

# **”Enhän mä nyt lapsia kieltäydy opettamasta, mut kyl mä tunnen suurta epävarmuutta”**

Äidinkielenopettajien suhtautuminen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opettamiseen

Karoliina Kopsa  
Maisterintutkielma  
Suomen kieli  
Humanistinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto  
Toukokuu 2022

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Suomen kieli			
Tekijä – Författare – Author Karoliina Kopsa			
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Enhän mä nyt lapsia kieltäydy opettamasta mut kyl mä tunnen suurta epävarmuutta" : Äidinkielenopettajien suhtautuminen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opettamiseen			
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2022	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 72 s. + liitteet	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielma tarkastelee peruskoulun äidinkielenopettajien suhtautumista S2-oppimäärän opettamista kohtaan. Aineistona on yhteensä kuusi vuonna 2021 toteutettua teemahaastattelua, joiden litteraateista poimitujen asenteellisten ilmausten tarkastelu paljastaa niiden rakentavan erilaisia koulumaailman diskursseja. Tavoitteena on selvittää, minkälaisia asenteellisia ilmauksia äidinkielenopettajat käyttävät puheessaan S2-oppimäärän opettamisesta, minkälaisia S2-opetukseen liittyviä asioita opettajat arvioivat asenteellisten ilmausten avulla sekä minkälaisina opettajat kuvaavat S2-opetuksen näkökulmasta koulun keskeisimmät toimijat: opettajat, oppilaat ja koululaitoksen?</p> <p>Tutkielmassa asenteelliset ilmaukset on ensin luokiteltu suhtautumisen teorian alasysteemien mukaisesti asennetta, sitoutumista sekä intensiteettiä edustaviin kategorioihin. Tutkielman teoreettisena viitekehiksenä on kriittinen diskurssintutkimus, jonka avulla asenteelliset ilmaukset liitetään osaksi haastatteluissa syntyneitä koulumaailman diskursseja. Systemis-funktionaalinen kieliteoria puolestaan auttaa haastatteluissa rakentuneen toimijuuden selvittämisessä.</p> <p>Haastatteluissa rakentui kuva koulumaailman toimijoista, joita olivat opettajat, oppilaat sekä koululaitos, sekä koulun perusfunktiosta, oppilaan oppimisesta. Toimijoiden tarkastelu toimii lähtökohtana analyysissa, joka koostuu neljästä alaluvusta. Luvut käsittelevät opettajien suhtautumista S2-oppilaisiin, omaan S2-opettajuuteensa, muihin opettajiin sekä S2-opetuksen järjestämiseen kouluissa. Analyysissa käytetyt esimerkit sisältävät opettajien näihin diskursseihin sisällyttämiä asenteellisia ilmauksia, joista suurin osa on negatiivisia.</p> <p>Tutkimuksessa käy ilmi, että opettajat käyttävät asenteellisia ilmauksia oppilaiden inhimillisten ominaisuuksien, käytöksen, opettajan oman työn onnistumisen, hyvän opettajuuden sekä pätevyyden arvioimiseen. Opettajat muodostavat erilaisilla intensiteetti-ilmauksilla sekä negaatioilla subjektiivisia arvoasteikoita, joiden avulla he määrittävät muun muassa "hyvää opettajuutta". Opettajat kohdistivat itseensä sekä muihin opettajiin paljon odotuksia, joiden vuoksi he tunsivat usein riittämättömyyttä. Opettajien erilaiset ideologiat näyttäytyivät toisinaan ristiriitaisina, mutta he osoittivat olevansa valmiita muuttamaan työhönsä liittyviä asenteita ja toimineensakin jo niin.</p> <p>Koulumaailman toimijoiden toiminta suuntautui epätasaisesti siten, että vain oppilaan ja opettajan toimijuus oli vastavuoroista. Oppilaiden toimijuus määrittyi sen mukaan, miten motivoituneita ja taitavia he olivat. Oppilaan aktiivisuus vähensi ja passiivisuus lisäsi opettajan toimijuutta, mikä vaikutti opettajan työn raskauteen. Sen sijaan koululaitos näyttäytyi "saavuttamattomana" vallanhaltijana, joka määrittäi opettajien opetusta sekä oppilaiden opiskelua. Koululaitokseen vaikutti koulumaailman ulkopuoliset resurssit sekä määräykset, joihin yksikään toimijoista ei pystynyt vaikuttamaan.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords suhtautumisen teoria, haastattelututkimus, kriittinen diskurssintutkimus, asenne, toimijuus, suomi toisena kielenä, peruskoulu, opettaminen			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampuksen kirjasto; Muoto-opin arkisto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Taustoitusta</b> .....	<b>4</b>
2.1	Vieraskielisen väestön muutos Suomessa ja sen vaikutus opettajien työhön .....	4
2.2	S2-opetuksen järjestäminen kouluissa ja sen haasteet.....	9
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat</b> .....	<b>11</b>
3.1	Diskurssintutkimus .....	11
3.2	Systeemis-funktionaalinen kieliteoria .....	13
3.3	Suhtautumisen teoria .....	15
3.3.1	Asennoituminen .....	16
3.3.2	Sitoutuminen .....	19
3.3.3	Intensiteetin ilmaiseminen .....	20
<b>4</b>	<b>Aineisto ja metodi</b> .....	<b>22</b>
4.1	Aineiston keruu .....	22
4.2	Tutkimuseettiset kysymykset .....	26
4.3	Aineiston esittely ja metodi .....	28
<b>5</b>	<b>Opettajien suhtautuminen S2-opetukseen</b> .....	<b>30</b>
5.1	Suhtautuminen S2-oppilaisiin .....	32
5.2	Kokemukset omasta S2-opettajuudesta.....	42
5.3	Kokemukset muista opettajista S2-oppilaiden ohjaajina .....	49
5.4	S2-opetuksen järjestämiseen liittyvät asenteet.....	54
<b>6</b>	<b>Päätelmät</b> .....	<b>61</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>68</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>73</b>
	<b>Liite 1. Haastattelurunko</b> .....	<b>73</b>
	<b>Liite 2. Aineiston jaottelutaulukot</b> .....	<b>74</b>

## 1 Johdanto

Vaikka muodollisesti pätevä ja paperilla pätevä niinku olinkin, niin sit se tuntu tosi, ööh, jotenki siltä ku ois hypänny ihan eri alalle, kun mitä on niinku, mihin on ajatellut valmistuvansa.  
(Haastattelu C)

Suomen peruskouluissa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen kuuluu vuoden 2014 opetus-suunnitelman (lyh. POPS) mukaan yhteensä kaksitoista eri oppimäärää, joista suomen kieli ja kirjallisuus (lyh. suk) on suunnattu suomea äidinkielenään tai äidinkielen tasolla puhuville, ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (lyh. stk tai S2) suomea heikommin hallitseville ja sitä vieraana kielenä puhuville oppilaille (POPS 2016: 287–324). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän (myöhemmin S2) opettajan pätevyys sisältyy automaattisesti äidinkielenopettajan pätevyteen, jonka voi Suomessa saada Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen sekä Turun yliopistoista. Kaikki edellä mainitut yliopistot tarjoavat mahdollisuuksia opiskella S2-alaa ja siihen liittyviä sisältöjä, mutta niiden opiskeleminen ei ole opettajan viran pätevyysvaatimusten kannalta välttämätöntä (*Suomenopettajat, Suomen kielen opettajaksi!*; *Äidinkielen opettajain liitto, Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuusehdot*). Näin ollen Suomessa on yhä mahdollista valmistua äidinkielenopettajaksi ilman, että tutkintoon kuuluvat pakolliset opinnot sisältävät juuri lainkaan suomi toisena kielenä -alaan liittyviä kursseja tai S2-oppimäärään perehtymistä. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa pakollisia S2-opintoja on kaikilla suomen kieleen suuntautuvilla tutkinto-opiskelijoilla aineopintoihin kuuluva ”Suomi toisena kielenä” -niminen kurssi. S2-oppimäärään tutustuminen jää siten pitkälti aineenopettajaksi opiskelevan oman mielenkiinnon varaan. Siksi työelämässä vastaan tulevan S2-oppilaan opettaminen voi herättää vastavalmistuneessa opettajassa ristiriitaisia tunteita ja epäluuloa oman tiedon ja osaamisen riittämisestä työhön. S2-oppilaiden määrä on kasvanut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana lisääntyneen maahanmuuton seurauksena, minkä vuoksi myös kauemmin äidinkielenopettajan virassa toimineet opettajat ovat kohdanneet uudenlaisia haasteita työssään.

Tämän taustoituksen myötä onkin kiinnostavaa ja hyödyllistä perehtyä siihen, miten äidinkielenopettajat kokevat oman koulutuksensa soveltuvan S2-oppimäärän opetukseen ja minkälaisia asenteita heillä oppimäärän opetusta kohtaan on. Kiinnostukseni aiheeseen heräsi opettajan pedagogisten opintojen aikana, jolloin moni samoja äidinkielenopettajan opettajapintoja käynyt koki epävarmuutta omien taitojensa riittämisestä S2-opettajan työhön. Tämä

sai minut pohtimaan tilanteen omituisuutta, sillä työelämässä tekemieni havaintojen mukaan S2-opetukselta ei äidinkielenopettajana voinut enää välttyä ainakaan pääkaupunkiseudulla. Silti pedagogisten opintojen ryhmät jakautuivat niihin, jotka erikoistuivat juuri S2-opettamiseen sekä niihin, jotka suuntautuivat äidinkielisten opettajiksi, mikä antoi ymmärtää S2-opettamisen olevan valintakysymys. Äidinkielenopettajat ovat kuitenkin velvollisia opettamaan S2-oppilaita, minkä takia äidinkielisten oppilaiden opettajiksi suuntautuneille työelämä saattaa osoittautua hieman erilaiseksi kuin mihin yliopistokoulutus heidät on valmistanut. Päädyin tämän vuoksi tutkimaan aihetta ensimmäisen kerran pedagogisten opintojeni aikana Opettaja työnsä tutkijana -seminaarissa tekemässäni tutkielmassa (Kopsa 2021), jossa perehdyin opettajien pätevyudentunteeseen. Haastattelin tutkielmaa varten neljää sekä äidinkielenopettajana että S2-opettajana toiminutta henkilöä, joista kolmen haastatteluja hyödynnän myös tässä tutkielmassa. Maisterintutkielmaa varten tein kolme haastattelua lisää, jotta sain riittävän kattavan ja monipuolisen aineiston laadullista tutkimusta varten. Olen rajannut työn käsittelemään pelkästään peruskoulua, sillä eri kouluasteiden erot ovat sen verran suuret, ettei niillä työskentelevien opettajien kokemukset ole keskenään täysin verrannolliset. Lisäksi peruskoulun jälkeen nuoret jakautuvat Suomessa toisen asteen kouluihin, joissa opettajat kohtaavat eri tavoin valikoituneita oppilaita, mikä myös vaikuttaa olennaisesti opetuskokemuksiin.

Tavoitteenani tässä tutkielmassa on siis selvittää, miten peruskoulun äidinkielenopettajat ilmaisevat suhtautumistaan S2-oppimäärän opettamiseen sekä minkälaiset asiat suhtautumiseen vaikuttavat. Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia asenteellisia ilmauksia äidinkielenopettajat käyttävät puhuessaan S2-oppimäärän opettamisesta?
2. Minkälaisia S2-opetukseen liittyviä asioita opettajat arvioivat asenteellisten ilmausten avulla?
3. Minkälaisina opettajat kuvaavat S2-opetuksen näkökulmasta koulun keskeisimmät toimijat: opettajat, oppilaat ja koululaitoksen?

Näihin kysymyksiin etsin vastausta hyödyntämällä J. R. Martinin ja P. R. R. Whiten (2005) luomaa suhtautumisen teoriaa, joka tarjoaa tutkimusaiheeseeni sopivan metodin asenteellisten ilmausten tutkimiseen sekä niiden analysointiin. Suhtautumisen teoriaa ei ole aiemmin juuri-kaan sovellettu haastattelututkimukseen, mutta tekstintutkimuksen alalla sitä on hyödyntänyt muun muassa Hilikka Paldanius (2020) väitöskirjassaan, jossa hän tutkii lukiolaisten ainekir-

joituksia. Paldanius käyttää tutkimuksessaan hyväksi suhtautumisen teorian lisäksi systeemis-funktionaalista kieliteoriaa tarkastellessaan lukiolaisten historia-aiheisissa teksteissä esiintyvää toimijuutta, joka myös on yksi oman tutkimukseni fokuksista. Inka Mikkonen (2010) puolestaan tutkii yleisönosastontekstien rakennetta ja argumentointia suhtautumisen teoriaan liittyviä sitoutumisen sekä inhimillisen toiminnan arvottamisen alasysteemejä hyödyntäen. Samoin Riitta Juvonen (2014) pitää suhtautumisen teorian luokitusta yhtenä lähtökohtana omalle tutkimukselleen, jossa hän tarkastelee kehystämisen yhdyslauseita suomenkielisisissä ylioppilasaineissa.

Tekemäni tutkimus sivuaa myös muuta koulumaailmasta ja opettajuudesta tehtyä tutkimusta. Opettajien suhtautumista ja asenteita ei juurikaan ole tutkittu lingvistiikan puolella, mutta siitä tehtyä tutkimusta löytyy kuitenkin kasvatustieteen puolelta (ks. esim. Haaparanta 2008; Rantalainen 2018; Patronen 2021). Lisäksi Tarja Nyman (2009) on tutkinut nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun sekä ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä, mikä koskee omaa työtäni siten, että opettajien ammatillinen identiteetti on läsnä asenteissa, joita opettajat haastatteluissa ilmaisevat. Myös suomen kielen alalla toteutettu S2-alan tutkimus koskettaa aiheiltaan omaa tutkimustani (ks. esim. Sillankorva 2015; Laitala 2017; Pöntinen 2019). Nämä tutkimukset eivät kuitenkaan sisällä samanlaisia metodeja tai teoriaa kuin tässä tutkielmassa hyödynnetyt. Tämän vuoksi niiden lähtökohdat ovat turhan kaukana, jotta niiden vertaaminen omaan tutkimukseeni olisi mielekästä. Tulen kuitenkin tutkielman päätelemien yhteydessä tarkastelemaan sitä, tuoko oma tutkimukseni mahdollisesti jotain lisää aiemman opettajuudesta ja opettamisesta tehdyn tutkimuksen rinnalle.

Tutkielmani edustaa diskurssintutkimukselle tyypillisesti laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 210). Vaikka suhtautumisen tutkiminen onkin työni keskiössä, toimii se ennemminkin ikkunana laadulliseen tutkimukseen, jota toteutan diskurssianalyysin muodossa. Kvalitatiivinen tutkimus jakautuu empiiriseen sekä teoreettiseen tutkimukseen. Näistä katson tutkielmani edustavan empiiristä tutkimusta, sillä tärkeä osa sitä on esitellä aineistonkeruuseen sekä itse aineistoon liittyviä taustamuuttujia, jotta lukija voi itse arvioida tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018: 41).

Tutkielma koostuu johdannosta, jossa olen esitellyt tutkimusaiheeni sekä tutkimuskysymykset. Taustoitin tutkimusta seuraavassa luvussa 2, jossa esittelen S2-oppimäärän opetuksen järjestämistä Suomen peruskouluissa sekä opetuksen tarvetta. Luvussa 3 esittelen tutkimuksessani teoreettisena kehyksenä olevia diskurssintutkimusta, systeemis-funktionaalista kieliteoriaa sekä suhtautumisen teoriaa. Luvussa 4 esittelen aineistoni ja kerron aineistonkeruuprosessista, minkä jälkeen käsitelen tutkimuseettisiä kysymyksiä ja esittelen metodit, joi-

den avulla käsittelen omaa aineistoani analyysiluvussa. Luku 5 sisältää analyysin, jossa tutkin omissa alaluvuissaan opettajien suhtautumista oppilaisiin, omaan opettajuuteen, muihin opettajiin sekä opetuksen järjestämiseen liittyen. Luvussa 6 esittelen tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia ja tarkastelen niiden pohjalta syntyneitä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

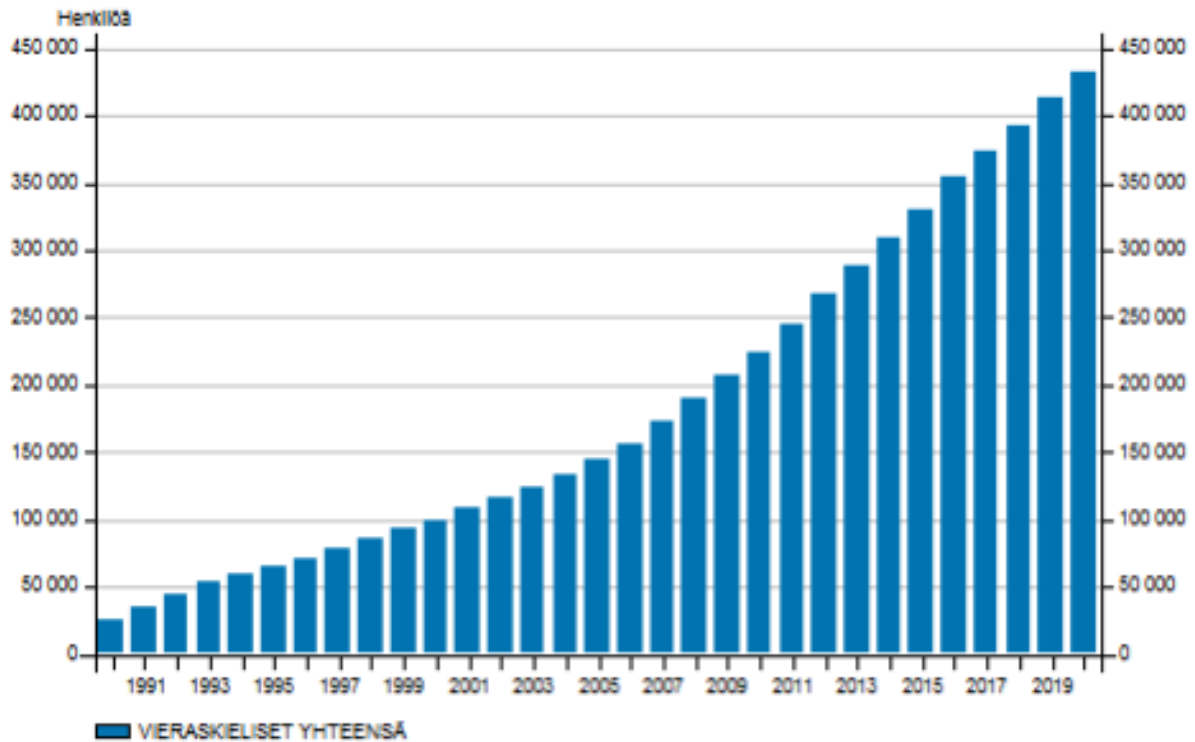
## 2 Taustoitusta

Tutkimukseni kannalta on ensin oleellista selvittää, mistä S2-oppimäärässä on kyse, minkälaista osaamista sen opettaminen edellyttää äidinkielenopettajalta sekä miten opetusta konkreettisesti järjestetään kouluissa. On myös tärkeää ymmärtää koulumaailmassa kasvanut paine S2-opetusta kohtaan, mikä on seurausta vieraskielisen väestön kasvusta Suomessa viimeisten vuosikymmenten aikana. Esittelen näitä asioita tässä luvussa, minkä lisäksi paneudun myös muiden opettajien rooliin S2-oppilaiden kielenopettajina sekä haastatteluissa esiin nousseisiin opetukseen liittyviin käsitteisiin, jotka haastatteluissa nousivat oleellisina esiin.

### 2.1 Vieraskielisen väestön muutos Suomessa ja sen vaikutus opettajien työhön

Suomen väestössä vieraskielisten määrä on kasvanut viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana sadoilla tuhansilla: Tilastokeskuksen mukaan vuonna 1990 Suomessa eli 24 783 vieraskielistä ihmistä, mikä on vastannut 0,5 % koko väestöstä, kun taas vuonna 2020 vieraskielisten määrä oli jopa 432 847, mikä puolestaan vastasi 7,8 % koko väestöstä (Tilastokeskus 2021b, Vieraskieliset). Kuvaaja 1 näyttää vieraskielisten määrän kasvun pylväsdiagrammin muodossa.

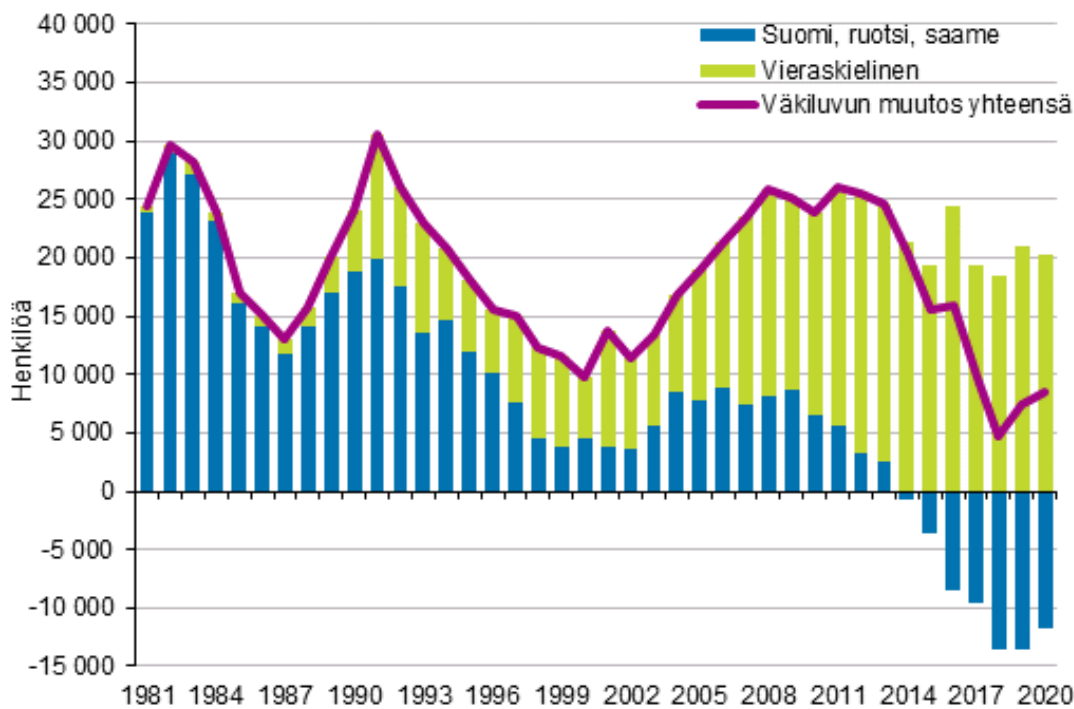
Kuvaaja 1. Väestö kielen mukaan 1990–2020: Vieraskieliset yhteensä.



(Tilastokeskus 2021b, Vieraskieliset.)

Kuvaaja 1 havainnollistaa vieraskielisten määrän tasaisen kasvun viimeisten kolmenkymmenen vuoden ajalta. Kuvaajasta voi päätellä, että mikäli vieraskielisten määrän kasvu jatkuu samaa tahtia, on heitä Suomessa pian yli puoli miljoonaa. Kuvaaja 2 puolestaan esittelee Tilastokeskuksen luoman grafiikan, jossa on suhteutettuna sekä Suomen virallisia kieliä äidinkielenään puhuvien että vieraskielisten määrän muutokset Suomessa vuodesta 1981 vuoteen 2020.

Kuvaaja 2. Väkiluvun muutos äidinkielen mukaan 1981–2020



(Suomen virallinen tilasto 2021, Väestörakenne.)

Kuvaaja 2 osoittaa, kuinka vuoden 2014 jälkeen suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien määrä on lähtenyt laskuun. Tämä tarkoittaa sitä, että näitä kieliä puhuvia ihmisiä on kuollut enemmän kuin syntynyt vuodesta 2014 alkaen<sup>1</sup>, ja tämä kehitys on pysynyt samana vuoteen 2020 asti. Suurta kuolleisuutta selittää Suomen väestörakenne, jossa suuret ikäluokat alkavat olla ikääntyneitä (Tilastokeskus 2021c, Väestön ikärakenne 31.12.), minkä lisäksi syntyvyys on ollut etenkin koko 2010-luvun alhaista (Tilastokeskus 2021a, Elävänä syntyneet ja kuolleet).

Vieraskielisten määrän kasvu on kuvaajan 2 mukaan ollut vuodesta 1981 vuoteen 1987 vain niukasti suurempaa kuin suomen-, ruotsin- ja saamenkielisten. Kuitenkin vuoden 1987 jälkeen vieraskielisten määrä on kasvanut huomattavasti enemmän kuin kotimaisia kieliä puhuvien. Vuodesta 2005 asti vieraskielisten määrä on vuosittain kasvanut melko tasaisesti n. 20 000–25 000 ihmisellä vuotta kohden, minkä ansiosta Suomen väkiluku on pysynyt kasvussa myös vuoden 2014 jälkeen, jolloin suomen-, ruotsin- ja saamenkielisten määrä on laskenut. Tämä on melko todennäköinen merkki siitä, kuinka vieraskielisten määrä tuskin tulee lähitu-

<sup>1</sup> Laskelma on tehty Suomessa asuvien henkilöiden väestörekisteriin rekisteröidyn äidinkielen mukaan, joten tilastoissa voi olla mukana myös niitä, jotka ovat muuttaneet ulkomaille tai vaihtaneet äidinkieltänsä muuksi kuin suomeksi, ruotsiksi tai saameksi.

levaisuudessa vähentymään, joten S2-alan opetusta tullaan tarvitsemaan jatkossakin yhä enemmän.

Vieraskielisten ikäjakauma poikkeaa Suomen muun väestön ikäjakaumasta, sillä vieraskielisistä suurin osa on 25–34-vuotiaita. Tästä nuorempia on kuitenkin paljon enemmän kuin yli 50-vuotiaita, mikä puolestaan kertoo kouluihin kohdistuvan paineen hiljattaisesta kasvusta. (Tilastokeskus 2021b, Vieraskieliset.) Tämän kehityksen vuoksi S2-oppimäärää opiskelevia oppilaita on jo nykyään Suomen peruskouluissa huomattavasti enemmän kuin aiemmin, mikä luonnollisesti näkyy niin äidinkielen kuin muidenkin oppiaineiden lehtorien arjessa.

S2-oppimäärä on mainittu ensimmäisen kerran vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (Alho & Kauppinen 2015: 16). Tästä päätellen monet yhä työelämässä olevat opettajat ovat valmistuneet yliopistosta ennen kuin S2-oppimäärää on peruskouluissa ollut erikseen määritellynä lainkaan, mikä vaikuttaa myös äidinkielenopettajien ajatuksiin siitä, tulisiko heidän edes osata opettaa suomea vieraana kielenä. Esimerkiksi haastattelemistani opettajista pisimmän työuran (33 vuotta) tehnyt tunsikin, ettei erillisen S2-opetuksen järjestäminen kuulu hänen työtehtäviinsä lainkaan. Raportin *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016* (2017: 52) mukaan kaikkien peruskoulussa opettavien lehtoreiden määrystä yli 40 % on yli 50-vuotiaita. Jos oletetaan, että opettajaksi valmistuva on 20–40 ikävuoden väliltä, on epätodennäköistä, että tämä reilu 40 % lehtoreista on ollut valmiita järjestämään opetusta vieraskielisille lapsille ja nuorille siinä määrin, missä sitä nykyään koulumaailmassa edellytetään. Toisaalta haastatteluita tehdessäni kävi ilmi, kuinka vastikäänkään valmistuneet äidinkielenopettajat eivät välttämättä tunne olevansa riittävän osaavia S2-oppimäärän opettamiseen. Esimerkiksi valmistumisensa jälkeen vain puolitoista vuotta työelämässä ollut opettaja kertoi, ettei hän ollut halukas opettamaan S2-oppimäärää valmistuttuaan eikä hän kokenut itseään työhön päteväksi.

Vieraskieliset oppilaat opiskelevat kaikkia oppiaineita, minkä takia heidän kielitaitonsa huomioiminen koskettaa jokaista koulun opettajaa. Lähes kaikissa tekemissäni haastatteluissa esiin nousivat käsitteet *eriyttäminen* sekä *kielitietoinen opettaminen*. *Eriyttäminen* on laaja käsite, jolla tarkoitetaan opetuksen yksilöimistä (Hellström 2000: 63–64). Yksilöimisen tavat voidaan jakaa kahteen eri ryhmään: ulkonaisiksi sekä luokan sisäisiksi. Näistä kahdesta tavasta luokan sisäinen yksilöiminen on yleisemmin käytetty S2-oppilaiden opetuksessa. Erilaisia keinoja toteuttaa tällaista yksilöimistä ovat muun muassa opetuksen yksilöllistäminen, korjaavan opetuksen antaminen, lisätehtävät, oman opinto-ohjelman luominen sekä erilaisten tavoiteoppimisstrategioiden käyttäminen. (mp.) S2-oppilaiden kohdalla esimerkiksi henkilökohtaisen opintosuunnitelman luominen sekä oppitunneilla käytettävä selkokielistetty materiaali ovat yleisiä eriyttämisen keinoja, joilla oppilaan oppimista pyritään edistämään.

Vieraskielisen oppilaan opetuksen onnistunut eriyttäminen vaatii opettajalta *kielitietoisuutta* ja *kielitietoisien opettamisen* hallitsemista. *Kielitietoisuus* on ”eksplisiittistä tietoa kielestä sekä kielen tietoista havainnointia ja kielelle herkistymistä kielenoppimisessa, kielenopetuksessa ja kielenkäytössä” (Lilja, Luukka & Latomaa 2017: 13). Se on huomioitu ensimmäisen kerran vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (POPS 2016: 28), jossa sen ymmärtämisen lisääminen on nostettu yhdeksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Oppaan *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu* (2017: 3) mukaan ”kielitietoisessa koulussa kielen keskeinen merkitys oppimisessa, opetuksessa, arvioinnissa ja kaikessa toiminnassa tunnustetaan”. Lisäksi kielitietoisessa yhteisössä arvostetaan eri kielten käyttöä, keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen merkitys myös yksilön identiteetin rakentumiselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (POPS 2016: 28). *Kielitietoisessa opettamisessa* opettajan on oleellista ottaa huomioon, että jokaisella oppiaineella on oma kielensä, jonka opettajana hänen on toimittava opetettavan aineen asiasisältöjen lisäksi (Nyman 2009: 24). Tämän vuoksi kaikkien koulussa opettavien oppiaineiden opettajilta odotetaan nykyään kielitietoisuuden kattavaa ymmärtämistä omassa työssään. Kielitietoinen opettaja:

- Ymmärtää opettavien sisältöjen ja kielen opetuksen olevan toisiinsa erottamattomasti liittyviä
- Havainnoi oman opetuksensa ja opetettavan oppiaineen kieltä
- Tekee oppilaat tietoisiksi oppiaineen kielen erityispiirteistä
- Ymmärtää, että tekstitaitojen luonnollinen oppimisympäristö on kunkin oppiaineen opetus
- Rakentaa vuorovaikutusta, joka takaa kaikkien oppilaiden osallisuuden
- Ymmärtää, että opiskeltavien asioiden jäsentäminen, selittäminen oppilaille ja oppimista tukevien aktiviteettien luominen on opettajuutta
- Pitää kiinni opetuksen eettisyydestä eli pyrkii oikeudenmukaiseen opetukseen, jossa hyvin ja huonommin menestyvien oppilaiden välinen kuilu olisi mahdollisimman pieni tavoitteista tinkimättä
- Tekee yhteistyötä muiden opettajien kanssa.

(*Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu* 2017: 12.)

Muiden opettajien osallisuus vieraskielisten oppilaiden kielitaidon kehittämisessä on äidinkielenopettajille iso apu, mikä kävi ilmi useista tekemistäni haastatteluista. Muiden opettajien

suhtautuminen S2-oppilaisiin vaikutti myös haastattelemieni opettajien asenteisiin, mitä käsitelen tarkemmin luvun 5.3 yhteydessä.

## 2.2 S2-opetuksen järjestäminen kouluissa ja sen haasteet

Opetushallitus (myöh. OPH) esittelee sivuillaan S2-oppimäärän opiskeluun vaadittavat kriteerit sekä opetuksen järjestämisen eri menettelyt (*Opetushallitus, Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*). Näiden kriteerien mukaan oppimäärää voi opiskella, mikäli oppilaan äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai jos oppilaalla on muutoin monikielinen tausta. Mainittujen ehtojen lisäksi S2-oppimäärää voi opiskella, mikäli suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita joillakin kielitaidon osa-alueilla tai jos kielitaito ei riitä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. (mp.) Päätökset oppimäärän opiskelusta ovat yksilöllisiä. Opetusjärjestelyissä tulisi pyrkiä tekemään sellaisia ratkaisuja, joissa otetaan huomioon oppilaan sen hetkinen kielitaidon taso ja jotka tukevat oppilaan opiskelua mahdollisimman hyvin. Kun oppilaan peruskielitaidossa on isoja puutteita, hän hyötyy eniten erillisestä S2-opetuksesta. Tavoitteena kuitenkin on saada suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat integroitua mahdollisimman pian äidinkielisten ryhmään. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetusta voidaan järjestää peruskoulussa seuraavilla tavoilla:

- Oppilas opiskelee koko äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärän S2-ryhmässä. S2-opettaja vastaa koko oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen toteutumisesta sekä oppilaan oppimisen arvioinnista.
- Oppilas opiskelee osan äidinkielen ja kirjallisuuden tunneista S2-ryhmässä ja osan suomen kielen ja kirjallisuuden ryhmässä. Tällöin luokanopettaja tai äidinkielen opettaja ja S2-opettaja suunnittelevat opetuksen yhdessä. He myös vastaavat oppilaan oppimisen arvioinnista yhdessä. Yläasteella voidaan hyödyntää jaksojärjestelmää, jolloin oppilas voi opiskella joissakin jaksoissa kokonaan suomen kielen ja kirjallisuuden ryhmässä ja joissakin jaksoissa taas kokonaan S2-ryhmässä.
- S2-opetusta voidaan antaa myös luokanopettajan tai äidinkielenopettajan ja S2-opettajan samanaikaisopetuksena. Opetuksen suunnittelu ja oppilaan oppimisen arviointi tehdään opettajien yhteistyönä.

(Opetushallitus, Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus.)

OPH:n jäsentämistä S2-opettamisen erilaisista toteutustavoista huolimatta tilanne monissa kouluissa on opettajille vaikea ja oppilaille epäedullinen erilaisten käytäntöjen sattu-manvaraisen soveltamisen vuoksi. Yksi S2-oppimäärän opettamisen ja opetuksen systemaattisen järjestämisen isoimmista haasteista on se, etteivät vieraskieliset oppilaat jakaudu tasaisesti koko Suomen, yksittäisten kaupunkien tai edes saman kaupungin sisällä olevien koulujen välille. Tämä käy ilmi myös tekemissäni haastatteluissa, joissa opettajat eri puolilta Suomea kertovat opetuksen järjestelyihin liittyvistä ongelmista ja niiden vaikutuksista työn mielekkyyteen. Toinen opetuksen järjestelyihin haasteita tuova tekijä on oppilaiden keskenään hyvin erilaiset kielelliset lähtökohdat, sillä osa S2-oppilaista voi olla Suomessa syntyneitä kaksikielisiä lapsia, kun taas osa saattaa tulla kesken yläasteen vieraskielisenä Suomeen opiskelemaan äidinkielisten kanssa samoja aineita samoille oppitunneille. S2-oppilaille voi myös olla opiskelemiseen negatiivisesti vaikuttavia taustatekijöitä, kuten traumoja tai poikkeavuuksia kognitiivisissa kyvyissä, joiden havaitseminen ja tutkiminen voi olla kielimuurin takia hankalaa. Tällaiset taustatekijät usein kasvattavat S2-statuksella opiskelevien ja äidinkielisten oppilaiden välistä kuilua entisestään ja asettavat haasteita myös koulujen henkilökunnalle.

Edellä esitelty OPH:n listaus opetuksen erilaisista järjestelykäytännöistä osoittaa, kuinka S2-opettaja ja äidinkielenopettaja nähdään erillisinä tehtävinä, mikä ei kuitenkaan vastaa todellisuutta monissakaan kouluissa. Vuonna 2016 äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien määrä on ollut 907 ja suomi toisena kielenä opettajien 156 (*Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016* [2017]: 50). Nämä määrät perustuvat opettajien omaan ilmoitukseen siitä, mitä oppiainetta tai -määrää he pääsääntöisesti arjessaan opettavat. Sen vuoksi ne ovat häilyviä, sillä kuten aiemmin jo on todettu, on samalla pätevyydellä molempien oppimäärien opettaminen mahdollista, minkä vuoksi monilla opettajilla onkin sekaisin lukujärjestyksessään sekä äidinkielisten että vieraskielisten suomen kielen opetusta. S2-oppilaita on myös usein sijoitettuina suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän ryhmissä, jolloin opettajan tulee pystyä ottamaan erikseen huomioon heidän yksilökohtaiset tarpeensa opetuksen suunnittelussa sekä arvioinnissa.

S2-oppimäärän opettamisen metodit poikkeavat jonkin verran äidinkielisten ryhmien opettamisesta, suurimmaksi osaksi eriyttämisen tarpeen vuoksi. Peruskoulussa tavoite olisi saada oppilaan suomen kielen taito *Eurooppalaisen viitekehyksen* CEFR:n (2003) luokituksen mukaiselle B1-tasolle, joka on edellytys toisen asteen koulutuksessa. Äidinkielenopettajien tulisi siis osata tunnistaa S2-oppilaan kielitaidon taso ja eriyttää opetusta sen mukaisesti. Opettajilla on S2-oppilaiden taitotason arvioinnissa apuna CEFR-luokituksen pohjalta luotu *Kehittyvän kielitaidon asteikko* (*Opetushallitus, Kielitaidon kehittymisen kuvaus*), jossa B1-tasoisien oppilaan katsotaan hallitsevan suomen kielen sujuvasti ja selviytyvän sen avulla ar-

jessaan. B1-tasoon yltyvät yleensä ne oppilaat, jotka ovat saaneet opiskella vähintään yläkou-lun, eli luokat 7–9, kokonaan Suomessa. Yksilökohtaiset erot oppimistahdissa ovat kuitenkin isoja riippuen oppilaan omasta motivaatiosta sekä hänen kognitiivisista kyvyistään, mutta niihin vaikuttavat myös ulkoiset tekijät, kuten oppilaan suomenkielinen ystäväpiiri ja muut suomenkieliset verkostot, oppilaan perheen antama tuki kielen oppimisessa sekä koulun tar-joama tuki kaikissa oppiaineissa ja koulun arjessa.

### **3 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat**

Tässä luvussa esittelen tutkielmani teoreettiset lähtökohdat, joista ensimmäisenä käsittelen tutkielman teoreettista viitekehystä, diskurssintutkimusta. Tämän jälkeen esittelen systeemis-funktionaalisen kieliteorian oleellisimpia kielenkäytön tarkastelemiseen liittyviä periaatteita. Erityisesti teorian esittelemät metafunktiot tarjoavat tutkimukseni kannalta oleellisia teoreetti-sia tietoja sekä metodisia välineitä. Koska diskurssintutkimus nojaa juuri funktionaaliseen kielikäytökseen (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 19), on sen lähestymistapa kielenkäytössä tapahtuvien merkitysten rakentamisen ja tulkitsemisen tarkkailuun hyvin samanlainen sys-teemis-funktionaalisen kieliteorian kanssa. Lopuksi esittelen vielä J. R. Martinin sekä P. R. R. Whiten (2005) kehittämän suhtautumisen teorian, jonka avulla olen poiminut aineistostani ne asenteelliset ilmaukset, joiden kautta tarkastelen tässä tutkielmassa opettajien suhtautumista.

#### **3.1 Diskurssintutkimus**

Tutkielman teoreettinen pohja nojaa diskurssintutkimukseen, jonka avulla voidaan tutkia, miten kielenkäytön valinnat vaikuttavat merkitysten syntyyn sekä sitä, minkälaista sosiaalista maailmaa kielenkäytöllä voidaan rakentaa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 15–16). Diskurs-sintutkimus ja diskurssianalyysi eivät siis pyri selvittämään irrallisten kielen piirteiden merki-tyksiä, vaan niissä yksittäiset ilmaukset toimivat apuna laajempien merkitysten hahmottami-sessa ja tutkimisessa (Johnstone 2008: 5–7). Rakennan tutkimukseni haastatteluissa syntynei-den erilaisten diskurssien sekä niissä esiintyvien toimijoiden tarkastelun ympärille, minkä vuoksi diskurssintutkimus esiintyy merkittävimpana teoreettisena lähtökohtana tutkielmassa-ni. Lisäksi sen yhteys systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan sekä suhtautumisen teoriaan on oleellinen aineistossani esiintyviä ilmiöitä ja yksittäisten ilmausten rakentamia merkityksiä tarkasteltaessa.

Diskurssintutkimus käsittelee kieltä sosiaalisena toimintana. Se näkee kielenkäytön tapana kertoa itsestämme sekä kuvailla muita. Diskurssintutkimuksessa kielenkäyttäjistä myös tulee sosiaalisia toimijoita, joilla on erilaisia mahdollisuuksia ja resursseja sekä valtaa toimia erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 17–18.) Tutkimuksessani on erotettavissa kahdessa eri tilanteessa syntyviä toimijoita: haastattelutilanteen osapuolet sekä haastattelutilanteen ulkopuoliset koulumaailman toimijat, jotka rakentuvat haastateltujen opettajien käyttämässä kielessä tutkimieni diskurssien sisällä. Haastattelutilanteessa syntyvät toimijat vaikuttavat tutkimukseni taustalla ja heidän toimintaansa ohjaavat muun muassa genreen liittyvät konventiot (Fairclough 2003: 22). Genret ovat kielellisen, sosiaalisen sekä diskursiivisen toiminnan järjestäytyneitä muotoja, jotka auttavat kielenkäyttäjiä toimimaan erilaisissa tilanteissa odotusten mukaisesti (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 125). Näin ollen haastattelutilanteessa osapuolille on selvää se, minkälainen oma rooli tilanteessa on, mikä osaltaan vaikuttaa tilanteessa syntyneeseen keskusteluun. Fairclough (2003: 22) esittää sosiaalisten toimijoiden olevan tällaisista rooleista huolimatta hyvin vapaita rakentamaan tekstejä, eikä toiminta ole siksi täysin sosiaalisesti rajattua tai määriteltyä. Toimijoita voi tarkkailla myös subjektiposition läpi, jolloin kielenkäyttäjän erilaiset asemat voivat vaikuttaa siihen, minkälaisia rajoituksia hänellä tilanteessa on. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan positiot vaikuttavat heidän toimijuuteensa, sillä he ottavat ne usein annettuina: toinen on kyselijä ja toinen vastaaja. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: luku 1.)

Yksi diskurssintutkimuksen tärkeimmistä lähtökohdista on sen tutkiminen, miten ja mitä asioita kielellä tehdään (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 14). Kriittinen kielenkäytön tarkastelu liittyy edellä käsiteltyyn toimijuuteen, sillä haastatelluilla opettajilla on ollut valta luoda kielellisillä ilmaisuillaan tietynlainen kuva eri diskursseissa esiintyneistä toimijoista, joita tarkastelen tutkielmassani. Kriittinen diskurssintutkimus keskittyy vallankäytön kysymyksiin (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 310), ja liitänkin sosiaaliset toimijat keskenään eritasoisen vallan haltijoiksi. Kriittinen suhtautuminen tarkoittaa sen hyväksymistä, ettei yksi esitetty ja perusteltu asiointi ole välttämättä ainoa oikea, vaan samasta diskurssista voidaan keskustella monilla eri tavoilla (Johnstone 2008: 28).

Diskurssintutkimuksessa on myös tärkeää tulkita kielenkäyttöä yhdessä sen tilannekontekstin kanssa, sillä kielelliset valinnat ovat aina kontekstista riippuvaisia (mp.). Tutkimuksessani kielelliset valinnat syntyivät haastattelujen yhteydessä, mikä tarkoittaa sitä, että ne loivat puitteet S2-aiheisten diskurssien syntymiselle. Tilannekonteksti liittyy systeemifunktionaalisessa kieliteoriassa esitettyyn kielen ja kontekstin väliseen suhteeseen, jota esitellen tarkemmin seuraavan luvun 3.2 kuviossa 1.

Tutkielmassani on tärkeää ymmärtää myös yksilöön vaikuttavia tekijöitä, joita ovat muun muassa erilaiset *ideologiat* sekä *identiteetit*. *Ideologian* käsite liittyy diskurssintutkimukseen siten, että kukin diskurssi organisoii ja kuvaa aina tietynlaista käsitystä maailmasta. Tätä eri diskurssien aikaansaamaa käsitystä kutsumme ideologiaksi, johon aina kuuluu sosiaalisista tilanteista koottu, valikoitunut todellisuus. Erilaiset ideologiat näkyvät haastatteluissani kohdissa, joissa haastateltujen opettajien omat käsitykset poikkeavat jonkin toisen koulumaailman toimijan tai kollegoiden ajatuksista. *Identiteetin* voidaan puolestaan diskursiivisesti nähdä rakentuvan arkisessa kielenkäytössä, jossa rakennamme minuutta sekä oman kielenkäyttömme että muilta saadun palautteen perusteella. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 84–89; Hall 1999: 22.) Kielenkäyttötilanteessa olevat toimijat rakentavat minuuttaan ja identiteettiään sellaisten oikeuksien, velvollisuuksien ja ominaisuuksien avulla, joita toimija olettaa itselleen tai toisille tai toiset hänelle. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: luku 1.) Näin ollen tutkimuksessani opettajien itseensä sekä muihin opettajiin kohdistuvan arvioinnin voidaan katsoa määrittävän heidän käsitystään myös omasta opettajaidentiteetistään.

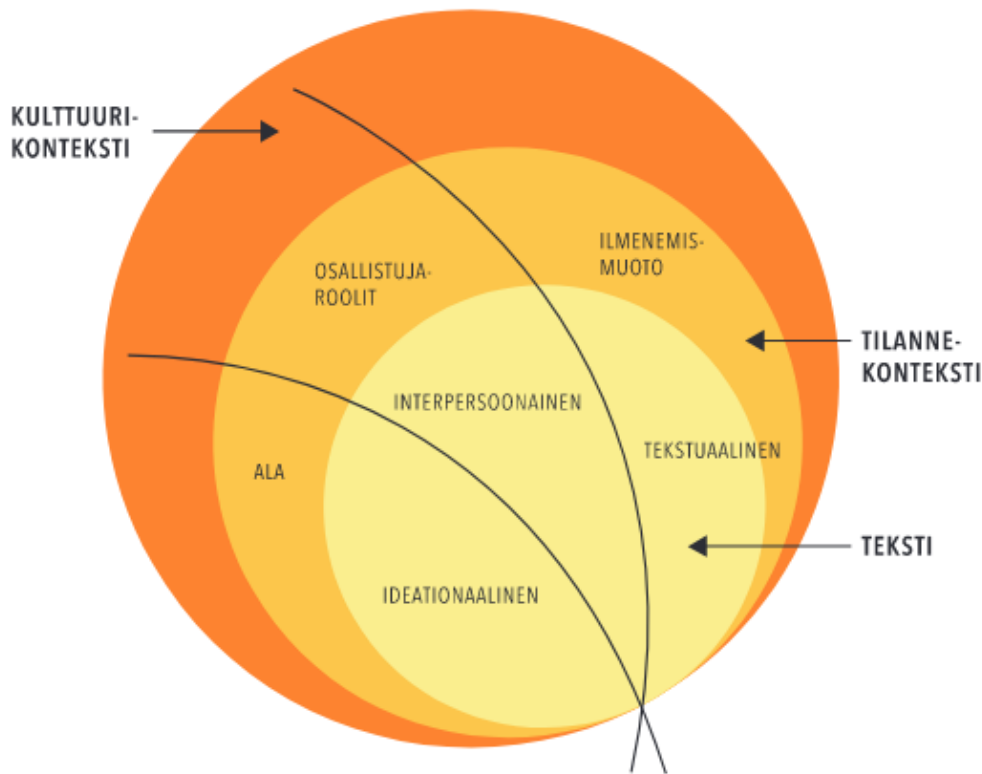
### 3.2 Systemis-funktionaalinen kieliteoria

Tutkielmani teoreettisena taustana ja metodisena välineenä käyttämäni J. R. Martinin sekä P. R. R. Whiten (2005) kehittämä suhtautumisen teoria pohjautuu M. A. K. Hallidayn systemis-funktionaaliseen kieliteoriaan (myöhemmin SF-teoria). SF-teoriassa kieli esitetään merkitysten muodostamisen resurssina ja teksti taas kielenkäytön ilmentymänä kontekstissään (Halliday 2014 [1985]: 3; Paldanius 2020: 26). Sekä SF-teorian että suhtautumisen teorian keskiössä on siis kieli, jonka esiintymiskonteksti muuttaa sen saamia merkityksiä. Suhtautumisen ilmauksia tutkittaessa tekstiin rakentuvien merkityksien tutkiminen on tämän vuoksi haasteellista, sillä samat ilmaukset voivat saada keskenään hyvinkin erilaisen merkityksen kontekstista riippuen (Paldanius 2020: 32). Tämä tulkinnanvaraisuus nousee myös omassa tutkielmassani keskiöön, sillä asenteellisten ilmausten tulkinta esimerkiksi negatiivisiksi tai positiivisiksi ei aina selviä pelkällä sanatasolla, vaan merkitysten tarkastelu kontekstissään on todella tärkeää oikeanlaisten tulkintojen tekemiseksi.

Halliday lähestyy tilannekontekstia kolmen abstraktin muuttujan – *alan (field)*, *osallistujaroolien (tenor)* sekä *ilmenemismuodon (mode)* – kautta (Shore 2012a: 148; Eggins 2004: 90). Näistä *alalla* tarkoitetaan toimintaa, jonka osana teksti on ja joka on tunnistettavissa tietynlaiseksi sosiaaliseksi toiminnaksi (Shore 2012b: 160). Alan tarkasteluun liittyy siis sen selvittäminen, mitä tarkasteltavassa tilanteessa tapahtuu ja mikä on tilanteen aihepiiri (Halli-

day 2014 [1985]: 33); omassa tutkimuksessani opettajat kertovat haastattelutilanteessa työhönsä liittyvistä asioista, eli alaksi voisi katsoa suomen kielen opettajan työn. *Osallistujarooleilla* tarkoitetaan tilanteen kannalta olennaisia sosiaalisia rooleja ja niihin olennaisesti liittyviä muuttujia (Shore 2012b: 160). Näitä omassa tutkimuksessani ovat haastatellut opettajat sekä minä haastattelijana. Olennaiset muuttujat puolestaan vuorovaikutustilanteessa ovat muun muassa osallistujien keskinäinen tuttuus sekä heidän tietämyksensä toisen osallistuvan osapuolen ammattitaidosta. Tutkimuksessani haastatellut opettajat ovat yliopistosta valmistuneita aineenopettajia, joilla on pitkälti samanlainen koulutus kuin minulla haastattelijana. Haastateltavat myös tiesivät haastattelutilanteessa, että tunnen heidän alansa hyvin, sillä kuulun itse aineenopettajaksi opiskelevana opiskelijana heidän kanssaan samaan ammattiryhmään. Olen myös tehnyt opettajan töitä paljon, mikä näkyi haastatteluissa eksplisiittisesti siten, että jaoin osan opettajien kokemuksista ja samaistuin heidän kertomuksiinsa, sekä implisiittisesti siten, ettei haastateltavien tarvinnut selittää työhönsä liittyviä asioita muuten kuin omien kokemuksensa kannalta. Koulumaailmaan sekä opetustyöhön liittyvä terminologia ja koulujen yleiset käytännöt olivat minulle lähtökohtaisesti tuttuja asioita. Shore (mp.) korostaa tilannekontekstin tasoja olevan kuitenkin abstraktioita, minkä vuoksi esimerkiksi opettajalla tarkoitetaan ennemminkin opettajan roolia kuin tiettyä henkilöä. Haastatellut opettajat puhuvat siis opettajan roolinsa kautta, mihin yhdistyy identiteetin käsite. Paldanius (2020) hahmottelee väitöskirjassaan kuvion 1 avulla erilaisia kehyksiä, joiden sisällä kieltä tulkitaan SF-teoriassa.

Kuvio 1. Tekstin sekä kulttuuri- ja tilannekontekstien suhde SF-teoriassa Egginsiä ja Martinia (1997: 242–243) mukaillen.



(Paldanius 2020: 28.)

Kuten kuvio 1 osoittaa, SF-teorian mukaan kieli on jaettavissa kolmeen yhtäaikaiseen merkitykseen eli metafunktoon. Näitä ovat maailmaa konstruoiva ideationaalinen metafunktio, vuorovaikutusta luova ja ylläpitävä interpersoonainen metafunktio sekä yhtenäisiä tekstejä luova tekstuaalinen metafunktio (Halliday 1973: 43). Näistä metafunktoista suhtautumisen teoria kohdistuu interpersoonaisen metafunktion tarkasteluun. Analyysissa tutkimani toimijuus puolestaan liittyy SF-teorian ideationaaliseen metafunktoon, sillä kieleen rakennetut erilaiset toimijat luovat kuvan siitä, minkälaisessa todellisuudessa haastateltujen opettajien työ tapahtuu.

### 3.3 Suhtautumisen teoria

Tässä luvussa esittelen Martinin ja Whiten (2005) luomaa suhtautumisen teoriaa. Suhtautumisen teoria pohjautuu edellisessä luvussa mainituista kielen metafunktoista interpersoonaiseen merkitykseen, joka liittyy vuorovaikutussuhteiden ja -roolien ylläpitoon sekä mielipiteiden, arvostuksien ja tunteiden välittämiseen (Juvonen 2007: 431). 1990-luvulle asti interpersoonaisen merkityksen tutkiminen SF-teoriassa oli keskittynyt enemmän kielelliseen vuorovaikutuk-

seen kuin tunteeseen, mikä on seurausta Hallidayn tekemästä työstä mielialan (*mood*) ja modaalisuuden (*modality*) tutkimuksen saralla. Martin ja White tuovatkin ilmi, kuinka heidän tekemänsä tutkimus poikkeaa aiemmasta suhtautumisen tutkimuksesta – johon on perinteisesti kuulunut modaalisuuden, episteemisen modaalisuuden sekä evidentialisuuden tutkimusta – siten, että he lisäävät varmuuden, sitoutumisen sekä tietämisen tarkkailun ohelle tutkimuksen siitä, miten puhuja tai kirjoittaja asemoi itsensä muiden äänien ja asemien kanssa. (Martin & White 2005: 1–2, 7–8.)

Martin ja White (2005) jakavat intersubjektisuuden kolmeen alasyteemiin, joiden kautta he tarkastelevat sellaisia kielellisiä ilmauksia, jotka osoittavat kirjoittajan/puhujan suhtautumista. Näitä ovat asennoituminen (*attitude*), sitoutuminen (*engagement*) sekä intensiteetin ilmaiseminen (*graduation*). Käsittelen seuraavissa alaluvuissa näistä suhtautumisen osa-alueista jokaista erikseen, sillä tutkimukseni pohjautuu täysin asenteellisten ilmausten tarkastelulle ja hyödynnän siinä kaikkia tässä esiteltäviä suhtautumisen osa-alueita.

### 3.3.1 Asennoituminen

Martin ja White (2005) analysoivat asennoitumista kolmen eri osa-alueen kautta. Ensimmäinen näistä on tunne (*affect*), joka tarkoittaa niitä emotionaalisia reaktioita, joita koemme siitä hetkestä alkaen, kun synnymme. Mikkonen (2010: 72) on väitöskirjassaan suomentanut toiset kaksi asennetta ilmaisevaa osa-aluetta inhimillisen toiminnan arvottamiseksi (*judgement*) sekä asia-arvottamiseksi (*appreciation*), joita käytän myös itse kuvatessani asennoitumisen systeemiä. Inhimillisen toiminnan arvottaminen tarkoittaa sellaista suhtautumista, jossa ihailemme, kritisoimme, ylistämme tai tuomitsemme. Asia-arvottaminen puolestaan tarkoittaa sellaisten asenteiden ilmaisemista, jotka osoittavat, onko jokin asia arvokas vai ei. (Martin & White 2005: 42–43.) Kaikkia näitä voidaan tutkia ja analysoida tarkkailemalla yksittäisiä puheessa tai tekstissä ilmeneviä tunteeseen tai arvostukseen liittyviä leksikaalisia ilmauksia. Martin ja White esittelevät hyvin yksityiskohtaisesti kaikki ne tuntemisen ja arvostuksen osa-alueet, joita heidän mukaansa kielestä voi poimia. Mikkonen (2010: 66) nimittää asennoitumisen analyysiin liittyvää jaottelua evaluoivaksi, eli arvioivaksi leksikoksi. Erilaiset evaluoivat leksikot nousevat myös omassa analyysissäni (luku 4) esiin.

Aloitan asennoitumisen tarkastelun havainnoimalla ensiksi tunnetta (*affect*) (Martin & White 2005: 45). Tunneilmaukset ovat jaettavissa positiivisiin sekä negatiivisiin, ja niitä voidaan käyttää kielessä erilaisissa tehtävissä: niillä voidaan kuvailla osallistujia (joku on *surullinen*), tapahtumien tapaa (joku poistuu *surullisesti*), käytöstä (joku *itkee*) ja käytöksen vaiku-

tusta (jokin järkytti jotakuta), minkä lisäksi niitä voidaan käyttää kommentteina (*valitettavasti* hänen oli lähdeittävä). Tunneilmauksia voidaan tarkkailla kuuden vaikuttavan tekijän avulla (*factors*), joita voi käyttää suhtautumisen analysoinnin välineenä. Tarkastelussa he hyödyntävät tunteen kokijan (*Emoter*) sekä tunnereaktion laukaisijan (*Trigger*) käsitteitä. (Martin & White 2005: 46.)

Ensimmäisen vaikuttavan tekijän pääkysymys on, ovatko tunteet tunnistettavissa kulttuurissamme yleisesti positiivisiksi (*kapteeni oli iloinen*) tai negatiivisiksi (*kapteeni oli surullinen*). Toisen vaikuttavan tekijän kysymys on, johtuvatko tekstistä tai puheesta tunnistettavat tunteet mentaalista prosessista tai tilasta (*kapteeni ei pitänyt lähtemisestä*) tai ovatko ne sellaisen kielen kautta havaittavissa, jossa ei varsinaisesti ilmene tunnetta (*kapteeni itki*). Kolmas vaikuttava tekijä tutkii tunneilmauksia mentaalisen ja relationaalisen vertailun avulla. Mentaaliset prosessit (*hän pitää jostakusta/joku miellyttää häntä*) ja relationaaliset tilat (*hän on onnellinen*) tarvitsevat tunteen kokijan sekä tunnereaktion laukaisijan. Relationaalisissa tiloissa tunteen kokija ja tunne ovat ilmauksen osallistujat, jotka työntävät ilmauksessa tunnereaktion laukaisijan vaihtoehtoiselle paikalle (*hän on onnellinen siitä*). (Martin & White 2005: 46–48.)

Neljäs tunnetilojen tutkimisessa vaikuttava tekijä pyrkii luokittelemaan tunnetilat niiden intensiteetin perusteella. Martin ja White (2005: 48) käyttävät intensiteetin mittaamisessa samankaltaista matalan, keskitason sekä korkean intensiteetin mittakaavaa kuin Halliday modaalisuutta tutkiessaan. He kuitenkin sanovat, ettei intensiteetin mittaamisessa käytettyä kaaviota tulisi käyttää ilmauksien irrallisten arvojen mittaamisessa kuten modaalisuudessa, mutta samanlaista kaaviota pystyy kuitenkin soveltamaan useimpien tunteita osoittavien leksikaalisten ilmauksien kanssa. Esimerkkinä he esittävät negatiivisen pitämisen (engl. *dislike*) eri tasot:

- Matala (kapteeni **ei pitänyt** lähtemisestä)
- Keskitaso (kapteeni **vihasi** lähtemistä)
- Korkea (kapteeni **inhosi** lähtemistä) (mp.)

Viides vaikuttava tekijä tarkastelee sitä, ilmaisevatko tunteet enemmän intentiota reaktioiden sijaan silloin, kun niihin liittyy *irrealis*. Irrealis ilmaus yleensä sisältää tunnereaktion laukaisijan, kuten esimerkiksi lauseessa *kapteeni pelkäsi lähtemistä*, jossa pelko toimii laukaisijana sitä tuntevan henkilön käytökselle (*vapista, väristä, kyyristyä*) sekä olemukselle (*varovainen, pelokas, pelästynyt*). Kuudes ja viimeinen tunneilmauksien tulkintaan vaikuttava tekijä liittyy onnellisuuden/onnettomuuden, turvallisuuden/turvattomuuden sekä tyytyväisyyden/tyytymättömyyden ilmauksiin. Näistä ensimmäinen ryhmä, onnellisuus/surullisuus, sisäl-

tää tunteet, joita Martin ja White nimittävät ”sydämen asioiksi” (*affairs of the heart*): suru, viha, onni ja rakkaus. Turvallisuuden/turvattomuuden tunteisiin kuuluvat puolestaan ekososiiaaliseen hyvinvointiin liittyvät tunteet (*ahdistus, pelko, itsevarmuus ja luottamus*) ja tyytyväisyyteen/tyytymättömyyteen sen sijaan tavoitteisiin liittyvät (*ikävyystyneisyys, suuttumus, uteliaisuus ja kunnioitus*). (Martin & White 2005: 42–49.)

Toinen asennetta ilmaiseva alasysteemi on inhimillisen toiminnan arvottaminen (*judgement*). Inhimillisen toiminnan arvottaminen kohdistuu muihin ihmisiin ja heidän käyttäytymiseensä. Arvottaminen voidaan jakaa kahteen osaan: sosiaaliseen arvonantoon (*social esteem*) sekä sosiaaliseen hyväksyntään (*social sanction*). Sosiaalisen arvonannon tutkimisella tarkoitetaan yleensä sen selvittämistä, miten ”normaalina”, kykenevänä ja peräänantamattomana jotakin pidetään. Sosiaalisen hyväksynnän tutkimisessa selvitetään puolestaan sitä, miten totuudenmukaisena ja eettisenä toinen nähdään. Sosiaalinen hyväksyntä on usein kodifioituna kirjoitetussa kielessä, kuten määräyksissä, säädöksissä, säännöissä, ohjeissa ja lakiteksteissä, joissa neuvotaan kuinka käyttäytyä. Nämä tekstit sisältävät myös usein rangaistuksia ja painostuskeinoja, joita kohdennetaan niihin, jotka sääntöjä eivät tottele. Niissä siis korostuu se, mitä yhteisössä yleisesti pidetään hyväksyttävänä ja mitä ei. (Martin & White 2005: 52–53.)

Inhimillisen toiminnan arvottamisessa tunteiden analyysi tulee mukaan jaottelemaan ilmauksia positiivisiin ja negatiivisiin. Sosiaaliseen arvonantoon liittyviä tunneilmauksia lähesytään jaotteleamalla ne positiivisen ihailun (*admire*) sekä negatiivisen kritisoinnin (*criticise*) alle, kun taas sosiaaliseen hyväksyntään liittyvät ilmaukset jaotellaan positiivisen ylistyksen (*praise*) sekä negatiivisen tuomitsemisen (*condemn*) alle. Kaikki prototyyppisesti negatiiviset ilmaukset eivät ole kaikissa konteksteissa negatiivisia. (mp.) Tämän tunnistaminen omassa aineistossani osoittautui tärkeäksi havainnoksi, sillä sanojen käyttöyhteys saattoi muuttaa niiden merkityksen toisinaan lähes päinvastaiseksi.

Modaalisuus voi inhimillisen toiminnan arvottamisessa auttaa liittämään henkilöihin ominaisuuksia. Esimerkiksi modaalisuuden tavallisuuden tutkiminen on rinnastettavissa sosiaalisen arvonannon normaaliuden kanssa.

- Hän on tuhma.
- Hän on **usein** tuhma.
- On **tavallista**, että hän on tuhma.
- On **normaalialia**, että hän on tuhma.

- On normaalia, kummallista, muodikasta, outoa jne. (Martin & White 2005: 54–55.)

Sama pätee pystyvyyden ja kapasiteetin (*hän voi mennä; hän kykenee menemään*), sinnikkyteen liittyvien ehdotusten (*olen päättänyt mennä; olen peräänantamattomasti menossa*) sekä velvollisuuteen ja kunnollisuuteen yhdistettävien väittämien (*sinun tulisi mennä; olisi epäreilua jos menisit*) kanssa. (Martin & White 2005: 55–56.)

Viimeisin asennetta ilmaiseva alasysteemi on asia-arvottaminen (*appreciation*). Asia-arvottaminen tarkoittaa tekemiemme asioiden, mutta myös luonnollisten ilmiöiden arvottamista. Asia-arvottamisen alle kuuluvat ilmaisut voidaan jakaa reaktioihin ([*reaction*] kiinnittävätkö asiat huomiomme; miellyttävätkö ne meitä?), koostumukseen ([*composition*] tasapaino ja monimutkaisuus), sekä niiden arvoon ([*value*] miten innovatiivinen, autenttinen, hyvin ajoitettu jne. jokin on). Kuten tunteiden ja inhimillisen toiminnan arvottaminen, asia-arvottamisen ilmaukset voidaan myös jakaa positiivisiin ja negatiivisiin. Jaottelussa Martin ja White (2005: 56) ovat käyttäneet seuraavia apukysymyksiä:

- Reaktio: Innostiko se minua? Pidinkö siitä?
- Koostumus: Pysyikö se kasassa? Oliko sitä vaikeaa seurata?
- Arvostus: Kannattiko se?

Asia-arvottaminen on näistä asennoitumista ilmaisevista alasysteemeistä kenties epäselvin rajoiltaan, sillä sen alle kuuluvat ”reaktiot” vastaavat monella tavalla tunteiden (*affect*) alasysteemiä; koostumus liittyy näkemyksiin ja arvostus puolestaan kognitioon. Sen lisäksi Martin ja White mainitsevat asia-arvottamisen olevan hyvin institutionaalista, sillä esimerkiksi eri alojen tai eri kansallisuuksia edustavien ihmisten mielestä jotkin asiat voivat saada keskenään hyvinkin erilaisen arvon. Ilmauksien jaottelu positiivisiin ja negatiivisiin on siis paljon yksilökohtaisempaa mitä se kahdessa muussa asennoitumisen alasysteemissä on. (Martin & White 2005: 56–58.)

### 3.3.2 Sitoutuminen

Sitoutumisen systeemiä esitellessään Martin ja White (2005: 92–93) käsittelevät tekstin dialogisia ja intersubjektiivisiä ominaisuuksia. Sitoutumisen systeemiä tutkittaessa tarkastellaan kirjoittajan tai puhujan arvoasemaa (*value position*), sijoittumista (*alignment*) sekä oletetun lukijan (*putative reader*) tunnistamista tekstissä. Samalla ollaan kiinnostuneita myös siitä, millaisilla kielen keinoilla kirjoittaja ottaa yleisön huomioon arvoasemansa ilmaisemisessa.

Yksi tärkeimmistä lähtökohdista sitoutumisen systeemissä on moniäänisyyden tutkiminen ja kirjoittajan tai puhujan muihin ääniin suhtautumisen selvittäminen. (mp.)

Suhtautumisen teoriassa sitoutuminen jaotellaan yksiääniseksi (*monogloss*) ja moniääniseksi (*heterogloss*). Toisin kuin moniäänisissä ilmauksissa, yksiäänisissä ilmauksissa ei esitetä dialogisia vaihtoehtoja asiaintiloille. Sitoutumisen systeemiin katsotaan kuuluvaksi eri tavoin moniääniseksi tulkittavia ilmauksia, jotka tuovat ilmi vaihtoehtoisia näkökulmia sekä odotettuja vastauksia. Erilaisia sitoutumista ilmaisevia merkityksiä ovat kieltämistä (*disclaim*), ilmoittamista (*proclaim*), harkitsemista (*entertain*) tai lähdeviittauksia ja kannattamista (*attribute*) ilmi tuovat kielelliset ilmaukset. Näistä kieltämistä kuvaavat negaatio (*Sinun ei tarvitse luopua perunasta pudottaaksesi painoa*) sekä vastustus ([*counter*] *Vaikka hän söi perunoita useimpina päivinä, hän silti pudotti painoa*). Ilmoittamista kuvaavat samanmielisyyden osoittaminen (*luonnollisesti; totta kai; tietenkin; kieltämättä*), julistaminen (*väitän; todellisuudessa asia on niin; ei ole epäilystäkään, että*) sekä kannattaminen (*X on esittänyt, että; X on näyttänyt*). Harkitseminen liittyy yksilön subjektiiviseen kokemukseen, johon liitetävät ilmaukset osoittavat asiaintilalle useampia vaihtoehtoja (*vaikuttaa/näyttää siltä; ilmeisesti; kuulemani mukaan; ehkä; mahdollisesti; on lähes varmaa, että*). Lähdeviittauksia ja kannattamista osoittavissa ilmauksissa kirjoittaja tai puhuja joko tunnustaa toisen äänen (*X sanoi, että; X uskoo, että; X:n mukaan*), tai etäännyttää itsensä siitä (*X väittää, että; on huhuttu, että*). (Martin & White 2005: 97–98.)

Moniäänisyys jaotellaan vielä dialogiseen supistamiseen (*dialogic contraction*) ja dialogiseen laajentamiseen (*dialogic expansion*). Edellä listatuista sitoutumisen osoittamisen eri tavoista harkitseminen ja lähdemaininnat edustavat dialogista laajentamista, sillä ne tuovat ilmi tekstissä esiintyvät toisetkin äänet. Dialogista supistamista sen sijaan ovat irtisanoutuminen sekä oman kannan osoittaminen. Näihin kuuluvat mm. kiistäminen (*deny*), vastakohtan esittäminen (*counter*), yhtä mieltä oleminen (*concur*), oman käsityksen lausuminen (*pronounce*) sekä kannattaminen (*endorence*). (Martin & White 2005: 102–108.)

### 3.3.3 Intensiteetin ilmaiseminen

Intensiteetin mittaaminen tapahtuu ylös- ja alaspäin suuntautuvalla porrastuksella (Martin & White 2005: 136). Kaikkien asenteellisten ilmausten ominaispiirre on niiden arvosteltavuus. Tunneilmauksien perusolemus on ilmaista enemmän tai vähemmän positiivisuutta tai negatiivisuutta. Martin ja White (mp.) esittävät sekä asenteellisten ilmausten että sitoutumisen arvos-  
teluasteikkaa matalan asteen asenteellisesta ilmauksesta (*suhteellisen hyvä pelaaja*) ja sitou-

tumisen asteesta (*epäilen hänen pettäneen minut*) korkeamman asteen asenteelliseen ilmaukseen (*loistava pelaaja*) ja sitoutumiseen (*olen varma, että hän petti minut*). (mp.)

Intensiteettiä mitattaessa arvioitavat asiat voivat usein olla sellaisia, joita ei todellisuudessa pysty mittaamaan (*He eivät soita oikeaa jazzia; He soittavat jonkinlaista jazzia*). Martin ja White (2005: 137) käyttävät termiä *fokus* (*focus*) puhuessaan määrittelevistä ilmauksista, jotka osoittavat, minkälaisena arvioitava asia nähdään. Fokuksen yhteydessä esiintyvät myös termit *terävöittää* (*sharpen*) ja *pehmentää* (*soften*). Terävöittävät ilmaukset saavat usein vahvasti positiivisen tai negatiivisen sävyn (*oikea aviomies*), kun taas pehmentävät negatiiviset ilmaukset osoittavat puhujan solidaarisuutta ja ottavat huomioon eriävät mielipiteet. Pehmentävät positiiviset ilmaukset eivät saa yhtä yksiselkoista vaikutusta aikaan, mutta niillä kirjoittaja tai puhuja voi luoda ristiriitoja oletetun lukijan tai kuulijan mielessä. Esimerkiksi jos epämiellyttäväksi kuvattu henkilö esitelläänkin ”tavallaan seksikkäänä”, luo se kuvitelman siitä, että kirjoittaja tai puhuja tuo henkilön ulkomuodon varovaisemmin esiin, jotta vastaanottaja hyväksyisi helpommin positiiviseksi nähtävän ominaisuuden muuten negatiivissävytteiselle henkilölle kuuluvaksi. (Martin & White 2005: 137–138.)

Fokuksen vastinparina toimii *voima* (*force*). Voima kuvaa ilmauksen intensiteettiä sekä määrää. Intensiteettiä esiin tuovat ilmaukset voivat toimia ominaisuuksina (*hieman hölmö; se päättyi melko äkisti; se päättyi todella äkisti*), prosesseja (*se hieman/suuresti pidätteli meitä*), tai modaalisisina todennäköisyyksinä, jotka ilmaisevat tavallisuutta, kiinnostusta tai sitoutumista (*on melko todennäköistä, että; on erittäin todennäköistä, että*). Voimaa tutkitaan vielä tehostumisen (*intensification*) sekä määrällisen ilmaisemisen (*quantification*) kautta. (Martin & White 2005: 141–149.)

Tehostavat ilmaukset:

- (ylös-/alaspäin skaalaavat) lisäävät ominaisuuksia (*todella ahne*) tai sanallisia prosesseja (*pienensi sitä merkittävästi*)
- ovat tunnistettavissa joko yksittäisistä lekseemeistä (*hieman, todella*), semanttisesta yhteenliittymisestä (*iloinen ^ hurmioitunut*) tai toistosta (*nauroi ja nauroi ja nauroi*)
- ovat tunnistettavissa joko kuvaannollisesti (*kristallinkirkas*) tai eikuvaannollisesti (*todella selkeä*)
- yksittäiset tehostavat ilmaukset ovat tunnistettavissa joko kieliopillisesti (*todella helppo*) tai leksikaalisesti (*uskomattoman helppo*)

- ominaisuuksia ilmaisevat tehostukset ovat tyypillisesti asenteellisia (paitsi esim. *jääkylmä*)
- leksikaaliset tehostavat ilmaukset, jotka ilmaisevat prosessia, eivät yleensä ole asenteellisia (*liikkui nopeasti; tuijotti intensiivisesti*)

Määrälliset ilmaukset sen sijaan kuvaavat määrää (*pieni ongelma, iso, valtava*) ja ilmaisevat ulottuvuutta, joka on jaettavissa aikaa ja tilaa osoittaviin läheisyyden ilmauksiin (*äskettäinen saapuminen, läheiset vuoret*) sekä aikaa ja tilaa osoittaviin jakaumiin (*pitkäkestoinen vihamielisyys, laajalle levinnyt vihamielisyys*). (Martin & White 2005: 149–151.)

## 4 Aineisto ja metodi

Tässä luvussa esittelen aineistoni ja kerron sen keräämisestä. Esittelen luvussa haastateltavat opettajat, haastattelujen toteutustavan sekä oman suhteeni kuhunkin haastateltavaan. Perehdyn myös sellaisiin eettisiin kysymyksiin, joita kohtasin ja jouduin pohtimaan aineistoa kerätessäni sekä sitä käsitellessäni. Lopuksi esittelen vielä aineistoa siltä osin, miten asenteelliset ilmaukset esiintyivät eri haastatteluissa ja tarkastelen ilmausten jakautumista suhtautumisen teorian alasysteemeihin. Tarkastelussa tuon ilmi haastattelujen välisiä eroja, jotka näkyivät erityisesti siinä, minkälaisia asioita ja minkä verran kukin haastateltavista kommentoi.

### 4.1 Aineiston keruu

Tutkimukseni aineistona käytän yhteensä kuutta puolistrukturoitua teemahaastattelua (Ruusu- vuori & Tiittula 2005: 11–12), joissa käytin apunani itse tekemääni haastattelurunkoa (liite 1) ja jotka myös litteroin itse. En tarjonnut haastatteluissa opettajille valmiita vastauksia, vaan he vastasivat kysymyksiin vapaasti. Haastattelut etenivät myös muun keskustelun kuin varsinaisten haastattelukysymysten avulla. Näin ollen keskustelut olivat jokseenkin ohjattuja, mutta enimmäkseen melko vapaamuotoisia. Haastattelurungon kysymykset saattoivat myös tulla käsittelyyn hieman eri järjestyksessä haastattelusta riippuen, mikäli keskustelu ohjautui omalla painollaan jotain tiettyä kysymystä kohti. Litteroinnissa keskityin siihen, mikä oman tutkimusongelmani sekä menetelmäni kannalta on oleellisinta (Ruusu vuori 2010: 424), minkä vuoksi en ottanut litteroidessani huomioon kuin leksikaalisen tason (litteroinnista lisää luvussa 4.3).

Haastatteluista ensimmäiset kolme (haastattelut A, B ja C) toteutin keväällä 2021 ja loput kolme (haastattelut D, E ja F) syksyllä 2021. Kuten aiemmin kerroin, keväällä 2021 toteutetut haastattelut olivat aineistonani myös *Opettaja työnsä tutkijana* -seminaarin yhteydessä kirjoittamassani tutkielmassa (ks. Kopsa 2021), jossa selvitin opettajien pätevyyden tunnetta S2-oppimäärän opettajina. Taulukossa 1 on haastateltavien sekä haastattelujen taustatietoja. Taulukkoon listatut tiedot ovat oleellisia nimenomaan tutkimukseni taustoituksen kannalta, mutta esimerkiksi haastateltujen opettajien tarkempaa identifioimista en pidä tärkeänä tutkimuksessani, minkä vuoksi päädyin nimeämään opettajat haastattelujen kanssa samoin pelkillä aakkosilla A:sta F:ään.

Taulukko 1. Taustamuuttajat.

	Henkilö A	Henkilö B	Henkilö C	Henkilö D	Henkilö E	Henkilö F
<b>Työkokemus opettajana</b>	20 v	10 v	1,5 v	2 v	33 v	25 v
<b>Paikkakunta</b>	Pk-seutu	Keskisuuri kaupunki	Pk-seutu	Pieni kaupunki	Pieni kaupunki	Keskisuuri kaupunki
<b>Yliopisto</b>	Helsingin yliopisto	Jyväskylän yliopisto	Helsingin yliopisto	Jyväskylän yliopisto	Oulun yliopisto	Tampereen yliopisto
<b>S2-opintoja</b>	Ei	Kyllä, erillisiä opintoja 25 op	Kyllä, 3 op	Kandi ja pro gradu S2-aiheiset, yht. 75 op	Kyllä, erillisiä opintoja 10 op	Ei
<b>S2-opetuskokeemus</b>	S2-oppilaita on ollut koko työuran ajan. Omasa koulussa määrä on pysynyt aina melko alhaisena. Joka vuosi on kuitenkin kaikilla vuosiluokilla joitain S2-oppilaita.	On opettanut S2-oppiainetta aina äidinkielenopettajan työn ohella. Oppilaita on ollut paljon lähistölle perustetun vastaanottokeskuksen vuoksi.	Sai vuoden viransijaistuksen S2-opettajana valmistumisensa jälkeen. Opetti pienryhmillä suomea sekä joitain reaaliaineita.	Opettanut S2-oppilaita kahdessa eri peruskoulussa eri puolilla Suomea.	S2-oppilaat aina suk-tunneilla mukana. Ei alkeissuomen tasoisia oppilaita.	Hyvin vähän S2-oppilaita, aina muun sukryhmän mukana.
<b>Haastattelun ajankohta</b>	Kevät 2021	Kevät 2021	Kevät 2021	Syksy 2021	Syksy 2021	Syksy 2021
<b>Haastattelun kesto</b>	77 min	53 min	51 min	36 min	23 min	28 min

Taulukosta käy ilmi haastateltavien sekä haastattelujen väliset erot: haastateltaviksi valikoituneet opettajat olivat olleet töissä puolestatoista vuodesta 33:een vuoteen, he olivat valmistu-

neet Helsingin, Jyväskylän, Tampereen sekä Oulun yliopistoista ja heillä oli vaihtelevissa määrin suoritettuja S2-opintoja sekä S2-alan kokemusta. Tiesin syksyn 2021 haastatteluja suunnitellessani, mihin aion keskittyä maisterintutkielmassani, joten vaikka haastattelurunko (ks. liite 1) säilyi samana kuin kevään haastatteluissa, oli minun kiinnitettävä haastattelujen aikana huomiota siihen, etteivät muuttuneet tutkimuskysymykseni vaikuttaisi juurikaan haastattelujen sisältöön. Taulukko 1 kuitenkin osoittaa, kuinka tutkimuksen muuttunut fokus saattoi vaikuttaa haastattelujen pituuteen, sillä siinä missä kevään haastattelut olivat kaikki yli 50 minuutin pituisia, kestivät syksyllä tehdyt haastattelut vain noin 20–30 minuuttia.

Haastattelujen pituudet vaihtelivat kaikkiaan 23:sta minuutista 77:ään minuuttiin, mihin vaikutti taustalla olleen tutkimuksen muutoksen lisäksi myös suhteeni haastateltaviin: keväällä haastatelluista kolmesta opettajasta kaksi oli omia tuttaviani, joiden kanssa keskustelu välillä siirtyi melko kauas varsinaisista haastattelukysymyksistä. Haastattelujen välisiä eroja tarkasteltaessa on myös hyvä kiinnittää huomiota siihen, että keväällä 2021 haastatellut opettajat ovat tehneet haastatteluhetkellä etätöitä COVID-19-pandemian vuoksi, mikä on voinut sekä ohjata joitain keskusteluja että korostaa opettajien työssään kokemia tuntemuksia. Etäopettaminen synnytti sisällöllistä keskustelua vain kahdessa haastattelussa (A ja B), mutta se on voinut hyvin olla opettajien kokemien tuntemusten taustalla myös implisiittisesti.

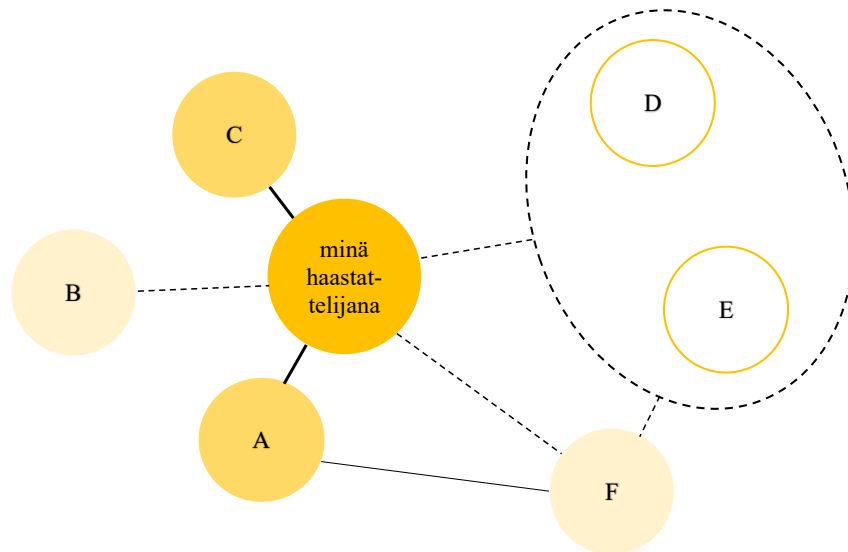
Toteutin haastattelut Zoom-palvelussa, jonka kautta myös tallensin ne sekä videokuvan että äänen kanssa. En siis ollut haastateltavien kanssa samassa tilassa fyysisesti haastatteluhetkellä, mutta videokuva mahdollisti kuitenkin melko luontevan kommunikoinnin. Tällainen aineiston keruun muoto on melko uusi, eikä sitä mainita vanhemmissa menetelmäoppaissa, joissa tietokonevälitteiseen viestintään on sisällytetty ainoastaan kirjallinen viestintä (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005: 264). Verkkovälitteisen haastattelun tekemisen etuja on etenkin sen vaivattomuus (Hokka 2020), mikä näkyi myös omissa haastatteluissani: osa haastateltavista oli haastattelun aikana työpaikallaan, osa oli kotona ja yhden kanssa (haastateltava B) suoritin haastattelun ilman videokuvaakaan hänen ollessaan kävelyllä. Zoom mahdollisti sen, että haastattelut oli helppo sopia sijainnista piittaamatta, mikä helpotti myös eri paikkakunnilta kerättyjen opettajien saamista mukaan tutkimukseen. Haastattelussa tärkeää on erityisesti haastateltavan sekä haastattelijan välinen luottamus, jossa molemmille osapuolille on selvää, kuinka tilanteessa toimitaan ja kommunikoidaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 22). Zoom ei täysin mahdollista luontevaa kasvokkaista keskustelua, sillä esimerkiksi verkkoyhteyden hitaus voi aiheuttaa toisinaan viivästyksiä äänen saapumisessa toiselle osapuolelle, jolloin päällekkäispuhunta vaikeuttaa kommunikointia. Zoomin ominaisuuksiin kuuluu äänessä olevan osapuolen valitseminen, jolloin päällekkäispuhunnan tapahtuessa se tallentaa vain toisen osal-

listujan äänen, mikä jälkikäteen vaikeutti hieman litterointien tekemistä. Onneksi etäyhteydellä kommunikointi oli koronapandemian ansiosta kaikille haastateltaville tuttua ja verkkoyhteydet olivat hyvät, minkä ansiosta suurimmilta päällekkäispuhunnan ongelmilta vältyttiin.

Haastatellut olivat kaikki peruskoulun äidinkielenopettajia, joilla oli jonkin verran kokemusta S2-oppilaista ja -oppimäärän opettamisesta. Etsin haastateltavia eri puolilta Suomea, jottei mikään kaupunki tai esimerkiksi pääkaupunkiseutu painottuisi alueena enemmän kuin muut. Vieraskielisten oppilaiden määrässä, koulujen resursseissa ja S2-opetuksen järjestämisessä on alueellisia eroja (ks. luku 2.2), minkä vuoksi haastateltavien sijoittuminen keskenään samalle alueelle olisi voinut antaa yksipuolisen kuvan Suomen S2-opetuksen tilanteesta. Otin haastateltavia etsiessäni huomioon myös heidän työuransa pituuden, sillä mielestäni oli tärkeää löytää sekä pitkään työelämässä olleita opettajia että niitä, joiden käymä yliopistokoulutus vastaa uudempia tutkintovaatimuksia.

Haastateltavien etsimisessä hyödynsin sekä omia kontaktejani että sosiaalista mediaa. Koska haastattelu on vahvasti vuorovaikutukseen sidottu aineistonkeruun muoto, vaikutti oma suhteeni haastateltavien kanssa haastattelujen pituuteen sekä sisältöön lopulta melko paljon: mitä läheisempi haastateltava oli kanssani, sitä pidempi ja rennompi haastattelu oli. Läheisyys vaikutti myös osapuolten toimijuuteen haastattelutilanteessa, sillä osassa haastatteluista jouduin haastattelijana olemaan aktiivisempi kyselijä ja osanottaja keskustelussa, kun taas toisinaan haastateltavat olivat oma-aloitteisia ja toivat uusia näkökulmia keskusteluun ilman johdattelevia, haastattelua eteenpäin vieviä kysymyksiä. Kuvio 2 esittää suhdettani haastateltaviin ja osoittaa haastateltavista ne, jotka tunsin entuudestaan ja joiden kanssa haastattelun institutionaalisuus (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2005: 23) ei ollut yhtä vahvasti läsnä.

Kuvio 2: Suhteeni haastateltaviin.



Olen sijoittanut itseni haastattelijana kuvaajan keskiöön ja pyrkinyt kuvaajassa sekä värien, viivojen laadun että pallojen etäisyyden avulla osoittamaan, miten läheinen kukin haastateltavista minulle oli, sekä mitä kautta heidät sain rekrytoitua haastattelua varten. Henkilöt A ja C olivat omia tuttaviani, jotka pyysin haastatteluun henkilökohtaisesti, mikä näkyy yhtenäisinä viivoina ja pallojen tummimpana värinä, minkä lisäksi ne ovat lähimpänä minua. Kuvaajassa katkoviiva kuvastaa sitä, että olen jonkun toisen henkilön tai kanavan kautta löytänyt haastateltavat: henkilöt B ja F olivat yhteisen tuttavan kautta rekrytoituja (henkilön F kohdalla yhteinen tuttava oli henkilö A), ja D:n ja E:n löysin haastateltaviksi tutkielmaani varten Facebookissa olevan *Äidinkielenopettajain epävirallisen ryhmän*<sup>2</sup> kautta. Käytännössä henkilöt B, D, E ja F olivat siis minulle kaikki yhtä tuntemattomia, mutta yhteiset tuttavat henkilöiden B ja F haastatteluissa vaikuttivat haastattelun aikana sekä puheenaiheisiin että henkilöiden vapautuneisuuteen, mitä osoitan kuviossa 2 pallojen hieman tummemmalla värillä. Henkilö F näki ensin Facebookissa kyselyni, jossa etsin haastateltavia, mutta hän otti yhteyttä vasta henkilön A rohkaistua häntä siihen, minkä vuoksi hän ei ole kuviossa 2 Facebook-ryhmää osoittavan katkoviivakuplan sisällä.

#### 4.2 Tutkimuseettiset kysymykset

Haastattelututkimuksessa eettisten kysymysten huomioiminen on tärkeää (Ruusu vuori & Tiit-tula 2005: 17–18). Näistä yksi on tutkimuslupia koskevat asiat. Tekemistäni haastatteluista

<sup>2</sup> Kyseinen ryhmä on suljettu ja siihen pääsee ilmoittamalla missä koulussa työskentelee opettajana tai kertomalla jonkin muun ryhmän aihepiiriin sopivan motiivin.

kolme ensimmäistä toteutin eri tutkielmaa ja tutkimuskohdetta varten, mihin niitä maisterintutkielmassani käytän. Pidin kuitenkin jo keväällä 2021 mahdollisena sitä, että tulen hyödyntämään haastatteluja myös maisterintutkielmassani. Näin ollen kysyin jokaiselta keväällä haastattelevaltani henkilöltä lupaa haastattelujen käyttämiseen myös maisterintutkielmassani, kuin mihin he suostuivat, ja varmistin vielä tutkielmaa tehdessäni, että tutkimuskohteen muutos sopii heille. Sen sijaan etsiessäni syksyllä 2021 haastateltavia haasteeksi muodostui se, etten voinut suoraan kertoa heille varsinaista tutkimuskohdettani, sillä pelkäsin sen vaikuttavan opettajien kielellisiin valintoihin haastattelujen aikana. Tämän vuoksi esittelin Facebook-ilmoituksessa tutkivani yhä opettajien yleisiä tunteita S2-opetuksesta, mitä varten haastattelu-runko oli tehty, ja paljastin haastatelluille vasta haastattelun jälkeen tarkan tutkimuskohteeni, jolloin varmistin heidän suostumuksensa tutkimukseen uudelleen. Haastattelujen tallenteet ovat vain itselläni omaa tutkimustani varten, ja olen sopinut haastateltavien kanssa, etten jaa niitä kenellekään toiselle.

Haastateltavat puhuvat haastatteluissa omista henkilökohtaisista tunteistaan työssään, kertovat kokemuksistaan ja rinnastavat niitä muiden tuntemiensa ihmisten kokemuksiin. He puhuvat omasta koulustaan, kaupungista, jossa työskentelevät, kollegoistaan sekä oppilaista, joita opettavat tai joita ovat joskus opettaneet. Olen aineistoa litteroidessani ollut siksi tarkka siitä, etteivät opettajien henkilöllisyydet paljastu, etteivät heidän työhistoriansa eri kouluissa tee heistä tunnistettavia, ettei yhdenkään opettajan koulu ole tunnistettavissa niiden esimerkkien kautta, joita tutkielmassani käytän ja etteivät muut ihmiset, joista he puhuvat, ole myöskään tunnistettavia. Haastateltavat esiintyvät tutkielmassa aakkosina A, B, C, D, E ja F, sillä en halunnut tuoda ilmi heidän sukupuoltaan, ikäänsä tai mitään muutakaan, mikä voisi vaikuttaa kenenkään tulkintoihin heidän sanomisistaan tässä tutkimuksessa. Haastatteluissa esiintyy melko voimakkaitakin tunneilmauksia, joita sen sijaan en ole mitenkään sensuroinut, sillä ne ovat tutkimukseni ytimessä. Tämän takia aineisto sisältää voimasanoja ja siitä käy ilmi haastateltavien arvo- ja oikeudenmukaisuuskäsityksiä. Puhetyyliä en myöskään ole muokannut lainkaan, vaan esimerkiksi haastateltavan murre on selkeästi havaittavissa joistakin esimerkeistä.

Opettajien yksityisyyden suojaamisen lisäksi olen halunnut kiinnittää huomiota myös siihen, ettei työni vahvistaisi tai loisi minkäänkäänlaisia käsityksiä erilaisista kansallisuuksista tai niiden piiriin kuuluvista ihmisistä. Monissa haastatteluissa esiin nousi opettajien omia käsityksiä tiettyjä kansallisuuksia edustavista oppilaista ja heidän perheistään. Tämä on toki luonnollista, sillä kyse on työstä, jossa opettajat saavat olla erilaisten kulttuurien kanssa jatkuvasti tekemisissä, mutta koen silti ongelmalliseksi nostaa kansalaisuuksia asenteellisten

ilmausten keskiöön. Huomiot ovat joissain kohdin mielenkiintoisia oman tutkimukseni kannalta, mutta olen näissä tapauksissa jättänyt kansallisuuden nimeämättä ja keskittynyt vain siihen, mitä sanotaan.

Viimeinen tutkielman eettisyyteen liittyvä kysymys liittyy esitettyjen tietojen todenperäisyyteen. Vaikka suurin osa aineistosta käsittelee opettajien henkilökohtaisia tunteita ja näkemyksiä, esiintyy niissä myös Suomen lainsäädäntöön, koulutuksen järjestämiseen sekä koulumaailmaan liittyviä faktoja, joiden totuudenmukaisuuden selvittäminen on ollut minulle tärkeää. Olen siksi jättänyt litteraateista pois sellaiset kohdat haastatteluista, joissa esitetty faktatieto onkin osoittautunut jälkikäteen jollain tavalla vääräksi tai harhaanjohtavaksi.

### 4.3 Aineiston esittely ja metodi

Törmäsin aineistoa tutkiessani ja sitä rajatessani samaan oivallukseen, johon Martin ja White (2005: 92) perustavat suhtautumisen teorian: kaikki kielenkäyttö on lähtökohtaisesti asenteellista. En olisi kuitenkaan mitenkään pystynyt analysoimaan tekemieni haastattelujen kaikkia asenteellisia ilmauksia, minkä vuoksi mahdollisimman selkeä aineiston tarkastelun kohdentaminen oli tarpeellista. Aineistoa tutkiessani hyödynsin haastatteluista tekemiäni litteraatteja. Litteroinnin suoritin sanatarkkuudella eli en kirjannut litteraatteihin taukojen pituuksia, äänenpainoja, viittomia, nauramista, hengitystä tai muitakaan nonverbaalisia tekijöitä. Tauot huomioin kuitenkin pilkuilla ja haastateltavan puheenvuoron päättymistä merkkasin pisteellä.

Päädyin ensin poimimaan litteraateista ne kohdat, joissa haastateltavat jollain tavalla ilmaisivat asennettaan S2-oppimäärän opettamista kohtaan. Käytin asenteellisten ilmausten poimimisessa apunani Atlas.ti-ohjelmaa, jonka avulla pystyin koodaamaan ilmaukset haastatteluissa esiin nousseiden teemojen mukaan. Ilmaukset esiintyivät enimmäkseen viiteen eri teemaan liittyvissä keskusteluissa: oma opettajuus, koulun resurssit, oppilaat, muut opettajat sekä oppimateriaalit. Hyödynnän analyysissä Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teoriaa jaotteleamalla näiden teemojen alle liittyvät ilmaukset suhtautumisen teorian alasysteemien mukaisesti. Suhtautumisen teoria keskittyy erityisesti kirjoitetun englannin kielen. Omasta suomenkielisestä, puhekielestä koostuvasta aineistostani puuttuu sen vuoksi useita sellaisia asenteen ilmenemismuotoja, joita esittelen suhtautumisen teorian yhteydessä luvussa 3.3. Esimerkiksi kirjoitetulle fiktiiviselle tekstille tyypillinen kuvailevuus puuttui aineistostani täysin. Tunneilmaukset olivat keskimäärin todella helposti havaittavissa aineistosta, sillä kokiija, joka oli puhuja itse, oli hyvin selkeästi läsnä kielellisissä ilmauksissa.

Taulukossa 2 näkyvät ne suhtautumisen teoriassa esitellyt alasyhteemit, jotka aineistosani korostuivat ja joihin kiinnitin ilmausten jaottelussa huomiota, sekä tutkimuksessa huomioidavien ilmauksien lukumäärä kutakin alasyhteemiä kohden. Osa ilmauksista on jaoteltu useampaan alasyhteemiin, sillä esimerkiksi intensiteettiä ilmaisevat tehosteet ovat usein kytköksissä muun muassa inhimillisen toiminnan arvottamiseen tai asia-arvottamiseen. Ilmauksien yhteenlaskettu lukumäärä ei siis vastaa niiden todellista määrää, vaan antaa joitain kymmeniä todellista määrää korkeamman tuloksen.

Taulukko 2. Aineiston jakautuminen suhtautumisen teorian alasyhteemiin.

		Negatiiviset	Positiiviset
Asennoituminen	Tunne	22	8
	Inhimillisen toiminnan arvottaminen	66	35
	Asia-arvottaminen	78	60
Sitoutuminen	Negaatio	(102)	-
Intensiteetin ilmaiseminen	Tehosteet	50	52
	Verbit	34	20
	Metaforat	19	2
<b>YHTEENSÄ</b>		<b>269 (371)</b>	<b>177</b>

Taulukosta 2 kenties oleellisin huomio on siinä, kuinka epätasaisesti ilmaukset jakautuivat negatiivisiin ja positiivisiin. Tarkkaa ilmausten määrien välistä eroa on taulukosta mahdotonta päätellä, mutta kahdesti siinä esiintyvistä ilmauksista huolimatta ero on huomattava. Tutkielman liitteistä löytyy vielä kategoriakohtaiset taulukot aineistossa esiintyvistä ilmauksista (ks. liite 2).

Haastattelujen välillä ilmeni melko suuriakin eroja eri teemoihin sijoittuvien asenteellisten ilmausten määrällisen jakautumisen suhteen. Sen vuoksi analyysia tarkastellessa on hyödyllistä kiinnittää huomiota myös seuraavaan taulukkoon 3, jossa on listattuna ilmauksien haastattelukohtaiset määrät kutakin teemaa kohden.

Taulukko 3. Ilmauksien haastattelukohtainen jakautuminen teemoittain.

	Oma opettajuus	Resurssit	Oppilaat	Muut opettajat	Oppimateriaalit
Haastattelu A	24	14	25	20	12
Haastattelu B	43	41	19	24	8
Haastattelu C	39	18	10	5	5
Haastattelu D	21	42	32	10	0
Haastattelu E	20	3	26	11	7
Haastattelu F	7	15	10	5	0
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>154</b>	<b>133</b>	<b>122</b>	<b>75</b>	<b>27</b>

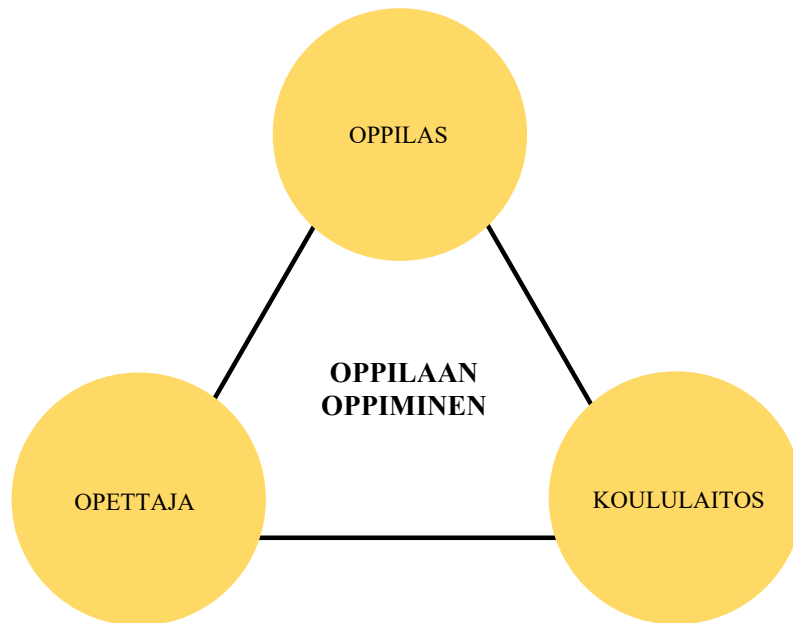
Taulukossa 3 on nähtävissä, kuinka eri haastatteluissa painottuivat hieman eri aiheet. Samoin eri haastattelujen väliset erot asenteellisten ilmausten määrässä ovat taulukossa nähtävissä. Taulukossa 3 esitetyt teemat eivät kuvasta analyysissä käsiteltäviä alalukuja suoraan, sillä suurin osa analyysiluvussa käsiteltävistä esimerkeistä sisältää useita asenteellisia ilmauksia, jotka voivat kuulua keskenään eri kategorioihin. Tämän vuoksi esimerkiksi resurssit-kategoria ei esiinny analyysissä omana alalukunaan, vaan siihen liitettyjä asenteellisia ilmauksia käsitellään muiden lukujen yhteydessä. Oppimateriaalit jäi pieneksi omaksi aihepiirikseen, joka ei aiheensa puolesta liittynyt suoraan haastattelurungossa esitettyihin kysymyksiin. Tämän vuoksi se ei myöskään kerännyt enempää opettajien kommentteja, mutta näyttäytyi kuitenkin merkittävänä osana opetuksen järjestämistä koskevaa diskurssia, minkä vuoksi päätin ottaa sen kuitenkin mukaan taulukon 3 jaotteluun.

## 5 Opettajien suhtautuminen S2-opetukseen

Tässä luvussa tutkin opettajien asenteellisia ilmauksia haastatteluissa esiin nousseiden koulumaailmaan ja erityisesti S2-opettajan työhön liittyvien diskurssien kautta. Näiden diskurssien tarkastelemisen seurauksena hahmottui kuva koulumaailman erilaisista toimijoista, joiden toiminnan merkitys rakentui keskusteluissa merkittäväksi osaksi opettajien kokemuksia. Näitä toimijoita ovat OPETTAJA, OPPILAS sekä KOULULAITOS, joita merkitsen analyysissä kapiteeleilla niiden esimerkkien yhteydessä, joissa toimijuuden tarkasteleminen on oleellista. Opettajat kommentoivat haastatteluissa koulumaailman toimijoita joko suoraan tai rakensivat näiden toimijuutta asenteellisten ilmausten yhteydessä, mikä näkyi joko asenteellisessa ilmauksessa

itsessään tai ilmauksen välittömässä läheisyydessä. Toimijat esiintyvät keskusteluissa toisiinsa vaikuttavina kokijoina sekä kohteina, joiden toiminnan keskiössä esiintyi koululaitoksen perusfunktio, oppilaan oppiminen. Esittelen toimijat sekä niiden väliset suhteet kuviossa 3.

Kuvio 3. Haastatteluissa esiin nousseet koulumaailman toimijat.<sup>3</sup>



Nämä toimijat muodostavat koulun peruspilarit, jotka ovat kaikki riippuvaisia toisistaan: ilman opettajia ei ole opetusta, ilman oppilaita ei ole ketään, joille opetusta voisi tarjota ja ilman koululaitosta ei ole opetuksen järjestämistä. Koululaitos on näistä toimijoista ainoa, joka ei viitata yksilön toimijuuteen vaan kouluun instituutiona. Se siis kattaa laajemmalla skaalalla kaiken opettajakoulutukseen, koulujen resursseihin ja opetuksen järjestämiseen liittyvän. Kolmijako edustaa myös vallan ja vastuun jakautumista toimijoiden välillä kuviossa keskellä esitettyyn koulun perustehtävään nähden: OPETTAJA ei ole yksin vastuussa OPPILAIDEN oppimisesta, vaan myös OPPILAILTA odotetaan vastuunkantamista opetussisältöjen haltuun ottamisesta. KOULULAITOKSEN toimintaa puolestaan ohjaavat peruskoulua koskevat lait ja säädökset, joiden tarkoitus on myös taata OPPILAALLE mahdollisimman hyvät puitteet ja mahdollisuudet oppimista ja työskentelyä varten. KOULULAITOKSEN tulee myös tarjota OPETTAJILLE työskentelyolosuhteet opetuksen toteuttamista varten.

---

<sup>3</sup> Kuvio on minun tätä tutkielmaa varten kehittämä toimijuuden tarkastelumalli, eikä sitä siksi pidä sekoittaa kasvatustieteilijä Johann F. Herbartin luomaan didaktiseen kolmioon, joka kuvaa opetuksen kolmea keskeistä perusosaa: opettajaa, oppilasta ja oppiainesta (ks. esim. Hellström 2000: 39).

Kuten edellä on mainittu, koulumaailman toimijat rakentuvat aineistossa asenteellisten ilmausten yhteydessä. Olen lihavoinut analyysissä käyttämistäni aineistoesimerkeistä kaikki asenteelliset ilmaukset, jotka olen taulukoinut liitteessä 2 suhtautumisen teorian alasysteemeihin. Olen erottanut asennetta ilmaisevat verbit lihavoinnin lisäksi kursiivilla, jotta niitä olisi helpompi havainnoida esimerkeistä. Lihavoitujen ilmausten lisäksi esimerkeissä esiintyy sellaisia asenteellisia ilmauksia, joita en ole taulukoinut ja jotka erotan esimerkeissä pelkällä kursiivilla, mikäli niiden huomioiminen on oleellista. Tällaisia ilmauksia esiintyy esimerkeissä useammasta eri syystä. Ne ovat esimerkiksi voineet edustaa aineistossa niin marginaalista suhtautumisen teorian alasysteemiä, että en ole kategorisoinut niitä erikseen tutkimustani varten. Toiseksi, ne ovat voineet esiintyä ilman ympäröivää kontekstia täysin neutraaleina, jolloin en ole alkuperäisessä ilmausten jaottelussani ottanut niitä mukaan liitteen 2 taulukoihin. Kolmanneksi, ne ovat voineet muodostua yksittäisiä leksikaalisia ilmauksia laajemmista kokonaisuuksista, jolloin asennetta on voinut välittää esimerkiksi jokin kieleen liittyvä ilmiö, kuten ironia tai kehystäminen.

Seuraavaksi tarkastelen omissa alaluvuissaan näihin toimijoihin liitettyjä asenteita. On oleellista muistaa, että kaikki asenteelliset ilmaukset, joiden avulla tarkastelen koulumaailmaa analyysiluvussa, ovat opettajien henkilökohtaisista kokemuksista ja tuntemuksista nousseita. Niiden ei voida siis katsoa edustavan todellisuutta, jollainen Suomen koulu tänä päivänä on. Kuitenkin ilmauksista tehtävät havainnot ja tulkinnat ovat suuntaa antavia ja voivat toivottavasti herättää keskustelua alan haasteista sekä opettajien työstä. Analyysi jakautuu neljään alalukuun niiden diskurssien mukaan, jotka haastatteluissa rakensivat kuvaa koulumaailman toimijoista. Ensimmäisessä alaluvussa 5.1 tarkastelen niitä asenteellisia ilmauksia, jotka määrittelevät opettajien suhtautumista S2-oppilaisiin. Luvussa 5.2 tarkastelen opettajien suhtautumista heidän omaan S2-opettajuuteensa, mitä he tuovat ilmi vertaamalla pätevyyttään sekä kokemustaan muihin S2- sekä äidinkielenopettajiin. Lisäksi he vertaavat omaa S2-opetustaan äidinkielisten opettamiseen. Luku 5.3 sisältää opettajien kollegoistaan käyttämien asenteellisten ilmausten tarkastelua, joita he käyttivät keinona rakentaessaan omaa opettajaidentiteettiään ja skaalatessaan hyvää opettajuutta. Luku 5.4 käsittelee opetuksen järjestämiseen liittyviä asenteellisia ilmauksia, joissa tärkeimpänä toimijana esiintyy KOULULAITOS sekä opettajien henkilökohtaiset tunteen S2-opetuksen työläydestä.

## 5.1 Suhtautuminen S2-oppilaisiin

Aloitan analyysini tarkastelemalla koulun perusfunktioon eli oppilaan oppimiseen erottamattomasti kuuluvasta toimijasta, OPPILAASTA, käytyjä keskusteluja ja näissä keskusteluissa esiin nousseita asenteellisia ilmauksia. Oppilaan opettaminen on OPETTAJAN työn tärkein tehtävä, eli OPPILAS on opettajan työn kohde. *Oppilas* on siinä mielessä ongelmallinen termi, että se esittää kohteensa hyvin passiivisena opetustapahtuman osapuolena (Hellström 2000: 262). Sillä, miten hyvin oppilas opiskeluun paneutuu, on kuitenkin keskeinen rooli oppimistuloksissa. OPETTAJAN rooli puolestaan oppilaiden oppimisessa on rajallinen, sillä hän ei voi koskaan oppia näiden puolesta (mp.). Opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa luonnollisesti myös oppimistuloksiin. Aineistoni ei kuitenkaan salli esimerkiksi opettajien auktoriteetin tai opettaja–oppilas-suhteen tarkastelua, sillä oppilaiden puolelta tulevaa arviota opettajasta ei pysty sisällyttämään tutkimukseen. Keskityn tämän vuoksi pelkästään opettajien oppilaitaan koskeneisiin kielellisiin ilmauksiin, joista osa rakentaa sekä OPETTAJAA että OPPILASTA koskevaa toimijuutta haastateltujen opettajien näkökulmasta.

Sisällöllisesti oppilaita koskeva keskustelu käsitteli pitkälti oppilaiden inhimillisiä ominaisuuksia sekä niiden opettajassa herättämiä tunteita. Opettajat osoittivat haastatteluissa esimerkiksi myötätuntoa ja empatiaa S2-oppilaita kohtaan näiden heikon suomen kielen taidon aiheuttamien haasteiden vuoksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

- 1) Kyl mun täytyy sanoo et ku mä oon ollu muiden oppiaineiden tunneilla niinku suomitukena – – ja sit jos on vielä niinku sellane oppiaine ku yhteiskuntaoppi. Nii onhan se nyt siis sellaselle jonka kielitaito on A1.1 [naurahtaa] **aika mahdotonta**. Et miten nyt lakeja säädetään, *hyvä ku minä ymmärrän*. (Haastattelu A)

Esimerkissä 1 opettaja kertoo, että on ollut paikalla yhteiskuntaopin tunneilla tarkastelemassa opetusta S2-oppilaiden näkökulmasta ja tietää siksi, mitä näiltä odotetaan siellä. Opettaja käyttää esimerkissä kuvitteellisen oppilaan kielitaidosta *Eurooppalaisen viitekehysten* (2003) luokitusta A1.1, mikä on kaikkein alkeellisin arvioitava kielitaidon taso heti A0-tason jälkeen<sup>4</sup>. Opettaja ilmaisee yhteiskuntaopin tunneilla opettavien asioiden ymmärtämisen olevan suomea niin heikosti osaavalle *aika mahdotonta*. *Mahdotonta* on modaalinen adjektiivi (VISK § 1588), joka esimerkin 1 kontekstissa kuvaa S2-oppilaan mahdollisuutta ymmärtää opettavia asioita. Modalisuus jaotellaan dynaamiseen ja deonttiseen sen mukaan, osoittavatko ilmaukset fyysistä kykyä ja pakkoa vai tahtoa ja normeja (VISK § 1544). Tämän jaotte-

---

<sup>4</sup> Kielenoppijan taitotason katsotaan olevan A0 jos hän ei osaa kieltä lainkaan tai hallitsee vain yksittäisiä sanoja.

lun mukaan ilmaus *mahdotonta* kuuluu esimerkin 1 tapauksessa dynaamiseen modaalisuuteen, sillä se liitetään oppilaan heikkoon suomen kielen ymmärrykseen. Ilmauksen intensiteettimäärittäminen esiintyy intensiteettipartikkeli *aika*. Intensiteettipartikkelit ovat jaoteltavissa korkeaa, keskitasoa ja matalaa astetta ilmaiseviin ilmauksiin sen mukaan, missä määrin puheena oleva ominaisuus pätee (VISK § 664). Partikkelin *aika* intensiteetin aste on kohtalainen, eikä se siten sulje esimerkissä 1 täysin pois mahdollisuutta siitä, etteikö suomea heikosti osaava S2-oppilas voisikin jollain tasolla ymmärtää opetettavia asioita. Opettaja lisää esimerkin loppuun sarkastisen kommentin *hyvä ku minä ymmärrän*. Sarkasmille on tyypillistä, että puhuja altistaa itsensä kasvojenmenetykselle (Barbe 1995: 27–28). Kommentissa sarkasmi kääntääkin positiiviset asenteelliset ilmaukset *hyvä* ja *ymmärrän* tarkoittamaan lähes päinvas-taista: todellisuudessa opettajalla on vaikeuksia itsekään ymmärtää yhteiskuntaopin tunneilla opetettavia lainsäädäntöön liittyviä asioita.

Oppilaiden tilanteeseen asettuminen ja heitä kohtaan osoitettu empatia nousivat myös muissa haastatteluissa esiin. Esimerkissä 2 yksi opettajista esitti haastattelussaan jopa oppilas-ta säälivän kommentin, jossa hän kuvailee entistä S2-oppilastaan *raukkaparaksi*.

- 2) Siel *oli* tosiaan *heitetty* se yks **raukka** sinne, **raukkaparka** sinne tosiaa kokoaan sinne niinku tunneil.  
(Haastattelu D)

*Raukka* merkitsee *Kielitoimiston sanakirjan* (myöhemmin KS) mukaan säällittävää, surkeaa olentoa (s. v. *raukka*). Sen synonyymina myös mainitaan *parka*. *Parka* puolestaan saa selitykseen muun muassa *raukan* (KS s.v. *parka*). Tästä päätellen haastateltavan käyttämässä summayhdyssanassa *raukkaparka* sanan alku- ja loppuosa ovat semanttisesti paralleeliset (VISK § 435), mikä tarkoittaa sitä, ettei sanan alkuosa pyri määrittelemään sen loppuosaa, vaan kuvattu henkilö on sekä *raukka* että *parka*. Sanoissa *raukka* ja *parka* on KS:n hyvin synonyymisista määritelmistä huolimatta havaittavissa hienoinen merkitysero: *raukka* on sävyllään hieman vähättelevä, yksilön ominaisuuksiin viittaava ilmaus, kun taas *parka* sisältää enemmän empatiaa ja esittää kohteensa ennemminkin olosuhteiden uhrina. Tämä eronteko sanojen välillä selittää myös opettajan tarpeen korjata itseään kesken lauseen (VISK § 1075; Sorjonen & Laakso 2005: 244), minkä hän toteuttaa muodostamalla yhdyssanan, joka luo oppilaasta vähemmän säällittävän ja enemmän empatiaa herättävän kuvan.

OPPILAS kuvataan esimerkissä 2 toimijuutensa osalta passiivisena, sillä hän ei ole itse voinut vaikuttaa saamaansa opetukseen millään tavalla. Oppilaan saamat ominaisuudet *raukka* ja *parka* asettavat tämän uhrin asemaan, sillä hän on opettajan mukaan kärsinyt toiminnasta.

Tämä ilmaistaan esimerkissä passiivimuotoisella predikaatilla *oli heitetty*, mikä toimii myös kuvaannollisena tehosteena: oppilasta ei todellisuudessa ollut *heitetty* mihinkään, vaan hänet oli sijoitettu ryhmään ilman hänen tai haastatellun opettajan mahdollisuutta vaikuttaa asiaan. Predikaatin passiivimuoto häivyttää tekijän taka-alalle (VISK § 1313), jolloin esimerkin ilmauksen toimijana voidaan katsoa esiintyvän KOULULAITOKSEN, eikä esimerkiksi kenenkään tietyn koulun henkilökunnan jäsenen. OPETTAJA ei siis itsekään ole ilmauksessa aktiivisena toimijana, vaan ajallisesti täysin tapahtuman ulkopuolinen henkilö, mitä passiivimuotoisen predikaatin tempus, pluskvamperfekti, tässä yhteydessä ilmaisee.

Vaikka S2-oppilaat saivat opettajilta myötätuntoa ja ymmärrystä osakseen, kritisoitiin haastatteluissa myös näiden motivaatiota ja asennetta suomen kielen opiskelua kohtaan. Oppilaat jakautuivat monilla haastateltavista niihin, jotka olivat motivoituneita ja osaavia, sekä niihin, joita oppiminen ei tuntunut kiinnostavan tai joiden lähtökohdat opiskeluun ylipäätään olivat heikkommat. Esimerkissä 3 opettaja tuo ilmi, kuinka positiiviset ja negatiiviset kokemukset oppilaista jakoivat nämä juuri tällä tavalla kahteen ääripäähän. Toisaalta joukossa oli myös oppilaita, joiden kykyihin liitettiin positiivisia ilmauksia ja käytökseen puolestaan negatiivisia. Oppilaiden ääripäihin jakamisessa opettaja käyttää superlatiiveja (VISK § 603) *parasta* ja *pahinta*.

- 3) [S2-opettajan työssä] **parasta** oli oppilaat ja **pahinta** oli oppilaat. (nauraa) Et mul oli sekä tota sellasia, öö **hirveen, mukavia** ja, **kivoja** ja, **helppoja** ryhmiä, ja sellasia joissa oppilaat oli jo – – **aika** niinku **taitavia**, suomen kielen kanssa. Ja sit toisaalta mul oli, öö ihan niinku ääripäätä et sellasii oppilait joiden kieli-taito oli vielä niinku **todella alkeellinen**, jaa tai **heikko** – – ja motivaatio myös **aika alhainen**. Tai sitte oli sellasiaki oppilaita jotka oli, tota, ööh kielitaidoltaan **todella hyviä** mutta sitten vaikka käytökseltään **todella, haastavia**. (Haastattelu C)

Superlatiivilla ilmaistaan tarkasteltavan ominaisuuden asteen olevan luonnehdittavalla asialla suurempi kuin muilla saman vertailujoukon jäsenillä (VISK § 642). Superlatiivit eivät esimerkin ilmauksessa kohdistu suoraan oppilaiden inhimillisiin ominaisuuksiin, mutta opettajan lisäämät perustelut kokemuksilleen antavat sen sijaan ymmärtää juuri oppilaiden ominaisuuksien vaikuttaneen hänen suhtautumiseensa: *parasta* työssä olivat nimenomaan **mukavat** ja **helpot** oppilaat, jotka olivat **taitavia**, ja *pahinta* puolestaan käytökseltään **haastavat** ja kielitaidoltaan **heikot** oppilaat.

Opettaja skaalaa esimerkissä 3 oppilaidensa suomen kielen taidon hyvästä taitotasosta (*todella hyviä*) heikkoon taitotasoon (*todella alkeellinen*) ja käytöksen hyvästä (*hirveen help-*

*poja*) huonoon (*todella haastavia*). Intensiteettimääritteet muodostavat subjektiivisia tulkin-  
nallisia skaaloja, jotka toimivat tietynlaisina vahvuusasteikkoina (VISK § 666). Esimerkissä 3  
opettaja luo kuvan oppilaiden käytöstä ja taitoja mittaavista arvoasteikoista ja niiden ääripäi-  
hin sijoittuvista oppilaista, minkä voi todeta opettajan käyttämistä intensiteetti-ilmauksista  
*todella* ja *hirveen*. *Hirveen* on puhekielinen muoto intensiteettimääritteille *hirvittävän* tai *hir-*  
*veän*, ja sen ominaisuus on yleensä vahvistava (mp.), kuten esimerkin 3 tapauksessa: *hirveen*  
vahvistaa ilmauksessa oppilaiden helppoutta. Intensiteetin tasoltaan *hirveen* on hieman korke-  
ampi kuin *todella*, minkä seurauksena oppilaiden helppous saa korkeamman asteen kuin ne-  
gatiiviset ilmaukset oppilaiden haastavuudesta tai heikosta suomen kielen taidosta.

Samanlaista arvottamista esiintyi muissakin haastatteluissa, vaikkakaan muut opettajat  
eivät verranneet oppilaita samalla tavalla keskenään tai nostaneet näitä isoimmaksi työkoke-  
muksiinsa vaikuttaneeksi tekijäksi kuten opettaja esimerkissä 3. Esimerkissä 4 opettaja nostaa  
esiin oppilaiden oman motivaation puutteen suomen kielen opiskelua kohtaan. Opettaja sel-  
västi odottaa oppilailtaan suurempaa kiinnostusta, minkä hän perustelee vallitsevilla olosuh-  
teilla ja ympäristöllä, joissa oppilaat elävät.

- 4) Yläkoulussaha siis **ongelma** on usein *myös* se et OPPILAAT ***ei myöskää halua oppii*** sitä kieltä, mikä tietenkin ***tuntuu tosi*** – – ***oudolta*** koska miu oletus on hei-  
dä- niinku sie oot Suomes ni siu ***pitää*** tai sie ***haluat oppia*** suomea. Mut hyvin  
moni ***ei halua***.  
(Haastattelu B)

Esimerkin ilmaukset ovat melko yleistäviä ja ehdottomia niiden toteavan tyylin vuoksi. Ne  
asettavat OPPILAIDEN, joiden tulisi koulussa oppia, heikon motivaation (*oppilaat ei halua op-  
pii*) vastakkain OPETTAJAN työn perustehtävän kanssa, joka on mahdollistaa oppiminen. Opet-  
taja vähentää esimerkissä omaa vastuutaan oppilaiden oppimisesta ilmaisemalla, että *ongelma*  
on *myös* oppilaissa. Fokuspartikkelit *myös* ja *myöskää* kehystävät esimerkin keskustelua ja  
liittävät sen haastattelussa käytyyn aiempaan keskusteluun, jossa S2-opettajan työhön liittyvät  
haasteet – eli työn muut *ongelmat* – ovat käyneet ilmi. Esimerkissä 4 opettaja käyttää negaati-  
oita *ei halua oppii* ja *ei halua*, jotka kieltoilmauksille tyypillisesti ilmaisevat, ettei esitetty  
asiointila päde (VISK § 1616). Esimerkin tapauksessa kielto esiintyy vastakkaisena ilmaukse-  
na oletukselle, jonka mukaan oppilaat haluaisivat koulussa oppia. Modaalinen nesessiiviverbi  
*pitää* toimii esimerkissä praktisen välttämättömyyden ilmaisijana (VISK § 1555), eli opettaja  
suhtautuu oppilaiden suomen kielen opiskeluun tarkoituksenmukaisena toimintana.

Opettaja käyttää esimerkissä 4 myös modaalista vaikutelmaverbiä *tuntuu*. Vaikutelmaverbit ovat episteemisiä ja vaativat inhimillisen kokijan (VISK § 1578), joka esimerkissä on selkeästi haastateltu opettaja. Ilmauksessa *tuntuu tosi oudolta* vaikutelmaverbi saa ablatiivimuotoisen täydennyksen *oudolta*, jonka intensiteetipartikkelina esiintyy sitä tehostava puhekielinen *tosi*. Opettaja käyttää vaikutelmaverbiä tavalla, jolla hän asemoi itsensä S2-oppilaan paikalle ja ilmaisee siten S2-oppilaan näkökulmasta käsin ihmettelevänsä, etteivät oppilaat halua oppia suomea. Toisaalta opettaja käyttää esimerkissä yleistävää yksikön 2. persoonaa ikään kuin asettaakseen myös kuulijan, eli minut haastattelijana, oppilaan asemaan (VISK § 1365; *Kielitoimiston ohjepankki, Passiivimaisia rakenteita: aina voit yrittää, ”sinä-passiivi”*). Persoonapronominin käytön voi tulkita myös siten, että opettaja puhuttelee sillä kuvitteellista oppilastaan.

Esimerkissä 5 opettaja kertoo täysin päinvastaisesta oppilaiden motivaatioon liittyvästä kokemuksesta: oppilaat tunnistavat oman vastuunsa opiskelussa ja toimivat sen mukaan koulussa.

- 5) He *on* kyl *ymmärtäny*, että et se se **kieli on avain** – – **yhteiskuntaan** ja ja kieli on on jo sitä kun se on osa sitä kulttuuria, niin se on senkin takia avain sinne sinne yhteiskuntaan ja *ymmärtää* kans niitä niitä muita, muita ihan eri tavalla meitä suomalaisia kun tutustuu kieleen ja kielen kautta tutustuu ihmisiin. (Haastattelu F)

Opettaja käyttää oppilaiden inhimillisiä ominaisuuksia kuvaavaa verbiä *ymmärtää* preesensissä sekä perfektissä. Esimerkissä tärkeimpänä oppilaiden ymmärrystä kuvaavana ilmauksena toimii opettajan käyttämä metafora, *kieli on avain yhteiskuntaan*. Metaforan voidaan katsoa olevan keino tuottaa uutta ymmärrystä ja tietoa sekä kiinnittää huomio asioiden yhtäläisyyksiin (Davidson 1984: 247, 261). Opettajan esimerkissä 5 käyttämässä metaforassa kielen osaaminen rinnastetaan avaimen käyttämiseen: avain avaa ovia uusiin paikkoihin ja kielen oppiminen puolestaan päästää sisälle suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Metaforien tarkoitus on usein myös auttaa konkreettisilla esimerkeillä hahmottamaan abstrakteja asioita (Tieteen termipankki s.v. *metafora*), mikä myös toteutuu esimerkissä, sillä kielen oppiminen on abstrakti tapahtuma, kun taas avain on konkreettinen esine.

Se, että oppilaat ovat ymmärtäneet kielen oppimisen tärkeyden opettajan esimerkissä 5 kuvaamalla tasolla, on selvästi vaikuttanut sekä oppilaiden oppimiseen että opettajan suhtautumiseen positiivisesti, mikä vaikutti haastattelujen perusteella olevan melko harvinaista. Esimerkissä 6 opettaja päinvastoin ei koe oppilaidensa kehittyvän, sillä teknologia on tarjon-

nut opiskelutilanteisiin oikoteitä, jotka eivät lopulta kehitä oppilaiden kielitaitoa. Esimerkissä esiintyvä oppimista *hidastava* tekijä on Google Lens -kääntäjän käyttäminen oppitunneilla.

- 6) Nyt on tullu se kun noi osa oppilaista *yrittää käyttää* koko ajan Google Lens -kääntäjää niin nehän *ei oikeesti kehity* kielitaidollisesti siinä. – – Se kone tekee vaan sen työn, niin ne *ei* ite *tankkaa* sitä kieltä eikä sanastoa niin se on, se *on* minusta *hidastanut* osan opintoja.  
(Haastattelu E)

Esimerkissä nousee esiin opettajan oppilaitaan kohtaan asettamat odotukset, joiden mukaan näiden tulisi tehdä enemmän itsenäistä työtä (*tankata*) kehittyäkseen. *Tankata* tarkoittaa metaforisesti sekä 'pänttäämistä' että 'jankuttamista' (KS s.v. *tankata*), joista etenkin *jankuttaminen* eli toisto tukee kielenoppimisen perusteita: toiston on metodina todistettu olevan tehokas oppimisen keino uusien sanojen ja rakenteiden haltuunotossa (Ahllholm 2016). Oppilaat *yrittävät käyttää* tunneilla kääntäjää apunaan, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei opettaja todellisuudessa anna heidän toimia niin. Opettaja siis kamppailee esimerkiksi oppilaiden vähäistä motivaatiota vastaan, mutta kuten luvun alussa on todettu, ovat OPETTAJAN vaikutusmahdollisuudet rajalliset siihen, miten OPPILAAT lopulta oppivat.

Opettajat puhuivat kuitenkin haastatteluissa myös OPETTAJAN vastuusta oppilaiden oppimisessa. Esimerkissä 7 opettaja kommentoi OPETTAJIEN OPPILAITAAN kohtaan asettaman vaatimustason ja odotusten määrittävän myös S2-oppilaiden toimintaa opetuksessa.

- 7) S-kakkosten kaa – – OPETTAJAN *pitää olla tosi vaativa*, et nehän on *tavallisia oppilaita ja teinejä* et kyl ne *luistaa* ja on *laiskoja* jos *ei* niiltä *vaadi*. Aluksihan oltiin vähän sitä mieltä että no *ei* niille nyt *voi antaa* tollasta kun ne on ne ei ne osaa kieltä niin mä *olen kääntänyt kelkkani täysin* et mä *oon ruvennu* nimenomaan *vaatimaan* et sinä teet tämän ja sinä opettelet tämän ja ei ei. Koska ne on *ihan samanlaisia laiskoja väytyksiä kuin suomalaisetkin*.  
(Haastattelu E)

Opettaja lieventää S2-oppilaiden ja äidinkielisten oppilaiden välistä eroa vertaamalla näiden samanlaisia piirteitä keskenään sekä kutsumalla S2-oppilaita *tavallisiksi oppilaita* ja *teineiksi*. Näin hän poistaa kansallisuuden ja kielen leiman S2-oppilailta ja määrittää näitä ennemminkin yleistävän teini-ikäisiin liitetyn stereotypian avulla, jonka mukaan kaikki ”tavalliset oppilaat ja teinit” ovat lähtökohtaisesti *laiskoja*. OPETTAJA ei saisi esimerkin 7 mukaan kohdella S2-oppilaita muista poikkeavasti, vaan tämän tulisi olla *tosi vaativa* näitä kohtaan. Oppilaiden heikompaa kielitaitoa ei siis saisi käyttää perusteena sille, ettei näiltä odoteta oppimistuloksia samalla tavalla kuin muilta. Tällainen suhtautuminen antaa myös ymmärtää, ettei

esimerkin 7 opettaja luota OPPILAIDEN aktiiviseen toimijuuteen siinä määrin, että nämä osaivat itse ottaa vastuuta opiskelustaan ja oppimisestaan tai olisivat itseohjautuvia. Tätä suhtautumista hän korostaa ilmaisemalla sekä S2-oppilaiden että äidinkielisten olevan yhtä *laiskoja vätyksiä*. Ilmauksen molemmat nominit ovat hyvin negatiivissävytteisiä: *Vätys* voi tarkoittaa 'hidasta, saamatonta ihmistä', 'nahjusta', 'kuhnusta', 'vetelystä' tai 'lullukkaa' (KS s.v. *vätys*), mitkä kaikki sisältävät merkityksessään myös jossain määrin *laiskan* määritteen ('työntekoon/ponnistukseen haluton', 'työtä vierova', 'mukavuudenhaluinen', 'yrittämätön', 'viitsemätön', 'tarmoton', 'veltto', 'vetelä'; KS s.v. *laiska*). Esimerkin ilmaus on voimakkaasti OPETTAJAA velvoittava, sillä jos OPPILAS on *laiska väty*, hän tuskin saa ilmausten määritteiden perusteella juuri mitään itsenäisesti tehtyä.

Toisaalta opettaja suhtautuu esimerkissä 7 kyynisesti myös siihen, jos OPETTAJIEN empatia ja myötätunto OPPILAITA kohtaan ennemminkin passivoi näitä ja siten hidastaa näiden kielellistä tai yleisesti koulussa tapahtuvaa kehitystä. Opettaja ilmaiseekin metaforisesti *kääntäneensä kelkkansa täysin*, millä hän tarkoittaa muuttaneensa työhönsä vaikuttavaa ideologiaa, mikä on muuttanut myös hänen toimintaansa koulussa enemmän OPPILAITA aktivoivaksi: hän *on ruvennut vaatimaan* näiltä enemmän kuin aiemmin eikä erottele S2-oppilaita äidinkielistä tehtävien määrällä tai odottamalla näiltä heikompa suoritumista.

Esimerkissä 8 opettaja myös kommentoi S2-oppilaiden ja syntyperäisten suomalaisten välistä eroa.

- 8) Mulla on vaan ollu sitte tämmönen **tuuri** että ne ne oppilaat on ollu niin nii jotenki semmosii **kartalla** ja ja **hereillä** ja ja he on niinku itse, itse tota niinkun kauheesti kyselly ja ja näin et et et must välil tuntuu et he **on** niinku enempi, **enempi** tavallaan suomen kielen rakenteista *olleet kiinnostuneita kun varsinaiset – – syntyperäiset suomalaiset*.  
(Haastattelu F)

Opettajan kokemukset S2-oppilaista ovat esimerkin mukaan enimmäkseen positiivisia: oppilaat ovat olleet kuvaannollisesti *kartalla* ja *hereillä*, millä opettaja tarkoittaa OPPILAIDEN olleen aktiivisia ja itseohjautuvia opetuksessa. Opettaja erottaa S2-oppilaat *syntyperäisistä suomalaisista* ilmaisemalla S2-oppilaiden olleen äidinkielistä kiinnostuneempia (*he on enempi olleet kiinnostuneita*) suomen kielen rakenteista. Opettaja arvostaa esimerkissä OPPILAIDEN aktiivisuutta ja kiinnostusta, mikä on luontevaa, sillä se vähentää OPETTAJAN vastuuta toimia OPPILAIDEN innostuksen herättäjänä. Tässä asiassa opettaja kokee S2-oppilaidensa olleen massasta poikkeavia, sillä hän mainitsee itsellään käyneen *tuuri* oppilaiden suhteen.

Tässä oppilaita käsittelevässä analyysiluvussa esitetyt esimerkit ovat tähän asti tuoneet ilmi oppilaiden opiskelutaitoihin ja -aktiivisuuteen kohdistuvia asenteellisia ilmauksia. Kuitenkin haastatteluissa nousi esiin jonkin verran opettajien asenteita myös oppilaiden muuta elämää koskien. Esimerkiksi S2-oppilaiden taustat ja kohtalot nostivat esiin hieman erilaisia asenteita oppilaista käytävissä keskusteluissa. Esimerkeissä 9 ja 10 molemmat opettajat kertoivat opiskelijoiden taustojen vaikutuksesta omaan mielialaansa työssään.

- 9) On **aika musertavaa** et sie oot 14-vuotias ja siu pitäs mieltii iha muit asioit ku sitä et, lähteeks siu perhees Suomest pois vai jääks ne piileskelemmää tänne. – et onhan nyt tietenkä kaikil oppilail **raskaita** asioita ja näin mut sit näil s2-oppilail usein ne voi olla **viel** niinku, **raskaampia** tai sillai **erityyppisiä raskaita** asioita.  
(Haastattelu B)

- 10) Meillä on tällä hetkellä **tosi hankala** yhen oppilaan kohdalla, kun sillä on taustalla traumaattisia kokemuksia niin se se **käyttäytyy** täällä **traumaattisesti** täällä koululla – – Me **olla**n **surtu** sitä täällä **aivan hirveästi**.  
(Haastattelu E)

Esimerkissä 9 opettaja vertaa äidinkielisten ja S2-oppilaiden kokemuksia keskenään. Hän käyttää kokemusten arvottamisessa adjektiivin *raskas* monikon positiivisia ja komparatiivisia *raskaita* sekä *raskaampia* (VISK § 603; Alho & Kauppinen 2015: 56–57). Vertailussa opettaja kokee S2-oppilaiden asioiden olevan äidinkielisten oppilaiden asioita *raskaampia*. Hän kuitenkin tekee korvaavan itsekorjauksen (VISK § 1075) korvaamalla komparatiivimuotoisen *raskaampia* ilmauksella *erityyppisiä*. Itsekorjauksen yhteydessä esiintyvät *tai* ja *sillai* ovat suunnittelu- ja editointipartikkeleita (VISK § 861), joita opettaja käyttää apunaan muuttaessaan alkuperäistä sanavalintaansa paremmin vastaanottajalle – eli minulle haastattelijana – sopivaksi (Sorjonen & Laakso 2005: 244). Opettajan itsekorjaus johtuu siis siitä, että esimerkiksi vertailtavat asiat liittyvät oppilaiden subjektiivisiin kokemuksiin, joiden ulkopuolelta arvottaminen on paitsi mahdotonta, myös hieman epäeettistä. Komparatiivin lipsautus keskustelussa tuo kuitenkin ilmi opettajan tunteen siitä, että S2-oppilaiden henkilökohtaiset asiat ovat hänelle raskaampia käsitellä ja ottaa työssä vastaan kuin äidinkielisten oppilaiden. Opettajan kokemusta korostaa esimerkin alussa esiintyvä ilmaus *on aika musertavaa*, mistä päätellen hänen empatiakykynsä saa hänet tuntemaan voimakkaita negatiivisia tunteita S2-oppilaiden puolesta.

Esimerkissä 10 opettaja kertoo haastatteluhetkellä käynnissä olleesta tilanteesta oppilaan kanssa, jolla on *traumaattisia kokemuksia*, joiden takia oppilas myös *käyttäytyy trau-*

*maattisesti*. Opettaja listaa esimerkistä sensuroidussa keskustelussa oppilaan *traumaattisen käytöksen oireita*, jotka saavat opettajan kollegoineen *suremaan sitä aivan hirveästi*. Esimerkki osoittaa esimerkin 9 tapaan vahvaa empatiaan liittyvää tunnetta oppilaan puolesta. Tunnereaktiossa huomionarvoista on myös persoonamuoto: opettaja ei kärsi negatiivisista tunteista työssään yksin, vaan tunne on kollektiivinen, kollegoiden kanssa jaettu yhteinen kokemus.

Toisinaan oppilaat nousivat opettajan tunnekokemuksen keskiöön ilman, että kokemukseen liittyi oppilaiden ominaisuuksiin tai taustaan liittyviä asioita. Tällöin opettaja joko kommentoi oppilaiden tilannetta koululaitoksen toiminnan näkökulmasta tai otti kantaa yhteiskunnallisella tasolla oppilaiden puolesta. Esimerkissä 11 käy ilmi koulumaailman toimijoiden toiminnan rajallisuus.

- 11) Ens lukuvuonna täytyy taas miettiä asiat uudelleen kun on näit säästöjä nii sitte tuntikehys pienenee ja– se **on vähän kamalaa** jos se osuu lapsiin mut niihä se *on pakko osua* myös nihi.  
(Haastattelu A)

Opettaja puhuu esimerkissä koulun resurssien riittämisestä ja säästöjen vaikutuksesta koulun toimijoihin. Opettaja poistuu esimerkissä koulumaailman roolistaan ja keskustelee *aikuisena* oppilaista, jotka ovat laajemmassa kulttuurisessa kontekstissa *lapsia*. Sanan käyttö voi johtua siitä, että esimerkissä muutenkin keskustellaan koulumaailmasta laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla: on jopa KOULULAITOKSEN toiminnan ja vaikutuspiirin ulkopuolella päättää siitä, miten kouluja Suomessa rahoitetaan. Opettaja asettaa esimerkissä OPPILAAT välillisen kärsijän paikalle käyttäen episteemistä päättelyä (VISK § 1573) ilmaisevaa verbiliittoa *on pakko osua*. Näin tulee ilmi se, kuinka koulumaailmaan kohdistuvat säästöt väijäämättä osuvat myös niihin koulun toimijoihin, joiden toimintaa säästöillä varsinaisesti ei haluta rajoittaa, minkä opettaja kokee *vähän kamalana*. ilmaus *on vähän kamalaa* sisältää matalaa intensiteettiä sisältävän adverbien *vähän*, mutta ilmauksen konteksti saa intensiteetin merkityksen muuttumaan lähes päinvastaiseksi, jolloin *vähän* toimii ennemminkin vahvistavana ilmauksena. ilmaus *on vähän kamalaa* on kontekstissaan yhteiskuntaa tuomitseva: valtaa pitävät, koulumaailman ulkopuoliset *aikuiset* tekevät päätöksiä, jotka haittaavat vallan ulkopuolella olevien *lasten* elämää. Opettaja siis kritisoi esimerkissä sitä, etteivät yhteiskunnan päättäjät tunnista oman toimintansa seurauksia tai välitä siitä, ketkä kaikki toiminnasta lopulta kärsivät.

Tässä luvussa olen perehtynyt S2-oppilaiden opettajissa herättämiin tunteisiin ja oppilaista rakennettuun toimijuuteen. Opettajat osoittivat asenteellisilla ilmauksilla S2-oppilaita

kohtaan empatiaa, ja osa haastatelluista asemoi itsensä selkeästi oppilaiden puolelle. Toisaalta opettajat myös kokivat erilaiset S2-oppilaat työhönsä joko positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä. Kokemuksiin vaikuttivat enimmäkseen oppilaiden inhimilliset ominaisuudet, joita opettajat arvioivat muun muassa eriasteisten intensiteettimääritteiden sekä adjektiivien komparaation avulla. Arvioinnin kohteita olivat erityisesti oppilaiden taidot sekä käytös, minkä lisäksi heidän motivaatiotaan arvioitiin jonkin verran. Myös S2-oppilaiden elämäntarinat ja kokemukset sekä koulumaailman ulkopuolisten toimijoiden toiminta herättivät opettajissa negatiivisina tunteina esiintyvää empatiaa ja huolta. Esimerkeissä rakentuivat erityisesti OPPILAAN ja OPETTAJAN toimijuudet. KOULULAITOS esiintyi oppilaita käsittelevässä diskursissa huomattavasti muita kahta toimijaa harvemmin, mikä kertoo OPPILAAN ja KOULULAITOKSEN välisen vuorovaikutuksen olevan vähäisempää kuin OPETTAJAN ja OPPILAAN. Lisäksi se esiintyi enemmän valtaa pitävänä toimijana, jonka toimintaa määritetään osin koulun sisäpuolelta ja osin sen ulkopuolelta. S2-oppilaille muodostetuista ominaisuuksista käytös ja motivaatio rakensivat myös heidän toimijuuttaan, mihin vaikuttivat lisäksi OPETTAJIEN asettamat vaatimukset. Opettajat asettivat haastatteluissa vaatimuksia myös omalle toimijaryhmälleen, OPETTAJILLE, joiden odotettiin vaativan oppilailta riittävän paljon, jotta näiden motivaatio opiskelua ja oppimista kohtaan pysyy yllä. OPETTAJIEN toimijuutta tarkastelen lisää luvussa 5.3.

## 5.2 Kokemukset omasta S2-opettajuudesta

Opettajien kokemukset S2-oppimäärän opettamisesta oli yhteenlaskettuna haastattelujen kaikkein eniten asenteellisia ilmauksia kerännyt keskustelunaihe. Tämä alaluku sisältää suurimmaksi osaksi opettajien itsen kohdistuvaa reflektointia, jonka avulla he rakentavat kuvaa myös omasta opettajaidentiteetistään. Asenteelliset ilmaukset keskittyivät pitkälti opettajien tunteisiin omasta pätevydestään, osaamisestaan sekä kokemuksistaan. Opettajat toivat esiin erityisesti työn aiheuttamia negatiivisia kokemuksia, joista riittämättömyyden tunteen kokeminen oli useammassa haastattelussa toistunut ilmiö.

12) Se on **nii raskasta** koska siin **kokee** sitä **jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta** se **aika ei riitä**, eikä niinku varmaa miu **pätevyys** tai **taidot ei oo riittäny**.  
(Haastattelu B)

13) Tavallaan **ihan** oli **myönteinen** kokemus mutta tavallaan oli kyllä **tosi haastavaa** koska teki jotai sellast, mihin **ei** niinku **ollu, valmistautunu**, ja mist must

tuntu et mul **ei ihan** nyt nää mun *valmiudet* tai *resurssit*, **riitä**.  
(Haastattelu C)

Esimerkeissä 12 ja 13 opettajat listaavat yhteensä neljä omaa ominaisuuttaan, joiden eivät ole kokeneet riittävän S2-opettajan työssä: *pätevyys*, *taidot*, *valmiudet* sekä *resurssit*. Näistä kolme ensimmäistä liittyvät kaikki opettajien henkilökohtaiseen osaamiseen ja *resurssit* puolestaan opettajan henkisen jaksamisen tasoon. Esimerkissä 12 opettaja kertoo työn olevan **nii raskasta**, *koska siin kokee jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta*. Nii esiintyy ilmausta *raskasta* intensifioivana astemääritteenä, joka normitetussa kielessä toimii *että*-lauseen esiintymisen edellytyksenä (VISK § 1160). Se saa esimerkissä 12 jatkeeseen kuitenkin *koska*-lauseen, joka selittää raskauden tunnetta enemmän kuin määrittelee sitä, kuten *että*-lause olisi tehnyt. *Koska*-lauseen antaman selityksen mukaan työn **raskaus** on riittämättömyyden tunteen aikaan saamaa, mikä puolestaan kumpuaa opettajan kokemuksista siitä, etteivät hänen *pätevyys* ja *taidot* riitä. Samoin esimerkissä 13 opettaja kertoo omien negatiivisten tunteidensa työssään aiheuttaneen tunteen myös siitä, etteivät hänen *valmiudet* tai *resurssit* riitä. Koska opettajien tunteilla ei ole mitään eksplisiittistä ulkopuolista laukaisijaa – kuten esimerkiksi oppilailta, vanhemmilta tai muilta opettajilta saatu negatiivinen palaute – on syy riittämättömyyden tunteelle oletettavasti lähtöisin heidän itselleen asettamistaan standardeista. Näin tulkittaessa myös opettajan esimerkissä 12 mainitsema *ajan riittämättömyys* kertoo todellisuudessa opettajan korkeasta vaatimustasosta omalle työlleen: hänen oman vaatimustasonsa saavuttaminen hyvänä S2-opettajana kuluttaa huomattavasti enemmän aikaa kuin hänellä on mahdollista käyttää työhön, mistä puolestaan syntyy toistuvaa riittämättömyyden tunnetta. Opettaja ei toisin sanoen halua joutua tekemään kompromissia työnsä laadun ja työssään jaksamisen välillä. Esimerkissä 12 negatiiviset ilmaukset ja opettajan käyttämä retoriikka ovat voimakkaita. Myös esimerkissä 13 opettajan positiivinen ilmaus (*ihan myönteinen kokemus*) saa negatiivista ilmausta (*tosi haastavaa*) matalamman intensiteetin asteen, mikä lopulta saa opettajan koko kokemuksen vaikuttamaan enemmän negatiiviselta kuin positiiviselta.

Kuten esimerkeissä 12 ja 13, ilmaantui myös muissa haastatteluissa opettajien tunteuksia omasta pätevydestään.

14) Mä **olen** sen verran **pätevä** ku tommone **keskiverto** äikänmaikka on pätevä.  
(Haastattelu A)

Esimerkissä 14 opettaja rinnastaa oman pätevyytensä *keskiverron* äidinkielenopettajan pätevyteen. Vertaus siis liittyy haastateltavan oletukseen siitä, että on olemassa häntä kouluttau-

tuneempia tai muuten enemmän työhönsä perehtyneitä opettajia. Asteikolla huono–hyvä-opettaja hän asemoi itsensä noin puolivälin tienoille. ”Hyvä opettajuus” on verrattavissa Martinin ja Whiten (2005: 137) kuvaamaan ”oikean jazzin” arvottamiseen: ”hyvä opettajuus” on samalla tavalla vaikeasti mitattavissa oleva abstrakti asia kuin musiikkigenren oikeanlaisuus, minkä vuoksi se on hyvä esimerkki siitä, kuinka intensiteettiä sisältävät ilmaukset ovat subjektiivisiin kokemuksiin perustuvia (mp.). Aiemmista esimerkeistä 12 ja 13 poiketen opettaja ei kuitenkaan esimerkissä 14 mittaa omaa onnistumistaan työssään, vaan hän vertaa itseään muihin äidinkielenopettajiin. Seuraavassa esimerkissä 15 opettaja arvioi omaa pätevyyttään S2-alaan kouluttautumattomien äidinkielenopettajien ja S2-opettajan pedagogiset opinnot käyneiden opettajien välillä.

- 15) [Olen] **pätevämpi** ku ne äikänopeettajat ketkä *ei oo* koskaan *opiskellu* sitä [S2- alaa] yhtään tai sen yhen kurssin vaa. Ja miun mielest on **käsittämätöntä** se että – – myö kaikki äidinkielenopettajatha *olla*an niinku, *muodollisesti päteviä* opettamaan sitä, vaikka ei oikeesti olis ku se yks kurssi sitä tehtynä – – mut sitte verrattuna niinku jos vertaa toisiin nii verrattuna niihi jotka on opiskellu pelkästään vaik sitä S2-pedaa ni en, **en oo yhtä pätevä** *missään nimessä*.  
(Haastattelu B)

Opettaja arvioi esimerkissä itsensä pätevämmäksi S2-opettajaksi kuin ne äidinkielenopettajat, jotka eivät ole opinnoissaan lainkaan perehtyneet S2-alaan, mikä implikoi, että hänellä itsellään on enemmän koulutusta alalta. Kuitenkin hän kokee, ettei hänen pätevyytensä ole *missään nimessä* samalla tasolla kuin enemmän S2-alaan kouluttautuneilla opettajilla, jotka hän sijoittaa pätevyshierarkiassa kaikkein korkeimmalle tasolle. Hierarkian skaalaamisessa opettaja käyttää komparatiivimuotoa *pätevämpi* sekä negaatiota *en oo yhtä pätevä*. Ilman negaation perään liitettyä ilmausta *missään nimessä* opettajan arvio omasta pätevyydestään jäisi jopa melko lähelle hänen luomansa hierarkian pätevän S2-opettajan määritelmää. Kuitenkin negaation perään liitetyn ilmauksen *missään nimessä* kanssa ilmauksen negatiivinen intensiteetti kasvaa, mikä pudottaa opettajan pätevyyden tunteen kenties samanlaiselle *keskiverron* tasolle, jolla opettaja aiemmassa esimerkissä 14 tunsii pätevyytensä puolesta olevansa.

Esimerkissä 15 huomiota herättää opettajan kommentti myös siitä, kuinka hän ei koe muiden äidinkielenopettajien olevan kuin vain *muodollisesti päteviä*, mikäli he eivät ole opiskelleet S2-alaa pakollista kurssia enempää. Hän käyttää ilmausta *käsittämätöntä*, joka on kontekstissaan negatiivisesti latautunut ilmaus sille, ettei opettaja pysty ymmärtämään äidinkielenopettajien pätevyysvaatimusten riittävän myös S2-oppimäärän opettamiseen. Opettaja siis

nostaa koulutuksen pätevyyden kannalta tärkeämmäksi tekijäksi kuin kokemuksen ja arvottaa myös muiden opettajien pätevyyttä sen mukaan.

Koulutuksen puuttuminen ei kuitenkaan kaikissa haastatteluissa estänyt opettajia tunte-  
masta itseään päteviksi. Esimerkissä 16 opettaja ilmaisee olevansa pätevä nimenomaan ko-  
kemuksen perusteella, kun taas esimerkissä 17 opettaja liittyy pätevyyteensä tunteen siitä,  
miten hyvin hallitsee ja muistaa S2-oppilaiden kanssa tarvittavat opetussisällöt.

16) *Ei [tunne olevansa pätevä]* koulutuksen perusteella vain kokemuksen perus-  
teella.

(Haastattelu E)

17) Mä kyllä silleen *koen olevani pätevä* [S2-oppimäärän opettamiseen] mut tota  
kyl siihen tarttee – – sitä niinku enemmän etku varsinki äikkää sen muutaman  
vuoden opettanu niin sitä enemmän siihen sit tavallaan tarttee sitä että *pitäs vie-  
lä kerta* kaikkii kaikkia tämmösiä et miten vaikka jotkut sijapäätteiden taivu-  
tukset tai tämmöset niinku miten ne menee oikeesti.

(Haastattelu D)

Esimerkissä 17 opettaja asettaa koetululle pätevydentunteelleen ehdon *mutta*-konstruktion  
muodossa. Ehtona esiintyy nesessiivinen ilmaus *pitäs vielä kerta*. *Mutta*-ilmaus mahdollistaa  
keskenään odotustenvastaisten asiointilojen esittämisen rakenteena, jossa on kaksi toisistaan  
syntaktisesti riippumatonta osaa (VISK § 1140). Esimerkissä 17 opettajan käyttämä *mutta*-  
ilmaus siis kumoaa hänen väitteensä omasta pätevydestään: haastatteluhetkellä hän ei tunne  
olevansa pätevä tai valmis opettamaan S2-oppimäärää. Opettajalla selvästi on tietoa S2-  
opetuksen sisällöistä, jotka poikkeavat äidinkielen opetuksesta sen verran, ettei samoja tunti-  
suunnitelmia voi hyödyntää molempien oppimäärien tunneilla. Hän perustelee omaa epävar-  
muuttaan sillä, että on opettanut äidinkieltä haastatteluhetkellä enemmän, mikä oli yksi eh-  
doista haastatelluksi tulemiselle.

Vaikka opettajien kuvaamat pätevyyteen liittyvät tunteet olivat usein heidän omasta ko-  
kemuksestaan ja tunteestaan lähtöisin, nimesivät he myös toisinaan tarkkoja omaan osaami-  
seensa liittyviä konkreettisia asioita, joiden tunsivat vaikuttavan omaan pätevyyteensä. Esi-  
merkissä 18 opettaja kokee, ettei hallitse vieraan kielen *didaktiikka*.

18) Mikä se on et kun oppii tavallaan niinku siis tommone vieraan kielen *didaktiik-  
ka* et ku *en* mä sitä *osaa*.

(Haastattelu A)

*Didaktiikka* on sekä opetusta tarkasteleva tieteenala että käytännöllinen oppi (Hellström 2000: 30). Se etsii vastausta kysymykseen, millaista on hyvä opetus, minkä selvittäminen puolestaan johtaa oppilaan oppimiseen (mp.). Opettaja pohtii esimerkissä 18 siis sitä, miten suomea tulisi kielenä opettaa oppilaalle, joka ei sitä hallitse lainkaan tai jonka kielen osaaminen on vielä heikolla tasolla. Äidinkielenopettajan ei tarvitsekaan hallita vieraan kielen didaktiikkaa, mikäli S2-oppilas on jo sen verran taitava suomen kielessä, että pystyy opiskelemaan äidinkielisten kanssa samassa ryhmässä. Kaikilla haastatelluilla opettajilla ei ollut kokemusta kokonaan erillisestä S2-opetuksen järjestämisestä, minkä vuoksi vain osa nosti juuri didaktisten taitojensa vajavuuden sekä pätevyiden tunnetta alentavaksi että yleisen työssä kokemansa epävarmuuden syyksi. Esimerkissä 19 opettaja rinnastaa vieraan kielen didaktiikan taitonsa samalle tasolle sanaselityspeli-*Aliasta* osaavien ihmisten kanssa.

- 19) **Kyllä mä nyt osaan**, niinku **Aliasta pelata** et voin mä nyt selittää että, mikä tää sana on tai, miten joku sana taipuu, tai sanoa et hei tosta muute, kirjota toi sana näin. Et niinku, tollaseen, ton tason niinku S2-tukeen mulla **riittää** kyllä, **rahkeet**. Mut sit jos tavallaan, oliski sit sellasia oppilait joskus tulevaisuudessa jotka **kaipais** ihan sitä, niinku. Et joille **ei** ehkä **vielä voi opettaa** sitä että, ööh mitä on kirjallisuuden, genret, vaan pitäs ehkä opettaa sillee, kirjottamaan, tai, jotenki.  
(Haastattelu C)

Esimerkki alkaa opettajan metaforisella kommentilla, *kyllä mä nyt osaan Aliasta pelata*. *Alias* on yksi Suomen suosituimmista lautapeleistä, minkä vuoksi sitä voi olettaa lähes kaikkien osaavan. Opettaja antaa metaforalla ymmärtää S2-oppilaiden kanssa tarvittavien didaktisten taitojensa olevan hyvin vajavaiset, eikä niillä ole esimerkiksi yliopistokoulutuksen tai opettajan pedagogisten opintojen antamien valmiuksien kanssa mitään tekemistä. Opettaja ilmaisee *Aliaksen* hallitsemisen olevan se taso, jolla hän vielä tuntee omien *rahkeidensa* riittävän. *Rahkeet* saa *Kielitoimiston sanakirjassa* (s. v. *rahkeet*) hyvin samanlaisen merkityksen kuin *resurssit*: sana kuvastaa opettajan taitoja, kykyjä ja voimavaroja.

Opettaja ilmaisee esimerkissä 19 olevansa huolissaan siitä, jos saa tulevaisuudessa opettavakseen sellaisia S2-oppilaita, jotka *kaipaisivat* häneltä parempia S2-opettajan didaktisia taitoja ja joille *ei vielä voi opettaa* oppimäärään kuuluvia varsinaisia sisältöjä näiden heikon kielitaidon vuoksi. Vaikka opettajan tarkoitus on esimerkissä pohtia omien taitojensa riittämistä työssään, on kyseessä kuitenkin kaikkia (myös eri aineiden) opettajia koskeva haaste S2-oppilaita opetettaessa: ilman riittävää kielitaitoa opetussisältöjen oppiminen on oppilaalle mahdotonta, minkä vuoksi kielen oppimiselle tulisi tarjota riittävät puitteet niin opettajien

osaamisen kuin myös opetuksen järjestämisen kannalta. Perusopetuksen opetussuunnitelmasa (2016) suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetussisällöt on suunniteltu vastaamaan hyvin tarkasti suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisältöjä, jotta opetuksen järjestäminen helpottuisi. S2-opettajalle on näin ollen erityinen haaste saada opetettua oppilaalle samaan aikaan sekä kieltä että esimerkiksi opettajan esimerkissä 19 mainitsemia kirjallisuuden genrejä, sillä pelkälle kieleen perehtymiselle ja sen opettelemiselle ei todellisuudessa ole jätetty juurikaan aikaa. Opetuksen järjestämistä koskevia näkemyksiä käsittelen tarkemmin luvussa 5.4.

Haastatteluissa opettajat ilmaisivat usein suhtautumistaan S2-oppimäärää kohtaan vertaamalla sitä tavalla tai toisella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opettamiseen. Esimerkissä 20 opettaja vertaa eri oppimääristä kertyneitä kokemuksiaan ja niiden herättämiä tuntemuksia.

- 20) Kaiken niinku äidinkielenopetuksen mie koen et mie teen sen **riittävän hyvin** tai **ihan hyvin** tai **tosi hyvinki**, mut s-kakkosest mie *en oo ikinä kokenu* semmosta et se nyt meni niinku **tosi hyvi** ja nyt mie *pystyin antamaan* kaikille kaikkee mitä mie halusin.  
(Haastattelu B)

Opettaja arvioi esimerkissä opetuksessa onnistumistaan erilaisilla *hyvin tekemisen* intensiteetti-ilmauksilla. Äidinkielenopetukseen hän liittää ilmaukset **riittävän hyvin**, **ihan hyvin** sekä **tosi hyvin**. Näiden vastineena esiintyy S2-opetukseen liitetty negaatio *en oo ikinä kokenu* sekä negaatioon syntaktisesti liittyvä intensiteetti-ilmaus **tosi hyvin**. Opettajan kuvailemalla arvoasteikolla hän ei siis *ikinä* tunne saavuttavansa vastaavanlaista onnistumisen maksimitasoa S2-oppimäärää opettaessaan kuin äidinkielen tunneilla. Toisaalta esimerkin 20 ilmaukset eivät sulje pois mahdollisuutta siitä, etteikö opettaja toisinaan tuntisi myös S2-opetuksessa tekevänsä työtään kuitenkin **riittävän hyvin** tai **ihan hyvin**. Esimerkissä opettaja ilmaisee negaation kautta pettymystään siitä, ettei ole S2-oppitunneilla *pystynyt antamaan* oppilailleen *kaikkea mitä halusi*. *Pystyä* on dynaaminen modaaliverbi, joka ilmaisee kyvyn riittämistä (VISK § 1567). Riittämättömyyden kokemus johtuu esimerkissä ainakin osittain opettajan mahdollisuudesta vertailla kokemuksiaan äidinkielenopetukseen, jossa hän on esimerkistä 20 tehtyjen havaintojen mukaan saanut sekä enemmän että isompia onnistumisen tunteita kuin S2-oppimäärän opettamisesta.

Esimerkissä 21 opettaja havainnoi oman opettajaidentiteettinsä kehittymistä ja ristiriitaa siinä, että hänestä lopulta tulikin valmistuttuaan ensimmäiseksi S2-opettaja, vaikka hän nimenomaan halusi äidinkielenopettajaksi.

- 21) Mulle on ollu, **tosi pitkään tosi selkeätä** että mä **haluun olla**, öö, nimenomaan äikänopettaja – – niin kun mä **en ikinä** oikeestaa **ajatellu** että musta tulis S2-opettajaa, ja se on just tuntunu koko aika sellaselta, ööh vieraalta alueelta jotenki sellaselta et mä **en halua, tehdä** tätä, mä **en halua, koskea** tähän, mä **en halua katsoa** tuonne päin, mut sit mä päädyinkin heti valmistuttuani olee S2-opettaja.  
(Haastattelu C)

Opettaja käyttää esimerkissä vastakkainasettelua äidinkielenopettajan sekä S2-opettajan töiden välillä. Äidinkielenopettamiseen liittyvät asenteelliset ilmaukset keräävät korkean positii-visen intensiteettitason (*tosi pitkään, tosi selkeätä*), kun taas S2-oppimäärästä puhuessaan opettaja käyttää tehokeinoina negaatioita (*en ikinä ajatellu, en halua tehdä, en halua koskea, en halua katsoa*). Negaatioiden listaus on esimerkissä myös intensiteettiä kasvattava retorinen tehokeino, joka entisestään korostaa opettajan henkilökohtaisten intressien eroavuutta eri oppimääriä kohtaan. Opettajan peruste S2-opettamisen vastustamiselle on ainoastaan hänen henkinen asennoitumisensa siihen, että hänestä tulee äidinkielenopettaja. Esimerkissä tulee näin esiin tilanteen pakottama ideologian sekä identiteetin muutos, johon liittyy sen hyväksyminen, että opettaja todellisuudessa on pätevyytensä kautta koulutettu myös S2-opettajaksi.

Pidempään äidinkielenopettajina toimineet haastateltavat kokivat hieman samoin kuin opettaja esimerkissä 21. Esimerkissä 22 opettaja myöntää pitkän työuran vaikuttaneen siihen, ettei hän aluksi aikonut hyväksyä S2-oppimäärän opettamisen kuulumista omiin virkatehtäviinsä.

- 22) *Täytyy myöntää* et niinä, montakos vuotta nyt vois sanoo, neljätoist ensimmäist vuotta [nykyisessä koulussa] nii sitä jotenki niinku **tuudittautu** siihen et *tää* [s2-oppimäärän opettaminen] **ei koske mua**.  
(Haastattelu A)

Esimerkki alkaa tunnustuksenomaisella *täytyy myöntää* -lausahduksella, jolla opettaja myöntää tehneensä arviointivirheen. Opettaja kertoo esimerkin kontekstissa muutoksesta, joka hänenkin oli lopulta hyväksyttävä: vaikka hän oli neljätoista vuotta saanut opettaa pelkkää äidinkieltä, lopulta vieraskielisiä oppilaita alkoi kouluun tulla yhä enemmän, minkä seurauksena S2-oppimäärän opettamisesta tuli osa sekä koulun arkea että koulun jokaisen äidinkielen-

opettajan työtehtäviä. Esimerkissä esiintyvät metaforinen verbi *tuudittautua* ('elää jonkin mukavan kuvitelman/harhaluulon varassa'; KS s.v. *tuudittautua*) sekä negaatio *ei koske mua*, jotka molemmat viittaavat opettajan henkisesti jollain tasolla vastustaneen alkanutta murrosta omassa työelämässään.

Tässä alaluvussa olen tarkastellut opettajien suhtautumista omaan pätevyteensä sekä opetuskokemuksiinsa. Esimerkeissä esiin nousivat opettajien riittämättömyyden tunteet, jotka johtuivat enimmäkseen heidän omaa opetustaan kohtaan asettamistaan standardeista. Riittämättömyyden tunteeseen vaikuttivat lisäksi opettajien käsitykset hyvästä S2-opettajuudesta, johon heistä kukaan ei tuntenut yltävänsä. Riittämättömyyden tunteita ilmaistiin erityisesti negaatioilla, joita käytettiin kuvaamaan sitä, kuinka opettajalla ei ollut jotakin ominaisuutta tai pätevyyttä riittävästi. Esimerkit osoittivat myös opettajien skaalaavan sekä omaa pätevyyden tunnettaan että opetuksessa onnistumistaan erilaisin arvoasteikoin. Arvoasteikot ovat subjektiivisia, minkä vuoksi eri opettajien tekemiä hierarkioita ei voida vertailla keskenään. Niitä ei myöskään voida asettaa yhdelle yhteiselle mittarille, jonka avulla pystyisi hahmottamaan opettajien pätevyksiä tai vertailemaan opetuskokemusten keskinäistä intensiteettiä. Skaalaukset tapahtuivat kaikki opettajien henkilökohtaisten arvojen mukaan, minkä vuoksi haastattelusta riippuen joko koulutus tai kokemus nousi toisen yläpuolelle pätevyyden tunnetta mitattaessa. Opettajien mahdollisuudet verrata S2-opettamista äidinkielenopettajan työhön tuottivat myös jonkin verran skaalausta näiden kahden välillä. Ero eri oppimäärien kokemuksissa erottui siten, että äidinkielisten opettaminen keräsi enemmän positiivisia asenteellisia ilmauksia, joiden intensiteetin aste oli myös korkeampi kuin S2-alaan liitettyjen asenteellisten positiivisten ilmausten. Omaa opettajuutta käsitelleessä diskurssissa tulivat muita analyysilukuja vahvemmin esiin myös opettajien muuttuneet ideologiat ja opettajaidentiteetit. Tämä näkyi erityisesti haastateltavien muuttuneissa käsityksissä siitä, kuuluuko heidän opettaa S2-oppilaita sekä ajatuksissa omasta pelkän äidinkielenopettajan nimikkeestään. Toisaalta S2-oppilaiden opettamisen välttämättömyys äidinkielenopettajana aiheutti osassa opettajista myös huolta siitä, onko heillä riittäviä didaktisia taitoja opettaa S2-oppimäärää.

### 5.3 Kokemukset muista opettajista S2-oppilaiden ohjaajina

Reflektoidessaan omaa opettajuuttaan sekä kokemuksiaan S2-oppilaita haastatellut opettajat tulivat kommentoineeksi myös muiden opettajien suhtautumista S2-oppilaita kohtaan sekä heidän tapansa opettaa vieraskielisiä oppilaita. Muita opettajia koskeneet kommentit kohdistuivat niin muihin äidinkielenopettajiin kuin myös muiden oppiaineiden opettajiin. Olen poi-

minut tähän alalukuun sellaisia esimerkkejä, jotka osoittavat monipuolisesti muiden opettajien vaikutuksen S2-opettajan työhön.

Etenkin muista opettajista käytyjen keskustelujen yhteydessä *eriyttäminen* sekä *kielittöisyys* nousivat esiin (ks. luku 1.1). Esimerkissä 23 opettaja kritisoi muita äidinkielenopettajia heidän tietämättömyytensä ja vähäisen S2-oppimäärän ymmärtämisensä tähden. Opettaja käyttää negaatioita *ei hahmota* sekä *ei eriytä lainkaa* kuvatessaan muiden äidinkielenopettajien ammatillisia valmiuksia opettaa S2-oppilaita.

23) Mie oon huomannu myös sen että jotku äidinkielenopettajat *ei* niinku jotenki *hahmota* myöskää sitä S2 – – et se näkökulma siihe kielenoppimiseen on *iha eri eri* ku äidinkielessä. Ja sit he he niinku saattaa vetää *ihan samal tavalla* kaikille, niinku, *ei eriytä lainkaa* ja sitte, sit niinku arviointivaiheessa *vaa* et no aneeta *vähä parempi* numero nyt ku tää o S2-oppilas että ei nyt tuu nii huonot numerot. Tai semmost jotenki niinku, et sitä tietoo *ei* kyl äidinkielenopettajillakaa kaikil iha *oo* siitä S2-oppimäärästä.  
(Haastattelu B)

Negaatioiden avulla opettaja asemoi itsensä tiedollisesti ja taidollisesti kollegoidensa yläpuolelle opettajaksi, joka päinvastoin *hahmottaa* S2-oppimäärän eroavaisuudet äidinkieleen nähden ja *eriyttää* opetustaan sen piiriin kuuluville oppilaille. Opettaja luo esimerkiksi ristiriidan S2-oppimäärän vaatimusten ja äidinkielenopettajien tekemän työn välille. Tämä näkyy siinä, kuinka opettaja ilmaisee S2-oppimäärästä käsin kielenoppimisen näkökulman olevan *iha eri ku äidinkielessä*, mistä huolimatta opettajat *vetää ihan samal tavalla kaikille*, eli he eivät eriytä opetusta sitä tarvitseville vieraskielisille oppilaille. Esimerkissä 23 on sekä opettajan käyttämien negaatioiden että vastakkainasettelun kautta havaittavissa selkeästi hänen omat odotuksensa muita oman ammattiryhmänsä ihmisiä kohtaan: äidinkielenopettajien tulisi huomioida S2-oppilaita muulloinkin kuin arvioinnin yhteydessä, eriyttää näille opetusta, perehtyä oppimäärän omiin arviointikriteereihin sekä hankkia tietoa oppimäärästä ja sen opettamisesta.

Muiden äidinkielenopettajien arvostelua yleisempänä teemana haastatteluissa esiintyi kuitenkin muiden oppiaineiden opettajien kritisoiminen. Esimerkkiä 24 edeltävässä keskustelussa opettaja paljasti pääsevänsä näkemään kaikkien aineiden opettajien Google Classroomiin oppilaitaan varten lähettämät tehtävät<sup>5</sup>. Opettaja ilmaisee esimerkissä kokevansa *aika huolestuttavaksi* sen, etteivät muut opettajat huomioi S2-oppilaita opetuksessaan millään tavalla.

---

<sup>5</sup> Haastattelu tehtiin kevään 2021 etäopetuksen aikana, jolloin Google Classroom oli opetuksessa käytetty alusta, jonne opettajat lisäsivät oppilaiden tunti- ja kotitehtäviä.

24) Mä tie- tiedän kaikki S2-oppilaat meiän koulussa, millä eri- mis eri ryh- luok- karyhmissä ne on. Ni, **emmä** niinku **näe** mitään sellasta millai niinku otettas se että tämä Ahmed nyt osaa sen ja sen verran et tässäpä nyt sit Ahmedille selko- mukautettu tehtävä- tai sel- selkokieline tehtävä, tai täs on- täs on nyt sitte, Nadialle tämmönen tehtävä missä, ajatellaa sitä että hänen, kielitaitonsa on sen ja sen verran ei ole niinku, OPETTAJAT **lykkää** ihan samal tahdilla sinne niit, riippumatta siitä että. Tavallaan niinku et, et ku sit et **voidaan puhua** kielitietoi- suudest siit **puhutaanki paljo**, mut sit se jää sen puheen tasolle. Et **ei se** niinku **vaikut millää lail** siihen että miten, aineenopettajat, ohjaavat oppilaita. Ja se on must **aika huolestuttavaa**.

(Haastattelu A)

Myös esimerkissä 24 opettajan kommentit kohdistuvat negatiivisesti muiden opettajien toi- mintaan, sillä nämä eivät eriytä S2-oppilaille opetusmateriaaleja. Opettajat *lykkää* oppilaille tehtäviä, mikä tarkoittaa samaa kuin 'työntää', 'tuupata', 'tyrkätä' tai 'sysätä' (KS s.v. *lykätä*). Sanan *lykätä* kaikki merkitykset ovat negatiivissävytteisiä, minkä vuoksi myös esimerkin 24 kontekstissa *lykätä* saa negatiivisen latauksen. Verbin merkitykseen sisältyy myös eroon pää- semisen ajatus, eli tapahtuman seurauksena jokin asia siirtyy tekijältä itseltään pois. Näin ol- len *lykätä* saa esimerkissä opettajien tehtävien jakamisen tavan kuulostamaan hyvin OPPILAITA velvoittavalta: OPETTAJAT eivät ole aktiivisia toimijoita opetustilanteessa kuin pel- kän tehtävien antamisen hetken, minkä jälkeen OPPILAIDEN olisi itsenäisesti tultava niiden kanssa toimeen.

Esimerkissä 24 opettajan pääargumentti kietoutuukin kielitietoisuuden ympärille. Opet- tajan mukaan kielitietoisuudesta *voidaan puhua* ja *puhutaanki paljo*, mutta se ei näy opetta- jien toiminnassa (*emmä näe mitään sellasta; ei se vaikut millää lail*). Tästäkin esimerkistä välittyvät opettajan käsitykset ja odotukset siitä, mitä hyvän opettajan tulisi työssään tehdä. Esimerkissä esiintyvät odotukset eivät kuitenkaan perustu pelkästään opettajan omiin arvoihin ja standardeihin, vaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) on määritelty se, miten OPETTAJIEN sekä KOULULAITOKSEN tulisi huomioida S2-oppilaiden yksilölliset tarpeet (ks. luku 1.1 ja 1.2). Opettaja osoittaa siis esimerkissä 24 olevansa muihin opettajiin verrattu- na tietoisempi omista työtehtävistään, minkä hän nostaa myös seuraavassa esimerkissä 25 esiin.

25) Siis ylipäänsä tää eriyttäminen on mun mielestä se semmonen **jonkinasteinen ongelma** et, et kaikki aineenopettajat **eivät pidä** sitä virkaansa kuuluvana tehtä- vänä. Vaik vaik must se on **iha selkee** asia et et sitä nyt **pyrkii** jonki verran **eriyttämään, enkä** varmaan ain **riittävästi**.

(Haastattelu A)

Opettaja kuvaa eriyttämisen olevan *jonkinasteinen ongelma* koulumaailmassa. Opettaja käyttää ilmausta jakaessaan aineenopettajat kahtia niihin, jotka sitä tekevät ja niihin, jotka eivät koe sen kuuluvan omiin virkatehtäviinsä. Eriyttämistä koskevan keskustelun taustalla ovat aina OPPILAAT, joita varten työtä tehdään, sekä OPETTAJAN suhtautuminen omaan työhönsä. Esimerkkien 24 ja 25 mukaan aineenopettajat ovat tietoisia kielitietoisuudesta ja eriyttämisestä, mutta heidän asenteensa vaikuttavat siihen, miten tieto konkretisoituu työssä. Jos OPETTAJAN arvohierarkiassa työn keskiössä ei olekaan oppilaan oppiminen (kuten analyysiluvun alussa esitetyssä kuviossa 3 koulun keskeisimmistä toimijoista), ei eriyttäminen silloin ole tälle yhtä tärkeää kuin esimerkiksi opettajalle esimerkissä 25, jossa hän ilmaisee eriyttämisen kuulumisen työhönsä olevan *iha selkee asia*. Kyseessä on siis erilaisten ideologioiden välinen ”kamppailu”, jossa opettajien erilaiset intressit omassa työssään määrittelevät työn sisältöjä ja koulun perusfunktion – oppilaan oppimisen – toteutumisen onnistumista.

Aina aineenopettajien piittaamattomuus S2-oppilaita kohtaan ei kuitenkaan haastateltujen opettajien mukaan johtunut pelkästään näiden omista asenteista. Esimerkissä 26 opettaja tuo esiin myös KOULULAITOKSEEN kohdistuvan ongelman OPETTAJIEN jaksamisesta, joka myös vaikutti haastateltujen mukaan näiden panokseen eriyttää S2-oppilaille omaa oppimateriaalia.

- 26) OPETTAJAT yleisesti on **hirveen kuormittuneita** myös niinku, näistä tuen oppilaita. Et jos siel ryhmässä on niinku, tehostetun ja erityisen tuen oppilaita vaikka seitsemän kappaletta ja sit yks S2-oppilas, nii he kokee niinku sen **vaan ainoastaan taakkana** että **nyt pitää vielä sillekin eriyttää**.  
(Haastattelu B)

Esimerkissä opettaja ilmaisee OPETTAJIEN olevan *hirveen kuormittuneita*, sillä erilaisia tuen tarvitsijoita on koulussa sen verran runsaasti. Opettaja puhuu muiden aineenopettajien kokemuksesta (*he kokee sen vaan ainoastaan taakkana*) sekä näkökulmasta (*nyt pitää vielä sillekin eriyttää*). Muiden opettajien näkökulmasta puhuminen tuo ilmaukseen moniäänisyyttä, jota opettaja hyödyntää asenteellisen ilmauksen ja koko argumenttinsa intensiteetin kasvattamisessa. Esimerkin kaikkien asenteellisten ilmausten intensiteetti on huomattava: intensiteettiä korottavina ilmauksina esiintyvät *hirveen*, *vaan ainoastaan* sekä *pitää sillekin*. Ilmauksen *vaan ainoastaan* partikkelit ovat synonyymisia ja tehostavat peräkkäin esiintyessään substantiivin *taakka* lisäksi myös toisiaan. Nesessiivirakenteen *pitää sillekin eriyttää* predikaatti *pitää* sekä pronominin liitepartikkeli *kin* ovat myös asenteellisesti latautuneita: *pitää* korostaa opet-

tajan velvollisuuden, ei vapaan tahdon, kokemusta ja *kin* puolestaan toimii fokuspartikkelina, jonka merkitys on esimerkiksi samankaltainen kuin sanan *myös* (Vilppula 1995; VISK § 840). Esimerkissä 26 liitepartikkelin tehtävä on korostaa opettajien työn kuormittavuuden tuntua: eriyttämistä on tehty jo tuen oppilaille (mistä opettajat ovat jo *hirveen kuormittuneita*), joten S2-oppilaille eriyttäminen tuntuu esimerkin mukaan opettajista ylimääräiseltä työltä.

Haastateltujen opettajien mukaan muiden aineiden opettajien suhtautuminen S2-oppilaiden opettamiseen vaikuttaa myös S2- ja äidinkielenopettajien arkeen. Esimerkissä 27 opettaja kertoo, kuinka muut opettajat lisäsivät hänen työmääräänsä teettämällä omia töitään hänellä.

- 27) S2-opettajan työs miut **vähän kuormittaa** myös niinku se että ku, on niinku *tietoo* siitä kielitietosest opetuksest vaik *enemmän* ku ehkä toisilla kolleegoilla on, ja *enemmän kiinnostusta* siihen niitte oppilaitten auttamiseen ja sen niinku heidän muidenki oppiaineiden opiskelun parantamiseen. Ni sit se **työllistää** myös **tosi paljon** että kolleegat kysyy siihe koko ajan neuvoja ja pyytää materiaalia – – ja sit se jotenki *kaatuu* niinku S2-opettajan **niskaan**.  
(Haastattelu B)

Esimerkissä esiintyy runsaasti asenteellisia ilmaisuja, joilla opettaja jälleen skaalaa S2-opettajien sekä muiden aineiden opettajien välisen tiedon sekä kiinnostuksen määrää S2-oppilaita kohtaan sekä ilmaisee näiden epätasaisen jakautumisen opettajien kesken lisäävän lopulta S2-opettajan työmäärää. Skaalaaminen tapahtuu ilmausten *enemmän tietoo* sekä *enemmän kiinnostusta* avulla. Nämä ilmaukset nostavat S2-opettajan muiden aineiden opettajien yläpuolelle ja saavat esimerkissä opettajan kokemaan oman korkeamman tiedollisen asemansa velvollisuutena tehdä töitä, jotka todellisuudessa kuuluisivat aineenopettajille. Intensiiviteettiä sisältäviä ilmauksia esimerkissä ovat **vähän kuormittaa**, **työllistää tosi paljon** sekä metaforinen *kaatuu niskaan*. Metafora kääntää esimerkissä S2-opettajan muille tarjoaman avun lopulta häntä itseään vastaan, jolloin apu muuttuukin opettajaa kuormittavaksi työksi.

Tässä muita opettajia käsittelevässä analyysiluvussa opettajat jatkoivat hyvän opettajuuden mittaamista arvioimalla muiden opettajien työtä sekä asenteita. Opettajat vertasivat muiden aineiden opettajien kiinnostusta ja tietoa omaansa, mikä aina asetti muut opettajat hyvä–huono-opettaja -hierarkiassa haastateltujen äidinkielenopettajien alapuolelle. Toisaalta haastatteluista kumpusi myös kokemus siitä, etteivät muut opettajat ole välttämättä aina tietoisia omista virkaansa kuuluvista tehtävistään ja siitä, ettei esimerkiksi S2-oppilaille sopivien tehtävien tekemisen tulisi olla kiinni heidän omista asenteistaan. Samassa yhteydessä heräsi ristiriita siitä, jakavatko muiden aineiden opettajat koulun perusfunktion kanssa yhteisen ta-

voitteen, oppilaan oppimisen, myös S2-oppilaita opettaessaan. Esiin nousi myös opettajien yleisen kuormittuneisuuden taso, jolla esimerkeissä perusteltiin S2-oppilaiden huomiotta jäämistä muiden oppiaineiden tunneilla.

#### 5.4 S2-opetuksen järjestämiseen liittyvät asenteet

Viimeinen analyysilukuni koostuu kenties sekalaisimmista esimerkeistä, joiden tulkitisin kohdistuvan enemmän S2-opetuksen järjestämiseen kuin yhteenkään aiemmin esitellyistä teemoista. Tähän alalukuun sisältyy eniten itse opetustapahtuman ulkopuolelle sijoitettavia opettajien asenteisiin ja suhtautumiseen vaikuttaneita tekijöitä. Luvussa 4.3 esittelemästäni taulukosta 3 on havaittavissa, että resurssit-otsikko sisältää runsaasti asenteellisia ilmauksia, joita en vielä ole työssäni spesifisti käsitellyt. Tässä luvussa käsiteltävistä esimerkeistä osa sisältääkin joitakin kyseisen resurssit-luvun alle luokittelemiani ilmauksia, mutta havaitsin niitä tutkiessani, että ne harvemmin ilmaisivat opettajien asenteita ja melko usein asioiden tiloja, mistä en ole tutkimuksessani kiinnostunut. Sen sijaan opetuksen järjestämiseen liittyvät teemat ja keskustelut liittyivät suoraan opettajien asenteisiin ja kokemuksiin, minkä vuoksi se nousi lopulta analyysini neljänneksi luvuksi.

Opetuksen järjestämistä kommentoitiin suoraan negatiivisessa valossa, sillä opettajat kokivat S2-opetuksen olevan yleisesti hankalasti järjestettyä. Esimerkin 28 haastattelussa opettajalla oli tietoa siitä, että opetuksen toteuttaminen on muuallakin kuin hänen omalla paikkakunnallaan haastavaa järjestelyjen osalta.

28) Mie tiedän et se on **tosi mones** paikassa sielläki [toisella paikkakunnalla] järjestetty **tosi hankalasti** se S2-opetus et mie **en jaksa tehä** sitä työtä.  
(Haastattelu B)

Esimerkissä opettaja siis kommentoi opetuksen puitteita, jotka kuuluvat KOULULAITOKSEN vastuulle. Kuitenkin on myös opettajien yksilöllisistä ominaisuuksista ja motivaatiosta kiinni, minkälaisiin työjärjestelyihin he tuntevat olevansa valmiita. Esimerkissä 28 opettaja ilmaisee suoraan, ettei ole valmis *tosi hankaliin* järjestelyihin, minkä hän ilmaisee henkilökohtaisiin voimavaroihin liittyvällä negatiivilla (*en jaksa tehä sitä työtä*). Usein työn järjestämistä hankaloittaa etenkin pienemmällä paikkakunnalla se, ettei S2-oppilaita ole kouluissa riittävästi, jotta erilliselle S2-opettajalle riittäisi töitä. Tämän vuoksi S2-opettajat joutuvat joko tekemään samanaikaisesti useammassa koulussa töitä tai äidinkielenopettajat joutuvat järjestelemään opetustaan niin, että S2-oppilaille on mahdollista tarjota joko omassa ryhmässään tai muuhun

äidinkielenryhmään sulautettuna erillisen oppimäärän mukaista opetusta. Esimerkissä 29 opettaja tuo suoraan ilmi sen, kuinka KOULULAITOS kokee mahdottomaksi S2-opetuksen järjestämisen.

29) Mä kuuntelin rehtorin luona se sano et se on niinku tietenki joskus *voi olla mahdotonta* lukujärjestysteknisesti saada silleen, et et niille opiskelijoille ei tuu hyppytunteja kun yläkoulussa *ei saa olla* hyppytunteja.  
(Haastattelu D)

Opettaja asettaa KOULULAITOKSEN toimijuutta koskevan kommentin *voi olla mahdotonta* koulun rehtorin sanomaksi. Esimerkissä 29 *ei saa olla* edustaa deonttista modalisuutta (ks. VISK § 1554), sillä se ilmaisee lupaa ja velvollisuutta: oppilaille ei saa tulla hyppytunteja, mutta rehtorin episteemisen arvion mukaan sellainen *voi olla mahdotonta*. Mahdottomuutta lieventää kuitenkin episteeminen verbiliitto *voi olla*, joka esittää puhujan arvion tilanteen todennäköisyydestä (VISK § 1556). Vaikka rehtori esiintyy esimerkissä säännön ääneen lausujana, ei hän kuitenkaan ole samoin koulun funktiota ylläpitävä toimija kuin OPETTAJA ja OPPILAS, sillä rehtorin toiminta on sidottu KOULULAITOKSEEN liittyviin direktiiveihin sekä esimerkiksi kunnan linjauksiin ja koulujen rahoitukseen. Esimerkissä 29 mainitut hyppytunnit ovat juuri tällaisissa direktiiveissä kielletty asia, minkä vuoksi erillisen S2-opetuksen järjestäminen on haastavaa, sillä erillisen opetuksen tulisi tapahtua samaan aikaan muun luokan äidinkielen-tien kanssa hyppytuntien ehkäisemiseksi.

Opetuksen järjestämiseen liittyy oleellisesti myös S2-oppilaan edun pohtiminen. KOULULAITOKSEN ja OPETTAJAN toiminnan välinen ristiriita syntyy tapauksessa, jossa OPPILAAN paras ei ole molempien toimijoiden toiminnan keskiössä. Esimerkissä 30 opettaja sitoo oman tunteensa KOULULAITOKSEN toimintaan, jolta odottaa oppilaan edunmukaista toimimista.

30) On must **hirveen tärkeää** et ne oppilaat jotka **oikeesti tarvitsevat** erillistä suomi toisena kielenä -opetusta, ni myös **saisivat** sitä. Et ne integroitas siihe äidinkielisten ryhmään vast siinä vaiheessa, kun niinku KAIKKI ovat varmoi siitä että ne **pysyy mukana**.  
(Haastattelu A)

Opettaja osoittaa intensiteetti-ilmauksella *on must hirveen tärkeää* esimerkin pohjautuvan hänen omaan arvioonsa. Opettaja ilmaisee näin omien odotustensa KOULULAITOSTA kohtaan olevan tietynlainen lähtökohta sille, mistä S2-oppilaiden opettaminen tulisi aloittaa. Tällä opettaja tarkoittaa sitä, että huolimatta resursseista tai käytännön ongelmista, oppilaille tulisi

taata heitä parhaiten palveleva opiskelumuoto. Opiskelumuodon tunnistaminen vaatii oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tunnistamista, mihin opettaja viittaa esimerkissä 30 kohdentamalla erillisen S2-opetuksen niille oppilaille, jotka *oikeesti tarvitsevat* sitä. Ilmauksen vahvistavana intensiteettimäärityksenä (VISK § 666) toimiva *oikeesti* korostaa oppilaiden tarvetta sekä osoittaa S2-oppilaiden jakautuvan kahteen ryhmään: niihin, jotka erillistä opetusta tarvitsevat sekä niihin, jotka sitä eivät tarvitse. Opettajan esimerkissä käyttämä konditionaalimuotoinen *saisivat* liittyy tulevaisuuden ennustamiseen (VISK § 1592), mikä osoittaa esimerkin kuvaavan vielä utopistista tilannetta: konditionaalin käyttö implikoi sitä, etteivät S2-oppilaat vielä haastatteluhetkellä aina saaneet erillistä S2-opetusta koulussa, vaikka sitä olisivatkin tarvinneet. Opettajan käyttämä ilmaus KAIKKI puolestaan viittaa kaikkiin koulun toimijoihin: KOULULAITOKSEN, OPETTAJAN sekä OPPILAAN on kaikkien koettava, että S2-oppilas *pysyy mukana* äidinkielisten kanssa samassa ryhmässä ennen kuin hänet integroidaan siihen.

S2-oppilaiden kielenoppiminen nostettiin myös muissa haastatteluissa esiin opetuksen järjestämisestä keskusteltaessa. Esimerkissä 31 opettaja kommentoi tarvetta sille, että kielellistä tukea olisi enemmän tarjolla myös reaaliaineiden<sup>6</sup> tunneilla.

31) Sitä tukee on **hirveen vähän** sitä tarjolla siel reaaliaineiden, tunneilla. Mm, just se että, kyllä se kielitaito sielläkin, niinku **kehittyy** ja oppimista **tapahuu**, mutta että, koska siellä ei, keskitytä nimenomaan siihen kieleen vaan **pitäis jo olla** se kielitaito jotta sä **pystyt ymmärtämään** mitä tarkoittaa atomit ja kovalenttiset sidokset ja, öö toisen asteen yhtälö. Ni silleen, mun mielest sinne **tarvittais** myös, **paljon enemmän** sitä niinku, kielen tukea jotta **vois** sitä **pystyy omaksuu** tällasii asioita.

(Haastattelu C)

Esimerkin 31 aiheeseen liittyy myös aiemmassa luvussa 5.3 käsitelty muiden opettajien kielitietoisuuden kehittäminen ja sen opetuksessa hyödyntäminen. Kuitenkin opettaja nostaa esiin myös kielen opettamisen yleisen lisäämisen tarpeen reaaliaineiden oppitunneilla, mihin voisi löytyä ratkaisu ennemminkin KOULULAITOKSESTA kuin yksittäisistä opettajista. Opettaja skaa laa esimerkissä tuen määrää: sitä on **hirveen vähän**, minkä vuoksi sitä **tarvittaisiin paljon enemmän**. Konditionaali **tarvittaisiin** toimii edellisessä esimerkissä 31 esiintyneen *saisivat* tavoin tulevaisuutta ennustavana. Opettaja käyttää praktista välttämättömyyttä edustavia *jottalauseita* (VISK § 1555) perustellessaan suuremman kielellisen tuen tarvetta reaaliaineiden

---

<sup>6</sup> KS s.v. *reaaliaine*: uskonto, elämäntutkimustieto, psykologia, filosofia, historia, yhteiskuntaoppi, luonnontieteet, maantiede ja terveystieto.

tunneilla (*oppilailla pitäis jo olla se kielitaito jotta sä pystyt ymmärtämään; tarvittais paljon enemmän kielen tukea jotta vois sit pystyy omaksuu tällasii asioita*). Nämä *jotta*-lauseet liittyvät oppilaiden ominaisuuksiin kohdistuvina ehtoina: esimerkin 31 mukaan ilman kielitaitoa OPPILAS ei pysty *ymmärtämään* eikä *omaksumaan* reaaliaineiden sisältöjä.

Osassa haastatteluista koulun resurssien väärinkäyttö tuotti myös asenteellista kommentointia. Esimerkeissä 32 ja 33 opettajat kertovat opettajille kuuluvien virkatehtävien sekoittumisesta erityisopettajien tehdessä äidinkielenopettajien sekä muiden aineiden opettajien töitä.

32) Siis [omassa kaupungissa] on käyny jopa – – muis kouluissa nii että siel ei oo S2-opettajaa mut siel myöskää äidinkielenopettaja ei opeta S2-oppilaita vaa erityisopettajan resurssii käytetään siihen mikä on miun mielest niinku **todella kummallista**.  
(Haastattelu B)

33) Sit turvaudutaan laaja-alasiin erityisopettajiin kauheesti aineenopettajat, aa ja niinku **tottakai** se on niinku niille sitte **raskasta** että **joutuu tekemään** aineenopettajan töitä. – – Mut siis mä olen kuitenkin sitä mieltä et – – erityisopettaja on aineenopettajan tuki. Siis tavallaan se joka voi antaa vinkkejä ja ehkä jopa jotain menetelmistä puhuu, mut mut tämä nyt vaan sellaseksi että itse **pitää opetella** eriyttämään.  
(Haastattelu A)

Esimerkissä 32 opettaja pitää *todella kummallisena* sitä, ettei kouluissa ymmärretä S2-oppimäärän opettamisen kuuluvan äidinkielenopettajan virkatehtäviin. Esimerkkiä edeltävässä keskustelussa opettaja toi ilmi, kuinka S2-opetus toisinaan nähdään ennemminkin tukiope- tuksena eikä äidinkielen kanssa yhdenvertaisena oppimääränä. Erityisopettajien käyttäminen S2-opettajina omalta osaltaan vahvistaa tätä kokemusta ja vaikuttaa myös äidinkielenopettajien arvostuksentunteeseen. S2-oppilaat eivät lähtökohtaisesti ole myöskään erityisen tuen oppilaita, joten kielitaidon perusteella annettava erityisopetus on aina pois erityisopettajien asiakaskuntaan kuuluvilta oppilailta.

Esimerkissä 33 opettaja puolestaan puhuu eriyttämisestä ja erityisopettajien käyttämisestä sitä varten, vaikka aineenopettajien tulisi todellisuudessa itse toteuttaa eri oppilaille eriyttäminen omilla tunneillaan. Opettaja kuvaa erityisopettajien tunteita ilmaisemalla työn olevan näille *tottakai raskasta*, missä *tottakai* on modaalinen tehoste. Ilmaus *joutuu tekemään aineenopettajan töitä* implikoi, etteivät muut aineenopettajat tiedosta omia tai erityisopettajien virkatehtäviä, vaan olettavat erityisopettajien olevan yksin vastuussa kaikista tukea tarvitsevista oppilaista. Predikaatti *joutua* ilmaisee välttämättömyyttä ja pakkoa (VISK § 1577), mikä puolestaan ilmaisee esimerkissä erityisopettajien olevan työtehtäviensä uhreja esimerkin

33 opettajan näkökulmasta. Opettaja pitää kaikkien opettajien velvollisuutena eriyttämisen haltuun ottamista: hän käyttää nesessiiviverbiä *pitää* muita opettajia velvoittavana ilmauksena. Molemmissa esimerkeissä 32 ja 33 ongelma on KOULULAITOKSEEN liittyvä, sillä sen tulisi pitää huolta opettajista ja siitä, että nämä tekevät omiin virkatehtäviinsä kuuluvat työt.

Epäselvät ja eri paikkakunnista sekä kouluista riippuvaiset käytännön järjestelyt aiheuttivat esimerkin 34 mukaan osalle opettajista myös epävarmuutta siitä, minkälaiseen S2-opetukseen heidän tulisi olla työelämässä valmiita.

- 34) **Väistämättä** mä tulen, öö olemaan silleen osittain myös S2-opettaja et koska jokases opetusryhmässä niinku, tai lähes kaikissa on ainakin yksi tai muutamia S2-oppilaita jotka ei, vaikka erikseen oo omassa S2-ryhmässään S2-opettajan kanssa. Täs on *kai* kouluilla **aika kirjavia käytäntöjä** et miten se, S2-opetus on, järjestetty.  
(Haastattelu C)

Opettaja on esimerkin kontekstissa hyväksynyt sen, että mikäli hän haluaa jatkaa nykyisellä paikkakunnallaan töiden tekemistä, tulee hänellä aina olemaan ryhmässään äidinkielisten lisäksi myös S2-oppilaita. Opettaja käyttää adverbia *väistämättä*, millä hän ilmaisee ymmärtävänsä, ettei hänen ole mahdollista rajata opetustaan pelkästään äidinkielisille oppilaille. Opettajan metaforinen ilmaus *aika kirjavia* (KS s.v. *kirjava*: 'sekalainen, vaihteleva') *käytäntöjä* kohdistuu KOULULAITOKSEEN, joka ei ole toistaiseksi onnistunut asettamaan S2-opetukselle riittävän selkeitä, yhdenmukaisia säästöksiä, joiden mukaan OPETTAJAT työtä toteuttaisivat.

Tässä alaluvussa olen toistaiseksi käsitellyt konkreettisia opetuksen järjestämiseen liittyviä asenteellisia ilmauksia, jotka ovat keskittyneet enimmäkseen KOULULAITOKSEN toiminnan kritisoimiseen. Haastatteluissa kuitenkin nousi esiin myös opettajien henkilökohtaisia opetustyön järjestelyyn liittyviä aiheita, joista erityisesti S2-opettajan työssä vaadittava eriyttämisen määrä tuotti keskustelua. Esimerkissä 35 opettaja kohdistaa osan suhtautumisestaan yhä KOULULAITOKSEEN, sillä hän tuntee tekevänsä virkatehtäviinsä nähden ylimääräistä työtä eriyttäessään opetusta S2-oppilaille, minkä vuoksi hän tuntisi ansaitsevansa työstä enemmän palkkaa.

- 35) Sehän [S2-oppimäärän opetus] on **kauhean iloista ja mukavaa**, mutta se on **valtavan haastavaa** ja tekee **teettää valtavasti** töitä, koska nyt nytkin mulla on huomenna tulossa kielenhuollon koe niin mä teen neljä erilaista koetta normi oppilaille erityisoppilaille. Ja sitten vielä – – erityisen tuen oppilaille ja sitten vielä mä tein muuten kahdelle eri maahanmuuttajatasolle. Eli mä tein viis koetta tohon samaan kokeeseen *enkä mä saa mitään ylimääräistä palkkaa siitä* että

mä *joudun tekemään* maahanmuuttajille omat.  
(Haastattelu E)

Opettaja aloittaa kommentin arvioimalla S2-opetusta. Hän käyttää arvioimisessa intensiteetti-ilmauksia **kauhean** *iloista ja mukavaa* sekä **valtavan** *haastavaa*. Adverbit *kauhean* ja *valtavan* edustavat molemmat yhtä korkeaa intensiteetin astetta, minkä seurauksena S2-opetus ei sisällä niiden osalta enemmän positiivista tai negatiivista asennetta. Kuitenkin skaalauksen perään liitetty kertomus siitä, miten S2-opetus *teettää valtavasti töitä*, muuttaa opettajan suhtautumisen lopulta enemmän negatiivisen puolelle kallistuvaksi. Opettajan käyttämä predikaatti *joudun tekemään* osoittaa opettajan ymmärtävän eriyttämisen kuuluvan työläydestään huolimatta hänen työtehtäviinsä. Kuitenkin opettajan käyttämä termi *maahanmuuttajille* sekä hänen vaatimuksensa ylimääräisestä palkasta juuri tälle ihmisryhmälle eriyttämisestä saa S2-oppilaat kuulostamaan opettajan opetuksen piirin ulkopuolelle kuuluvilta oppilailta.

Eriyttämiseen liittyvissä keskusteluissa esiin nousi myös opetuksessa käytettävät materiaalit. Aihe oli aineistossa yksi ristiriitaisimmista, sillä haastateltavat jakautuivat melko jyrkästi sen suhteen, tunsivatko he pärjäävänsä olemassa olevien materiaalien kanssa vai eivät. Esimerkeissä 36 ja 37 opettajat kommentoivat olemassa olevien materiaalien olevan riittämättömiä, minkä vuoksi OPETTAJAN on itse suunniteltava ne.

36) Mut se halukkuus sit aikalail on sit sitä just et ku oppimateriaali on niinku yksilöille suunniteltava, niin se on niinku **aika aikaavievää** toimintaa.  
(Haastattelu A)

37) Jos mie mietin et miul on yks ryhmä mil on kolme tuntii viikossa, tunnit, ni sit mie ja sit siel on vaik seittemän oppilasta joille jo kaikille **pitäis räätälöidä** se oma materiaali ja oma, oma eteneminen ja olla kartal siitä, ni miul **ei** niinku **riittä resurssit** koska mie **en oo** myöskään sen tyyppinen opettaja *et mie pystyisin käyttämään miun kaikkii öitä töitten tekoo* et mie teen niit työaikana.  
(Haastattelu B)

Esimerkissä 36 opettaja kommentoi materiaalien suunnittelun olevan **aika aikaavievää toimintaa**. Intensiteettipartikkeli *aika* edustaa kohtalaista intensiteetin tasoa, mutta opettajan vihjaus siitä, että materiaalien yksilöinti olisi syy hänen haluttomuudelleen opettaa S2-oppimäärää kasvattaa ilmauksen negatiivista intensiteettilatausta. Esimerkissä 37 opettaja kokee samansuuntaisesti kuin opettaja esimerkissä 36: hän ei tunne jaksavansa tehdä työtä, jossa kaikille oppilaille kelpaavia yhteisiä materiaaleja ei ole tarjolla (*miul ei riittä resurssit*). Opettaja perustelee kokemuksensa omilla ominaisuuksillaan, joiden kertomisessa käyttää tehosteena liioittelevaa negatiivista (*en oo sen tyyppinen opettaja et mie pystyisin käyttämään*

*miun kaikkii öitä töitten tekoon*). Negaation vastakkainen oletus opettajan mukaan on siis se, että S2-opettajan olisi työssään valvottava yöt saadakseen yksilöityä oppilaille omat materiaalit. Negaatio toisaalta paljastaa opettajan myös odottavan sekä itseltään S2-opettajana että muilta S2-opettajilta melko korkeaa työpanosta. Esimerkissä 37 esiintyvä verbi *rääätälöidä* saa *Kielitoimiston sanakirjan* mukaan neutraalin merkityksen 'suunnitella ja toteuttaa yksilöllisesti' (s.v. *rääätälöidä*). Kuitenkin esimerkin kontekstissa se saa tekemisen kuulostamaan erityisen työläältä ja luo ilmaukseen siten negatiivisen sävyn.

Näistä negatiivisista kokemuksista poiketen esimerkissä 38 opettaja esittää hyvinkin positiivisen arvion oppimateriaaleista.

38) Niitä on **tosi paljon** niinku s-kakkosille oppikirjoja, harjotus, harjotuskirjoja ja kirjoja. Eli tää on **valtava tuki**, että tääl näitten harjotuskirjojen takana on s-kakkosille suunnattuja helppoja kielioppijuttuja.  
(Haastattelu E)

Opettaja liittää oppimateriaaleihin korkean positiivisen intensiteetin asteen sisältävät ilmaukset *tosi paljon* sekä *valtava tuki*. Opettaja on siis kokenut oppimateriaalien auttavan S2-opettajan työssä ja helpottavan sitä. Esimerkin 38 ero kahteen aiempaan esimerkkiin (36 ja 37) on kuitenkin se, ettei opettaja koe tarvetta yksilöidä opetusta S2-oppilaille. Opettajan opettamat S2-oppilaat ovat äidinkielisten oppilaiden kanssa samoilla tunneilla ja osaavat kieltä jo riittävän hyvin pärjätäkseen itsenäisesti olemassa olevien oppikirjojen kanssa. Kieltä heikommin osaaville oppilaille sen sijaan ei haastattelujen mukaan ole edes mahdollista keksiä sellaista oppikirjaa, joka ratkaisevasti vähentäisi S2-opettajien henkilökohtaisen eriyttämisen määrän tarvetta.

Esimerkissä 39 opettaja kommentoi vielä omassa koulussaan opiskelevan S2-opettajan työmäärää, joka sopivien oppimateriaalien vähyden vuoksi oli melko suuri.

39) [S2-kolleegalla] on **aikamoista. Aika paljon** se niinku tekee tietysti sellast valmistelee itse et tottakai me ollaan tilattu kaikkii kirjoja mitä me on vaan keksitty ja niitä yhdistämällä [S2-kolleega] **taistelee**.  
(Haastattelu A)

Opettaja käyttää metaforista tehosteverbiä *taistelee* kuvaamaan sitä työtä, jota S2-opettaja koulussa oppilaidensa eteen tekee. Verbi on melko voimakkaasti asenteellinen, sillä se rinnastaa S2-opettajan työn sodassa taistelemiseen. Metafora luo siis kuvan siitä, että S2-opettajan työssä on jatkuvasti oppimateriaalien heikon saatavuuden vuoksi haasteita, jotka hänen on

voitettava samoin kuin sodassa. Opettaja liittyy esimerkissä haastavuuteen juurikin oppimateriaalien hankkimisen ja teettämisen. Adverbi *aikamoista* on negatiivissävytteinen, sillä sen tarkoitus on kuvata esimerkissä S2-opettajan olosuhteita, joissa hän työtään tekee. S2-opettaja tekee esimerkissä opettajan mukaan *aika paljon* itse, mikä myös lisää työn kuormittavuuden tuntua, sillä opettajalla ei ole valmiita oppimateriaaleja käytössään.

Tässä alaluvussa olen perehtynyt S2-opetuksen järjestämiseen liittyviin seikkoihin. Haastatteluissa nousi esiin niin itse opetustilanteeseen kohdistuvia, käytännön järjestelyihin liittyviä asenteellisia ilmauksia, kuin myös opetuksen eriyttämisen aiheuttamaan työläyteen liittyviä kokemuksia. Opettajat nostivat esiin KOULULAITOKSEN toimintaan kohdistuvia odotuksia sekä toiveita, minkä lisäksi he esittivät myös kritiikkiä sitä kohtaan niiden kokemusten pohjalta, joita heille haastatteluhetkellä oli kertynyt. Opettajat esimerkiksi kokivat, ettei KOULULAITOS mahdollista S2-opettajan työn tekemistä aina sellaisella tavalla, jolla he saisivat kokea tekevänsä työn riittävän hyvin: oppilaiden ei ole aina mahdollista saada erillistä S2-opetusta, vaikka se sekä opettajille että oppilaille olisi paras ratkaisu. Opettajat kokivat S2-opettajuuden olevan myös käytännönjärjestelyjen vuoksi haastavaa. S2-oppimäärän teettämä työ koettiin pääsääntöisesti raskaaksi, mikä toisinaan liittyi opettajien itseensä kohdistuviin vaatimuksiin sekä aiemmissa luvuissakin havainnoituun käsitykseen ”hyvästä opettajuudesta”. Toisinaan raskaus taas johtui käytäntöön liittyvistä syistä, kuten kattavien ja käytännöllisten opetusmateriaalien puutteesta.

## 6 Päätelmät

Tässä tutkielmassa perehdyin äidinkielenopettajien S2-oppimäärän opettamista kohtaan ilmaisemaan suhtautumiseen. Kokonaisuudessaan tekemäni tutkimus muodostaa kohdennetun, mutta kattavan katsauksen S2-alaan sekä sen opettajana toimimiseen Suomessa. Aineisto oli mielestäni sopivan laaja laadulliseen tutkimukseen ja tekemäni työn kokoon nähden. Haastattelujen toteuttaminen Zoom-palvelussa oli kätevää käytännön helppouden vuoksi, minkä lisäksi se sopi hyvin käyttötarkoitukseensa. Aineiston tasalaatuisuuden kannalta olisi kuitenkin parempi, jos kaikki haastattelut olisi tehty lyhyen aikavälin sisällä samaa tutkimusta varten. Lisäksi haastateltavien yhtä läheinen tai etäinen suhde haastattelijaan auttaisi haastattelujen keskinäisessä vertailussa. Pyrin tutkielmassani kuitenkin huomioimaan ja tuomaan ilmi kaikki oleellimmat taustamuuttujat, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvä ja luotettava. Litteroinnin jättäminen sanatarkkuudelle oli oikea ratkaisu, sillä pystyin tällä litterointitark-

kuudella keskittymään pelkkiin kielellisiin ilmauksiin siten, että sain vastattua tutkimuskysymyksiini. Toki yksi tutkimuksen syventämiskeinoista olisi ollut esimerkiksi prosodian, naurun ja taukojen pituuksien huomioiminen merkityksiä tutkittaessa, mutta tällainen tutkimus olisi jo siirtynyt enemmän keskusteluanalyysin puolelle. Käyttämäni teoreettiset taustat sekä menetelmät vastasivat tutkimukseni tarkoituksia ja loivat myös mahdollisuuksia syvällisemmän analyysin tekemiseen. Tutkielmassa olisi voinut kiinnittää tarkempaa huomiota esimerkiksi erilaisten syntaktisten rakenteiden vaikutukseen, joissa asenteelliset ilmaukset ilmenivät. Haastavinta analyysia tehdessä oli olla tulkitsematta sellaisia asioita, joita haastateltavat eivät eksplisiittisesti tuoneet esiin kielellisissä valinnoissaan. Kuitenkin haastattelujen tilannekontekstin sekä opettajan työn ja opetusalan tuntemus auttoivat minua tutkijana huomattavasti tulkin-  
tojen tekemisessä ja ylipäätään tämänkööisen tutkimuksen rakentamisessa.

Kuten tutkielman johdannossa totesin, aiempaa tutkimusta opettajien asenteista on toteutettu lähinnä kasvatustieteissä ja S2-alalla. Löytämistäni tutkimuksista aiheeltaan lähimpänä omaa työtäni oli Niina Sillankorvan (2015) suomen kielen maisterintutkielma, jossa hän tutkii haastattelujen avulla S2-opettajien kokemuksia puhekielen ja murteen opettamisesta. Sillankorva (2015: 51–52) toteaa päätelmässään opettajien kokemuksiin vaikuttaneen näiden iän sekä kulttuurikäsitteiden, joita rakentavat erilaiset kieli-ideologiat. Tulos pohjautuu siis opettajien omiin ominaisuuksiin sekä ajatusmaailmoihin. Greta Patronen (2021) puolestaan on tutkinut kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan opettajien asenteita kestävästä kehityksestä peruskoulun käsityöopetuksessa. Patronen (2021: 45–46) toteaa opettajien asenteisiin vaikuttaneen sen, miten mielekkäänä opettajat lähtökohtaisesti pitivät kestävästä kehityksen teemaa. Haaparanta (2008: 184) puolestaan jaottelee väitöskirjassaan opettajat näiden teknologia-asenteiden mukaan niihin, jotka suhtautuvat teknologiaan erittäin positiivisesti, positiivisen neutraalisti sekä negatiivisesti. Tutkimustani yhdistää edellä esitettyihin pyrkimys selvittää opettajien yleistä suhtautumista joltain asiaa kohden. Kuitenkin tutkimukseni kohdistuminen opettajien omaan opettajuuteen liittyviin asenteisiin vaatii hieman moniulotteisempaa lingvististä tarkastelua, minkä vuoksi metodini poikkeavatkin edellä mainituista tutkimuksista huomattavasti. Metodeiltaan tutkimukseni on lähempänä muun muassa Paldaniuksen (2020) väitöskirjaa, jossa hän käyttää SF-teoriaa hahmotellessaan historia-aiheisten esseiden tilannekontekstia sekä toimijuutta. Kuten johdannossa mainitsin, tutkimukseni on siinä mielessä poikkeuksellinen suomen kielen alalla, ettei suhtautumisen teoriaa ole juurikaan hyödynnetty haastattelututkimukseen saati puhutun kielen tarkasteluun. Tältä osin se edustaa uudenlaista tapaa sekä tehdä haastattelututkimusta että käyttää suhtautumisen teoriaa metodina.

Äidinkielenopettajien suhtautumisen tutkiminen osoittautui monivaiheiseksi prosessiksi, jonka tuotoksena syntyi melko kattava käsitys siitä, minkälaiset asiat opettajien asenteisiin vaikuttavat S2-oppilaita opettaessa. Suhtautumisen teorian (Martin & White 2005) avulla toteutettu asenteellisten ilmausten tarkastelu antoi mahdollisuuden tutkia haastatteluissa käytettyjä kielellisiä ilmauksia ja rakenteita sekä niiden synnyttämiä merkityksiä hyvin monipuolisesti. Asenteellisten ilmausten tarkastelu ja niistä tehty analyysi olisi kuitenkin jäänyt hyvin irralliseksi ilman ilmausten sitomista laajempisiin asiayhteyksiin. Tämän vuoksi valitsin työn teoreettiseksi viitekehyydeksi kriittisen diskurssintutkimuksen, joka mahdollisti suhtautumista osoittavien ilmausten liittämisen osaksi koulumaailman diskursseja ja toimijoita. Näiden diskurssien kautta hahmottuneiden koulumaailman toimijoiden tarkasteleminen muodostikin analyysille rakenteen, jonka myötä tutkimus jäsenyi loogiseksi kokonaisuudeksi. Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, ei tämän tutkimuksen tuloksilla tavoitella laajaa yleistettävyyttä (Hirsjärvi ym. 2004 [1997]: 164). Tämä pätee erityisesti kriittisessä diskurssintutkimuksessa, jossa jokaisen tehdyn tulkinnan taustalla on aina tieto kielenkäytön tilanteisuudesta ja sen rakentumisesta osana sosiaalista kanssakäymistä (Johnstone 2008: 28; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 14). Näin ollen tutkimukseni osoittamiin tuloksiin ei tule suhtautua myöskään absoluuttisina totuuksina.

Analyysiani johdatteleviksi diskursseiksi muodostuivat oppilaista, haastatelluista opettajista, muista opettajista sekä opetuksen järjestämisestä käydyt keskustelut. Keskusteluissa esiintyneet asenteelliset ilmaukset edustivat eritasoisia intensiteetin asteita, joiden tarkastelu mahdollisti erilaisten arvoasteikkojen hahmottamisen. Opettajat arvioivat haastatteluissa monenlaisia asioita, joista keskeisimpiä olivat oppilaiden inhimillisten ominaisuuksien (kognitiivisten kykyjen, luonteen ja taitojen) ja käytöksen, opettajan oman työn onnistumisen, hyvän opettajuuden sekä pätevyyden arvioiminen. Arvioiminen tapahtui useimmiten erilaisilla intensiteetti-ilmauksilla (yleisimpiä olivat määrää ilmaisevat *aika*, *tosi/todella* ja *hirveen*), negaatioilla tai adjektiivien komparaatiolla. Tunteiden ja kokemusten subjektiivisuus estää eri opettajien luomien arvioiden vertailemisen keskenään, mutta niiden avulla pystyy silti luomaan yleisen käsityksen esimerkiksi eri toimijoihin liitetystä odotuksista.

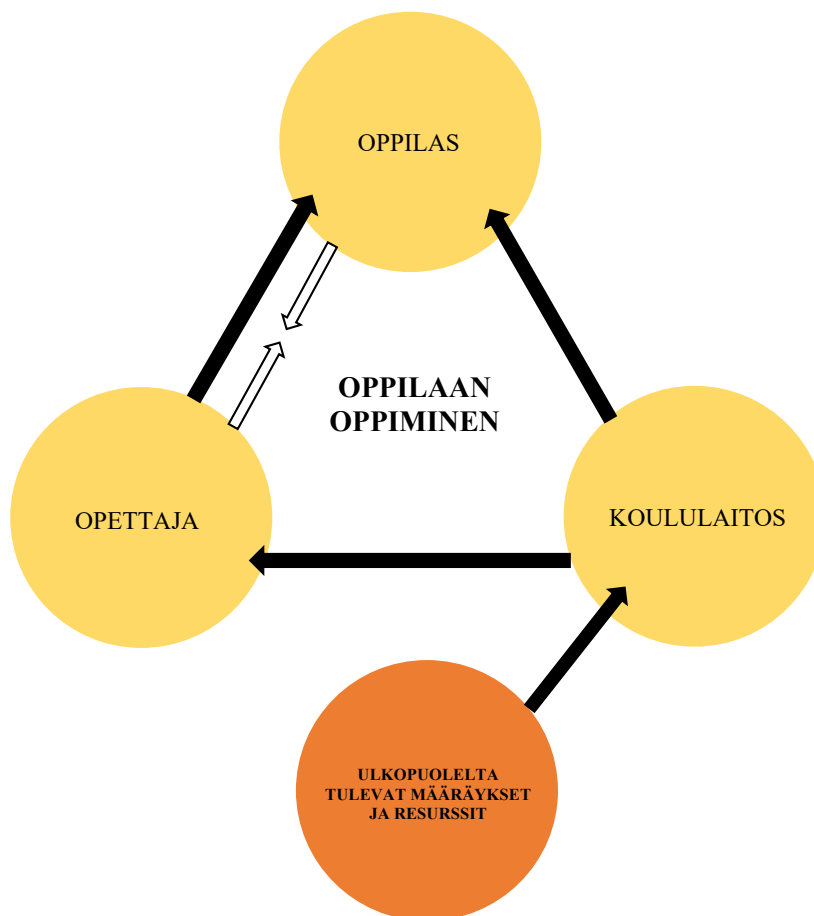
Monet opettajien itseen kohdistuvista arvioista rakensivat heidän käsitystään ”hyvästä opettajuudesta”. Haastattelujen perusteella ”hyvä (S2-)opettaja” muun muassa onnistuu ja jaksaa, on saanut alan koulutusta ja kokemusta, pystyy antamaan kaikille aina parastaan, tiedostaa virkatehtävänsä, välittää oppilaita ja asettaa näiden edun työssään etusijalle, osaa eriyttää tehtäviä eritasoisille kielenoppijoille, ymmärtää kielitietoisuutta, hallitsee oppimäärän opetussisällöt ja osaa olla riittävän vaativa oppilaita kohtaan. Tähän ”hyvän opettajan” määri-

telmään vaikuttivat opettajien itseensä kohdistettujen tunteiden ja odotusten lisäksi myös kokemukset ja odotukset muiden opettajien osallisuudesta S2-oppilaiden kielenoppimisessa. Näistä tuloksista on havaittavissa, että opettajien odotukset itseään ja muita opettajia kohtaan ovat melko korkeat.

Tämän seurauksena ei ole ihme, että riittämättömyyden tunteita esiintyi aineistossa runsaasti ja että ne olivat intensiteetiltään usein melko voimakkaita. Riittämättömyyden tunteisiin opettajat liittivät myös oman pätevyytensä. Pätevyyden tarkastelun yhteydessä opettajien erilaiset ideologiat tulivat esiin, sillä osa opettajista nosti koulutuksen määrän kokemusta merkittävämmäksi pätevyyden mittariksi. Erilaisten ideologioiden ristiriidat tulivat haastatteluissa vastaan myös silloin, kun opettajien kollegoiden työhön liittyvät intressit vaikuttivat esimerkiksi S2-oppilaiden saamaan opetukseen tai äidinkielenopettajan työmäärään. Toisaalta opettajat osoittivat myös muuttaneensa omia opetukseensa liittyviä ideologioitaan sekä opettajidentiteettiään, kun he ymmärsivät S2-oppilaiden määrän kasvun Suomessa vaikuttavan myös heidän työhönsä.

Edellä mainitut opettajuutta määritelleet ilmaukset rakensivat myös opettajien toimijuutta. Toimijuuden tarkastelun yhteydessä voidaan havainnoida myös vallan jakautumista, sillä valta vaikutti siihen, minkälaisia rajoituksia ja ehtoja toimijoilla esitettiin olevan. Toimijuudeltaan OPETTAJA sai välinearvon suhteessa koulun perusfunktioon, oppilaan oppimiseen: OPETTAJA oli KOULULAITOKSEN väline OPPILAAN oppimisessa. OPETTAJAN toimijuus rakentui selvimmin oppilaista käytyjen keskustelujen yhteydessä, sillä koulumaailman toimijoista OPETTAJAN ja OPPILAAN välinen vuorovaikutus esiintyi kaikkein yleisimpänä. OPPILAS puolestaan näyttäytyi opetuksen kohteena, muttei silti täysin passiivisena toimijana: opettajat odottivat oppilailta haastatteluissa kiinnostusta, motivaatiota, hyvää käytöstä sekä itseohjautuvuutta. Oppilailta odotetut ominaisuudet ja toiminta saivat kuitenkin huomattavasti vähemmän kommentointia kuin opettajien itseen kohdistunut. Tätä voi selittää sillä, että oppilas on lapsi, joka voi tulla ”mistä tahansa” ja olla ”kuka tahansa”, kun taas opettaja on korkeakoulun käynyt, itsenäisesti pärjäävä aikuinen ihminen. S2-oppilaan heikko kielitaito kytkeytyi haastatteluissa hänen toimijuuteensa: OPPILAAT olivat sitä passiivisempia, mitä heikommaksi heidän mahdollisuutensa pärjätä koulussa itsenäisesti kuvattiin. Tällöin OPETTAJAN sekä KOULULAITOKSEN toiminta korostui suurempana vastuunkantamisena oppilaan oppimisesta: OPETTAJAN oli eriytettävä ja aktivoitava oppilasta enemmän ja KOULULAITOKSEN puolestaan tarjottava oppilaalle tälle parhaiten soveltuvaa S2-opetusta. KOULULAITOS esiintyi haastatteluissa ”saavuttamattomana” toimijana, sillä OPETTAJIEN ja OPPILAIDEN toiminta ei ikinä suuntautunut KOULULAITOSTA kohti. Havainnoin toimijuuden suuntautumista kuviossa 4.

Kuvio 4. Toimijuuden suuntautuminen haastatteluissa.



Kuviossa näkyy, kuinka lopulta vain OPETTAJAN ja OPPILAAN toiminta on keskenään vuorovaikutteista koulumaailmassa. OPETTAJASTA OPPILAASEEN kulkeva musta nuoli ilmaisee sitä, kuinka OPETTAJA on vastuussa oppilaalle annettavasta opetuksen sisällöstä, kun taas valkoiset, toisensa kohtaavat nuolet kuvaavat oppimistilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta OPETTAJAN ja OPPILAAN välillä. Opettajien haastatteluissa kuvaamassa ihannetilanteessa OPPILAIDEN kiinnostus ja motivaatio opiskelua kohtaan vähensivät OPETTAJAN velvollisuutta aktivoida näitä oppimaan, mikä myös kevensi opettajien työtaakkaa. Valkoisten nuolien kohtaamispuolelle voidaan katsoa liikkuvan lähemmäs OPPILAAN toimijuutta kuvaavaa keltaista palloa, mikäli nämä eivät ole lähtökohtaisesti motivoituneita tai kiinnostuneita opiskelusta, tai jos heidän toimijuutensa heikompi taso johtuu esimerkiksi kielestä johtuvista vaikeuksista. Valkoisten nuolten kohtaamispuolelle tulee sen sijaan lähemmäs OPETTAJAN toimijuutta kuvaavaa keltaista palloa, mikäli OPPILAAT ovat motivoituneita ja kiinnostuneita ja ottavat paljon vastuuta oppimisestaan opetustilanteessa.

KOULULAITOS puolestaan esiintyi haastatteluissa OPETTAJIA ja OPPILAITA velvoittavana toimijana, joka saneli toimintaohjeet esimerkiksi opetuksen järjestämisestä ilman, että muilla toimijoilla oli niihin vaikutusvaltaa. Tämän vuoksi KOULULAITOKSEN toimijuutta kuvaavasta keltaisesta pallosta lähtevät nuolet eivät saa vastaansa muilta toimijoilta tulevia nuolia. Sen sijaan KOULULAITOKSEEN kohdistuu nuoli ”ulkopuolelta tulevien määräysten ja resurssien” oranssista pallosta, joka haastatteluissa satoi vahvasti sitä, miten KOULULAITOS pystyi opetusta toteuttamaan.

Kuvaajan 4 oranssi pallo edustaa myös haastattelujen yhdistymistä laajempaan yhteiskunnalliseen diskurssiin, jonka opettajat toisinaan ottivat puheeksi. Tällaiset keskustelut liittyivät esimerkiksi kouluille jaettaviin resursseihin, jotka kytkeytyivät oppilaille annettavan opetuksen järjestämiseen. Yhteiskunnallisen diskurssin liittäminen keskusteluihin osoitti, että yksilön toiminta on sidottu niihin raameihin, joita koulu instituutiona tälle asettaa. Osa opettajien toiveista S2-opetusta kohtaan liittyivät sellaisiin rakenteellisiin asioihin, jotka olivat KOULULAITOKSEN tai koulumaailman ulkopuolisten tahojen hallussa. Näitä olivat S2-opetuksen järjestämisen sekä resurssien lisäksi opettajien palkkaa ja työmäärää koskevat toiveet: opettajien mukaan S2-opettamisesta tulisi saada ylimääräistä palkkaa ja S2-opettajan työmäärää tulisi puolestaan keventää sen yleisen kuormittavuuden vuoksi.

Varsinaisten tutkimuskysymysteni selvittämisen lisäksi yksi tutkielmani tavoitteista oli myös avartaa S2-alan ja -opetuksen tilannetta Suomessa. Kuten tutkielmani taustoituksesta on havaittavissa, ei vieraskielisten määrän kasvu ole ainakaan lähivuosina muuttamassa suuntaa. Viimeisten vuosien aikana Suomen väestönmuutokseen ovat vaikuttaneet eniten maailman kriisit, joiden seurauksena esimerkiksi Euroopan maihin kohdistunut pakolaisuus on lisääntynyt. Viimeisimpänä suurena kriisinä mainittakoon keväällä 2022 syttynyt Ukrainan sota, joka tätäkin tutkielmaa tehdessä on jo vaikuttanut Suomen vieraskielisen väestön määrään sekä suomen kielen opettamisen tarpeen kasvamiseen. Myös Suomen yleinen väestönkehitys viittaisi siihen, että tulevaisuudessa yhä isommalla osalla Suomen peruskoululaisista tulee olemaan äidinkielenään jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tämä olisi hyvä huomioida jo opettajakoulutuksessa, sillä omien havaintojeni sekä tekemiäni haastattelujen mukaan ”pelkkää” äidinkielenopettajan työtä on jo tällä hetkellä lähestulkoon mahdotonta Suomessa tehdä.

Opettajakoulutuksessa tilanne voitaisiin huomioida esimerkiksi Helsingin yliopistossa siten, ettei eri oppimäärien pedagogisiin opintoihin perehtyviä opiskelijoita jaettaisi jatkossa enää samoin kahteen omaan ryhmäänsä (äidinkielenopettajaksi opiskelevat ja S2-opettajaksi opiskelevat) kuten nykyään, jotta kaikki äidinkielenopettajaksi valmistuvat saisivat tietoa sekä kokemusta myös S2-oppimäärän opettamisesta. Lisäksi S2-alan opetukseen liittyviä kursseja

voisi liittää pakollisina ainakin äidinkielenopettajaksi opiskelevien tutkintoon. Toinen, melko radikaali vaihtoehto voisi olla kokonaan erillisten pätevyyksien määrittäminen äidinkielen- ja S2-opettajille, mutta tämä vaatisi jo todella suurta rakenteellista muutosta koulumaailmassa sekä yliopistokoulutuksessa. Joka tapauksessa äidinkielen- ja S2-opettajien yhtenäisempi koulutus takaisi opettajien yhtenäisemmät taidot, mikä vähentäisi opettajien kokemaa epävarmuutta ja vahvistaisi heidän pätevyytensä ja pystyvyytensä tunteita työssään. Opettajien S2-koulutus ja tunteet työssään pärjäämisestä vaikuttaisivat varmasti myös S2-oppilaisiin, joiden opetuksen järjestäminen olisi tällaisessa tilanteessa tasalaatuisempaa ja joiden oppimistuloksetkin voisivat täten kohentua.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista perehtyä siihen, miten muiden oppiainneiden opettajat suhtautuvat opettamiinsa S2-oppilaisiin. Tutkimukseni antoi jo viitteitä siitä, minkälaista suhtautumista muilla kuin äidinkielenopettajilla tätä oppilasryhmää kohtaan on. Haastattelemani äidinkielenopettajat osoittivat olevansa varsin tietoisia muun muassa kielitieteisestä opetuksesta sekä eriyttämisestä, jotka koskettavat koulujen jokaista opettajaa. Kuitenkin tutkimukseni mukaan muiden aineiden opettajat kokevat nämä teemat enemmän äidinkielen- ja S2-opettajille kuuluviksi kuin itselleen. Sen vuoksi vertaileva tutkimus heidän näkökulmastaan voisi tuoda uusia näkökantoja S2-oppilaiden opettamiseen. Toinen jatkotutkimusvaihtoehto voisi olla esimerkiksi toimijuuden tarkastelu jonkun toisen koulumaailman toimijan näkökulmasta. Näistä mielenkiintoisin olisi mielestäni jonkin KOULULAITOKSEN edustajan, esimerkiksi rehtorin, haastatteleminen S2-aiheisiin liittyen. Tällöin KOULULAITOKSEN toimijuuden suuntautuminen saattaisi esiintyä hieman vastavuoroisempana, eikä jäädä täysin OPETTAJIA ja OPPILAITA alistavaksi. Tällainenkin tutkimus synnyttäisi samalla lisää tietoa S2-opetuksen järjestämisestä kouluissa ja toisi varmasti näkyville vielä paremmin sen järjestämiseen liittyvät haasteet.

## Lähteet

- AHLHOLM, MARIA 2016: *Kiitospuhe Maikki Friberg -tasa-arvopalkinnon 2016 johdosta*. Suomen kieli sanoo tervetuloa -blogi 1.6.2016. <https://blogs.helsinki.fi/s2-didaktiikka/2016/06/01/kiitospuhe-maikki-friberg-tasa-arvopalkinnon-2016-johdosta/>. (9.5.2022).
- ALHO, IRJA – KAUPPINEN, ANNELI 2015 [2008]: *Käyttökielioppi*. 3., tarkistettu painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1154. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- BARBE, KATHARINA 1995: *Irony in context*. Pragmatics & beyond. New series 34. Amsterdam: John Benjamins.
- DAVIDSON, DONALD 1984: What Metaphors Mean. – *Inquiries into truth and interpretation* s. 245–264. Oxford: Clarendon.
- EGGINS, SUZANNE 2004: *An introduction to systemic functional linguistics*. 2. painos. London: Continuum.
- EGGINS, SUZANNE & MARTIN, J. R. 1997: Genres and registers of discourse. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as structure and process*. Vol. 1 in discourse studies: a multidisciplinary introduction. s. 230–256. Lontoo: Sage.
- Eurooppalainen viitekehys* 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Englannin kielestä kääntäneet Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY
- FAIRCLOUGH, NORMAN 2003: *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Lontoo: Routledge.
- HAAPARANTA, HEIKKI 2008: *Tietokoneet perusopetuksen opettajan arkipäivässä: Opettajien työhyvinvoinnin, työuupumuksen ja koulun tietostrategioiden vaikutukset teknologia-asenteeseen*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tyy-200903031023>
- HALL, STUART 1999: *Identiteetti*. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Tammer-Paino Oy
- HALLIDAY, M. A. K. 1973: *Explorations in the functions of language*. Lontoo: Edward Arnold.
- 2014 [1985]: *Halliday's introduction to functional grammar*. Neljäs painos. Tarkistanut M. I. M. Matthiessen. Lontoo: Routledge.
- HELLSTRÖM, MARTTI 2000: *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- HOKKA, JOHANNA 2020: *Verkkovälitteisyys tutkimushaastattelussa*. Akateemisten affektien etnografia -blogi 24.11.2020. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://projects.tuni.fi/akateemiset-affektit/blogiteksti/verkkovalitteisyys-tutkimushaastatteluissa/> (7.5.2022).
- JOHNSTONE, BARBARA 2008: *Discourse analysis*. Malden: Blackwell
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 2016: Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi – Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* luku 1. Tampere: Vastapaino.
- JUVONEN, RIITTA 2007: Suhtautumisen systematiikkaa. Kirja-arvio. – *Virittäjä* 111 (3) s. 431–435. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40599>.
- 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni : Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilaslaitoksen dialogisuuden hallinnassa*. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia Oy. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0264-5>.
- Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu* 2017. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>.
- Kielitoimiston ohjepankki: Passiivimaisia rakenteita: aina voit yrittää, ”sinä-passiivi”. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/354>. (17.4.2022).
- KOPSA, KAROLIINA 2021: *Äidinkielenopettajien käsitys omasta pätevydestään s2-oppilaiden ohjaajina*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. 2021. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu ja 35. URN:NBN:fi:kotus-201433. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>. Päivitetty 11.11.2021. (17.4.2022).
- LAITALA, NIINA 2017: *”Et se ei vaan mututiedolla menis se puhe.” : Lasten ja aikuisten S2-opettajien kokemuksia suullisen kielitaidon opettamisesta ja arvioinnista*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201702091285>
- LILJA, NIINA – LUUKKA, EMILIA – LATOMAA, SIRKKU 2017: Kielitietoisuus eriarvoistumiskäytöstä jarruttamassa. – Sirku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. Language awareness in an increasingly unequal society* s. 11–29. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- MARTIN, J. R. – WHITE, P. R. R. 2005: *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- MIKKONEN, INKA 2010: *”Olen sitä mieltä, että...” : lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>.

- NYMAN, TARJA 2009: *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3664-8>.
- Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016* (2017). Raportti. Toimittanut Timo Kumpulainen. Raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2016>.
- Opetushallitus: Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Opetushallituksen verkkosivu. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus>. (19.3.2022).
- Kehittyvän kielitaidon asteikko, suomi ja ruotsi toisena kielenä. Liite Opetushallituksen verkkosivulla *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kehittyvan-kielitaidon-asteikko\\_suomi-ja-ruotsi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kehittyvan-kielitaidon-asteikko_suomi-ja-ruotsi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus.pdf). (19.3.2022).
- Kielitaidon kehittymisen kuvaus. Verkkosivu. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitaidon-kehittymisen-kuvaus>. (9.5.2022).
- PALDANIUS, HILKKA 2020: *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. JYU Dissertations 227. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8175-4>.
- PATRONEN, GRETA 2021: *Opettajien asenteet kestävästä kehityksestä peruskoulun käsityön-opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202106032487>
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYENEN, ANNE 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- POPS 2016 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.
- PÄIVINEN, ERJA 2017: *Puhutaan eri oppiaineiden kielestä. Opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201712015804>.
- PÖNTINEN, ANU 2019: *S2-oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemukset kielenoppimisesta integroidussa äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmässä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201905022371>.
- RANTALAINEN, PAULIINA 2018: *Ketä minä opetan : Opettajien asenteet erilaisten oppilaiden inkluusioon*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201901301359>.
- RUUSUVUORI, JOHANNA – TIITTULA, LIISA (toim.) 2005: *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

- RUUSUVUORI, JOHANNA 2010: Litteroijan muistilista. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander, Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424–430. Tampere: Vastapaino.
- SHORE, SUSANNA 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja sen lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.
- 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 158–185. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.
- SILLANKORVA, NIINA 2015: *S2-opettajien käsityksiä puhekielen ja murteen opettamisesta*. Maisterintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201512023885>.
- SORJONEN, MARJA-LEENA – LAAKSO, MINNA 2005: Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. *Virittäjä* 109 (2) s. 244–271. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40405>.
- Suomenopettajat: Suomen kielen opettajaksi. Suomenopettajat ry:n verkkosivu. <https://www.suomenopettajat.fi/opiskelu-suomen-opettajaksi/>. (17.3.2022).
- Kelpoisuusvaatimukset. Suomenopettajat ry:n verkkosivu. <https://www.suomenopettajat.fi/opiskelu-suomen-opettajaksi/kelpoisuusvaatimukset/>. (18.3.2022).
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2021: Väestörakenne. Verkkojulkaisu. ISSN=1797-5379. 2020. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak\\_2020\\_2021-03-31\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tie_001_fi.html). (28.1.2022).
- Tieteen termipankki 2022: Termitietokanta. <https://tieteentermipankki.fi>. (18.4.2022).
- Tilastokeskus 2021a: Elävänä syntyneet ja kuolleet. Viivakaavio. [https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#E1%C3%A4v%C3%A4n%C3%A4%20syntyneet%20ja%20kuolleet](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#E1%C3%A4v%C3%A4n%C3%A4%20syntyneet%20ja%20kuolleet). (16.3.2022).
- 2021b: Vieraskieliset. Tilastokaavioita. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html#ika>. (19.3.2022).
- 2021c: Väestön ikärakenne 31.12. Tilastokaavio Tilastokeskuksen verkkosivulla Väestö ja yhteiskunta. [https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#V%C3%A4est%C3%B6n%20ik%C3%A4rakenne%2031.12](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#V%C3%A4est%C3%B6n%20ik%C3%A4rakenne%2031.12). (16.3.2022).
- TIITTULA, LIISA – RASTAS, ANNA – RUUSUVUORI, JOHANNA 2005: Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. – Johanna Ruusuvuori, Liisa Tiittula, *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. s. 264–271. Tampere: Vastapaino.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

VILPPULA, MATTI 1995: Monimielinen kin. – *Kielikello* 1/1995. <https://www.kielikello.fi/-/monimielinen-kin>. (14.4.2022).

VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2008: *Ison suomen kieliopin verkkoversio*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. URN:ISBN:978-952-5446-35-7. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>. (20.4.2022).

Äidinkielen opettajain liitto: Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuusehdot. Verkkosivu. <https://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/liitto/aidinkielen-ja-kirjallisuuden-op/>. (18.3.2022).

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelurunko

1. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana valmistumisesi jälkeen?
2. Ovatko omat opintosi sisältäneet s2-alan opetusta?  
– Kuvaile opintojasi ja niiden sovellettavuutta työelämässä.
3. Koetko olevasi koulutuksesi perusteella pätevä ja halukas opettamaan S2-oppiainetta?
4. Oletko hakenut s2-painotteista työpaikkaa?  
– Jos et, mistä se johtuu?
5. Minkä verran s2-oppilaita on omalla opettajanurallasi tullut vastaan?
6. Oletko hankkinut lisäkoulutusta s2-opetuksesta?
7. Onko lisäkoulutuksia s2-opetukseen liittyen ollut tarjolla oman työurasi aikana?  
– Jos lisäkoulutuksia ei ole ollut, kaipaisitko sellaista?  
– Jos lisäkoulutuksia on ollut ja olet myös osallistunut, onko niistä ollut konkreettista hyötyä?
8. Kuvaile lyhyesti kokemuksiasi s2-opettajana.
9. Mihin kaipaisit eniten apua/tukea s2-opetukseen liittyen?

Liite 2. Aineiston jaottelutaulukot

OPPIMATERIAALIT

		Negatiiviset	Positiiviset
Asennoituminen	Tunne	kaivata, kaivata	
	Inhimillisen toiminnan arvottaminen	ei pysty	pärjäis, voitais tehdä, pystyy käyttää
	Asia-arvottaminen	aikaavievää, mahdotonta, vaikeita, ei ole mahdollista, vaikeimpia	hyvä apu, hyödyllistä, hyödyllistä
Sitoutuminen	Negaatio	ei ole olemassa, ei oo tarjolla, ei ole mahdollista, ei pysty, ei ollu mitää	-
Intensiteetti	Tehosteet	<b>hyvin</b> vaikeita, varmasti vaikeimpia, ei pysty yhtää	<b>hirveen</b> hyvä, <b>tosi</b> paljo, <b>hirveen</b> hyödyllistä, <b>tosi</b> hyödyllistä, <b>hirveen</b> kiva
	Verbit	urputetaan, on vaan painittava, taistelee, nyhrätään	-
	Metaforat	ei ole olemassa sellasta viisasten kiveä; on vaan painittava; niiden kanssa [s2-opettaja] taistelee	-

OPPILAAT

		Negatiiviset	Positiiviset
Asennoituminen	Tunne	ahdistaa, hämmentää	haluaisin
	Inhimillisen toiminnan arvottaminen	ei ymmärrä, ei ymmärrä, ei ymmärrä, ei viitti, ei saa aikaan, ei ymmärrä, ei jaksa, ei viitti, ei osaa, ei osaa, ei ymmärrä, ei halua, ei halua, on vaikea integroituu, ei saatu, ei oo ehtiny	se osais, taitavia, hyviä
	Asia-arvottaminen	mahdotonta, kamalaa, tuskaisa, turha, ei riitä, huolestuttavaa, tuntuu tosi oudolta, oppimista estävä tekijä,	parasta, hyvä, riittävä

		raskaita, raskaampia, raskaita, hankalinta, pahinta, alhainen	
Sitoutuminen	Negaatio	ei tunnu ymmärtävän, ei voida tutkia, ei riitä, ei viitti, ei saa aikaan, ei oo syntyny, en tuu kouluu, ei oo ehtiny, en tuu enää ikinä tänne, ei voi olettaa	-
Intensiteetti	Tehosteet	<b>ihan</b> turha, <b>pikkasen</b> ahdistaa, ei <b>oikeesti</b> osaa, hämmentää <b>suuresti</b> , tuntuu <b>tos</b> i oudolta, ei oo syntyny <b>minkääl</b> laist motivaatio	<b>jes; hirveen</b> tärkeää; <b>tos</b> i motivoituneita; <b>hirveen</b> mukavia; helppoja ja kivoja; <b>todella</b> hyviä; <b>erinomaisen</b> riittävä
	Verbit	tiputtaa, myö hävitää	saatu aikaan
	Metaforat	tiputtaa syvään päähä	-

## OMA OPETTAJUUS

		Negatiiviset	Positiiviset
Asennoituminen	Tunne	epävarma, kaipaam, jännitti, hirvittää	onnistunu, tykkään, haluun, haluun
	Inhimillisen toiminnan arvottaminen	en osaa, en osaa, en haluu, olin epäonnistunut, laiska, en ole halukas, en halua, en jaksa, en pysty, en halua tehdä, en halua koskea, en halua katsoa, en kokenut	pystyy tekemään, voin puhua, saa päättää, hyväksyn, sain opettaa, osaan, voin
	Asia-arvottaminen	turha, raskas, kuormittava, raskas, raskasta, kuormittaa, välttelevä, raskas, musertavaa, raju kokemus, aikaavievä, vaarallista, tuntunut vieraalta alueelta	selkee, antoisaa, myönteinen
Sitoutuminen	Negatio/myönnitys	en ole pätevä; ei mulla ole ollu; en oo ihan varma; ei tää koske mua; en oo	miul on tietoo; on tietoo; on enemmän

		tarpeeks hyvä ihminen; ei meil ollu; en oo yhtä pätevä; ei voi koskaan tehdä riittävän hyvin; aika ei riitä; pätevyys ja taidot ei riitä; et koskaa pysty tekee sitä riittävä hyvi; ei riitä resurssit; ei sais ajatella; en ikinä oikeestaa ajatellu; en ollut halukas; en kokenut itseäni päteväksi; en halua hakea; ei mulla oo valmiuksia; en haluaisi hakea; ei ollu resursseja; ei ollu valmistautunu; ei ihan valmiudet ja resurssit riitä; ei pysty tarjoamaan; rahkeet ei riitä	kiinnostusta; on hyviäki puolia; pystyy järjestämää; miulla on asiantuntemus; mulla riittää rahkeet
Intensiteetti	Tehosteet	<b>tos</b> i haastavaa, <b>ihan</b> absurdilta	<b>älyttömän</b> yksinkertast, <b>iha</b> selkee, <b>älyttömän</b> antosaa, <b>riittävän</b> hyvin, <b>tos</b> i hyvin, <b>tos</b> i pitkään, <b>tos</b> i selkeetä
	Verbit	tuudittautu, takunnu, raahannu, raakasin pois, taistella, hirvittää	vahvistu
	Metaforat	raahannu sitä kivirekee; kaatuu nis-kaan; sitä vastaa oli aika vaikee tais- tella; kaikenmaailman tempu	-

#### MUUT OPETTAJAT

		Negatiiviset	Positiiviset
Asennoituminen	Tunne	-	-
	Inhimillisen toiminnan arvottaminen	ei ole halukas, kukaan ei osaa, ei kukaan osaa, ei voida, ei voida, ei halua	voitas auttaa, voin näyttää, voit tukee, tunnollisia
	Asia-	vaikeeta, vaikeeta ja raskasta,	tärkeetä, tärkeää,

	arvottaminen	raskasta, kokee taakkana, kokee taakaks	hyödyttäs, arvokas, hyödyllistä
Sitoutuminen	Negaatio	eivät pidä virkaansa kuuluvana tehtävänä; opettajat ei ajattele; ei tää koske mua; eivät ajattele; äidinkielenopettajat ei hahmota; ei hahmota; ei eriytä; tietoo ei äidinkielenopettajillakaa oo; ei halua alunperinkään tehdä; et voi käyttää; siellä ei keskitytä kieleen	-
Intensiteetti	Tehosteet	<b>tos</b> i vaikeeta; <b>kamalan</b> vaikeeta ja raskasta; työllistää <b>tos</b> i paljon; <b>hirveen</b> kuormittuneita; <b>niin</b> kuormittuneita; <b>tos</b> i erilainen; lisää työtä <b>lisää työtä</b> ; <b>iha hirveet</b> paineet; <b>hirveen</b> vähän	<b>tos</b> i tärkeätä; <b>tos</b> i tärkeätä; <b>iha yhtä</b> arvokas; <b>tos</b> i tunnollisia; <b>hyvin</b> olennaisia; <b>hirveen</b> hyödyllistä
	Verbit	lykkää, joutuu tekemään	(hyödynnetää)
	Metaforat	retuperällä, taakkana; johonki se raja täytyy vetää; se syö motivaatiota	siin on miust avainasemassa

## RESURSSIT

		Negatiiviset	Positiiviset
Asennoituminen	Tunne	kaipais, kiukkuinen, kaipaisin, kaipaa	varma
	Inhimillisen toiminnan arvottaminen	en muista, emmä tiedä, en jaksais, en voi pitää, en ymmärrä, ei pysty, en tienny, en jaksanu	ansaitsis, pysty näkee
	Asia-arvottaminen	kummallinen, ongelma, ihmeelline, kummallista, käsittämätöntä, ongelmam vaikee, käsittämätöntä,	yhdenveronen, hyvä, hyvä, hyvä

		ei käytännöllinen, ei oo tuntunu ajankohtaselta	
Sitoutuminen	Negaatio	en ees muista; emmä oo niinku törmänny; minulle ei oo tarjottu; ei meil oo varaa; sille ei tarvis ettii arvostusta; ei opeta s2-oppilaita; töitä ei riittä; ei saada tutkittuu; ei oo sitä resurssii; ei oo s2-oppilaita; ei oo eriksee s2-opettajaa; ei tuonu lisää palkkaa tai mahdollisuuksii; meillä ei pääse koulutukseen; ei kovin käytännöllinen; ei saa valmiuksii; en oo huomannu hyötyä; opinnoiskaa ei ollu tullu ilmi; ei oo tuntunu ajankohtaselta; ei oo saanu erityisiä valmiuksia	-
Intensiteetti	Tehosteet	<b>helvetin</b> vähissä; <b>niin</b> pirstaleist työtä; <b>tos</b> i huonosti ymmärretää	<b>tos</b> i konkreettisia; <b>hyvin</b> tarpeellinen; <b>tos</b> i usein; <b>tos</b> i hyödyllistä; <b>tos</b> i ilonen; <b>hirveen</b> hyödyllistä
	Verbit	ei saa lykätä, kato, sotkee, tipahdellu	helpottaa, tarjonn
	Metaforat	iha päin mäntyy; ne on vähän niinku jäissä; kirjavia käytäntöjä; olemalla tyhjänpanttina; tyhjäkäyntiä	-