yhdistelmä kieleksi*. Monet oppilaat kuvailevatkin Oskarin tavoin sekoittavansa suomea ja englantia keskenään arkisissa keskusteluissa kavereiden kanssa. Nita ja Oskari eivät kerro syytä englannin käyttöön, mutta Jyrin kuvauksessa sille on selvä motivaatio: jos kaikki porukassa eivät osaa suomea täysin, pitää puhua ainakin osittain englantia. Sellaisilla oppilaille, joiden vanhemmat puhuvat jotakin muuta kieltä kuin suomea,

korostuu suomen kielen asema nuorten kesken käytävissä keskusteluissa. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat vertailevat kielenkäyttöään vanhempien ja sisarusten tai kavereiden kanssa.

- (28) Olen syntynyt Suomessa, mutta puhun myös somalin kieltä. Suomen kieltä käytän päivittäin sisaruksieni tai kavereideni kanssa puhuessa. (Salman)
- (29) Aamulla herätessäni kuulen enimäkseen albaniaa koska synnyinmaani on kosovossa jossa puhutaan albaniaa ja englantia. Suomea puhun siskojen kanssa, se on vain jäänyt tavaksi. (Edi)
- (30) Aamulla kun herään puhun suomea siskojeni kanssa ja vanhempieni kanssa marokkoa. (Amrane)
- (31) Äitini puhuu minulle kosovoa ja niinpuhuu myös isäni. Sisarusten kanssa puhun suomea, mutta en puhu kirjakieltä, vaikka kuulen siskoni puhuvan yleensä kirjakieltä. Minä puhun enemmän katupuhetta kavereiden ja sisarusten kanssa. (Suela)

Amrane kertoo *puhuvansa* vanhempiensa kanssa *marokkoa* ja Suela taas *kosovoa*. Salman ja Edi eivät erikseen mainitse vanhempiaan, mutta molempien kirjoitelmista voi päätellä vanhempien kanssa puhuttavan kielen. Salman kertoo *syntyneensä Suomessa* mutta *puhuvansa myös somalin kieltä*: todennäköisesti ainakin toinen hänen vanhemmistaan on siis somalinkielinen. Hän myös erikseen kertoo *käyttävänsä suomea sisarustensa ja kavereidensa kanssa*, joten oletettavasti hän ei puhu suomea vanhempiensa kanssa. Edi taas kertoo *kuulevansa* herätessään *albaniaa*, koska hänen synnyinmaansa on *kosovossa jossa puhutaan albaniaa ja englantia*. Voi siis olettaa, että hän kuulee vanhempiensa puhuvan albaniaa. Tällaisissa monikielisissä perheissä nuoret erottautuvat omaksi ryhmäkseen valtakielen avulla: kotikieltä puhutaan vain vanhempien kanssa, kun taas sisarusten kesken puhutaan suomea. He siis merkitsevät suomen kielen käytöllään sukupolvien välistä rajaa ja osoittavat identifioituvansa muihin nuoriin. Valtakielen puhumisen lisäksi koodinvaihto eli kielten sekoittaminen keskenään on nuorten kesken yleistä. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kertovat nuorten kesken tapahtuvasta koodinvaihdosta.

- (32) Kavereiden kanssa me sekoitamme kielet yksi sana suomeksi, loput englanniksi, yksi sana kosovoksi, loput suomeksi, riippuu mistä puhumme. (Suela)
- (33) Suurin osa kavereistani on venäjänkielisiä ja niiden kanssa puhun sekaisin ihan kaikkia kieliä mitä osaan. (Milena)
- (34) Veljeni kanssa sekoitlemme kieliä vähän en tiedä miksi mutta siitä on tullut tapamme. (Demir)

- (35) Aamulla heräessäni puhun veljeni kanssa *daria*, joka on äidinkieleni. Puhun *darin* puhekieltä ja käytän suomenkielisiä sanoja, jos en tiedä sitä dariksi. (Jalal)
- (36) Kotona, kun juttelen isosiskoni kanssa, keskustelumme tunkeutuu monia kieliä, kuten suomi, englantti, saksa, ruotsi, tanska, espanja ja vietnam, harvoin jopa ranskaa. Se on hauskaa, kun onnistuu puhumaan niin monia kieliä. (Cam)

Suela ja Milena pitävät koodinvaihtoa täysin luonnollisena eivätkä selittele sitä mitenkään. Demir ja Jalal taas näyttävät hakevan joitain perusteluja toiminnalleen: Demir toteaa vain, että koodinvaihdosta *on tullut tapa*, kun taas Jalal *puhuu daria ja käyttää suomenkielisiä sanoja, jos ei tiedä sitä dariksi*. Jalalin kielitaito on yhdistelmä *darin* ja suomen kieltä, ja on luonnollista, että veljen kanssa puhuttavien asioiden nimiä ei välttämättä tiedä dariksi, koska samoista asioista ei puhuta *darin* kielen mallina toimivien vanhempien kanssa. Cam taas tuntuu pitävän koodinvaihtoa eräänlaisena harrastuksena, sillä hän sekoittelee kieliä siskonsa kanssa, koska *se on hauskaa*. Luova kielellinen leikittely kieliä sekoittamalla onkin hyvin yleistä monikielisyillä nuorilla, ja sen avulla rakennetaan ryhmäidentiteettiä monikielisyssä yhteisöissä (ks. esim. Lehtonen 2015). Vanhempien ihmisten kanssa oppilaat eivät leikittele kielellä vaan pyrkivät päinvastoin käyttämään johdonmukaisesti tiettyä varianttia. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kertovat puhuvansa vanhemmille ihmisille melko yleiskielisesti.

- (37) Netissä on vain kirjakieltä että vanhemmat ihmisetkin saavat selvää. Vanhempien ihmisten kanssa on erilaista, heidän kanssa pitää puhua kirjakieltä tai semmoista normaalia että he tajuavat ja muuteskin kunnioituksen takia. (Suela)
- (38) Tunteettomien vanhempien ihmisten kanssa käytän taas kirjakieltä ja viisaampia sanoja, jotta he ymmärtäisivät puheeni paljon paremmin ja tällöin näytän paljon kohteliaamalta. (Karzan)
- (39) Minua vanhempien ihmisten seurassa puhun enemmän kirjakieltä kun taas perheen, kaverien ja tuttavien seurassa käytän murretta. (Nita)

Suela ja Karzan kertovat käyttävänsä *kirjakieltä* vanhempien ihmisten kanssa, jotta vanhemmat ihmiset *ymmärtäisivät* ja *tajuaisivat*. Ikään kuin sukupolvien välillä olisi jonkinlainen kielimuuri, jonka ylittämiseksi kielenkäyttöä pitää muuttaa. Suelan ja Karzanin vanhemmat ovat kotikielen käytöstä päätellen maahanmuuttajia, joten heidän vanhempansa puhuvat suomen kielen taitoa vaativissa tilanteissa todennäköisesti suomen kielen kursseilla opittua yleiskielen tyyppistä *suomea* (ks. Lehtonen 2008). On mahdollista, että tämän vuoksi Karzan ja Suela korostavat vanhemmille ihmisille puhuttaessa kirjakielen ymmärtämistä helpottavaa vaikutusta. Kuitenkin myös

suomalaisesta perheestä tuleva Nita kertoo *puhuvansa vanhempien ihmisten seurassa enemmän kirjakieltä*. Kirjakieli näyttäisikin olevan nuorille sellainen säädelty kielimuoto, jota on turvallista käyttää muiden kuin läheisten ihmisten seurassa. Seuraavassa alaluvussa kerron tarkemmin nuorten tavasta säädellä kielenkäyttöään.

4.2.2. Roolit ja rajoitukset

Oppilaat kertovat kirjoitelmissaan erilaisten roolien määrittelevän heidän kielenkäyttöään. Tietyissä tilanteissa tai tiettyjen ihmisten seurassa puheen rekisteri voi muuttua ympäristön painostuksesta jopa itselle epämieluisaksi. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kuvailevat tällaisia rooleja.

- (40) Puhetapani muuttuu aina, kun puhun aikuiselle. Alan käyttäytymään kuin ”ylikiltti lapsi” ja joskus se jopa ärsyttää, mutta en voi sille mitään. (Milena)
- (41) Nuorempana puhuin huomattavasti nykyistä viattomammin osittain siksi, että sanavarastoni ei ollut silloin lähelläkään tämänhetkistä tasoa, ja osittain siksi, että koin pelonsekaista kunnioitusta lähes jokaista itseäni vanhempaa tai suurikokoisempaa ihmistä kohtaan, mikä ei ole paljon ottaen huomioon, että olen aina ollut lyhyt ja hieman alipainoinen. (Elias)
- (42) Kuitenkin kielenkäyttö muuttuu eri ihmisten seurassa. Jos näkee uuden ihmisen niin yrittää antaa itsestään asiallisen kuvan. Taas perheen tai kaveriporukan kanssa tuntee olonsa rennoksi ja voi ilmaista itseään pelkäämättä. (Maria)

Milena, Elias ja Maria kuvaavat jokainen osaltaan nuoren ihmisen kokemia kielenkäyttöön kohdistuvia paineita. Milenaa harmittaa hallitsematon muutos *ylikiltiksi lapseksi* aikuisten kanssa, kun taas Elias on nuorena *puhunut viattomammin*, koska hän on *kokenut pelonsekaista kunnioitusta lähes jokaista vanhempaa tai suurikokoisempaa ihmistä kohtaan*. Marialla taas on paineita antaa itsestään *asiallinen kuva* uusia ihmisiä kohdatessaan. Pelon teema toistuu sekä Eliaksen käyttämässä adjektiivissa *pelonsekainen* että Marian käyttämässä verbissä *pelätä*. Oppilaat asettavat itsensä tällöin alisteiseen rooliin, jossa he joutuvat *pelkäämään vanhempia, suurikokoisempia* tai muuten vain *uusia ihmisiä*.

Nuoruus ja erityisesti murrosikä on ihmisen elämässä suurten muutosten ja epävarmuuden aikaa. Nuoret eivät halua itseään kohdeltavan lapsina, mutta he eivät tunne olevansa vielä ihan aikuisiakaan. Nuoret hakevat omaa persoonallista ääntään samalla,

kun heidän kielenkäytölleen asetetaan rajoituksia, joten nuoret joutuvat kielenkäytössään melkoiseen ristipaineeseen. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat erittelevät rajoituksia, joita heidän kielenkäytölleen on tietyissä tilanteissa tai ympäristöissä asetettu tai joita he ovat itse asettaneet.

- (43) Koulussa on monien mielestä vapaampaa puhua, sillä vanhemmat eivät ole paikalla, niin moni päästää kirosan suustaan. (Melissa 1)
- (44) Vanhemmille puhuessani karsin kielenkäytöstäni kiro sanat ja isovanhemmille puhuessani englannin. (Emilia 2)
- (45) Koulun ulkopuolella käytös ja kielentaito muuttuvat hiukan. Kotona se vaihtelee kaveriporukkakäytöksen ja opettajan kohtelun välillä. Kotona ei kuitenkaan saa kiroilla. (Alexandra 1)

Monet oppilaat kirjoittavat kiroilusta kuvaillessaan kielenkäyttöään. Kiroilu nähdäänkin usein juuri nuorten kielenkäyttöä leimaavana piirteenä, jonka avulla identifioidutaan muiden nuorten joukkoon ja kapinoidaan aikuisten asettamia rajoja vastaan. Sekä Melissan, Emilian että Alexandran kirjoitelmissa mainitaan kiroilun rajoittaminen. Emilia kertoo *karsivansa kielenkäyttöään kiro sanat puhuessaan vanhemmilleen*, joten hän rajoittaa itse omaa kielenkäyttöään, vaikka taustalla saattavat olla muiden asettamat rajat. Melissa ja Alexandra taas tuovat selkeämmin esiin juuri vanhempien tai kodin asettamat rajoitukset: Melissan mukaan kiroilu on mahdollista, *kun vanhemmat eivät ole paikalla*, ja Alexandra toteaa jyrkästi, että *kotona ei saa kiroilla*.

Kuten edellisessä aluvuossa totesin, nuoret säätelevät kielenkäyttöään paljon puhuessaan esimerkiksi tuntemattomille tai vanhemmille ihmisille. Oppilailla oma kaveriporukka tuntuukin olevan lähes ainoa ympäristö, jossa voi puhua vapaasti ja olla oma itsensä. Seuraavassa esimerkissä Sergio kuvaa kavereiden kanssa käyttämäänsä kieltä *normaaliksi*, mikä kuvaa hyvin sitä, ettei tarvetta säätelylle ole.

- (46) Se kielen käyttö yleisesti riippuu siitä kenelle puhun, sillä tietenkin puhun opettajille kunnioittavasti ja kavereille normaalisti. (Sergio 2)

4.3. Käsitukset ja asenteet

Oppilaita kehoitettiin tehtävänannossa (ks. liite 1) pohtimaan eri kielten hyödyllisyyttä, minkä vuoksi oppilaat kirjoittavat paljon kieliä koskevista käsityksistään ja asenteistaan. Tehtävänannossa pyydettiin pohtimaan, miten eri kielet auttavat oppilaita päivän aikana,

mikä on varmasti vaikuttanut siihen, että monet oppilaat kirjoittavat arvostavansa kielitaitoa ja pitävänsä kieliä hyödyllisinä. Käsittelen tässä luvussa ensin oppilaiden ilmaisemaa kielitaidon arvostusta ja sitten oppilaiden kirjoitelmissaan muodostamia kielihierarkioita.

4.3.1. Kielitaidon arvostus

Lähes kaikki oppilaat kirjoittivat jollain tavoin arvostavansa kielitaitoa ja pitävänsä sitä hyödyllisenä. Kukaan oppilaista ei kirjoittanut, että useampien kielten osaamisesta olisi pelkästään haittaa tai että kielten osaaminen olisi turhaa. Oppilaat erittelevät monia eri tilanteita ja elämänalueita, joissa kielten osaamisesta on hyötyä. Seuraavissa esimerkeissä todetaan kielitaidosta olevan hyötyä ulkomaille matkustaessa.

- (47) Koulussa tulee myös joskus käytetyksi englantia ja se on myöskin hyödyllinen kieli vaikka jos menee joskus ulkomaille tai jos muuttaa sinne. (Salman)
- (48) Kielistä hyötyy erityisesti ulkomaille matkustaessa, koska kommunikointi on helpompaa samalla kielellä. (Eerika)
- (49) Tarvitsen myös hieman ranskan ja ruotsinkielen taitoa tunteja varten. En pidä näitä kielitaitoja kovinkaan tärkeinä, mutta ne on silti hyvää pohjaa myöhemmälle tulevaisuudelle, vaikka ulkomailla. (Alexandra)

Monet oppilaat ovat Salmanin tapaan sitä mieltä, että *englanti on hyödyllinen kieli vaikka jos menee joskus ulkomaille*. Toiset oppilaat pitävät Eerikan tavoin yleisesti kieliä hyödyllisinä *ulkomaille matkustaessa*. Alexandra taas on sitä mieltä, että ranskan ja ruotsin taidoista on hyötyä tulevaisuudessa matkoilla, vaikka nyt hän *ei pidä* niitä *kovinkaan tärkeinä*. Seuraavissa esimerkeissä nuoret erittelevät muita syitä, miksi hyvä kielitaito on tärkeää.

- (50) Kielistä on apua myös koulun ulkopuolella esimerkiksi jos kohtaan tietä kysyvän turistin, voin käyttää kielitaitojani ja näyttää hänelle tien. Saatan ymmärtää myös paremmin mainoksia ja tuotteiden nimiä. (Nita)
- (51) Ruotsin ja espanjan kielistä on suomea ja englantia vähemmän hyötyä jokapäiväisissä tilanteissa koulun ulkopuolella, mutta kohdatessani kieliä, joita en osaa, olen huomannut niistä olevan yllättävääkin hyötyä. (Elias)
- (52) Kielitaito kehittyy koko ajan, koko elämän aikana. Aina oppii uutta ja aina huomaa kuinka hyödyllisiä ne kielet ovat. Mielestäni uudet kielet ovat suorastaan avartaneet maailmaani ja toivoisin osaavani enemmän kieliä. (Anne)

Oppilailla ei tunnu olevan vaikeuksia keksiä tilanteita, joissa kielitaidosta on hyötyä. Nitán lisäksi muutama muukin mainitsee *tien näyttämisen turisteille* tilanteena, jossa kielitaitoa tarvitaan. Myös *mainosten ja tuotteiden nimien ymmärtämisen* mainitseminen on mielenkiintoista: englannin kielen taito näyttää olevan eräänlaisen kansalaistaidon asemassa (ks. englannin asemasta kielenopetuksessa luvussa 3.2.1), koska ilman sitä ei edes tietäisi, mitä tuotteita ostaa. Elias taas on huomannut osaamistaan kielistä olevan *yllättävääkin hyötyä*, kun hän *kohtaa kieliä*, joita hän *ei osaa*: hän siis osaa hahmottaa yhtäläisyyksiä eri kielten välillä ja hyödyntää niitä ymmärtääkseen uutta kieltä (ks. kielten vertailusta kielenopetuksessa luvussa 2.5). Anne kirjoittaa uusien kielten *avartavan* hänen *maailmaansa*. Hän ymmärtää siis kielten olevan erilaisia tapoja katsoa maailmaa, ja oppiessaan uusia kieliä hän oppii myös näitä tapoja.

4.3.2. Kielihierarkiat

Kirjoitelmissa muodostuu paljon erilaisia hierarkioita kielten hyödyllisyyden perusteella. Todella monet oppilaat pitävät englannin kieltä erittäin hyödyllisenä. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat perustelevat, miksi englanti on heidän mielestään hyödyllinen kieli.

- (53) Koen englannin osaamisen äärimmäisen hyödylliseksi. Ensinnäkin juuri sosiaalisen median vuoksi. Sen osaaminen myös mahdollistaa keskustelemisen monissa maissa. Joskus tykkään lukea myös kirjat alkuperäiskielellä, joka yleensä niinkään on englanti. (Emilia)
- (54) Osaamani kielet auttavat minua puhumaan toisten kanssa. Englanti on erityisen hyödyllinen kieli, koska enemmistö osaa puhua englantia. (Dalil)

Sekä Emilia että Dalil perustelevat englannin kielen hyödyllisyyttä sen *lingua franca* -asemalla. Kielen tärkeä tehtävä on toimia kommunikaatiovälineenä, joten kieli on hyödyllinen, jos sillä pystyy kommunikoimaan mahdollisimman monien ihmisten kanssa. Emilia luettelee lisäksi henkilökohtaisia syitä, miksi englanti on juuri hänelle hyödyllinen kieli: sen avulla hän voi *lukea kirjat alkuperäiskielellä*, ja englanti on hyödyllinen myös *sosiaalisen median vuoksi*. Jotkut oppilaat myös vertailevat englannin ja muiden osaamiensa kielten hyödyllisyyttä. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat vertailevat englannin ja ruotsin kielten hyödyllisyyttä.

- (55) Englantin opiskelu sujuu hyvin ja tarvitsen sitä paljon, ruotsin opiskelu ei enkä tarvitse sitä niin paljoa. (Eemeli)

- (56) Englanti on erittäin hyödyllinen. Ilman sitä en voisi tehdä englannin läksyjä, kommunikoida muiden pelaajien kanssa tai KV-luokkalaisten kanssa. Ruotsia en kyllä tarvitse missään muualla kuin Ruotsin tunneilla ja ehkä Ruotsin laivalla. (Aleksi)

Eemeli ja Aleksi tarvitsevat kumpikin englannin kieltä useammin kuin ruotsin kieltä. He siis asettavat englannin ruotsin yläpuolelle hyödyllisyyden mukaan rakennetussa hierarkiassa. Monet oppilaat pitävät kuitenkin kaikkia opiskelemissään kieliä jossain määrin hyödyllisinä (ks. luku 4.3.1). Monissa kirjoitelmissa oppilaat asettavat myös suomen kielen eri variantit keskenään hierarkkiseen järjestykseen. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat vertailevat puhe- ja kirjakielen käyttökelpoisuutta eri tilanteissa.

- (57) En käytä kirjakieltä kotona tai missään muuallakaan paitsi ehkä josain kirjoituksissa. // Jos puhuu kunnolla kirjakieltä niin se mielestäni kuulostaa oudolta. Kirjoissa huomaa, että jossain on pelkästään kirjakieltä. (Joonas)
- (58) Uutisissa käytetään erilaista kielenkäytön tapaa, kirjakieltä. Mutta normaalisti ihmiset käyttävät puhekieltä. Itse käytän kirjakieltä vain kokeissa. (Katja)
- (59) Minä itse käytän puhekieltä aina. En lähes milloinkaan puhu kirjakiellellä edes silloin kun olin töissä ja TET:issä. Käytän puhekieltä koska se on ymmärrettävää ja tuskin siitä mitään haittaakaan on. Vaikka kirjakieli on monesta syystä kannattavampaa olen silti puhekielen puolella. (Jasmine)

Joonaksen ja Katjan mielestä kirjakieli *kuulostaa oudolta* tai se on *erilainen kielenkäytön tapa*. Se on siis poikkeus tavallisena pidetystä puhekielestä. Jasmine taas toteaa olevansa *puhekielen puolella*, eli hän asettaa selvästi puhekielen kirjakieltä korkeammalle hierarkiassaan. Oppilaat viittaavat näissä esimerkeissä ilmeisesti kirjakielen puhuttuun muotoon, joka tuntuu varmasti ainakin omassa puheessa vieraalta. Joonas ja Katja toteavatkin, että kohtaavat ja käyttävät kirjakieltä vain kirjallisessa muodossa. Kuitenkin Jasminen myönnytys kirjakielen kannattavuudesta vaikuttaa siltä, kuin hän kokisi painetta kirjakielen käyttöön puheessakin. Jasminen vanhemmat puhuvat vietnamia, joten ehkä Jasmine haluaa puhekielen avulla erottautua heidän yleiskielisemmästä tavastaan puhua suomea (ks. Lehtonen 2008).

Monissa kirjoitelmissa suomen kieltä ei ole asetettu hierarkiaan muiden kielten kanssa, vaan sitä on pidetty itsestäänselvyytenä, jota ei tarvitse mainita. Yhteensä 21 oppilasta pitää englannin kieltä hyödyllisenä, mutta suomen kielen hyödyllisyyttä on arvioinut vain seitsemän oppilasta. Heistä kuudella on käytössään jokin muu kotikieli kuin suomi, joten

suomen kielen hyödyllisyys avautuu heille ehkä eri tavalla kuin täysin suomenkielisistä perheistä tuleville oppilaille. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kertovat pitävänsä suomen kieltä hyödyllisenä.

- (60) Suomen kieli on tärkeä ja hyödyllinen minulle, koska opiskelen suomenkielellä ja sillä pärjään hyvin Suomessa. (Amrane)
- (61) Hyödyllisin osaamista kielistä on siis suomi, koska käytän suomea joka päivä ja jokaisessa tilanteessa. (Jasmine)
- (62) Suomi on hyödyllistä ja/tai tarpeellista suurimassa osassa tapahtumista, englantia, pääosin sen ymmärtäminen, auttaa koulussa oppitunneilla ja joissain poikkeustapauksissa, koulun ulkopuolella pelatessa ja muussa sellaisessa. (Elias)

Amrane pitää suomen kieltä hyödyllisenä, koska hän *opiskelee suomenkielellä* ja sen avulla hän *pärjää*. Erityisesti verbin *pärjätä* käyttäminen antaa kuvan, että suomen kieli on Amranelle hyvin olennainen kieli arkipäivässä. Jasmine taas asettaa suomen kielen hierarkiansa huipulle superlatiivimuodolla *hyödyllisin*, ja hän perustelee valintaansa sillä, että hän *käyttää suomea joka päivä ja jokaisessa tilanteessa*. Amranella ja Jasminella on molemmilla myös toinen kotikieli, kun taas Elias kertoo puhuvansa perheensä kanssa vain suomea. Tästä huolimatta Elias mainitsee erikseen suomen kielen olevan *hyödyllistä ja/tai tarpeellista suurimmassa osassa tapahtumista*. Hän siis hahmottaa suomen kielen hyödyllisyyden itselleen, vaikka se on hänen ainoa äidinkieltensä. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kertovat oman äidinkieltensä hyödyllisyydestä tai tärkeydestä.

- (63) Suomen lisäksi käytän aktiivisesti myös kurdia, yleensä perheeni kanssa, koska en halua unohtaa äidinkieltäni ja mielestäni on myös todella hyvä asia puhua monta kieltä sujuvasti. (Karzan)
- (64) Aloin myös opiskelemaan daria ja persiaa, koska pelkäsin unohtavani vähitellen omaa kieltäni. Yritin löytää darinkielisiä ihmisiä ja puhua heidän kanssaan daria. (Jalal)
- (65) Myös Marokon kieli on minulle tärkeä, koska se on äidinkieleni ja sillä voin puhua minun perheeni ja sukulaisten kanssa. (Amrane)
- (66) Suomenkieli myös on itselläni todella hyvä, mikä on äitini mielestä tärkeää ja olen samaa mieltä. (Pauliina)

Karzan *käyttää aktiivisesti* kurdia ja Jalal *opiskelee* daria ja persiaa, koska kumpikaan heistä ei halua *unohtaa* omaa kieltään. Karzan perustelee kurdin kielen käyttöönsä myös sillä, että hänen mielestään on *todella hyvä asia puhua monta kieltä sujuvasti*. Karzan ja Jalal eivät suoraan kerro pitävänsä äidinkieliään tärkeinä, mutta pelko unohtamisesta antaa vaikutelman, että oma kieli on heille tärkeä. Oman äidinkielen merkityksen saattaakin huomata vasta, kun on lähellä menettää sen (Skutnabb-Kangas 1988: 53–54).

Amrane kirjoittaa suoraan, että *Marokon kieli* on hänelle *tärkeä*, ja hän perustelee väitettä sillä, että se on hänen *äidinkiелensä* ja sen avulla hän *voi puhua perheen ja sukulaisten kanssa*. Äidinkielellä on siis hänelle itseisarvo, mutta se toimii myös kommunikaatiovälineenä sukulaisten kesken. Pauliina kertoo oman kielensä eli suomen tärkeydestä äitinsä mielipiteen kautta. Pauliinan isä on puolalainen, mutta heillä kotona puhutaan vain suomea. Pauliinan äiti on ehkä huolissaan kaksikielisen kodin vaikutuksesta tyttärensä suomen kielen taitoon, ja siksi hän pitää erityisen tärkeänä hyvää taitoa suomen kielessä. Pauliinan isän puolankielisyys nimittäin voi vaikuttaa kodin kieliympäristöön, vaikka siellä puhuttaisiin vain suomea. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat esittävät hieman ristiriitaisia huomioita oman äidinkiелensä tai suomen tärkeydestä tai hyödyllisyydestä.

- (67) Oma kielen käyttöni on muuttunut huomattavasti vuosien aikana, sillä äidin kieleni on Espanja ja olen unohtanut kokonaan tuon kielen syynä, että en puhunut sitä yhtään suomeen tultuani neljä-vuotiaana. Olen nykyään opiskelemassa Espanjaa, jotta voisin puhua sitä muiden sukulaisten kanssa tulevaisuudella. // Itse Espanjan kieli ei auta minua yhtään toisin kuin yleisempi Englanti, jota nykyään tarvitsen jokapäiväisessä arjessa. Samoin suomi tietenkin koska asumme Suomessa, on suomea pakko käyttää. (Sergio 2)
- (68) Englanti ja minun äidinkieli ovat minulle hyödyllisiä suomiki on mutta en usko että tarvitsen suomea isona muuton takia. (Suela 1)

Sergio kertoo *unohtaneensa kokonaan* oman äidinkiелensä espanjan mutta *opiskelevansa* sitä nykyään uudelleen. Hän perustelee opiskelua sillä, että voisi sitten *puhua sitä muiden sukulaisten kanssa*. Vaikka hän selvästi näkee vaivaa äidinkiелensä elvyttämisessä, hän vie kieleltään arvon heti seuraavassa virkkeessä kirjoittamalla, ettei espanjan kieli *auta* häntä *yhtään toisin kuin yleisempi englantia*. Sergiolla näyttäisi olevan kaksi eri arvoihin perustuvaa kielihierarkiaa: oman äidinkiелен itseisarvoon ja suvun yhteisöllisyyteen perustuva hierarkia, jossa espanja on korkealla, ja toisaalta hyötyyn perustuva hierarkia, jossa englantia nousee espanjaa korkeammalle. Hyötyyn perustuvaan hierarkiaan pääsee mukaan myös suomi, koska Suomessa suomen kieltä *on pakko käyttää*. Suela taas antaa arvoa yhtäläisesti niin englannille, omalle äidinkielelleen kosovolle kuin suomellekin. Kuitenkin hän kirjoittaa seuraavassa virkkeessä, ettei *usko tarvitsevänsä suomea isona muuton takia*. Hän siis osoittaa, että hierarkiat ovat tilanteisesti muuttuvia: suomi on tärkeä kieli nyt täällä Suomessa, mutta se putoaa hierarkiassa heti, kun hän muuttaa ulkomaille.

5. Kirjoitelmien dialoginen ja poststrukturalistinen analyysi

Tässä luvussa analysoin tarkemmin viisi aineistosta valitsemaani kirjoitelmaa. Pyrin valitsemaan erityisen mielenkiintoiset ja keskenään erilaiset kirjoitelmat tuodakseni esiin moninaisuutta oppilaiden kielitietoisuuksissa. Kirjoitelmissa keskityn erityisesti niistä esiin nouseviin mielenkiintoisiin teemoihin, joten jokaisen kirjoitelman analyysi on omanlaisensa. Käytän kirjoitelmien yksityiskohtaiseen analysointiin dialogista ja poststrukturalistista analyysia (ks. metodeista tarkemmin luvussa 1.3). Tämän luvun alaluvut olen nimennyt kirjoitelmat kirjoittaneiden oppilaiden nimien mukaan. Oppilaista Fahid, Eemeli ja Vernerit kuuluvat ryhmään 2, ja Melissa ja Maria taas ryhmään 1.

5.1. Fahid

(69) Marokossa puhutaan arabiaa, mutta minun täytyy puhua englantia, koska en osaa puhua arabiaa. Jos olisin pienenä aloittanut puhumaan arabiaa olisin varmasti oppinut puhumaan sitä, mutta se olisi vaikuttanut minun suomenkielen opiskeluun. – – Kotona Suomessa puhun vanhempieni kanssa Suomea. Isäni puhuu englantia äidin kanssa ja lasten kanssa Suomea tai arabiaa. Mutta kuitenkin Suomea puhutaan eniten perheessäni. Jos aloittaisin puhumaan arabiaa voisin pikku hiljaa oppia puhumaan sitä. – – Vuosien aikana kieleni on pysynyt samana, mutta on parantunut huomasti. (Fahid)

Fahid aloittaa kirjoitelmansa kertomalla tottuneen oloisesti, mitä kieltä hänen pitäisi osata. Arabian kielellä on selvästi keskeinen asema Fahidin elämässä, vaikka hän ei mielestään osaa sitä puhua. Fahid ei kerro perhetaustastaan tarkemmin, mutta arabiaa puhuvasta isästä ja Marokon mainitsemisesta voi päätellä, että Fahidin isä on todennäköisesti kotoisin Marokosta. Lisäksi Fahid kertoo puhuvansa Marokossa englantia, joten hän on luultavasti vierailut Marokossa tapaamassa isän puolen sukulaisiaan.

Fahidin kirjoittamien väitteiden taustalle voi helposti kuvitella muiden ihmisten ääniä. Esimerkiksi usko siihen, että *jos hän olisi pienenä aloittanut puhumaan arabiaa, hän olisi varmasti oppinut puhumaan sitä*, on ehkä alun perin lähtenyt arabiankielisiltä sukulaisilta tai kavereilta. Myös opettaja on voinut sanoa näin. Toisaalta uskomus voi olla myös Fahidin omaa pohdintaa, jota hän käsittelee ehkä jopa ensimmäistä kertaa kirjoitelmaa kirjoittaessaan.

Fahid perustelee arabian kielen hylkäämistä sillä, että *se olisi vaikuttanut suomen kielen opiskeluun*. Tämän käsityksen taustalla ovat ehkä Fahidin vanhemmat, sillä on hyvin yleistä, että vanhemmat pelkäävät oman kielen ylläpitämisen haittaavan valtakielen oppimista (ks. esim. Teiss 2007). Voi myös olla, että Fahidilla on pienempänä ollut itsellä vahva tahto sulautua joukkoon, ja siksi hän on halunnut oppia suomen kieltä mahdollisimman hyvin, vaikka se tapahtuikin arabian kielen kustannuksella.

Fahid kertoo uskovansa, että hän *voisi pikku hiljaa oppia puhumaan arabiaa*, jos hän vain aloittaisi opiskelun. Tähän häntä ovat ehkä kannustaneet opettajat tai sukulaiset Marokossa. Vaikuttaa siltä, että Fahid uskoo omiin kykyihinsä kielenoppijana, mutta lauseen konditionaalimuoto kuitenkin paljastaa, ettei hän ole ainakaan vielä tehnyt mitään opiskelun aloittamiseksi. Arabian osaamisen paineet näyttäisivät tulevan lähinnä ulkopuolelta, eikä Fahid ole välttämättä edes kunnolla miettinyt, mitä hän itse haluaa tehdä.

Edellä olevassa katkelmassa on muihin kirjoitelmiin verrattuna mielenkiintoista myös englantiin kohdistuva hieman kielteinen asenne. Marokossa Fahidin *täytyy puhua englantia*, koska hän *ei osaa arabiaa*. Monet muut oppilaat pitävät englannin osaamista todella tärkeänä ja käyttävät englantia mielellään. Fahidille taas englanti näyttäytyy vähemmän arvostettuna kielenä, johon on pakko turvautua, jollei muuta kieltä ole. Tässä taustalla vaikuttavat ehkä Marokossa asuvien sukulaisten asenteet: heistä on ehkä ikävää, ettei Fahid voi jakaa heidän äidinkieltään, ja siksi englantiin turvautuminen nähdään negatiivisena. Fahid mainitsee englannin myös vanhempiansa keskinäisenä kommunikointikielenä, mikä myös osaltaan luo kuvaa englannista neutraalina välineenä, jota käytetään, jos muuta yhteistä kieltä ei ole. Sen sijaan suomi ja arabia näyttäytyvät kielinä, joihin liittyy tunnesiteitä ja joiden opiskelemisen eteen tulisi nähdä vaivaa.

Kirjoitelmansa lopussa Fahid kertoo ilmeisesti suomen kielen taitonsa paranemisesta kirjoittaessaan, että *vuosien aikana kieleni on pysynyt samana, mutta on parantunut huomasti*. Kyseessä on varmasti suomen kieli, koska suomen kieltä Fahid kertoo käyttävänsä, ja kieli on hänen mukaansa *pysynyt samana*. Toteamuksen taustalla vaikuttavat varmaankin suomen kielen opettajan rohkaisevat palautteet tai vanhempien keuhut. Vaikuttaisi siltä, että suomen kielen osaaminen on Fahidille hyvin tärkeää, ja hän onkin mielestään kehittynyt siinä paljon. Voi olla, että kirjoitelman aihe ja

apukysymykset toivat Fahidin mieleen häpeän arabiantaidottomuudesta ja paineet sen opiskelusta, vaikka hän ei itse sitä tavallisesti murehtisikaan. Fahid pohtii kirjoitelmassaan mahdollisesti ulkopuolelta asetettuja paineita ja käsityksiä mutta päättää kirjoitelman oman kehittymisensä tunnustamiseen. Hän siis vaikuttaa olevan tietoinen omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan kehittyä ja oppia lisää.

5.2. Eemeli

(70) Aamulla kun herään ajattelen suomeksi. Puhun perheeni kanssa suomeksi kuuntelen koulumatkalla radiota suomeksi. Koulussa puhun suomea kavereitteni kanssa. En puhu kirjakieltä kavereitteni kanssa, välillä kiroilen. Opettajien kanssa puhun kiltisti mutta en kirjakieltä. Koulussa voin kuulla montaa eri kieltä, esim. venäjää, viroa, ruotsia, englantia ja suomea. Englantin opiskelu sujuu hyvin ja tarvitsen sitä paljon, ruotsin opiskelu ei enkä tarvitse sitä niin paljoa. // Kun lähdän koulusta kuuntelen joskus musiikkia suomeksi ja englanniksi. Jos en kuuntele musiikkia, voin kuulla monia eri kieliä esim. englantia ruotsia ja venäjää. // Saapuessani kotiin niin katson yleensä telkkarista englannin kielistä sarjaa, myös suomen kielisiä. (Eemeli)

Eemelillä oli vaikeuksia kirjoittamisen aloittamisessa. Hän ei tiennyt, mistä hän kirjoittaisi, koska hän ei mielestään käyttänyt mitään kieliä. Autoin häntä alkuun apukysymysten avulla: Millä kielellä ajattelet? Millä kielellä puhut perheesi kanssa? Millä kielellä puhut kavereidesi kanssa? Eemeli vastasi jokaiseen: *suomeksi*. Pyysin häntä kirjoittamaan sen sitten paperille. Tämän vuoksi teksti alkaa lauseilla, joissa sanamuoto *suomeksi* toistuu koko ajan.

Tehtävänanto saattoi vaikuttaa Eemelistä siltä, ettei yksikielisyys ole mikään vaihtoehto. Tehtävänannossa oletetaan, että oppilaat kohtaavat monia kieliä tai kielenkäyttötapoja päivänsä aikana. Jos Eemelin todellisuus on loppujen lopuksi varsin yksikielinen, hän tuntee jäävänsä tehtävänannon yleisön ulkopuolelle. Suomen kielen toisteisuus alussa voidaan siis nähdä myös kriittisenä keskusteluna tehtävänannon kanssa: Eemeli haluaa ehkä osoittaa, että tehtävänanto on unohtanut hänenkaltaisensa oppilaat ja siten epäonnistunut. Toisteisuudessa kuuluu myös tutkijan ääni, sillä toisteiset lauseet ovat vastauksia konkreettisiin kysymyksiini ja samalla kritiikkiä tekemääni tehtävänantoa kohtaan.

Eemeli on saattanut myös verrata itseään suomi toisena kielenä -ryhmän oppilaisiin, jotka pyydettiin poikkeuksellisesti samaan tilaan kirjoittamaan kirjoitelmaa. Hänestä ehkä tuntuu, että häntä yritetään väkisin asettaa samaan muottiin niiden oppilaiden kanssa, joilla on vähintään kaksi käyttökieltä. Hän saattaa tuntea kateutta muita oppilaita kohtaan ja häpeää omasta kielitaidottomuudestaan. Eemeli on ehkä kuullut koulussa tai median kautta keskustelua nykynuorten monikielisestä arjesta, ja voi tuntua ahdistavalta, jos oma arki ei vastaa tätä kuvaa.

Alun kapinoinnin jälkeen Eemeli kuitenkin kirjoittaa *englannin ja ruotsin opiskelusta* koulussa. Lisäksi hän kirjoittaa, että hän *kuuntelee joskus musiikkia suomeksi ja englanniksi*. Hän myös *katsoo telkkarista* englannin- ja suomenkielisiä sarjoja. Bussissa hän *voi kuulla monia eri kieliä kuten englantia, ruotsia ja venäjää*. Eemeli ei välttämättä aluksi vain tullut ajatelleeksi, kuinka monia kieliä hänen arkipäiväänsä lopulta kuuluu. Vasta joutuessaan pohtimaan näitä asioita kirjoitelmassaan hän ehkä huomasi, miten paljon hän kohtaa muita kieliä suomen lisäksi. Varsinkin englannin kieli saattaa olla monelle nuorelle niin itsestään selvä osa arjen kielenkäyttöä, ettei sitä tiedosta vieraana kielenä.

5.3. Melissa

(71) Elämäni aikana olen käyttänyt kahta kieltä mielipiteiden ilmaisussa, puhumisessa, ajatteluissani ja unissani. Olen opiskellut neljä eri kieltä koulussa, mutta vain kaksi niistä tulee enemmän käyttöön, suomi ja englantia. Muita kieliä joita kohtaan päivän aikana ovat ruotsi ja ranska, mutta ne eivät tule käyttöön niin usein kuin englantia ja suomi. – – Eri kielten osaaminen on vaikuttanut paljon maailmaan. Kaikkien nykyään pitää osata englantia varsinkin. Internetissä englantia tulee paljon vastaan. Mitä enemmän kieliä osaat, niin sitä parempi. Koska nykymaailma kehittyy niin paljon ja teknologia kehittyy askel kerrallaan, kieliäkin pitäisi alkaa tietämään paljon. Hyödyllisin kieli tällä hetkellä on englantia ja myös oma kieli, suomi. On hyvä, jos on vielä toinen oma kieli, jota edustaa ja käyttää. (Melissa)

Melissa kirjoittaa kielitaidon hyödyllisyydestä. Hänen elämässään hänen osaamillaan kielillä on selvä hierarkia: tärkeitä käyttökieliä ovat suomi ja englantia, kun taas ruotsia ja ranskaa ei juuri tule käytettyä. Melissa perustelee englannin kielen hyödyllisyyttä sillä, että *teknologia kehittyy ja internetissä englantia tulee paljon vastaan*. Käsitusten taustalla vaikuttavia ääniä saattaisivat olla esimerkiksi media ja koulu, jotka kannustavat

kansainvälistymiseen ja kielitaidon hankkimiseen. Melissa lisää tähän hyötynäkökulmaan kuitenkin myös hieman ihmisläheisemmän näkökulman: tärkeää on, että ihmisellä on myös *oma kieli, jota edustaa ja käyttää*. Hän siis erottelee kielen tehtäväksi yhtäältä viestien välittämisen ja toisaalta identiteetin rakentamisen.

(72) Koulussa on monien mielestä vapaampaa puhua, sillä vanhemmat eivät ole paikalla, niin moni päästää kirosanan suustaan. Koulussa myös keskustellaan kavereiden kanssa omista ongelmista, kun kotona ei viitsi. Minun mielestä kuitenkin kotona on vapaampaa. Kotona on hiljaisempaa ja voi antaa ajatusten virrata. Kun ajattelen, ajatukseni ovat englanniksi. Englanti on minulle arkipäivisin käytetyin kieli, sillä puhun perheelleni yleensä englantia. – – Kielenkäytössä huomaa paljon eroja. Kuten sanoin, koulussa on helpompaa päästää kirosana kuin kotona. Kirosanan päästäminen ei ole kuitenkaan oikein, mutta kaikki ovat sen tehneet. Riippuu myös henkilöstä. Opettajat voivat tuntea vapaammaksi kotona, sillä koulussa heidän ei ole tarkoitus kiroilla. (Melissa)

Melissa kertoo kielenkäytön vapaudesta ja toisaalta rajoittamisesta peilaamalla omia tuntemuksiaan yleistä mielipidettä vasten. Melissan mukaan yleinen mielipide on, että *koulussa on vapaampaa puhua* kuin kotona. Tämä ajatus voi olla peräisin esimerkiksi kaveriporukalta, jossa on ehkä valitettu kielenkäyttöön ja etenkin kiroiluun puuttuvista vanhemmista. Melissa erottautuu yleisestä mielipiteestä *kuitenkin*-sanalla: *Minun mielestä kuitenkin kotona on vapaampaa*. Hän tuo itsensä esiin valtavirrasta poikkeavana tapauksena, joka nauttii hiljaisuudesta ja omien ajatusten virtauksesta.

Kiroilusta kirjoittaessaan Melissa tuo esiin uuden äänen, nimittäin kirjoitelmaa lukevan opettajan, jolla on koulun edustajana velvollisuus rajoittaa sopimatonta kielenkäyttöä. Melissa ymmärtää kirjoittaneensa koulussa kiroilun helppoudesta, mikä on ristiriidassa opettajan äänen kanssa. Niinpä hän kiirehtii korjaamaan tilannetta lisäämällä tekstiin opettajan äänen: *Kirosanan päästäminen ei ole kuitenkaan oikein*. Äänen keskinäinen ristiriitaisuus osoitetaan taas *kuitenkaan*-sanalla. Melissa ei tyydy antamaan opettajalle viimeistä sanaa vaan puolustelee itseään ja tovereitaan toteamalla, että kaikki kiroilevat. Perään hän lisää vielä, että *riippuu henkilöstä*, mikä antaa mahdollisuuden tulkita, ettei hän ehkä itse kuitenkaan kuulu tähän kaikkien kiroilevien nuorten joukkoon. Lisäksi hän antaa esimerkin viimeisellä virkkeellä olettaa, että myös opettajat saattavat kiroilla kotona, mikä entisestään keventää oppilaiden syyllisyyden taakkaa.

Melissan kiroilusta kirjoittamaan katkelmaan sisältyy monenlaisia valta-asetelmia. Ensinnäkin hän asettaa itsensä oppilaana altavastajaksi opettajan valta-asemaan nähden kontrolloimalla itse kirjoittamistaan opettajan äänen avulla. Opettajan valta perustuu kouluinstituution edustajana toimimiseen, joka taas asettaa rajoituksia opettajan toiminnalle. Melissa kommentoikin tekstissä opettajan ja oppilaan asemaan liittyvien normien asettamia rajoituksia. Oppilaiden kiroilu on koulussa kielletty, mutta Melissan sanojen mukaan se on kuitenkin helpompaa kuin kiroilu kotona. Kiroilu kuuluu oppilaiden kesken jaettuun hiljaiseen normistoon, ja se on oppilaiden kesken melko hyväksyttyä. Opettajien kiroilu taas ei sovi koulun sääntöihin eikä hiljaiseen normistoon, joten opettajan kieli on koulussa vielä tarkemmin rajoitettua. Näin siis myös opettajat ovat alisteisia vallalle, joita heidän asemansa opettajana edustaa.

(73) Unissani ja ajatuksissani englannin käyttö minulle on paljon luonnollisempaa. Pystyn aina ajattelemaan paremmin ja englanninkieli kuulostaa kaikessa paremmalta. Vaikuttanut tähän on varmasti elokuvat ja monet muut asiat. Unista tulee paljon jännittävämpiä ja vapaampia, kun ne ajatellaan englanniksi. Tähän en itse tiedä kunnan syytä. Ehkä olen vain niin tottunut sen käyttöön. – Kielenkäyttötavat ovat tietenkin muuttuneet vuosien mittaan. Lapsena puhuttiin paljon ja nuorena taas puheet vanhempien kesken yleensä vähenee. Aikuisena taas saadaan itsevarmuutta ja rohkeutta taas puhumaan. Puhuminen on hyvin tärkeää meille kaikille. Se auttaa selviytymään, ilmaisemaan ja tuntemaan. (Melissa)

Melissan kirjoitelman kantava teema on kielenkäytön vapaus, jonka hän mainitsee jo kirjoitelman otsikossa: *Vapaata kielenkäyttöä ja ilmaisua kaikille*. Vaikuttaa siltä, että varsinkin englannin kieli edustaa Melissalle vapautta, jonka hän todella saavuttaa vain unissa ja ajatuksissa. Englannin kieli yhdistyy Melissan mielessä myös jännittävyyteen, minkä hän toteaa johtuvan ehkä esimerkiksi elokuvista. Tässä kohtaa tekstissä on mukana nuorisokulttuurin ääni, joka liittyy englannin kielen esimerkiksi jännittäviin elokuviin. Melissan mielestä taustalla on muitakin syitä, mutta hän ei kuitenkaan osaa eritellä tarkemmin, miksi juuri englanninkieliset unet ovat niin jännittäviä. Hän ei myöskään jaksa pohtia asiaa sen tarkemmin vaan toteaa, että unien englanninkielisyys johtuu varmasti vain hänen tottumuksestaan englannin käyttöön. On kuitenkin mielenkiintoista, että vaikka Melissalle englanti on ajatusten ja vapauden kieli, hän nimittää suomea *omaksi kielekseen*. Suomalaisessa yhteiskunnassa hän tahtoo ehkä mieluummin identifioitua kansakunnan perintöä kantavaan suomen kieleen kuin enemmän

kansainvälistymisen välineenä nähtyyn englannin kieleen (ks. Iskaniuksen näkemys erilaisten identiteettien vaihtelusta luvussa 3.2.2).

Jo aiemmassa katkelmassa Melissa kirjoittaa, miten hän voi kotona antaa ajatustensa virrata. Ilmeisesti muualla hänellä on paineita kontrolloida kielenkäyttöään tai ajatuksiaan. Tämä liittyy ehkä paineisiin, joita nuoret kielenkäytössään kokevat (ks. nuorten tarpeesta säädellä kieltään luvussa 4.2.2). Melissan mukaan nuorena puhutaan vähemmän kuin lapsena tai aikuisena. Lapsena puheen paljous johtuu välittömyydestä, joka katoaa nuoruuteen tullessa. Nuoret tiedostavat itsensä muiden silmissä liian hyvin voidakseen puhua mitä tahansa. Tämä itsestä tiedostuminen alkaa iän ja kokemuksen karttuessa muuttua itsevarmuudeksi, ja Melissan mukaan aikuisena ollaankin rohkeampia puhumaan. Melissan tekstissä siis nuoret ovat alisteisessa asemassa lapsiin ja aikuisiin nähden, koska nuorilla ei ole tasavertaista mahdollisuutta vapaaseen kielenkäyttöön ja ilmaisuun.

Melissan kirjoitelmassa yleensäkin kieli esitetään vallan välineenä. Valtaa on niillä, jotka ovat kielitaitoisia ja saavat äänensä kuuluviin. Alisteisessa asemassa taas ovat kielitaidottomat ja ryhmät, jotka eivät uskalla avata suutaan tai joiden ääni tukahdutetaan. Melissa tuo esiin puheen merkityksen mielipiteiden lisäksi tunteiden ilmaisussa. Hän kirjoittaa myös, että kieli *auttaa selviytymään*. Näissä virkkeissä tulee hyvin esiin, miten tärkeä on oma kieli ja vapaus sen käyttöön (ks. äidinkielen merkityksestä esim. Skutnabb-Kangas 1988). Jos ihmiseltä riistetään kieli, häneltä viedään mahdollisuudet selviytyä. Tässä alisteisessa asemassa voi olla vähemmistökielen puhuja, mutta sama tilanne voi olla myös valtakieltä puhuvilla nuorilla. Olisikin tärkeää kannustaa nuoria ilmaisemaan itseään rohkeasti ja luottamaan itseensä kielenkäyttäjinä.

5.4. Vernerin

- (74) Suomen kieli on erittäin monimuotoinen ja sitä voi käyttää monin eri tavoin ja sillä voi ilmaista monia erilaisia ajatuksia. Puhekieli voi kuulostaa rennolta, mutta sitä tulee käyttää harkiten, kirjoitelmaa ei voi kirjoittaa puhekielellä. Kirjakieli voi kuulostaa töksähtelevältä ja vähemmän sujuvalta puhuttuna, mutta on erittäin selkeä. – – Alakoulusta yläkouluun siirryttyäni puhekieleni muuttui yhä enemmän kirjakielen kaltaiseksi vuosien kuluessa. Vaikka näin on käynyt, puhun silti ystävilleni erittäin sujuvasti ja rennosti, mielestäni puhekieli ei saa

muuttua liikaa kirjakielen kaltaiseksi, tai kirjakieli puhekielen kaltaiseksi. (Verner)

Verner erittelee kirjoitelmaansa tarkasti puhekielen ja kirjakielen tilanteista työnjakoa. Hän toteaa tiukasti, että *kirjoitelmaa ei voi kirjoittaa puhekielellä*. Tämän käsityksen taustalla saattaisi olla kirjoitelmaa lukevan opettajan ääni. Vernerille on varmasti koulussa opetettu, että kirjoitelma kirjoitetaan kirjakielellä, ja puhekieliset ilmaukset on merkitty tuotoksiin virheinä. Nyt Verner tahtoo antaa opettajalle itsestään hyvän kuvan ja osoittaa, että hän tietää, missä tilanteissa puhekieltä ja kirjakieltä käytetään. Verner kertoo myös oman puhekielensä muuttuneen kirjakielisempään suuntaan, ja näin ollen hänen puheensa on ehkä *töksähtelevämpää* mutta *erittäin selkeää*. Myös tässä Verner tahtoo ehkä antaa itsestään hyvän kuvan opettajalle. Hän kuitenkin hieman vastustaa tätä lukijan ääntä kertomalla, että ystävilleen hän puhuu edelleen *sujuvasti ja rennosti*. Lopulta hän päätyy kompromissiin, jossa puhekielen ja kirjakielen pitäisi hänen mielestään pysyä omanlaisinaan.

(75) Itse, kuten suurin osa käytän pääasiassa puhekieltä. Aamulla herätessäni ajattelen suomeksi monia asioita, kuten ”Vastahan mä eilen heräsin”, ”En halua kouluun” ja ”kumpi mä voisin nukkua”. Kouluun päästyäni saatan tervehtiä jotakuta. (Verner)

Verner erottaa kirjoitelmaansa lainausmerkeillä aamulla ajattelemansa sanat. Lainausmerkeillä hän etäännyttää puhekieliset ilmaukset kirjoitelman kielestä, koska hän on juuri todennut, ettei kirjoitelmaa voi kirjoittaa puhekielellä. Kuitenkin hän kokee tärkeäksi kirjoittaa ajatukset juuri puhekielellä sellaisina, kuin hän ne tiedostaa. Verner tekee siis tietoisia tyylillisiä valintoja kirjoitelmaa kirjoittaessaan ja tiedostaa myös kirjoitelman kirjoittamisen kielenkäyttönä. Lainausmerkeillä on tekstissä myös toinen tehtävä: niiden avulla Verner etäännyttää aamuminänsä siitä oppilaasta, joka koulussa kirjoittaa kirjoitelmaa. Tällä tavalla hän merkitsee ajatukset toiseksi ääneksi, jota hän vain lainaa kirjoitelmaansa. Näin on ikään kuin turvallisempaa esittää koulua vastustavia ajatuksia, jotka hän kuitenkin tahtoo tuoda kirjoitelmaansa. Taustalla voi olla tutkijan ääni, sillä Verner ei ehkä tahdo vaikuttaa uuden tuntemattoman aikuisen silmissä liian kiltiltä oppilaalta. Lainausmerkkien avulla hän kuitenkin turvaa asemansa opettajan silmissä.

(76) Koulussa monien kielten ymmärtämisestä on paljon hyötyä eri oppiaineissa, ruotsin opiskelussa voin hyödyntää muita germaanisista

osaamiani kieliä niiden saman kaltaisuuksien takia. Suomalaisilla, kuten itselläni voi olla vaikeuksia muiden eri saman sukuisten kielten opiskelussa ja kouluissa opetetut kielet ovat pääosin germaanisista, niin ymmärtämisen vaikeudet ovat taattuina. (Verner)

Verner mainitsee kirjoittelussaan kielisukulaisuuden, minkä taustalla voisi olla opettajan tai oppikirjojen ääni. Verner on varmaankin koulussa oppinut, että kieliä voi jaotella sukulaisuuden perusteella eri kielikuntiin, joista hän mainitsee germaanisista kielet. Hän on löytänyt kielisukulaisuudesta syyn vaikeuksille kielten opiskelussa. Koulussa opetetaan germaanisista kieliä, joihin suomen kieli ei kuulu, joten *ymmärtämisen vaikeudet ovat taattuina*. Verner ei ole mielestään ainoa, jolla on ymmärtämisen vaikeuksia, vaan sama koskee hänen mukaansa kaikkia suomalaisia. Vernerin käyttämä lausemuoto on hieman monitulkintainen: voi olla, että hän tarkoittaa *muilla eri saman sukuisilla kielillä* myös suomen sukulaiskieliä, joiden järjestelmän opetteluun suomalaiset eivät ole tottuneet, sillä *kouluissa opetetut kielet ovat pääosin germaanisista*.

Verner kirjoittaa, että hän voi ruotsin opiskelussa hyödyntää muita osaamiaan germaanisista kieliä. Ilmeisesti hänellä on siis juuri ruotsin kielen opiskelussa vaikeuksia. Verner kääntää kuitenkin kielisukulaisuuden edukseen: monet opiskeltavat kielet ovat sukua keskenään, ja yhden kielen opiskelu tukee muiden kielten opiskelua. Juuri tällaista vertailevan kielitieteen mallia esimerkiksi Smeds (2011) on toivonut kielenopetukseen (ks. tarkemmin luvussa 2.5).

5.5. Maria

(77) Kielenkäyttö riippuu missä ja kenen kanssa sitä käytetään. Eri tilanteet muotoilevat meidän puheen. Päivän aikana kohtaa erilaisia ihmisiä, erilaisia uutislähteitä. Jos kysyy tietystä temasta eri ihmisiltä, kaikki vastaavat oman näkökulmansa perusteella. Kaikki kertovat omin sanoin, omina eleinä ja tunteina. Jos samaa temaa käsiteltäisiin uutisissa, tietolähde tulisi ihan eri perspektiivistä. Tieto tulisi teoreettisemmin ja asiallisemmin esille. – – Monien vuosien aikana kielenkäyttöni on muuttunut ja tulee edelleen muuttumaan. Olen nykyään asiallisempi, vaikka olisin läheisen ystävän kanssa. Uusia sanoja oppii joka päivä, mikä avartaa mahdollisuuksia ilmaista itseään. (Maria)

Maria näkee kielen moninaisena ja tilanteesta toiseen muuttavana kokonaisuutena, johon kuuluvat *sanojen* lisäksi myös *eleet ja tunteet*. Tällaisen kielikäsitteilyksen taustalla voisi

kuvitella olevan esimerkiksi koulun tai oppikirjojen äänen. Varsinkin uutislähteiden esille tuominen luo mielikuvan oppitunnista, jolla puhutaan lähdekritiikistä. Maria on sisäistänyt oppikirjoista saadun tiedon omaksi tiedokseen, jota hän taas käsittelee uudelleen kirjoitelmassaan. Maria kertoo kielenkäytön tilanteisuudesta myös omasta kielenkäytöstään tekemiensä havaintojen avulla. Hän kertoo olevansa nykyään *asiallisempi*, ja uusien sanojen avulla hän osaa paremmin *ilmaista itseään*. Maria siis tiedostaa kielen vaihtelun niin tilanteesta toiseen kuin pidemmällä aikavälillä samassa tilanteessa.

(78) Kun olen syntynyt monikielisisessä ympäristössä, käytän eri kieliä päivittäin. Perheen kesken puhumme venäjää, koulussa suomea ja englantia. Lisäksi koulussa käytän opiskellessani ranskaa, saksaa ja ruotsia. – – Monien kielten osaaminen on aina plussaa. Esimerkiksi venäjän taitoni ovat tuoneet minulle uusia mahdollisuuksia ja kokemuksia. Töiden etsimisessä venäjä on ollut vain hyödyksi. (Maria)

Maria kertoo käyttävänsä *eri kieliä päivittäin*, ja hän näyttää olevan ylpeä kielitaidostaan. Hän arvostaa kielitaitoa yleensä ja näkee sen erityisesti omana tärkeänä vahvuutenaan esimerkiksi *töiden etsimisessä*. Marian asenteen kielten opiskelua kohtaan saattoi huomata myös eräällä seuraamallani oppitunnilla, jolla opettaja esitteli oppilaiden juuri saamien tablettien toimintoja, joita voisi hyödyntää kielten ääntämisen opiskelussa. Opettaja kysyi yleisesti, kuinka moni oppilaista opiskelee ranskaa, ja Maria viittasi innokkaasti. Seuraavaksi opettaja kysyi, kuinka moni opiskelee saksaa, ja Maria jatkoi viittaamista vilkuillen samalla ympärilleen kuin tarkistaakseen, että muut varmasti huomaisivat.

Maria korostaa katkelman lopussa erityisesti venäjän kielen taidosta saamaansa hyötyä. Tämän käsityksen taustalla ovat Marian omat kokemukset työnhaussa mutta varmasti myös ainakin koulun ääni. Maria näyttää tiedostavan, että nykyään venäjän kieltä on alettu pitää eräänlaisena tulevaisuuden kielenä ja sitä kannustetaan opettelemaan kouluissa vieraana kielenä. Kuitenkin lausemuodosta voi lukea myös implisiittisesti oletetun vastustuksen. Kirjoittamalla, että *venäjä on ollut vain hyödyksi*, Maria torjuu vastaanottajan mahdolliset epäilykset. Ikään kuin Maria olettaisi lukijan ajattelevan, että venäjän kielen taidolla voisi olla jotain muutakin kuin hyödyttävää vaikutusta. Tämän käsityksen taustalla voisi olla esimerkiksi hänen perheensä ääni. Marian perheessä puhutaan venäjää, ja hän on saattanut oppia perheeltään tai omista kokemuksistaan, että venäjän kieleen ja venäjänkielisiin voidaan suhtautua Suomessa kielteisesti (ks. esim.

Iskanius 2006). Toisaalta myös tällaisten asenteiden voimakas vastustus ja kielitaidon näkeminen etuna saattavat olla lähtöisin perheestä, tai ne saattavat olla Marian omia tapoja selvittää kielteisistä asenteista eli hänen semanttisia suojaamuurejaan (ks. luku 1.3).

(79) Kuitenkin kielenkäyttö muuttuu eri ihmisten seurassa. Jos näkee uuden ihmisen niin yrittää antaa itsestään asiallisen kuvan. Taas perheen tai kaveriporukan kanssa tuntee olonsa rennoksi ja voi ilmaista itseään pelkäämättä. // Kielenkäytöllä on suuri vaikutus elämäämme. Ihmisen kielenkäytöllä on suuri vaikutus muihin ja se voi antaa kuin hyvän niin myös huonon vaikutelman. (Maria)

Maria käsittelee kirjoitelmissaan tietynlaisen *vaikutelman antamista* kielenkäytön avulla. Tässä näkyy myös Melissan tekstissä (ks. luku 5.3) esiin tullut nuorten tiedostuminen kielenkäytöstään ja siitä seuraava kielenkäytön säätely. Maria kertoo yrittävänsä *antaa itsestään asiallisen kuvan* tavatessaan uusia ihmisiä. Aiemmassa esimerkissä (77) hän kirjoittaa, että hän on nykyään entistä *asiallisempi läheisenkin ystävän kanssa*. Kuitenkin myöhemmässä katkelmassa (79) hän kertoo *tuntevansa olonsa rennoksi* kaveriporukassa. Tämä voi tarkoittaa, että asiallinen kielenkäyttö on vähitellen tullut luonnollisemmaksi osaksi hänen persoonaansa eikä se vaadi enää niin paljon säätelyä.

Marian kirjoitelmissa on yksi erityisen mielenkiintoinen sananvalinta: Marian mukaan *perheen tai kaveriporukan kanssa tuntee olonsa rennoksi ja voi ilmaista itseään pelkäämättä*. Verbin *pelätä* käyttäminen osoittaa, että Marialla on hyvin vahva tarve säädellä kielenkäyttöään muiden kuin läheisten ihmisten seurassa. Ikään kuin hänelle voisi käydä todella huonosti epäedullisen kielenkäytön takia. Tällaisen käsityksen taustalla voisi olla esimerkiksi perheen ääni: venäjänkieliset vanhemmat ovat saattaneet kärsiä sosiaalisen aseman menetyksestä kielitaustansa vuoksi (ks. kielitaidon vaikutuksesta sosiaaliseen asemaan esim. Block 2007), ja siksi he ovat painottaneet myös tyttärelleen kielenkäytön merkitystä tietynlaisen vaikutelman luomisessa. Marialla saattaa olla myös omia kokemuksia siitä, miten tietyn kielen tai rekisterin käyttö voi antaa hänestä tietynlaisen kuvan. Tällöin näiden kohtaamisten muodostamat äänet ohjaavat Mariaa säätelämään kielenkäyttöään hyvän kuvan luomiseksi. Käsitysten taustalla vaikuttavat siis niin nykyisten kuin aiempienkin vuoropuheluiden äänet.

6. Päätelmät

Tässä luvussa kokoan yhteen luvuissa 4 ja 5 esittämiäni havaintoja ja niistä tekemiäni päätelmiä. Olen jakanut päätelmät alalukuihin tutkimuskysymysteni mukaisesti niin, että ensimmäisessä alaluvussa vastaan kysymyksiin 1 ja 2 käsittelemällä kirjoitelmissa havaittavaa kielestä tiedostumisen prosessia. Toisessa alaluvussa vastaan kysymykseen 3 erittelemällä oppilaiden kirjoitelmista havaittavia ääniä. Kolmannessa alaluvussa vastaan kysymykseen 4 kertomalla oppilaiden kirjoitelmissa muodostuvista käsityksistä ja asenteista sekä niiden taustalla vaikuttavista auktoriteeteista. (Ks. tutkimuskysymykset tarkemmin luvussa 1.4.)

6.1. Kielestä tiedostuminen

Bahtinilaisittain ajateltuna kielitietoisuus on dialoginen eli sosiaalinen ja tilanteinen ilmiö. Aineistoni kirjoitelmien kirjoittaminen oli ainutkertainen prosessi, jossa kielitietoisuutta rakennettiin tietyssä ajassa ja paikassa vuorovaikutuksessa oppilaiden, tutkijan, opettajan ja muun maailman kanssa. Bialystokin mukaan metalingvistinen tietoisuus on hetkellinen ilmiö, jossa oleellista on tietoinen keskittyminen kieleen (ks. tarkemmin luvussa 2.2). Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa oli siis kuvata kirjoitelmien kirjoittamisen hetkeä, jolloin oppilaat kielenkäytöstään kirjoittamalla rakensivat kielitietoisuuttaan.

Kirjoitelmissa oppilaat toivat tietoisien tarkastelun kohteeksi oman arkipäiväisen kielenkäyttönsä. He siis pyrkivät palauttamaan tietoisiksi automaattistuneita prosesseja, kuten puhumista, kirjoittamista ja lukemista. Gombertin mukaan kouluikäisten saavuttamalla neljännellä metakielellisen tietoisuuden tasolla tällaiset automaattistuneet prosessit on mahdollista palauttaa tietoisiksi koska tahansa (ks. tarkemmin metakielellisen tietoisuuden tasoista luvussa 2.2). Oppilaiden kirjoitelmissa oli kuitenkin paljon eroja siinä, minkälaisista tilanteista kirjoitettiin kielenkäyttötilanteina.

Kirjoitelmista nousi selvästi esiin kaksi kielenkäytön ympäristöä, joista oppilaat tuntuivat olevan hyvin tietoisia: koulu ja media. Kieltenopetuksesta kirjoitettiin paljon, mutta oppilaat kertoivat myös koulussa kuulluista informaaleista käytäväkeskusteluista, joiden monikielisyyden he tiedostivat ehkä vasta kirjoittaessaan niistä. Mediankäytöstä

kirjoittivat lähes kaikki oppilaat, ja se tuntuikin olevan hyvin suuri osa heidän arkipäiväänsä. Juuri sen arkipäiväisyyden vuoksi oppilaat ymmärsivätkin ehkä vasta kirjoittaessaan, miten paljon he kohtaavat ja käyttävät eri kieliä päivittäisessä mediankäytössään. Eemelin kirjoitelma (ks. luku 5.2) on tästä hyvä esimerkki, sillä hän oli aluksi sitä mieltä, että käyttää koko päivän ajan vain suomea, mutta kirjoitelman edetessä hän huomasi kuulevansa ja käyttävänsä monia muitakin kieliä.

Oppilaiden verbivalinnat osoittivat, miten tietoisia he ovat kielenkäytöstään tavallisena päivänä. Monet oppilaat käyttivät epäintentionaalisia verbejä kertoessaan arkipäivän huomaamattomasta kielten kohtaamisesta. Oppilaat kertoivat esimerkiksi *kuulevansa* puhetta tai musiikkia eri kielillä koulussa tai medioita käyttäessään. Vaikuttaa siltä, että oppilaat tiedostuivat kunnolla tällaisesta taustahälystä vasta kirjoittaessaan. Esimerkiksi Anne kirjoittaa, ettei hän *enää kiinnitä kovinkaan paljon huomiota, kun kuulee muita kieliä koulun käytävillä*. Tietoisemmasta kielenkäytöstä kerrottaessa taas käytettiin aktiivisia ja intentionaalisia verbejä: esimerkiksi kielten tunneilla oppilaat *opiskelevat, puhuvat ja lukevat* kieliä. Myös mediankäyttöä kuvattiin aktiivisillakin verbeillä. Oppilaat esimerkiksi *selailevat puhelinta tai pitävät blogia*.

Aineistoesimerkeistä voi huomata myös, että taustaoletukseni mukaisesti juuri kirjoittamisen hetkelläkin käytettyä suomen kieltä ei tiedosteta niin selvästi kuin muita kieliä. Vaikka kaikki oppilaat molemmissa ryhmissä opiskelevat ja kommunikoivat päivittäin suomeksi, vain muutama heistä piti suomen kieltä hyödyllisenä (ks. tarkemmin luvussa 4.3.2). Näilläkin muutamilla oppilailta on lähes kaikilla jokin toinen kotikieli, joten he luultavasti vertasivat suomea tähän toiseen kieleen. Ilman vertailukohtaa suomen kieli tuntui olevan niin läpinäkyvä osa arkipäivää, ettei sitä pidetty lainkaan hyödyllisenä. Suomen kielen läpinäkyvyys tuli huomatuksi myös eräällä seuraamallani tunnilla, kun ryhmän 1 piti valita luettava kirja, josta olisi myöhemmin kirjoitettava kirjallisuus-esitelmä. Anja kysyi, *saako kirja olla englanninkielinen*, mihin opettaja vastasi, että *ehdottomasti ei, koska nyt ollaan suomen tunnilla*. Tähän Alexandra protestoi, että *miksi ihmeessä ei saa olla englanninkielinen kirja*. Kun opetuksen sisältönä oli kirjallisuus, oppilaat unohtivat saman tien, että myös äidinkielen tunti on kielenopetusta, jolloin tietysti käytetään opetettavaa kieltä. Suomen kieli jäi siis vain näkymättömäksi opetuksen välineeksi.

Osa oppilaista onnistui osoittamaan kirjoitelmassaan hallitsevansa myös kriittisen kielitietoisuuden (ks. Fairclough ja van Lier luvussa 2.3). Maria (ks. luku 5.5) kertoi kielenkäytön merkityksestä tietynlaisen kuvan luomisessa, eli hänen mukaansa kielen avulla voi vaikuttaa. Maria kirjoittaa myös, että asiat näyttävät erilaisilta, kun ne kerrotaan eri näkökulmista. Hän käyttää esimerkkinä uutislähteitä, eli hän on kriittisen tietoinen esimerkiksi median kielen avulla käyttämästä vallasta. Myös Melissa (ks. luku 5.3) käsittelee kielen valtaa pohtimalla sitä, kuka saa äänensä kuuluviin. Hän pitää esimerkiksi englannin kielen taitoa välttämättömänä ehtona nyky-yhteiskunnassa pärjäämiselle, eli kielitaidottomat jäävät tällöin alisteiseen asemaan. Melissa tuo esiin myös nuorten alisteisen aseman aikuisiin nähden, sillä aikuisilla on enemmän itsevarmuutta itsensä ilmaisemiseen kielen avulla.

Vygotskin mukaan kirjoitustaito edellyttää kielen tietoista tarkastelua, koska äänteet pitää osata yhdistää merkkeihin. Gombertin mukaan kirjoittaminen automaattistuu ennen pitkää, eikä kirjaimen ja äänteen vastaavuutta tarvitse pian enää kirjoittaessa miettiä. Oppilaiden kirjoitelmista voi kuitenkin huomata, että kirjoittaminen kohdisti oppilaiden huomion kirjoitettavaan asiaan eli heidän kielenkäyttöön, ja kirjoittamisen avulla oppilaat selvästi tiedostuivat paremmin kielenkäytöstään. Lisäksi kirjoittaminen auttoi tiedostamaan myös käynnissä olevaa kielenkäyttöä eli kirjoitelman kirjoittamista, kuten Vernerin tekstistä voi huomata (ks. luku 5.4). Kirjoittaminen näyttäisi siis olevan tehokas tapa palauttaa automaattistuneita prosesseja tietoisiksi.

6.2. Nuorten moniääninen kielitietoisuus

Nuorten kielitietoisuus on hyvin moniääninen, sillä se rakentuu vuorovaikutuksessa monien ympärillä olevien ihmisten ja tekstien kanssa. Bahtinin ja Vygotskin mukaan jokaisen ihmisen tietoisuus kantaa mukanaan koko yhteisön jaettua tietoisuutta, joka on jatkuvassa muutoksessa (ks. tietoisuuden rakentumisesta tarkemmin luvussa 2.1). Aineistoni kirjoitelmissa voi havaita monenlaisia oppilaiden tietoisuuteen varastoituneita ääniä, joiden kanssa oppilaat kävivät kirjoittaessaan vuoropuhelua.

Nuoruus elämänvaiheena on täynnä muutoksia ja epävarmuutta. Aineistossani tämä näkyy oppilaiden kuvauksissa kielensä säätelystä erilaisissa tilanteissa. Nuorten kielitietoisuus muodostuukin monista autoritaarisista äänistä, kuten koulun, opettajien ja

vanhempien äänistä. Nämä kaikki tahot pyrkivät vaikuttamaan nuorten kielenkäyttöön ja käsityksiin samalla, kun nuoret yrittävät etsiä omaa ääntään. Omaa ääntä etsiessään nuoret pyrkivät erottautumaan aikuisista ja lapsista ja toisaalta samastumaan toisiin nuoriin kielenkäytön avulla. Nuorten kieli-identiteettiä voisikin tässä mielessä kuvata Grossbergin rajan ylityksen käsitteen avulla: nuoret ovat lapsuuden ja aikuisuuden välisessä tilassa, ja juuri tämä välitilassa oleminen on identiteetin kantava voima (ks. tarkemmin luvussa 3.2.2). Ryhmäidentiteettiä rakennetaan monin tavoin kielenkäytön avulla. Oppilaat kertoivat kirjoitelmissaan käyttävänsä kavereidensa ja sisarustensa seurassa erilaista kieltä kuin aikuisten seurassa. Nuorten seurassa kiroillaan, käytetään lyhenteitä ja sekoitetaan eri kieliä keskenään. Suomenkielisten vanhempien lapsilla suomen ja englannin sekoittaminen tuntui olevan tavallista. Jos oppilaan vanhemmat puhuvat jotakin muuta kieltä kuin suomea, oppilas puhuu yleensä suomea tai suomen ja kotikielen sekoitusta sisarustensa tai kavereidensa kanssa.

Iskaniuksen mukaan venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetit ovat moninaisia ja vaihtelevia, koska toisaalta halutaan integroitua uuteen kotimaahan valtakielen avulla ja toisaalta tunnetaan uskollisuutta omaa äidinkieltä kohtaan. Aineistoni maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kieli-identiteeteissä näyttäisi olevan samansuuntaisia piirteitä. Kirjoitelmista voi huomata, että oppilaat pitävät äidinkieltään tärkeänä, koska he pyrkivät *opiskelemaan* sitä, jotta he eivät *unohtaisi* sitä. Toisaalta oppilaat pyrkivät myös erottautumaan vanhemmistaan esimerkiksi puhumalla sisarusten ja kavereiden kesken suomea tai sekoittamalla kieliä keskenään. Oppilaiden kieli-identiteetit näyttäisivät olevan uuden opetussuunnitelman termin mukaisesti ”monikerroksisia” (POPS 2014: 103). Oppilaat identifioituvat toisaalta perheensä entiseen kotimaahan kotikielen kautta ja toisaalta muiden nuorten joukkoon valtakielen ja kielellä leikittelyn kautta. Tällaisia kieli-identiteettejä voisi Grossbergin mukaan pitää monista osista koostuvina eli fragmentaarisina identiteetteinä (ks. tarkemmin luvussa 3.2.2). Monilla oppilailla myös hybridisyys tai rajan ylitys näyttäisi olevan kieli-identiteetin kantava voima, mikä näkyy esimerkiksi kielten sekoittamisena.

Monet oppilaat pyrkivät aikuisten seurassa kuulostamaan fiksuilta ja kohteliailta, kuten heitä on varmasti neuvottu tekemään sekä koulussa että kotona. Nämä autoritaariset äänet näkyivät oppilaiden kirjoitelmissa sekä suorana kerrontana (*kirosanan päästäminen ei ole oikein*) että lukijan reaktion ennakkointina (*mutta kaikki ovat sen tehneet*). Nuorten kesken puhuttaessa ei ole olemassa sääntöjä sopivasta kielenkäytöstä eikä rajoja eri kielten

välillä. Nuorten kesken oppilaiden ei myöskään tarvitse miettiä, millaisen kuvan he itsestään antavat.

Oppilaat kuvaavat kavereiden ja läheisten kanssa käytettyä puhetapaa myös avoimemmaksi. Kuitenkin juuri kyseisessä kirjoittamistilanteessa he kertovat kielenkäytöstään hyvin avoimesti opettajalle ja täysin vieraalle tutkijalle. Tässä tulee esiin kielenkäytön välineen vaikutus, jota oppilaat eivät kommentoineet kirjoitelmissaan lainkaan. Kasvokkain käydyssä keskustelussa oppilaat eivät ehkä olisi kertoneet kielenkäytöstään yhtä avoimesti. Kirjoittamalla oppilaat etäännyttävät itsensä kirjoitelman sisällöstä ja pystyvät kertomaan henkilökohtaisiakin asioita opettajalle ja vieraalle tutkijalle. Sisällössä kuitenkin näkyy hyvin selvästi opettajan ääni, sillä oppilaat säätelevät kielenkäyttöään myös kirjoitelmaa kirjoittaessaan. Monien oppilaiden kuvaamien käsitysten taustalla on varmasti halu näyttää fiksulta opettajan silmissä.

6.3. Käsitykset ja asenteet

Dufvan ym. mukaan käsitykset ja asenteet eivät ole puhtaasti yksilöpsykologisia, vaan ne syntyvät dialogissa ympäristön kanssa (ks. käsityksistä ja asenteista tarkemmin luvussa 2.4). Kirjoitelmissa näkyi hyvin selvästi monien oppilaiden myönteinen asenne kielten opiskelua kohtaan. Tähän on varmasti vaikuttanut se, että kirjoitelmat kirjoitettiin opettajan arvosteltaviksi. Oppilaat tahtoivat näyttää hyvältä opettajan silmissä, eli he vakuuttivat pitävänsä kielitaitoa hyvin tärkeänä. Tällaiset asenteet eivät varmastikaan ole pelkästään hyvien arvosanojen kalastelua, vaan oppilaat saattavat hyvin ajatella näin, koska esimerkiksi koulu ja media kannustavat voimakkaasti kansainvälistymiseen. Monet oppilaat mainitsivat kirjoitelmissaan hyötyvänsä kielitaidosta erityisesti ulkomailla tai kommunikoidessaan eri medioiden kautta ulkomailla asuvien ihmisten kanssa. Kirjoitelmista syntyi kuva, että tietynlainen kansainvälisyys ja kosmopoliittisuus on nuorten keskuudessa erittäin toivottavaa, ja siksi varsinkin lingua francan asemassa olevan englannin kielen taitoa arvostettiin paljon. Englannin kielen kohdalla näyttäisi toteutuvan van Lierin autenttisuuden periaate (ks. luku 2.3): oppilailla on korkea motivaatio kielen opiskeluun, koska he saavat käyttää kieltä omiin ilmaisutarpeisiinsa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tai blogeissa.

Monet oppilaat korostivat kirjoitelmissaan omaa kansainvälisyyttään ja kielitaitoaan, mutta tämän käänköpuolena löytyi myös oppilaita, jotka kokivat kansainvälistymisen paineen ehkä jopa ahdistavaksi. Esimerkiksi Eemelillä (ks. luku 5.2) oli vaikeuksia saada koko kirjoitelmaa aloitettua, koska hän koki ehkä olevansa tehtävänannon kohderyhmän ulkopuolella. On hyvä muistaa, että vaikka monet oppilaat käyttävät hyvin sujuvasti monia kieliä esimerkiksi medioiden parissa, niin kaikille se ei ole yhtä itsestään selvää. Oletus nuorten kielitaitoisuudesta voi saada Eemelin kaltaiset oppilaat ahdistumaan, mikä voi heikentää opiskelumotivaatiota.

Kirjoitelmissa englannin kieltä pidettiin odotusteni mukaisesti hyödyllisimpänä kielenä. Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että monien oppilaiden henkilökohtaisissa hierarkioissa englanti sai lähinnä välineellisen arvon, kun taas muihin kieliin liitettiin helpommin tunnesiteitä. Esimerkiksi Fahidin kirjoitelmassa (ks. luku 5.1) englannin kielen käyttö on epämiellyttävä pakko, kun Fahid ei osaa sukulaisten käyttämää arabiaa. Melissa (ks. luku 5.3) taas kertoo puhuvansa perheensä kanssa lähinnä englantia, mutta hän pitää silti suomen kieltä *omana kielenään*. Englannin kieli on ehkä Suomessa niin välineellisessä asemassa, että Melissa identifioituu mieluummin suomen kieleen. Toisaalta englannin kieli vaikutti olevan monille oppilaille muiden nuorten joukkoon identifioitumisen väline, koska oppilaat kirjoittivat puhuvansa mielellään ainakin osittain englantia kavereidensa tai sisarustensa kanssa.

Dufvan ym. mukaan arkitieto kielestä on peräisin omista kokemuksista, kulttuurisista käsityksistä tai viralliselta taholta, jota yleensä edustaa opettaja (ks. tarkemmin arkitiedon lähteistä luvussa 2.4). Aineistoni kirjoitelmissa hahmottui ääniä, jotka voisi luokitella samoihin kategorioihin. Monien oppilaiden kirjoitelmissa referoitiin omia kokemuksia esimerkiksi englannin hyödyllisyydestä sosiaalisessa mediassa tai peleissä. Kulttuuriset käsitykset näkyvät oppilaiden kirjoitelmissa esimerkiksi vanhemmilta omaksutuissa käsityksissä suomen opiskelun tärkeydestä (ks. esim. Fahid luvussa 5.1) tai median luomissa vaatimuksissa kansainvälistymisestä (ks. esim. Melissa luvussa 5.3). Opettajan edustama virallinen taho näkyi kirjoitelmissa omaksuttuna tietona esimerkiksi uutislähteiden vaikutuksesta uutisen sisältöön (ks. esim. Maria luvussa 5.5) Lisäksi opettajan ääni kuului oppilaiden pyrkimyksissä antaa itsestään kuva hyvänä oppilaana (ks. esim. Vernerin luvussa 5.4). Kaikilla oppilailla tämä arkitiedon potentiaali tuli näkyväksi kirjoitelmissa eri tavoin ja eri näkökulmista. Oppilaat pyrkivät kirjoittamaan

kielenkäytöstään yhtenäisen tekstin, joten arkitiedon potentiaali muotoutui ainutkertaisesti juuri siinä hetkessä valitun näkökulman mukaiseksi.

Aineistoni perusteella monenlaiset auktoriteetit vaikuttavat nuorten kielitietoisuuteen. Oppilaiden käsitysten taustalla kuuluivat niin koulun, vanhempien kuin mediankin autoritaariset äänet. Nuoret asettivat itsensä kirjoitelmissa alisteiseen asemaan kertomalla kielenkäyttönsä säätelystä ja sille asetetuista rajoituksista (ks. luku 4.2). Arkipäivässä nuoret eivät välttämättä ole juuri pohtineet näitä rajoituksia, ja he ovat ehkä tulleet tietoisiksi niistä vasta kirjoittaessaan. Tällaisten valta-asetelmien tiedostaminen on tärkeää, jotta niitä voitaisiin purkaa ja siten pyrkiä eroon eriarvoisuudesta.

7. Lopuksi

7.1. Tulosten arviointi

Tein tämän tutkimuksen etnografisen tutkimusotteen mukaisesti, joten tavoitteenani ei ollut tuottaa suurten otosten avulla laajalti yleistettävää tietoa. Sen sijaan pyrin tuomaan esiin oppilaiden kielitietoisuuksien moninaisuutta ja moniäänisyyttä. Kirjoitelmista löytyi paljon toistuvia teemoja, kuten myönteinen suhtautuminen kielitaitoon ja medioiden vahva läsnäolo arjessa, mutta kirjoitelmissa oli myös paljon persoonallisia piirteitä. Oppilaiden käsityksissä omasta kielenkäytöstään oli paljon eroja.

Itselläni tutkijana oli huomattava rooli tulosten synnyssä, sillä oppilaat kirjoittivat tekstinsä vuorovaikutuksessa niin laatimaani tehtävänantoon kuin suullisiin neuvoihinkin. Kävin myös konkreettista vuoropuhelua oppilaiden kanssa neuvoessani heitä kirjoitelman tekemisen eri vaiheissa. Lisäksi jatkoin vuoropuhelua kirjoitelmien kanssa tehdessäni niistä tulkintoja. Tarkoitukseni ei ollutkaan pysyä objektiivisena havainnoijana vaan tuoda oma näkökulmani ja omat tulkintani keskusteluun oppilaiden kirjoitelmien kanssa. Tämä tutkielma on siis vain yksi näkökulma yhdeksäsluokkalaisten kielitietoisuuteen, mutta sekin varmasti avartaa näkemyksiä tulevaisia dialogeissa, joita tämän tutkielman ja sen lukijoiden välillä käydään.

Tulkintoihini vaikutti varmasti se, että edustan oppilaita vanhempaa sukupolvea enkä ole itse kouluikäisenä voinut kuljettaa sosiaalisia medioita taskussani kaikkialle. Siksi olen ehkä kiinnittänyt erityistä huomiota medioiden jatkuvaan läsnäoloon oppilaiden arjessa. Minulla ei myöskään ole suomen kielen lisäksi mitään muuta kotikieltä, joten siinäkin taustani on erilainen kuin monilla aineistoni oppilailla. Sen vuoksi olen ollut erityisen kiinnostunut monikielisten perheiden keskinäisestä kielenkäytöstä, mutta toisaalta siksi minulta myös puuttuu omien kokemusten tuoma ymmärrys siitä, millaista monikielinen arki on. Oppilaiden kielenkäytön motiiveista tekemäni tulkinnat perustuvat siis vain oppilaiden antamiin selityksiin ja aiempaan tutkimustietoon.

Tarkoitukseni ei ole tässä tutkimuksessa kuvata mitään oppilaiden itsensä ilmentämää valmista kielitietoisuutta vaan prosessia, jossa sitä rakennettiin. Tämäkin kuvaus on siivilöitynyt oman tulkintani läpi eikä edusta mitään absoluuttista totuutta kyseisestä prosessista. Kielitietoisuus ei siis olekaan mikään vakio, jonka voi ”löytää” tekstistä, vaan

se syntyy ainutlaatuisena sekä kirjoitustilanteessa että myöhemmissä tulkintatilanteissa muiden lukiessa tekstiä. Tarjoamalla runsaasti esimerkkejä aineistoni kirjoitelmista toivonkin, että myös tämän tutkielman lukijat voivat muodostaa omia tulkintojaan oppilaiden kielitietoisuuden rakentamisen prosessista.

Sovelsin tässä tutkimuksessa muun muassa identiteettitutkimuksessa ja vieraan kielen oppimisen konteksteissa käytettyjä analyysimetodeja uudenaikaiseen aineistoon ja tutkimuskohteeseen. Vygotskin ja Bahtinin näkemykset sekä dialoginen ja poststrukturalistinen analyysi sopivat hyvin nykykouluista kerätyn aineistoni tutkimiseen. Nuorten kielitietoisuuden käsittäminen moniäänisenä ilmiönä auttoi ymmärtämään nuorten kokemusta välitilassa olemisesta, ja poststrukturalistinen analyysi toi syvyyttä dialogisen analyysin erilaisten äänten alkuperän ja vaikutusten pohdintaan. Sisällönanalyysin avulla sain tuotua esiin kirjoitelmissa hahmottuvaa tiedostumisen prosessia.

Kieli on tässä tutkimuksessa sekä tutkimuksen kohde että sen väline. Tiedostan siis kielen merkityksen ajatteluni ja tutkimukseni välineenä, joten tätä tutkimusta kirjoittaessani rakennan itsekkin omaa kielitietoisuuttani kirjoittamalla. Analyysia tehdessäni käytin omia metalingvistisiä taitojani tehdäkseen havaintoja oppilaiden kirjoitelmista, ja kirjoittaessani tutkielmaa olen tietoisesti huomannut ymmärtäväni asioita kirjoittamalla. Kirjoitusprosessin edetessä oma kielitietoisuuteni on ollut jatkuvassa muutoksessa, koska siihen on liittynyt ääniä sekä käyttämistäni taustateorioista että oppilaiden kirjoitelmista.

7.2. Tutkimus ja kielitietoinen koulu

Tutkimukseni tärkein lähtökohta oli elokuussa 2016 käyttöön otettava uusi opetussuunnitelma. Uuden opetussuunnitelman myötä kouluissa tehdään entistä enemmän töitä kielitietoisuuden yhteisön luomiseksi (ks. luku 2.5). Yksi tutkimukseni tavoitteista oli tuottaa konkreettisia välineitä kielitietoisuuden lisäämiseksi kouluissa, joten tässä alaluvussa kerron niistä.

Aineistoni perusteella näyttää siltä, että oppilaiden oli melko helppoa palauttaa automaattistuneet prosessit tietoisiksi kirjoittamalla. Jotkut oppilaat tosin erittelivät kielenkäyttöään huomattavasti tarkemmin kuin toiset. Silti vaikuttaisi siltä, että

tehtävänantoni kaltaisen yksinkertaisen kirjoitustehtävän avulla oppilaiden olisi melko helppoa tiedostua omasta kielenkäytöstään ja kielellisestä ympäristöstään. Jokainen oppilas sai varmasti kirjoitettua paperille jotakin sellaista, mitä arkipäivässä ei normaalisti tietoisesti ajattele. Tehtävänanto sai oppilaat pohtimaan näitä asioita, ja kirjoittaminen pakotti heidät käsittelemään aiheita tietoisesti.

Lyhyessä kirjoitustehtävässä oppilaat saattavat muistaa ja tiedostaa melko satunnaisiakin asioita arkipäivänsä kielenkäytöstä, ja kirjoitelma saattaa painottua vain yhteen aluksi mieleen tulleeseen näkökulmaan. Tehtävän voisikin laajentaa esimerkiksi kielenkäyttöpäiväkirjaksi, johon oppilaat voisivat kirjoittaa päivittäin ajatuksiaan erilaisista kielenkäyttötilanteista. Kirjoittamista voisi ohjata eri teemojen käsittelyyn kannustavilla kysymyksillä. Tällainen projekti voitaisiin toteuttaa vaikka kieliaineiden välisenä yhteistyönä, koska tällainen kielellisten resurssien kartoitus olisi hyödyksi kaikissa kieliaineissa.

Kielitietoisessa koulussa pyritään keskustelemaan avoimesti kielistä ja niihin liittyvistä asenteista (ks. luku 2.5). Myös keskustelun avulla kielitietoisuutta voidaan varmasti edistää, mutta kirjoittaminen vaikuttaisi olevan erityisen tehokas keino tehdä kieliin liittyviä käsityksiä näkyviksi. Kirjoitustehtävään voisi tietysti liittää keskustelun, jolloin vuorovaikutus lisääntyisi entisestään, ja tehtävästä saataisiin ehkä vielä enemmän irti.

Tutkimuksessani osoitin, että oppilaiden kielitietoisuus on hyvin moniääninen. Oppilaiden kielitietoisuus muodostuu monista autoritaarisista äänistä, jotka vaativat oppilaita säätelemään kielenkäyttöään. Jotkut oppilaat kokevat säätelyn tarpeen hyvin voimakkaana, kun taas osa ei ota niin paljon paineita kielenkäytöstä. Tähän vaikuttaa varmasti se, että toiset oppilaat pohtivat asioita enemmän ja ovat tietoisempia itsestään, mikä lisää tarvetta säätelyyn (ks. esim. Melissa luvussa 5.3). Toisten oppilaiden elämässä ristiriitaiset autoritaariset äänet taas ovat selvästi suuremmassa roolissa kuin muilla (ks. esim. Fahid 5.1). Kielitietoisessa koulussa nuoria tulisi rohkaista käyttämään omaa persoonallista ääntään, ja oman äänen etsinnälle pitäisi antaa enemmän tukea. Erityisen tärkeää olisi resurssidiskurssin tukeminen: puutteiden sijaan tulisi keskittyä siihen, mitä oppilaat osaavat.

7.3. Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä tutkimuksessa keskityin monien muiden tutkimusten tavoin kielitietoisuuteen oppilaiden ominaisuutena, vaikka tutkinkin sitä dialogisena ilmiönä. Hähkiöniemi ym. (2015) taas ovat tutkineet kielitietoisuutta matematiikan oppiaineessa luokanopettaja-opiskelijoiden ominaisuutena. Olisi mielenkiintoista yhdistää nämä näkökulmat ja tutkia kielitietoisuutta vaikka yhden opetusryhmän näkökulmasta yhteisön ominaisuutena. Näkökulmaa voisi myös laajentaa käsittämään vaikka kokonaisen kouluyhteisön.

Tutkimustuloksissani esiin nousi muun muassa nuorten erottautuminen omaksi ryhmäkseen kielenkäytön avulla ja taipumus säädellä kielenkäyttöään esimerkiksi vanhempien ihmisten seurassa. Siksi olisikin mielenkiintoista tehdä tutkimus, jossa nuoria pyydetäisiin erittelemään tarkemmin eroja kielenkäytössään nuorten ja vanhempien ihmisten seurassa. Olisi myös mielenkiintoista kysyä nuorilta suoraan, miltä heistä tuntuu puhua vanhempien ihmisten kanssa. Tässä tutkimuksessa oppilaat vain kuvailivat kielenkäyttöään säädellymmäksi vanhempien ihmisten kanssa, ja kielenkäyttöä koskevien paineiden kokeminen oli oma tulkintani.

Pro gradu -tutkielmaa laajemmassa tutkimuksessa olisi mahdollista kerätä enemmän rinnakkaisia aineistoja. Esimerkiksi oppilaiden haastatteluilla voisi syventää aineistoa ja samalla lisätä sen dialogisuutta. Lisäksi etnografisuus voisi toteutua paremmin, jos tutkija voisi viettää enemmän aikaa tutkimusryhmän parissa. Tässä tutkimuksessa keräämäni kenttämuistiinpanot olivat hyvin suppeat, ja pystyin tukemaan niillä tulkintoja hyvin vähän. Lisäksi ryhmä 2 vaikutti melko vaivaantuneelta tutkijan läsnäolosta, joten heidän kanssaan pidempi tutustuminen olisi voinut tuoda enemmän analysoitavaa kenttäaineistoa.

Tutkimukseni oli eräänlaista ennakkointia tulevaa uutta opetussuunnitelmaa ajatellen. Olisikin mielenkiintoista nähdä, miten uusi opetussuunnitelma vaikuttaa koulujen ilmapiiriin: ovatko oppilaat harjaantuneempia tällaisiin harjoituksiin esimerkiksi viiden tai kymmenen vuoden kuluttua? Minkälaisia oppilaiden kielelliset ympäristöt silloin ovat, ja miten hyvin ne tiedostetaan?

Lähteet

AINESLÄHTEET

Ryhmän 1 kirjoitelmat (20 kpl) (tekijän hallussa).

Ryhmän 2 kirjoitelmat (25 kpl) (tekijän hallussa).

LÄHTEET

Agha, Asif – Frog 2015: An Introduction to Registers of Communication. *Registers of Communication*, s. 13–23. Ed. by Asif Agha and Frog. SKS, Helsinki.

Alanen, Riikka 2006: Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*, s. 9–34. Toim. Riikka Alanen, Hannele Dufva ja Katja Mäntylä. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Bahtin, Mihail 1979: *Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia*. Suom. Kerttu Kyhälä-Juntunen ja Veikko Airola. Kustannusliike Progress, Moskova.

Bahtin, Mihail 1986: *Speech Genres & Other Late Essays*. Translated by Vern McGee. Eds. Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press, Austin.

Baynham, Michael 2015: Identity: Brought About or Brought Along? Narrative as a Privileged Site for Researching Intercultural Identities. *Researching Identity and Interculturality*.

Bialystok, Ellen 2001: *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge University Press, New York.

Block, David 2007: *Second Language Identities*. Continuum, London.

Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011: Language and superdiversity. *Diversities*, 2/2011, s. 1–21.

Cameron, Deborah 2005: Language, Gender, and Sexuality: Current Issues and New Directions. *Applied Linguistics*, 4/2005, s. 482–502.

Cazden, Courtney B. 1978: Play with Language and Meta-Linguistic Awareness. *Play – Its role in Development and Evolution*, s. 603–608. Ed. by Jerome S. Bruner, Alison Jolly and Kathy Sylva. Penguin Books, Harmondsworth.

Chomsky, Noam 1969: *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press, Cambridge.

Dufva, Hannele 2010: Oppimisen dialogit – osaamisen asteet: näkökulmia monen kielen oppimiseen ja käyttöön. *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*, s. 21–33. Toim. Suvi Stolt, Matti Lehtihalmes, Sirpa Tarvainen ja Kaisa Launonen. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 42. Helsingin yliopisto, Helsinki.

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

Dufva, Hannele – Pietikäinen, Sari 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29:1, s. 1–14.

Edwards, John R. 1994: *Multilingualism*. Routledge, New York.

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.

EV 2001 = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* 2001. Toim. Jaana Jokiniemi. Suom. Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

Garrett, Peter 2010: *Attitudes to Language*. Cambridge University Press, New York.

Gombert, Jean Émile 1992: *Metalinguistic Development*. Translated by Tim Pownall. Harvester Wheatsheaf, New York.

Grossberg, Lawrence 2013: Identity and Cultural Studies: Is that all there is? *Questions of Cultural Identity*, s. 87–107. Ed. by Stuart Hall and Paul du Gay. Sage, London.

Hall, Stuart 2005: *Identiteetti*. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Vastapaino, Tampere.

Hammersley, Martyn 1994: Introducing ethnography. *Researching language and literacy in social context*, s. 1–17. Ed. by David Graddol, Janet Maybin and Barry Stierer. Multilingual Matters, Clevedon.

Harmanen, Minna 2013: Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. [Verkkolehti.] Jyväskylä. [Viitattu 11.3.2015.] Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus/>.

Heikkinen, Vesa 2013: Genrevoimat valloillaan – tietoisuutta tarvitaan. *Verkko-Kielikello* 1/2013. Kotimaisten kielten keskus, Helsinki.

Hähkiöniemi, Markus – Kauppinen, Merja – Tarnanen, Mirja 2015: Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuus matematiikan päättelyketjujen tulkinnessa.

Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 8. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Hämäläinen, Leena – Väisänen, Tuula – Latomaa, Sirkku 2007: Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, s. 57–121.

Iskanius, Sanna 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti.* Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Kadianaki, Irini – O’Sullivan-Lago, Ria – Gillespie, Alex 2015: Identity Transformations in Intercultural Encounters. A Dialogical Analysis. *Researching Identity and Interculturality.*

Kajasto, Annamari 2015: Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen.*

Kalaja, Paula 1999: Kieli ja asenteet. *Kielenoppimisen kysymyksiä*, s. 45–72. Toim. Kari Sajavaara ja Arja Piirainen-Marsh. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Kalliokoski, Jyrki 2009: Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa, *Virittäjä*, s. 435–443. Kotikielen Seuran aikakauslehti. Kotikielen Seura, Helsinki.

Kalliokoski, Jyrki – Kumenius, Johanna – Luukka, Minna-Riitta – Mustaparta, Anna-Kaisa – Nissilä, Leena – Tuomi, Marja 2015: Kielitiedon opettamisesta. *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen.*

Karjalainen, Merja 2008: Yläkoululaiset tekstin rakentajina. *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 290–306.

Kauppinen, Anneli 2011: Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasteet – kyselytutkimuksen satoa. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 303–381. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig ja Riitta Juvonen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Kemp, Charlotte 2009: Defining multilingualism. *Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, s. 11–26. Ed. by Larissa Aronin and Britta Hufeisen. John Benjamins publishing company. Amsterdam – Philadelphia.

Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Toim. Anna-Kaisa Mustaparta. [Verkkojulkaisu.] Opetushallitus, Helsinki. [Viitattu 10.3.2016.] Saatavissa: <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/>.

Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Toim. Sari Pöyhönen ja Minna-Riitta Luukka 2007. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Kramsch, Claire 2015: Identity and Subjectivity. Different Timescales, Different Methodologies. *Researching Identity and Interculturality*.

Krashen, Stephen 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.

Laitinen, Sirpa 2013: ”On parempi ajatella jo siinä samassa kielessä”. Heteroglossia ja välittyneisyyden keinot kielitietoisuuden kehityksessä ja kielenoppimisessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, Jyväskylä.

Lehtonen, Heini 2006: Maahanmuuttajanuoret plurilingvaalisuuden mannekiineina. *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi*, s. 13–29. Toim. Salla Kurhila ja Anne Mäntynen. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, Helsinki.

Lehtonen, Heini 2008: Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 103–124.

Lehtonen, Heini 2015: *Tyyliellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Linell, Per 2009: *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Information Age Publishing Inc., Charlotte.

Luoma, Merianna 2013: Kääntäminen kielitietoisuuden näyttämönä. Ranskan kielenoppijoiden kokemuksia pedagogisesta kääntämisestä. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turku.

Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maaailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Makkonen-Craig, Henna 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 62–91. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig ja Riitta Juvonen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki

Mantila, Harri 2008: Variaatiosta identiteettiin. *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 63–80.

McNamara, Tim 2012: Poststructuralism and its Challenges for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 5/2012, s. 473–482.

Mustaparta, Anna-Kaisa – Nissilä, Leena – Harmanen, Minna 2015: Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*.

Mutta, Maarit – Lintunen, Pekka – Ivaska, Ilmari – Peltonen, Pauliina 2014: Tulevaisuuden kielenkäyttäjät: monikielinen diginatiivi(ko?). *Tulevaisuuden*

kielenkäyttäjä, s. 9–23. Toim. Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska ja Pauliina Peltonen. AFinLAn vuosikirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Toim. Sara Routarinne ja Tuula Uusi-Hallila 2008. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Helsinki.

Pietikäinen, Sari 2010: Mitä kaikkea monikielisyys tarkoittaa? Kokemuksia pohjoisen kielellisestä monimuotoisuudesta. *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*, s. 8–20. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 42. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Pietikäinen, Sari – Dufva, Hannele – Laihiala-Kankainen, Sirkka 2002: Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*, s. 9–18. Toim. Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen ja Hannele Dufva. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Pitkänen-Huhta, Anne 2011: Kielentutkimusta etnografisella otteella. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*, s. 88–103. Toim. Paula Kalaja, Riikka Alanen ja Hannele Dufva. Finn Lectura, Helsinki.

Researching Identity and Interculturality. Ed. by Karen Risager and Fred Dervin 2015. Routledge, New York.

Risager, Karen – Dervin, Fred 2015: Introduction. *Researching Identity and Interculturality*.

Routarinne, Sara – Uusi-Hallila, Tuula 2008: Kouluikäisten monet kielet 2000-luvun Suomessa. *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 9–52.

Sajavaara, Kari – Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari 2007: Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, s. 13–42.

Saukkonen, Pasi 2013: *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Gaudeamus, Helsinki.

Skutnabb-Kangas, Tove 1988: *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Gaudeamus, Helsinki.

Smeds, John 2011: Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota. *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*, s. 223–235. Toim. Raili Hildén ja Olli-Pekka Salo. WSOYpro Oy, Helsinki.

Takala, Sauli – Sajavaara, Kari – Sajavaara, Paula 2000: Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*, s. 231–271. Toim. Kari Sajavaara ja Arja Piirainen-Marsh. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Teiss, Kristiina 2007: Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittymisessä. *Oma kieli kalkan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*, s. 16–25. Toim. Sirkku Latomaa. Opetushallitus, Helsinki.

Telkänranta, Helena 2015: *Millaista on olla eläin?* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Vaarala, Heidi 2014: Muutoksen mahdollisuus – sosiaalinen media kielenopetuksen osana. *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät*, s. 133–155. Toim. Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska ja Pauliina Peltonen. AFinLAN vuosikirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Van Lier, Leo 1996: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. Longman, London.

Van Lier, Leo 1998: The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness*, 7/1998, s. 128–145.

Veivo, Outi 2014: Mitä kielitaito on. *Kuinka kieltä opitaan*, s. 26–44. Toim. Päivi Pietilä ja Pekka Lintunen. Gaudeamus, Helsinki.

Vertovec, Steven 2009: *Transnationalism*. Routledge, New York.

Vygotski, Lev Semjonovitš 1982: *Ajattelu ja kieli*. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Weilin & Göös, Espoo.

Wertsch, James V. 1991: *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press, Cambridge.

Youssef, Yousri 2007: Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, s. 369–378.

Zhu Hua 2015: Interculturality. Reconceptualising Cultural Memberships and Identities Through Translanguaging Practice. *Researching Identity and Interculturality*.

LIITE 1

Oppilaille annettu kirjallinen ohjeistus:

Kirjoita tyypillisestä arkipäivästäsi kielenkäytön näkökulmasta

1. Mitä erilaisia kieliä kohtaat tai käytät päivittäin?
2. Mitä erilaisia kielenkäytön tapoja kohtaat tai käytät päivittäin?

Voit pohtia kirjoitelmasasi myös seuraavia kysymyksiä:

- Miten osaamasi kielet auttavat sinua päiväsi aikana? Onko jokin tietty kieli erityisen hyödyllinen?
- Minkälaisia eroja huomaat kielenkäytössäsi eri tilanteissa tai eri ihmisten seurassa?
- Miten kielenkäyttötapasi ovat muuttuneet vuosien mittaan?

Kirjoittamisen vaiheet (aikaa yhteensä noin 40 minuuttia):

1. Suunnittele kirjoitelmasi suttupaperille luettelon tai ajatuskartan avulla (käytä tähän 5–10 minuuttia).
2. Kirjoita konseptille noin 5–8* kappaleen mittainen teksti (käytä tähän 30–35 minuuttia).

*Ryhmän 2 ohjeistuksessa tekstin suositeltu pituus oli 3–5 kappaletta, koska teetin kirjoitelmat ensin ryhmälle 1 ja huomasin, että viidenkin kappaleen kirjoittaminen 40 minuutissa oli monille oppilaille liikaa. Lisäksi ryhmän 2 opettaja suositteli lyhentämään kirjoitelmien tavoitepituutta.

Oppilaille annettu suullinen ohjeistus:

Suullisessa ohjeistuksessa avasin vaikeita sanoja oppilaille esimerkkien avulla. Kielten kohtaamisen selitin tarkoittavan esimerkiksi tietyn kielen kuulemistä, puhumista tai lukemista. Kielenkäyttötavoista sanoin, että esimerkiksi suomea voi puhua monella tavalla: itse en puhu tällä hetkellä kuten vaikka uutisankkuri (oma puheeni oli hyvin puhekielen kaltaista). Esimerkkinä eri tilanteissa vaihtelevasta kielenkäytöstä annoin vaihtelun kaverin kanssa puhutun kielen ja opettajalle puhutun kielen välillä. Kielenkäyttötavan muutoksesta kysyessäni sanoin, että muutosta voi pohtia vaikka alakouluajoista tähän päivään.

Yleisesti annetun ohjeistuksen lisäksi neuvoin oppilaita kirjoittamisen aikana, jos heillä oli kysymyksiä. Osalla oli suuria vaikeuksia päästä kirjoittamisessa alkuun, joten esitin heille tarkentavia lisäkysymyksiä. Joidenkin oppilaiden kanssa muodostimme yhdessä muutaman ensimmäisen lauseen omien kysymysteni ja oppilaan vastausten avulla.