

”Kaksi kieltä, kaksi mieltä”

Diskurssianalyttinen tutkimus identiteettien
rakentumisesta koulukieliikeskustelussa

Tuuli From
Pro Gradu -tutkielma
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Käyttäytymistieteiden laitos
Helsingin yliopisto
Kesäkuu 2013
Ohjaaja: Fritjof Sahlström

SISÄLLYSLUETTELO

1 Johdanto	1
2 Tutkimuksen taustaa	6
2.1 Kielipoliittinen ilmasto	6
2.2 Puheenaiheena kaksikielinen koulu	10
2.3 Koulukielikeskustelun synty ja vaiheet	13
3 Identiteetin rakentuminen koulukielikeskustelussa	16
3.1 Jälkistrukturalistinen ymmärrys kielestä ja diskursseista	17
3.2 Olemuksellisesta identiteetistä kulttuuriseen konstruktion	19
3.3 Kulttuurinen identiteetti ja kuviteltu yhteisö	21
3.4 Häilyvä ja monipaikkainen identiteetti	22
3.5 Hegemoniaa ja kategorioita	26
4 Tutkimuksen toteuttaminen	30
4.1 Tutkimuksen diskurssianalyttinen lähestymistapa	30
4.1.1 Dekonstruktiivinen lukutapa	31
4.1.2 Ideologia- ja diskurssianalyysi diskurssintutkimuksen työkaluna	33
4.2 Aineisto	35
4.3 Aineiston analyysi ja tutkimuksen tekemiseen liittyvät valinnat	37
4.4 Tutkimusasetelma	40
5 Rajanvetoa ja toiseuden tuottamista	41
5.1 Kieli ja identiteetti – erottamattomat	41
5.2 Pelkistävää identiteettipuhetta	44
5.3 Vakiintunutta dikotomiaa uusintamassa	47
5.4 Vastapuhetta rajapinnoilta ja valtavirrasta	56
6 Kaksikielisyyden kyseenalaistaminen kahtiajaon	60
6.1 Kaksikielisyyden monitulkintaisena käsitteenä	60
6.2 Kuka saa kutsua itseään kaksikieliseksi?	63
6.3 Identiteetti kulttuurien rajapinnoilla	65
7 Pohdinta – uudenlaisia lähtökohtia kaksikieliseen Suomeen?	70
Lähteet	73
Liite 1	82

1 Johdanto

Kieli, kulttuuriset jäsenyydet ja identiteetti kytkeytyvät toisiinsa keskusteluissa kaksikielisestä Suomesta. Identiteetti on voimakkaasti politisoitunut käsite ja rakennelma; erityisesti kielivähemmistölle vahvan yhtenäisen identiteetin rakentamisessa on kyse tahdonilmauksesta. Kieli muodostaa yksiselitteisen eronteon, jonka varassa kollektiivista identiteettiä rakennetaan. Näin kielen ja identiteetin suhde muodostuu alusta alkaen saumattomaksi tavalla, joka kutistaa ahtaaksi sen kulttuurisen tilan, jossa vaihtoehtoisia identiteettejä rakennetaan. Kaksikielisessä Suomessa myös kulttuurinen tila näyttäytyy kaksijakoisena ja tätä vakiintunutta dikotomiaa pidetään yllä puhetaivoilla, joissa suomen- ja ruotsinkielisten kokemusmaailmat eivät kohta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen identiteettien rakentumista yhteiskunnallisessa keskustelussa, jota käydään suomen- ja ruotsinkielisten lasten koulunkäynnistä Suomessa. Keskustelussa, jota on käyty suomalaisissa medioissa syksystä 2011 lähtien, on keskitytty tarkastelemaan erilaisia kielenoppimisen ja -opetuksen ratkaisuja ja niiden vaikutuksia kielenosaamisen. Keskustelua ovat dominoineet kahdenlaiset näkökulmat kielenosaamiseen; toinen lähestymistapa on ollut vähemmistöpoliittisesti orientoitunut ja esillä on ollut erityisesti huoli ruotsinkielen elinvoimaisuuden säilymisestä vähemmistön elintilan kaventuessa. Toinen lähestymistapa on rakentunut kielenosaamisen välinearvon ympärille ja kytkeytynyt diskurssiin kansainvälisen kilpailukyvyn parantamisesta. Molemmat näkökulmat ovat toki relevantteja ilmiön ymmärtämisen kannalta, mutta keskustelun edetessä on alkanut vaikuttaa siltä, että samat argumentit toistuvat tuomatta keskusteluun juuri mitään uutta. Tarkastelemalla kulttuuristen identiteettien rakentumista koulukielikeskustelussa pyrin lähestymään keskustelua toisenlaisesta näkökulmasta, kuin mihin on tähän saakka totuttu.

Lähtökohtani on ymmärtää uudesta näkökulmasta sitä kulttuurista kontekstia, johon keskustelu paikantuu. Tässä tutkimuksessa keskistyn tarkastelemaan niitä kulttuurisia identiteettejä, joita koulukielikeskustelussa diskursiivisesti tuotetaan. Sen vuoksi olen tehnyt myös tietoisesti valinnan jättää tarkastelematta sellaisia kielten voimasuhteisiin liittyviä näkökulmia, joita tämän keskustelun yhteydessä monesti korostetaan. Niihin ei ole

tarpeellista ottaa kantaa senkään vuoksi, että tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole kehittää pedagogisia ratkaisuja tai antaa normatiivisia suosituksia siitä, miten kaksikieliset kouluratkaisut tulisi järjestää. Sen sijaan tavoite on lisätä ymmärrystä siitä kulttuurisesta kontekstista, jossa koulukielikeskustelua käydään ja jota keskustelun myötä tullaan muokanneeksi. Näin on mahdollista oppia jotain uutta myös niistä kysymyksistä, jotka ovat vähemmistö- ja kielinäkökuilmista tuntuneet ongelmallisilta.

Tutkimuksessani keskeisiä ovat jälkistrukturalistiset lähestymistavat diskursseissa rakennettavaan todellisuuteen. Se merkitsee sosiaalisen todellisuuden tarkastelua tavalla, joka torjuu oletuksen vakiintuneista rakenteista ja niihin kiinnittyneistä merkityksistä. Sen sijaan merkityksien nähdään rakentuvan diskurssien välisessä vuorovaikutuksessa, alati muuttuen. (Barker 2000, 17.) Feministiseksikin tutkimustani voi kutsua, sillä keskeinen näkökulma on valta ja tiedon kontekstualisuuteen kytkeytyvä kysymys siitä, miten ja kenen intressien mukaista tietoa tuotetaan (ks. esim. Liljeström 2004, 11). Tutkimukseni kysymyksenasettelu rakentuu monitieteisessä kulttuurintutkimuksen viitekehyksessä, jota ovat inspiroineet feministisen tutkimuksen lisäksi esimerkiksi jälkikoloniaaliset teoriat (ks. esim. Said 2003; Huddart 2007). Olennaista tässä suhteessa on ymmärtää kulttuurin luonne dynaamisena rakenteena, jota luodaan ja muokataan yhteiskunnallisessa diskurssissa ja joka vastaavasti määrittelee toiminnan mahdollisuuksia ja rajoja, kuten seuraavassa Brian Streetin (1993, 25) määritelmässä kulttuurin ja sen tutkimisen luonteesta.

For what culture does is precisely the work of defining words, ideas, things and groups... We all live our lives in terms of definitions, names and categories that culture creates. The job of studying culture is not finding and then accepting its definitions but of discovering how and what definitions are made, under what circumstances, and for what reasons ... Indeed, the very term culture itself, like these other ideas and definitions, changes its meanings and serves different and often competing purposes at different times. Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This then, is what I mean by arguing that Culture is a verb.

Street kirjoittaa kulttuurin tutkimisesta prosessina, jossa ei vain tyydytä löytämään ja hyväksymään määritelmiä, joita kulttuuri tuottaa mm. asioista ja ryhmistä, vaan pyritään tutkimaan miten, miksi ja minkälaisissa olosuhteissa niitä tuotetaan. Street kutsuu

kulttuuria verbiksi korostaakseen sitä aktiivista merkityksenannon prosessia, joissa kulttuuriset määritelmät muodostuvat ja kilpailevat keskenään. Tämän lähestymistavan haluan tuoda myös omaan tutkimukseeni tarkastelemalla koulukielikeskustelua kenttänä, jossa koulutuspolitiikkaan ja koulujen arkeen liittyviä ratkaisuja ei tule tarkastella erillään kulttuuristen määritelmien ja identiteettien tuottamisesta.

Identiteetin tarkastelu sosiaalisena konstruktiona ja representaationa sitoutuu jälkistrukturalistisiin oletuksiin todellisuuden luonteesta. Olennaista jälkistrukturalistisessa lähestymistavassa on vakiintuneiden sosiaalisten rakenteiden ja niiden kautta rakentuneiden merkitysten kyseenalaistaminen. Sen sijaan sosiaalinen todellisuus, siihen liittyvät viittaukset ja valta-asetelmat rakennetaan ja neuvotellaan uudelleen käyttöyhteyksissään. (Barker 2000, 18–19.) Tutkimuksessani tarkastelen identiteettiä diskursiivisena konstruktiona, jota rakennetaan esimerkiksi siinä yhteiskunnallisessa keskustelussa, jota parhaillaan käydään kaksikielisistä kouluista. Identiteeteissä on siten kyse representaatioista, joilla rakennamme ja merkityksellistämme sosiaalista todellisuutta.

Kulttuuriin kytkeytyvien identiteettien tarkastelun myötä pyrin kiinnittämään huomiota myös identiteettien moniulotteisuuteen ajassa, jota luonnehditaan pirstaleiseksi ja ennustamattomaksi. On esitetty, että postmoderniksi kutsutun ajan luonne asettaa identiteetin tarkastelulle uudenlaiset ehdot, joiden sisällä ei rakenneta tarkkarajaisia, yksipaikkaisia kulttuurisia identiteettejä. Sen sijaan identiteetit rakentuvat moniulotteisissa, limittäisissä ja päällekkäisissä diskursseissa ja käytännöissä. (Hall 1996, 3–4.) Arjen monikulttuurisuutta koskevassa keskustelussa sen sijaan korostetaan edelleen eheän ja yksiselitteisen identiteetin merkitystä yksilölle, vaikka ne kulttuuriset jäsenyydet, joiden vaikutuspiirissä identiteetit rakentuvat, ovat yhä moniulotteisempia. Tämän ristiriidan johdosta kyseenalaistan tavan, jolla identiteettien syntyprosessit yksinkertaistetaan, luonnollistetaan ja liitetään kuuluvaksi tiettyyn kieleen tai kulttuuriperintöön seuraavaan tapaan.

Kieli luo identiteetin. Vaikka osaan ruotsia, en ole ruotsinkielinen, ja vaikka osaan englantia ja espanjaa, en ole englantilainen tai amerikkalainen enkä espanjalainen enkä ecuadorilainen, jossa kielen opin. (Helsingin sanomat 18.9.2011)

Keskustelussa kaksikielisistä kouluista identiteetin rakentuminen pelkistyy jopa kielen ja identiteetin suoraviivaiseksi suhteeksi. Yksikertaisimmillaan käsitys identiteetin rakentumisesta pelkistyy näkemykseen, jonka mukaan kieli luo identiteetin. Näin kielestä muodostuu yksiselitteinen luokitteluperuste, jolla konstruoidaan suomen- tai ruotsinkielisyydeksi kutsuttua kategoriaa ja identiteettiä. Kulttuurista ja kielellistä vaihtelua ei tällaisissa kategorioissa tunnisteta.

Ajankohtainen keskustelu kaksikielisistä kouluista on antoisaa maastoa tutkia identiteetin käsitettä kulttuuristen jäsenyyksien näkökulmasta. Kielen ja kulttuurin rooli keskustelussa on monikerroksinen; kielitaitoa tai kulttuurisia vuorovaikutustaitoja ei voida irrottaa vähemmistöpoliittisesta kontekstista. Identiteetti on tutkijalle keino teoretisoida kulttuurisia jäsenyyksiä ja niitä ominaisuuksia, joiden perusteella ratkaisuja pyritään esimerkiksi koulukielikeskustelussa argumentoimaan. Kiinnostuksen kohde tässä on erityisesti identiteetin syntyprosessi; se mitä tapahtuu, ennen kuin yksilön tai ryhmän voidaan sanoa omaksuneen tietty identiteetti. Identiteetin dynamiikan tarkastelussa liikun jälkistrukturalistisella diskurssintutkimuksen kentällä ja hyödyntämäni analyyttisten näkökulmien voidaan sanoa kuuluvan Michel Foucault'n ajatteluun nojaavaan kriittiseen diskurssianalyyttiseen lähestymistapaan (ks. esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 11).

Kiinnostus tämän tutkimuksen tekemiseen kumpuaa myös viime vuosien kielipoliittisesta liikehdinnästä, johon koulukielikeskustelukin kiistämättä kytkeytyy. Se tosiseikka, että Suomen kaksikielisyys edellyttää kaksikielisiä ratkaisuja esimerkiksi julkisella sektorilla, tuntuu synnyttävän jopa mielipiteiden polarisaatiota, jossa sekä kielteiset että myönteiset kannat vahvistuvat. 1980-luvulla Vaasasta alkanut ruotsinkielinen kielikylypy on vakiinnuttanut suosionsa myös muualla maassa (ks. Bergroth 2007, 5–6), minkä voidaan nähdä osoittavan, että kaksikielisistä kouluratkaisuista ollaan laajasti kiinnostuneita myös yksikielisissä perheissä. Helsingin Sanomien ja Hufvudstadsbladetin teettämien kyselyiden mukaan pääkaupunkiseudulla noin puolet vanhemmista suhtautuu myönteisesti ajatukseen kaksikielisestä koulusta. Tulosta voidaan pitää huomionarvoisena maassa, jossa kieliryhmien perusopetus on lain mukaan eriytettävä toisistaan. Toisaalta on kiinnitettävä huomiota myös kahtiajakautuneen mielipidekehityksen vastakkaiseen napaan; asenteet ruotsinkielen opiskelua kohtaan kovenevat ja vastakkainasettelut kahden kieliryhmän välillä voimistuvat (ks. esim. Saukkonen 2011). Pieni suomenkielinen ryhmä lietsoo vihaa pakkoruotsia kohtaan, osa ruotsinkielisistä haluaa tiukemmin eristäytyä suomenkielisestä

valtakulttuurista. Myytti stereotyyppisestä suomenruotsalaisuudesta ja siihen kytkeytyvästä yhtenäisestä identiteetistä on kenties leimallisin kansallisen kulttuurimme sisällä elävä kertomus. Stereotyyppioilla on kuitenkin taipumus tukehduttaa kahden kulttuurin vaikutuspiireissä ja rajapinnoilla rakennettavia vaihtoehtoisia kulttuuri-identiteettejä.

2 Tutkimuksen taustaa

Voidaan esittää, että kaikkia kieltä koskevia diskursseja on syytä tarkastella suhteessa niiden diskursiivisiin, kulttuurisiin, sosiaalisiin, taloudellisiin, poliittisiin ja historiallisiin konteksteihin (Milani & Johnson 2008, Ihalaisen, Saarisen, Nikulan ja Pöyhösen 2011, 20 mukaan). Vaikka tässä tutkimuksessa varsinainen kiinnostuksen kohde on identiteetin ja kulttuurin vuoropuhelu koulukieliidiskurssissa, on lukijan hyvä lisäksi tuntee suomalaisen kaksikielisen yhteiskunnan vaiheita sekä sitä maastoa, johon tarkasteleman diskurssi asettuu. Yhtäältä siksi, että monet ajankohtaiset poliittiset tekijät, kuten lainsäädäntö tai näkemykset ruotsinkielisen vähemmistön koulutuksesta määrittelevät diskurssien reunaehdot ja toisaalta sen vuoksi, että diskurssia voidaan pitää ennen kaikkea historiallisena muodostelmana, jolla on tietty historiallinen tapahtuma-aika ja -paikka (Foucault 1966, Kantolan 2002, 63 mukaan). Seuraavassa kappaleessa tehdään siten lyhyt katsaus siihen yhteiskunnalliseen kontekstiin, jossa kaksikielisiä kouluja koskevat diskurssit ovat rakentuneet. Tätä kontekstia vasten tarkastellaan lisäksi kaksikielisten kouluratkaisujen taustaa ja realiteetteja sekä niistä käytyä keskustelua pääpiirteissään.

2.1 Kielipoliittinen ilmasto

Tässä tutkimuksessa pyrin tietoisesti rakentamaan vaihtoehtoista näkökulmaa koulukielikeskustelua dominoivalle kielipoliittiselle diskurssille ja analysoimaan keskustelua kaksikielisistä kouluista tasolla, joka antaa äänen toisenlaisille puhetoivoille. Tietoisesta rajauksesta huolimatta kielipolitiikan kentän diskursseja ei sovi sivuuttaa tarkastelussa, sillä niissä tuotetaan väistämättä konkreettisiakin reunaehdot muille kaksikielisiä ratkaisuja koskeville diskursseille. Kielipolitiikka muodostaa sen viitekehyksen, jossa päätökset kaksikielisistä ratkaisuista tuotetaan ja perustellaan, ja siten myös oikeutetaan. Kielipoliittista näkökulmaa ei voida sivuuttaa; tässäkin kappaleessa se väistämättä muodostaa sen kehyksen, jonka sisälle koulukielikeskustelu on ylipäättään mahdollista sijoittaa.

On luotava katsaus Suomen kielipoliittisiin vaiheisiin, jotta voitaisiin muodostaa kuva siitä historiallisesta maastosta, jossa koulukielikeskustelun kaltainen yhteiskunnallinen diskurssi on rakentunut. Sen vuoksi käyn tässä alaluvussa lyhyesti läpi merkittävimpiä historian

vaiheita, jotka ovat edeltäneet Suomen nykyisiä kieli- ja kulttuuripoliittisia olosuhteita. Tarkoitus ei ole tarjota kattavaa historiallista katsausta Ruotsin vallan ajoista tähän päivään, vaan tarkastella sitä, millaisia merkityksiä kaksikielisyydelle ja Suomen kahdelle kansalliskieliryhmälle on aikojen saatossa annettu ja millainen tilanne on tänä päivänä. Diskurssintutkimuksessa kutsutaan intertekstuaalisuudeksi lähtökohtaa, jonka mukaan diskurssit ovat muodostuneet historiallisissa olosuhteissa ja edustavat jatkuvuutta siten, että kantavat mukanaan jotain myös diskurssin aikaisemmista vaiheista (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 136). Siten kielenkäyttötilanteita tulee tarkastella suhteessa historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa.

Ruotsin kieli on Suomen toinen kansalliskieli ja sitä puhuu äidinkielenään noin 290 000 suomalaista, eli lähes 5,5 prosenttia koko väestöstä (Tilastokeskus 2012a.). Lukumäärään sisältyvät myös ne kaksikieliset kansalaiset, jotka ovat väestörekisterissä ilmoittaneet äidinkielekseen ruotsin. Toisaalta tilastosta puuttuvat ne todellisuudessa kaksikieliset lapset, joiden äidinkieleksi on ilmoitettu suomi. Virallisissa rekistereissä kaksikielisyyden onkin yksilötasolla näkymätöntä, sillä kaksikielisten perheiden on ilmoitettava lapsensa joko suomen- tai ruotsinkielisiksi. Valinta on tosin siinä mielessä nimellinen, että se on mahdollista vaihtaa toiseen kotimaiseen kirjallisella ilmoituksella missä tahansa elämänvaiheessa. Nykyinen järjestelmä kuitenkin aiheuttaa sen, ettei väestörekisteri tunnista kaksi- tai monikielisyyttä omaksi kategoriakseen yksilötasolla, vaan vaatii valitsemaan viralliseksi asiointikieleksi yhden mahdollisesti monista äidinkielistä. Kaksi- tai monikieliset perheet on sen sijaan eritelty esimerkiksi Tilastokeskuksen laskelmissa sen mukaan, minkä perheen vanhemmat ovat äidinkielekseen ilmoittaneet. Näiden tilastojen mukaan kaikista perheistä 87 prosenttia on täysin suomenkielisiä, kun taas kokonaan ruotsinkielisiä perheitä on alle neljä prosenttia kaikista perheistä. Lisäksi sellaisia perheitä, joissa toinen vanhemmista on suomen- ja toinen ruotsinkielinen, on kaikista suomalaisista perheistä kolme prosenttia. (Tilastokeskus 2012b.) Nämä laskelmat perustuvat siis väestörekisterissä annettuihin äidinkieli-ilmoituksiin, eivätkä siten välttämättä anna totuudenmukaista kuvaa perheen kielellisistä ja kulttuurisista olosuhteista. On tärkeää huomata, että käytössä oleva väestörekisterijärjestelmä ei pysty siten täysin kuvaamaan sitä kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta, joka on tavalla tai toisella osa monen suomalaisen jokapäiväistä kokemusmaailmaa.

Ruotsin kielen asema suomen kielen vertaisena kansalliskielenä takaa sille toisenlaisia oikeuksia lain edessä, kuin esimerkiksi kolmelle saamen kielelle, jotka on Suomessa luokiteltu vähemmistökieliksi. Tämä näkyy konkreettisimmin esimerkiksi siten, että valtiolliset viranomaispalvelut on järjestettävä Suomessa molemmilla kansalliskielillä. Kaksikielisyyden edellyttämistä toimenpiteistä ja oikeuksista säädetään kielilaissa, jonka uusin versio on vuodelta 2004. Kielilain määrittämä kielellisen jaotuksen perusyksikkö on kunta. Kunnan tai kaupungin kaksikielisyys määrittyy kielen paikallisten voimasuhteiden mukaan ja asettaa tiettyjä vaatimuksia myös kunnallisille palveluille. Kunta määritellään lain edessä joko yksi- tai kaksikieliseksi. Kaksikieliseksi kunta määritellään, jos kielivähemmistöön kuuluu vähintään kahdeksan prosenttia tai kolmetuhatta sen asukkaista. Tällöin myös kunnalliset palvelut on järjestettävä kahdella kielellä. (Kielilaki 2003/423, 5 ja 10§.) Kuten edellisessä alaluvussa mainittiin, ruotsin kielen asema toisena kansalliskielenä määrittää lisäksi sen asemaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä siten, että opetus on järjestettävä erikseen molemmilla kansalliskielillä.

Ensimmäistä kertaa Suomen suomen- ja ruotsinkieliset asukkaat on huomioitu erillisinä kieliryhminä vuonna 1880 suoritetussa väestönlaskennassa, jonka mukaan ruotsia äidinkielenään puhuvat muodostivat 14 prosenttia Suomen väestöstä. Lönnqvist huomauttaa, että nykypäivästä poiketen ruotsinkieliset suomalaiset eivät tuolloin muodostaneet yhtenäistä tai yksiselitteistä kielellistä, poliittista tai kulttuurista ryhmää. (Lönnqvist 2001a, 16.) Kriittisenä huomiona on kuitenkin esitettävä, että varsinkin tämän tutkimuksen lähestymistavan hengessä on puhuttava varoen ruotsinkielisistä yhtenäisenä kulttuurisena ryhmänä, sillä monesti tämän kaltainen kulttuurinen homogenisointi on tietynlaisten puhetapojen tulosta. Tyypillisesti juuri ruotsin- ja suomenkielisten suomalaisten välille on tavattu rakentaa kulttuurista muuria, joka korostaa suomenruotsalaisuuden kulttuurin poikkeavuutta ja keskinäistä yhtenäisyyttä suhteessa suomenkielisiin suomalaisiin. Todellisuudessa niin maantieteellistä, sosiaalista kuin ammatillista, ts. kulttuuriseksi luettavaa vaihtelua esiintyy tietenkin myös suomenruotsalaisen ryhmän sisällä (kts. esim. Åström 2001, 11), vaikka tietynlaista kulttuurista yhtenäisyyttä luovatkin esimerkiksi vahvasti ruotsinkieliset maantieteelliset alueet sekä ruotsinkieliset instituutiot, joiden parissa voidaan käytännössä elää ja kouluttautua säilyttäen ainakin jonkinlainen etäisyys ”valtakulttuuriin”.

Åströmin mukaan ”suomenruotsalaisen kulttuurin” synty, eli kahden rinnakkaisen kansalliskulttuurin muotoutuminen voidaan ajoittaa 1920-luvun paikkeille. Tästä ajankohdasta lähtien kollektiivinen huolenpito omasta kielestä voidaan ymmärtää arvoksi, jonka valtaosa suomenruotsalaisista jakaa. Åström katsoo, että kieli on kuitenkin ainoa yksiselitteinen ominaispiirre, joka erottaa ruotsin- ja suomenkieliset suomalaiset toisistaan. Aivan samanlaisena ominaispiirteenä ei sen sijaan voida pitää kulttuuria, joka usein esiintyy kielen rinnalla toisena ”identiteetin rakennuspalikkana”, sillä myös suomenruotsalainen kulttuurinen koodisto on rakentunut juuri kielen ympärille esim. ruotsinkielisten medioiden ja instituutioiden muodossa. (Åström 2001, 38-40.) ”Kaksi kieltä ja kaksi kulttuuria” kaksikielisen yhteiskuntamme luonnehdintana olisi siten osittain pelkistävää kategorisointia, johon on suhtauduttava samanlaisella varovaisuudella, kuin muihinkin kulttuurisia piirteitä pelkistäviin ja yksinkertaistaviin puhetapoihin. Lisäksi Åströmin mukaan on syytä huomioida se seikka, että myös suomenruotsalainen kulttuuri kytkeytyy suomalaiseen kansalliseen kulttuuriin esimerkiksi sen symbolisen koodiston kautta, jolla ”suomalaisuutta” perinteisesti rakennetaan. Tällaisista symboleista voidaan mainita esimerkiksi urheilumaajoukkueet, Suomenlippu ja leijonavaakuna. (Åström 2001, 41.) On siis syytä pitää mielessä, että mustavalkoiset luonnehdinnat suomen- ja ruotsinkielen ympärille rakentuvista kulttuurisista piirteistä ja niiden eroista ovat osa sellaista puhetapaa, jolla diskursiivista kuilua kahden kulttuurin välissä syvennetään entisestään.

Suomen kaksikielisyyteen liittyvät kysymykset ovat muuttaneet muotoaan itsenäisyyden vuosien saatossa. Sama vaihtelu koskee myös kaksikielisyydelle annettuja merkityksiä koulutuksen kentällä. Itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä koulutusta koskevat erimielisyydet aiheutuivat lähinnä siitä, miten kieliolosuhteet tulisi järjestää yliopistolaitoksen sisällä, sillä fennomaanien ote suomalaisesta yliopistoväestä oli vahva. Jo vuoden 1922 kielilaki määritteli ruotsin kielen asemaa ja sen käyttämiseen liittyviä oikeuksia valtiollisten instituutioiden parissa, mutta koululaitoksen kaksikielisyysskysymysten kannalta merkittävimäksi voidaan kuitenkin nimetä vuosien 1972–1977 peruskoulu-uudistukseen liittyvät muutokset. Tällöin astui voimaan muutos, jonka seurauksena jokaisen peruskoululaisen oli opiskeltava oman äidinkieltensä lisäksi kahta muuta kieltä, joista toisen oli oltava toinen kotimaisista kielistämme. Sittemmin velvollisuus opiskella ruotsin kieltä suomenkielisissä kouluissa on noussut pintaan useimmiten niin kutsutun pakkoruotsikeskustelun yhteydessä. Saukkonen näkee

ristiriitojen korostuneen vuoden 2004 kielilakiuudistuksen jälkeen, vaikka lakimuutoksen alkuperäinen tarkoitus oli parantaa ruotsin kielen asemaa liittyviä epäkohtia kaksikielisessä yhteiskunnassa mm. ruotsin kielen elinvoimaisuutta turvaamalla. Tyytymättömyys kielipoliittisiin ratkaisuihin on kuitenkin johtanut siihen, että mielipiteet ovat kärjistyneet entisestään ja synnyttäneet vastakkainasetteluja niin suomen- kuin ruotsinkielisen väestönosan keskuudessa. Leikkaukset ja organisaatiouudistukset ruotsinkielisessä hallinnossa ja kulttuurielämässä aiheuttavat huolta ruotsin kielen tulevaisuudesta, kun toisaalla vastustetaan entistä kiivaammin ruotsin kielen asemaa toisena kansalliskielenä. Saukkosen mukaan uusimman kielikiistan yhteydessä on kritisoitava ennen kaikkea tapaa, jolla lakimuutoksen jälkeistä kielipoliittista vastakkainasettelua on käsitelty, sillä perustavanlaatuisia ristiriitoja on jäänyt selvittämättä. (Saukkonen 2011; 2013, 104–107.)

Näitä rivejä kirjoittaessani RKP:n varapuheenjohtaja Päivi Storgård puhuu Radio Helsingin haastattelussa saamistaan tappo- ja raiskausuhkauksista esiinnyttyään julkisuudessa ruotsinkielen aseman puolestapuhujana. Storgård kertoo, että hänet on viesteissä leimattu maanpetturiksi, koska on taustaltaan suomenkielinen. (Kyselytunti 2013.) Sen lisäksi, että lisääntynyt ja kärjistynyt vihapuhe kertoo huolestuttavaa tarinaa yhteiskuntamme nykytilasta, on kiristynyttä kielipoliittista ilmapiiriä syytä tarkastella myös tekijänä, jolla entisestään vahvistetaan kieliryhmien välistä diskursiivista polarisaatiota. Vallitseva ja jopa neutraaliksi tarkoitettu puhetapa vaikuttaa muutenkin korostavan ruotsin- ja suomenkielisiä ryhminä, jotka kulttuurisesti elävät melko erillään toisistaan. Esimerkiksi Åström (2001, 53) on neutraaliin sävyyn kuvaillut suomen- ja ruotsinkielisen väestön suhdetta ”kulttuurien kohtaamisiksi, jotka ovat saaneet erilaisia muotoja historiallisten tilanteiden ja kieliryhmien asemien mukaan”. Toteamus ilmentää havainnollisesti diskurssia, jossa kaksi kulttuuria on rakennettu tarkkarajaisiksi siten, että niiden sivuamista voidaan nimittää kulttuurien kohtaamiseksi.

2.2 Puheenaiheena kaksikielinen koulu

Tämä tutkimus sivuaa Helsingin yliopiston ja Åbo Akademin Språkmöten-hanketta (2011-2014), jossa tutkitaan sellaisia kaksikielisiä kouluyhteisöjä, joissa samassa rakennuksessa toimii sekä suomen- että ruotsinkielinen koulu. Varsinaisesta kaksikielisestä koulusta ei

siis tällaisessa ratkaisussa ole kyse, vaan koulut toimivat omina yksiköinä ja niiden yhteistyön aste vaihtelee joistain jaetuista koulutiloista aina molempien koulujen oppilaille avoimeen kurssitarjontaan. Kaksikielisellä koululla sen sijaan tarkoitetaan yhtä oppilaitosta, jossa samassa luokkahuoneessa opiskelee oppilaita molemmista kieliryhmistä ja opetusta annetaan vaihtelevasti kummallakin kielellä. Suomessa perusopetuslain kymmenes pykälä säätelee kaksikielisten koulujen perustamista ja toimintaa pitäen kansalliskielet opetuksessa erillään; opetus on lain mukaan annettava joko suomen tai ruotsin kielellä, kun sitä vastoin kaksikieliset koulut muilla kuin kansalliskielillämme ovat mahdollisia ja niitä toimii Suomessa useampia. Tällaisista kaksikielisistä kouluista, joissa opetus tapahtuu kahdella kielellä mainittakoon Helsingin ranskalais-suomalainen koulu ja Helsingin saksalainen koulu. Lisäksi lakiin on kirjattu Helsingin Rudolf Steiner -koulu koskeva poikkeus, joka mahdollistaa opetuksen antamisen sekä suomen että ruotsin kielellä. (Perusopetuslaki 1998/628, 10 ja 51 §).

Käsite kaksikielinen koulu ei ole vakiintunut merkitsemään tiettyjä asioita, eikä sen sisällöstä ole yhteiskunnallisessa keskustelussa muodostettu eksplisiittistä yhteisymmärrystä. Keskustelussa kielikylyt, kaksikieliset kampukset ja koulut sekoittuvat suloisesti, sillä kannanottoja motivoivat suurelta osin samat toiveet ja huolenaiheet; vuorovaikutuksen lisääminen, kielenoppiminen ja toisaalta vähemmistöaseman turvaaminen. Vain tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavien keinojen nähdään olevan erilaisia. Karjalainen ja Pilke (2012) ovat hiljattain tarkastelleet niitä määritelmiä, joita kaksikieliselle koululle on koulukielikeskustelun alkuvaiheissa annettu erään länsisuomalaisen sanomalehden kirjoittelussa. Heidän johtopäätöksensä mukaan kaksikielinen koulu on kirjoituksissa moniulotteinen käsite, joka jätetään kirjoituksissa useimmiten määrittelemättä, ja jolla viitataan monenlaisiin koulutusratkaisuihin kiinteistön jakamisesta ja erilaisista yhteistyön muodoista aina koulujen toiminnan yhteensulautumiseen.

Epämääräisen käsiteviidakon vuoksi on siis tarpeellista määritellä tässä tutkimuksessa esiintyvät käsitteet, joilla viitataan erilaisiin kaksikielisiin kouluratkaisuihin. Käytän kaksikielisiä koulurakennuksia ja kaksikielisiä kampuksia synonyymeina merkitsemään sellaisia kouluyhteisöjä, joissa samassa kiinteistössä toimii erillisenä yksikkönään sekä suomen- että ruotsinkielinen koulu. Kaksikielisellä koululla tarkoitan tässä yhteydessä sellaista toistaiseksi lainvastaista oppilaitosta, jossa opetus järjestettäisiin sekä suomen-

että ruotsinkielellä. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on kahden vuoden aikana tapahtunut siirtymä kaksikielisistä koulukampuksista varsinaisiin kaksikielisiin kouluihin. Tämä on lopulta johtanut siihen, että monet puheenvuoroista ovat lopulta limittäisiä ja koskevat suomen- ja ruotsinkielisten koulutusratkaisuja yleisesti. Kuten sanottu, varsinaisesti aineistoni koostuu puheenvuoroista, jotka liittyvät kaksikielisiin kouluihin, mutta monesti samoissa kirjoituksissa viitataan myös kaksikielisiin koulukampuksiin. En ole kokenut tarpeellisenä pitää näitä puheenvuoroja tiukasti erillään, sillä kannanotot kytkeytyvät tämän tutkimuksen näkökulmasta samaan diskurssiin ja kulttuuristen identiteettien rakentumisen tapaa voidaan mainiosti tarkastella molemmissa konteksteissa.

Mahdollisista tulevaisuuden kaksikielisistä kouluista puhuttaessa on syytä pitää mielessä, että Suomessa on eriyttävästä lainsäädännöstä huolimatta kouluja, joissa jo nyt eletään jossain määrin kaksikielistä arkea, suomen ja ruotsin kielellä. Esimerkiksi samassa rakennuksessa toimivat suomen- ja ruotsinkieliset lukiot, joiden kurssit ovat avoimia seinänaapurille, antavat opiskelijalle mahdollisuuden rakentaa koulutuksestaan käytännössä kaksikielinen. Suomessa toimii myös perusasteen kouluja, joissa samassa rakennuksessa sijaitsevat koulut tekevät tiivistä yhteistyötä myös luokkahuoneiden ja oppituntien sisäpuolella. Usein kuitenkin fyysiset puitteet ja arkikäytännöt jopa tällaisissa koulussa on rakennettu siten, että ne vaikeuttavat luontevan kanssakäymisen syntymistä kahden kulttuurin välille (Sahlström, From & Slotte-Lüttge 2013, 334). Todettakoon siis kuitenkin, että vaikka lainsäädäntö on kaksikielisten koulujen suhteen yksiselitteinen, oppilaitosten kielellinen ja kulttuurinen todellisuus ei välttämättä sitä ole.

Språkmöten-hankkeessa työskennellessäni olen osallistunut etnografiseen kenttätyöhön edellä mainitulla kaksikielisellä lukiokampuksella. Laajan videomateriaalin tuottaminen ja sen analysoiminen on antanut monipuolisen näkemyksen koulun arjesta ja niistä ehdoista ja mahdollisuuksista, joille se rakentuu (kts. Sahlström, From & Slotte-Lüttge 2013). Kenttätyön rinnalla projektissa on seurattu keskustelua, jota kaksikielisistä kouluista on käyty eri medioissa. Tällöin analyysin näkökulma on ollut erityisesti kielen oppimisen tarkastelu. (ks. Slotte-Lüttge, From & Sahlström 2013.)

2.3 Koulukielikeskustelun synty ja vaiheet

Ruotsinkielisissä medioissa kaksikielisistä kouluratkaisuista keskusteltiin ensi kertaa jo syksyllä 2009. Tuolloin puheenaiheena olivat kaksikieliset koulukampukset, jotka herättivät voimakasta vastustusta erityisesti kunnallispoliitikkojen ja julkisen sektorien edustajien parissa. Yksityishenkilöistä osa suhtautui kokeiluun varautuneesti mutta osa näki kaksikielisissä koulukampuksissa myös uudenlaisia mahdollisuuksia yhteistyöhön. Varsinaisista kaksikielisistä kouluista ei kuitenkaan tuolloin keskusteltu. (Slotte-Lüttge & Sahlström 2011; Slotte-Lüttge, Sahlström, Hummelstedt, Rusk & Grönberg, 2010; Slotte-Lüttge, From & Sahlström 2012.)

Keskustelu, jota tarkastelen tässä tutkimuksessa sai alkunsa syyskuussa 2011, kun ruotsalainen poliitikko Maria Wetterstrand harmitteli Hufvudstadsbladetin haastattelussa, ettei Suomessa ole kouluja, joissa kaksikieliset lapset voisivat saada äidinkielen- ja toisen kielen opetusta molemmilla kotimaisilla kielillä. Wetterstrand perusteli ehdotustaan vedoten omiin kokemuksiinsa kaksikielisen perheen kouluvalinnoista ja sillä, että kaksikielisessä maassa tulisi huolehtia kaksikielisyyden säilymisestä.

Det är synd att Finland inte har särskilda tvåspråkiga skolor, tycker Wetterstrand. I den finska skolan i Sverige får barnen lära sig både finska och svenska på modersmålsnivå genast i första klass. Här kunde familjen inte ha valt en finskspråkig skola, då skulle barnen börjat läsa svenska först i sjuan om man inte väljer bort engelskan. – Det är synd med enspråkigt svenska skolor, i ett tvåspråkigt land borde man ju värna om tvåspråkigheten. (Hufvudstadsbladet 11.9.2011)

Wetterstrand vetosi omiin kokemuksiinsa Ruotsissa toimivista kaksikielisistä kouluista, jotka ovat tarjonneet mahdollisuuden sekä suomen että ruotsin kielen vaalimiseen perheessä. Hän tuli kuitenkin kirjoituksessaan vihjanneeksi ruotsinkielisten koulujen muuttamisesta kaksikielisiksi sen sijaan, että muutos tehtäisiin suomenkielisissä kouluissa. Keskustelussa onkin kritisoitu juuri tätä ehdotusta huolestuneina yksikielisten ruotsinkielisten koulujen tulevaisuudesta. Myöhemmissä vaiheissaan koulukielikeskustelussa on esitetty monenlaisia ehdotuksia kaksikielisen koulun järjestämiseksi siten, ettei se johtaisi ruotsinkielisen tilan kaventumiseen.

Wetterstrandin ehdotus käynnisti keskusteluryöpyn, joka jatkui vaihtelevalla intensiteetillä tammikuuhun 2012 saakka. Vuoden 2012 kuntavaalien alla keskustelu sai uuden kimmokkeen, sillä kaksikielinen opetus oli teema, jonka osa sanomalehdistä nosti esille puoluejohtajia haastatellessaan. Viimeisimmässä vaiheessa koulukielikeskustelussa on tapahtunut mielenkiintoinen siirtymä, jonka myötä identiteetistä on tullut eksplisiittinen puheenaihe. Tämä lyhyt kuvaus debatin vaiheista antaa jonkinlaisen käsityksen sen dynaamisesta luonteesta; koulukielikeskustelu käynnistyi kiivaasti ja on suvantovaiheiden jälkeenkin aktivoitunut uudestaan. Keskustelun näkökulmat ovat vaihtuneet ja sekoittuneet viittauksissa monenlaisiin diskursseihin. Keskustelua on tämän tutkimuksen tarpeisiin mahdotonta rajata yksiselitteisesti senkin vuoksi, että se on käynnissä edelleen. Aineistoa on siten tarkasteltava otteina, joiden avulla voidaan ymmärtää jotain niistä diskursseista, jotka koulukielikeskustelun sisällä risteilevät.

Koulukielikeskusteluun on osallistuttu aktiivisimmin politiikan kentältä; lehtien palstat ovat täyttyneet kansanedustajien, ministerien ja kunnallispoliitikkojen ja järjestötoimijoiden kirjoituksista. Lehtien omat ja vapaat toimittajat ovat käyttäneet ahkerasti omaa pääkirjoitus- ja kolumninäkyvyyttään kaksikielisten koulujärjestelyiden ruotimiseen. Tutkijat, lehtorit ja koordinaattorit ovat osallistuneet kaksikielisyysskeskusteluun kielen- ja yhteiskunnantutkimuksen näkökulmasta. Loppujen lopuksi vain joitakin puheenvuoroja on käytetty koulujen, opettajien tai oppilaiden, saatikka vanhempien taholta. Osa keskustelijoista ei ole katsonut tarpeelliseksi ilmaista asemaansa puheenvuoronsa yhteydessä. Osallistujien voimasuhteita tarkasteltuani voin todeta, että diskurssi on ollut selkeästi poliittisten intressien ja puoluepolitiikan värittämää. Vahva painotus diskurssissa on ollut juuri Ruotsalaisen kansanpuolueen toisinaan epäyhtenäisellä näkemyksellä kaksikielisistä kouluratkaisuista.

Tarkastelemani sanomalehtikirjoituksista koostuva aineisto tarjoaa näköalan yhteiskunnalliseen keskusteluun, jossa risteilevät ja limittyvät useat diskurssit. Aineisto muodostuu puheenvuoroista, joissa otetaan kantaa kaksikielisten koulujen tarpeellisuuteen ja spekuloidaan mahdollisia tapoja järjestää kaksikielistä opetusta suomeksi ja ruotsiksi. Olen nimennyt tarkastelemani keskustelun *koulukielidiskursseiksi*, toisinaan käytän kokonaisuudesta myös nimitystä *koulukielikeskustelu*. Saman keskustelun sisään mahtuu siis monenlaisia diskursseja, sillä koulukielikeskustelua motivoivat monenlaiset intressit ja puhutavat; niin pedagogiset, poliittiset kuin taloudellisetkin. Aineistoni on melko kattava

katsaus tähän keskusteluun kokonaisuutena, toisaalta vain palanen yhteiskunnallisesta todellisuudesta – kuten diskurssianalyttinen aineisto aina (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 157). Koulukieli-keskustelun sisällä risteilevien diskurssien rajat ja päällekkäisyydet saavat jäädä häilyviksi, sillä tarkoitukseni ei ole tunnistaa tai nimetä diskursseja. Diskurssianalyttisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei se pyri tyhjentävään analyysiin, vaan tarkastelee aineistoa representaationa monimutkaisesta todellisuudesta, tutkijan määrittelemästä näkökulmasta (emt. 157–158). Tässä tutkimuksessa näkökulma on identiteettien rakentumisen tarkastelu. Tarkoitukseni ei siten ole arvioida kaksikielistä koulua tai muodostaa normatiivista arviota siitä, minkälaisia pedagogisia ratkaisuja suomalaisessa koulutuskontekstissa tulisi suosia.

3 Identiteetin rakentuminen koulukielikeskustelussa

Identiteetti on käsite, johon viitataan toistuvasti kulttuurisista jäsenyyksistä puhuttaessa. Käsitteen monitieteisyydestä johtuen sen käyttötavat ja -yhteydet ovat monesti jopa ristiriitaisia (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 63). Stuart Hallin (1992) mukaan identiteettiä voidaan karkeasti katsoen lähestyä kahdenlaisesta näkökulmasta. Ensimmäisen näkökulman mukaan voidaan olettaa olemuksellinen minuus, joka on olemassa riippumatta kulttuurisista rakenteista. Tällöin identiteettiä ei tarkastella kulttuurin tuotteena, eivätkä yhteiskunnan instituutiot tästä näkökulmasta vahvista tai heikennä sen ominaisuutta. Toinen lähestymistapa tarkastelee identiteettiä hajautuneena ja monipaikkaisena diskursiivisena rakenteena, jota rakennetaan erilaisissa kulttuurin ja kielen käytänteissä. (emt. 596–597.) Tästä näkökulmasta keskeinen on identiteetin ja kielen yhteys; identiteetit rakentuvat kielenkäytön kontekstissa ja siten myös erilaisissa diskursseissa tuotetaan erilaisia identiteettejä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 63–64). Sosiaalisten rakenteiden jatkuvan liikkeen vuoksi myös identiteetti voidaan ymmärtää kertomukseksi, joka on moniulotteinen ja jatkuvasti diskursseissa muuttuva. Tässä tutkimuksessa tarkastelen identiteettiä jälkimmäisenä nimetystä näkökulmasta, yhteiskunnallisen keskustelun ja sen puitteissa rakentuvien diskurssien tuotteena. Pyrin kohdentamaan huomion niihin diskursiivisiin prosesseihin, joissa identiteettejä tuotetaan ja siten painottamaan identiteetin sosiaalista ulottuvuutta ja jatkuvaa liikettä. Ymmärrän identiteetin siten sosiaalisesti representaatioksi, jonka rakentumista voidaan pyrkiä analysoimaan diskursiivisesta näkökulmasta ja purkamaan dekonstruktiiivisella tutkimusotteella.

Tässä luvussa paneudun tarkemmin tutkimuksen temaattiseen maastoon tarkastelemalla moniulotteista identiteetin käsitettä ja sen tutkimista jälkistrukturalistisessa viitekehyksessä. Esittelen identiteettiin liittyviä ja tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä, sekä tarkastelen kulttuuriseen identiteettiin liittyviä näkemyksiä ja tapoja, joilla identiteettejä rakennetaan diskursseissa. Paikannan näkemykseni identiteetistä sille tieteenfilosofiselle kentälle, jossa tutkimukseni liikkuu. Lisäksi tarkastelen identiteettiä suhteessa postmodernin ajan ominaispiirteisiin, samalla problematisoiden tapaa, jolla identiteetistä tyypillisesti puhutaan vakiintuneena ja yksiselitteisenä ilmiönä. Lopuksi esittelen

tutkimukseni kannalta keskeisen näkökulman, jonka mukaan identiteetin rakentumista on syytä tarkastella ennen kaikkea eronteon ja toiseuden tuottamisen tuloksena.

3.1 Jälkistrukturalistinen ymmärrys kielestä ja diskursseista

Tässä tutkimuksessa identiteetin käsite määritellään jälkistrukturalistisen filosofian ja diskurssiteorian kautta. Havainnollista on tarkastella lähestymistapaa esimerkiksi erontekona Ferdinand de Saussuren kaltaisiin strukturalisteihin, joiden ajattelu luo perustan kielen ja sosiaalisen todellisuuden suhteelle ja joiden työhön myös jälkistrukturalistinen lähestymistapa monelta osin rakentuu. Jälkistrukturalistit ja strukturalistit sitoutuvat toistensa ajatteluun kahdessa suhteessa, joista ensimmäisen mukaan kieli ei heijasta todellisuutta, vaan rakentaa sitä. Toiseksi, merkit eivät itsessään kanna merkityksiä, vaan saavat merkityksensä käyttöyhteyksissään suhteessa toisiinsa. (Lehtonen 2000, 67). Saussurelaisen lähestymistavan rajat tulevat kuitenkin vastaan, kun todellisuutta ryhdytään tarkastelemaan moniulotteisen diskurssin käsitteen kautta. Howarthin (2000, 35) mukaan Saussuren ja strukturalistikumppaneiden työ tarjoaa kyllä oivia käsitteellisiä työkaluja kielen ja yhteiskunnan tarkasteluun, mutta ei kykene mukautumaan diskurssin käsitteen moneuteen ja muuttuvuuteen, sen dynamiikkaan. Esimerkiksi jälkistrukturalistisessa diskurssintutkimuksessa hyvin keskeinen vallankäytön aspekti ei Saussuren kielenkäyttöä ja todellisuutta tarkastelevassa ajattelussa saanut lainkaan huomiota (Hall 1997, 35).

Suurimmat näkemuserot näiden lähestymistapojen välille rakentuvatkin siitä, että siinä missä strukturalistit ymmärsivät kielen ja todellisuuden suhteen rakentuvan vakiintuneen merkkijärjestelmän varaan, jälkistrukturalistit korostavat merkitysten moneutta ja merkkijärjestelmän historiallista muuntuvuutta. (Lehtonen 2000, 67; ks. myös Barker 2000, 66–69.) Siten jälkistrukturalistisessa diskurssianalyttisessä perinteessä kiinnostuksen kohde ei olekaan ollut kieli itsessään, vaan sen avulla diskursseissa rakennetut merkitysjärjestelmät. Derridan ajatusta mukaillen jälkistrukturalistit jakavat ymmärryksen, jonka mukaan merkitys ei koskaan ole vakiintunut, vaan muuttuu suhteessa sosiaaliseen kontekstiin ja voidaan siten aina asettaa kiistanalaiseksi. Derrida puhuu erojen leikistä, jonka kautta elementit liittyvät toisiinsa. (Derrida 1988, 34–35; Adams St. Pierre 2000, 481.)

Kieli rakentaa todellisuutta toimimalla representaatiojärjestelmänä; sen välityksellä representoimme todellisuutemme ilmiöitä eli annamme niille jaettuja merkityksiä. Fairclough ymmärtää diskurssin tavoiksi, joilla representoidaan erilaisia näkökulmia maailmaan. Diskursseja on siten yhtä monia erilaisia, kuin on näkökulmiakin. (Fairclough 2004, 124.) Saman kulttuurin vaikutuspiirissä elävien ihmisten voidaan nähdä toimivan saman merkitysjärjestelmän sisällä, sillä kulttuuri rakentuu näistä merkityksistä. (vrt. *Street; Culture is a verb*) (Hall 1997, 17–19.) Foucault puhuu diskursiivisista muodostelmista; eri institutionaalisissa yhteyksissä ilmenevät, samaan kohteeseen viittaavat lausumat kuuluvat samaan diskursiiviseen muodostelmaan (Foucault 2005, 46–47). Foucault’lainen määritelmä diskurssista ylittää kielenkäytön rajan; sen mukaan diskurssien merkitysjärjestelmiä rakennetaan kielenkäytön ohella myös käytänteiden kautta (Hall 1997, 44). Diskurssi voidaan näistä näkökulmista käsin ymmärtää kielen rajat ylittäväksi representoinnin ja tiedon tuottamisen tavaksi.

Stuart Hall on Foucault’n ajattelun pohjalta määritellyt diskurssin ryhmäksi lausumia, joiden kautta kielellisesti tuotetaan ja jäsennetään esim. ryhmiä tai kulttuureja koskevaa tietoa, toisin sanoen representoidaan tätä tietoa tarjoamalla siitä tietynlaisia näkemyksiä. Huomionarvoista on, että samalla tullaan rajoittaneeksi valtdiskurssista poikkeavia näkemyksiä. (Hall 1999, 98–99.) Tämä diskurssin valikoiva, eli toisia suosiva ja toisia ulossulkeva luonne on diskurssianalyttisen lähestymistavan kannalta olennainen, sillä diskurssi rakentuu sanomista ja sanomatta jättämisestä koskevista valinnoista (Hall 1997, 44). Usein kiinnostavaa onkin tarkastella juuri sitä, mitä diskurssissa jätetään sanomatta tai ei tehdä näkyväksi. Tekstien merkitykselliset hiljaisuudet ja poissaolot ovat niitä kohtia, joissa voidaan selvimmin aistia tekstien taustaoletuksia (Adams St. Pierre 2000; ks. myös Brunila 2009, 68).

Jälkistrukturalistisen filosofisen ymmärryksen varaan rakentuva diskurssintutkimus jakaa yleisemminkin käsityksen kielestä sosiaalisena toimintana; kieli ei diskurssianalyttisestä näkökulmasta ole puhdas viestinnän väline, vaan kantaa mukanaan tilannesidonnaisia merkityksiä, jotka neuvotellaan uudelleen käyttöyhteyksissään. Kielenkäytöstä toimintana voidaan puhua, sillä kielen ymmärretään rakentavan ja muokkaavan todellisuutta; kieltä ei voi käyttää ilman, että tullaan samalla kuvailleeksi ja luokitelleeksi maailmaa. Ernesto Laclau ja Chantal Mouffe (1990, 100) käyttävät omien sanojensa mukaan diskurssin käsitettä ”korostamaan sitä tosiasiaa, että jokainen sosiaalinen rakennelma on

merkityksellinen.” Jokisen (2004, 194) mukaan diskurssi on kulttuurisesti jaettu ja hyväksytty merkityssysteemi, joka ”muotoilee puhumansa kohteet”. Myös diskurssin käsite itsessään kantaa mukanaan tällaisia kielenkäytön todellisuutta muokkaavaan luonteeseen liittyviä merkityksiä ja sitä käyttämällä voidaan tutkimuksenkin parissa ilmaista sitoutumista tietynlaiseen ymmärrykseen kielen ja todellisuuden suhteesta. Näillä johtoajatuksilla on mahdollista perustella diskurssianalyttisen lähestymistavan merkitys; jos halutaan ymmärtää yhteiskuntaa tai kulttuuria, on tutkittava kielenkäyttöä ja puhetapoja, joilla todellisuutta rakennetaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 11–14, 71, 154.)

Kielellä ja diskursseilla on keskeinen rooli myös identiteetin rakentamisessa, sillä identiteettiä voidaan tarkastella sosiaalisena konstruktiona siinä missä muitakin todellisuuden osia. Erilaisia identiteettejä ilmaistaan kielen avulla ja ne rakentuvat erilaisiksi eri diskursseissa. Toisinaan eri yhteyksissä syntyvien identiteettien suhde voi olla ristiriitainen, mutta toisaalta diskurssit tarjoavat myös mahdollisuuden muokata käsityksiä identiteeteistä halutunlaisiksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 63–65.) Alasuutarin (2001) mukaan diskurssi ja identiteetti kytkeytyvät yhteen siten, että diskurssi on representaatio, johon on sisällytetty subjektin asemia. Tällöin niissä diskursseissa, joista vuorovaikutustilanteet rakentuvat, voidaan katsoa pelattavan ”jatkuva arkielämän identiteettipeliä”. (emt. 133.)

3.2 Olemuksellisesta identiteetistä kulttuuriseen konstruktion

Identiteetistä on tullut myös yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen kentän ulkopuolella tutkijoiden ja kirjoittajien poikkitieteellinen suosikkikäsite, jota on lähestytty monista näkökulmista. Esimerkiksi sosiologi Zygmunt Bauman (2001, 140) on identiteetin olemusta pohtiessaan todennut, ettei mikään toinen modernin elämän ulottuvuus ole saanut osakseen vastaavaa huomiota eri tieteenaloilla. Identiteetin käsite siis elää omaa elämäänsä monilla tieteenkentillä, mikä tekee sen yksiselitteisesti määrittelystä vaikeaa. Tämä tutkimus paikantuu jälkistrukturalistiselle kasvatuksen, kulttuurin ja diskurssintutkimuksen kentälle ja näkökulma identiteetin käsitteeseen määrittyy tämän asetelman kautta. Tässä viitekehyksessä identiteetin ydinajatus tiivistyy lähtökohtaan, jonka mukaan identiteetti ei ole pysyvä rakenne vaan liikkuva prosessi; identiteetit rakentuvat merkityksistä, joita rakennetaan päällekkäisissä diskursseissa. (ks. esim. Hall 1992, 596–597.)

Analyttinen tarkasteluni sitoutuu jälkistrukturalistisen tutkimuksen parissa yleisesti jaettuun, antiessentialistiseen näkemykseen identiteeteistä sosiaalisina ja kulttuurisina konstruktioina; identiteetit eivät ole olemassa diskurssien ulkopuolella, eikä niillä ole universaaleja ominaisuuksia. Antiessentialistinen näkökulma kyseenalaistaa kielen ulkopuolisten totuuksien olemassaolon ja siten myös mahdollisuuden tarkastella identiteettiä sellaisena. Tällaisen käsityksen mukaan identiteetit ovat sosiaalisia konstruktioita ja ennen kaikkea diskursiivisia representaatioita siinä missä muutkin sosiaalisen todellisuuden elementit. Vastakkainen, essentialistinen näkemys olettaa kielen kantavan vakiintuneita merkityksiä ja sosiaalisten kategorioiden viittaavaan todellisiin asiointiloihin, kuten vakiintuneisiin identiteetteihin niiden takana. (Barker 2000, 11, 20–21; Laihiala-Kankainen, Pietikäinen & Dufva 2002, 11–12.) Essentialistisesta näkökulmasta voitaisiin olettaa esimerkiksi universaalina suomenruotsalaisen tai kaksikielisen identiteetin olemassaolo, eli toisin sanoen sellaisia jaettuja piirteitä, jotka kontekstista riippumatta toistuisivat näihin ryhmiin kuuluvien identiteetin aineksina.

Huolimatta siitä, että antiessentialistinen identiteettinäkemys alkaa olla yleisesti hyväksytty lähestymistapa esimerkiksi yhteiskuntatieteiden kentällä, identiteettiin kuulee silti viitattavan taajaan myös olemuksellisenä käsitteenä. Osittain puhetapa selittyy sillä, miten arkipuheessa käsitteet monesti kangistuvat ja yksinkertaistuvat. Olemuksellista identiteettipuhetta voidaan kuitenkin tarkastella myös tavoitteellisena toimintamallina, Gayatri Chakravorty Spivakin (1993) strategisen essentialismin käsitteen avulla. Strategisesta essentialismista on kyse silloin, kun ryhmälle tuotetaan olemuksellista, kollektiivista identiteettiä, jonka avulla on mahdollista saavuttaa tiettyjä poliittisia päämääriä. Tavoitteiden saavuttamiseksi ryhmän sisäiset erot voidaan väliaikaisesti sivuuttaa. Riskinä kuitenkin on, että essentialistiset määritelmät säilyvät osana ryhmän identiteettiä vielä senkin jälkeen, kun yhtenäistämistä vaatinut tilanne on jo ratkaistu. Siten essentialistisen strategian toteuttaminen edellyttää kriittistä ja tiedostavaa suhtautumista niihin piirteisiin, joilla ryhmää strategiaa käytettäessä määritellään. (emt. 3–4.) Valkonen (2009, 14–15) kirjoittaa, että esimerkiksi saamelaisuutta yhtenäistävä ja sen emansipaatioon pyrkivä diskurssi on vaarassa toimia itseään vastaan saamelaisuuden sisäisiä epäjohdonmukaisuuksia häivyttäen.

3.3 Kulttuurinen identiteetti ja kuviteltu yhteisö

Lähtöolettamus tutkimuksessani on, että identiteettejä ja subjektiviteetteja uusinnetaan ja muokataan diskursiivisissa prosesseissa, suhteessa yksilöä tai ryhmää ympäröivään kulttuuriin, eikä niille siten voida määrittää vakiintunutta perustaa. (Barker 2000, 11–12, 165–166.) Tällöin myös kansallisuuteen, etnisyyteen, uskontoon ja kieleen liitettäviä identiteettejä on tarkasteltava kulttuurisena ja symbolisena representaatiojärjestelmänä. Kuten Hall toteaa, kulttuurista identiteettiä ei ole koodattu ihmisen geeneihin, vaan se syntyy kansallisen kulttuurin tuotteena. Hall muistuttaa lisäksi, että niin mahdottomia, kuin ovat puhtaat kulttuuriset yhteiskunnat, ovat myös yksiselitteiset kulttuuriset identiteetit, sillä postmodernien yhteiskuntien kulttuuristen representaatioiden vaikutuksessa rakentuvat identiteetit ovat aina jossain määrin hybridejä eli päällekkäisiä. (Hall 1999, 45–55.) Tässä ja seuraavassa alaluvussa tarkastelen kulttuurisen identiteetin määritelmiä sekä niiden rakentumista osana postmoderniksi luonnehdittua yhteiskuntaa.

Stuart Hall (1999) määrittelee kulttuurisen identiteetin sellaiseksi identiteetin osaksi, joka liittyy jäsenyyksiin etnisissä, rodullisissa, kielellisissä, uskonnollisissa ja kansallisissa kulttuureissa. Kulttuuriseen identiteettiin liitetään Hallin mukaan myös oletus identiteetin sitoutumisesta kansalaisuuteen, vaikka globalisaatio onkin osaltaan heikentänyt sen yksiselitteisyyttä. Vaikka omassa tutkimuksessani keskityn kulttuuriseen identiteettiin, joka ei tyhjenny ainoastaan konstruktion yhtenäisestä kansallisesta kulttuurista, vaan määrittellään kansallisen kulttuurin sisäisten jäsenyyksien ja ryhmittymien kautta, on silti tarpeellista tarkastella myös kansallisen identiteetin rakentumisen logiikkaa. Kansallinen kulttuuri on modernien yhteiskuntien murroksen aiheuttamasta horjunnasta huolimatta edelleen merkityksellinen näkökulma kollektiivisten identiteettien rakentumiseen. (emt. 19–20.) Tämä ilmenee esimerkiksi tarkastelemalla tapaa, jolla tietyn kansallisen kulttuurin edustajista puhutaan homogeenisenä joukkona. Tutkimukseni näkökulmasta voidaan esimerkiksi tarkastella sitä, miten suomalaisuudesta puhutaan koulukielikeskustelun yhteydessä tai minkälaisia merkityksiä suomalaisuus saa suomenkielisen valtaväestön ja toisaalta ruotsinkielisen vähemmistön kontekstissa. Esimerkiksi tällaiset elementit ovat kulttuurisen identiteetin rakennusaineiksi kansallisen kulttuurin kontekstissa.

Monet tutkimukset erityisesti kansalaisuuteen kytkeytyvästä kulttuurisesta identiteetistä viittaavat Benedict Andersonin (1991) teoriaan, jonka mukaan kansallinen kulttuuri on

kuviteltu yhteisö, *imagined community*. Kuvitellusta yhteisöstä on mahdollista puhua, sillä kansakunnassa kyse on joukosta ihmisiä, jotka eivät koskaan ole tavanneet toisiaan ryhmänä ja joiden tunne jaetusta kansalaisuudesta perustuu siten kuviteltuun sopimukseen. (emt. 6.) Jaetun symboliikan roolia kulttuurisen identiteetin rakentamisessa korostaa myös Cohenin (1985, 115) näkemys, jonka mukaan yhteisen identiteettivarannon kartuttaminen vaikuttaa tapaan, jolla ryhmän jäsenet organisoivat elämänsä. Näkemystä kulttuurisen yhteenkuuluvuuden tuottamisesta voidaan soveltaa etnisiin ryhmiin ylipäänsä; Heikkilä (2011) sitoutuu suomenruotsalaisuutta ja kulttuurista pääomaa tarkastelevassa väitöstutkimuksessaan näkemykseen, jonka mukaan etniset ryhmät ovat aina jonkin tahon tuottamia. Suomenruotsalaiset ovat perinteisesti olleet etninen vähemmistöryhmä, johon on liitetty stereotyyppisiä ominaisuuksia taloudellisesta vauraudesta, menestyksestä ja terveydestä, siten luoden mielikuvaa yhtenäisestä kansanosasta, jonka sisäiset erot ovat pieniä. (emt. 11–12, 21.) Myös Lönnqvist (2001b) tarkastelee etnistä ryhmää diskursiivisesti tuotettuna; hän kutsuu suomenruotsalaisuutta performatiiviseksi prosessiksi ja kulttuuriseksi konstruktioksi, joka tuotetaan tietynlaisia puhetapoja ylläpitämällä. Lönnqvistin mukaan suomenruotsalaista identiteettiä on rakennettu ideologis-poliittisessa hegemoniassa, jonka ylläpitäminen on yhtenäisen suomenruotsalaisen identiteetin kannalta välttämätöntä. Osin tällaista stereotyyppistä identiteettiä tuotetaan rinnakkain ja vastakkain suomenkielisen ”valtakulttuurin” kanssa, jolloin kieliryhmien diskursiivinen rakentaminen on perustunut myös näihin ryhmiin liitettävien ominaisuuksien vastakkainasettelulle ja eronteolle. (emt. 443–449.)

3.4 Häilyvä ja monipaikkainen identiteetti

Yhteiskunnallisten aikalaisanalyysien parissa nyky-yhteiskuntaa kuulee usein nimitettävän postmoderniksi ja liitettävän sellaisiin käsitteisiin kuin kontingenttius, epäjatkuvuus (*discontinuity*) tai ennakoimattomuus (*unpredictability*) (Lyotard 1984; Giddens 1990, 2). Aikalaisanalyysien kaltaiset sosiologiset tulkinnat ovat monesti kiisteltyjä ja harvoin yksiselitteisiä, mutta yhtä mieltä voitaneen kuitenkin olla niistä kuvailuista, joita postmoderniksi kuvattuun aikaan liitetään; elämme monesta näkökulmasta katsottuna aikaa, jossa puretaan traditionaalisia näkemyksiä elämäkulusta tai muiden prosessien ennustettavasta etenemisestä. Lisäksi kuulumme yhä useampiin kulttuurisiin tai sosiologisiin ryhmiin samanaikaisesti. Determinististen elämäkulkujen hapertuminen on

johtanut siihen, että myös kategorioiden rakentaminen on vaikeutunut ja kulttuuriset jäsenyydet ovat alkaneet paeta määrittelyjä. (Hall 1999, 22–23.) Postmodernin yhteiskunnan ja sen kontingenttiuden suhdetta identiteettien luonteeseen on tulkittu monissa jälkistrukturalistisesta näkökulmasta useissa yhteyksissä (ks. esim. Laclau 1995, Hall 1999, Giddens 1990). Yhteistä näille tulkinnoille on ymmärrys moninaisuuksista ja vastakkainasetteluista, joita identiteetteihin liitetään; postmodernin ajan hajakeskittyneisyyden nähdään luovan pirstoutuneita ja päällekkäisiä identiteettejä.

Stuart Hallin (1999) mukaan modernin ajan tuotteena muodostui ihmissubjekti, jolla oli vakaa käsitys identiteetistään ja paikastaan yhteiskunnassa. Hallin esittää tämän olleen seurausta uudenlaisen individualismin synnystä. Kirjoituksissaan hän on pyrkinyt paikantamaan tämän eheän identiteetin murtumaa, joka on tapahtunut postmoderniin aikaan siirryttäessä. Hall puhuu tuotannossaan sosiologisesta subjektista: sosiologinen subjekti muodostuu suhteessa merkityksellisiin toisiin, vuorovaikutuksessa yksilön ulkopuolisten sosiaalisten maailmojen kanssa. Postmodernille tyypillinen näkemys subjektien ja sosiaalisten maailmojen jatkuvasta liikkeestä tekee myös identiteeteistä jatkuvasti liikkeessä olevia, pirstaleisia ja etenkin päällekkäisiä. Hall kutsuu identifikaatioprosesseiksi niitä tapahtumia, joissa yksilöt tai ryhmät projisoivat itsensä erilaisiin kulttuurisiin identiteetteihin, ts. diskursiivisesti tuotettuihin kategorioihin. Postmodernissa ajassa yksilön identifikaatioprosessi on siten alati liikkuvan subjektin tasapainottelua liikkeessä olevien sosiaalisten maailmojen kanssa. Hall kutsuu tällaista identiteettiä ”liikkuvaksi juhlaksi” kuvatakseen sen jatkuvaa muokkautumista suhteessa ulkoisiin kulttuurisiin representaatioihin. Elämänmittaisen yhtenäisen identiteetin myytti perustuu Hallin mukaan ainoastaan siihen, että yksilö muokkaa omaa minäkertomustaan sopimaan ulkoisiin sosiaalisiin maailmoihin ja siten saavuttaa tunteen niiden yhteneväisyydestä. (emt. 21-30.)

Postmodernia yhteiskuntaa voidaan luonnehtia myös hajakeskittyneeksi; postmoderni ei rakennu yhden järjestävän periaatteen, vaan useiden valtakeskusten ympärille. Ernesto Laclau puhuu postmodernin yhteiskunnan dislokaatioista, kiintopisteiden paikaltaan siirtymisistä, joissa diskurssien vakiintuneet merkitykset saavat uusia sisältöjä. Laclau ei näe dislokaatioita uhkana identifikaatioprosesseille, vaan havaitsee näissä siirtymissä mahdollisuuksia uusien identiteettien synnylle. (Laclau 1990, 40, Hallin 1999, 25–26 mukaan.) Laclau on käyttänyt subjektiposition käsitettä korostamaan sitä, miten subjekti

saa eri diskursseissa päällekkäisiä ja lomittaisia identiteettejä, eli erilaisia positioita. Subjektiposition käsitteellä voidaan Laclau mukaan problematisoida yleismaailmallisen identiteetin selitysvoima, joskin hän silti kyseenalaistaa sen, että tällä käsitteellä voitaisiin tyhjentävästi määritellä identiteetin monimutkainen luonne. Universaalien luhistumisen ja identiteettien monimuotoistumisen välillä on Laclau mukaan yhteys: identiteettien hajautuminen on johtanut siihen, että yleisestä puhuminen on yhä harvemmassa yhteydessä perusteltua. (Laclau 1995, 83–84.)

Kulttuurintutkimuksen näkökulmasta voidaan siis ajatella, että edellä kuvatus kaltainen postmodernin yhteiskunnan määritelmä kohtaa monessa suhteessa identiteetti-prosessien luonnehdinnat. Siksi onkin mielenkiintoista, että hajakeskitettyjen identiteettien aikana kulttuurisiin jäsenyyksiin kytkeytyvät identiteetit ovat edelleen sellaisia, joissa kirjoitetaan kyseenalaistamattomasti samanlaista tarinaa hyvin heterogeenisille ihmisjoukoille. (ks. esim. Said 2003, xxii). Homi K. Bhabha viittaa kulttuurien ja identiteettien hybridisyydellä siihen, etteivät kulttuurit koskaan ole tarkkarajaisia – siten myös eristäytynyt ja puhdas kulttuurinen identiteetti on mahdoton (Huddart 2007, 67). Koulukielikeskustelussa puhtauden problematiikka ilmenee esimerkiksi siten, millä tavalla kaksikielistä identiteettiä tunnustetaan, tai oikeammin miten se jää tunnistamatta eräissä diskursseissa sen vuoksi, ettei se yksiselitteisesti asetu puhtaisiin kielellisiin ja kulttuurisiin identiteetikategorioihin. Bhabhan mukaan ajatus puhtaiden kulttuurien vuorovaikutuksesta tulisi hylätä ja keskittyä tarkastelemaan sitä, mikä tapahtuu kategorisoitujen kulttuurien ja identiteettien väleissä, sillä juuri ne ovat paikkoja, joissa uusia kulttuurisia merkityksiä luodaan (emt. 68).

Identiteettien kytkeminen postmodernin teoretisointiin on saanut osakseen myös kritiikkiä jopa omalla tieteenkentällään. Esimerkiksi Brubakerin ja Cooperin (2000) mukaan essentialistisesta identiteetistä puhumisen välttely on johtanut siihen, ettei identiteetin käsitteen mielekkäälle tarkastelulle enää tarjoudu mahdollisuutta. Identiteetti on tämän näkemyksen mukaan ikään kuin muuttunut immuuniksi teoretisoinneille, sillä se on niin liukas, hajautunut ja mahdoton, ettei siitä yksinkertaisesti voida saada analyttistä otetta. Brubaker ja Cooper liittävät syytökseensä identiteetin ”diskursiivisesta inflaatiosta” vaatimuksen siitä, että termien analyttinen ja arkikäyttö tulisi tämän problematiikan vuoksi pitää erillään. Peter Wade (1999, 18) yhtyy kriittiseen näkemykseen esittämällä, että kyseenalaistamaton antiessentialismin palvonta johtaa siihen, että sosiaalitieteilijät kiirehtivät dekonstruoimaan esimerkiksi vähemmistöjen itselleen rakentamia tarinoita ja

olemuksellisia identiteettejä tavalla, joka väheksyy niiden merkitystä. Tärkeää onkin huomioida se, että essentialismin kritiikin tarkoitus ei ole täydellisesti kiistää esimerkiksi olemuksellisten identiteettien olemassaoloa, päinvastoin; essentialistista puhetapaa käyttämällä juuri tuotetaan todellisuutta, jossa tällaiset identiteetit rakentuvat tosiksi. Tarkoitus on sitä vastoin kiinnittää huomiota siihen tasoon, millä identiteettien katsotaan olevan olemassa; diskurssien tuotteena vai diskursseista riippumatta rakentuvina.

Barker muistuttaakin, että sitoutuminen ”mahdottomiin” antiessentialistisiin olettamuksiin identiteetin luonteesta ei estä meitä tarkastelemasta identiteettejä diskursiivisina muodostelmina, sillä sellaisina ne vaikuttavat todellisuuteemme ja käsityksiimme. Oli identiteetti luonteeltaan kuinka konstruktivistinen tahansa, se on kuitenkin tosi siinä mielessä, kuinka se vaikuttaa arkemme ja elämismailmamme realiteetteihin. Diskurssintutkimuksessa jälkistrukturalistiset ja antiessentialistiset lähestymistavat muistuttavat meitä siitä, että identiteetit eivät ole *luonnollisia* rakenteita vaan tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuja kulttuurin tuotteita. Tällainen lähestymistapa auttaa pitämään mielessä sen, miten uskomuksemme ja ymmärryksemme ympäröivästä kulttuurista ovat kontingenteja rakenteita. (Barker 2000, 21.) Samoin voidaan todeta identiteetin monenlaisista määritelmistä; jokainen niistä on omanlaisensa lähestymistapa identiteetin rakentumiseen, jota voidaan tulkita erilaisista tieteenfilosofisista taustaoletuksista käsin.

Ristiriidat essentialistisen ja antiessentialistisen näkökulman välillä konkretisoituvat myös tämän tutkimuksen puitteissa. Kuten johdannossa esitettiin, käytetään identiteetin käsitettä hyvinkin essentialistisella tavalla niin koulukielidiskurssissa kuin muussakin vuorovaikutuksessa, sillä arkipuheessa sen merkitys on vakiintunut kuvaamaan yksilön tai ryhmän jokseenkin muuttumatonta kuvaa itsestään. Oma näkemykseni sen sijaan lähestyy identiteetin käsitettä postmoderniin teoretisointiin nojautuen, tunnustaen ja pyrkien havainnoimaan sitä liukkautta ja mahdottomuutta, joihin mm. Brubaker ja Cooper (2000) suhtautuvat varauksella. Juuri kulttuuristen identiteettien päällekkäisyys, lomittaisuus ja ”epäpuhtaus” suhteessa erilaisiin kulttuurisiin kategorioihin ja rajanpintoihin ovat ominaisuuksia, joista pyrin saamaan otteen aineistoa tarkastellessani. Tällaisen dynamiikan tutkiminen on kiinnostavaa diskurssissa, joka koskee saman kansallisen kulttuurin sisällä rakentuvia kulttuurisia määritelmiä ja siten kiinnittyy monenlaisiin kulttuurisiin jäsenyyksiin ja identiteetteihin. Postmodernin, hajautuneen ja monipaikkaisen identiteetin näkökulmasta mielenkiintoista on etenkin kaksikielisyyden ympärille

rakentuvien identiteettien tarkasteleminen tässä diskurssissa. Kiinnostavaa on lisäksi se, miten tällaisten päällekkäisten ja jopa ristiriitaisten identiteettien kautta koulutusvalinnat kytkeytyvät kulttuurisiin jäsenyyksiin.

3.5 Hegemoniaa ja kategorioita – identiteetti erontekona

Identiteetin voidaan nähdä rakentuvan niistä määritelmistä ja jäsenyyksistä, joita subjektipositioihin diskursseissa yhdistetään. Tällöin tulee vastaavasti merkitykselliseksi sekin, mikä suljetaan identifikaatioprosessin ulkopuolelle; kulttuurinen identiteetti rakentuu aina myös toiseuden tuottamisen tuloksena, eli sen määrittelemisenä, mitä ei olla ja mihin ei kuuluta. (Hall 1999, 53.) Jokisen ja kumppaneiden (2004) mukaan identiteettiä rakennetaan samoissa arkipäiväisissä ja institutionaalisissa käytännöissä, joissa tuotetaan ja uusinnetaan yhteiskunnan keskusta ja marginaalia. Identiteetti rakentuu siten myös eronteosta, jonka voivat tuottaa esimerkiksi yhteiskunnallinen asema, etninen tausta tai sukupuoli. (emt. 10–11.) Identiteetissä on siis ennen kaikkea kyse erottautumisesta tai samastumisesta, joiden tunnistettava ilmenemismuoto on esimerkiksi sosiaalisesti konstruoitu jako meihin ja muihin. Jokisen ja kumppaneiden (emt. 16) mukaan eronteon kautta rakentuva toiseus on merkittävä väline, kun tuotetaan rajaa meidän ja muiden välille. Tästä näkökulmasta toiseutta voidaan tuottaa monenlaisiin tarkoituksiin; se voi toimia suuntaa-antavan hierarkian tuottajana siinä missä myös totaalisen ulossulkevana mekanismina. Laclaulaisesta näkökulmasta eron tuottaminen diskursseissa kohdentuu rajan käsitteeseen; jokaisella diskurssilla tai me-konstruktioilla on raja, joka määrittelee sen, mikä ei kuulu joukkoon. Raja muodostuu, kun sen toiselle puolelle jätetty toinen nimetään. (Palonen 2010, 217.) Siten myös identiteetit tuotetaan diskurssien rajoja rakentamalla ja toista tuottamalla, meidän ja muiden välisessä tasapainottelussa.

Erojen merkitseminen toimii kulttuuriksi kutsutun symbolisen järjestelmän perustana. Mary Douglasin (2000) mukaan merkitykset syntyvät luokittelujärjestelmissä, joiden tarkoitus on luoda järjestystä muutoin järjestyttömiin kokemuksiin. Luokittelun perustana toimivat binaariset, usein normatiivisesti latautuneet vastakohtaparit. Vastakohtia on Douglasin mukaan rakennettava, koska ainoastaan niiden kautta voidaan tuottaa luokittelun edellyttämiä eroja. (emt. 50.) Taustalla on Saussuren ajatus siitä, että merkitys rakentuu vastakohtaparien välisille suhteille (Hall 1999, 153). Dikotomian

rikkoutuminen on siten uhka kulttuuriselle järjestykselle, sillä kategorisointi häiriintyy, jos tavataan asia, jota ei pystytä yksiselitteisesti asettamaan omaan luokkaansa. (Douglas 2000, 50.) Erityisesti feministisessä jälkistrukturalistisessa tutkimuksessa on pyritty suhtautumaan sensitiivisesti siihen tapaan, jolla merkitykset rakentuvat dikotomisten erontekojen varaan ja pyritty purkamaan niihin liittyviä vastakkainasetteluja (Hakala 2007, 15–16; Adams St. Pierre 2000).

Kategorisointi ja luokittelu ovat olennainen osa kanssakäymistä, ja ne lisäävät ihmisten välistä ymmärrystä ja helpottavat yhteisen toiminnan koordinoitua (Bowker & Star 2000, Juhilan 2004, 21 mukaan). Jokisen ja kumppaneiden (2004, 16) mukaan sekä ulkoapäin annettuihin että itse määriteltyihin kategorioihin varastoituu lisäksi paljon kulttuurista tietoa ja nämä lokerot toimivat ennen kaikkea identiteetin rakennusaineena. Antaki ja Widdicombe (1998) esittävät, että identiteetit muodostuvat juuri kategorisoinnin seurauksena siten, että tiettyihin kategorioihin liitetään tietynlaisia ominaisuuksia ja odotuksia. Koska nämä piirteet ovat vahvasti kulttuurisesti jaettuja, voidaan jo kategorian perusteella tehdä johtopäätöksiä siihen kuuluvan henkilön piirteistä ja identiteetistä. Sama järjestelmä toimii myös päinvastoin; liittämällä henkilöön tietynlaisia piirteitä häntä voidaan kohdella sen kategorian jäsenenä, johon samanlaiset piirteet tyypillisesti liitetään. (emt. 3–4.) Kulttuuristen identiteettien voidaan siten katsoa rakentuvan etenkin sen kautta, millaisia kategorioita yksilöiden tai ryhmien ympärille rakennetaan tai millaisiin lokeroihin he itse asettavat itsensä. Juhila (emt. 20, 24) esittää, että vaikka kategoriat ovat väistämättä läsnä, ei niiden olemassaoloon juuri kiinnitetä huomiota. Hän huomauttaa lisäksi, että siinä missä kategoriat tuottavat yhteiskunnallista harmoniaa, on niillä myös kääntöpuolensa; kielteisille ominaisuuksille ja odotuksille rakentuneet identiteetit ylläpitävät eriarvoisuutta.

Said (2003) on kuvannut puhetapaa, jolla kulttuurisia ominaisuuksia tuotetaan ja paikannetaan. Hänen mukaansa kyseessä on antagonistinen, vastakkainasettelulle rakentuva diskurssi, jonka tavoitteena on poleemisten, yhtenäisten kulttuuristen identiteettien tuottaminen sen sijaan, että yritettäisiin ymmärtää jotain yhteiskunnasta. (emt. xvii.) Eräs tapa tuottaa kulttuurista sisältöä ja syventää poleemisia identiteettejä on stereotypian rakentaminen. Hall (1999) luonnehtii stereotypioita keinoksi ylläpitää sosiaalista ja symbolista järjestystä sekä tavaksi merkityksellistää eroa ja toiseutta. Tuottamalla stereotyyppisiä pelkistettyjä eroja tarrautumalla yksilön muutamiin helposti muistettaviin piirteisiin ja yksinkertaisiin luonnehdintoihin. Näitä piirteitä ja

luonnehdintoja vahvistetaan ja pelkistetään, erot jähmenetään eliminoimalla muutoksen tai kehityksen mahdollisuus. Lisäksi stereotyyppien rakentamisessa hyödynnetään dikotomista strategiaa erottamalla normaali ja hyväksyttävä epänormaalista ja epämiellyttävästä. Kahtiajaon jälkeen suljetaan ulos kaikki sopimaton ja erilainen. (emt. 122–124.)

Kun tarkastellaan identiteettejä diskursiivisina prosesseina merkitysten rakentumisen näkökulmasta, on kiinnitettävä huomiota myös vallankäytön problematiikkaan. Jokisen ja kumppaneiden (2004, 11) mukaan identiteettien rakentaminen kietoutuu monin tavoin kysymykseen vallasta. Valta-asetelmat ilmenevät esimerkiksi siinä, kenellä on mahdollisuus osallistua merkityksenannon, eli identiteettien tuottamisen prosesseihin. Jokisen ja Juhilan (1993) mukaan diskurssien valta-analyysissä kiinnostus kohdentuu diskurssien välisiin ja sisäisiin valtasuhteisiin. Kriittisestä analyyttisestä näkökulmasta huomiota on kiinnitettävä siihen, miten diskurssit muotoutuvat hegemonisiksi ja toisaalta siihen, minkälaisia ideologioita seurauksia hegemonisten diskurssien käyttöön liittyy. On lisäksi pohdittava mahdollisuutta haastaa hegemonisten diskurssien valtarakenteita. (Jokinen & Juhila 1993, 75.)

Edward Said (2003) esittää esimerkkinä toiseuden tuottamisesta lännen ja idän välisen kahtiajaon rakentamisen eurooppalaisen kulttuurin diskurssissa. Poliittisen, sosiologisen ja ideologisen ”idän” sivutuotteena on konstruoitu systemaattinen kurin ja vallan järjestelmä, jollaisen tuottaminen on mahdollista hegemonisessa diskurssissa. Said viittaa tässä Gramscin alkuperäisajatukseen hegemoniasta, eli siitä, miten toiset kulttuurin muodot ja ideat ovat toisia vaikutusvaltaisempia ja siten niiden tuottamista diskursseissa tulee hallitsevampia kuin toisista. Tällaista vallankäytön ja hallinnan järjestelmää ymmärtääkseen on nimenomaisesti tutkittava diskurssia, jossa toiseus on tuotettu. (emt. 3–7.) Laclau määrittelee hegemonian poliittista diskurssia tai yhteisöä ylläpitäväksi tai rikkovaksi voimaksi ja prosessiksi, joka on poliittisen argumentaation tulosta (Palonen 2008, 213). Hegemonisissa diskursseissa tuotetusta toiseudesta muodostuu kyseenalaistamaton näkemys ja sen varaan rakentuvista identiteeteistä vaihtoehdottomia (Said 2003, 80).

Hegemonisten diskurssien valta-asetelmaa on myös mahdollista horjuttaa, ja siten kyseenalaistaa niissä rakennettavia identiteettejä. Torfingin (2005) mukaan vakaa hegemoninen diskurssi heilahtaa paikaltaan, kun se kohtaa riittävän monta diskursiivista lausumaa, joita se ei pysty selittämään. Tällöin tapahtuu se, mihin aiemmin tässä luvussa viitattiin Laclau'n dislokaation käsitteellä. Diskurssi on luonteeltaan joustava, mutta ei kykene loputtomasti omaksumaan lausumia, jotka häiritsevät sen omaa diskursiivista järjestelmää. Torfingin mukaan hegemonisen diskurssin särkyminen aloittaa uuden kamppailun siitä, miten dislokaation aiheuttama halkeama sosiaalisessa järjestelmässä paikataan. (emt. 16.)

Esimerkiksi vastapuhetta voidaan tarkastella tekijänä, joka lopulta aiheuttaa diskurssin hegemonian rikkoutumisen. Vastapuheella kyseenalaistetaan vakiintuneita puhe- ja toimintatapoja puhumalla leimaavia identiteettimäärittäviä vastaan – kieltämällä kategorioita, jotka lamaannuttavat kulttuurisen vaihtelun ennalta määriteltyjen rajojen sisäpuolelle. (Jokinen ym. 2004, 11.) Juhila (2004) määrittelee vastapuheen reaktioksi, joka asettuu vastustamaan kategorioita ja kategorisointia, sekä niissä tuotettavia identiteettejä. Juhila tarkastelee vastapuhetta etenkin suhteessa leimattuun identiteettiin, eli kategoriaan, johon liittyy poikkeuksellisen kielteisiä luonnehdintoja, joita rakennetaan erityisesti pelkistävien stereotyyppien avulla. (Juhila 2004, 20, 25.) Hall liittää stereotyyppien tuottamisen valtaan liittyvään eriarvoisuuteen ja nimeää etnosentrismen (oman kulttuurin normeja sovelletaan toisiin) erääksi tällaisen vallankäytön ilmentymäksi. Stereotyyppistäminen rakentuu pelkistämisen ja toiseuttamisen strategioista ja kietoutuu siten osaksi vallankäyttöä. Sitä voidaan Hallin mukaan pitää osana sosiaalisen ja symbolisen järjestyksen ylläpitoa, joka sitoo normaaleiksi luokitellut osaksi kuviteltua yhteisöään. (Hall 1999, 122–124.) Koulukielikeskustelussa on mahdollista tarkastella, kuinka kaksikieliset neuvottelevat itselleen vastapuhetta tuottamalla toisenlaisia identiteettejä, kuin mihin dikotomiaa tuottava valtdiskurssi pyrkii heidät asettamaan.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kiinnitän ymmärryksiäni identiteettien rakentumisesta tutkimuksen teoreettiseen ja metodologiseen maastoon, sekä analyysin kohteena olevaan aineistoon. Paikannan tutkimukseni jälkistrukturalistiseen yhteiskunnalliseen ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen, joita vasten myös tutkimuksen diskurssianalyttinen lähestymistapa rakentuu. Itselleni tämä tarkoittaa ennen kaikkea kriittistä tutkimusotetta ja uudenlaisien näkökulmien tuomista kaksikielisistä kouluista käytävän keskustelun tarkasteluun. Metodologinen lähestymistapani muistuttaa rakenteeltaan ja toimintalogiikaltaan analyttistä työkalupakkia ja yhdistelee aineksia suuntauksesta, jota voidaan löyhästi nimittää Foucault-vaikutteiseksi kriittiseksi diskurssitutkimukseksi (ks. Jokinen ym. 1993, 11; Jokinen 2004, 191). Esittelen tässä luvussa lisäksi aineistoni muodostavaa sanomalehtimateriaalia ja pohdin aineiston käsittelyyn liittyviä valintoja. Lopuksi tiivistän tutkimusongelmani tutkimuskysymyksen muotoon ja tarkennan siihen liittyviä näkökulmia.

4.1 Tutkimuksen diskurssianalyttinen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa diskurssianalyttinen lähestymistapa on erottamaton osa tutkimuksen viitekehystä ja rakentuu vuorovaikutuksessa niiden tieteenfilosofisten oletusten kanssa, joiden sisään tutkimukseni raamittuu. Lähestymistapana diskurssianalyysi kytkeytyy laajemmin käsitykseen todellisuuden konstruktiivisesta luonteesta; sosiaalinen todellisuus rakentuu diskursiivisista käytänteistä, toisien sanoen rakennamme sanoilla sitä todellisuutta, jossa elämme, muotoillen toimintamme mahdollisuuksia ja rajoja. (ks. esim. Kantola 2002, 64). Siten pyrkimys ymmärtää todellisuuden luonnetta vaatii yhteiskunnallisten diskurssien tarkastelua ja analysointia sekä niiden purkamista.

Diskurssianalyysia voidaan kuvailla menetelmäksi, joka ei tarjoa tarkkarajaisia metodisia malleja akuutteihin tutkimusongelmiin, vaan muodostaa kriittisen lukutavan, jonka tutkija rakentaa vuorovaikutuksessa tarkastelun kohteena olevan aineiston ja tutkimuskysymysten kanssa. Diskurssianalyttinen lähestymistapani on tarkkarajaisen menetelmän sijaan jälkistrukturalistiseen lähestymistapaan nojaava väljä viitekehys; Jokiseen ja kumppaneihin tukeutuen määrittelen sen analysoimaan sosiaalisen todellisuuden tuottamista erilaisissa

sosiaalisissa käytännöissä. (ks. esim. Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, 9–10; Stavrakakis 2005, 69.) Vuori (2001, 79) käyttää diskurssianalyysin joustavasta kehyksestä nimitystä diskurssianalyttinen fuusiokeittiö, mikä mielestäni kuvaa osuvasti menetelmän monia suuntauksia. Pällin (2003, 29) mukaan diskurssintutkimuksessa analyysin tulee rakentua tutkimuskysymysten kontekstissa siten, että analyttinen kehys kiinnittyy tutkimuksen tavoitteisiin ja tutkimusongelmaan. Omassa tutkimuksessani tavoite on esimerkiksi ohjannut valitsemaan analyttisiä käsitteitä useilta teoreetikoilta, sellaisen monitasoisen metodologisen kehyksen rakentamiseksi, joka parhaalla mahdollisella tavalla lisää ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Sitoudun lisäksi ajatukseen sellaisesta tutkimuksen rakentumisen prosessista, jossa teoreettisen taustan, metodologisten ratkaisujen ja aineiston välillä on käytävä jatkuvaa vuoropuhelua, jotta oikeanlainen dynamiikka olisi mahdollista rakentaa näiden välille.

Tällaista monenlaista näkökulmista rakentuvaa diskurssianalyttistä lähestymistapaa on syytä tarkastella myös kriittisesti. Koska tutkimuksen diskurssianalyttinen lukutapa ei rakennu ennalta määrätyn ja rajatun metodologisen mallin mukaisesti, on kirjoittajan avattava ajatuskaavojaan erityisen huolellisesti. Jotta ei myöskään sorruttaisi relativistiseen harhaan siitä, että *kaikki käy*, on tehtyjä metodologisia ratkaisuja ja niiden yhteensopivuutta myös pyrittävä perustelemaan. On osoitettava, että tuntee sen maaston, jossa kulloinkin liikutaan ja tiedostettava, millaisiin analyttisiin tarkoitukseen käytettävät lähestymistavat on alun perin kehitetty. Tällaista pohdintaa on omassa tutkimuksessani edellyttänyt erityisesti laulaulaisen diskurssiteorian käsitteiden yhdistäminen esimerkiksi feministisiin diskurssianalyttisiin lähestymistapoihin. Seuraavissa luvuissa esittelen kaksi diskurssianalyttisen kehykseni peruslähtökohtaa, dekonstruktiivisen lukutavan ja laulaulaisen ideologia- ja diskurssianalyysin perusteet.

4.1.1 Dekonstruktioivinen lukutapa

Koulukielikeskustelu on monenlaisille vastakkainasetteluille rakentuva kenttä, jossa korostuu erityisesti dikotominen jako kahteen kieliryhmään. Jako suomen- ja ruotsinkielisiin on koulukielikeskustelun ohella muissakin suomalaisen yhteiskunnan kielipoliittisissa keskusteluissa vastakkainasettelu, jota voitaneen nimittää vakiintuneeksi. Keskustelussa on tavalla tai toisella kyse kielten välisten suhteiden järjestämisestä eli voidaan katsoa, että koulukielikeskustelua ohjaavat ainakin jossain määrin kielipoliittiset

intressit. Esimerkiksi puoluetason julkilausuttua kielipolitiikkaa tehtäessä nämä intressit tulevat artikuloituiksi, mutta koulukielikeskustelun monissa diskursseissa ne jäävät usein implisiittisiksi. Dekonstruktioivinen lukutapa on tässä tutkimuksessa siten ennen kaikkea keino purkaa vakiintunutta dikotomista puhetapaa.

Dekonstruktion lähtökohtana voidaan Brunilan (2009) mukaan pitää periaatetta, jonka mukaan ”kaikki teksteistä luettavissa olevat autoritaariset viestit ovat kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneita.” Tällöin oletetaan, että jokainen teksti on sitoutunut tietynlaisiin taustaoletuksiin, joita voidaan tarkastella myös tekstejä ohjaavina ideologioina. Ohjaava taustaideologia toimii siten, että teksteissä toiset äänet ja puhettavat saavat toisia enemmän painoarvoa. (emt. 68.) Dekonstruktiossa on siten osaltaan kyse teksteissä tiettyjä taustaideoita vasten tuotettujen totuuksien purkamisesta. Spivakin (1993) mukaan dekonstruktion kautta on mahdollista tarkastella totuuksien tuottamista prosessina, jossa joistain identiteeteistä tehdään etuoikeutettuja suhteessa toisiin. Dekonstruktio kyseenalaistaa tiettyjen identiteettien etuoikeuttamisen siten, että jonkun voidaan katsoa pitävän hallussaan totuutta. (emt. 43.)

Dekonstruktioivisen luennan periaatteet johdetaan Jacques Derridan ajattelusta, joka on tässä tutkimuksessa läsnä erityisesti hänen työhönsä nojaavien teoreetikoiden kautta ja diskurssianalyttiseen lähestymistapaan liittyvissä taustaoletuksissa. Erityisesti tämä koskee työssäni dekonstruktion käsitettä. Dekonstruktio ei ole analyysissäni, eikä myöskään Derridan ajattelussa metodologinen väline, vaan tutkimuksen koko viitekehystä määrittävä näkökulma, jota yhdistän jälkistrukturalistisiin diskurssianalyttisiin lähestymistapoihin, kuten laulaulaiseen diskurssiteoriaan. Derrida on kirjoituksessaan *Kirje japanilaiselle ystävälle* kieltänyt dekonstruktion olevan metodi, analyysiä tai kritiikkiä (Derrida 2003, 24). Dekonstruktion lähestyminen saattaakin olla helpompaa tällaisten negatioiden kautta myös seuraavan määritelmän valossa. Dekonstruktion perusolemus kytkeytyy Derridan ajatukseen siitä, ettei tekstin ulkopuolella ole *mitään* (emt. 15–16). Teksti kantaa itsessään kaikkia mahdollisia merkityksiä ja rakenteita, joita sille voidaan antaa. Myöskään instituutioilla, perinteillä, yhteiskunnilla tai millä tahansa kuviteltavissa olevilla kohteilla ei ole ennalta määriteltyä merkitystä tai tehtävää – ne ovat aina enemmän kuin osiensa summa ja pakenevat, kun niistä yritetään muotoilla ennustettavia tai johdonmukaisia. (Derrida 1997, 31.) Tästä näkökulmasta myös aineistoni teksteissä rakentuvia kulttuurisia identiteettejä on tarkasteltava diskurssin tuotteena, diskursiivisina

konstruktioidena, joiden ulkopuolelta ei ole osoitettavissa mitään todellisia tai vakiintuneita identiteettejä. Identiteetti on diskursiivinen representaatio ja dekonstruktio on sen muodostavien diskursiivisten rakenteiden ja kerrostumien purkamista (mt. 23). Dekonstruktio avulla voimme ymmärtää jotain kulttuuristen identiteettien diskursiivisista rakenteista ja niistä taustaoletuksista, joiden vaikutuspiirissä identiteettejä rakennetaan.

Dekonstruktio avulla tehtyjen havaintojen lisäksi on ymmärrettävä dekonstruktioprosessin merkitys ja dekonstruktion merkitys eettisenä ja poliittisena työkaluna. Trifonas (2004, 31–32) peräänkuuluttaa dekonstruktiiiviseen lähestymistapaan kytkettyä akateemista vastuuta ja tutkimustuloksia ohjaavien valtarakenteiden tiedostamista. Garrison (2004, 98) puolestaan näkee dekonstruktiossa mahdollisuuden sorron mekanismien näkyväksi tekemiseen esimerkiksi normalisoivia identiteettejä paljastamalla. Koska tutkimukseni konteksti voidaan määritellä ongelmalähtöiseksi ja lähtökohtana on selkeä kielellinen ja kulttuurinen konflikti, pidän tärkeänä sitä, että pystyn dekonstruktioprosessin kautta osoittamaan sen merkityksen koulukielikeskustelun kontekstissa, vaikka pyrkimykseni ei olisikaan tarjota ratkaisuksi esimerkiksi tietynlaista pedagogista tai koulutuspoliittista toimintamallia.

4.1.2 Ideologia- ja diskurssianalyysi diskurssintutkimuksen työkaluna

Graduprosessini puolivälin tienoilla osallistuin Helsingin seudun kesäyliopiston järjestämälle valtio-opin menetelmäkurssille, jossa perehdyttiin muutaman viikon ajan erilaisiin ideologia- ja diskurssianalyysin lähestymistapoihin. Kurssin keskeinen teoreetikko oli Ernesto Laclau, joka on kehittänyt ideologia- ja diskurssintutkimukseksi kutsumaansa diskurssianalyttistä lähestymistapaa erityisesti politiikantutkimuksen työkaluksi. Keskeinen lähtökohta Laclauin ajattelussa on jälkiperustahakuinen lähestymistapa, joka määrittää, että diskurssien merkitykset eivät ole kiinnittyneitä järjestelmiin, vaan kontingentin artikulaation tuotteita eli jatkuvasti muokattavia ja uusinnettavia. Merkitykset ovat suhteellisia ja rakentuvat yhteydessä ympäröiviin merkityksiin ja diskursseihin. (Palonen 2008, 219.) Laclauin diskurssintutkimuksen teoria pohjautuu etenkin kriittiseen marxilaisuuteen ja gramscilaisuuteen, mutta Laclauin ajattelua muokanneet tieteenfilosofiset oletukset rakentuvat vahvasti myös Foucault'n kaltaisten

jälkistrukturalistien filosofiaan. Yhtenevien lähtökohtien ansiosta laclaulaisesta diskurssianalyyttisestä lähestymistavasta on mahdollista muodostaa osa tämän tutkimuksen analyttistä ja metodologista työkalupakkia. Tässä mielessä tulkitsem samassa tieteenfilosofisessa viitekehyksessä tuotettavat, mutta silti näkökulmiltaan poikkeavat lähestymistavat diskurssianalyttistä lähestymistapaa monipuolistavaksi vaihteluksi, jollaisena myös kokemus Laclauin ajatteluun tutustumisesta on minulle näyttäytynyt. Työssään Laclau keskustelee ja kehittää jälkistrukturalististen klassikoiden ajatusta eteenpäin, mutta tekee monessa suhteessa myös eksplikoitua eroa varsinkin jälkimmäiseen Foucault'n ajatteluun esimerkiksi täsmentämällä omaa näkemystään diskursseista. (Åkerström Andersen 2003, 49–50.) Torfingin (2005, 8–9) mukaan Laclauin ja kumppaninsa Chantal Mouffeen, kuin muidenkin jälkistrukturalistien näkemykset vallan ja diskurssin suhteesta sekä diskurssien historiallisesta rakentumisesta mukailevat lähtökohtaisesti Foucaultin ajattelua.

Laclau ja Mouffe (1985, 105) määrittelevät diskurssin rakenteelliseksi kokonaisuudeksi, joka on seurausta artikuloitusta toiminnasta. Laclau näkee kokonaisuuden koostuvan diskurssin osasista, joilla on raja. Osasilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi diskurssissa esiintyviä käsitteitä, joita koulukielikeskustelussa ovat mm. kaksikielisyys ja identiteetti. Laclauin mukaan diskurssin osaset eivät kannata mitään ennalta määrättyä sisältöä, vaan jokaisen käsitteen tai muun osasen merkitys neuvotellaan aina uudelleen diskursiivisessa kontekstissaan. Diskurssin osaset määritellään toistensa kautta; merkitystä on siis sillä, mitä osasia kussakin diskurssissa on käytössä ja lisäksi sillä, miten osasissa tapahtuvat muutokset uudelleen artikuloitaessa vaikuttavat toisiin osasiin. (Palonen 2008, 215.)

Laclaulaisen diskurssiteorian hyödyntämistä tässä tutkimuksessa voidaan siten pitää perusteltuna siksi, että sen avulla voidaan tarkastella diskursseissa esiintyvien osasten eli käsitteiden rakentumista hegemonisessa prosessissa. Diskurssiteoria tarjoaa osasten ja diskurssin dynamiikan analysointiin joukon käsitteitä, joita ovat kiinnekohta, myytti ja imaginaari sekä kelluva merkittäjä. (Palonen 2008, 215–216.) Käsitteet on esitelty käyttöyhteydessään luvussa kuusi. Tässä tutkimuksessa hegemonisten prosessien näkyväksi tekeminen on välttämätöntä etenkin siksi, että olisi mahdollista vastata kysymykseen siitä, *miten* kulttuuri-identiteettejä konstruoidaan. Hegemonisia prosesseja tarkastelemalla voidaan nimittäin selvittää, millaisia ovat ne diskurssien valta-asetelmat, jotka mahdollistavat merkitysten määrittelyn ja tuottamisen diskurssissa.

4.2 Aineisto

Tutkimukseni käytettävissä oleva aineisto käsittää 127 sanomalehtikirjoitusta, joista 54 on yleisönosastokirjoituksia, 45 artikkeleita, 20 kolumneja ja 8 pääkirjoituksia. Aineisto on kerätty Helsingin Sanomista, Hufvudstadsbladetista, Vasabladetista ja Pohjalaisesta syyskuun 2011 ja maaliskuun 2013 välisenä aikana. Helsingin Sanomien ja Hufvudstadsbladetin sisällyttäminen aineistolähteiksi lienee ongelmatonta perusteella, sillä kumpainenkin edustaa kieliryhmässään levikiltään Suomen suurinta sanomalehteä ja keskustelu kaksikielisistä kouluista on ollut näkyvää molemmissa julkaisuissa. Paikallislehtiä edustavat aineistossa ruotsinkielisen Pohjanmaan suurimmat suomen- ja ruotsinkieliset sanomalehdet Pohjalainen ja Vasabladet, joista edellä mainitussa on kuitenkin osallistuttu keskusteluun melko harvakseltaan. Vasabladetissa on sen sijaan julkaistu huomattava määrä aiheeseen liittyviä pääkirjoituksia ja artikkeleita. Julkaisutiheys selittyy osaksi sillä, että kaksikieliset koulut ovat olleet Vaasassa ajankohtaisia alkuvuodesta 2012 käyttöön otetun kaksikielisen lukiokampuksen ansiosta.

Diskurssianalyttisen aineiston kerääminen edellyttää valintoja myös aineiston keräämisvaiheessa; aineistoa on tarkasteltava sen rajaamista silmällä pitäen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 159). Tämän tutkimuksen aineisto on koottu seuraamalla päivittäin Helsingin Sanomien, Hufvudstadsbladetin ja Vasabladetin sähköisiä tai paperiversioita. Pohjalaisen kirjoitukset ovat poikkeus, sillä ne on poimittu lehden sähköisestä arkistosta harvemmalla taajuudella. Siten on mahdollista, että Pohjalaisen harvempi julkaisu tahti selittyy osaksi arkiston valikoituneisuudella. Tästäkin huolimatta on todennäköistä, että Pohjalainen ei yllä kaksikielisyysskirjoitustensa määrässä aivan muiden sanomalehtien tasolle, sillä kaksikielinen koulu on aiheena motivoinut erityisesti ruotsinkielistä vähemmistöä. Pidän silti tärkeänä, että Pohjalainen on aineistossa mukana, sillä sen voidaan katsoa ruotsinkielisellä Pohjanmaalla muodostavan samankaltaisen parin Vasabladetin kanssa, kuin Helsingin Sanomat ja Hufvudstadsbladet pääkaupunkiseudulla.

Olen kartuttanut aineistoa runsaan puolentoista vuoden aikana sitä mukaan, kun koulukielikeskustelua on käyty. Sen ansiosta aineistoon ja siinä esiintyviin näkökulmiin on ollut helppo perehtyä vähitellen. Aineistonkeruu alkoi Språkmöten-hankkeen puitteissa jo ennen varsinaisen oman tutkimussuunnitelmani syntymistä. Ensimmäisen graduseminaarin alkaessa käytössäni oli jo suhteellisen runsas aineisto, jonka tunsin pääpiirteittäin. Tällöin

myös suhtauduin aineistoon ”valmiina”, sillä koulukielikeskustelu ei sillä hetkellä osoittanut merkkejä jatkumisesta. Myöhemmin, keskustelun jälleen viritessä, tein päätöksen aineistonkeruun jatkamisesta määrittämättömän aikaa. Toisinaan diskurssianalyysin ollessa kyseessä, on aineistonkeruun jatkaminen tarpeellista myös, jotta olisi mahdollista parhaalla mahdollisella tavalla vastata tutkimuskysymyksiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 161) .

Analyyttistä kehystä rakentaessani tunsin alkuvaiheessa kerätyn aineiston kuin omat taskuni, sillä lukukertoja oli tähän mennessä kertynyt useita, mielessäni monenlaiset mahdolliset tutkimuskysymykset ja näkökulmat. Aineistoon tutustuminen on kuitenkin alkuvaiheessaan vaatinut siinä mielessä erityistä vaivannäköä, että liikutaan osittain maastossa, joka on itselleni ennalta melko tuntematon. Suomenkielisenä ja suomenkielistä koulumaailmaa tarkastelleena kohtasin monesti viittauksia ruotsinkielisen kentän koulutus- tai kielipoliittisiin keskusteluihin tai näkökulmiin, jotka olivat minulle entuudestaan tuntemattomia. Tämä havainto korostaa suomen- ja ruotsinkielisten kenttien eriytyneisyyttä. Rinnakkainen koulujärjestelmä aiheuttaa väistämättä sen, että keskustelua käydään eri tasoilla, toisistaan irrallaan ja osittain toisistaan tietämättä. Valtaosa julkisesta keskustelusta, jota institutionaalisesta kasvatuksesta käydään, reflektoi siten ennen kaikkea suomenkielistä järjestelmää, siinä missä ruotsinkielistä koulutuksen kenttää puidaan lähinnä ruotsinkielisissä medioissa. Kasvatustieteilijänä joudunkin toteamaan, että lähtökohtaisesti minulla oli paremmat ammatilliset valmiudet tarkastella suomalaisen koulumaailman kansainvälistä monikulttuurisuutta, kuin kielellisesti ja kulttuurisesti eriytettyä koulutusjärjestelmäämme.

Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineisto on palasia niistä diskursseista, jotka ovat välittyneet tähän valikoitujen sanomalehtien lisäksi esimerkiksi lukemattomissa muissa medioissa, arkipuheessa, virallisissa asiakirjoissa ja poliittisessa puheessa. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 157–158) muistuttavatkin, että diskurssianalyysin kohteena oleva aineisto on aina rajallinen ja ainoastaan yksittäinen representaatio monimutkaisesta kokonaisuudesta. Diskursseja analysoitaessa on siten tyydyttävä vangitsemaan vain palasia alati muuttuvasta diskurssien massasta sen sijaan, että pyrittäisiin tyhjentävään analyysiin tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Sen vuoksi en ole katsonut tarpeelliseksi asettaa aineistonkeruulle ajallisia tai määrällisiä ehtoja, koska keräämäni kirjoitukset ovat joka tapauksessa vain palasia, joiden perusteella voidaan tavoittaa jotain laajemman diskurssin

dynamiikasta, johdonmukaisuuksista tai epäjohdonmukaisuuksista. Diskurssianalyttinen aineisto on harkinnanvarainen näyte, jonka kokoa ja koostumusta ohjaa ennen kaikkea tutkimuksen teoreettinen perusta (Eskola & Suoranta 1998, 18).

Myös diskurssianalyttisen aineiston keräämisessä voidaan noudatella laadullisen tutkimuksen parissa käytettyä ajatusta kylläntymisestä; aineistoa on riittävästi, kun mitään uutta ei tule ilmi ja samat asiat alkavat toistua. Toisinaan aineistonkeruuta voidaan laajentaa siten, että kaikkiin tutkimuskysymyksiin voidaan aineiston perusteella vastata. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 160–161.) Omaan aineistonkeruuseeni on vaikuttanut paljon esimerkiksi se, miten koulukielikeskustelun intensiteetti on aaltoillut välillä vaimentuen ja hetken päästä jälleen voimistuen. Olen kartuttanut aineistoa tilanteen mukaan aina tämän tutkielmaprosessin viime metreille saakka ja satunnaisesti hyödyntänyt myös muita lähteitä, kuin edellä mainitsemaani neljää sanomalehtijulkaisua. Aineistonkeruun lähtökohtainen rajaaminen tiettyihin lähteisiin on siten ennen kaikkea käytännön valinta, joka on välttämätön, etenkin kun kyseessä on resursseiltaan rajallinen opinnäytetutkimus.

4.3 Aineiston analyysi ja tutkimuksen tekemiseen liittyvät valinnat

Lähdin lukemaan aineistoa artikkeli kerrallaan, aluksi niiden ilmestymisjärjestyksessä. Monissa kirjoituksissa luonnollisesti viitattiin aiempiin puheenvuoroihin ja diskurssin rakentumisen logiikkaa oli näin helpompi seurata. On huomautettava, että diskurssianalyysissa aineiston kontekstuaalisuus tai vuorovaikutuksellisuus ovat tekijöitä, joita ei pyritä eliminoimaan. Päinvastoin, aineiston keskinäinen vuorovaikutus tai kiinnittyminen tiettyyn sosiaaliseen kontekstiin nähdään diskurssien luonteeseen kuuluvana ja aineistoa rikastavana seikkana. (Jokinen ym. 1993, 29–30; ks. myös Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166.) Poimin artikkeleista keskenään samankaltaisia lainauksia ja katkelmia, joissa viitattiin tai otettiin kantaa samoihin näkökulmiin. Näin pääsin askel kerrallaan käsiksi aineiston dynaamiseen rakenteeseen. Tämän jälkeen luovuin aineiston lukemisesta tietyssä järjestyksessä, koska en halunnut samanlaisina toistuvien kaavojen vaikuttavan siihen, miten kykenin tekemään aineistosta uusia havaintoja. Monesti aineiston lukeminen sattumanvaraisessa järjestyksessä toikin uutta näkökulmaa havaintoihin. Tärkeimmäksi analyysin apuvälineeksi muodostui

kirjoittaminen (ks. emt. 165). En käyttänyt aineiston analyysiin mitään kvalitatiivisen aineiston käsittelyyn tarkoitettua ohjelmaa, vaan tein merkintöjä alkuperäisiin teksteihin ja myöhemmässä vaiheessa leikkasin niistä lyhyempiä aineistolainauksia, joita yhdistelin keskenään.

Eräs aineistoon suhtautumista koskeva päätös liittyy kirjoittajien henkilöllisyyden ja aseman häivyttämiseen. Olen jättänyt aineistolainauksen julkaisutiedot mainitsematta varsinaisessa tekstissä kahdesta syystä. Ensinnäkin, tarkastelen aineistoa diskursseina, joissa olennaista ei ole puhujan henkilöllisyys, vaan se puhetapa, jonka monet lausumat muodostavat. Koska tarkoitus on tavoittaa jotain siitä ilmapiiristä, jossa kaksikielisistä kouluista keskustellaan, puheenvuorojen johtaminen henkilöihin tai instituutioihin ei ole tarpeellista. Toiseksi koulukielikeskustelun kaltaisessa debatissa, jossa ajetaan monien tahojen intressejä, tunnetun puhujan henkilöllisyys varastaa helposti lukijan huomion niistä asioista, joita tässä on tarkoitus tarkastella. Analyysin kohteena on puheessa tuotettu diskurssi, eivätkä ne ennakkokäsitykset tai taustatieto, mitä puheen tuottajasta on mahdollisesta saatavilla. Sosiaalinen konteksti on mahdollista määrittää myös ilman puhujan henkilöllisyyttä. Koska kyseessä on julkinen sanomalehtimateriaalista koostuva aineisto, on mielestäni syytä kuitenkin tarjota lukijalle mahdollisuus hakeutua alkuperäislähteiden ääreen. Sen vuoksi olen liittänyt tämän tutkimuksen loppuun listan käyttämieni aineistolainauksien riittävästä julkaisutiedoista.

Toinen aineistoa koskeva valinta oli aineistolainauksen kieli, sillä luonnollisesti osa aineistosta on suomen- ja osa ruotsinkielistä. Siitä huolimatta, että osalle suomenkielisistä lukijoista ruotsinkielisen tekstin ymmärtäminen voi tuottaa hankaluksia, olen pidättäytynyt tuottamasta ruotsinkielisten lainauksien rinnalle ”suoria käännöksiä”. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä kielenkäyttöön suhtaudutaan todellisuuden tuottamisena ja siten myöskään kielen suora kääntäminen ei ole mahdollista ilman, että tullaan tehneeksi alkuperäisestä tekstistä tulkintoja, jotka muuttavat sen sisältöä ja sanomaa. Sen sijaan olen omin sanoin, melko suoraviivaisesti kertonut ruotsinkielisen lainauksen edellä sen sisällöstä suomeksi. Aineistossani samaa kokemusmaailmaa rakennetaan kahdella kielellä. Siksi oletan ja toivon, että mahdollisimman moni lukija kykenee lukemaan tutkimuksen lainauksia sekä suomen- että ruotsinkielellä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tapana arvioida esimerkiksi validiteetin käsitteen avulla (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 214). Tutkimukseni tieteenfilosofinen viitekehys on kuitenkin sellainen, ettei se sovellu parhaalla mahdollisella tavalla perinteiseen luotettavuuskeskusteluun. Näin väittäessäni viitataan etenkin tutkimuksen ymmärrykseen todellisuuden ja siitä saatavilla olevan tiedon luonteesta. Esimerkiksi feministisen tutkimuksen kehyksessä tieto ymmärretään aikaan, paikkaan ja henkilöön sekä tutkijan valitsemaan kantaan sidottuna (Liljeström 2004, 11). Siten kielletään riippumattoman tiedon olemassaolo ja mahdollisuus sellaisen saavuttamiseen.

Tutkimuksen laatuun vaikuttavia seikkoja on tästä huolimatta syytä tarkastella osana tutkimuksen luotettavuuden rakentumista. Tässä tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kytkeytyy sen laadun arvioimiseen kautta linjan. Pietikäisen ja Mäntynen (2009) mukaan diskurssianalyttisen tutkimuksen tuloksia voi arvioida esimerkiksi vastaavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta. Käsitteet tarkoittavat sitä, että eri osapuolet, kuten muut tutkijat tai tutkittavat voivat hyväksyä tutkimuksen tulokset mahdollisina, vaikka olisivatkin niistä eri mieltä. Tutkimuksen laatu rakentuu vastaavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta esimerkiksi tutkimusprosessin huolellisesta kuvaamisesta ja toteuttamisesta sekä siitä, että tutkimuksen teoreettiset ja analyttiset näkökulmat sidotaan yhteen johdonmukaisesti. (emt. 170–171.) Kuvatun kaltaista vastaavuutta ja uskottavuutta olen lisäksi pyrkinyt lisäämään refleктоimalla ja perustelemalla tutkimuksen kuluessa tekemiäni teoreettisia ja metodologisia valintoja.

Tutkimuksen laadun arviointi edellyttää myös tutkijan oman aseman reflektionia, sillä diskurssintutkija on tulkintoja tehdessään ja havainnoistaan kirjoittaessaan aina myös diskurssin tuottaja (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171). Oma taustani paikantuu suomenkieliseen enemmistöön. Arjessani ruotsin kieli ja ruotsinkielinen vähemmistö on silti läsnä päivittäin vähintään työni kautta, enkä sen vuoksi koe kieliryhmien välisen dikotomian konkretisoituvan kohdallani niin vahvasti, kuin esimerkiksi monien ystäväieni elämässä. Tämä ei kuitenkaan tee merkityksettömäksi ”valta-asemaani”, sillä teen tulkintojani henkilönä, joka on koko elämänsä kuulunut enemmistöön. Lisäksi voidaan kysyä, olenko suomenkielisenä ”oikeutettu” tekemään tulkintoja aineistosta, joka on kirjoitettu muulla kuin äidinkielelläni. Viitataan tässäkin kielen todellisuutta rakentavaan luonteeseen toteamalla, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat aina tulkintaa, tapahtuivatpa ne yli kielen rajan tai sen sisällä. Siten suomenkielisyyteni ei automaattisesti johda siihen,

että tekisin ruotsinkielisestä aineistosta ”väärää” tulkintoja. Tutkijan asemaan yleisesti liittyen on hyväksyttävä, että erilaisista kielellisistä, kulttuurisista tai yhteiskunnallisista positioista syntyy erilaisia tulkintoja. Tältä koulukielikeskustelu näyttää eräästä näkökulmasta.

4.4 Tutkimusasetelma

Tutkimusongelma on tässä aseteltu tutkimuskysymyksen muotoon. Tutkimuksessa kysyn, *minkälaisia kulttuuri-identiteettejä koulukielikeskustelussa rakentuvissa diskursseissa tuotetaan ja millä tavalla niitä konstruoidaan.* Tähän ymmärrän sisältyvän ensinnäkin kuvauksen siitä, minkälaisia ominaisuuksia erilaisiin kulttuurisiin jäsenyyksiin nähdään kytkeytyvän ja toiseksi sen miten näitä ominaisuuksia käytetään kulttuuri-identiteettien tuottamisessa. Identiteettien rakennusainesten lisäksi pyrin siten kiinnittämään huomion siihen dynamiikkaan, kuten säännönmukaisuuksiin tai tapoihin, joilla kulttuurisia identiteettejä rakennetaan. Merkittäviksi identiteetin kulmakiviksi nimeän eronteon ja toiseuden, joita ymmärrän tuotettavan esimerkiksi yksinkertaistavia kategorioita rakentamalla. Tarkastelen hegemonisia prosesseja, jotka mahdollistavat yhtenäisten merkitysten tuottamisen diskursseissa. Lisäksi asetan näkökulmaksi monipaikkaisten identiteettien problematiikan ja siitä aiheutuvan ristiriidan rakentumisen koulukielikeskustelussa.

5 Rajanvetoa ja toiseuden tuottamista

Tässä luvussa kirjoitan auki havaintojani siitä, minkälaisia kulttuuri-identiteettejä koulukielikeskustelussa rakentuvissa diskursseissa tuotetaan ja millä tavalla niitä konstruoidaan. Esitän, että keskeiseksi identiteetin rakentumiseen vaikuttavaksi tekijäksi muodostuu tapa, jolla kielen ja identiteetin nähdään suoraviivaisesti kytkeytyvän yhteen. Tarkastelen tapoja, joilla identiteetistä aineistossa puhutaan ja nimeän sen essentialistiseksi identiteettipuheeksi. Esitän, että essentialistinen identiteettipuhe, jolla rakennetaan yhtenäisiä kulttuurisia ryhmiä on koulukielikeskustelussa tapa uusintaa vakiintunutta dikotomiaa suomen- ja ruotsinkielisten ryhmien välillä. Tarkastelen rajanvedon, toiseuden tuottamisen ja kategorisoinnin strategioita tapoina, joilla kahta selvärajaista kulttuuria ylläpidetään. Lopuksi esitän, että vaikka diskursiivista jakoa voidaan pitää vakiintuneena, sitä kyseenalaistetaan voimakkaasti sekä marginaalissa että ”valtavirrassa”. Tämä pakottaa pohtimaan uusia tapoja suhtautua kielen ja identiteetin suoraviivaiseen suhteeseen.

5.1 Kieli ja identiteetti – erottamattomat

Koulukielikeskustelussa monipuolisen kielitaidon ja kaksikielisyyden merkitystä ei kyseenalaisteta, mutta näkemykset parhaista menettelytavoista niiden saavuttamiseksi vaihtelevat. Näihin näkemyksiin taasen näyttää vaikuttavan etenkin ymmärrys siitä, millä tavoin kielen, kulttuurin ja identiteetin nähdään kytkeytyvän toisiinsa. Hannele Dufvan (2002) mukaan kielestä voidaan puhua moninaisten identiteettien yhtenä mahdollisena rakennusaineena. Kuitenkaan kielellistä identiteettiä ei voida suoraan samastaa etniseen tai kansalliseen identiteettiin, vaikka ne arkikielessä usein rinnastetaankin toisiinsa. Yhteys kielen ja yksilölle tai ryhmälle rakentuvien identiteettien välillä ei tästä näkökulmasta ole suoraviivainen, sillä identiteettien ymmärretään rakentuvan moniäänisissä, dialogisissa prosesseissa. (emt. 21–22.)

Koulukielikeskustelussa näkökulma vaikuttaa osin päinvastaiselta. Kieli näyttäytyy aineistossa yhtäältä hyödykkeenä ja toisaalta deterministisenä osana yksilön ja ryhmän identiteettiä. Hyödykkeenomaisena kieli voidaan irrottaa kulttuurisesta kontekstistaan, eikä siihen tällöin katsota liittyvän kulttuurista ulottuvuutta tai osallisuuden kokemusta, joiden

voidaan katsoa koostavan kulttuurista identiteettiä. Näkökulma konkretisoituu esimerkiksi diskurssissa, jossa kielikylpyopetusta tarjotaan ratkaisuksi ongelmaan, johon kaksikieliseltä koululta toivotaan vastausta. Kielikylpyopetus järjestetään tyypillisesti siten, että yksikielisiä oppilaita opetetaan luokassa vieraalla kielellä, mutta varsinaista kontaktia toiseen kieliryhmään ja kulttuuriin ei synny (ks. esim. Bergroth & Björklund 2013, 93). Siten kielikylpyopetus ei myöskään horjuta sitä kulttuurista, dikotomista asetelmaa, johon suomalainen opetusjärjestelmä perustuu.

Hyödykkeenomaisen kielitaidon merkitystä korostavassa diskurssissa kieltä tarkastellaan välineenä, joka on valjastettu yhteiseksi nimetyn tavoitteen, kansallisen kilpailukyvyn parantajaksi.

Mitä enemmän Suomessa kasvaa kaksi- tai monikielisiä lapsia, sen parempi - niin heille yksilöinä kuin koko yhteiskunnallekin. Ilman laajaa ja monipuolista kielitaitoa pienen kielialueen kasvatti on kansainvälistyvässä maailmassa heikoilla. (Helsingin Sanomat 13.11.2011)

Kielitaidon merkitys rakentuu hegemonisessa diskurssissa, jonka kyseenalaistaminen riitauttaisi yhteiseksi, kansalliseksi nimetyn tavoitteen. Kielitaidon nimiin vannovassa diskurssissa käytetään argumenttina tyypillisesti yhteiskunnan kilpailukykyä. Diskurssin voidaan nähdä toimivan vaihtoehdottomuusstrategian ehdoilla; laaja ja monipuolinen kielitaito on välttämätön resurssi kansainvälisen kilpailukyvyn ylläpitämiseksi. Koska muita vaihtoehtoja ei ole tarjolla, ei diskurssissa myöskään katsota tarpeelliseksi tuoda esille esimerkiksi vähemmistökysemyksiä tai identiteetti-problematiikkaa, jotka muissa yhteyksissä esiintyvät lähes poikkeuksetta. Laclau mukaan hegemoninen prosessi rakennetaan esimerkiksi diskurssin kiinnekohtien varaan (Howarth 2000, 110). Kiinnekohdat ovat kuin sohvatyynyn kiinnikenappeja, jotka pitävät diskurssin koossa mutta antavat sille jonkin verran liikkumavaraa. Tässä diskurssissa monikielisyys, kansainvälisyys ja kilpailukyky ovat sellaisia kiinnekohtia, joiden positiivista normatiivista arvottamista pidetään itsestään selvänä. Kiinnekohdat artikuloidaan viittaamalla niihin säännönmukaisesti, mutta niiden merkitystä ei kyseenalaisteta. Mielenkiintoista on, miten kilpailukykydiskurssissa kuitenkin identifioidutaan yhdeksi kansakunnaksi, joka yhdistää voimansa globaalin markkinatalouden edessä, vaikka kieltä itsessään ei nähdä identiteetin aineksena.

Kielellinen monimuotoisuus nähdään siis resurssina, jonka kyseenalaistaminen on epätavallista. Tämä koskee kuitenkin ainoastaan diskurssia, jossa kielitaitoa käsitellään kulttuurisesta kontekstistaan irrallisena hyödykkeenä. Kun kieli sen sijaan kytketään kulttuuriin jäsenyyksiin ja siitä tulee identifioitumisen kohde, lähestymistapa muuttuu ja kielestä muodostuu kategoria, johon suhtautumista ohjaavat monenlaiset arvonannot. Käsitys kielen ja identiteetin suhteesta uusintaa determinististä identiteettikuvaa – tässä diskurssissa ei tyypillisesti viitata postmodernin tulkinnan mukaiseen pirstaleisuuteen tai monipaikkaisuuteen. Identiteetin ymmärretään edelleen olevan oikeanlainen yhtenäisenä ja eheänä. Ihanteellinen monikulttuurinen yhteiskunta on tästä näkökulmasta sellainen, jossa rakennetaan keskenään monenlaisia, mutta sisällöltään yhtenäisiä ja yksiselitteisiä kulttuuri-identiteettejä.

Kielen kautta rakentuvaan identiteettiin nähdään kiteytyvän kulttuurin koko erityisyys. Kirjoittajan mukaan on välttämätöntä, että kielivähemmistö pitää yllä jatkuvaa keskustelua olemassaolostaan, kielensä tulevaisuudesta ja suhteesta enemmistökieleen. Hänen mukaansa suomenruotsalaisella vähemmistöllä on vahva juridinen, taloudellinen ja kulttuurinen asema ja siten paljon hävittävää. Kielen ja identiteetin suhteen kirjoittaja täsmentää toteamalla, että monille, ellei kaikille, on kieli olennainen osa identiteettiä.

Det kan verka tjatigt, men det är inget märkligt i att en språkminoritet för en ständig debatt om sin existens, om sitt språks framtid och förhållande till majoritetsspråket. För en minoritet med stark juridisk, ekonomisk och kulturell ställning, och därmed mycket att förlora, är en pågående diskussion ofrånkomlig. Och för många, om än inte alla, är språket en väsentlig del av identiteten. (Hufvudstadsbladet 27.9. 2011)

Tässä suomenruotsalaisen väestön identiteetti rakentuu nimenomaan vähemmistönä, jolla on kielensä kautta vahva asema ja paljon menetettävää. Suomenruotsalaisia kuvaillaan ja heidän kollektiivinen identiteettinsä rakentuu sen kautta, minkälainen heidän asemansa kielivähemmistönä suomalaisessa yhteiskunnassa on. Homi K. Bhabha viittaa kulttuurien ja identiteettien hybridisyydellä siihen, etteivät kulttuurit koskaan ole tarkkarajaisia – siten myös eristäytynyt ja puhdas kulttuurinen identiteetti on mahdoton (Huddart 2007, 67). Kuitenkin tällä puhetavalla rakennetaan kulttuurista identiteettiä, joka määrittyy yksinomaan kielen kautta ja on erityisen yhtenäinen. Lisäksi puhetapa rakentaa ryhmää, jonka asema yhteiskunnassa on tarkasti määriteltävissä. Kulttuuriin rajapintoihin ei koeta

tarvetta kiinnittää huomiota, sillä kyseessä on selkeästi paikantuneen ryhmän yhtenäinen ja yksiselitteisesti määriteltävissä oleva identiteetti.

David Huddart viittaa Saidin ja Bhabhan jälkikoloniaaliseen teoretisointiin kirjoittaessaan, että kulttuurien väliset erot voivat polarisoida, jos kulttuureille oletetaan vakaat ja tarkkarajaiset identiteetit. Yksiselitteinen käsitys oman maailman ja identiteetin rajoista tekee toiseuden määrittelystä helpompaa, mikä puolestaan on yhteydessä kulttuurien välisiin tasa-arvo-ongelmiin. (Huddart 2007, 67.) Mikäli lisääntyvästi tuotetaan tendenssiä määrittellä kielen ja identiteetin suhde kiinteäksi, ajaudutaan tilanteeseen, jossa raja meidän ja heidän välillä on entistäkin tarkemmin piirretty.

5.2 Pelkistävää identiteettipuhetta

Kiinnostukseni identiteettiin koulukielikeskustelun näkökulmana ei tyhjene siihen, millä tavoin itse identiteetin käsite aineistossa esiintyy, sillä kuten tähän mennessä on käynyt ilmi, tässä tutkimuksessa esitelty näkökulma identiteettiin rakentuu erilaisille oletuksille, kuin se tapa, jolla identiteettiin viitataan tutkimissani diskursseissa. Lisäksi oman tieteenfilosofisen lähestymistapani huomioiden on selvää, ettei identiteettiä voida tutkia tarkastelemalla ainoastaan sitä, mitä identiteetistä eksplisiittisesti puhutaan. Kiinnostavimmat havainnot identiteetin rakentumisesta tehdään todennäköisesti silloin, kun julkilausutusti puhutaan jostain aivan muusta. Identiteetin käsitteen eksplisiittisen käytön tarkastelu on kuitenkin olennaista, jotta ymmärrettäisiin, mitä on mahdollista tehdä ja saavuttaa rakentamalla tietynlaisia puhetapoja identiteetistä. Tässä kappaleessa tarkastelen essentialistista identiteettipuhetta strategiana, jonka avulla voidaan pelkistää ryhmän sisäisiä eroja tietyn tavoitteen saavuttamiseksi.

Koulukielidiskursseissa identiteetti on suosittu mutta heikosti määritelty käsite, jota käytetään jonkinlaisessa psykologisessa tai kognitiivisessa, ei-konstruktionistisessa ymmärryksessä (ks. esim. Alasuutari 2001, 133). Identiteetti on keskustelussa sekä eksplisiittinen kiinnostuksenkohde ja huolenaihe että käsite, johon viitataan ohimennen, kun varsinaisesti keskustellaan jostain muusta. Identiteetin käsitteelle annetaan monenlaisia merkityksiä, joskin yhteinen tekijä tuntuu olevan implisiittinen käsitys identiteetin essentialistisesta luonteesta ja käsitteellisestä yksiselitteisyydestä. Identiteetin

olemukseen ei diskursseissa puututa; niiden ulkopuolelle jäävät identiteetin pysyvyyttä tai päällekkäisyyksiä koskevat pohdinnat. Käsitys essentialistisen identiteetin olemassaolosta ilmenee siten, että identiteetistä puhutaan kohteena, johon erilaiset toimenpiteet, kuten kielipedagogiset ratkaisut vaikuttavat heikentävästi tai vahvistavasti. Identiteetti on tästä näkökulmasta kuin ilmapallo, jota voidaan kasvattaa puhaltamalla siihen lisää ilmaa tai kukka, jonka kastelematta jättäminen aiheuttaa sen nuupahtamisen. Käsitteellisellä yksiselitteisyydellä tarkoitan sitä, ettei identiteetin käsitettä tai sen sisältöä koeta tarpeelliseksi määritellä sitä käytettäessä, mikä kertoo myös edellä mainitun näkemyksen vakiintuneisuudesta.

Viime vaiheissaan koulukielikeskustelu on tarjonnut runsaasti mahdollisuuksia eksplisiittisen identiteettipuheen tarkasteluun. Kiinnostuksen kohde keskustelussa on ollut yksikielisen koulun merkitys ja kaksikielisten kouluratkaisujen mahdollinen haitallisuus ruotsinkielisten lasten identiteetille. Seuraavassa lainauksessa todetaan yksiselitteisesti, että ne, jotka haluavat tulla kaksikielisiksi luopumatta omasta identiteetistään, on ohjattava kielikylpyyn. Kirjoittaja viittaa saamenkielen aseman heikentymiseen ja epäilee saman kohtalon olevan edessäpäin myös ruotsinkielisellä vähemmistöllä, mikäli niitä paineen alla aletaan suomalaistamaan, millä kirjoittaja ilmeisesti viittaa ruotsinkielisten instituutioiden muuttamiseen suomen- tai kaksikieliseksi. Siten kaksikielisten koulujen kaltaisia oikoteitä kaksikielisyyteen ilman oman identiteetin menettämistä ei nähdä olevan.

Självklart går svenskan i Finland på sikt samma öde till mötes om vi darrar på manschetterna och börjar förfinska de institutioner som finns till för att stöda den svenska kulturen och det svenska språket. Den som vill bli tvåspråkig utan att göra avkall på sin egen identitet ska hänvisas till språkbud. Några genvägar finns inte. (Vasabladet 26.11.2012)

Tapaa, jolla identiteetistä tässä puhutaan, voidaan nimittää essentialistiseksi. Puhe paikantuu identiteettiin yksilöllisenä ominaisuutena ja omaisuutena, jonka hallintaoikeus on yksilöllä; identiteetin voi säilyttää tai siitä voi joutua luopumaan kokonaan. Kaksikieliset kouluratkaisut ja muut ruotsinkielisen instituutioiden asemaa heikentävät toimenpiteet, kuten tällaisten instituutioiden suomalaistaminen nähdään asioina, jotka voivat johtaa erityisen identiteetin menettämiseen. Kielikylpy nähdään turvallisenä vaihtoehtona aineistossa laajemminkin, sillä se ei uhkaa vallitsevaa kulttuurista dikotomiaa, koska pitää suomen- ja ruotsinkieliset oppilaat pääsääntöisesti omissa ryhmissään.

Uhattuna olevalla identiteetillä kirjoittaja viittaa tässä yksikieliseen identiteettiin. Hän tulee samalla sivuuttaneeksi kahden kielen välissä rakentuvan identiteetin ja sulkeneeksi kaksikielisen väestöryhmän ulos ruotsinkielisen vähemmistön ”pelastamistalkoista”. Sen sijaan, että kaksikielisyys nähtäisiin ruotsinkielistä identiteettiä rikastuttavana tekijänä, se rinnastetaankin identiteetin menettämiseen ja luopumiseen omasta kieli- ja kulttuuriperinnöstä. Kaksikielisten oppilaiden mainitsematta jättäminen voidaan tässä myös tulkita siten, ettei heitä katsota oikeutetuiksi kantamaan yksiselitteistä suomenruotsalaista identiteettiä.

Olemuksellista identiteettipuhetta voidaan tarkastella spivakilaiseen tapaan strategisena essentialismina, eli ryhmän diskursiivisena yhtenäistämisenä tietyn poliittisesti motivoituneen tavoitteen saavuttamiseksi. Essentialistiseen strategiaan liitetään tietoisuus ja refleksiivisyys niitä ristiriitaisia käsitteitä ja luonnehdintoja kohtaan, joihin päämäärän saavuttamiseksi kiinnitytään. (Spivak 1993, 3–4.) Jälkimmäisen voidaan siten katsoa edellyttävän tietoista suhtautumista sekä identiteetin käsitteen problematiikkaan, että niihin pelkistettyihin kulttuurisiin ominaisuuksiin, joita esimerkiksi ruotsinkieliseen ryhmään identiteettipuheen yhteydessä strategisesti liitetään. Edellä nähtiin lisäksi, että myös kaksikielisyyden asemaa voidaan pyrkiä edistämään olemuksellista identiteettipuhetta tuottamalla.

Spivakin (1993, 3) mukaan essentialistisen strategian käyttämisessä piilee riski siitä, että essentialistinen puhetapa pelkistää ryhmän identiteettiä vielä senkin jälkeen, kun sitä edellyttänyt tavoite on jo saavutettu. Merkittävä huomio, joka liittyy identiteettipuheen tuottamiseen polarisoituneessa koulukielikeskustelussa onkin se, että käyttämällä identiteetin käsitettä essentialistisella tavalla todella rakennetaan identiteettejä vastaavanlaisiksi, sillä todellisuutta rakennetaan sitä representoimalla. (ks. esim. Hall 1997, 17–19.) Tällöin aktualisoituu Spivakin esittämä riski essentialismin vakiintumisesta ja esimerkiksi ruotsinkielisen vähemmistöasema huomioiden on syytä kysyä, onko näin jo tapahtunutkin. Erityisesti viime vuosien kielipoliittisen ilmapiirin on katsottu kaventaneen ruotsinkielistä elintilaa ja ristiriitojen voidaan nähdä asettavan ruotsinkieliset jatkuvalle puolustuskannalle (ks. esim. Saukkonen 2013). Voidaan siis esittää, että yhtenäisen, essentialistisen identiteetin tarve on nykyisessä yhteiskunnallisessa ja kielipoliittisessa tilanteessa korostunut. Siten on ymmärrettävää, että osa toimijoista ruotsinkielisten kaltaisen vähemmistöryhmän sisällä kokee tarvetta yhtenäistää ryhmää tietynlaisia

puhetapoja ylläpitämällä. On kuitenkin suhtauduttava tarkkaavaisesti siihen, miten paikalleen jumiutunut essentialistinen strategia mahdollisesti toimii ruotsinkielisen ryhmän sisällä eroja pelkistäen ja siten muita mahdollisia olemisen tapoja syrjien. Ruotsinkielistä ryhmää rakentavalla identiteettipuheella yhtäältä vaiennetaan kulttuurisia monipaikkaisuuksia, häilyvyyttä ja epäjohdonmukaisuutta kieliryhmän sisällä. Toisaalta sen avulla vahvistetaan identiteettiä, joka pohjautuu yksiselitteiseen kielelliseen ja kulttuuriseen taustaan. Lopulta pienennetään sitä tilaa, jossa monipaikkaisten identiteettien on mahdollista kasvaa ja saada hyväksyntää. Voimistuva kaksikielisten elinolojen epäkohtia näkyväksi tekevä diskurssi voidaankin tulkita reaktioksi kulttuurisen määrittelyn ahtauteen, joka on syntynyt ruotsinkielisen elintilan sisälle.

5.3 Vakiintunutta dikotomiaa uusintamassa

Suomen- ja ruotsinkielisiä suomalaisia koskevassa keskustelussa jakoa kahteen kieleen ja kahteen kulttuuriin tuotetaan melko kyseenalaistamattomasti (ks. esim. Heikkilä 2011). Arkikielessä sellaiset neutraalilla tavalla käytetyt käsitteet kuten *kielimuuri* tai *Svenskfinland* ilmentävät vakiintunutta dikotomiaa ja sen ympärille rakentuvan puhetavan yleisyyttä. Ensimmäisellä ei kaksikielisestä Suomesta puhuttaessa viitata kommunikointikielen puuttumiseen vaan rajaan, jonka ymmärretään kieliryhmien myötä myös erottavan kaksi kulttuuria ja elämismaailmaa toisistaan. Jälkimmäinen sen sijaan on nimitys niille alueille, joilla ruotsinkieliset tyypillisesti Suomessa asuvat, mutta sitä käytetään myös yleisesti viittaamaan suomenruotsalaiseen väestöön yhtenäisenä ryhmänä. Käsitteitä voidaan pitää esimerkkeinä tavasta, jolla vakiintunut dikotomia esiintyy arkipuheessa myös huomaamatta.

Rajanvedolla tuotetaan jotain mikä ei kuulu diskurssiin: se toinen, joka on mahdollista diskursiivisesti sulkea ulos (Palonen 2008, 217). Tarkastelen tässä kappaleessa sellaisia puhetapoja, joilla kahden kieliryhmän dikotomiaa koulukieli-keskustelussa rakennetaan. Näitä voidaan tarkastella dikotomista jakoa tuottavina ja ylläpitävinä diskursseina. Diskursseissa vakiinnutetaan näkemystä kahdesta kieliryhmästä, joiden kulttuurit poikkeavat toisistaan perustavanlaatuisella tavalla. Merkitykselliseksi identiteettien rakentumisen näkökulmasta muodostuu tällöin ero, jota korostetaan suhteessa ulkopuoliseen ja häivytetään suhteessa omaan ryhmään. (ks. esim. Hall 1999; Heikkilä

2011). Koulukieliakeskustelussa kategoriat ja rajanvedot tuotetaan lähtökohtaisesti kielen avulla.

Suomen kaksikielisyydellä on oma erityinen historiansa, johon kuuluu, että kaksi kansanosaa eroavat toisistaan kieleltään, ja jokaisessa keskustelussa tavallaan neuvotellaan kuulumisen taso ja luonne. (Helsingin Sanomat 18.9.2011)

Kieli on tässä yksiselitteinen tekijä, joka erottaa suomenkielisen ja suomenruotsalaisen väestön toisistaan. Yksinkertaisimmillaan kategoriat voidaan rakentaa yksikielisen henkilön äidinkielen perusteella. Moniulotteinen sen sijaan on tulkinta siitä, mitä muita erontekoa kielen kautta rakennetaan, eli mitä muita eroja kielen nähdään implisiittisesti kantavan mukanaan. Edeltävä näkemys on koulukieliakeskustelussa harvinainen, sillä se tunnustaa kielen erontekona erityisesti historiallisessa kontekstissa, mutta kyseenalaistaa eron vakiintuneisuuden, eli sen säilymisen samanlaisena kontekstista toiseen. Siitä huolimatta, että jopa kiistämätön kielellinen ero onkin todellisuutta, eron merkitys on kuitenkin liikkuva ja neuvoteltavissa eri diskursseissa. (ks. Palonen 2008, 219).

Kaksikielisistä kouluratkaisuista puhuttaessa kielellinen ja kulttuurinen rajanveto tarkentuu entisestään, sillä kyse on diskursseissa rakennetun etäisyyden lisäksi myös fyysisestä välimatkasta. Kieliryhmien välinen raja konkretisoituu niissä erillisissä koulurakennuksissa ja jaettujen rakennusten väliseinissä, joilla suomen- ja ruotsinkielisiä oppilaita pidetään erillään. Monesti myös kaksikielisten koulukampusten tilat on suunniteltu niin, että päivittäiset toiminnot kouluissa ovat jokseenkin eriytettyjä (Sahlström ym. 2013, 334). Seuraavan kirjoittajan mielestä fyysisen etäisyyden säilyttäminen on ehdottomuus ruotsinkielisen kulttuurin pelastamiseksi. Hänen mukaansa monet eivät halua olla ”entistäkin rammempia ankoja”² ja tulla pakkosulautetuiksi valtakulttuuriin, vaan säilyttää omaleimaisuutensa. Siten kirjoittaja näkee myös suomen- ja ruotsinkielisten peruskoulujen oppilaiden sijoittamisen samaan koulurakennukseen, ts. kaksikieliset koulukampukset ratkaisuna, johon tulee rakentaa selkeää välimatkaa.

Många vill inte bli ännu mer haltande ankor och tvångsassimileras in i majoritetskulturen utan vill bevara vår egen särart, och då bör vi ta starkt avstånd

² Rampa anka (en haltande anka, engl. lame duck) on käsite, jolla yleensä viitataan viimeisen kautensa loppua lähestyvään poliitikkoon, jonka toimintakyky on jo heikentynyt (ks. Junkkari 2009).

från att ens låta våra barn få grundläggande utbildning i samma skolbyggnader som finskspråkiga. (Hufvudstadsbladet 19.6. 2012)

Näkemys, joka asettuu edustamaan ruotsinkielistä vähemmistöä määrittelee ryhmänsä tekemällä konkreettisen pesäeron suomenkieliseen enemmistöön. Laclau puhuu eronteosta rajanvetona, jonka yhteydessä nimetään se toinen, joka ei kuulu joukkoon, vaan diskurssin ulkopuolelle (Palonen 2008, 217). Tässä ulkopuoliseksi määritellään valtakulttuuri ja suomenkieliset, eli diskurssia rakennetaan ruotsinkielisen ryhmän sisällä. Ruotsinkielisen vähemmistön identiteettiä ei siten tuoteta ainoastaan omien kulttuuristen piirteiden kautta, vaan sen erityisyys rakentuu myös siinä ymmärryksessä, että on olemassa ulkopuolinen valtakulttuuri, jonka katsotaan uhkaavan vähemmistön asemaa. (ks. emt. 218.) Me-konstruktiolla tehtävää erontekoa, jota ruotsinkielen koskemattomuutta puolustavassa diskurssissa rakennetaan, voidaan tarkastella myös tapana tuottaa yhtenäistä identiteettiä kuvitellulle ryhmälle. (ks. esim. Gupta & Ferguson 2009, 14) Puhumalla ”meistä ja meidän lapsistamme” halutaan antaa ääni mahdollisesti koko ruotsinkieliselle ryhmälle, vaikka aluksi puhumalla ”monista” eikä ”kaikista” rakennetaan mahdollinen tila myös poikkeaville näkemyksille ”meidän” keskuudessamme. Kuitenkin näyttää siltä, että kirjoittajan mukaan kaikkien ruotsinkielisten on ryhmänä pysyttävä erillään suomenkielisestä väestöstä, jotta ruotsinkielisen ryhmän erityispiirteet olisi mahdollista säilyttää. Toisen ääripään vaihtoehtona nähdään alistuminen ruotsinkielisiin kohdistetulle vallankäytölle, joka pakottaa vähemmistön sulautumaan enemmistökulttuuriin. Erityispiirteitä ei tässä tulla määritelleeksi, mutta koska sellaiseksi ei mainita yksiselitteisesti kieltä, voidaan olettaa, että erityisyydellä viitataan myös kielen ulkopuolisiin seikkoihin, joiden nähdään liittyvän ruotsinkieliseen kulttuuri-identiteettiin. Puhetapa toiseuttaa jopa omaan kieliryhmään kuuluvia, sillä ne, jotka eivät jaa näkemystä eristytymisen tarpeellisuudesta eivät kuulu niihin ”meihin”, jotka todella haluavat pelastaa ruotsin kielen ja suomenruotsalaisen kulttuurin erityislaatuisuuden. Lönnqvistin (2001b) mukaan suomenruotsalaista identiteettiä rakentava diskurssi oikeuttaa vallankäytön, jonka kohteeksi yksilö asetetaan. Ilman suostumusta asettua identiteettiprosessin kohteeksi yksilö ikään kuin lakkaa olemasta suomenruotsalainen. Lönnqvist näkee kuitenkin mahdollisuuden kyseenalaistaa pakottava identiteetti, mutta tämä edellyttää ambivalenssien tiedostamista ja uudenlaisten sisältöjen tuomista identiteettien uusinnusprosessiin. (Lönnqvist 2001b, 449–450.)

Dikotomista jakoa tuottavassa ja ylläpitävässä koulukieliidiskurssissa tullaan rajanvedon kautta tuottaneeksi myös monitulkintaisia ja jopa ristiriitaisia sisältöjä, joissa vuorottelevat pyrkimys eristää suomenruotsalaisuus valtakulttuurista ja toisaalta tunnistaa se osana suomalaista kansallista kulttuuria.

Suomessa ruotsinkielisen väestön kulttuurinen identiteetti ja yhteisöllisyys säilyvät vain oman väen ja kielen puitteissa. Kieli ja kulttuuri kulkevat käsi kädessä, mitä hyväntahtoiset kaksikielisen koulun suosittelijat eivät näytä tajuavan. Pelkään, että suomen- ja ruotsinkielinen sekakoulu lopettaisi suomenruotsalaisten koululaisten ruotsin kielen käytön. Ja mikä pahinta, kielivähemmistömme sosiaalisen pääoman rikastama kulttuuri näivettyisi koko maan tappioksi. (Helsingin Sanomat 3.11.2011)

Kirjoituksessa tehdään eksplisiittinen rajanveto suomen- ja ruotsinkielisten välille vedoten kielen ja kulttuurin mahdollisuuteen säilyä elinvoimaisena ainoastaan rajatussa ryhmässä. Lisäksi viitataan yhteisöllisyyteen samalla olettaen yhtenäisen ruotsinkielisen ryhmän, ”oman väen”, olemassaolo ja sisäinen koheesio. Suomenruotsalaisuutta voidaan tästä näkökulmasta tarkastella sellaisena performatiivisena prosessina, johon Heikkilä (2011, 11–12) ja Lönnqvist (2001b, 449) viittaavat. Rajanvedon ja ryhmän tuottamisen kautta pyritään konstruoimaan yhtenäistä suomenruotsalaista kulttuurista identiteettiä, jonka sisältö rakentuisi jaettujen symbolisten kulttuuristen piirteiden varaan (ks. esim. Anderson 1991; Cohen 1985).

Kulttuuristen identiteettien rakentuminen suhteessa suomenruotsalaiseen vähemmistökulttuuriin ja toisaalta suhteessa suomalaiseen kansalliseen kulttuuriin muodostaa kirjoittajan ilmaisussa jännitteen. Rakennettuaan ehdottomalla otteella kulttuurien välistä raja-aitaa kirjoittaja päätyy nimittäin silti raottamaan porttia ja antaa ymmärtää, että ruotsinkielisen vähemmistön rikastama kulttuuri on jotain, joka hyödyttää myös valtaväestöä, sillä sen kuihtuminen olisi tappiollista koko maalle. Kirjoittaja ei ehdota, millä yhteiskunnan osa-alueilla valtakulttuuria rikastuttavat kohtaamiset voisivat tapahtua, mutta ainakaan koulu ei hänen mukaansa ole tälle sovelias paikka, sillä se saattaisi johtaa ruotsinkielisten lasten äidinkielen ja kulttuurin kuihtumiseen. Näiden hän katsoo kulkevan käsi kädessä. Puhetavan voidaankin katsoa ilmentävän näkemystä, jonka mukaan koulun tehtävä on puhtaan kulttuuriperinteen välittäminen oppilaille ja sitä kautta myös yksiselitteisten kulttuuristen identiteettien rakentaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 38–39) keskeiseksi oppimistavoitteeksi nimetään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemuksen ymmärtäminen ja oppilaan auttaminen oman kulttuuri-identiteettinsä löytämisessä. Ruotsinkielisessä, pääpiirteittäin samansisältöisessä laitoksessa suomalaisen identiteetin rinnalla on lisäksi maininta suomenruotsalaisesta identiteetistä (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2004, 37). Tavoitteenasettelu perustuu oletukselle olemuksellisesta kulttuuri-identiteetistä, joka on valmis poimittavaksi ja jonka löytämisessä koulun tehtävä on oppilastaan opastaa. Kulttuuri-identiteettiä yksinkertaistava näkemys toimii myös ahtauttamalla koulun suvaitsevaisuuden ilmapiiriä ja kaventaa moniulotteisten kulttuuristen taustojen ja siten identiteettien elintilaa. Tuuli Kurki (2008, 21) onkin kirjoittanut, että kulttuuristen erilaisuuksien häivyttäminen opetussuunnitelmasta ei poista erilaisuutta koulusta, jolloin opetussuunnitelmissa sivuutettu erilaisuuden mahdollisuus kuitenkin vaikuttaa koulun kulttuureihin tiedostamattomasti.

Koulukielikeskustelussa jaetaan laajasti näkemys, jonka mukaan koulun tehtävä on välittää oppilaille oman taustan mukaista, oikeanlaista kulttuurista perintöä ja osallistua sitä kautta lasten ja nuorten kulttuurisen identiteetin rakentamiseen. Tapakulttuurin ja muun kulttuurisen perinnön katsotaan olevan kieliryhmittäin eriytyneitä siten, että suomen- ja ruotsinkielisille oppilaille tulee opettaa erilaisia asioita ja siten tarjota erilaisia aineksia kulttuurisen identiteetin rakentamiseen. Siitä, mitkä ovat suomen- ja ruotsinkieliseen kulttuuriin kytkeytyviä välittämisen arvoisia ominaispiirteitä, vallitsee keskustelussa jokseenkin hegemoninen näkemys. Useimmiten tärkeimmäksi, ja samalla kieliryhmittäin eriytyneimmäksi kulttuuriseksi perinnöksi ymmärretään tapa- ja juhlakulttuuri, kuten ruotsinkielisten koulujen Lucia ja vastaavasti suomenkielisten koulujen Tiernapojat.

Pitäisi myös miettiä, passaavatko Lucia-juhlat ja muut siihen [kaksikielisen koulun] systeemiin. Molempien kieliryhmien pitää saada ilmentää koulussa omaa kulttuuriaan. Se olisi kaksikielisissä kouluissa aikamoinen haaste. (Helsingin Sanomat 13.9.2011)

Kirjoittaja epäilee, että molempien kieliryhmien olisi haasteellista ilmentää kulttuuriaan kaksikielisessä koulussa. Esimerkkinä oman kulttuurin ilmentämisestä kirjoittaja mainitsee “Lucia-juhlat ja muut”, jolla viittaa mahdollisesti juuri ruotsinkieliseen tapa- ja

juhlakulttuuriin. Kirjoittaja ei erittele, minkä vuoksi konkreettisten juhlien ja tapojen yhdistäminen kaksikielisen koulun arkeen on haasteellista, eikä toisaalta pohdi syvällisemmin sitä, mitä muuta oman kulttuurin ilmentäminen voisi pitää sisällään tai esimerkiksi koulun roolia identiteetin rakentamisessa. Mikäli käsitys kieliryhmien omasta kulttuurista supistuu juhlaaperinteisiin, on kysyttävä, olisiko kahdenlaisen juhlakulttuurin ylläpitäminen samassa koulussa todella kynnykskysymys. Todennäköisempää on, että puhetapaa motivoi pohjimmiltaan pelko siitä, että ollaan yhdistämässä jotain, mitä on diskursiivisesti ja fyysisesti totuttu pitämään erillään. Seuraava kirjoittaja laajentaa yksikielisten päiväkotien ja koulujen merkitystä tapakulttuurista kieli-identiteettiin ja tasavertaisuuteen, sillä katsoo niiden paikkojen olevan harvassa, joissa suomenruotsalaiset lapset ja nuoret voisivat käyttää äidinkieltään ilman rajoitteita.

Arjessa ei ole montaa paikkaa kodin ulkopuolella, jossa suomenruotsalaiset lapset ja nuoret voivat vapaasti puhua ja tulla ymmärretyiksi äidinkielellään. Päiväkodit ja koulut ovat kieli-identiteetin ja tasavertaisuuden kannalta tärkeimmät ruotsinkieliset instituutiot. (Helsingin Sanomat 21.3.2013a.)

Kielellistä ja kulttuurista kahtiajakoa ylläpitävässä diskurssissa juuri koulu nimetään monesti tärkeimmäksi yksikieliseksi instituutioksi ja paikaksi, jonka toivotaan ylläpitävän eheää ja yksiselitteistä kulttuurista identiteettiä sekä toimivan kulttuurien kohtauspaikan sijaan muusta yhteiskunnasta eristettynä kulttuurin ja kielen ”kehtona”. Yksikielisen koulun tarvetta perustellaan eriyttävässä diskurssissa lähes poikkeuksetta kielitieteellisillä tutkimuksilla, jotka osoittavat vähemmistökielen kärsivän tappiota kamppaillessaan samasta elintilasta enemmistökielen kanssa. Eräs tällainen diskurssissa laajasti tunnustettu ja popularisoitu näkemys on Taxellin paradoksiksi kutsuttu katsantokanta, jonka mukaan yhteiskunnan kaksikielisyyttä edistetään tietynlaisissa kielellisissä olosuhteissa varmimmin yksikielisiä ratkaisuja suosimalla (ks. esim. Liebkind & Sandlund 2006, 260). Keskustelu Taxellin paradoksin ympärillä liittyy monesti sen sovellettavuuteen erilaisissa kieliolosuhteissa.

Kirjoituksessa "Taxellin paranoia" kerrottiin, että mitään vankkaa tutkimustietoa "Taxellin paradoksin" todenperäisyydestä ei ole. Todellisuudessa asiaa on tutkittu laajasti niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Taxellin paradoksiksi sanotaan väitettä, jonka mukaan kaksikielisyys johtaa yksikielisyyteen. Tämä ei tietenkään koske kaikkea kaksikielisyyttä joka paikassa. Tutkimustiedon mukaan kieliryhmien

suhteellinen koko ja paikkakunnan kielirakenne määräävät, milloin kaksikielisyys johtaa yksikielisyyteen ja milloin ei. (Helsingin Sanomat 21.3.2013b.)

Taxellin paradoksia ja sen käyttämistä kaksikielisten koulujen vasta-argumenttina voidaan tarkastella näkökulmana, jossa moniulotteinen kieleen ja kulttuuriin kietoutuva ilmiö pelkistyy koskemaan kielen käyttäytymistä tietyntilaisissa kieliolosuhteissa. Puhetapa, jossa “kielirakenne määrää, milloin kaksikielisyys johtaa yksikielisyyteen” on omiaan irrottamaan kielen kulttuurisesta kontekstistaan ja niistä ihmisistä, jotka sitä pitävät elossa. Tutkimustiedon esittäminen kaavamaisen suoraviivaisena yksinkertaistaa myös monikerroksisen ilmiön muotoon, joka tuntuu oikeuttavan ainoastaan yhden näkökulman huomioivat kannanotot kaksikielisten ratkaisujen puolesta tai niitä vastaan. Koulukielikeskustelun lomassa rakentuva asiantuntijadiskurssi on esimerkki lähes vaihtoehdottomasta lähestymistavasta, jossa myös identifioitumisprosessit ja kulttuurinen konteksti pelkistyvät osaksi kielellisiä voimasuhteita. Puhetapaa voidaan tarkastella myös faktuaalistamisstrategiana, jossa vaihtoehdottoman asiantuntijapuheen rakentaminen näyttäytyy vallankäyttönä (Juhila 1993, 152–153).

Yksikielisillä ratkaisuilla ymmärretään dikotomiaa tuottavassa diskurssissa turvattavan yksikielistä ruotsinkielistä tilaa (*svenskt rum*), jonka olemassaolo nähdään vähemmistönäkökulmasta tärkeäksi. Kirjoittaja siteeraa seuraavassa kansainvälisesti tunnetuksi nimeämäänsä kaksikielisyystutkijaa, jonka mukaan kaksikielisistä ratkaisuista kielikylpyopetuskin on suositeltavaa ainoastaan silloin, kun oppilaan äidinkielen status on opetuskielen statusta korkeampi. Tähän vedoten mahdolliset kaksikieliset koulutkin tulisi kirjoittajan mukaan muodostaa ainoastaan suomenkielisistä kouluista ja säilyttää ruotsinkielinen koulu mahdollisimman yksikielisenä ympäristönä.

För att citera den internationellt erkända svenska tvåspråkighetsforskaren Kenneth Hyltenstam ”Det är endast när elevernas modersmål ur all avseenden har högre status än undervisningsspråket som immersionundervisning är att rekommendera.” Med detta i åtanke skulle det för att främja tvåspråkigheten vara betydligt rimligare att göra om de enbart finskspråkiga skolorna till tvåspråkiga finsk-svenska skolor. Däremot är det både ändamålsenligt, rimligt och viktigt att bevara den finlandssvenska skolan som ett så svenskt rum som möjligt. (Hufvudstadsbladet 23.9.2011)

Yksikielisen ratkaisun tarvetta perustellaan tässä kaksikielisyystutkijan antamalla suosituksella siitä, että vähemmistökielen opetusympäristö tulisi pitää niin yksikielisenä kuin mahdollista. Lausunto kantaa huomattavaa auktoriteettia; jopa alkuperäisestä yhteydestään irrotettuna se yksiselitteisesti riittää perustelemaan yksikielisten ratkaisujen tarpeellisuuden. Koulukielikeskustelussa ja erityisesti kieliryhmien kahtiajakoa tuottavissa ja ylläpitävissä näkökulmissa asiantuntijadiskurssi on kielitieteilijöiden rakentamaa. Näissä diskursseissa esimerkiksi kaksikielisydestä ja vähemmistökielten asemasta tehtyyn tutkimukseen viitataan säännönmukaisesti. Voidaankin kysyä, kenen tarkoitusperiä palvelevaa tietoa ja identiteettejä tuotetaan diskursseissa, jota konstruoi ainoastaan yhden tieteenalan näkökulma (ks. esim. Liljeström 2004, 11).

Osoittamalla havaintoa tarkoitukseni ei ole kyseenalaistaa kielitieteellisen asiantuntemuksen tarpeellisuutta tai pätevyyttä, vaan kiinnittää huomiota siihen, että monesta diskurssista puuttuvat täysin vaihtoehdotiset näkökulmat. Koulukielikeskustelua tarkastellessa voidaan huomata, että asiantuntijadiskurssi rakentuu lähes yksinomaan kielitieteellisen ja psykologisen asiantuntijuuden varaan. Juhilan (1993) mukaan vaihtoehdottomuuspuhetta käytetään erityisesti tilanteissa, joissa käsitellään ongelmaksi koettua asiaa ja sen ratkaisemista. Diskurssissa rakentuva strategia näyttäytyy vaihtoehdottomana; se tuotetaan yksiselitteisten syy-seuraussuhteiden varaan, joiden problematisoinnille ei anneta tilaa. (emt. 163–164.) Vaihtoehdottomasta näkökulmasta tuotetusta tiedosta tehdään legitiimiä ja sen avulla voidaan yksiselitteisesti perustella yksi- tai kaksikielisiä kouluratkaisuja. Kantolaan (2002) viitaten voidaan todeta, että vaihtoehdottomalla puheella on mahdollista tuottaa vaikutuksia, joilla on merkitystä vallankäytön kannalta. Puhe, jonka avulla koulukielikeskustelussa tuotetaan tietynlaista asiantuntijuutta, rajaa ulos toisenlaisia näkökulmia ja valikoi mukaan toisia, siten arvottaen ja järjestäen todellisuutta. (ks. emt. 64.) Esimerkiksi kielitieteellisen asiantuntijapuheen avulla tuotettu, yhden tieteenalan tutkimustiedon varaan rakentuva totuusdiskurssi rajaa samalla muiden tieteellisten näkökulmien mahdollisuutta saada kuuluuutta koulukielikeskustelussa. Ilmiön ymmärtämisen kannalta monitieteistä näkökulmaa voidaan pitää tarpeellisenä, sillä ainoastaan kielitieteellinen, psykologisoiva näkökulma ei riitä selittämään ilmiötä, jossa kieli kytkeytyy moniulotteisesti kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin.

Koulukielikeskustelussa varsinkin sosiologiseen ymmärrykseen sitoutuvan yhteiskuntatieteellisen asiantuntijanäkökulman puuttuminen on silmiinpistävä; aineistossa ainoastaan yksi kirjoittaja on ilmoittanut olevansa antropologi ja eräs toinen tunnetaan sosiaalipsykologian alalta, eikä toisaallakaan aineistossa voida sanoa viitattavan juuri muuhun, kuin kielitieteelliseen tutkimukseen. Yhteiskuntatieteellisiä tai humanistisia avauksia esimerkiksi sosiologisesta tai kulttuurintutkimuksen näkökulmasta ei koulukielikeskustelussa ole yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta kuultu. Yksittäiset kannanotot eivät pääse ääneen omana diskurssinaan, koska yksi lausuma ei vielä muodosta diskurssia (ks. Hall 1997, 44). Yksitieteisen lähestymistavan voidaan arvella johtaneen siihen, että myös monet diskurssien keskeisistä käsitteistä on määritelty kielitieteellisistä näkökulmista. Tästä aiheutunee myös se, että identiteetti ja kieli ymmärretään aineistossa laajasti pariksi, joiden suhde on suoraviivainen. Identiteetin tärkeimmäksi tekijäksi muodostuu tällaisessa hegemonisessa diskurssissa kieli, periaatteella yksi kieli, yksi mieli. Seuraavassa tekstikatkelmassa kirjoittaja toteaa tutkimustuloksien osoittavan, että Suomessa esiintyy kaksikielistä identiteettiä, joka voidaan lisäksi paikantaa juuri sellaisille ruotsinkielisille, jotka asuvat suomenkielisillä asuinalueilla. Kirjoitus on reaktio eräässä toisessa kirjoituksessa esiintyneeseen, jopa konstruktionistisena pidettävään väitteeseen, jonka mukaan Suomeen on kaksikielisen identiteetin sijaan syntynyt kaksi kieli-identiteettiä.

Kirjoituksessa väitettiin myös, että Suomessa on kaksi kieli-identiteettiä kaksikielisen identiteetin sijaan. Tätäkin on tutkittu perusteellisesti, ja tutkimustulokset ovat yksiselitteiset. Kaksikielinen identiteetti on erittäin yleinen ruotsinkielisillä, jotka asuvat pääosin suomenkielisillä asuinalueilla, ja heitä on suomenruotsalaisista valtaosa. (Helsingin Sanomat 21.3.2013)

Kirjoittajan argumentointi rakentaa essentialistista identiteettikäsitystä suoraviivaistamalla kielen ja identiteetin suhteen ja olettamalla universaalin kaksikielisen identiteetin olemassaolon. Kaksikielinen identiteetti tuotetaan yksiselitteisenä sosiaalisena kategoriana, jonka alle erityisesti tietynlaisten kieliolosuhteiden ympäröivinä elävät kaksikieliset henkilöt voidaan sijoittaa. Sosiaalisen kategorian uskotaan siten kytkeytyvän universaaliin kaksikieliseen identiteettiin sen takana. (ks. Barker 2000, 11, 20–21.) Näkemyksen oikeellisuutta perustellaan lisäksi ”perusteellisten tutkimusten yksiselitteisillä tuloksilla”, joiden näkökulmia ei kuitenkaan eritellä. Feministisen lähestymistavan näkökulmasta on huomautettava, ettei tutkimuksen perusteellisuus tai yksiselitteisyys kuitenkaan mitätöi sen

kontekstisidonnaisuutta; tuotettu tieto on sidoksissa aikaan, paikkaan ja henkilöön (ks. Liljeström 2004, 11). Näkökulman esittäminen ei tässä diskurssissa kuitenkaan vaadi perusteluja sen hegemonisen asetelman vuoksi; diskurssissa esiintyvät oletukset identiteetistä perustuvat samanlaiselle essentialistiselle näkemykselle, kuin kirjoittajan esittelemä näkökulma (ks. Jokinen & Juhila 1993, 80–81). Toimintamalli kertoo koulukielikeskustelun dynamiikasta ja pelisäännöistä, jotka ovat muodostuneet kielitieteellisessä kehyksessä tietyn mallin mukaiseksi. Koulukielikeskustelussa kielen ja identiteetin suhde on määrittynyt suoraviivaiseksi kategorisen mallin mukaan. Tietynlaisen identiteettimallin tuottaminen dominoivan tieteenalan tutkimustulosten kautta hankaloittaa keskusteluun osallistumista muunlaisista näkökulmista.

5.4 Vastapuhetta rajapinnoilta ja valtavirrasta

Olen tässä tulosluvussa tarkastellut sitä, miten hegemonisessa diskurssissa tuotetaan ja ylläpidetään kahtiajakoa kahden kielen ja kulttuurin välillä. Dikotomisessa diskurssissa rakennettavat identiteetit näyttäytyvät vaihtoehdottomina ja kytkeytyvät yksiselitteisiin kieli- ja kulttuuriolosuhteisiin. Suoraviivainen näkemys identiteetin rakennusprosessista on ristiriidassa monipaikkaisuuteen ja ristiriitoihin perustuvan identiteettikäsitteen kanssa. Tässä diskurssissa monipaikkaiset identiteetit näyttäytyvät mahdottomina, sillä kulttuuriselle vaihtelulle ei anneta tilaa. Lähtökohdaksi määrittyy yksi kieli ja sen kylkeen yksiselitteisesti kasvanut kulttuuri-identiteetti. Miten aineistossa sitten suhtaudutaan siihen, että identiteettiä voisi rakentaa suhteessa monenlaisiin kulttuuriin jäsenyyksiin? Tämän luvun tarkoitus on antaa ääni sellaisille diskursseille, joissa vakiintunutta kahtiajakoa kyseenalaistetaan suunnasta tai toisesta. Luvun tarkoitus on myös luontevasti johdattaa seuraavaan tuloslukuun, jossa näkökulmaa käsitellään kaksikielisyiden kautta.

Kielellistä ja kulttuurista eristäytymistä kritisoidaan diskurssissa, jossa kaksikieliset ratkaisut esittäytyvät kyllä mahdollisuuksina oppia kieltä, mutta ennen kaikkea tutustua kulttuuriin ja ihmisiin sen takana. Seuraava kirjoittaja kritisoi yhteiskuntaa, jossa monikulttuurisuuspuhe on kultaa, vaikka mahdollisuuksia kulttuurisen ymmärryksen laajentamiseen ei hyödynnetä edes niin sanotun suomalaisen kansallisen kulttuurin puitteissa.

Meillä puhutaan paljon monikulttuurisuudesta, mutta emme ole edes tämän tutuimman vähemmistömme kanssa onnistuneet luomaan tapoja tutustua toisiimme, kulttuuriimme ja kieleemme aidoissa ympäristöissä. Olisiko jo aika? (Helsingin Sanomat 15.9.2011)

Näkemykseni ilmentää turhautumista kulttuuriseen ja kielelliseen erillään elämiseen. Identiteettinäkökulmasta on merkittävää, että kirjoittaja kuvastaa tyytymättömyyttään tavalla, joka kyseenalaistaa käsitystä kahtiajaosta luonnollisena olotilana. Tämän voi tulkita tavasta, jolla kirjoittaja puhuu tutustumisesta toisiimme, kulttuuriimme ja kieleemme. Puhetavalla rakennetaan yhtenäistä suomalaista identiteettiä, jonka kulmakiviä ovat yhteiset kielet ja kulttuurit. Kuten myös edellisen lainauksen kohdalla, on melko tyypillistä, että keinotekoisena pidettyä kulttuurista ja kielellistä jakoa kyseenalaistetaan juuri suomenkielisen ryhmän sisällä. On luonnollisesti tunnistettava se tosiasia, että enemmistön toiveita eivät vähemmistön tavoin ohjaile huoli oman elintilan tai kielellisten oikeuksien kaventumisesta. Silti ruotsinkieliseen ryhmään kohdistuvan vihapuheen kärjistyessä tulisi kiinnittää huomiota myös niihin diskursseihin, joissa entistä tarmokkaammin toivotaan keinotekoisien muurien purkamista.

Jos Suomessa ei oikeasti opita ja rakasteta molempia kieliämme ja kaksikielisyyttämme, voi käydä kuten H.C. Andersenin sadun keisarille. "Ja hän kulki entistäkin ylväämpänä, ja kamariherrat kantoivat laahusta, jota ei ollut ensinkään." Muurin sijaan pitäisi rakentaa siltaa. (Helsingin Sanomat 13.11.2011)

Kirjoituksessa viitataan erikseen Suomen kahteen kieleen ja kaksikielisyyteen resursseina, joilla pröystäileminen on nykyisessä tilanteessa turhaa. Kahtiajakautunut kansa ei voi kirjoittajan mukaan saada parasta mahdollista hyötyä kahdesta kielestä, jos todellisuudessa niitä ei osata arvostaa. Edellä dikotomista diskurssia on kyseenalaistettu suomenkielisten näkökulmasta, vailla vähemmistöaseman elinvoimaisuudestaan kantamaa huolta. Ei ole kuitenkaan lainkaan tavatonta, että myös vähemmistön joukossa kyseenalaistetaan kaksijakoista kieli- ja kulttuuri-ilmastoa. Näin tehtäessä ei rakenneta erillisiä diskursseja vaan tuotetaan samaa puhetapaa, joka yhdistää kieliryhmät yhteisen tavoitteen taakse ja heikennetään siten jo itsessään dikotomista asetelmaa. Seuraavassa kirjoittaja leikkii ajatuksella kaksikielisestä koulusta lapsuutensa ruotsinkielisellä paikkakunnalla ja kysyy, eikö sen ansiosta olisi ollut paremmin varustautunut kohtaamaan suomalaisen

yhteiskunnan. Kirjoittajan mukaan arvostettuja ruotsinkielisiä instituutioita käyneille annetaan vastuu maan kaksikielisyyden ylläpitämisestä – josta he maksavat suomenkielentaidollaan.

Men tänk om det hade funnits en tvåspråkig skola i det pursvenska Malax på nittioalet? Hade jag då inte varit betydligt bättre rustad att möta det finländska samhället? - - Det är vi, som gått genom alla de högt värderade enspråkiga institutionerna, som får ta rollen som garant för landets tvåspråkighet med våra egna finskkunskaper som pris. (Hufvudstadsbladet 25.9.2011)

Kirjoittaja kyseenalaistaa dikotomiaa ylläpitävän diskurssin, silti kahtiajaon todelliset vaikutukset tunnistaen ja tunnustaen. Suomalainen yhteiskunta näyttäytyy kirjoittajalle suomenkielisenä yhteiskuntana, eli tilana, joka yksikielisen ruotsinkielisen henkilön on kohdattava – lähtökohtaisesti ei yhdessä eletä. Kielellisellä ja kulttuurisella kahtiajaolla on yksikielisellä paikkakunnalla kasvaneelle konkreettisia negatiivisia seurauksia; ruotsinkielisellä paikkakunnalla yksilön on vaikea saavuttaa sellaisia kielellisiä ja kulttuurisia resursseja, joita voidaan katsoa tarvittavan suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumiseen. Lisäksi kirjoittaja on sitä mieltä, että ruotsinkieliset maksavat omalla suomenkielentaidollaan kalliin hinnan kaksikielisestä Suomesta, jota hän katsoo ylläpidettävän yksikielisten instituutioiden avulla. Kun todellisuus näyttäytyy tällaisena, voidaan perustellusti puhua dikotomiasta, jonka tarpeellisuus on kyseenalainen myös vähemmistöproblematiikan näkökulmasta.

Erityisesti yksikielisten suomenruotsalaisten näkökulmasta tuotettu vastapuhe on kahtiajaon haastajana merkittävää, sillä se ravistelee hegemonista diskurssia sisältä päin. Sitä tuottamalla asetutaan vastustamaan identiteettiä, jota dikotomiaa ylläpitävässä diskurssissa pyritään tuottamaan koko ruotsinkieliselle ryhmälle. Leimaavaa suomenruotsalaista identiteettiä vastustamalla kieltäydytään yksiselitteisesti jakamasta niitä arvoja, joilla kulttuurista dikotomiaa ylläpidetään. Samalla kyseenalaistetaan ”me suomenruotsalaiset” yksiselitteisenä ryhmänä.

Yhteenvedon voidaan todeta, että koulukielikeskustelussa kielen ja identiteetin suhdetta rakennetaan suoraviivaisesti. Luomalla yhtenäistä, kieleen kytkeytyvää identiteettiä erityisesti ruotsinkielisille, rakennetaan kulttuurisesti pelkistävää tarinaa hyvin

heterogeeniselle joukolle ihmisiä. Toisinaan vähemmistöryhmän on turvauduttava essentialistiseen identiteettiin saadakseen äänensä kuuluviin. Näin tekemällä tullaan kuitenkin tuottaneeksi kaksi tarkkarajaista identiteetikategoriaa, suomen- ja ruotsinkieliset. Kun me-konstruktio rakennetaan dikotomisesti erottamaan suomen- ja ruotsinkielinen ryhmä toisistaan, tunnistamatta jää myös merkittävä osa siitä kulttuurisesta identiteetistä, joka ei yksiselitteisesti rakennu vain toisen ryhmän puitteissa. Syntyy ryhmä, jonka identiteetti ei tule näkyväksi poleemisella kulttuuri- ja kielijäntä, sillä se ei kuulu meihin eikä muihin. Tästä näkökulmasta merkittävän ryhmän muodostavat dikotomiaa tuottavan diskurssin väliinputoajat, kuten kaksikieliset henkilöt, jotka eivät sovi yksiselitteisesti suomen- tai ruotsinkielisessä kontekstissa rakentuvaan kielelliseen ja kulttuuriseen identiteetikategoriaan. Kaksikielinen henkilö paikantuu koulukielikeskustelussa moniin päällekkäisiin ja limittäisiin subjektipositioihin. Seuraavassa luvussa tarkastelen dikotomiaa tuottavia puhetapoja ja niitä haastavaa diskurssia kaksikielisyyden näkökulmasta.

6 Kaksikielisyys kyseenalaistaa kahtiajaon

Edellisen luvun lopuksi esitin, että kielellisesti ja kulttuurisesti eriytynyttä yhteiskuntaa tuottavan hegemonisen diskurssin rajapinnoille on rakentunut puhetapa, joka kyseenalaistaa vakiintunutta dikotomiaa. Puhetavan muutosta voidaan laulausittain tarkastella dislokaationa, joka kyseenalaistaa hegemonisessa diskurssissa tuotettuja merkityksiä (ks. Torfing 2005, 16). Kaksikielisuuden voimaannuttamiseen pyrkivä diskurssi toimii vastapuheen lailla ja tuottaa uudenlaisen näkökulman siihen, miten kielen ja identiteetin suhteeseen voidaan suhtautua.

Tässä luvussa tarkastelen tapoja, joilla kaksikielisuudesta koulukielikeskustelussa puhutaan, ja joilla kulttuurisia identiteettejä rakennetaan suhteessa kaksikielisyyteen. Tarkastelen kaksikielisuuden diskursiivista tuottamista yhtäältä sekä yksilöön ja yhteiskuntaan, että kieleen ja kulttuuriin kytkeytyvänä ja toisaalta sekä osallistavana että ulossulkevana mekanismina. Lopuksi pohdin aineiston valossa, mihin mahdollinen kaksikielinen identiteetti koulukielidiskursseissa paikantuu. Tarkastelen sitä, miten kaksikielisyys tuottuu diskursseissa ilmiöksi, joka on yksilötasolla toivottavaa mutta yhteiskunnallisella tasolla problemaattista. Ymmärrys kaksikielisuudesta kieli- ja identiteettirajat ylittävänä ilmiönä horjuttaa dikotomiaa tuottavan diskurssin perustuksia. Kaksikielisuuden puolesta kasvavaa ääntä tarkastelen marginaalissa ja sen ulkopuolella tuotettavana vastapuheena, jolla kyseenalaistetaan yksinkertaistavia kategorioita ja identiteettimäärittelyjä (ks. esim. Juhila 2004). Aloitan tarkastelemalla monitulkintaisen kaksikielisuuden käsitteen rakentumista laulausiteorian käsittein osoittaakseni niitä paikkoja diskursseissa, joissa näkemystä kaksikielisuudesta rakennetaan hegemonisissa prosesseissa.

6.1 Kaksikielisyys monitulkintaisena käsitteenä

Kaksikielisyys on käsite, joka pitää kaksikielisen koulun kontekstissa rakentuvia diskursseja jatkuvassa liikkeessä. Lähtökohtaisesti käsite saa erilaisia merkityksiä ja arvotuksia sen mukaan, puhutaanko siitä yksilöllisellä tai yhteiskunnallisella tasolla. Kuten luvussa 5.1 esitin, yksilön kaksikielisyys suhteutuu kielitaitoon ja kilpailukykyyn

näyttäytyen tavoiteltava resurssina, johon on helppo suhtautua ongelmattomasti. Yhteiskunnallisella ja institutionaalisella tasolla kaksikielisyyteen suhtautuminen vaikuttaa sen sijaan olevan ongelmallista siksi, että se edellyttää vallitsevan rakenteellisen dikotomian kyseenalaistamista.

Kaksikielisyys on aineistossa keskeinen käsite ja viittaa kirjoituksissa monenlaisiin kohteisiin; kaksikielisiin kouluihin ja instituutioihin, kaksikielisiin henkilöihin ja yhteisöihin, kaksikieliseen identiteettiin. Keskustelua seuratessa huomio kiinnittyy väistämättä siihen, että aineistossa esiintyy monenlaisia määritelmiä kaksikielisyydelle ja siten käsitteen sisältö rakentuu erilaisissa diskursseissa. Poikkeuksia eivät ole nekään kirjoitukset, joissa kaksikielisyys jätetään kokonaan määrittelemättä siten, että tullaan olettaneeksi jonkinlainen hegemoninen yhteisymmärrys siitä, mitä käsitteellä tarkoitetaan. Kaksikielisyyden käsite kytketään viittaamaan joko kahden kielen taitamiseen tai laajemmin kahteen kulttuuriperintöön. Edellä mainitun näkökulman mukaan kaksikielisyys määrittyy suhteessa kielen välinearvoon. Tällöin kaksikielisyys viittaa yksinkertaisimmillaan henkilöön, joka on varhaislapsuudessa tai elämänsä myöhemmässä vaiheessa omaksunut kodissa tai sen ulkopuolella molemmat kotimaiset kielet. Tässäkin näkemys kaksikielisyyden määrittelystä vaihtelee; aitoa kaksikielisyttä korostava diskurssi viittaa luonnontieteellisiin määritelmiin aivojen kaksikielisyydestä siinä missä kielen hyötynäkökulmaan nojaava argumentointi pitää henkilön kykyä selviytyä molemmilla kotimaisilla kielillä riittävänä evidenssinä kaksikielisyydestä. Jälkimmäisen näkemyksen mukaan kaksikielisyys sidotaan kulttuuriin, jolloin korostetaan, että molemmat kotimaiset kielet kytkeytyvät omaleimaiseen kulttuuriperintöön, kulttuurihistoriaan ja tapakulttuuriin. Tällöin myös kaksikielisyys ymmärretään paketiksi, jossa ei saada toista ilman toista; kieli ja kulttuuri kulkevat käsi kädessä toistensa kautta rakentuen. Tästä näkökulmasta myös nimitys kaksikielinen tai ruotsinkielinen sisältää henkilön kielitaidon lisäksi myös oletuksen tietynlaisesta identiteetistä.

Ernesto Laclau on kehittänyt diskurssiteorianensa yhteydessä joukon käsitteitä, joiden avulla voidaan tarkastella esimerkiksi hegemonisten rakenteiden ja niiden kautta rakentuvien valta-asetelmien esiintymistä diskursseissa. (Palonen 2008, 215). Hyödynnän näitä käsitteitä tehdäkseni näkyväksi kaksikielisyyden määritelmän yhteyttä identiteettiin koulukielikeskustelussa, sillä käsitteen käyttöyhteys ja -tapa vaikuttaa siihen, rakentuuko kaksikielisyydestä identiteettikategoria vai ei.

Kaksikielisyden käsitteen hegemonista rakentumista voidaan tarkastella esimerkiksi kiinnekohdan, myytin, kelluvan merkitsijän ja imaginaarin käsitteiden kautta. Laclau viittaa kiinnekohdalla sellaiseen diskurssia koossapitävään osaseen, joka antaa diskurssille muotoa vapaasti liikkuvien osasten joukossa ja asettaa rajat sen liikkumatilalle. Tästä ominaisuudestaan huolimatta kiinnekohta on silti jatkuvasti muutosaltis, sillä sen olemassaolo edellyttää jatkuvaa uudelleenartikulointia. (Palonen 2008, 215–216.) Kiinnekohtana voi toimia esimerkiksi kaksikielisyden kaltainen käsite, jota säännönmukaisesti toistamalla diskurssi saa tietynlaista rakennetta. Keskustelun johdonmukaisuuden kannalta olisi siis merkittävää, että kaksikielisydestä rakentuisi diskurssien kiinnekohta, sillä tuolloin voitaisiin olla tietoisia siitä, että käyttämällä kaksikielisyden käsitettä viitataan samaan asiaan. Näyttäisi siltä, että näin ei tämän hetkisissä diskursseissa ole tapahtunut. Kaksikielisyttä voidaan sen sijaan tarkastella myyttinä niissä diskursseissa, joissa käsitettä ei katsota tarpeelliseksi määritellä, koska sille oletetaan tietynlainen sisältö. Myytit ovat rakenteita ylläpitäviä merkityksiä; myytillä ja sen oletetulla sisällöllä luodaan yhteistä puhetilaa. (emt. 217–218).

Myytin tuottaminen mahdollistaa hegemonisen puhetavan rakentumisen siten, ettei peruskäsitteitä tai sen sisältöjä tulla välttämättä lainkaan määritelleeksi. Myytteihin nojaavissa diskursseissa myös sumennetaan niitä dislokaatioita, paikaltaan siirtymisiä ja uudelleenartikuloiteja, joita postmoderneissa identifikaatioprosesseissa tehdään (Howarth 2000, 111). Tällöin vakiintuneet käsitykset pitävät osassa diskursseja pintansa, vaikka diskursiivinen todellisuus olisi toisaalla jo muuttunut. Kaksikielisyys voidaan nähdä koulukielidiskurssin myyttinä, laajemmin jaettuna kiintopisteenä, johon tässä yhteydessä jatkuvasti toisaalta viitataan arvokkaana ja tavoiteltavana, toisaalta uhkana vähemmistökielen olemassaololle. Kaksikielisyys myyttisenä käsitteenä häivyttää sen suojassa tapahtuvia pirstaleisia identifikaatioprosesseja ja sitä voidaan sen vuoksi pitää jopa osatekijänä kaksikielisyydelle rakentuvien identiteettien heikkoon artikulointiin osassa diskursseja.

Kaksikielisyteen liittyvät arvostukset rakentuvat erilaisissa kulttuurisissa, poliittisissa ja ideologisissa taustoissa. Imaginaari, eli diskursiivisen kentän rajat määrittävä horisontti on toisaalta kaksikielisyden itseisarvoon perustuva, toisaalta vähemmistön uhkakuvien varaan rakentuva tausta. Jaettuun imaginaariin liittyy oletus jaetusta diskursiivisesta tilasta.

(Palonen 2008, 217.) Koulukieliidiskursseissa on siis kokonaisuudessaan kyse useiden imaginaarien ylle levittäytyvistä päällekkäisistä identifikaatioprosesseista. Tämä muistuttaa myös siitä, miten diskurssin kiinnepohdat eivät ole staattisia, vaan määrittyvät jatkuvasti uudelleen suhteessa ympäröiviin elementteihin. Toisaalta kaksikielisyys on Laclauin ajatusta mukailleen myös aineiston kelluva merkittäjä jota useampi taho käyttää omiin tarkoituksiinsa. Se on diskurssin jaettu osanen, eli käsite, joka tarjoaa samaistumiskohteen useiden diskurssien sisällä, sillä sen merkitystä ei eksplisiittisesti ole määritelty eri konteksteissa. (emt. 216–217; ks. myös Laclau 2005, 131–133.)

6.2 Kuka saa kutsua itseään kaksikieliseksi?

Kaksikielisuuden määritelmää koskevasta keskustelusta voidaan erottaa ainakin kaksi erilaista puhetapaa, joista toinen korostaa kaksikielisuuden luonnontieteellistä määritelmää ja toinen mahdollisuutta oppia kaksikieliseksi myös myöhemmässä elämänvaiheessa. Voidaan siten ajatella, että toinen kaksikielisyyteen liittyvistä puhetavoista toimii ulossulkevana mekanismina määrittelemällä kaksikielisuuden varhaiseen kasvu-ympäristöön kytkeytyväksi ominaisuudeksi ja toinen vastaavasti inklusiivisena diskurssina, jossa kaksikielisyys määritellään ominaisuudeksi, joka on periaatteessa jokaisen ulottuvilla. Ulossulkevassa diskurssissa viitataan toisinaan sanapariin aito kaksikielisyys, jolla nimenomaan korostetaan kaksikielisen henkilön aivoissa jo varhain elämässä tapahtuvia muutoksia, jotka erottavat nämä yksikielisen aivoista. Asiantuntijat, jotka tässä tapauksessa ovat aivotutkijoita, käyttävät kaksikielisuuden määrittelyssä valtaa kantamalla yksinoikeutta todeta kaksikielisyys aivoista tieteenalan hyväksymillä keinoilla. Neurologisesti todettuun kaksikielisyyteen lisäksi liitetään ominaisuuksia, jotka tekevät heistä joillain älykkyyden osa-alueilla yksikielisiä henkilöitä kyvykkäämpiä.

Aito kaksikielisyys on varhaislapsuudessa omaksuttua kykyä ajatella ja taitoa puhua sujuvasti kahdella kielellä. Kaksikielisyydelle voidaan antaa hyvin tiukka luonnontieteellinen määritelmä, jonka alaa seuraavat aivotutkijat tuntevat. Aito kaksikielisyys näkyy aivoissa ja todetaan aivoja kuvantamalla. Joitakin vuosia sitten osoitettiin, että aidosti kaksi- ja monikielisillä on yksikielisiä parempi keskittymis- ja oivalluskyky. Kaksikielinen koulu ei muuta yksikielisen aivoja kaksikieliseksi, vaikka yksikielinen oppisi muita kieliä. (Helsingin Sanomat 3.11.2011)

Puhetapa, joka rajaa kaksikielisyyden tiukan määritelmän alle toimii ulossulkemisen logiikalla. Tällä tavalla kaksikielisyydestä muotoillaan eksklusiivinen identiteetti ja kategoria, johon vain osalla on mahdollisuus kuulua. Loppukaneettina todetaan, ettei kaksikielinen koulu tämän tiedon valossa voi tehdä yksikielisistä kaksikielisiä. Näin toteamalla sinetöidään kaksikielisyyttä ominaisuudeksi, jota ei tietynlaisilla kielipoliittisilla toimenpiteillä, kuten kaksikielisiä kouluja perustamalla pystytä yksilölle antamaan. Samalla pyritään eliminoimaan mahdollisuus käyttää kaksikieliseksi kasvattamista kielipoliittisena argumenttina kaksikielisistä ratkaisusta puhuttaessa. Tämänkaltainen puhetapa lisäksi riitauttaa vastapuheen lailla sen hegemonian, jota löyhästi määritellyllä kaksikielisyyden käsitteellä on ollut mahdollista ylläpitää, sillä kirjoittaja on ärsyyntynyt siitä, miten leväperäisesti kaksikielisyyden käsitettä keskustelussa käytetään.

Vastakkaista näkemystä rakentaa puhetapa, joka määrittelee kaksikielisyyden ominaisuudeksi, johon voidaan oppia ja kasvattaa. Kaksikielisyyttä on saatavilla kaikille, jotka ovat siitä kiinnostuneita ja kaksikielisille kouluille hahmotellaan avainroolia tämän tavoitteen toteuttamisessa. Eräässä sanomalehtiartikkelissa esimerkiksi kuvaillaan Tukholman ruotsinsuomalaista koulua yksiselitteisesti toteamalla, että tässä kaksikielisessä koulussa lapsista tulee kaksikielisiä ja he oppivat tuntemaan kaksi kulttuuria. Tämä on mahdollista, koska oppitunteja pidetään sekä suomen että ruotsin kielellä. Artikkelissa pohditaan lisäksi, voisiko tällainen malli toimia ratkaisuna myös ruotsinkielisessä Suomessa.

På Sverigefinska skolan i Stockholm går lektionerna på både finska och svenska.
Barnen blir tvåspråkiga och lär känna två kulturer. Kan det här vara en modell för Svenskfinland? (Hufvudstadsbladet 20.9.2011)

Tässä rakennettava puhetapa riisuu kaksikielisyydeltä sellaisen eksklusiivisen ulottuvuuden, jota luonnontieteellisessä diskurssissa vastaavasti tuotetaan. Sen sijaan reittinä kaksikielisyyteen voi yksinkertaisimmillaan toimia jokin pedagoginen ratkaisu, kuten kaksikielinen koulu. Edellisessä lainauksessa kaksikielisyyteen liitetään myös kulttuurintuntemus, jonka rooli osallistavassa kaksikielisyydiskurssissa ei ole yksiselitteinen; toisinaan tässäkin puhetavassa korostuu autenttisessa kulttuuriympäristössä oleskelun vaatimus kaksikielisyyteen kasvamisessa, toisinaan taas kulttuurintuntemus voidaan nähdä sivutuotteena paketissa, jossa kielitaito on kuitenkin kaksikielisyyden ensisijainen kriteeri. Se, miten puhetavan voidaan nähdä suhteutuvan kaksikielisyyden ja

identiteetin yhteyteen vaihtelee; yhtäältä kaksikielisyyden kriteeriksi riittää kielitaito, toisaalta kaksikieliseksi kasvavan identiteetin voidaan ajatella rakentuvan kahden kulttuurin vaikutuspiirissä monipaikkaiseksi.

6.3 Identiteetti kulttuurien rajapinnoilla

Tutkimuksen nimi, *Kaksi kieltä, kaksi mieltä* on lainaus samoin otsikoidusta kirjoituksesta, jossa kaksikielisen perheen vanhempi kertoo kokemuksistaan kaksikielisen lapsensa yksikielisestä kouluarjesta. Kirjoittaja kertoo toivoneensa lapsensa kasvavan tasapainoisesti kahteen kieleen ja kulttuuriin siitä huolimatta, että käy ruotsinkielistä koulua. Hän kuitenkin kertoo joutuneensa pettymään tapaan, jolla ruotsinkielinen koulu hänen mukaansa väheksyy kaksikielisen lapsen toista kotikieltä ja vaikeuttaa toiseen kulttuuriin identifioitumista.

Minun lapseni saisi synnyinlahjakseen kaksi kieltä ja kulttuuria. Varsinaista "äidinkieltä" hänellä ei olisi. Suomi olisi hänen äitinsä kieli ja ruotsi isänsä ja koulunsa kieli. Aikuisena hänellä olisi vahva kaksikielinen ja kaksikulttuurinen identiteetti. Mutta ei se ihan noin mennytään.

- - Mutta kyse ei ole vain kielestä. Vähitellen ymmärsin, miksi ruotsinkielinen koulu tuntuu minusta vieraalta. Se väheksyy kaksikielisten lasten suomenkielisiä identiteettiä ja muokkaa heistä turhan voimakkaasti ruotsinkielisiä. (Helsingin Sanomat 18.12.2012)

Olennaista kirjoituksessa ei ole osoittaa sormella juuri ruotsinkielisen koulun kyvyttömyyttä tukea kaksikielisen lapsen kasvua myös suomenkieliseen kulttuuriin. Kaksikielisen lapsen ongelmat ovat epäilemättä samanlaisia suomenkielisessä koulussa, jossa kasvatus ja opetus vastaavasti kytketään suomenkieliseen kulttuuriperintöön. Lisäksi on epätodennäköistä, että kielellisesti eriytetyn koulujärjestelmämme puitteissa muunlainen lopputulos olisi edes mahdollinen. Kiinnostava on sen sijaan tapa, jolla koulu yksikielisenä instituutiona sivuuttaa sen kielellisen ja kulttuurisen monipaikkaisuuden, joka on yhä useamman kaksikielisen kodin arkipäivää. Kuten kirjoittaja toteaa, kyse ei ole ainoastaan kielestä, vaan kokonaisesta identiteetistä, jota itsepintaisesti rakennetaan suhteessa vakiintuneeseen kielelliseen ja kulttuuriseen kahtiajakoon.

Tässä luvussa on tarkasteltu kaksikielisyyden rakentumista yhtäältä kielellisenä resurssina ja toisaalta kulttuurisena kategoriana. Näkökulmat määrittävät sitä, miten kaksikielisyyteen suhtaudutaan identiteetin rakennusaineena. Kuten tähänastisen tarkastelun perusteella voidaan esittää, suomen- ja ruotsinkielisten ryhmien välistä dikotomiaa tuottavassa diskurssissa tuotetaan kulttuurisia identiteettejä erikseen kahdelle kieliryhmälle. Kaksikielinen identiteetti rakentuu monista subjektipositioista käsin, mutta tällaista moniulotteisuutta ei dikotomisoivassa diskurssissa tunnisteta. Sen sijaan, että kaksikielisille rakentuisi vahva, omaleimainen identiteetti ikään kuin kolmanneksi ryhmäksi yksikielisten rinnalle, eheän kulttuurisen identiteetin ehtona nähdään sitoutuminen jompaankumpaan kotimaiseen kieleen ja kulttuuriin. Kaksikielisen henkilön oletetaan siten identifioituvan jompaankumpaan kieliryhmään muodostamatta omaa identiteetikategoriaansa. Seuraavassa aineistolainauksessa kaksikielinen kirjoittaja kertoo monesti tuntevansa, kuin eläisi tyhjiössä kuulumatta täysin suomenkieliseen maailmaan saatikka keinotekoiseen suomenruotsalaiseen lokeroon. Kirjoittaja ei ole varsinaisesti kokenut sitä ongelmallisena, koska on tyhjiössään onnistunut rakentamaan juuri itselleen sopivaa kaksikielistä identiteettiä. Ongelmallista on hänen mukaansa se, että kaksikielisessä maassa on valittava suomen- ja ruotsinkielisen koulun välillä, vaikka onkin sitä mieltä, että ruotsinkielinen opinahjo on hänen tapauksessaan ollut viisas valinta. Kirjoittaja kuitenkin muistuttaa, että kaksikielisille lapsille valitsemisessa on kyse myös toisten vaihtoehtojen sulkemisesta ulos.

Som tvåspråkig känner jag ofta att jag svävar i ett vakuum. Inte 100 procent hemma i den finskspråkiga världen, inte heller bekväm med att placeras i ett konstgjort finlandsvensk fack. Och det är inget fel med att sväva där och bygga upp min egen tvåspråkiga identitet som passar just mig. Problemet är att jag en gång tvingades välja. Jag började i svenskspråkig skola vilket säkert var klokt med tanke på att både min pappa och många av barnen i grannskapet talade bara finska. Men det känns ändå konstgjord att man i ett tvåspråkigt land ska välja. För tvåspråkiga barn handlar det valet också om att välja bort. (Hufvudstadsbladet 25.9. 2011)

Valinnan pakko on tema, joka toistuu kaksikielisyyden puolesta tuotetussa vastapuheessa. Kielellisen polarisaation konkreettisena ylläpitäjänä pidetään sitä kahden kielen välillä tehtävää kouluvalintaa, johon kaksikieliset perheet ovat pakotettuja. Kahtiajakautuneeseen

kieliympäristöön ja kulttuuriin kasvattavia valintoja on jouduttu lisäksi tekemään jo ennen kouluikään saapumista; on päätettävä, mikä on lapsen virallinen äidinkieli tai kummalla kielellä kasvatetaan päivähoitossa. Samaa dikotomiaa, jota tuotetaan diskursiivisesti, uusinnetaan myös instituutioissa. Valintatilanne konkretisoituu tiukasti yksikielisten yhteiskunnallisten instituutioiden kautta, mikä osaltaan lisää sitä mahdollista diskursiivista tilaa, jossa kaksikielisistä ratkaisuksista ja monipaikkaisista identiteeteistä voidaan puhua.

Kaksikielisen näkökulmasta myös kysymys kahden identiteettikategorian väliin sijoittumisesta on ongelmallinen. Yksiselitteiset kielikategoriat ovat esimerkki, jonka kautta on mahdollista melko konkreettisesti havainnollistaa, miten essentialistiset identiteetit toimivat kulttuurista ja kielellistä vaihtelua pelkistävästi ja ulossulkevasti. Kirjoittaja kuvailee kahden identiteettikategorian väliin jäävää tilaa tyhjiöksi ja dikotomisoituneen diskurssin näkökulmasta se onkin sellainen. Umpio on syntynyt, kun suomen- ja ruotsinkielisiä identiteettejä poleemisesti rakentava diskurssi on alkanut hylkiä siihen sopimattomia osasia. Kaksikielisyys ei asetu puhtaaseen kulttuuriseen ja kielelliseen kategoriaan, eikä siten tule näkyväksi yksiselitteistä suomen- tai ruotsinkielistä kulttuuri-identiteettiä rakennettaessa. Ulossulkeminen on johtanut siihen, että kaksikielistä identiteettiä on alettu rakentaa näiden poleemisten identiteettikategorioiden välimaastossa, dikotomisessa diskurssissa tuotettujen merkitysten ulottumattomissa. Edellisessä aineistolainauksessa kirjoittaja kokee, että ulossulkeminen on antanut hänelle vapauden rakentaa juuri itselleen sopivaa kaksikielistä identiteettiä. Yhteiskunnallisella tasolla tällä vapaudella on kuitenkin kääntöpuolensa, sillä niin kauan kuin kulttuurista identiteettiä konstruoidaan ainoastaan kahdelle tarkkarajaiselle ryhmälle, niiden rajapinnoille rakentuva kulttuurinen vaihtelu ja monimuotoisuus ei tule tunnistetuksi (ks. esim. Huddart 2007, 68).

Myös kaksikielisten asemaa ja oikeuksia puolustava diskurssi on mahdollista rakentaa essentialistisen identiteettipuheen (ks. Spivak 1993, 3) muotoon. Kaksikielisyteen ankkuroitua diskurssi kritisoi identiteetin kytkemistä yksiselitteisesti toiseen kieliryhmistä ja puolustaa kaksikielisten lasten oikeutta omaan identiteettinsä kahden kielen ja kulttuurin välissä. Puhetapaa motivoi esimerkiksi huoli siitä, ettei kaksikielisillä lapsilla ole oikeutta kaksikieliseen identiteettiin yksikielisessä koulussa. Seuraavassa ratkaisuksi ongelmaan esitetään mahdollisuutta opiskella koulussa kahta äidinkieltä.

Har de tvåspråkiga rätt till sin tvåspråkiga identitet i den enspråkigt svenska (eller finska) skolan? Kunde det i framtiden vara möjligt att tvåspråkiga elever kunde läsa både svenska och finska som modersmål i skolan? (Vasabladet 24.12.2011)

Kaksikielisen identiteetin voidaan ajatella kyseenalaistavan sitä polarisoitunutta, essentialistista identiteettijakoa, jota tässä luvussa on tarkasteltu. Identiteetin rakentaminen kahden kieliryhmän välimaastossa parhaimmillaan mahdollistaa sen liikkuvuuden ja päällekkäisyyksien esiin tuomisen, joita identiteetteihin postmodernissa tulkintakehyksessä liitetään. Kuitenkin edellä olevan lainauksen valossa näyttää siltä, että myös kaksikielisen identiteetin puolestapuhuja voi rakentaa argumenttinsa essentialistisen identiteettipuheen ehdoilla, jolloin kaksikielisistä rakennetaan oma yhtenäinen ryhmänsä suomen- ja ruotsinkielisten väliin. Kaksikielisten identifioitumisen kohteeksi osoitetaan tällöin suomen- ja ruotsinkielisten ryhmien rinnalle rakentuva kolmas ryhmä, joka määritellään ainoastaan kahden äidinkielen kautta. Kaksikielisen identiteetti kytketään yksiselitteisesti kieleen siten, että kaksikielisten lasten ”identiteettiongelman” ratkaisuksi esitetään kahden äidinkielen opiskelemista yhden sijaan. Näkemyksen voidaan nähdä luovan pelkistettyä mielikuvaa kaksikielisestä ryhmästä, sillä se ei nosta esiin kaksikielisen ryhmän sisäisiä eroja ja mahdollisuutta identifioitua muuhunkin kuin kaksikielisyyteen. Pelkistävä identiteettipuhe voidaan nähdä myös strategisena keinona saavuttaa kaksikielisyyssdiskurssissa asetettu poliittinen toive ja tavoite, esimerkiksi mahdollisuus opiskella kahta äidinkieltä samassa koulussa. Voidaan myös esittää, että kaksikielisyydellä on onnistuttu ravistelemaan dikotomiaa juuri sen ansiosta, että sen kautta on järjestytty omaksi kategoriakseen.

Ruotsinkielisistä lapsista yhä useampi on kaksikielisiä, mikä tilastollisena tosiseikkanakin pakottaa pohtimaan kaksikielisyyttä uudenlaisesta näkökulmasta. Seuraava kirjoittaja muistuttaa väestöennusteisiin viitaten, että tulevaisuudessa kaksikielisten ohella myös ruotsinkielisten määrän odotetaan kasvavan. Kirjoittajan mukaan voidaankin ajatella, että kaksikieliset turvaavat ruotsinkielen tulevaisuuden Suomessa. Johtopäätöksen myötä kyseenalaistetaan myös eriytetyn koulujärjestelmän tarkoituksenmukaisuus tulevaisuudessa, jossa yhä useampi lapsi tulee kaksikielisestä kodista.

Att antalet barn med tvåspråkig bakgrund tenderar öka visar en framtidsprognos för landets svenska befolkning. Barnens andel av de svenskspråkiga är i dag 17,5 procent och beräknas stiga till 18,3 procent 2035. Antalet svenskspråkiga, som i dag är drygt 290 000, beräknas då vara över 300 000. En slutsats man kan dra av detta är att det är de tvåspråkiga som tryggar svenskans framtid i Finland. - - Återstår frågan om ett ökat antal tvåspråkiga barn fortsättningsvis ska hänvisas till antingen en svensk eller finsk skola? Strategin att välja en svensks skola har ju visat sig framgångsrik. Men håller konceptet i längden? (Hufvudstadsbladet 2.12.2011)

Ruotsin kielen asemasta puhuttaessa kaksikielisydestä ei tyypillisesti tehdä ”numeroa”, vaan kaksikielisten katsotaan kuuluvan joko suomen- tai ruotsinkielisiin muodostamatta diskursseissa omaa selkeää ryhmäänsä. Suomen- ja ruotsinkielisyyteen liitetään leimallisia kulttuurisia piirteitä, mutta kaksikielinen identiteetti jää tässä suhteessa häilyväksi. Kaksikielinen identiteetti määrittyy diskursseissa enemmän kielen, kuin niiden kulttuuristen piirteiden kautta, joita suomen- ja ruotsinkielisiin tavallisesti liitetään. Kaksikielisyyttä määrittää kuuluminen molempiin kulttuureihin, joka dikotomisessa diskurssissa saattaa johtaa sellaiseen vaikutelmaan, että sijaitaan kahden kulttuurin välissä kuulumatta kumpaankaan kunnolla.

Tässä luvussa olen tarkastellut kaksikielisyyden rakentumista koulukielikeskustelussa ja tullut johtopäätökseen, jonka mukaan kaksikielisyys ei tule dikotomiaa tuottavassa diskurssissa tunnistetuksi omana kategorianaan. Kaksikielisyyteen suhtaudutaan yksilötasolla kulttuurisesti ja taloudellisesti rikastavana resurssina mutta kulttuurisen identiteetin rakennusaineena sen asema on toistaiseksi ongelmallinen. Esimerkiksi edellisen kaltainen tilasto on merkityksellinen, koska se tekee kaksikielisyyden näkyväksi ja muistuttaa ruotsin kielen jatkavan elämänsä myös kaksikielisten parissa sekä antaa kaksikielisille suomalaisille erityisaseman suhteessa ruotsinkielen tulevaisuuteen. Ruotsinkielinen koulu on ollut ratkaisu, johon monet kaksikieliset perheet ovat päätyneet ja monissa tapauksissa päätös onkin osoittautunut toimivaksi kielellisen tasapainon säilyttämiseksi. Ilmaan jää kuitenkin kysymys siitä, voiko malli pidemmän päälle toimia monimuotoisessa kielellisessä ja kulttuurisessa todellisuudessa, joka ei noudata eriytyneessä koulujärjestelmässä tuotettua dikotomiaa. Kielteisenä vastauksena tähän kysymykseen voidaan ymmärtää kaksikielisyyttä omana kategorianaan tuottava diskurssi, jota tässä luvussa on tarkasteltu. Kaksikielisyyttä näkyväksi tekevällä puhetavalla on onnistuttu kyseenalaistamaan vakiintunutta dikotomiaa tuottavan diskurssin hegemonia.

7 Pohdinta – uudenlaisia lähtökohtia kaksikieliseen Suomeen?

Tässä tutkimuksessa olen halunnut osoittaa, että kaksikielisistä kouluista käytävää keskustelua on mahdollista ymmärtää ja tulkita hyvin monenlaisista näkökulmista. Olen esittänyt, että keskustelu on kuitenkin ollut melko yksipuolisen asiantuntijadiskurssin dominoimaa. Pyrkimykseni ei ole ollut kiistää kielitieteellisen tai vähemmistöpoliittisen diskurssin merkitystä tai kyseenalaistaa sen kautta tuotettuja näkökulmia sinänsä. Päinvastoin uskon, että huoli ruotsin kielen aseman heikentymisestä on aiheellinen ja edellyttää harkittuja toimenpiteitä myös tulevaisuudessa. Kriittiseen näkökulmaan sen sijaan olen pyrkinyt; olen halunnut tuoda koulukielikeskustelun tarkasteluun teoreettisen tulkintakehyksen, jonka avulla ilmiöstä on mahdollista ymmärtää jotain uutta. Tämä edellyttää myös niiden vakiintuneiden rakenteiden kyseenalaistamista, joiden varaan kaksikielistä koulua koskevat diskurssit on tuotettu.

Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 153) mukaan tutkimuksella tulisi aina olla teoreettinen tehtävä, jonka myötä lisättäisiin ymmärrystä myös tutkittavan kohteen ulkopuolisessa kontekstissa. Tässä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa sen on ollut kielen ja sosiaalisen toiminnan periaatteiden yhteenkietoutuneisuuden selkiyttäminen. Eräs tämän tutkimuksen tärkeimmistä lähtökohdista on, että kielen ei ainoastaan nähdä heijastavan todellisuutta, vaan tuottavan sitä. Tutkimuksen paikoin hyvinkin teoreettinen lähestymistapa kohtaa tässä kohden eletyn todellisuuden ja koulumaailman; tarjoamalla uudenlaista ymmärrystä niihin diskursseihin, joissa tuotetaan kulttuurista identiteettiä ”meille ja muille” avataan näköala myös niihin arjen realiteetteihin, joita tietynlaisilla puhetavoilla rakennetaan. Näin tulee mahdolliseksi ymmärtää, miksi jotkut ratkaisut näyttäytyvät varteenotettavina ja suositeltavina – toiset taas mahdottomina.

Teoreettinen avain laajempaan ymmärrykseen on tässä tutkimuksessa ollut identiteetin käsite, sillä sen avulla on mahdollista ymmärtää niitä moninaisia kulttuurisia positioita, joihin itsemme ja toisemme diskursseissa asetamme. Ruotsinkielisen ryhmän kulttuurista identiteettiä rakennetaan koulukielikeskustelussa hegemonisessa diskurssissa, joka nojaa essentialistiseen strategiaan. Hegemonisessa diskurssissa mahdollistuu vakiintuneen, yhtenäisen identiteetin tuottaminen ryhmälle, joka on todellisuudessa hyvin heterogeeninen. Toisinaan vähemmistön on turvauduttava olemuksellisen identiteetin strategiaan tullakseen

kuulluksi osana valtakulttuuria. Ruotsinkielien ympärillä tapahtuneen kielipoliittisen liikehdinnän voidaan nähdä olevan osasy s siihen, että 2010-luvun Suomessa ruotsinkielisen vähemmistön essentialistisen identifioitumisen strategia on jähmettynyt jatkuvalla puolustuskannalle. Pakkoruotsikeskustelussa venytetään toistuvasti sananvapauden rajoja ja ruotsinkielisen vähemmistön kokemukset vihapuheen kohteeksi joutumisesta ovat pysäyttäviä (ks. esim. Helsingin sanomat 30.5. 2013) Kielteisen kehityksen rinnalla on vaikeaa kiinnittää huomiota ilmapiirin myönteiseen muutokseen, kuten laajaan ruotsin kieleen ja suomenruotsalaisuuteen kohdistuvaan kiinnostukseen suomenkielisten parissa, mistä kertovat esimerkiksi positiiviset asenteet kaksikielistä koulua kohtaan (ks. esim. Helsingin sanomat 31.10. 2011).

Yhtenäisen suomenruotsalaisen identiteetin johdonmukainen tuottaminen on johtanut siihen, että ruotsinkielisen ryhmän sisäiset erot eivät pääse koulukielikeskustelussa näkyviin. Dikotomiaa tuottavassa diskurssissa ei tunnisteta sitä kulttuurista vaihtelua ja monimuotoisuutta, joka ryhmän sisällä rakentuu. Siten myös kaksikielisten oletetaan omaksuvan sama essentialistinen kulttuuri-identiteetti, jota ruotsinkieliselle ryhmälle tuotetaan. Keskustelu kaksikielisistä kouluista on pisteessä, jossa merkittävä osa kaksikielisistä ei enää pysty samastumaan kategoriseen ruotsinkielisyyteen ja asettuu eksplisiittisesti vastustamaan determinististä ja pakottavaa identiteettiä. Kaksikielistä identiteettiä voidaan jo nähdä rakennettavan omassa diskurssissaan, jossa sanoudutaan irti kielen ja identiteetin deterministisestä suhteesta.

Kaksikielisen identiteetin rakentuminen dikotomiaa tuottavan diskurssin ulkopuolella horjuttaa identiteettipuheessa vakiintunutta kahtiajakoa, jonka vaikutuspiirissä suomen- ja ruotsinkielisten ryhmien identiteettiä on totuttu rakentamaan. Se kyseenalaistaa oletuksen, jonka mukaan suomenkielisen enemmistön ja etenkin ruotsinkielisen vähemmistön kulttuuri-identiteetit ovat suoraviivaisesti kytköksissä suomen ja ruotsin kieleen. Vastapuhetta tuottamalla vaaditaan tilaa sellaisille moniäänisille identiteeteille, joiden rakentuminen on enemmän kuin yhden kielen ja kulttuurisen kategorian summa.

Diskurssi, jossa vaaditaan kaksikielisten uudenlaista huomioimista osoittaa, että kulttuurisia piirteitä pelkistäviin diskursseihin on suhtauduttava varauksella tilanteessa, jossa identiteetit rakentuvat yhä harvemmin suhteessa yksiselitteisiin jäsenyyksiin. Sen tiedon valossa, että kaksikielisten lasten määrä kouluissamme lisääntyy entisestään, on

suhtauduttava uudella tavalla myös näiden lasten tarpeisiin. Lienee tarpeellista todeta, että mikäli ruotsinkielisen todella suunnitellaan säilyvän näiden lasten avulla ja parissa, on vakavasti harkittava kouluratkaisujen päivittämistä myös heidän ehdoillaan.

Keskustelua kaksikielisestä yhteiskunnasta käydään taukoamatta myös muiden, kuin kaksikielistä koulua koskevien otsikoiden alla. Edellä mainitsemani pakkoruotsikeskustelun lisäksi tämän tutkimuksen tekemisen aikana on debatoitu esimerkiksi Helsingin ruotsinkielisen kouluverkon muutoksista ja Dragsvikin ruotsinkielisen varuskunnan lakkauttamisuhasta. Myös näitä diskursseja voidaan tarkastella identiteettien rakentumisen näkökulmasta ja hyvin todennäköisesti päätyä samankaltaisiin havaintoihin, kuin tässä tutkimuksessa koulukielikeskustelusta. Jatkotutkimusta ajatellen olisi hyvä harkita myös muunlaisten tekstien sisällyttämistä analyysiin. Keskustelua käydään ja se muuttuu vilkkaimmin juuri sähköisten medioiden välityksellä; nettikeskustelupalstoilla, blogeissa ja muissa verkkojulkaisuissa. Sanomalehti on julkaisufoorumina on yhtäältä asiallinen, mutta toisaalta säädely ja hidasti liikkeinen. Reaaliaikaisesti rakentuvien diskurssien analysointi vie myös diskurssianalyttisen lähestymistavan toisenlaiseen ulottuvuuteen ja antaa mahdollisuuden tarkastella yhteiskunnan ja kulttuurin kerrostuneisuutta laajemmin.

Tässä tutkimuksessa keskeinen tarkastelun kohde on ollut koulukielikeskustelu asetelmana, jossa toisaalta tuotetaan ja toisaalta asetutaan vastustamaan valmiina annettua identiteettiä. On muistettava, että yhtenäisiä identiteettejä tuottavissa diskursseissa pelkistetään kulttuurista vaihtelua tavalla, joka tunnistaa harvojen tarpeet. Edward W. Said (2003) on todennut, että pelkistävät kollektiiviset identiteetit ja kulttuuriset tunnuksot eivät voi loputtomiin säilyä yhtä vaikutusvaltaisina, kuin mitä ne tähän saakka ovat olleet. Tarpeettomia essentialistisia identiteettejä ja niiden determinististä vaikutusvaltaa on Saidin mukaan myös asetuttava vastustamaan. (emt. xxii.) Koulukielikeskustelussa rakentuvaa vastapuhetta tulee ymmärtää sekä osoituksena tyytymättömyydestä vallitsevaan tilanteeseen että tekona, joka kyseenalaistaa kollektiivisten identiteettien vaikutusvaltaa. Johtopäätös on, että tällaiseen vastapuheeseen on alettava suhtautumaan uudella tavalla, koska dikotomia tuottavaa diskurssia ylläpitävän hegemonisen asetelman voidaan jo nähdä säröilevän. Kaksikielisen Suomen lähtökohdat ovat siten avautumassa uusille neuvotteluille ja merkityksenannoille.

Lähteet

Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Allardt, E. 2000. Vårt land, vårt språk. Kahden kielen kansa. En attitydundersökning om det svenska i Finland. Suomalaisia asenteita ruotsin kieleen Suomessa. Finlandssvensk rapport nr 35. Helsingfors.

Anderson, B. 1991. Imagined communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Lontoo: Verso.

Antaki, C. & Widdicombe, S. 1998. Identity as an Achievement and as a Tool. Teoksessa Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.) Identities in Talk. Lontoo: Sage. 1–14.

Baker, C. 2006. Foundations on bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Barker, C. 2000. Cultural studies. Theory and practice. London: Sage.

Bauman, Z. 2001. The Individualized Society. Cambridge: Polity Press.

Bergroth, M. 2007. Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset. Vaasan yliopiston julkaisuja: selvityksiä ja raportteja 145.

Bergroth, M. & Björklund, S. 2013. Kielikylpyopetuksen tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (toim.) Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 91–114.

Brubaker, R. & Cooper, F. 2000. Beyond "Identity". *Theory and Society* 29. 1–47.

- Brunila, K. 2009. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222.
- Cohen, A.P. 1985. The symbolic construction of community. Chichester: Horwood.
- Derrida, J. 1988. Positioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Derrida, J. 1997. Deconstruction in a nutshell: a conversation with Jacques Derrida. Toim. J. D. Caputo. New York: Fordham University Press.
- Derrida, J. 2003. Platonin apteekki ja muita kertomuksia. Toim. T. Ikonen & J. Porttikivi. Helsinki: Gaudeamus.
- Douglas, M. 2000. Puhtaus ja vaara. Rituaalisen rajanvedon analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Dufva, H. 2002. Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen, & H. Dufva (toim.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 21–38.
- Fairclough, N. 2004. Analysing discourse. Textual analysis for social research. Lontoo: Taylor & Francis.
- Folktinget 2005. Identitet och framtid. Folktingets undersökning om finlandssvenskarnas identitet.
- Foucault, M. 2005. Tiedon arkeologia. Tampere: Vastapaino.
- Garrison, J. 2004. Dewey, Derrida and the 'Double Bind'. Teoksessa P. Trifonas & M. Peters (toim.) Derrida, deconstruction and education. Ethics of pedagogy and research. Oxford: Blackwell. 95–108.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Cambridge: Polity press.

Gupta, A. & Ferguson, J. 2009. Beyond "Culture": Space, Identity, and the Politics of difference. *Cultural Anthropology*, vol. 7 issue 1.

Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.

Hall, S. & du Gay, P. 1996. (toim.) *Questions of Cultural Identity*, Lontoo: Sage.

Hall, S. 1992. The question of cultural identity. Teoksessa S. Hall, D. Held, D. Hubert & K. Thompson (toim.) *Modernity. An Introduction to Modern Societies*. Malden: Blackwell. 596–632.

Hall, S. 1996. Who needs identity? Teoksessa Stuart Hall & Paul du Gay (toim.) *Questions of Cultural Identity*, Lontoo: Sage. 1–17.

Hall, S. 1997. (toim.) *Representation. Cultural representations and signifying practices*. Lontoo: Sage.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. Lehtonen, M. & Herkman, J. Tampere: Vastapaino.

Heikkilä, R. 2011. Bättre folk, bättre smak? Suomenruotsalaisten maku ja kulttuuripääoma. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 2011:5.

Helsingin sanomat 31.10. 2011. Suomea ja ruotsia sekaisin. Leena Härkönen.

Helsingin sanomat 31.5. 2013. Katainen: Uhkailu järkyttää. Heli Suominen, Vesa Mäkinen & Tapio Mainio.

Henriksson, L. 2011. En- eller tvåspråkiga lösningar. Om språkliga konsekvenser vid sammanslagningar. *Finlands svenska tankesmedja Magma*.

Howarth, D. 2000. *Discourse. Concepts in the Social Sciences*. Buckingham: Open University Press.

Huddart, D. 2007. Homi K. Bhabha – Missä kulttuuri sijaitsee? Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus. 62–70.

Hufvudstadsbladet 11.9.2011. Wetterstrand vill ha tvåspråkiga skolor. Johanna Minkkinen.

Ihalainen, P., Saarinen, T., Nikula, T. & Pöyhönen, S. 2011. Aika kielipolitiikassa. Päivälehtien nettikeskustelujen historiakäsitysten analyysi. *Kasvatus & Aika* 5 (3) 2011, 18–38.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 75–108.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 9–16.

Jokinen, A. 2004. Diskurssianalyysin kourissa. Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa A. Jokinen & L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.

Juhila, K. 1993. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 151–188.

Juhila, K. 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.

Junkkari, M. 30.12.2009. Rampa ankka, sankari vai rintamakarkuri? *Helsingin Sanomat*.

Kantola, A. 2002. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. Viestinnän julkaisuja 6. Viestinnän laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki: Loki-kirjat.

Karjalainen, K. & Pilke, N. 2012. Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning? Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i en dagstidning. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.) 2012. Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in Motion, Sprachen in Bewegung. VAKKI-symposiumi XXXII 11. 12.2.2012. Vaasa: VAKKI Publications 1. 58–69.

Kielilaki. 2003. 6.6.2003/423.

Kurki, T. 2008. Maahanmuuttajiksi nimetyt. Etnografinen tutkimus eroista ja toimijuudesta peruskoulun päättyessä. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Laclau, E. & Mouffe, C. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy*. Lontoo: Verso.

Laclau, E. & Mouffe, C. 1990. Post-Marxism without apologies. Teoksessa E. Laclau (toim.) *New reflections on the revolution of our time*. Lontoo: Verso.

Laclau, E. 1995. Universalism, Particularism and the Question of Identity. Teoksessa E. N. Wilmsen & P. McAllister (toim.) *The politics of difference. Ethnic premises in a world of power*. Chicago: The University of Chicago Press. 45–58.

Laclau, E. 2005. *On populist reason*. London: Verso.

Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. 2002. Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, Pietikäinen, S. & Dufva, H. (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 9–18.

Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Liebkind, K. & Sandlund, T. 2006 (toim.) Räcker det med svenskan? Om finlandssvenskarnas anknytning till sina organisationer. Helsinki: Svenska Litteratursällskapet i Finland.

Lyotard, J. 1984. The post-modern condition: a report on knowledge. Manchester: Manchester University Press.

Lönnqvist, B. 2001a. Retoriken i den etniska mobiliseringen. Teoksessa A.-M. Åström, B. Lönnqvist & Y. Lindqvist (toim.) Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv. Helsinki: SLS. 16–25.

Lönnqvist, B. 2001b. Diskursen och det oartikulerade varandet. Ett ifrågasättande av identitetskonstruktionen. Teoksessa A.-M. Åström, B. Lönnqvist & Y. Lindqvist (toim.) Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv. Helsinki: SLS. 443–450.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: OPH.

Oswell, D. 2006. Culture and society. An introduction to cultural studies. Lontoo: Sage.

Palonen, E. 2008. Ernesto Laclau ja Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa K. Lindroos & S. Soininen (toim.) Poliitiikan nykyteoreetikkoja. Helsinki: Gaudeamus. 209-232.

Perusopetuslaki. 2008. 21.8.2008/628.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohtia diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Pälli, P. 2003. Ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina. Tampere: Tampere University Press.

Said, E. W. 2003. *Orientalism*. London: Penguin Books.

Sahlström, F., From, T. & Slotte-Lüttge, A. 2013. Två skolor och två språk under samma tak. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola - ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 309-340.

Saukkonen, P. 2011. Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? Selvitys mediakeskustelusta Suomessa. Varför irriterar finlandsvenskarna? En medieanalys med sammandrag på svenska. Helsinki: Magma.

Slotte-Lüttge, A., From, T. and Sahlström, F. 2013. Tvåspråkiga skolor och lärande - en debattanalys. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola - ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 221-244.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 1993. *Outside in the teaching machine*. New York: Routledge.

St. Pierre, E. A. 2000. Poststructural feminism in education: an overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13 (5), 477–515.

Stavrakakis, Y. 2005. Passions of identification: Discourse, Enjoyment and European Identity. Teoksessa D. Howarth & J. Torfing (toim.) *Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 68–92.

Street, Brian. 1993. Culture is a verb. Teoksessa D. Graddol, L. Thompson & M. Byram (toim.) *Language and Culture*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 23-43.

Torfing, Jacob. 2005. Discourse Theory: Achievements, Arguments and Challenges. Teoksessa D. Howarth & J. Torfing (toim.) *Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 1–32.

Trifonas, P. 2004. The ethics of science and/as research: deconstruction and the orientations of a new academic responsibility. Teoksessa P. Trifonas & M. Peters (toim.) Derrida, deconstruction and education. Ethics of pedagogy and research. Oxford: Blackwell. 31–41.

Utbildningsstyrelsen. 2004. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Helsinki: OPH.

Valkonen, S. 2009. Poliittinen saamelaisuus. Tampere: Vastapaino.

Vuori, J. 2001. Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Wade, P. 1999. Cultural Identity: Solution or Problem? Monograph series no. 34. Lontoo: The institute for cultural research.

Åkerström Andersen, N. 2003. Discursive analytic strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. Bristol: the Policy Press.

Åström, A-M. 2001. Antropologiska utgångspunkter och empiriska nedslag. Teoksessa A-M. Åström, B. Lönnqvist & Y. Lindqvist (toim.) Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv. Helsinki: SLS. 11–15.

Åström, A-M. 2001. Är en dubbelidentitet möjlig? Teoksessa Åström, A-M., Lönnqvist, B. & Lindqvist, Y. (toim.) Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv. Helsinki: SLS. 37–49.

Painamattomat lähteet

Kyselytunti 2013. Vieraana Päivi Storgård ja Satu Kanninen. Radio Helsinki. Toimittaja Lena Nelskylä. 29.5.2013.

Slotte-Lüttge, A., Sahlström, F., Hummelstedt, I., Rusk, F. & Grönberg, L. 2010. Ökad språklig medvetenhet, både mer och mindre finska. En fallstudie av en samlokalisering av en svensk- och finskspråkig skola i Finland. Julkaisematon tutkimusraportti. Saatavilla osoitteessa:

<http://www.vasa.abo.fi/pf/flis/Okad%20spraklig%20medvetenhet,%20bade%20mer%20och%20mindre%20finska.pdf>. Haettu 15.5.2013.

Tilastokeskus 2012a. Suomi lukuina: väestö. Päivitetty 12.4.2012. Saatavilla osoitteessa: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestorakenne. Haettu 10.4.2013.

Tilastokeskus 2012b. Perheet 2011. Päivitetty 9.11.2012. Saatavilla osoitteessa: http://www.stat.fi/til/perh/2011/02/perh_2011_02_2012-11-09_kat_002_fi.html. Haettu: 10.4.2013.

Liite 1

Aineistolainausten alkuperä

Helsingin Sanomat 13.9.2011. *Ruotsinkieliset kavahtavat kaksikielisiä kouluja*. Pipsa Palttala & Esa Juntunen.

Helsingin Sanomat 15.9.2011. *Kaksikielisyyden ylläpitämiseen mietittävä uusia tapoja*.
Mielipidekirjoitus.

Helsingin Sanomat 18.9.2011. *Kaksikielisyyden luonne ymmärrettävä oikein*.
Mielipidekirjoitus.

Helsingin Sanomat 3.11.2011. *Aito kaksikielisyys näkyy aivoissa*. Mielipidekirjoitus.

Helsingin Sanomat 13.11.2011. *Kielipolitiikkaa ilman vaatteita*. Pääkirjoitus.

Helsingin Sanomat 18.12.2012. *Kaksi kieltä, kaksi mieltä*. Kolumni.

Helsingin Sanomat 21.3.2013a. *Kaksikieliset koulut eivät hyödyttäisi ruotsinkielisiä*.
Mielipidekirjoitus.

Helsingin Sanomat 21.3.2013b. *Taxellin paradoksi pätee pieniin vähemmistöihin*.
Mielipidekirjoitus.

Hufvudstadsbladet 20.9.2011. *Hannes lektioner går på två språk*. Jens Finnäs.

Hufvudstadsbladet 23.9.2011. *Försvaga inte den finlandsvenska skolan*. Mielipidekirjoitus.

Hufvudstadsbladet 25.9.2011. *3 x språk*. Kolumneja.

Hufvudstadsbladet 27.9.2011. *Skolans språk*. Kolumni.

Hufvudstadsbladet 2.12.2011. *Framtiden allt mera tvåspråkig*. Kolumni.

Hufvudstadsbladet 19.6.2012. *Idén om tvåspråkiga skolor måste kvävas*.
Mielipidekirjoitus.

Vasabladet 24.12.2011. *De tvåspråkiga elevernas rätt till sin identitet*. Mielipidekirjoitus.

Vasabladet 26.11.2012. *Tvåspråkigheten är en svår balansgång*. Kolumni.