

Pauliina Ahlqvist

# **HIOMISTA JA TAIVUTTAMISTA**

Toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsitykset ja  
-asenteet

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

Lokakuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Pauliina Ahlqvist: Hiomista ja taivuttamista. Toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsitykset ja -asenteet.  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kielten tutkinto-ohjelma, suomen kielen opintosuunta  
Lokakuu 2022

---

Tämä tutkimus tarkastelee toisen asteen opiskelijoiden, eli lukiolaisten ja ammattikoululaisten, kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita. Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, miten toisen asteen opiskelijat käsittävät kielenhuollon ja millaisena he näkevät sen merkityksen sekä millaisia asenteita heillä on kielenhuoltoon ja siihen liittyviä preskriptiivisiä normeja kohtaan. Lisäksi tavoitteena on ollut vastauksia vertailemalla selvittää, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia lukiolaisten ja ammattikoululaisten kielenhuoltokäsityksissä ja -asenteissa mahdollisesti on.

Tutkimus on kieliassenetutkimus, joka hyödyntää menetelmällisesti sekä kansanlingvivististä että sosiaalipsykologista asennetutkimusta (suoria ja epäsuoria menetelmiä). Aihepiirin aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että kielenhuolto voidaan käsittää monella eri tavalla ja että myös kielenhuoltoasenteet ovat hyvin kirjavia. Lisäksi on todettu, että 1800-luvun puristinen kielenhuoltokäsitys vaikuttaa suomalaisten kielenhuoltoasenteisiin edelleen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin maaliskuussa 2022 sähköisellä kyselylomakkeella Salon lukiosta ja Salon seudun ammattiopistosta. Kyselylomakkeella saatiin 34 lukiolaisen ja 30 ammattikoululaisten vastaukset. Lukiolaisille ja ammattikoululaisille oli erilliset kyselylomakkeet, sillä vaikka sisältö oli lomakkeissa sama, muuttamat kysymykset muotoiltiin hieman eri tavoin vastaajaryhmästä riippuen. Lomake sisälsi sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä, joilla kartoitettiin toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita sekä kysyttiin muutamia taustatietoja analyysin tueksi. Avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin menetelmin, ja suljettujen kysymysten tarkastelussa on hyödynnetty määrällisiä analyysimenetelmiä.

Tulokset osoittavat, että toisen asteen opiskelijat määrittelevät kielenhuoltoa hyvin eri tavoin, mutta suurin osa yhdistää sen kielioppisääntöihin ja oikeinkirjoitukseen sekä yleisesti kirjoitettuun kieleen. Erot lukiolaisten ja ammattikoululaisten kielenhuoltokäsitysten välillä ovat melko pieniä. Kielenhuoltoasenteet puolestaan ovat pääosin neutraaleja tai varovaisen positiivisia, eikä kukaan vastaajista pitänyt kielenhuoltoa täysin turhana. Lukiolaiset pitävät kielenhuoltoa hieman tärkeämpänä kuin ammattikoululaiset ja suhtautuvat siihen myös hieman positiivisemmin, mutta erot vastaajaryhmien välillä ovat pieniä. Lukiolaiset pitävät kielenhuoltoa erityisen tärkeänä opintojen, tulevaisuuden ja yleissivistyksen takia siinä missä ammattikoululaiset näkevät kielenhuollon tärkeänä etenkin työelämän ja yhteiskunnan näkökulmasta. Aineistosta selvisi myös, että toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltoasenteet ovat kieli-ideologisesti melko joustavia, vaikka joukkoon mahtui myös hyvin puristista asennoitumista kuvastavia vastauksia.

Kaiken kaikkiaan tutkimus antaa viitteitä siitä, että toisen asteen opiskelijat käsittävät kielenhuollon melko vahvasti kouluopetuksen pohjalta, mutta näkevät sen merkityksellisenä myös luokkahuoneen ulkopuolella. Sillä, kuinka tärkeänä kielenhuoltoa pidetään ja kuinka positiivisesti siihen suhtaudutaan, vaikuttaa olevan yhteys siihen, mihin kielenhuoltoa uskotaan tarvittavan omassa elämässä. Kielenhuoltotaitojen ja yleisesti kielenhuollon tarpeellisuutta siis arvioidaan pitkälti suhteessa omiin käsityksiin siitä, missä ja milloin niitä tarvitaan. Tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää toisen asteen kielenhuolto-opetuksen kehittämisessä.

Avainsanat: kielenhuolto, normi, asenteet, käsitykset, toisen asteen koulutus, kieliassenetutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# SISÄLLYS

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen taustaa .....	1
1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	3
2 Tutkimuksen toteutus	6
2.1 Aineisto ja sen kerääminen.....	6
2.2 Kyselylomakkeen sisältö ja rakenne .....	7
2.3 Aineiston analyysimenetelmät.....	9
2.4 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus.....	11
3 Kielenhuollon ja kieliasteiden tutkimus	13
3.1 Kielenhuolto .....	13
3.1.1 Kielenhuollon historiasta ja kehityksestä.....	13
3.1.2 Kielenhuollon normit ja suositukset .....	16
3.1.3 Kielenhuollon opetus toisella asteella .....	19
3.2 Kieliasteiden ja -käsitusten tutkiminen .....	20
3.2.1 Käsitteet <i>kieliasenne</i> ja <i>käsitys</i> .....	21
3.2.2 Monimenetelmäinen kieliassenetutkimus .....	24
4 Toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsitykset	27
4.1 Kielenhuoltokäsitykset .....	27
4.2 Kielenhuoltokäsitykseen vaikuttavat tekijät vastaajien silmin.....	33
4.3 Kielenhuollon merkitys .....	37
5 Toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltoasenteet	39
5.1 Asenteet kielenhuoltoa ja preskriptiivisiä normeja kohtaan.....	39
5.2 Missä, milloin ja miksi kielenhuoltoa tarvitaan? .....	44
5.3 Asennoituminen kielen muutokseen ja eri kielimuotoihin.....	52
6 Päätäntö	58
Lähteet	64
Liite	70

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita. Kahden oppilaitoksen opiskelijoilta kerätyn kyselylomakeaineiston avulla selvitän, miten toisen asteen opiskelijat, eli lukiolaiset ja ammattikoululaiset, käsittävät kielenhuollon ja millaisia asenteita heillä on sitä kohtaan. Kahden eri ryhmän vastauksia vertailemalla saadaan käsitys siitä, millä tavalla kielenhuoltokäsitykset ja -asenteet yhtäältä eroavat ja toisaalta yhtenevät kahden toisen asteen koulutuksen välillä. Kyseessä on kansanlingvistiikan alaan sijoittuva tutkimus (ks. esim. Niedzelski & Preston 2000; Saviniemi 2015).

Nuorten luku- ja kielitaito ovat olleet viime aikoina runsaasti esillä mediassa, ja esimerkiksi PISA-tutkimusten mukaan suomalaisten – kuten monien muidenkin – nuorten lukutaito on heikentynyt ja kiinnostus lukemista kohtaan on vähentynyt (Leino, Rautopuro & Kulju 2021: 7). Lisäksi teknologian kehittyminen sekä globalisoituminen ja siten kieliympäristömme moninaistuminen ovat aikaansaaneet sen, että yleiskielen normeja ei enää välttämättä tunneta yhtä laajasti kuin aiemmin tai niistä ei välitetä (Heikkinen & Mantila 2013: 19). Nykymaailmassa eletään jatkuvassa informaatio- tulvassa ja lyhyiden tekstien ja pikaviestien maailmassa, joka on hyvin erilainen ympäristö kuin joidakin vuosikymmeniä tai -satoja sitten. Kielen tuleekin mukautua ympäröivään aikaan ja yhteiskuntaan vastatakseen uusiin tarpeisiin ja pysyäksään elinvoimaisena (Luukkonen 2014: 23). Sosiaalisen median ja internetin kehittymisen myötä on muodostunut aivan uudenlaisia kirjoittamisen tarpeita ja vaatimuksia sekä äidinkielessä että vieraisissa kielissä (Sajavaara & Salo 2007: 237). Kielitaidon kysymykset ovat tänä päivänä esillä monella tavalla, ja yksi huolenaihe on suomalaisten kielitaitovaranon kaventuminen kieltenopiskelun keskittyessä aiempaa enemmän englantiin (Pyykkö 2017: 9).

Etenkin englannin kielen käyttäminen arjessa onkin lisääntynyt merkittävästi erityisesti digiympäristöissä ja sosiaalisen median alustoilla (Pitkänen-Huhta 2008: 334). Nuorten puheessa vieraskieliset sanat ja ilmaukset vaikuttavat olevan jo hyvin arkipäiväisiä, ja saattavat vaikuttaa myös siihen, miten he kirjoittavat suomeksi, sillä sen lisäksi, että nuoret kuulevat ja näkevät esimerkiksi mediassa paljon englantia, he myös sekoittelevat sitä muuhun kielenkäyttöön (Pitkänen-Huhta 2008: 334). Kielellisiä valintoja, kuten vaikkapa eri kielten sekoittamista, tehdään erilaisten normijärjestelmien varassa, jotka Karlsson (1995) on jakanut preskriptiivisiin eli kielenkäyttöä ohjaileviin tietoisesti säädettyihin normeihin sekä luonnollisessa kielenkäytössä syntyviin ja kehittyviin

luonnollisiin normeihin. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavia ovat erityisesti preskriptiiviset, kielenkäyttöä ohjailevat normit, joihin koulussa annettava kielenhuolto-opetus painottuu.

Luukkonen (2014: 58) on todennut, että kielenhuoltokäsitykset ovat hyvin vaihtelevia, ja kielenhuolto voidaan käsittää niin pilkkusääntöjen näpertelynä kuin laajemmin jopa kaikkena kieleen liittyvänä toimintana. Kielenhuoltoon myös suhtaudutaan Luukkosen (2014: 58) mukaan monin eri tavoin: jonkun mielestä kieltä pitäisi säännellä nykyistä tarkemmin siinä missä toinen ei näe kielenhuoltoa lainkaan merkityksellisenä. Esimerkiksi Leinosen (2005) pro gradu -tutkielman informantit suhtautuivat kielenhuoltoon tunteella, ja saman vastaajankin kielenhuoltoasenteet saattoivat vaihdella kysytyin asian mukaan. Tutkimus osoitti myös, että toimistotyöntekijöiden kielenhuoltoasenteet olivat konservatiivisempia kuin opiskelijoiden. Penttilän (2020) tapaustutkimuksen informanttina oleva nuori mies sen sijaan käyttää englantia päivittäin digitaalisessa ympäristössä ja pitää sitä suomea merkityksellisempänä kielenä. Itse asiassa suomi on tämän nuoren mukaan ”paska kieli” (mts. 14), joten hänen suhtautumisensa suomen kielen kielenhuoltoonkaan tuskin on erityisen positiivinen. Juuri sen takia onkin mielenkiintoista selvittää, miten nykyajan toisen asteen opiskelijat ymmärtävät kielenhuollon ryhmätasolla tutkittuna kielenhuollon ja millaisissa tilanteissa kielenhuolto koetaan tarpeelliseksi.

Muuttuneet viestintätavat ja -alustat sekä vieraan kielen vaikutus aiheuttavat muutoksia myös suomenkielisten tekstien tuottamiseen ja siihen, miten suomen kirjakieltä ohjaaviin kielenhuolto-ohjeisiin suhtaudutaan. Suomen kielen asema ja sen muutos sekä yleiskielen hallinnan heikkeneminen ovatkin herättäneet keskustelua ja huolta, ja esimerkiksi perusopetuksen ja toisen asteen opetuksen merkitystä Suomen kielen asemaan on pohdittu jo pitkään (ks. Hakulinen, Kalliokoski, Kankaanpää, Kanner, Koskenniemi, Laitinen, Maamies & Nuolijärvi 2009). Suomen kielen lautakunta (*Suomen kielen lautakunnan kannanotto* 26.10.2018) totesi vuonna 2018, että Suomi tarvitsee sellaisen kansallisen kielipoliittisen ohjelman, joka ottaa muun muassa nämä huolenaiheet huomioon turvatakseen suomen kielen aseman ja osaamisen myös tulevaisuudessa. Tällä hetkellä tekeillä onkin uusi kansalliskielistrategia, jonka yhtenä tavoitteena on juuri suomen kielen aseman ja elinvoimaisuuden turvaaminen (*Valtioneuvoston julkaisu* 2021: 87). Kielenhuolto on keskeinen osa yleiskielen aseman ylläpitoa, joten kielenkäyttäjien asennoituminen sitä kohtaan on tärkeässä asemassa. Nuoret ovat tulevaisuuden kielenkäyttäjiä ja -ohjaajia, joten heidän kielenhuoltokäsityksensä ja -asenteidensa selvittäminen on paitsi tärkeää yhteiskunnallisesti ajateltuna, myös mielenkiintoista tulevan äidinkielenopettajan näkökulmasta. Tämä tutkimus tuo lisätietoa juuri nuorten, toisen asteen opiskelijoiden, kielenhuoltokäsityksistä ja siten valaisee laajemmin myös yleisten kielenhuoltokäsitysten kirjoa.

Kielenhuollolla on Suomessa pitkä historia. Kielenhuolto voidaan käsittää kielen ohjailuna, ja näin ollen siihen on liittynyt ja liittyy edelleen myös virallisten tahojen toimintaa. Suomen kielen oikeakielisyydestä on puhuttu jo 1800-luvulta lähtien, ja siihen liittyy käsitys yhdestä oikeasta kieli-muodosta (Paunonen 1996; Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016). Nykyään virallista kielenohjailua kutsutaan oikeakielisyyden sijaan kielenhuolloksi, ja sen kohteena on kirjoitettu kieli. Tiukkojen kielioppisääntöjen sijaan kielenhuollon keskiössä ovat tilanneriippuvaiset suositukset ja ohjeet. Kielenohjailuun liittyy olennaisesti myös kielipolitiikka, eikä se siis rajoitu pelkästään kielen rakentamiseen, vaan laajemmin ajateltuna se liittyy myös yleiseen sosiaaliseen järjestykseen ja maailmankuvaan. Tämä johtuu siitä, että kielenkäyttö on aina erottamattomasti yhteydessä sitä ympäröivään yhteiskuntaan ja siellä vaikuttaviin arvoihin ja ideologioihin. Tämän takia kielenohjailu ei voi koskaan olla täysin neutraalia ja siihen liittyy aina myös politiikkaa. (Piippo ym. 2016.) Määrittelen kielenhuoltoa yksityiskohtaisemmin tutkielman toisessa luvussa, jossa esittelen tarkemmin tutkimukseni kannalta olennaisia kielenhuoltoon liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä.

Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) nostetaan esiin kielenhuolto. Suomen kielen ja kirjallisuuden yhdeksi tavoitteeksi tekstin tuottamiseen liittyvien tavoitteiden yhteydessä mainitaan yleiskielen ja sen normien hallinnan vahvistaminen. Ammatillisen tutkinnon yhteisiin osiin puolestaan sisältyy neljän osaamispisteen laajuinen Viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä -osa. Opetushallituksen ylläpitämällä ePerusteet-sivustolla <sup>1</sup> mainitaan kyseisen osion yhdeksi tavoitteeksi erilaisten tekstien tuottaminen ja siihen liittyen kirjoitetun kielen käytänteiden hallitseminen. Kielenhuolto on siis selkeästi yksi keskeinen äidinkielenopetuksen osa-alue toisella asteella. Opiskelijoiden lähestymistavoista kielenhuoltoon ja siihen kohdistuvista asenteista saatava tutkimustieto voi auttaa kehittämään opetusta motivoivammaksi ja opiskelijan kannalta mielekkäämmäksi.

## 1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on laadullisesti painottuva mutta myös määrällistä analyysia sisältävä kansanlingvistinen tutkimus kielenhuoltokäsityksistä ja asenteista. Kielenhuoltoon liitettyjä asenteita ja kielenhuoltoa eri näkökulmista on tutkittu runsaasti (ks. esim. Saviniemi 2015; Penttilä 2020; Nivukoski 2019; Leinonen 2005). Lukiolaisten ja ammattikoululaisten kielenhuoltokäsityksiä ja asenteita kielenhuoltoa kohtaan ei kuitenkaan ole aiemmin verrattu keskenään. Tämä vertailuasetelma tuo siten

---

<sup>1</sup> <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/6779583/reformi/tutkinnonosat/6783152>

kielenhuoltokäsitysten tutkimukseen uutta näkökulmaa. Tutkimuksen toteuttaminen kahdessa eri koulukontekstissa mahdollistaa paikallisten asenteiden suhteuttamisen toisiinsa, ja tarkastelun kautta voidaan myös tuoda esiin mahdollisia koulutusasteittaisia erityispiirteitä kielenhuoltoon ja normeihin liittyvissä lähestymistavoissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää, miten toisen asteen opiskelijat käsittävät kielenhuollon ja millaisia asenteita heillä on sitä kohtaan. Vertailuasetelma lukion ja ammattikoulun välillä voi paljastaa esimerkiksi syitä näiden eriävien käsitysten ja asenteiden taustalla. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten ammattikoululaiset ja lukiolaiset ymmärtävät käsitteen *kielenhuolto*, ja millaisena he näkevät sen merkityksen?
2. Millaisia asenteita ammattikoululaisilla ja lukiolaisilla on kielenhuoltoon ja siihen liittyviä preskriptiivisiä normeja kohtaan?
3. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja ammattikoululaisten ja lukiolaisten kielenhuoltokäsityksissä ja -asenteissa on?

Ensimmäisen kysymyksen tavoitteena on kartoittaa kielenhuoltoon liittyviä käsityksiä, eli sitä, millaisia ajatuksia käsite *kielenhuolto* herättää ja kuinka merkityksellisenä se nähdään. Jotta voidaan tutkia opiskelijoiden asenteita kielenhuoltoon kohtaan, tulee olla selvillä siitä, mitä he ylipäätään pitävät kielenhuoltona. Toinen kysymys keskittyy kielenhuoltoasenteiden selvittämiseen ja opiskelijoiden kielenhuoltoasenteiden joustavuuden kartoittamiseen. Tällä tarkoitan sitä, näkevätkö informantit esimerkiksi anglismit enemmän positiivisena lisänä suomen kieleen vai haitallisena aineksena. Viimeisen tutkimuskysymyksen taustamotiivina on selvittää, onko valitulla toisen asteen koulutuksella tai esimerkiksi tulevaisuudensuunnitelmilla vaikutusta siihen, miten kielenhuolto käsitetään ja miten siihen suhtaudutaan.

Työhypoteesinani on, että toisen asteen opiskelijat käsittävät kielenhuollon ensisijaisesti kirjoitetun kielen normien kautta, sillä he ovat tottuneet käsittelemään kielenhuoltoon osana äidinkielenopetusta, joka tarkastelee kielenhuoltoon ensisijaisesti juuri preskriptiivisten normien kautta. Aiemman tutkimustiedon perusteella on todennäköistä, että asenteet kielenhuoltoon kohtaan vaihtelevat. Voidaan olettaa, että mikäli opiskelija uskoo tarvitsevansa kielenhuoltoon tulevaisuudessa esimerkiksi jatko-opinnoissa tai työelämässä, hän todennäköisesti suhtautuu siihen positiivisemmin kuin sellainen opiskelija, joka aikoo tulevaisuudessa toimia esimerkiksi vähemmän kirjoittamista vaativissa tehtävissä. Kiinnostavaa onkin se, kuinka suuria erot ovat paitsi ryhmien välillä, myös niiden sisällä.

Jokaisen ylioppilaaksi pyrkivän on osallistuttava äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeeseen. Sen takia lukion äidinkielenopetuksessa keskitytään ylioppilaskokeessa kirjoitettavien luku- ja kirjoitustaidon tekstien harjoitteluun. Ammattikoulussa puolestaan painopiste on oman alan tekstien tunnistamisen, ymmärtämisen ja tuottamisen taidoissa. Näin ollen ammattikoululaiset ja lukiolaiset perehtyvät opintojensa aikana keskenään hyvin erilaisiin teksteihin ja tekstilajeihin, mikä voi osaltaan vaikuttaa myös kielenhuoltokäsityksiin ja kielenhuoltoon liittyviin asenteisiin. Toisaalta on mahdollista, että kielenhuoltokäsityksiin ja -asenteisiin vaikuttavat valittua toisen asteen koulutusta enemmän opiskelijan tulevaisuudensuunnitelmat ja se, miten mielekkäänä hän kokee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen.

Tutkimuksen rakenne on seuraava: Luvussa 2 esittelen tutkimuksen toteutusta ja avaan myös tähän tutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä asioita. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen teoreettista taustaa paneutuen ensin kielenhuoltoon ja preskriptiivisiin normeihin sekä kielenhuollon opetukseen toisella asteella. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä *kieliasenne* ja *käsitys* sekä aiempaa kieliasenteiden tutkimusta. Analyysi jakautuu kahteen pääluukuun: luvussa 4 käsittelen molempien tutkimieni opiskelijaryhmien kielenhuoltokäsityksiä ja luvussa 5 keskityn puolestaan opiskelijoiden kielenhuoltoasenteisiin. Käsitteitä ja asenteita ei empiirisesti voi käytännössä erottaa toisistaan, sillä käsitykset luovat asenteiden tiedollisen pohjan (Fishbein & Ajzen 1975: 14), mutta teoreettisesti käsitysten ja asenteiden analyysi on tässä jäsentelyistä jaettu kahteen lukuun. Luvussa 6 kokoan analyysin pohjalta johtopäätökset ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja onnistumista.



## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen tarkemmin tutkimuksen toteutusta. Aloitan tutkimuksen toteutuksen kuvaamisen esittelemällä aineiston ja aineistonkeruuprosessin (luku 2.1), minkä jälkeen esittelen aineistonkeruussa käytettyä kyselylomaketta ja sen rakentamista (luku 2.2). Tämän lisäksi esittelen aineiston analysoinnissa hyödynnetyt menetelmät (luku 2.3) ja lopuksi paneudun vielä tutkimuseettisiin yksityiskohtiin (luku 2.4).

### 2.1 Aineisto ja sen kerääminen

Kuten edellä on käynyt jo ilmi, tutkimus perustuu sähköisellä lomakkeella kerättyyn kyselytutkimusaineistoon, joka koostuu kaikkiaan 64 toisen asteen opiskelijan vastauksesta. Aineisto on kerätty Salon lukiosta ja Salon seudun ammattiopistosta. Vastauksia tuli sekä lukiolaisilta että ammattikoululaisilta 34, mutta ammattikoululaisista neljä kuitenkin kielsi vastaustensa käytön tutkimuksessa, joten heidän vastauksensa on jätetty analyysin ulkopuolelle. Näin ollen analysoitavia ammattikoululaisten vastauksia oli 30 ja lukiolaisten 34. Osa-aineistot ovat siis kokonsa puolesta vertailukelpoisia. Lukiolaisvastaajista 12 oli miehiä, 20 naisia ja kaksi jotain muuta sukupuolta tai ei halunnut keroa sukupuoltaan lainkaan. Ammattikoululaisvastaajista miehiä puolestaan oli 13, naisia 13 ja jotain muuta sukupuolta neljä.

Keräsin aineiston yhteistyössä äidinkielenopettajien kanssa sekä Salon lukiosta että Salon seudun ammattiopistosta maaliskuussa 2022. Lukiossa aineistoa kerättiin kahdelta ryhmältä kahden päivän aikana ja ammattiopistossa puolestaan useammalta eri ryhmältä kolmen viikon ajanjakson aikana. Ajankohdan takia lukiolaisten vastaukset koostuvat ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opiskelijoiden vastauksista, sillä abiturientit olivat aineistonkeruun aikaan jo lukulomalla. Ammattikoululaisten vastauksia kerätessä pyrittiin siihen, että mahdollisimman monen eri alan opiskelijat vastaisivat kyselyyn. Ammattikoululaisten vastaajajoukkoon lukeutuukin monien eri alojen opiskelijoita, mutta valtaosa heistä opiskelee sosiaali- ja terveysalaa. Tutkimuksen informantit on valittu niin, että heidän osallistumisensa tutkimukseen on tarkoituksenmukaista, mutta minulla ei tutkijana kuitenkaan ollut ennen aineistonkeruuta tietoa esimerkiksi siitä, minkä ikäisiä tai minkä alan opiskelijoita ryhmissä oli.

Aineisto kerättiin Forms-kyselylomakkeella (ks. liite). Käytin Tampereen yliopiston lisensoitua, tietoturvallista Forms-versiota. Kyselylomakkeen pilotointi on tärkeä osa

aineistonkeruuprosessia (Alanen 2011: 153), ja siksi pilotoin myös tämän tutkimuksen kyselylomaketta ennen aineiston keräämistä. Kyselylomakkeen ensimmäinen versio pilotoitiin maisteriseminaariryhmäläisillä, minkä jälkeen tein lomakkeeseen muutamia merkittäviä muutoksia esimerkiksi kysymysten järjestykseen ja rakenteeseen. Tämä uusi kyselylomakeversio kävi uuden pilottikierroksen maisteriseminaariryhmässä, minkä lisäksi testasin lomakkeen toimivuutta myös muutamalla toisen asteen opiskelijalla. Tältä toiselta kierrokselta saamani palautteen pohjalta tein kyselylomakkeeseen vielä muutamia muutoksia. Seuraavaksi esittelen tarkemmin lopullisen kyselylomakkeen sisältöä ja rakennetta.

## 2.2 Kyselylomakkeen sisältö ja rakenne

Kysely on tehokas tapa kerätä aineistoa niin laadullista kuin määrällistäkin tutkimusta varten (Alanen 2011: 146), ja erityisen hyvin se sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun tavoitteena on mitata subjektiivisiin ja monitulkintaisiin aiheisiin liittyviä vastauksia. Kyselyn avulla voikin päästä käsiksi esimerkiksi ihmisten asenteisiin, mielipiteisiin ja arvoihin. (Vehkalahti 2014: 11.) Sen takia kyselylomake valikoitui myös tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Lähetin sähköisen kyselylomakkeen sähköpostitse opettajille, jotka jakoivat sitä eteenpäin opiskelijoilleen. Näin ollen aineistonkeruu ei vaatinut esimerkiksi minun fyysistä läsnäoloani oppilaitoksissa, joista aineisto kerättiin.

Kyselylomakkeen laatiminen edellyttää tarkkaa pohdintaa ja suunnittelua. Jotta kysely olisi luotettava ja mittaisi oikeita asioita, tulee jokaisen lomakkeen kysymyksen kytkeytyä tutkimustavoitteeseen tai tutkimuskysymyksiin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkija ei aseta turhia täyteky-symyksiä ja kysymykset on muotoiltu tarkasti. (Alanen 2011: 149.) On myös hyvä muistaa, että kielitieteellistä koulutusta saamattomien käyttämät ja heidän tuntemansa käsitteet usein poikkeavat lingvistien käyttämistä käsitteistä, ja siksi esimerkiksi kysymysten sanavalintoihin tulee kiinnittää erityistä huomiota (Mielikäinen & Palander 2002: 91). Kun kysymykset on muotoiltu hyvin ja esimerkiksi käsitteet ovat varmasti ymmärrettäviä, myös vastaukset ovat todennäköisesti tarkempia ja tarkoituksenmukaisempia eikä suuria väärinkäsityksiä tapahdu. Siksi laadin kyselylomakkeen huolella ja se kävi läpi kaksi pilotointikierrosta ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista.

Kyselylomaketta laatiessani pyrin muutenkin ottamaan huomioon vastaajan näkökulman. Kyselyyn vastaaminen ei saisi käydä vastaajalle raskaaksi, joten on tärkeää huolehtia siitä, että kyselylomake on rakenteeltaan selkeä ja miellyttävä; kysymykset on hyvä jaotella esimerkiksi aihepiireittäin ja siten, että avoimia ja suljettuja kysymyksiä on sopivassa suhteessa. Avoimiin kysymyksiin

vastaaminen vie usein enemmän aikaa ja vaatii erilaista pohdintaa kuin suljettujen kysymysten täyttämisen. Kyselyyn vastaaminen ei ylipäätään saa viedä liian kauan aikaa, jotta vastaaja pystyy keskittymään koko vastaamisen ajan. (Alanen 2011: 152.) Tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa avoimia ja suljettuja kysymyksiä on suunnilleen yhtä paljon ja ne on pyritty sijoittamaan niin, että vastaaminen tuntuisi mahdollisimman miellyttävältä.

Kyselylomake koostui kolmesta osiosta: kielenhuoltokäsityksiä ja kielenhuoltoasenteita kartoittavista kysymyksistä sekä taustatiedoista. Seuraavaan osioon siirtyminen edellytti vastaajalta sitä, että kaikkiin aiemman osion pakollisiksi merkittyihin kysymyksiin oli vastattu, eli vastaaja näki siis kerralla vain yhden osion kysymykset. Tällöin vastaaja todennäköisesti kokee vähemmän tarvetta muokata aiempia vastauksiaan myöhempien kysymysten ja niihin antamiensa vastausten pohjalta.

Kyselylomakkeella oli sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä, jotka laadittiin tukemaan toisiaan tutkimustavoitteeseen vastaamiseksi. Vastaajan kielenhuoltokäsityksiä selvitin pääosin avoimilla kysymyksillä, sillä tavoitteena oli selvittää nimenomaan tiedostettuja käsityksiä, joihin pääsee parhaiten käsiksi kysymällä suoraan (ks. teoriaosan 3 käsittelyt). Kielenhuoltoasenteita sen sijaan kartoitin pitkälti suljetuilla kysymyksillä ja erilaisilla asteikoilla, sillä pyrkimyksenä oli päästä käsiksi myös asenteiden tiedostamattomaan puoleen, mikä puolestaan ei onnistu kysymällä suoraan. Kiinnitin suljettujen kysymysten vastausvaihtoehtoihin erityistä huomiota, sillä kuten aihepiirin opaskirjallisuus (Alanen 2011: 150) neuvoo, niiden muotoilu on erityisen tärkeää asenteita ja käsityksiä käsittelevissä kysymyksissä. Vehkalahti (2014: 24) puolestaan toteaa, että kaikkien suljettujen kysymysten vastausvaihtoehtojen tulee olla toisensa poissulkevia, jotta väärinymmärryksiä ja epäselvyyksiä ei synny, eikä niitä saa myöskään olla liikaa, jotta vastaajan on helppo valita itseensä parhaiten sopiva vaihtoehto. Asenteiden mittaamisen helpottamiseksi on olemassa myös erilaisia asteikkoja, kuten Likert-asteikko tai semanttinen differentiaali, joiden avulla esimerkiksi asenteiden mittaamisen tarkkuutta voidaan parantaa (Alanen 2011: 150). On kuitenkin hyvä muistaa, että kaikki mittarit eivät toimi yhtä hyvin kaikissa kyselyissä, ja siksi tässäkin tutkimuksessa on hyödynnetty Likert-asteikkoa, jonka vastausvaihtoehtoja on muokattu paremmin juuri kyseisiin kysymyksiin sopiviksi.

Taustatiedot (ikä, sukupuoli, äidinkieli, jatkokouluttautumishalukkuus, arvio omista kielenhuoltotaidoista ja perustelu sille sekä viimeisin äidinkielestä saatu arvosana) päätin kysyä vasta lomakkeen lopussa, jotta ne eivät asettaisi vastaajille ennakko-oletuksia ja siten vaikuttaisi muihin vastauksiin (ks. Alanen 2011: 152). Taustatietoja kerättiin, jotta niitä voisi peilata suhteessa muihin informantin vastauksiin ja siten selvittää, millaiset asiat saattavat vaikuttaa kielenhuoltokäsitysten ja asenteiden muodostumiseen. Taustatiedoissa oli myös muutamia kysymyksiä, joihin vastaaminen ei ollut pakollista. Tällaisia olivat esimerkiksi vastaajan äidinkieli ja arvio siitä, kuinka todennäköisesti

aikoo hakeutua korkeakouluopintoihin. Tähän ratkaisuun päädyin siksi, että esimerkiksi äidinkielen kertominen voisi joistakin vastaajista tuntua liian paljastavalta – vaikka vastausvaihtoehtoina olivatkin vain suomi, ruotsi ja jokin muu. En kuitenkaan halunnut, että kenenkään vastaaminen jäisi tällaisista asioista kiinni, etenkin, kun ei ollut odotettavissa, että kyseiset yksityiskohdat olisivat tutkimuksen kannalta erityisen keskeisiä asioita. Taustakysymykset kuitenkin esitettiin siltä varalta, että kyseisten taustamuuttujien painoarvo olisi tarvittaessa mahdollista selvittää. Kyselylomake tarkkoine kysymyksineen löytyy tutkimuksen liitteestä.

## 2.3 Aineiston analyysimenetelmät

Kieliasennetutkimuksen, kuten minkä tahansa muunkin tutkimuksen, metodologian valintaan vaikuttavat sekä tutkimuksen tavoite että tutkimuksen kohdetta koskeva teoria (Kristiansen 2020: 3). Kuten edellä on jo käynyt ilmi, tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella, joka koostui sekä avoimista että suljetuista kysymyksistä. Tutkimuksen aineiston keskeisenä analyysimenetelmänä on laadullinen sisällönanalyysi, jonka rinnalla hyödynsin myös määrällistä analyysia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on monenlaiseen laadulliseen tutkimukseen sopiva perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voi tehdä monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on saada tiivis ja yleinen kuvaus tai ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, ei niinkään tilastollisten yleistyksien löytäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämä tutkimus on otteeltaan laadullinen, eli tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa vaan pikemminkin kuvailla ilmiötä aineistolähtöisesti. Vastaajien tuottamien avovastausten analyysiin sisällönanalyysi on analyysimenetelmänä tarkoituksenmukaisin. Määrällistä analyysia sovelsin laadullisen sisällönanalyysin tukena suljettujen kysymysten analyysissä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018 [luku 2.5]) nostavat esiin myös niin kutsutun mixed methods -menetelmän, joka siis nimensä mukaisesti hyödyntää sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Laadullisen ja määrällisen menetelmän yhdistelmä paikkaa kummankin menetelmän heikkouksia ja tarjoaa siten usein paremman ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä kuin jompikumpi menetelmä yksinään. Tämä on tämän tutkimuksen kannalta hyvä näkökulma, sillä kyselylomake koostuu sekä suljetuista että avoimista kysymyksistä, ja suljetut kysymykset analysoidaan määrällisen tutkimuksen keinoin. Määrällinen analyysi toimii tässä tutkimuksessa nimenomaan laadullisen analyysin tukena, sillä kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on saada mahdollisimman kattava käsitys tutkittavasta ilmiöstä tilastollisten yleistyksien sijaan.

Avoimien kysymysten sisällönanalyysissa on tässä tutkimuksessa tarkemmin ottaen kyse aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on koota tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jonka osaset on valittu tutkimuksen tarkoitukseen sopivasti. Niitä ei siis ole etukäteen määritetty. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta nostetaan esiin keskeiset asiat riippumatta siitä, mitä ne ovat ja miten ne suhteutuvat aiempaan tutkimustietoon, eivätkä aiemmat tiedot ja teoriat vaikuta analyysin lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen aineiston analyysi siis perustuu aineistoon, joka on saatu vastauksina esittämiini kysymyksiini, ja on siinä mielessä tutkijalähtöistä, vaikka ei perustukaan tiettyyn teoriaan. Teoreettinen viitekehys toki vaikuttaa tutkimuksen ja analyysin taustalla ja on ohjannut aineistoa vastaajille esitettyjen kysymysten muodossa (esimerkiksi käsitysten ja asenteiden erottelu), muttei ohjaile aineiston analyysiä.

Aloitin aineiston analyysin koodaamalla aineiston vastaajat. Vastaajat koodattiin niin, että lukiolaista kuvaava merkki on L ja ammattikoululaista A. Koulustatusta seuraa sukupuolta kuvaava merkki N (nainen) tai M (mies). Vastaajia, jotka edustavat jotakin muuta sukupuolta tai eivät ole halunneet kertoa sukupuoltaan, edustaa merkki X. Tällaiseen ratkaisuun päädyin siksi, että muunsukupuolisia tai sukupuoltaan kertomattomia vastaajia oli niin vähän, että näiden kahden ryhmän erotteleminen olisi ollut liian yksilöivää. Sukupuolen perään merkitsin vielä vastaajat erottelevan numerotunnuksen. Näin ollen lukiossa opiskeleva naispuolinen vastaaja voisi olla aineistossa koodattuna esimerkiksi koodilla LN3. Tätä koodausperiaatetta olen hyödyntänyt myös tutkimustulosten esittelyssä analyysin yhteydessä.

Vaastajat koodattuani aloitin vastausten analysoinnin avoimien vastausten laadullisella analyysillä. Kyselylomakkeella saadut vastaukset kokosin kysymyksittäin Word-tiedostoon, josta kävin ne yksitellen läpi. Käytännössä laadullinen analyysi aloitetaan eristämällä eli redusoimalla vastauksista tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen aineistossa epäolennaista ainesta ei kuitenkaan juurikaan ollut, sillä aineisto koostuu tarkoin muotoiltuihin kysymyksiin saaduista vastauksista. Kävin kuitenkin aineiston varmuuden vuoksi läpi myös tältä kannalta, minkä jälkeen värikoodasin vastauksista esiin nousevat käsitteet. Tämän jälkeen luokittelin avovastaukset kunkin kysymyksen osalta teemoittain ja koostin ne taulukoihin. Lopuksi laskin jokaisen luokan jokaisen maininnan ja kokosin avokysymyksiin saadut esiintymät kysymyksittäin Excel-taulukoon vastaajaryhmittäin. Tällä tavalla etenin saatuja luokkia yhdistelemällä empiirisestä tiedosta kohti käsitteitä. Jotta kolmannen tutkimuskysymyksen mukainen vertailuasetelma säilyi, analysoin ammattikoululaisten ja lukiolaisten vastaukset erikseen ja lopuksi vertasin vastauksia toisiinsa.

Määrälliset tutkimusmenetelmät etsivät vastauksia kysymyksiin ”kuinka moni”, ”kuinka paljon” ja ”kuinka usein” ja tarkastelevat tietoa numeerisesti (Vilkkä 2007: 14). Lähtökohtaisesti määrällisessä tutkimuksessa pyritään aineistosta tehtyjen numeeristen havaintojen avulla löytämään muuttujien välisiä syy–seuraussuhteita sekä niitä selittäviä lainalaisuuksia (Vilkkä 2007: 23), mutta aina määrällisten havaintojen tekeminen ei edellytä tilastotieteen menetelmien hyödyntämistä. Esimerkiksi laadullisessa tutkimuksessa aineistosta saatua numeerista tietoa voidaan hyödyntää vaikkapa aineiston luokittelun apuna (Valli 2018). Tällöin aineistosta esiin nousseita havaintoja voidaan tulkita ja ymmärtää paremmin.

Tässä tutkimuksessa hyödynsin määrällistä analyysia etenkin selvittäessäni havaintojen määrällisiä suhteita eli sitä, kuinka moni vastaajista esimerkiksi edustaa tiettyä joukkoa tai on tiettyä mieltä esitetystä väitteestä tai kysymyksestä. Lisäksi käytin määrällistä analyysia apuna, kun vertasin saatuja vastauksia vastaajan taustatietoihin, tässä tapauksessa ikään, sukupuoleen, viimeisimpään äidinkielen arvosanaan, jatko-opintoaikeisiin ja vastaajan omaan arvioon kielenhuoltotaidoistaan. Tämän tein ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukoinnin avulla voidaan tarkastella kahden muuttujan, kuten esimerkiksi sukupuolen ja kielenhuoltoasenteiden, välistä suhdetta (Alanen 2011: 157). Näin voidaan löytää muuttujia, jotka saattavat vaikuttaa toiseen muuttujaan, mutta on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että ristiintaulukoinnin perusteella ei voi päätellä suoria syy–seuraussuhteita (Vilkkä 2007: 129), vaan sen tarkoituksena on pikemminkin hyödyntää sen avulla tehtyjä havaintoja muiden havaintojen tulkitsemisen apuna. Käytännössä toteutin ristiintaulukoinnin tässä tutkimuksessa siten, että siirsin sekä lukiolaisten että ammattikoululaisten vastaukset samaan Excel-taulukkoon, jossa niitä oli helppo verrata keskenään. Tämä mahdollisti myös vastausten ja vastaajien taustatietojen vertaamisen toisiinsa. Mikäli suljetussa kysymyksessä oli mahdollista valita useampia vaihtoehtoja (esim. ks. liite, kysymys 3), kokosin lisäksi kunkin vastaajan kaikki valinnat omaan taulukkoonsa, jolloin sain kattavamman käsityksen siitä, millaisia valintojen yhdistelmiä kummassakin vastaajaryhmässä ilmeni. Näin aineisto oli koottu helposti tarkasteltavaan muotoon ja havaintojen tekeminen laajasti koko aineiston tasolla sekä vastausten vertaileminen oli mahdollista.

## 2.4 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen aineisto on kerätty oppilaitoksista, joten hankin aineistonkeruuta varten tarvittavat tutkimusluvut. Salon sivistystoimi antoi tutkimusluvan aineistonkeruuseen Salon lukiossa ja Salon seudun koulutuskuntayhtymä puolestaan aineistonkeruuseen Salon seudun ammattiopistossa. Koska tutkimuksen osallistujat ovat yli 15-vuotiaita, heidän oma suostumuksensa tutkimukseen

osallistumisesta riitti eikä erillistä huoltajilta pyydettyä tutkimuslupaa tarvittu. Koska suurin osa vastaajista on kuitenkin alle 18-vuotiaita, tuli vanhempia informoida tutkimuksen toteutuksesta. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019: 9.) Tämä hoidettiin aineistonkeruussa avustavien äidinkielenopettajien välittämällä Wilma-viestillä, jossa kerrottiin tutkimuksen taustoista ja tavoitteista sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja vastausten anonyymiudesta.

Eräs koulukontekstissa kerättävään aineistoon liittyvä ongelma on se, että opiskelijat saattavat pitää tällaisessa yhteydessä kerättyjä tutkimuskyselyjä ikään kuin kokeina, joiden ajatellaan mittavan heidän osaamistaan (Mielikäinen & Palander 2002: 89). Tätä ongelmaa pyrin estämään painottamalla vastausten anonyymiutta ja sitä, että yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa vastausten perusteella. Vastaajille kerrottiin myös, että ainoastaan tutkija pääsee tarkastelemaan vastauksia sellaisenaan, minkä jälkeen ne hävitetään. Heillä oli siis tieto siitä, että esimerkiksi opettajat eivät saa vastauksia tietoonsa muuten kuin ryhmätasolla valmistuneen tutkimuksen raportoinnin eli tämän tutkielman kautta.

Aineistoa kerätessä painotettiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja anonyymia. Tämä käy ilmi tutkimuslomakkeen saatteessa. Se, että tutkittavan antamia vastauksia saa käyttää tutkimuksessa varmistettiin vielä erillisellä kysymyksellä kyselylomakkeella. Sellaiset lomakkeet, joilla annettujen vastausten käyttäminen tutkimustarkoituksessa kiellettiin, jätettiin analyysin ulkopuolelle. Saatteessa tuotiin myös selkeästi ilmi, että kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä eikä yksittäistä vastaajaa voi vastausten perusteella tunnistaa. Tutkimuksen tavoitteena ei ole arvottaa saatuja vastauksia, vaan kartoittaa toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita ja siten saada arvokasta tietoa, jota voi mahdollisesti käyttää myös kielenhuollon opetuksen ja käsittelyn kehittämiseen. Näin ollen vastauksiin suhtaudutaan analyysissa ja tutkimusraportissa neutraalisti.

## 3 KIELENHUOLLON JA KIELIASENTEIDEN TUTKIMUS

Tässä luvussa paneudun tutkimusaiheeni kannalta relevanttiin tutkimuskirjallisuuteen esittelemällä ensin kielenhuoltoon (luku 3.1) ja sen jälkeen kieliasenteiden ja -käsitysten tutkimiseen liittyvää aiempaa tutkimusta (luku 3.2). Aloitan esittelemällä, mitä kielenhuolto virallisesti tarkoittaa nykyään ja mitä se on tarkoittanut aiemmin (luku 3.1.1), mihin sillä pyritään ja miten kieltä pyritään ohjaamaan erilaisten kielenhuoltonormien ja -ohjeiden avulla (luku 3.1.2). Esittelen myös tarkemmin kielenhuollon opetusta suomalaisessa toisen asteen koulutuksessa, jotta voidaan ymmärtää, millaisessa kontekstissa tutkimuksen informantit ovat tottuneet kielenhuoltoon käsittelemään (luku 3.1.3).

### 3.1 Kielenhuolto

#### 3.1.1 Kielenhuollon historiasta ja kehityksestä

Kielenhuollolla on pitkä historia. Kuten toin jo johdannossa ilmi, Suomessa oikeakielisyys on puhuttanut jo 1800-luvulla, kun suomen kielen statusta ja oikeuksia alettiin kehittää ja sitä varten suomen kirjakieltä tuli kehittää yleiskielisemmäksi (Huumo, Laitinen & Paloposki 2004: 9). Tällöin keskusteluun liittyi vahvasti ajatus siitä, että on olemassa yksi muita parempi ja oikeampi kielimuoto (Paunonen 1996; Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016), ja myös kirjakielen taustalla vaikuttavista murteista on keskusteltu aikanaan kiivaasti (ks. mm. Lauerma 2004). Todellisuudessa suomen kirjakielen perusta ei kuitenkaan ole missään tietyissä murteissa, vaan kirjoitetussa suomen kielessä on oikeastaan jo Agricolan aikoina yhdistelty erilaisia murrepiirteitä, ja moderni kirjakieli onkin muodostunut 1800-luvulla useiden eri murteiden pohjalta (Lauerma 2004: 136). Tämän päivän Suomessa ja globalisoituneessa maailmassa ajatus yhdestä oikeasta kielimuodosta ei enää ole kovin hedelmällinen, mutta aikoja sitten kehitellyt käsitykset kielimuodoista ja niiden oikeellisuudesta vaikuttavat suomalaisten kielenhuoltokäsityksiin edelleen. Kuten Halonen, Nyström, Paunonen ja Vaattovaara (2020: 62) toteavat, on lähdettävä liikkeelle aina 1800-luvun alkupuolelta voidakseen ymmärtää vielä 2010-luvullakin (tai 2020-luvulla) yleisiä kielellisiä asenteita. Esittelenkin seuraavaksi hieman suomen kielen kielenhuoltoon liittyviä suuntauksia aiemmilta vuosisadoilta.

1800-luvun Euroopassa oikeakielisyyskeskustelu pyöri vahvasti kielellisen purismin ympärillä, ja sen taustalla vaikutti nationalismi (Paunonen 1994: 21). Puristisen näkemyksen mukaan kaikki kielen vierasperäisyydet niin äänneasussa, sanastossa kuin lauserakenteissakin ovat



virheellisiä ja niiden pohjalta muodostetut kielimuodot ovat siis vääriä. Rakennesyiden lisäksi tätä selitettiin tyyliin liittyvillä syillä, sillä vieraskielisten sanojen ja rakenteiden ajateltiin rikkovan tekstin tyylin eheyttä rakenteellisten ja muodollisten erojen takia. (Kolehmainen 2014: 28–29.) Suomessakin oikeakielisyttä lähestyttiin nimenomaan kielen lakien näkökulmasta. Suomalaiset suurmiehet Lönnrot ja Snellman mukaan lukien ajoivatkin ”muukalaisuuksien” karsimista suomen kielestä (Setälä 1921 [1894]: 88, 92), jotta suomen kieli olisi nimenomaan Suomen oma kieli. Tulkinta kielen laeista kuitenkin riippui siitä, mitä oikeakielisyyskantaan kukin tutkija edusti. (mts. 64.) E. N. Setälä toi vuonna 1894 pitämässään virkaanastujaispuheessaan esiin käsitteen *oikeakielisyys*. Sittenkin 1950-luvulla alettiin *oikeakielisyys* sijaan käyttää käsitettä *kielenhuolto* (Kolehmainen 2014: 25), mutta yhtä kaikki kyse on samasta ilmiöstä. Virkaanastujaisesityksessään Setälä (1921 [1894]) esittelee erilaisia oikeakielisyyskantoja, joita ovat kieliopillinen ja luonnonhistoriallinen kanta sekä tarkoituksenmukaisuuskanta ja kansankielisyyskanta. Erittelen näitä seuraavassa tarkemmin.

**Kieliopillisuuskannan** taustalla vaikutti ajatus siitä, että kielen lait on mahdollista selvittää kielentutkimuksen avulla, ja näin selvitettyjen lakien avulla todelliset kielimuodot arvosteltiin oikeiksi tai vääriksi (Kolehmainen 2014: 26). Oikeita muotoja olivat näin ollen ne, jotka noudattivat kielen lakeja ja vääriä puolestaan näistä laeista poikkeavat muodot. Koska kielen lakien ymmärtäminen pohjasi kielentutkimukseen, ainoastaan kielentutkija tiesi, mitkä muodot ovat oikeita tai vääriä (Setälä 1921 [1894]: 66). Alkuperäisyysperiaatteen mukaisesti kielimuodon arvon määräsi sen alkuperäisyys. Sen mukaan vähiten kulunut kielimuoto oli siis paras muoto (Setälä 1921 [1894]: 74), sillä muuttuessaan kieli turmeltuu. Setälä (1921 [1894]: 96–97) kuitenkin kritisoi kieliopillisuuskantaa siitä, että kielen lait ja siten myös kielenmuodostuksen periaatteet voivat muuttua ajan myötä, joten ikuisesti pätevää ja hyväksyttyä kielimuotoa ole välttämättä edes mahdollista löytää. Kieliopillisuuskannan kannattajia Suomessa olivat esimerkiksi Elias Lönnrot (ks. esim. Lönnrot 1848) ja August Ahlqvist (ks. esim. Ahlqvist 1871).

**Luonnonhistoriallinen kanta** puolestaan pohjasi puhekieleen, joka nähtiin ikään kuin elävänä organismina, ja jonka olisi siten pitänyt antaa kehittyä vapaasti omaan suuntaansa (Setälä 1921 [1894]: 66). Kielen siis ajateltiin muuttuvan ja kehittyvän tavallisen kansan käyttäessä sitä, ja siksi kuka tahansa kielenkäyttäjä saattoi olla kielen asiantuntija. ”Oikea” kielimuoto oli se, jota käytettiin eniten (Setälä 1921 [1894]: 67). Luonnonhistoriallisen kannan ongelma oli Setälän (1921 [1894]: 105) mukaan kuitenkin siinä, että kieli ei toimi luonnollisen organismin tavoin, vaan sen kehitys ja kielenmuodostus ovat aina ihmisestä riippuvaisia.

Kolmas Setälän (1921 [1894]: 68–69) esittelemä oikeakielisyyskanta on **tarkoituksenmukaisuuskanta**, jonka mukaan kielen tärkein tehtävä on välittää viestejä. Setälän sanoin paras kielimuoto

onkin ”se, minkä kuulija tarkimmin ja nopeimmin käsittää ja minkä puhuja helpoimmin synnyttää”. Kieltä tarkasteltiin siis ensisijaisesti funktionaalisuuden kannalta, ja kirjakieltä tuli arvostella nimenomaan sen mukaan, miten se kykeni välittämään viestejä. Keskeistä ei ollutkaan enää kieliopillinen virheettömyys, vaan ymmärrettävyys. (Halonen ym. 2020: 67.) Tämän seurauksena korostuivat kielen kommunikatiivisuus ja kontekstin merkitys. Tarkoituksenmukaisuuskannan mukaan ei siis ole olemassa oikeaa tai väärää kielimuotoa, vaan vain tilanteeseen sopivia ja sopimattomia muotoja. (Kolehmainen 2014: 28.) Ehkäpä tunnetuin tarkoituksenmukaisuuskannan puolestapuhuja oli J. V. Snellman (Setälä 1921 [1894]: 91).

Viimeinen Setälän (1921 [1894]: 79) esittelemä kanta on **kansankielisyyskanta**, joka korosti puhekielen merkitystä. Sen mukaan puhtaimmat muodot esiintyivät puheessa, ja väriä muotoja olivatkin ne, joita käytetään vain kirjoitetussa kielessä eikä lainkaan puhutussa kielessä. Kansankielisyyskantaa edusti aikanaan esimerkiksi A.W. Ingman (mts. 83).

Lähes vastakkaisista näkemyksistään huolimatta kaikki edellä esitetyt kieliopillisuuskannat olivat Paunosen (1994) mukaan enemmän tai vähemmän puristisia. Paunosen (1994: 27) mukaan kieliopillis-puristisen kannan korostuminen aikansa oikeakielisyyskeskustelussa vaikuttaa suomalaisten kieliasteisiin vielä tänä päivänäkin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kirjakieli on saanut korostuneen merkittävän aseman muiden kielimuotojen ja murteiden kustannuksella. Kirjakieli on tituleerattu ”hyväksi” ja ”oikeaksi”, puhekieliset ja murteelliset ilmaukset sen sijaan ”huonoiksi” ja ”vääriksi”. Tällainen käsitys siis vaikuttaa Paunosen (1994) mukaan edelleen suomalaisten mielissä, vaikkei nykyaikainen kielenhuolto tarkoitaakaan enää ehdottomia linjanvetoja oikeiden ja väärin muotojen välille.

Nykyään eletään erilaisessa, erimuotoisten tekstien maailmassa, jossa käytettävä kielikin on saanut vaikutteita muista kielistä ja muovautuu aina käyttöyhteyden mukaan. Näin ollen myös käsitys ”oikeasta” kielimuodosta on mahdollisesti laajentunut ja muuttunut tilannekohtaisemmaksi. Esimerkiksi internetissä käytetty kieli sisältää piirteitä sekä kirjoitetusta että puhutusta kielestä (Crystal 2006: 31), mikä hämärtää puhutun ja kirjoitetun kielen välistä rajaa (Viinikka & Voutilainen 2013). Eri alustoilla voi myös olla keskenään erilaisia, kuhunkin yhteyteen vakiintuneita kommunikoinnin tapoja (ks. Heikkinen 2013) ja siten myös kielenkäyttönormeja. Androutsopoulos (2006: 420–421) toteaaakin, että sähköisillä alustoilla käytetty hybridikielimuoto varioi siinä missä puhuttukin kieli. Tämän päivän maailmassa kielenhuolto tarkoittaaakin enemmänkin kielenohjailua suositusten ja ohjeiden avulla, ja se kohdistuu kirjoitettuun yleiskieleen (Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016). Toisin kuin E. N. Setälän aikoina kielenhuollolla tai oikeakielisyyden periaatteilla ei siis enää nykyään pyritä rajaamaan kirjoitetun kielen muotojen lisäksi myös puhutun kielen muotoja. Kyseessä on

kuitenkin suhteellisen uusi tapa tarkastella ja määritellä kielenhuoltoa, sillä esimerkiksi s:n ääntämystä on pyritty korjaamaan koulussa normin mukaiseksi puheterapian keinoin vielä pitkälle 1900-luvulle – aivan viime vuosikymmeniin asti (Halonen ym. 2020: 168). Puhekielen ohjailu osana kielenhuoltoa siis alkoi 1800-luvulla, kun ruotsin kieltä ääntämyksineen pidettiin uhkana suomen kielelle, ja se jatkui pitkään vielä senkin jälkeen, kun tämä ajattelutapa muuttui (ks. Halonen ym. 2020: 158). Näkemykset kielenhuollosta kuitenkin vaihtelevat myös kielenhuollon auktoriteettien kesken, eikä yksiselitteistä kielenhuollon määritelmää siis ole.

Kotimaisten kielten keskuksen (ks. Kotimaisten kielten keskus 2018: Mitä kielenhuolto on?) esittämä kielenhuollon määritelmä on hyvin samankaltainen kuin ensimmäisessä luvussa esittämäni Piipon ym. (2016) määritelmä, ja sen mukaan kielenhuollolla on kolme eri merkitystä: oikeinkirjoituksen, taivutuksen, rakenteiden, sanaston ja nimistön huolto, kokonaisten tekstien huolto sekä kielen aseman huolto. *Kielitoimiston sanakirja* (KS s.v. kielenhuolto) puolestaan määrittelee kielenhuollon kielen järjestelmän ja kielenkäytön ohjailuksi suositusten avulla. Näiden määritelmien mukaan kielenhuolto on siis laaja käsite, joka sisältää ajatuksen siitä, että kielenkäyttöön pyritään jotenkin vaikuttamaan. Kielenhuolto sisältää useita eri osa-alueita, jotka käsittävät oikeinkirjoitukseen tai oikeakielisyyteen liittyvät normit, ohjeet ja suositukset, mutta myös laajemmin tekstin tyyliin ja rakenteeseen liittyvät ohjeistukset sekä kielipolitiikan. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisintä on kuitenkin nimenomaan käsitys kielenhuollosta kielenhuoltonormeina, sillä tutkittavat ovat toisen asteen opiskelijoita ja siten tarkastelevat kielenhuoltoa ensisijaisesti koulukontekstista käsin. Seuraavaksi tarkastelenkin hieman tarkemmin kielenhuoltoon ja kielenkäyttöön liittyviä normeja.

### 3.1.2 Kielenhuollon normit ja suositukset

Normi tarkoittaa sääntöä tai ohjetta, ja erilaiset normijärjestelmät ohjailevatkin ihmisten toimintaa (Karlsson 1995). Nykyään ihmiset elävät hyvin erityyppisten ja monipuolisten tekstien maailmassa käyttäessään esimerkiksi sosiaalisen median alustoja. Tekstit eivät jakaudu enää vain puhuttuihin ja kirjoitettuihin teksteihin, vaan monissa teksteissä on elementtejä molemmista. Näin ollen myös kysymys normeista ja niiden ymmärtämisestä on ajankohtainen. Esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja pikaviestipalveluissa tapahtuvassa viestinnässä käytettävään kieleen vaikuttavat standardikielen oikeakielisyyssnormeja enemmän monet, erityisesti sosiaaliset aspektit. Normit ovat nimittäin aina tilannesidonnaisia (Piippo 2012) ja sosiaalisesti rakentuneita, joten normi voidaan käsittää myös yhteisön käsityksenä soveliaasta kielenkäytöstä (Rintala 1992: 47). Näin ollen erilaisissa sosiaalisissa

yhteisöissä, kuten vaikkapa WhatsApp-keskusteluryhmässä, voidaan käyttää kyseiselle yhteisölle ominaista kieltä, johon yhteisön jäsenet sosiaalistuvat ja joka saattaa poiketa yleisistä oikeakielisyysnormeista. Esimerkiksi Pihlajamäki (2022) osoittaa pro gradu -tutkimuksessaan, että pikaviestipalvelussa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa syntyy ryhmän sisäisiä, omanlaisiaan normeja, jotka pohjautuvat sekä paikalliseen puhuttuun kieleen että kirjoitettuun standardikieleen.

Kuten edellä on ollut jo esillä, kielen normit voidaan jakaa luonnollisiin normeihin ja kielenhuoltonormeihin eli institutionaalisiin tai ”keinotekoisiiin” normeihin (Karlsson 1995; Piippo ym. 2016). Näiden kahden normijärjestelmän välissä toimiminen aiheuttaa väistämättä myös normatiivisia jännitteitä, jotka vaikuttavat siihen, miten kielenkäytön normeihin asennoidutaan ja miten ne käsitetään. Karlssonin (1995) mukaan keinotekoiset kielinormit, joita hän kutsuu myös oikeakielisyysnormeiksi, eroavat luonnollisista kielinormeista muun muassa siinä, että ne koskevat kirjoitettua kieltä siinä missä luonnolliset normit syntyvät ja kehittyvät paikallisissa konventioissa kieliyhteisön käyttäessä kieltä. Keinotekoiset normit myös vaativat tietoista opettelua, toisin kuin luonnolliset normit, jotka opitaan luonnostaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Piipon ym. (2016) jaottelun mukaan kielenkäyttäjät käyttävät sanoja ja kieliopillisia rakenteita luonnostaan ja suunnittelematta luonnollisten normien mukaisesti siinä missä institutionaaliset eli keinotekoiset tai preskriptiiviset normit puolestaan ovat kielenkäytön tietoista normittamista, jolla pyritään ohjailemaan kielenkäyttöä. Perinteisesti luonnolliset normit ovat koskeneet ensisijaisesti puhuttua kieltä. Nykyään kieltä ei kuitenkaan voida enää jakaa yksiselitteisesti kirjoitettuun ja puhuttuun, vaan iso osa vuorovaikutuksesta tapahtuu mediavälitteisesti esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Tällöin puhutaan hybridikielimuodosta, jossa on piirteitä sekä puhutusta että kirjoitetusta kielestä (Crystal 2006: 31). Näin ollen myös luonnollinen, jatkuvasti vuorovaikutuksessa kehittyvä normisto on aiempaa enemmän esillä ja siihen myös saatetaan kiinnittää enemmän huomiota.

Aiemmin on tehty havaintoja siitä, että arkiajattelussa kielenhuolto tai kielenohjailu käsitetään usein juuri kielioppisääntöjen, eli kielenkäyttöä ohjaavien normien, kautta. Kielenkäyttöä ohjailevat normit mahdollistavat tehokkaan kielellisen toiminnan ja helpottavat ympäröivän maailman tulkitsemista. Sekä kielentutkijat että kielenkäyttäjät käsittävät kielen normit monesti nimenomaan sääntöinä, jotka määrittävät, millainen kielenkäyttö on hyväksyttävää. Vallitseva käsitys kielinormeista perustuukin hyvin pitkälti juuri standardoituun kieleen. Kielinormeja ei kuitenkaan tulisi nähdä ehdottomina sääntöinä, sillä ne ovat kuitenkin aina tilannesidonnaisia ja kantavat erilaisia sosiaalisia merkityksiä. Normeja tulisikin lähestyä aiempaa dialogisemmasta näkökulmasta. (Piippo 2012.) Normit ovat sosiaalisia ja liittyvät ihmisten käyttäytymiseen. Kuten toin jo edellä esiin, Rintalan (1992: 47) mukaan normit voidaan käsittää myös kieliyhteisön käsityksenä tilanteeseen sopivasta kielestä, mikä

korostaa niiden sosiaalista luonnetta. Normien olemassaolo havaitaankin yleensä vasta, kun niitä rikotaan (Karlsson 1995; Rintala 1992: 48), ja siksi kielenkäyttäjän kannalta saattaakin monesti olla mukavampaa toimia niiden mukaisesti. Lisäksi normin rikkomisesta seuraa usein jonkinlainen rangaistus, ja myös se kannustaa yksilöitä toimimaan normien mukaisesti (Karlsson 1995). Kielenkäyttöön liittyvien normien – niin puhuttuun kuin kirjoitettuunkin kieleen liittyvien – kohdalla rangaistus on usein sosiaalinen, ja normeista poikkeaminen voi esimerkiksi vaikeuttaa ymmärretyksi tulemista ja siten laajemminkin hankaloittaa sosiaalista toimintaa tai aiheuttaa kiusallisia tilanteita esimerkiksi julkisissa kielenkäyttötilanteissa.

Rintala (1992: 55) jakaa normit kolmeen alkuperän ja taustan mukaan eroavaan ryhmään: vakiintuneisiin, yleiskieleen sopeutuneisiin normeihin, kirjakieltä ja sen tarkoitusta varten tietoisesti luotuihin normeihin sekä normeihin, jotka eivät ole kirjoitetun kielen kannalta välttämättömiä ja joiden noudattaminen on siis vapaaehtoista. Jotkut kielenhuoltoon liittyvät suositukset ja ohjeet ovat vakiintuneempia kuin toiset ja siten myös velvoittavampia. Osa suosituksista puolestaan on tilannesidonnaisempia ja tulkinnanvaraisempia, jolloin niiden noudattaminen on vapaaehtoisempaa. (Hii-denmaa 2007: 124.)

Mitä hyötyä tietoisesti normitetusta kielestä sitten on? Normitetulla kielellä on tietyt raamit, joiden sisällä se toimii. Kuten Karlssonin (1995) jaottelusta käy ilmi, oikeakielisyysnormit eivät oikeastaan salli kovin paljon vaihtelua. Näin ollen kaikkien normitettua kieltä, esimerkiksi suomen yleiskieltä, käyttävien tulee käyttää sitä samalla tavalla. Normitettu kieli siis edistää tasa-arvoa, sillä se opitaan peruskoulussa, jonka käyvät kaikki. Tällöin esimerkiksi sosioekonomisten luokkien väliset kielelliset erot pienenevät, eikä kenenkään tarvitse kokea huonommuutta tai erilaisuutta käyttämänsä kielimuodon takia (Bartsch 1987: 290–291). Mahdollisuus ja taito käyttää yleiskieltä siis asettaa kaikki kielenkäyttäjät tasa-arvoiseen asemaan. Normitetun yleiskielen ymmärtäminen ei olisi mahdollista ilman yhteisiä normeja, ja kielenhuolto ja kielen keinotekoisista normeista huolehtiminen ovatkin tärkeitä koko kieliyhteisölle, vaikka jotkut ottavatkin siitä toisia enemmän vastuuta (Bartsch 1987: 292–293). On kuitenkin hyvä muistaa myös se, että keinotekoisia preskriptiivisiä normejaakin muokataan tarpeen mukaan, mikäli luonnolliset normit ovat niiden kanssa ristiriidassa (ks. esim. Kankaanpää 2014; Kolehmainen 2014: 341; Heikkinen & Mantila 2013: 37). Tästä hyvänä esimerkkinä toimii vuonna 2014 tehty päätös siitä, että sekä *alkaa tehdä* että *alkaa tekemään* ovat molemmat hyväksytyjä ja yleiskielisiä muotoja (ks. esim. Selänpää 2021).

Kotimaisten kielten keskus perustelee kielenkäytön ohjailua ja normittamista kielen toimivuudella. Jotta kieli säilyy toimivana ihmisten välisen kommunikaation välineenä, se tarvitsee yleisiä, kaikille yhteisiä normeja ja ohjeita. (ks. Kotimaisten kielten keskus: Yleiskieli ja sen huoltaminen.)

Luukkonen (2014: 73) puolestaan toteaa normien olevan tarpeen, jotta kielenkäyttö olisi mahdollisimman toimivaa ja vaivatonta, viestit välittyisivät tarkoituksenmukaisesti ja jokainen kieliyhteisön jäsen olisi tasa-arvoisessa asemassa. Lisäksi kielioppia ja siten myös kielenhuoltoa tarvitaan, jotta kielijärjestelmää voidaan ymmärtää ja kielestä voidaan puhua (Luukkonen 2014: 73).

Karlssonin (1995) käyttämää käsitettä *oikeakielisyydynnormi* voidaan nykyään pitää kyseenalaisena tai ainakin aikansa eläneenä. Toin aiemmin ilmi, että nykyään käytetty käsite *kielenhuolto* korvasi 1950-luvulla Setälän käyttämän *oikeakielisyyden*. Oikeakielisyydynnormi antaa kuitenkin edelleen ymmärtää, että on olemassa ”oikea” kieli, jota säädellään kielenhuoltonormeilla, ja muut kielimuodot olisivat jotenkin alempiarvoisia. Oikeakielisyyden herättää monesti negatiivisia tunteita (Piippo ym. 2016), ja siksi olisikin perustellumpaa käyttää käsitettä *kielenhuoltonormi* tai *kielenhuolto-ohje*, jotka ovatkin nykyään aktiivisemmassa käytössä (ks. esim. Rintala 2000).

### 3.1.3 Kielenhuollon opetus toisella asteella

Koivusalon (1980) mukaan äidinkielenopettajat ovat kielenhuollon kannalta merkittävässä asemassa, sillä he opettavat kirjoitetun kielen normijärjestelmän sukupolvelle toisensa jälkeen. Perusta kirjoitetun kielen normien hallitsemiseen luodaankin jo alakoulussa, mutta luokanopettajalla ei useinkaan ole kovin kokonaisvaltaista käsitystä kielestä (Murto 2009). Murto (2009) korostaakin, että etenkin toisen asteen äidinkielenopetuksessa tulisi tuoda esiin, miten kielen normit syntyvät ja että kielenohjailu on välttämätöntä yhteiskunnan toiminnan kannalta. Tällöin nuori pystyy näkemään kielen normit merkityksellisinä ja ymmärtämään niiden tarkoituksen. Haastavaa tästä tekee kuitenkin se, että vielä toisellakaan asteella opiskelevat nuoret eivät välttämättä ole vielä tarvinneet normitettua yleiskieltä muualla kuin koulussa, sillä esimerkiksi sujuvan kommunikoinnin merkitys työelämässä ei ole heille vielä tuttua (Murto 2009).

Kuten toin jo aiemmin johdannossa ilmi, kielenhuolto nostetaan esiin sekä lukion opetussuunnitelmien perusteissa että ammatillisen opetuksen perusteissa. Yleiskielen ja sen normien hallitseminen mainitaan yhtenä tekstien tuottamiseen liittyvänä yleisenä suomen kielen ja kirjallisuuden opintoaineen tavoitteena sekä tekstien tuottamisen yhtenä arviointikriteerinä (LOPS 2019: 69, 70). Lisäksi kielenhuolto tai sen osa-alueita, kuten kielen- ja tekstihuolto, kielenohjailun periaatteet tai kielipoliittikka, mainitaan usean opintomoduulin tavoitteissa tai keskeisissä sisällöissä. Lukiokoulutuksessa kielenhuoltoa ja siihen liittyviä asioita siis opiskellaan koko opintojen ajan. Äidinkielen ylioppilaskoe koostuu kahdesta kokeesta: lukutaidon ja kirjoitustaidon kokeesta. Ylioppilastutkintolautakunnan

(2022: 8) mukaan kirjoitustaidon kokeen arviointikohteita ovat muun muassa kokonaiskuva kirjoitustaidosta, tekstin rakenne sekä kieli ja tyyli. Nämä kaikki liittyvät osaltaan kielenhuoltotaitoihin, joilla on siis merkitystä erityisesti kirjoitustaidon kokeessa.

Ammatillisen opetuksen ePerusteissa mainitaan tutkintojen yhteisiin osiin sisältyvän Viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä -osan yhdeksi tavoitteeksi erilaisten tekstien tuottaminen, ja siihen liittyen arviointikriteereinä ovat muun muassa kirjoitetun kielen käytänteiden hallitseminen ja tuotettujen tekstien ilmaisun ja rakenteen muokkaaminen, oman alan ja työelämän tekstikäytänteiden hallitseminen sekä huolitellun yleiskielen hallitseminen. Myös ammatillisessa opetuksessa pyritään siis muodostamaan kattava käsitys yleiskielen konventioista, ja kieltä opiskellaan ammatin ja työelämän kannalta olennaisista näkökulmista. Eri aloilla on luonnollisesti keskenään erilaisia kielikäytänteitä, ja ammatillisen koulutuksen viestintä- ja kieliopintojen tulisikin osoittaa opiskelijoille, että ammatillinen kieli- ja viestintätaito ovat tärkeitä asioita, jotka antavat eväät tulevaan ammattiin. (Kyckling & Vaarala 2019.)

Kielenhuolto on siis olennainen osa toisen asteen koulutuksen äidinkielen opetusta, mutta lukiossa ja ammattikoulussa sitä lähestytään hieman eri näkökulmista. Keskeistä kuitenkin on se, että opiskelijan tulisi osata tuottaa kirjoitettua yleiskieltä ja erottaa se esimerkiksi erilaisista puhutun kielen muodoista tai sosiaalisessa mediassa käytettävästä kielestä. Murto (2009) korostaakin, että äidinkielenopetuksessa tulisi tuoda esiin kielenhuollon pääperiaatteet, joita ovat muun muassa yksinkertaisuus ja lyhyys, johdonmukaisuus sekä vakiintuneisuus. Kun opiskelijoiden kanssa keskustellaan ja siten perustellaan, miksi esimerkiksi selkeästi ja napakasti muotoiltu virke on monimutkaista kapulakieltä parempi, ja opetuksessa osoitetaan, että monet kielinormit ovat johdonmukaisia, kielenhuolto saattaa näyttäytyä nuoren kannalta mielekkäämpänä asiana, joka on merkityksellinen myös luokkahuoneen ulkopuolella.

### **3.2 Kieliasenteiden ja -käsitysten tutkiminen**

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen kannalta keskeisiä asenteen, kieliasenteen ja käsityksen käsitteitä sekä kieliasennetutkimuksen perinnettä. Aloitan määrittelemällä käsitteet *kieliasenne* ja *käsitys* (luku 3.2.1), minkä jälkeen esittelen tarkemmin kieliasennetutkimuksen kenttää (luku 3.2.2).



### 3.2.1 Käsitteet *kieliasenne* ja *käsitys*

Asenne (engl. *attitude*) on usein arkikielessä käytetty käsite, mutta sen tieteellinen määrittelyminen ei ole helppoa (Garrett 2010: 19) ja määritelmiä onkin useita. Asenteen käsitettä on määritelty erityisesti sosiaalipsykologian saralla. Perinteisesti asenne on käsitetty aivoissa olevina suhteellisen pysyvinä psykologisina rakenteina (Kristiansen 2020: 5). Käytännön tasolla asenteen on usein nähty ilmenevän johdonmukaisena reagoitina, ja yksi ensimmäisistä asenteen määritelmistä onkin Thurstonen (1931) määritelmä, jonka mukaan asenne on psykologiseen kohteeseen liittyvä positiivinen tai negatiivinen tunnereaktio. Myös Ajzen (2005: 3) määrittelee asenteen taipumukseksi reagoida johonkin positiivisesti tai negatiivisesti. Allport (1954) puolestaan käsittää asenteen opittuna taipumuksena ajatella, tuntea ja käyttäytyä tietyllä tavalla tiettyä kohdetta kohtaan.

Perinteiset asennemääritelmät voidaan Erwinin (2001: 14) mukaan jakaa kahteen suuntaukseen. Niistä ensimmäinen painottaa asenteeseen liittyvää emotionaalista reaktiota ja tarkastelee asennetta siis melko yksiulotteisesti. Esimerkiksi Thurstonen (1931) määritelmä edustaa tätä suuntausta. Toinen suuntaus puolestaan nostaa tunteiden lisäksi myös kognition ja käyttäytymisen merkittäviksi asenteen osatekijöiksi. Tällöin puhutaan kolmikomponenttimallista, jolla tarkoitetaan sitä, että kaikki kolme osatekijää toimivat yhdessä asenteen taustalla. Jos ihminen pitää esimerkiksi suklaasta (tunne), hänen ajatuksensa siihen liittyen ovat todennäköisesti myös positiivisia (kognitio), mikä luultavasti saa hänet syömään suklaata (käyttäytyminen). (Erwin 2001: 22.) Tällaista näkemystä edustaa esimerkiksi Allportin (1954) asennemääritelmä. Yhteistä suurimmalle osalle määritelmistä on kuitenkin se, että asenne nähdään luonteeltaan ensisijaisesti arvottavana ja arvioivana (Ajzen 2005: 3). Asenteet kohdistuvat aina johonkin kokijalleen psykologisesti merkitykselliseen asiaan, joka voi olla esimerkiksi jokin tilanne, fyysinen kohde tai ihminen. Asenteen syntyminen edellyttää kognitiivista toimintaa, ajattelua, sillä se kohdistuu psykologiseen kohteeseen. Tästä huolimatta asenteet ilmenevät ensisijaisesti tunteina. (Erwin 2001: 11–12.)

Asenteiden avulla ihminen tutkii ympäröivää maailmaa, jäsentää kokemuksiaan ja myös ohjaa omaa sosiaalista käyttäytymistään (Erwin 2001: 9). Asenteet eivät kuitenkaan synny tyhjiössä, vaan ihminen omaksuu asenteita tarkkailemalla ympäristöään (Mielikäinen & Palander 2002: 88). Asenteet ovat näin ollen sosiaalisesti rakentuneita ja opittuja ja syntyvät kokemusten kautta (Erwin 2001: 12). Koska asenteet ovat sosiaalisesti rakentuneita, ne myös muovautuvat vuorovaikutuksessa (Garrett 2010: 21). Asenteet eivät siis ole synnynnäisiä, mutta niiden perusta ja valmius niiden omaksumiseen saattaa kuitenkin olla perinnöllinen (Erwin 2001: 13). Kaiken kaikkiaan asenteen voi ajatella olevan opittu ja johdonmukainen tapa reagoida asioihin.



Mielikäisen ja Palanderin (2002: 88) mukaan kielentutkimuksessa asenne on yleensä käsitetty melko väljästi, mikä on mahdollistanut hyvin erityyppisten asioiden tutkimisen osana kieliasennetutkimusta. Kieliasenne voidaan yleisesti käsittää kielimuotojen tai kielenilmiöiden sosiaalisena arvottamisena (Vaattovaara 2009: 26), ja laajasti ajateltuna kieliasenne on mikä tahansa affektiivinen, kognitiivinen tai käytöksellinen ja arvottava reaktio tiettyä kielimuotoa tai sen puhujia kohtaan (Ryan, Giles & Sebastian 1982: 7). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kielenhuoltoon liittyviä asenteita, ja tutkimukseni sitoutuukin Saviniemen (2015: 27) määritelmään, jonka mukaan kielenhuoltoasenteet voidaan käsittää ”opittuina taipumuksina ajatella, tuntea ja käyttäytyä erityisellä tavalla suomen kielen standardia ja sen huoltoa kohtaan”.

Kieliasenteet näkyvät sanatasolla, kieliopissa ja aksentissa, ja moni ajattelee standardoidun ja normitetun kirjoitetun yleiskielen olevan ”oikeaa” kielenkäyttöä (Garrett 2010: 2, 5). Kieliasenteet siis koskevat kielen eri osa-alueita, ja tämän tutkimuksen kannalta relevanttia on se, miten toisen asteen opiskelijat suhtautuvat juuri standardoituun yleiskieleen, jota pyritään ohjailemaan ja johon kielenhuoltokin siis liittyy. Eri kielimuotoja koskevat asenteet ja niihin liittyvät stereotypiat siirtyvät kulttuurin ja sukupolvien mukana. Esimerkiksi asiapitoisissa ja arvostetuissa yhteyksissä, kuten uutisissa tai presidentin puheissa, käytettyä kielimuotoa pidetään usein yläluokkaisempana ja siten oikeampana kuin jotakin muuta kielimuotoa. (Piippo ym. 2016.) Koulussa opetetaan, millaisissa yhteyksissä käytetään millaistakin kielimuotoa, mikä varmasti osaltaan vahvistaa käsitystä kirjoitetusta yleiskielestä oikeimpana kielimuotona. Onkin kiinnostavaa, miten toisen asteen opiskelijat näkevät asian: käsittävätkö he kielenhuollon nimenomaan kirjoitetun yleiskielen kautta tai voiko puheessa heidän mielestään käyttää esimerkiksi anglismeja?

Kielenhuoltoa ja siihen liittyviä asenteita on aiemmin tutkittu eri näkökulmista sekä koulu- maailmassa että työelämässä. Saviniemi (2015) on kansanlingvistisessä väitöskirjassaan tutkinut toimistushenkilökunnan kielenhuoltotietoja, -käytäntöjä ja -diskursseja. Lisäksi aiheesta on tehty lukuisia pro gradu -tutkimuksia, joiden kohteina ovat olleet esimerkiksi toisen asteen opiskelijoiden yhdyssanaosaaminen (Eerola 2010; Lauri 2018), alakoululaisten kirjoitelmien kielen norminmukaisuus (Lehtinen 2013) sekä opiskelijoiden ja toimistotyöntekijöiden kielenhuoltokäsitykset (Leinonen 2005). Myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltotaitoja, -käsityksiä ja -asenteita on tutkittu (Nivukoski 2019). Gustafsson (2005) ja Holmi (2008) ovat puolestaan tutkineet nuorten kieliasenteita yleisesti.

Kieliasenteiden taustalla vaikuttavat erilaiset uskomukset, oletukset ja stereotypiat (Preston 2013: 168; ks. myös Preston 2018). Nämä esimerkiksi tiettyyn kielimuotoon liittyvät ennakkoajatukset vaikuttavat kyseiseen muotoon liittyviin asenteisiin. Siksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan toisen

asteen opiskelijoiden kielenhuoltoon liittämien asenteiden lisäksi myös heidän käsityksiään kielenhuollosta.

Käsitys voidaan ymmärtää asenteen tiedostettuna puolena. Esimerkiksi Garrett (2010: 31) määrittelee käsityksen (engl. *belief*) asenteen kognitiiviseksi osatekijäksi, ja myös Fishbeinin ja Ajzenin (1975: 14) määritelmän mukaan asenne jotakin asiaa tai kohdetta kohtaan rakentuu kyseiseen asiaan tai kohteeseen liitettyjen, melko pysyvien käsitysten varaan. Ihmisen käsitykset siis luovat tiedollisen pohjan hänen asenteilleen, pyrkimyksilleen ja käytökselleen. Yleensä ihmisellä on sekä positiivisia että negatiivisia käsityksiä huomion kohteena olevasta asiasta ja hänen asenteensa kyseistä asiaa kohtaan vastaa hänen käsitystensä kokonaisvaikutusta. Näin ollen asenteeseen vaikuttaa kin pikemminkin käsitysten joukko, ei niinkään mikään yksittäinen käsitys. (Fishbein & Ajzen 1974: 1415.) Koska käsitykset vaikuttavat asenteiden syntymiseen, asennetutkimuksessa on tärkeää pureutua myös niihin.

Mitä tulee kielenkäytön normeihin liittyviin käsityksiin, monesti ajatellaan virheellisesti, että kaikki kieltä koskevat normit olisivat oikeakielisyysnormeja eli kielenhuolto-ohjeita, vaikka näin ei suinkaan ole (Karlsson 1995). Luonnollisista normeista ei vain välttämättä olla yhtä tietoisia kuin oikeakielisyysnormeista, joita jokaisen kielenkäyttäjän täytyy erikseen opiskella. Näin ollen monen käsitys kielestä on melko mustavalkoinen: on hyvää ja huonoa kieltä. Tämä käsitys perustuu pitkälti siihen, että koulussa annettava opetus pohjaa perinteisesti preskriptiiviseen norminäkemykseen, mikä aiheuttaa sen, että kaikenlaista kielenkäyttöä tarkastellaan preskriptiivisen normiajattelun näkökulmasta eikä keinotekoista ja luonnollista normijärjestelmää siis osata eritellä toisistaan. (Vaattovaara 2009: 30.) Käsitys siitä, että kieleen ja kielenkäyttöön liittyy useita, osittain päällekkäisiäkin normistoja (Karlsson 1995) saattaa hämärtyä, kun kielen normeja on totuttu tarkastelemaan ensisijaisesti preskriptiivisten normien kautta. On myös hyvä tiedostaa, että merkittävä osa nykypäivän vuorovai-  
kutuksesta tapahtuu verkkovälitteisesti erilaisilla sosiaalisen median alustoilla, kuten WhatsAppissa, Instagramissa ja Twitterissä, joilla on käytössä erilaiset, yleiskielen normeista erilliset kielenkäytön normit. Näin ollen myös käsitys yleiskieltä ohjailevista normeista saattaa muuttua ja vaihdella, ja onkin kiinnostavaa katsoa, millaisilta tulokset näyttävät tutkimiani kohderyhmiä edustavan aineiston valossa.

### 3.2.2 Monimenetelmäinen kieliassenetutkimus

Tämä tutkimus on kielikäsitys- ja kieliassenetutkimus, joka hyödyntää sekä suoriin menetelmiin painottuvan kansanlingvistiikan että epäsuoriin menetelmiin perustuvan sosiaalipsykologisen asennetutkimuksen metodiikkaa. Kieliassenetutkimus on sociolingvistiikan osa-alue, joka on saanut alkunsa 1960-luvulla ja pohjautuu sosiologiseen ja sosiaalipsykologiseen asennetutkimukseen (Mielikäinen & Palander 2002: 86; ks. myös Agheyisi & Fishman 1970). Kyseessä on siis verrattain nuori mutta kuitenkin jo vakiintunut tutkimussuuntaus, jonka avulla voidaan selvittää tutkittavien johonkin kielen ilmiöön liittämiä käsityksiä, asenteita ja uskomuksia (Dufva yms. 1996; Mielikäinen & Palander 2002). Kieliassenetutkimuksen alle lukeutuu useita eri suuntauksia, jotka tutkivat kieliaseiteita eri näkökulmista ja eri menetelmin (ks. esim. Mielikäinen & Palander 2002).

Labovin vuonna 1966 tekemä kieliyhteisöjen kerrostuneisuuteen perehtynyt tutkimus toi asenteen tutkimisen osaksi sociolingvistisiä tutkimuksia. Kyseinen tutkimus nimittäin osoitti, että ihmisillä on sekä tietoisia että tiedostamattomia asenteita kieltä kohtaan ja että näillä asenteilla on suora yhteys myös kielenkäyttöön ja siihen, miten eri puhetapoja ja kielimuotoja arvotetaan suhteessa toisiinsa. (Garrett 2010: 19.) Kieliassenetutkimukset voivat tarkastella kieltä eri näkökulmista joko laajemmin tai tietyn kielenpiirteen kautta. Asennetutkimusten kohteina voivatkin olla niin kielen valinta monikielisessä yhteisössä, murrevariaatio kuin erilaisiin sanaston variaatioihinkin liittyvät aiheet (Mielikäinen & Palander 2002: 88; Kristiansen 2020: 11). Kristiansen (2020: 11) kuitenkin toteaa, että suurin osa sosiaalipsykologisista kieliassenetutkimuksista on lähestynyt kieltä holistisesti eli kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta käsin, jolloin tarkastelun kohteena on ollut jokin tietty kielimuoto, kuten murre, tai kieli jonkin spesifin ja yksilöidyn kielen piirteen variantin sijaan.

Sociolingvistit ovat jo pitkään tarkastelleet kielenkäyttäjien kieliaseiteita ja olleet kiinnostuneita niistä, mutta sociolingvististen tutkimusten lähtökohtana on usein ollut kielenkäyttäjän kielellinen tuotos tämän oman kielinäkemyksen sijaan. Sosiaalipsykologisen asennetutkimuksen perinteessä ei yleensä ole huomioitu sitä, että lingvististä koulutusta saamattoman kielenpuhujan käsitys kielestä ei välttämättä vastaa kielentutkijan tulkintoja. (Vaattovaara 2009: 26–27.) Tämä johtaa siihen, että tutkimuksissa keskitytään sellaisiin havaintoihin, joita tavallisilla kielenkäyttäjillä ei ole (Mielikäinen & Palander 2002: 90). Sosiaalipsykologisessa asennetutkimuksessa käytetäänkin usein epäsuoria menetelmiä, kuten Osgoodin semanttista differentiaalia tai Likert-asteikkoja, jotta päästäisiin käsiksi tutkittavien ehkä osin tiedostamattomiinkin asenteisiin (ks. Kristiansen 2020: 13; Mielikäinen & Palander: 89). Tällöin tutkimuksen kohteena olevaa kielimuotoa tai kielen piirrettä ei ole suoraan nimetty. Tällaiset epäsuorat tutkimusmenetelmät ovat kuitenkin saaneet osakseen myös kritiikkiä

etenkin diskurssintutkijoiden puolelta, sillä niiden avulla ei päästä käsiksi siihen, miten kieliasteet rakentuvat ja miten niihin liittyvät mielipiteet ilmaistaan ja perustellaan (Mielikäinen & Palander 2002: 90).

Tästä epäsuhdasta on saanut alkunsa Prestonin kehittänyt kansanlingvistiikka, joka tutkii sitä, miten kielitieteellisesti kouluttautumattomat ihmiset, niin kutsutut maallikot, puhuvat kielestä ja sen eri muodoista sekä miten he analysoivat niitä (Preston 1996: 40–42). Yksi sosiaalipsykologisen asennetutkimuksen ongelma onkin kansanlingvistien näkökulmasta ollut metakielen puute (Mielikäinen & Palander 2002: 91). Niedzelski ja Preston (2000: 3) kuitenkin ajattelevat, että maallikoiden käyttämä metakieli on vain erilaista kuin lingvistien. Esimerkiksi eri kielimuodoista keskusteltaessa maallikot saattavat käyttää hyvin erilaisia termejä kuin lingvistit. Se ei kuitenkaan tarkoita, että maallikoiden käsitykset kielestä olisivat täysin irrallisia lingvistien käsityksistä, vaan niiden avulla on mahdollista saada laajempi ymmärrys kielestä (Niedzelski & Preston 2000: VIII).

Niedzelskin ja Prestonin (2000: 2) mukaan kansanlingvistiikan traditio voidaan ajoittaa paljon aiemmaksi, mutta moderni kansanlingvistiikka on saanut alkunsa Hoeningswaldin vuonna 1966 pitämästä esitelmästä, jossa hän totesi, että kielen tilanteen (what goes on in language) lisäksi tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten ihmiset reagoivat kielen tilanteeseen ja muutokseen ja mitä he siitä todella ajattelevat. Mielikäinen ja Palander (2002: 90) puolestaan ajoittavat modernin kansanlingvistiikan synnyn vasta 1980–1990-luvuille. Joka tapauksessa kyseessä on suhteellisen nuori kielentutkimuksen ala. Vaattovaaran (2009: 27) mukaan kansanlingvistiikka asettuu dialektologian ja sosiolingvistiikan välimaastoon, ja siinä missä kansandialektologia tutkii kielenpuhujien murrehavaintoja, kansanlingvistiikka tutkii kielenpuhujien kieliasteita laajemmin. Toisin kuin sosiaalipsykologisessa asennetutkimuksessa kansanlingvistiikassa ja -dialektologiassa on perinteisesti hyödynnetty suoria tutkimusmenetelmiä, joilla tarkoitetaan sitä, että informanteilta kysytään suoraan, millaisia tunteita tai asenteita tutkimuksen kohteena oleva kielimuoto heissä herättää (Kristiansen 2020: 13). Tällöin ei päästä käsiksi ”piilotettuihin” tai osin alitajuisiin asenteisiin, mutta saadaan kartoitettua informanttien omia ajatuksia asiasta. Kansanlingvistisissä tutkimuksissa yleisesti käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä ovatkin esimerkiksi kuuntelutestit, kyselyt ja haastattelut (Mielikäinen & Palander 2002: 91).

Kansanlingvistiikan ja sosiaalipsykologisen kieliasteentutkimuksen keskeisenä erona on siis se, että sosiaalipsykologisessa asennetutkimuksessa kysymyksenasettelun lähtökohtana on tutkijan ja tutkimustradition näkökulma, kun taas kansanlingvistiikka pyrkii asettamaan kysymyksiä maallikon ajattelutavasta lähtien (Niedzelski & Preston 2000). Näin ollen esimerkiksi sosiaalipsykologisen tradition mukaisessa kieliasteentutkimuksessa käytettävän kyselylomakkeen kysymyksenasettelut perustuvat lingvistiseen näkökulmaan tutkimuksen vastaajan, ei-lingvistin, näkökulman sijaan. Omassa

tutkimuksessani olen pyrkinyt yhdistämään nämä lähestymistavat aiempien tutkimusten mallin pohjalta. Kansanlingvistiikan ja sosiaalipsykologisen asennetutkimuksen välisen rajan on todettu olevan hämärtyneessä. Nykyään myös sosiaalipsykologisen kieliassennetutkimuksen piirissä on alkanut yleistyä tutkimusmenetelmien yhdisteleminen, ja perinteisiin epäsuoriin ja kvantitatiivisiin menetelmiin yhdistetäänkin aiempaa useammin myös suoria ja kvalitatiivisia menetelmiä. (Vaattovaara 2009: 29, 30.) Tämä on ollut lähtökohtani myös tässä tutkimuksessa.

Kieliasenteisiin liittyvät vahvasti myös kieli-ideologiat. Mäntynen ym. (2012: 326) nostavat esiin Michael Silversteinin kieli-ideologiamääritelmän, jonka mukaan kieli-ideologiat ovat havaitun kielen rakenteen tai käytön piirteitä perustelevia kieliuskomuksia. Blommaert (1999) puolestaan määrittelee kieli-ideologioilla yleisesti tarkoitettavan kielten ja kielellisten käytäntöjen normeja, arvoa ja käyttämistä koskevaa ymmärrystä ja uskomuksia. Useimmat kieli-ideologian määritelmät joka tapauksessa sisältävät ajatuksen siitä, että kieli-ideologiat ovat keskeisiä kielen muokkaajia (Mäntynen ym. 2012: 328). Kieli-ideologisissa tutkimuksissa käsitellään muun muassa sitä, millaisia uskomuksia ja arvostuksia kielikysymykset ihmisissä herättävät ja miten kieli käsitetään ja siihen suhtaudutaan. Kieli-ideologian käsite nousee esiin erityisesti silloin, kun on kyse kielten välisistä suhteista, mutta suomenkäyttäjien suomen kieltä kohtaan osoittamat kieli-ideologiat vaikuttavat väistämättä siihen, miten suomeen ja sen eri muotoihin, kuten esimerkiksi kirjoitettuun yleiskieleen, suhtaudutaan. (Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012: 325, 326.) Kieli-ideologiat liittyvät aina laajemmin vallitsevaan yhteiskuntaan, ja esimerkiksi Suomessa kieli-ideologioihin ovatkin vaikuttaneet vahvasti ne aatehistorialliset käsitykset, joiden avulla kieltä on pyritty aikanaan ohjailemaan (Mäntynen ym. 2012: 335). Näin ollen esimerkiksi aiemmin esittelemäni kielellinen purismi on vaikuttanut suomalaisten kieli-ideologioihin.

## 4 TOISEN ASTEEN OPISKELIJOIDEN KIELENHUOLTOKÄSITYKSET

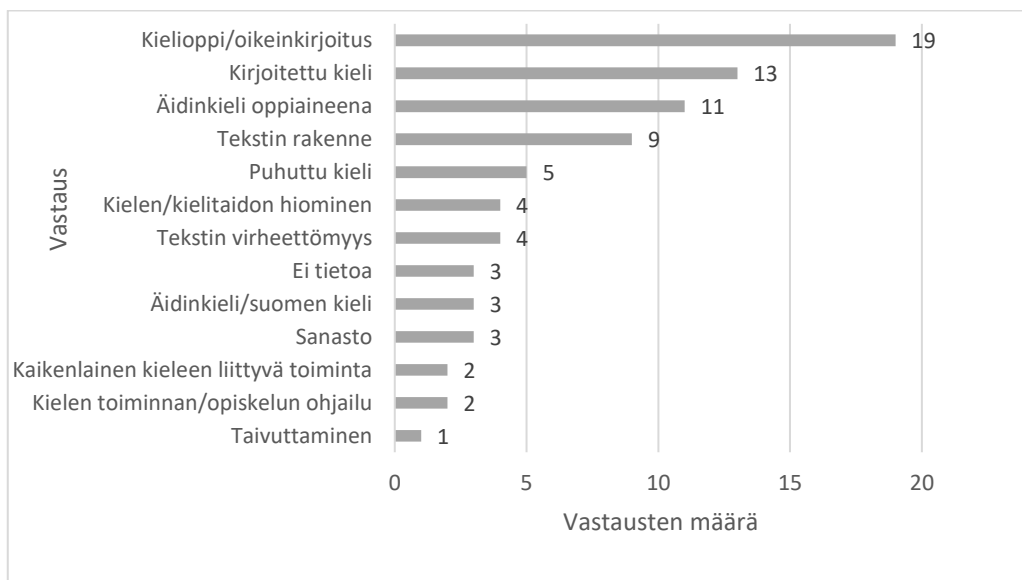
Edeltävissä luvuissa olen taustoittanut tutkimustani esittelemällä tutkimusaineistoni sekä sen keruuprosessin ja aiempaa, erityisesti kielenhuoltokäsityksiä sekä kielikäsitteisiin ja kieliasteisiin liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Tässä luvussa vastaan aineiston analyysin avulla ensimmäiseen, kansanlingvistiseen tutkimuskysymykseeni: miten ammattikoululaiset ja lukiolaiset ymmärtävät käsitteen *kielenhuolto*, ja millaisena he näkevät sen merkityksen? Aloitan erittelemällä sitä, miten toisen asteen opiskelijat määrittelevät kielenhuoltoa (luku 4.1), minkä jälkeen esittelen tekijöitä, joiden he uskovat vaikuttaneen oman kielenhuoltokäsityksensä kehittymiseen (luku 4.2). Lopuksi esittelen vielä vastaajien käsityksiä kielenhuollon merkityksestä eri yhteyksissä (luku 4.3). Käsittelem lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastauksia rinnakkain, jotta kahden vastaajaryhmän vastausten vertailu olisi sujuvaa. Viitaten jonkun tietyn vastaajan vastaukseen, käytän kyseiseen vastaajaan viittaavaa koodia. Koodijärjestelmä on esitelty luvussa 2.3.

### 4.1 Kielenhuoltokäsitykset

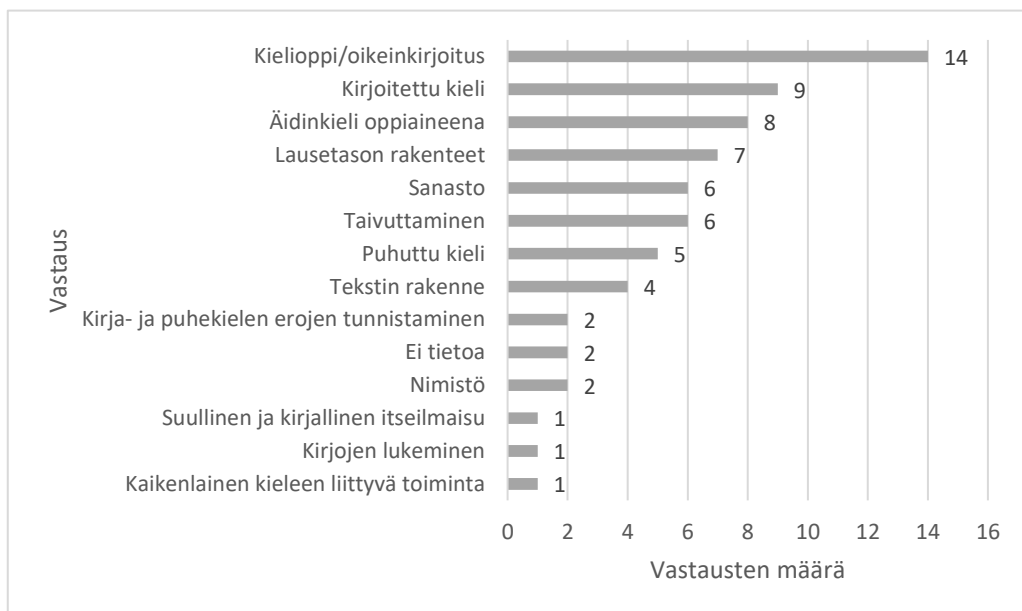
Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on, miten toisen asteen opiskelijat ymmärtävät käsitteen *kielenhuolto* ja millaisena he näkevät sen merkityksen. Kyselylomakkeen ensimmäisessä osassa selvitinkin toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiä kysymällä suoraan avoimen, laadullisesti analysoitavan kysymyksen avulla, mitä kielenhuolto heidän mielestään tarkoittaa (ks. liitteen kyselylomaketta).

Vastauksista nousi esiin laadullisen sisällönanalyysin pohjalta yhteensä 17 luokkaa: 1. kieliooppi ja oikeinkirjoitus, 2. kirjoitettuun kieleen kohdistuva toiminta, 3. puhuttuun kieleen kohdistuva toiminta, 4. äidinkielen oppiaine, 5. tekstin rakenteen muokkaaminen, 6. tekstin virheettömyys, 7. kielen tai kielitaidon hiominen, 8. sanaston hallitseminen, 9. nimistön hallitseminen, 10. yleisesti äidinkieli tai suomen kieli, 11. kielen toiminnan tai sen opiskelun ohjailu, 12. oikeanlainen taivuttaminen, 13. kaikenlainen kieleen liittyvä toiminta, 14. lausetason rakenteet, 15. kirjojen lukeminen, 16. kirja- ja puhekielen erojen tunnistaminen sekä 17. suullinen ja kirjallinen itseilmaisuus. Lisäksi mukana oli vastauksia, joissa kielenhuoltoa ei ollut osattu määritellä mitenkään. Monessa vastauksessa kielenhuollolle esitettiin useita määritelmiä, joten määritelmiä on vastaajia enemmän, vaikka toki monissa tapauksissa eri vastaajien määritelmät osuivat myös yksiin. Suurin osa luokista esiintyy sekä

lukiolaisten että ammattikoululaisten vastauksissa, mutta osa nousee esiin vain toisessa vastaajaryhmässä. Kielenhuoltomääritelmät on koottu ja eritelty luokittain ja vastaajaryhmittäin kuvioissa 1a (lukiolaisten vastausten pohjalta) ja 1b (ammattikoululaisten vastausten pohjalta).



Kuvio 1a. Kielenhuoltomääritelmät lukiolaisten vastauksissa (N=79).



Kuvio 1b. Kielenhuoltomääritelmät ammattikoululaisten vastauksissa (N=68).

Kuten kuvioista 1a ja 1b voi huomata, kielenhuoltokäsitysten variaatio ja monipuolisuus nousevat tämän tutkimuksen aineistossa esiin. Vaihtelua käsityksissä esiintyy sekä vastaajaryhmien (ks. kuviot 1a ja 1b) että yksittäisten vastaajien välillä, mutta toisaalta myös yhdistäviä tekijöitä nousee aineistosta esiin.

Sekä lukiossa että ammattikoulussa opiskelevat käsittävät tämän aineiston valossa kielenhuollon hyvin pitkälti kielioppisääntöjen ja oikeinkirjoituksen kautta, kuten kuvioiden 1a ja 1b kohdat ”Kielioppi/oikeinkirjoitus” osoittavat. Tähän liittyy myös useamman lukiolaisen vastauksessa toistunut käsitys siitä, että kielenhuollon pyrkimyksenä olisi virheetön teksti. Esimerkiksi vastaaja LN10 totesi kielenhuollon tarkoittavan sitä, että *virheitä ei olisi tekstissä* ja vastaaja LN21 puolestaan määritteli kielenhuollon tarkoittavan sitä, että *kirjoitetaan mahdollisimman virheettömästi*. Tämä oli odotettavissa, sillä kouluopetuksessa korostuvat juuri oikeinkirjoituksen näkökulma ja niin sanotun virheettömän tekstin tuottaminen. Koulussa saatava kielenhuolto-opetus pohjaa siis pitkälti preskriptiivisiin eli ohjaileviin normeihin, joiden avulla kielenkäyttöä pyritään ohjailemaan, kuten toin esiin jo luvussa 3.1.3. Kielenhuoltoon liitettävä virheettömyyden vaatimus tai oletus kytkeytyy tämän tutkimuksen aineistossa nimenomaan kirjoitettuun kieleen, eikä sitä mainittu lainkaan puhutun kielen yhteydessä.

Kirjoitettu kieli korostuu muutenkin molempien vastaajaryhmien vastauksissa. Vastaajista 22 (13 lukiolaista ja yhdeksän ammattikoululaista) mainitsi, että kielenhuolto liittyy nimenomaan kirjoittamiseen tai kirjoitettuihin teksteihin (ks. kuviot 1a ja 1b). Toisaalta myös puhuttu kieli toistui useassa vastauksessa. Sekä lukiolaisista että ammattikoululaisista viisi mainitsi vastauksessaan puhutun kielen, minkä lisäksi yksi ammattikoululaisvastaaja mainitsi myös suullisen ja kirjallisen itseilmaisun, joka sisältää ajatuksen kielenhuollosta myös puhuttuun kieleen liittyvänä asiana. Esimerkiksi vastaajan LN25 mielestä kielenhuolto on *vähän kaikkea kieleen liittyvää, kuten puhumista*, ja vastaaja AX8 kuvaa kielenhuoltoa *oikein puhumiseksi*. Puhutun kielen maininneista vastaajista moni mainitsi vastauksessaan kuitenkin myös kirjoitetun kielen. Näin ollen osa vastaajista selkeästi liittyy kielenhuollon piiriin kaikenlaisen kielenkäytön. Myös oman äidinkielen tai yleisesti suomen kielen kaikenlainen hallitseminen, niin puhutun kuin kirjoitetun kielen osalta, ja sujuva käyttäminen nousevat esiin useammassa kummankin vastaajaryhmän vastauksissa. Nämä vastaajat selkeästi käsittävät kielenhuollon hyvin laajasti kieltä koskevana asiana ja toimintana, ja esimerkiksi vastaaja LM20 totesi, että kielenhuolto on *kaikenlaista kielen kanssa tekemistä*. Vastaajalle AN21 kielenhuolto puolestaan tarkoittaa *sujuvaa kielitaitoa*, eikä hän ole tarkemmin eritellyt, liittyykö se puhuttuun vai kirjoitettuun kieleen tai mitä sujuva kielitaito hänen mielestään tarkoittaa käytännössä. Nämä määritelmät siis todennäköisesti käsittävät sekä puhutun että kirjoitetun kielen, oikeinkirjoituksen kuin kokonaisten



tekstien rakenteenkin. Yhdeksän lukiolaisen ja neljän ammattikoululaisen mielissä sujuva ja selkeä kielenkäyttö tai kielitaito kuitenkin liittyi nimenomaan kirjoitettuun kieleen, mitä tukee se, että 13 lukiolaista ja yhdeksän ammattikoululaista mainitsi kielenhuoltoa määritellessään eksplisiittisesti kirjoitetun kielen. Kielenhuollon tavoitteiksi mainittiinkin muun muassa *kyky osata kirjoittaa sujuvaa tekstiä* (LN33) ja *tehdä kirjoittamisesta selkeämpää* (AM18).

Moni vastaaja määritteli kielenhuoltoa listaamalla siihen liittyviä oikeinkirjoitusasioita, joita olivat esimerkiksi isot alkukirjaimet, pisteet, pilkut, välimerkit, välilyönnit ja sanaluokat. Esimerkiksi vastaaja AM6 luonnehti kielenhuoltoa seuraavasti:

- (1) ”Se tarkoittaa minun mielestä sitä että esimerkiksi jos kirjoitetaan runoa tai tarinaa niin se kirjoitetaan puhtaaksi eli **isot alkukirjaimet, pisteet, pilkut, yhdyssanat**, ja vaikka jos on tarvetta niin **huutomerkit ja kysymysmerkit ja välilyönnit**.” (AM6)

Kyseinen vastaus kiteyttää aineistossa laajasti korostuneen ajatuksen siitä, että kielenhuolto liittyy nimenomaan kirjoitettuun kieleen ja siihen liittyviin oikeinkirjoitusohjeisiin ja -sääntöihin. Yhteensä kymmenessä vastauksessa mainittiin erikseen yhdyssanat, jotka siis vaikuttavat monella yhdistyvän kielenhuoltoon. On mahdollista, että yhdyssanat ja niiden harjoittelu ovat jääneet monelle mieleen, sillä niitä on äidinkielen opetuksessa käyty läpi ja kerrattu monet kerrat alakoulusta lähtien. Esimerkissä 1 kiinnostavaa on myös vastaajan käsitys siitä, että kielenhuoltoon kuuluvat välimerkien, yhdyssanojen ja isojen alkukirjainten lisäksi välilyönnit, sillä tämä kertoo siitä, että vastaaja ajattelee tekstien tuottamista nimenomaan sähköisessä muodossa. Kaikki tutkimuksen informantit varmasti tuottavat suurimman osan kirjoittamisestaan teksteistä sähköisesti, mutta vain tässä vastauksessa se tuotiin selkeästi esiin.

Vaikka monissa lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastauksissa kielenhuoltoa lähestyttiin samankaltaisten asioiden, kuten juuri oikeinkirjoitussääntöjen, äidinkielen oppiaineen ja kirjoitetun kielen kautta, on vastaajaryhmien välillä myös eroja. Viiden lukiolaisen vastauksessa mainittiin hiominen; kielenhuolto käsitettiin näissä vastauksissa muun muassa kielellisen osaamisen, oikeinkirjoituksen, tekstin rakenteen ja sisällön sekä kielioppivirheiden hiomisena, kuten esimerkit 2 ja 3 osoittavat:

- (2) ”[Kielenhuolto tarkoittaa] oman kielellisen osaamisen **hiomista**.” (LM2)

- (3) ”[Kielenhuolto tarkoittaa] kieliopillisten virheiden **hiomista**.” (LN8)

Toisin sanoen osa lukiolaisvastaajista ymmärtää kielenhuollon nimenomaan jo olemassa olevien taitojen kehittämisenä ja virheiden karsimisena. Ammattikoululaisten vastauksissa hiomista ei mainittu kertaakaan, mutta sen sijaan taivuttaminen nousi esiin kuuden ammattikoululaisen vastauksessa (ks. esimerkit 4 ja 5).

- (4) ”[Kielenhuolto tarkoittaa] sitä että muistellaan, miten jotkin sanat taipuvat.” (AX14)
- (5) ”[Kielenhuolto tarkoittaa] sitä et opetellaan paremmin taivuttamista.” (AM17)

Siinä missä osa lukiolaisista siis yhdistää kielenhuollon olemassa olevien taitojen parantamiseen, osalla ammattikoululaisilla se vaikuttaa yhdistyvän esimerkiksi sanaluokkien ja lauseenjäsenten oikeaoppiseen taivuttamiseen.

Muutenkin ammattikoululaisten vastauksissa korostuivat kielenhuoltoa määriteltäessä lukiolaisia enemmän pienemmät kokonaisuudet, kuten juuri taivutus, sanasto ja nimistö. Ammattikoululaisista kuusi mainitsi sanaston kielenhuoltoa määritellessään siinä missä lukiolaisista vain kolme nosti sanaston esiin. Nimistö sen sijaan mainittiin kahdessa ammattikoululaisten vastauksessa muttei kertaakaan lukiolaisten vastauksissa. Tämä viittaa siihen, että sanastoon kiinnitetään ammattikoulun äidinkielenopetuksessa lukio-opetusta enemmän huomiota, mikä toisaalta on hyvin ymmärrettävää; korostuuhan ammattikouluopetuksessa juuri omaan alaan liittyvien tekstien tunnistamisen ja tuottamisen taidot, joihin olennaisesti kuuluu myös taito käyttää oikeaa sanastoa. Tekstikokonaisuuksien hallitseminen ja rakenne nousivat esiin kummankin vastaajaryhmän vastauksissa (yhdeksän lukio-laista ja neljä ammattikoululaista), mutta lukiolaisten vastauksissa se mainittiin huomattavasti useammin. Lukiolaisten vastauksissa myös harvemmin mainittiin yksityiskohtaisesti esimerkiksi oikeinkirjoitukseen liittyviä sisältöjä, kuten juuri sanasto, välimerkit tai isot alkukirjaimet, kun taas ammattikoululaisten vastauksissa ne nousivat esiin paljon useammin. Lukio-opetuksessa keskitytäänkin paljon esimerkiksi tekstin koheesioon ja tekstiin kokonaisuutena, sillä ylioppilaskirjoituksissa pelkkää oikeinkirjoitusta olennaisempaa on osata ilmaista asiansa tarkoituksenmukaisesti ja selkeästi, ja siinä kieliopillisesti oikein kirjoitettu teksti on vain pieni osa (ks. esim. LOPS 2019: 68–70; Ylioppilastutkintolautakunta 2022).

Molemmissa vastaajaryhmissä kielenhuoltoa määriteltiin paljon myös äidinkielenopetuksen ja koulutyöhön liittyvän harjoittelun ja kertaamisen kautta. Lukiolaisvastaajista 11 oli sitä mieltä, että kielenhuolto tarkoittaa esimerkiksi *äidinkielenopetuksessa harjoiteltavaa ja ylläpidettävää oikeinkirjoitustaitoa* (LX34) tai *kielenopiskelun ohjailua* (LM32), jolla todennäköisesti viitataan juuri äidinkielen oppitunneilla tapahtuvaan ohjailuun. Ammattikoululaisista hieman pienempi osuus, kahdeksan vastaajaa, nosti vastauksessaan esiin äidinkielenopetuksen tai koulukontekstin. Heidän mielestään kielenhuolto tarkoittaa *äikkää* (AN2), *äidinkielen opetuksen asioiden muistelemista* (AM9) tai *oikeinkirjoitussääntöjen opettelua* (AN1), joista viimeisen laskin tähän tilastoon mukaan, sillä oletan toisen

asteen opiskelijan liittävän oikeinkirjoituksen opettelun hyvin vahvasti nimenomaan äidinkielen oppiaineeseen, kuten lukiolaisten vastauksissa on tuotu implisiittisesti esiin. Sillä, miten kielenhuolto on nuorille koulutaipaleen aikana esitetty ja mitä asioita siihen liittyen on painotettu, vaikuttaa siis olevan suuri vaikutus siihen, miten kielenhuolto yleisesti käsitetään.

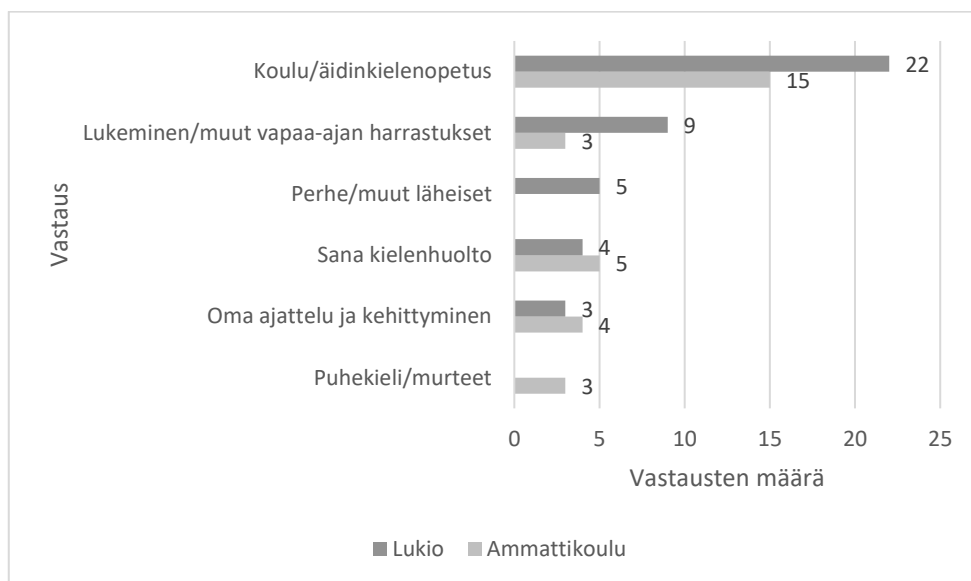
Kuten kuviosta 1a näkee, lukiolaiset määrittelevät kielenhuollon useimmiten oikeinkirjoituksen ja kielioppisääntöjen, kirjoitetun kielen, äidinkielen oppiaineen, tekstin rakenteen ja virheettömyyden, puhutun kielen sekä tekstin virheettömyyden ja kielitaidon hiomisen kautta. Ammattikoululaisten määritelmässä puolestaan korostuvat näiden lisäksi lausetason rakenteet sekä tekstin virheettömyyden ja kielitaidon hiomisen sijasta sanaston ja taivuttamisen hallitseminen, kuten taulukosta 1b huomaa. Näiden lisäksi vastauksista nousi esiin asioita, jotka mainittiin vain kerran tai pari. Esimerkiksi vastaaja LX34 sisällytti kielenhuoltoon oikeinkirjoituksen ja tekstien huoltamisen lisäksi myös säännöllisen lukemisen (ks. taulukko 1a, Kaikenlainen kieleen liittyvä toiminta), ja vastaaja AM9 puolestaan määritteli kielenhuollon kirjojen lukemiseksi (ks. taulukko 1b, Kirjojen lukeminen). Tästä voi päätellä, että nämäkin vastaajat yhdistävät kielenhuollon äidinkielenopetukseen, johon kuuluu myös lukemista ja kirjallisuuteen tutustumista. Vastaajat AM7 ja AX14 sisällyttivät kielenhuollon määritelmäänsä kirja- ja puhekielen väliset erot, mikä kertoo siitä, että erilaisten kielimuotojen erot tiedostetaan ja niitä myös todennäköisesti pidetään melko suurina. Vastaaja LN9 ymmärsi kielenhuollon *kielen oikeellisuudeksi ja säännönmukaisuudeksi sen kontekstiin nähden*, mikä sisältää käsityksen siitä, että kieli on aina kontekstisidonnaista ja siten myös kieltä ohjaavat preskriptiiviset normit vaihtelevat tilanteittain. Erityisen vuorovaikutuksellinen näkökulma oli vastaajan AN24 määritelmässä, jonka mukaan kielenhuolto on suullista ja kirjallista itseilmaisua. Tämä antaa ymmärtää, että kielenhuollolla pyritään siihen, että kykenee ilmaisemaan itseään tarkoituksenmukaisesti niin puhutun kuin kirjoitetunkin kielen avulla.

Tässä tutkimuksessa ei ole tavoitteena tuottaa yksityiskohtaista analyysia siitä, millainen yhteys vastaajan iällä, opiskelualalla tai sukupuolella on hänen kielenhuoltokäsitykseensä. Karkean tarkastelun perusteella äidinkielellä näyttää kuitenkin olevan jonkinlainen yhteys kielenhuoltokäsitykseen. Kaksi ammattikoululaista ja kaksi lukiolaista merkitsi äidinkielekseen ruotsin tai jonkin muun kielen. Ne ammattikoululaiset, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta kuin suomea, määrittivät kielenhuollon oikeinkirjoituksen kautta. Sen sijaan molemmat lukiolaisvastaajat, jotka olivat merkinneet äidinkielekseen jonkin muun kielen, vastasivat, etteivät osaa sanoa, mitä kielenhuolto heidän mielestään tarkoittaa. Kyseiset vastaajat olivat lukiolaisista ainoat, jotka eivät osanneet mitenkään määrittellä kielenhuoltoa. Ammattikoululaisissakin oli kaksi vastaajaa, jotka eivät osanneet määrittellä kielenhuoltoa, mutta he olivat merkinneet äidinkielekseen suomen.

Kuten analyysistä edellä ilmenee, suurin osa toisen asteen opiskelijoista ymmärtää kielenhuollon nimenomaan tekstien muokkaamisena, kielioppisääntöinä sekä omien oikeinkirjoitustaitojen kehittämisenä. Vastauksissa korostuvat koulun ja äidinkielenopetuksen vaikutus, ja kielenhuolto siis liitetään toisen asteen opiskelijoiden keskuudessa vahvasti teksteihin ja kirjoittamiseen, ei niinkään laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin kuten kielen aseman sääntelyyn. Vain kahdessa vastauksessa kielenhuolto on lähdetty määrittelemään hieman yhteiskunnallisemmalla kannalta: vastaaja LM32 määrittelee kielenhuollon kielenopiskelun ohjailuksi, ja vastaajan LM24 mielestä kielenhuolto tarkoittaa sitä, että *kieli toimii ”oikein”*. Näiden määritelmien mukaan kielenhuolto voisi siis tarkoittaa esimerkiksi jotain ylempää ”valvovaa” tahoja, joka ohjaa kielenkäyttöä tai -opiskelua, ja kielenhuolto olisi siis ylhäältäpäin yhteiskunnallisesti ohjautunutta. Nämäkin vastaukset tosin ovat monitulkintaisia, ja on mahdollista, että esimerkiksi LM32 tarkoittaa kielenopiskelun ohjailulla opettajan luokassa tekemää opiskelun ohjaamista. On kuitenkin yleisesti huomionarvoista, että suurin osa vastaajista pitää kielenhuoltoja jonkinlaisen auktoriteetin ohjailuna; vaikka kielenhuolto olisi määritelty kielioppisäännöiksi, taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että joku määrää kielioppisäännöt ja siten päättää, millainen kielenkäyttö on ”oikein” tai ”väärin”.

## 4.2 Kielenhuoltokäsitykseen vaikuttavat tekijät vastaajien silmin

Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan, mitkä asiat ovat vaikuttaneet heidän kielenhuoltokäsitystensä muotoutumiseen. Vastaajien tuli vastata avoimeen kysymykseen ”Minkä asioiden uskot vaikuttaneen kielenhuoltokäsityksesi muotoutumiseen ja miksi?” (ks. liite, kysymys 2). Kysymykseen vastaaminen ei ollut pakollista kyselylomakkeella etenemiseksi, eivätkä kaikki vastaajat siihen vastanneetkaan. Vastauksia tuli lukiolaisilta 29 ja ammattikoululaisilta 22, eli yhteensä 51, ja niistä nousi esiin yhteensä 73 mainintaa kielenhuoltokäsityksiin vaikuttaneista tekijöistä (ks. kuvio 2). Kuviossa 2 näkyvät vastaajaryhmittäin kootusti vastauksista esiin nousseet tekijät, jotka ovat vastaajien oman käsityksen mukaan muovanneet heidän kielenhuoltokäsityksiään.



Kuvio 2. Kielenhuoltokäsityksiin vaikuttaneet asiat (N=73) vastaajien (N=51) silmin.

Kummankin vastaajaryhmän vastauksissa koulu, äidinkielenopetus ja myös yksittäiset äidinkielenopettajat nousivat vahvasti esiin, ja ehdoton enemmistö – 22 lukiolaista ja 15 ammattikoululaista – vastaajista mainitsikin näistä jonkin tai useamman pohtiessaan kielenhuoltokäsitykseensä vaikuttaneita tekijöitä. Tähän liittyen on nostettu esiin muun muassa *eri aikänopeettajien opetustavat* (AN1) ja *äidinkielenopetuksen painopisteet* (LM6). Mielenkiintoinen ero on kuitenkin siinä, että niissä ammattikoululaisten vastauksissa, joissa on mainittu koulu tai opetus yleisesti, korostuu yläkoulun merkitys siinä missä lukiolaisten vastauksissa nimenomaan lukio-opetus koettiin vahvasti kielenhuoltokäsitykseen vaikuttaneeksi tekijäksi. Esimerkiksi vastaaja AX29 kertoi, että uskoo yläkoulun äidinkielenopettajansa vaikuttaneen suuresti, kun taas LN14 vastasi, että erilaisten tekstien kirjoittaminen *erityisesti lukioaikana* on vaikuttanut hänen kielenhuoltokäsitykseensä. On hyvä huomata, että opettajan tai opetuksen vaikutusta kielenhuoltokäsityksen muotoutumiseen ei aina koeta positiivisena asiana, kuten vastaajan AM7 vastaus antaa ymmärtää:

- (6) ”Minun kielenhuoltokäsitykseen on vaikuttanut se ettei minulla aikaisemmat opettajat kunnolla ole osanneet opettaa.” (AM7)

Kaiken kaikkiaan neljä lukiolaista nosti vastauksessaan esiin juuri lukio-opetuksen ja kolme ammattikoululaista puolestaan erityisesti yläkoulun äidinkielenopettajan tai -opetuksen. Tämä tulos antaa ymmärtää, että osa ammattikoululaisista kokee saaneensa eniten kielenhuolto-opetusta peruskoulussa ja ammattikoulun puolella on mahdollisesti keskitytty muuhun, esimerkiksi omaan opiskeluaan liittyvään, äidinkielenopetukseen. Lukiossa puolestaan todennäköisesti painotetaan

kielenhuoltoa osana äidinkielenopetusta ammattikoulua enemmän, joten moni lukiolainen saattaa kokea saavansa lukion aikana paremman käsityksen siitä, mitä kielenhuolto on ja mihin sillä pyritään.

Kuten kuvio 2 voidaan nähdä, lukiolaisista yhdeksän on nostanut esiin jonkin vapaa-ajan harrastuksen, kuten yleisesti lukemisen (LM1, LX12, LN16, LM19, LM20, LN30) tai tarkemmin *monenlaisten tekstien lukemisen* (LN14, LM24), kirjoittamisen (LN30), median seuraamisen (LM24) tai yleisesti harrastusten (LN23) vaikutuksen kielenhuoltokäsitykseensä. Sen sijaan vain kolmen ammattikoululaisen vastauksessa mainittiin vapaa-ajan harrastusten, tässä tapauksessa lukemisen (AM11), kirjoittamisen (AX14) ja muiden kielten opiskelun (AN21), vaikutus (ks. kuvio 2). Vaikuttaa siis siltä, että lukiolaiset kokevat vapaa-ajan harrastuksilla ja etenkin lukemisella olevan enemmän vaikutusta kielenhuoltokäsityksiinsä kuin ammattikoululaiset. Kiinnostavaa kuitenkin on, että vaikka esimerkiksi lukeminen vapaa-ajalla koettaisiin merkittäväksi omaan kielenhuoltokäsitykseen vaikuttaneeksi tekijäksi, kielenhuoltoa ei kuitenkaan yleensä ole määritelty vapaa-ajan kannalta merkitykselliseksi asiaksi riippumatta siitä, onko vastaaja lukiolainen vai ammattikoululainen (ks. luku 5.2). Vapaa-ajan harrastuksen vaikutuksen esiin nostaneista yhteensä 12 vastaajasta vain kolme on nimittäin pitänyt kielenhuoltoa edes hieman tärkeänä vapaa-ajalla. Kielenhuoltoa ei siis ehkä koeta tärkeäksi esimerkiksi kirjojen lukemisen kannalta, mutta kirjojen lukemisen ajatellaan mahdollisesti kehittävän kielenhuoltotaitoja tai auttavan *kielenhuolto*-käsitteen ymmärtämisessä.

Mielenkiintoinen ero lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastausten välillä on siinä, mistä kielenhuoltokäsitysten koetaan tulevan. Erot eivät ole kovin dramaattisia, mutta lukiolaisista viisi mainitsi vastauksessaan perheen, kaverit tai muut läheiset, jotka ovat vaikuttaneet siihen, millaiseksi heidän kielenhuoltokäsityksensä on muotoutunut. Yksikään ammattikoululaisista ei maininnut vastauksessaan perhettä tai muita läheisiä ihmisiä. Sen sijaan kolme ammattikoululaisvastaajaa kertoi puhekielen tai oman alueen murteiden, tässä tapauksessa todennäköisesti lounaismurteiden, vaikuttaneen kielenhuoltokäsitykseensä (ks. kuvio 2). Vastausmäärät ovat pieniä, joten sattuman osuutta ei voi poissulkea, mutta joka tapauksessa puhekielen vaikutusta ei eksplisiittisesti mainittu lainkaan lukiolaisten vastauksissa eikä vastaavasti läheisten vaikutusta lukiolaisten vastauksissa. On tosin nähtävissä, että joissakin lukiolaistenkin vastauksissa perheen ja muiden ihmisten vaikutus kytkeytyy puhekieleen. Esimerkiksi vastaaja LM24 totesi, että hänen kielenhuoltokäsitykseensä on vaikuttanut *tietenkin kieli, jota on lapsesta asti kuullut ja tottunut käyttämään perheen ja kavereiden kanssa*. Tämän vastauksen olen analyysissä sijoittanut luokkaan ”perhe/muut läheiset”. Koska kielenhuolto käsitetään toisen asteen opiskelijoiden vastauksissa pääsääntöisesti kieliopiksi ja kieltä ohjaaviksi preskriptiivisiksi normeiksi (ks. luku 4.1), on luonnollista, että puhekieli ja siten myös murteet käsitetään poikkeamiksi ”oikeaoppisesta” kielenkäytöstä, ja siten niiden vaikutus omaan

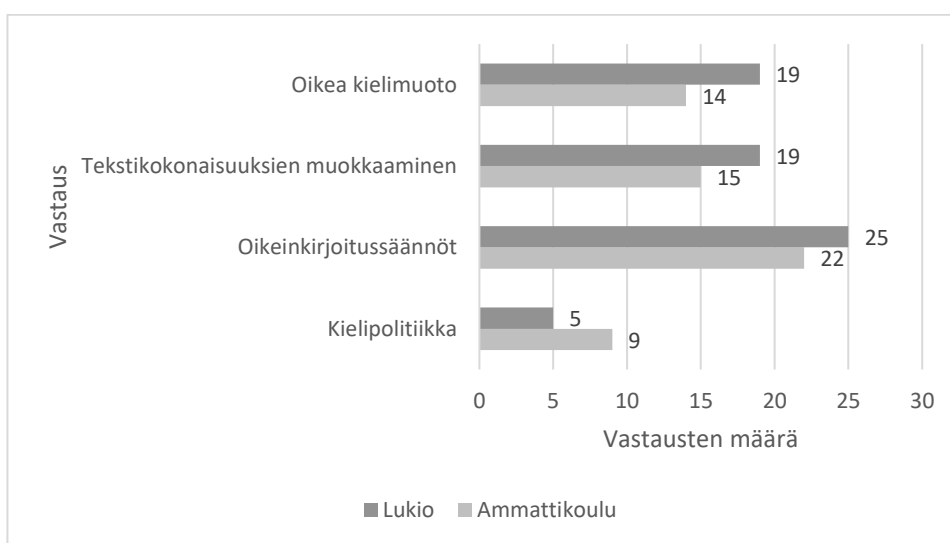
tekstintuottamiseen nähdään mahdollisesti haitallisena. Kuten vastaaja AN22 asian ilmaisikin: *murteet ja puhekieli vaikeuttavat oikeiden muotojen löytämistä*. Jos vastaaja on käyttänyt teksteissään esimerkiksi omalle murteelleen ominaisia tai monen nuoren puheessa viliseviä englannista lainattuja rakenteita, joita hän käyttää keskustellessaan perheensä ja kavereiensa kanssa, ja on saanut siitä palautetta opettajalta, se on todennäköisesti vahvistanut hänen käsitystään siitä, että kirjoitettu kieli toimii tiettyjen sääntöjen mukaan ja näiden sääntöjen harjoittelu ja hallitseminen on kielenhuoltoa.

Ammattikoululaisista neljä ja lukiolaisista kolme mainitsi oman ajattelun kehittymisen vaikutuksen kielenhuoltokäsityksensä syntymiseen ja muotoutumiseen. Kielenhuoltokäsityksen koettiin kehittyneen esimerkiksi *oman kasvamisen, kehittymisen ja opiskelun myötä* (LN14) tai *henkilökohtaisessa kielenkäytössä ja siihen suhtautumisessa tapahtuneen muutoksen myötä* (AX14). Kukaan vastaajista ei kuitenkaan selittänyt tarkemmin, mitä tällä vastauksella tarkoitetaan. Oman ajattelun ja kehityksen vaikutuksella saatetaan tarkoittaa sitä, että opiskelun myötä oma ajattelu kehittyy, ja sen takia myös kielen toimintaa ja merkitystä ymmärretään paremmin. Toisaalta oman ajattelun kehitymisellä saatetaan viitata myös kypsytymisen myötä kehittyvään kykyyn tuottaa erilaisia tekstejä ja siihen liittyen myös kielenhuoltoon yleisesti liitettyjen kielioppisääntöjen hallintaan.

Kiinnostava havainto on se, että lukiolaisista neljä ja ammattikoululaisista viisi nosti vastauksessaan esiin itse *kielenhuolto*-sanana ja koki sen vaikuttaneen kielenhuoltokäsitykseensä. Tätä on vastauksissa perusteltu muun muassa sillä, että *kielenhuolto* kuulostaa sanana siltä, että *huoltaa kielioppinsa täydelliseksi* (LM4) ja että *omasta äidinkielestään tulisi pitää huolta* (AM9). Muissakin vastauksissa korostui se, että *kielenhuolto* kuulostaa nimenomaan kielen huoltamiselta, ja siitä annettiin myös konkreettisia esimerkkejä: *yhdys sanojen, välimerkkien ja isojen alkukirjaimien saattaminen paikoilleen, virheiden korjailu* (LM29) sekä *sujuvan tekstin tuottaminen* (AM17). Nimityksensä perusteella kielenhuollon tehtävänä vaikuttaa siis olevan kielen saattaminen hyvään kuntoon, vaikka se välillä olisikin päässyt hieman ruostumaan. Tämä saattaa kytkeytyä ainakin lukiolaisten taipumukseen määritellä kielenhuolto kielen hiomisen kautta (ks. luku 4.1). Näissäkin vastauksissa nousee esiin ajatus siitä, että kielenhuolto tähtää ”täydelliseen”, virheettömään, kieleen ja että on olemassa yksi muita oikeampi (kirjoitettu) kielimuoto. Tämä indikoi, että puhuttujakin kielimuotoja pidettäisiin ”huonompana” kuin oikein kirjoitettua yleiskieltä, vaikka todellisuudessa kyse on täysin erilaisen normijärjestelmän varassa toimivasta kielimuodosta (ks. luku 3.1.2).

### 4.3 Kielenhuollon merkitys

Kuten edellä on käynyt ilmi, toisen asteen opiskelijat määrittelevät kielenhuollon pääosin kielioppisäännöiksi ja oikeinkirjoitukseksi ja ajattelevat sen liittyvän pääosin kirjoitettuun kieleen. Koululla ja erityisesti äidinkielenopetuksella on saatujen vastausten perusteella ollut suuri vaikutus siihen, miten toisen asteen opiskelijat käsittävät kielenhuollon, ja se selittää kielioppikeskeisyyden. On kuitenkin huomionarvoista, että kun vastaajia pyydettiin valitsemaan, mitkä kielenhuollon osa-alueet ovat heidän mielestään kielenhuollon kannalta tärkeimmät (ks. liite, kysymys 3), vastauksissa oli paljon suurempaa vaihtelua. Vaihtoehdot olivat seuraavat: ”kielipolitiikka (kielen yhteiskunnalliseen asemaan ja käyttöön vaikuttavat toimet)”, ”oikeinkirjoitussäännöt”, ”tekstikokonaisuuksien muokkaaminen (tekstin tyyli ja rakenne)” ja ”oikea kielimuoto (kielimuotoja ovat esim. yleiskieli ja murteet)”. Kunkin vastaajan tuli valita näistä mielestään kaksi kielenhuollon kannalta tärkeintä osa-aluetta. Kummankin vastaajaryhmän vastaukset on koottu kuvioon 3.



Kuvio 3. Toisen asteen opiskelijoiden mielestä tärkeimmät osa-alueet kielenhuollon kannalta (N=128).

Oikeinkirjoitussäännöt nousivat esiin tässäkin kysymyksessä, ja 25 lukiolaista sekä 22 ammattikoululaista valitsikin ne yhdeksi tärkeimmistä kielenhuollon osa-alueista. Lukiolaisista siis vain yhdeksän ja ammattikoululaisista kahdeksan ei valinnut oikeinkirjoitussääntöjä. Myös tekstikokonaisuuksien muokkaaminen, eli tekstinhuolto, sekä oikean kielimuodon tunnistaminen ja valitseminen olivat suosittuja valintoja. Oikeinkirjoitussäännöt ja tekstikokonaisuuksien muokkaamisen valitsi 13 lukiolaista ja yhdeksän ammattikoululaista ja oikeinkirjoitussäännöt sekä oikean kielimuodon 11



lukiolaista ja yhdeksän ammattikoululaista. Tämä vain vahvistaa käsitystä siitä, että toisen asteen opiskelijoille kielenhuolto tarkoittaa ensisijaisesti kirjoitettuun kieleen kohdistettua ”kiillottamista” tai ”hiomista” ja ”virheettömän” tekstin tuottamista.

Mielenkiintoista tuloksissa on myös se, että kielipolitiikan valitsivat useimmin ammattikoululaiset; yhdeksän ammattikoululaista on valinnut kielipolitiikan siinä missä sen on valinnut vain viisi lukiolaista. Kuitenkaan yksikään ammattikoululainen ei ole kielenhuoltoa määritellessään lähestynyt sitä yhteiskunnan näkökulmasta tai ainakaan eritellyt sitä vastauksessaan, ja lukiolaistenkin vastauksista vain kahden voi ajatella liittyvän kielenhuollon yhteiskunnalliseen asemaan, kuten toin esiin luvussa 4.1. Se, että tässä kysymyksessä kielenhuoltoa lähestyttiin kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta saattaa johtua siitä, että määritellessään kielenhuoltoa ensimmäisessä kysymyksessä vastaajat eivät ole ehkä osanneet ajatella kielenhuoltoa esimerkiksi kielipolitiikan kannalta. Kun he ovat nähneet sen vaihtoehtona kolmannessa kysymyksessä, he ovat ehkä kuitenkin pitäneet sitä tärkeältä vaikuttavana kielenhuollon osa-alueena. Kielipolitiikka yleisestikin saattaa olla monelle toisen asteen opiskelijalle vieras käsite, joten siksikään sitä ei välttämättä ole osattu aiemmin yhdistää kielenhuoltoon.

Saadut ryhmäkohtaiset, vaikkakin pienet, erot tuloksissa sekä se, että juuri tekstin tuottamiseen liittyvät asiat yhdistettiin tässä kysymyksessä vahvimmin kielenhuoltoon, voivat kertoa siitä, että toisen asteen opiskelijat ovat tottuneet tarkastelemaan kielenhuoltoa pääosin koulukontekstissa. Sen merkitystä yhteiskunnallisella tasolla tai laajemmin kielten poliittiseen asemaan liittyen ei välttämättä tunnusteta, ellei sitä erikseen tarjota vaihtoehtona ja siten osoiteta, että sekin kuuluu kielenhuollon piiriin. Toisaalta joissakin vastauksissa nostettiin esiin kielenhuollon merkitys sujuvan vuorovaikutuksen mahdollistajana, mikä toki pätee silloin, kun kyse on kirjoitetusta vuorovaikutuksesta, ja tekstin sujuvoittajana. Tällaiset määritelmät kertovat siitä, että kielenhuolto nähdään ainakin joissakin yhteyksissä arvokkaana: sen tehtävänä on tehdä teksteistä ymmärrettäviä, jotta niiden välittämä tieto välittyisi tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti.

Toisaalta mahdollistamalla kaikille yhteisen kirjoitetun yleiskielen kielenhuolto myös edistää tasa-arvoa ja antaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet käyttää sitä, kun yleiskieli opitaan koulussa (Bartsch 1987: 290–291). Siksikin kielenhuolto voidaan käsittää vahvastikin poliittisena asiana, mutta tässä aineistossa kielenhuolto nousee esiin hieman irrallisena kielen muista tehtävistä. Vaikka vuorovaikutuksellinen näkökulma nousi aineistosta esiin, suurin osa vastaajista kuitenkin käsitti kielenhuollon nimenomaan oman, yksityisen kirjoittamisen ja siihen liittyvien taitojen hiomisen kautta pohtimatta – tai ainakaan sanoittamatta – sitä, miksi niillä on merkitystä.

## **5 TOISEN ASTEEN OPISKELIJOIDEN KIELENHUOLTO-ASENTEET**

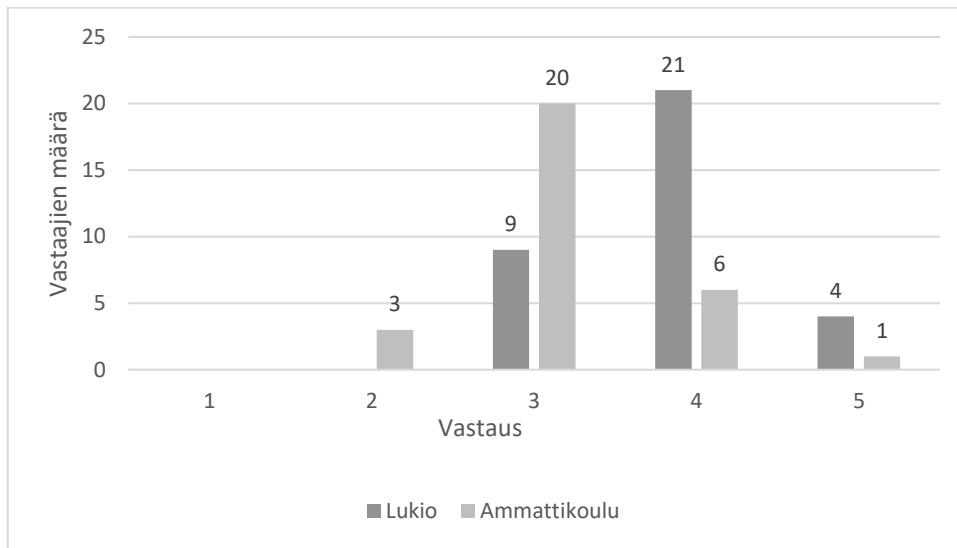
Edellä olen esitellyt suorien kysymysten avulla saatuja tuloksia siitä, miten toisen asteen opiskelijat käsittävät kielenhuollon, mitkä asiat kielenhuoltokäsityksiin heidän mielestään vaikuttavat ja millaisena he näkevät kielenhuollon merkityksen. Luvun 4 analyysien avulla olen vastannut ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Tässä luvussa paneudun puolestaan vastaajien kielenhuoltoasenteisiin ja pyrin siten vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen, millaisia asenteita ammattikoululaisilla ja lukiolaisilla on kielenhuolto ja siihen liittyviä preskriptiivisiä normeja kohtaan. Lähestyn asenteita laadullisesti ja määrällisesti analysoitavien kysymysten ja siten myös osin epäsuorien menetelmien kautta (ks. luku 2.3).

Aloitin analyysin esittelemällä luvussa 5.1 toisen asteen opiskelijoiden asenteita yleisesti kielenhuolto ja preskriptiivisiä normeja kohtaan (ks. liite, kysymys 4), minkä jälkeen luvussa 5.2 käsitelen toisen asteen opiskelijoiden ajatuksia siitä, missä yhteyksissä ja mitä varten kielenhuoltoa tarvitaan (ks. liite, kysymys 5). Lopuksi luvussa 5.3 paneudun siihen, miten tutkimani ammattikoululaiset ja lukiolaiset suhtautuvat kielen muutokseen ja erilaisiin kielimuotoihin. Käsitelen tässäkin heidän vastauksiaan rinnakkain, jotta kahden vastaajaryhmän vertaileminen olisi mahdollisimman sujuvaa.

### **5.1 Asenteet kielenhuolto ja preskriptiivisiä normeja kohtaan**

Koska toisen asteen opiskelijat hyvin usein käsittävät kielenhuollon nimenomaan kielioppisääntöinä, eli preskriptiivisinä normeina (ks. luku 4.1), heidän kielenhuoltoasenteitaan selvittäessä pureudutaan väistämättä myös heidän asennoitumiseensa preskriptiivisiä, kielenkäyttöä ohjailevia normeja kohtaan.

Asennetasoon painottuvan näkökulman selvittämisen aloitin kyselylomakkeella pyytämällä toisen asteen opiskelijoita vastaamaan kysymykseen ”Miten tärkeinä pidät kielenhuolto ja kielenhuoltotaitoja yleisesti?” suljetulla asteikolla yhdestä viiteen (1=en lainkaan tärkeinä, 5= erittäin tärkeinä).



Kuvio 4. Vastaajien (N=64) reaktiot kysymykseen ”Miten tärkeinä pidät kielenhuoltoa ja kielenhuoltotaitoja yleisesti?”.

Kuten kuvio 4 havainnollistaa, vastaajajoukko pitää kielenhuoltoa ja kielenhuoltotaitoja yleisesti ottaen melko tärkeinä, sillä kukaan ei ole valinnut vaihtoehtoa 1 ja vain kolme vastaajaa on valinnut vaihtoehdon 2. Lukiolaisten vastausten keskiarvo on 3,85 ja ammattikoululaisten 3,17, eli lukiolaiset vaikuttavat pitävän kielenhuoltoa ja kielenhuoltotaitoja hieman tärkeämpinä kuin ammattikoululaiset. Vastaajaryhmittäin tarkasteltuna havaitaan, että keskiarvojen taakse kätkeytyy melko selviä eroja. Suurin osa lukiolaisista (21 vastaajaa) pitää kielenhuoltotaitoja melko tärkeinä (asteikon kohta 4), kun taas enemmistö ammattikoululaisista on valinnut asteikolta pykälää alemman vaihtoehdon (asteikon kohta 3). Lukiolaisista myös neljä vastaajaa pitää kielenhuoltoa erittäin tärkeänä (asteikon kohta 5), siinä missä ammattikoululaisista kyseisen vaihtoehdon on valinnut vain yksi vastaaja. Tämän mittarin perusteella lukiolaiset siis pitävät ryhmätasolla kielenhuoltoa ja kielenhuoltotaitoja tärkeämpinä kuin ammattikoululaiset. Tätä voi selittää ainakin sillä, että lukio-opetuksessa kielenhuoltoa korostetaan todennäköisesti hieman enemmän kuin ammattikoulussa, sillä esimerkiksi äidinkielen ylioppilaskokeen kirjoitustaidon vastauksessa arvioidaan sisällön lisäksi myös yleisesti kirjoitustaitoa sekä tekstin rakennetta ja tyyliä (Ylioppilastutkintolautakunta 2022: 8). Lisäksi ammattikoulusta valmistutaan tai orientoidutaan lukiota tyypillisemmin sellaisille aloille, joissa tekstin tuottaminen ei ole keskeisessä asemassa tai lukeudu välttämättä työn keskeisiin vaatimuksiin, vaan olennaisempaa on osata viestiä monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti (ks. esim. Tarkoma 2016).

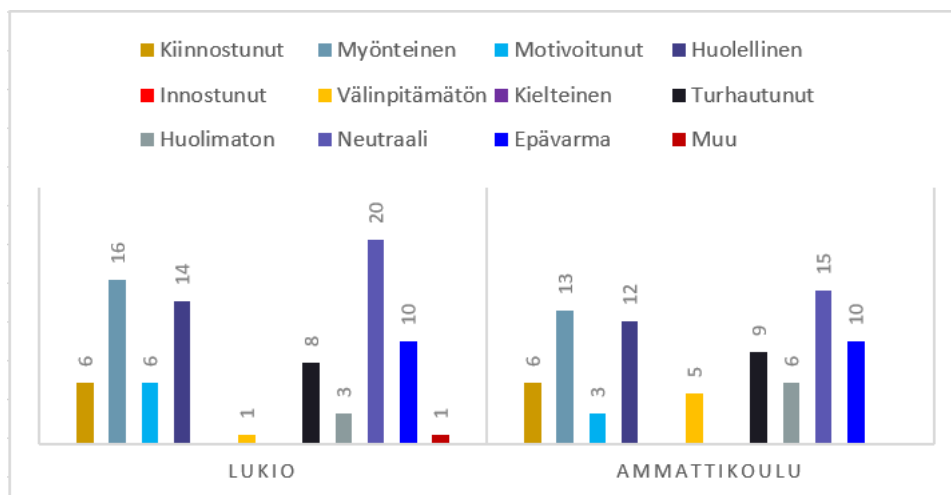
Lukiolaisten kielenhuoltoasenteet vaikuttavat edellä käsitellyn kysymyksen valossa olevan hieman positiivisempia kuin ammattikoululaisten, tai ainakin kielenhuollon jonkintasoinen

hallitseminen nähdään lukiolaisten keskuudessa hieman tärkeämpänä kuin ammattikoululaisten. Ammattikoululaisten vastauksissa oli kuitenkin hieman suurempaa vaihtelua kuin lukiolaisten vastauksissa. Näin ollen myös ammattikoululaisten kielenhuoltoasenteissa saattaa olla suurempaa vaihtelua kuin lukiolaisten kielenhuoltoasenteissa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että lukiossa myös omat kielenhuoltotaitonsa heikoiksi arvioineet vastaajat ovat pitäneet kielenhuoltoa ja kielenhuoltotaitoja yleisesti melko tärkeinä ja valinneet asteikolta kohdan 4, mutta heikoiksi tai erittäin heikoiksi omat kielenhuoltotaitonsa arvioineista ammattikoululaisista vain kaksi on valinnut asteikolta jonkin muun kohdan kuin 1 tai 2. Tämä käy ilmi, kun verrataan tähän kysymykseen saatuja vastauksia kyselylomakkeen taustatiedoissa esitettyyn kysymykseen 14 (ks. liite): Miten arvioisit omia kielenhuoltotaitojasi tällä hetkellä? (1=erittäin heikko, 5=erinomainen). Lukiolaisista kaiken kaikkiaan 16 on arvioinut kielenhuoltotaitonsa hyväksi (asteikon kohta 4), 14 keskitasoisiksi (asteikon kohta 3) ja neljä heikoiksi (asteikon kohta 2). Ammattikoululaisista puolestaan neljä on arvioinut kielenhuoltotaitonsa erinomaisiksi (asteikon kohta 5), seitsemän hyväksi, 14 keskitasoisiksi, kolme heikoiksi ja kaksi erittäin heikoiksi (asteikon kohta 1).

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole selvittää vastausten yhteyttä muihin muuttujiin kuin vastaajan oppilaitokseen. Kuten edellä on jo ilmennyt, vastaajilta kysyttiin kuitenkin myös muutamia taustatietoja (ks. luku 2.2), kuten jatkokoulutusaikeita ja sukupuolta. Hieman yllättävä havainto on se, ettei esimerkiksi jatkokoulutusaikeilla näytä olevan karkean tarkastelun perusteella selvää yhteyttä siihen, miten tärkeänä kielenhuoltoa tai kielenhuoltotaitoja pidetään. Vastaajia pyydettiin arvioimaan asteikolla yhdestä viiteen, kuinka todennäköisesti he hakevat lukion tai ammattikoulun jälkeen korkeakouluopintoihin (1=en lainkaan todennäköisesti, 5=erittäin todennäköisesti). Nekin ammattikoululaiset, jotka kyselylomakkeen Taustatiedot-osiossa antamiensa vastausten perusteella pitivät korkeakouluopintoihin hakeutumista hyvin epätodennäköisenä, mutta arvioivat omat kielenhuoltotaitonsa hyväksi, ovat pitäneet kielenhuoltoa edes jonkin verran tärkeänä. Toisaalta myös osa sellaisista vastaajista, jotka ilmoittivat hyvin todennäköisesti aikovansa hakeutua korkeakouluun, piti kielenhuoltoa vain jossain määrin tärkeänä. Kielenhuoltoon yleisesti liitetyt asenteet siis eivät vaikuta johdonmukaisesti korreloivan jatkokouluttautumishalukkuuden kanssa.

Vastaajien kielenhuoltoasenteiden suuntaa tutkittiin tiedustelemalla, millä adjektiiveilla he kuvaailisivat omaa suhtautumistaan kielenhuoltoon. Vastaajia pyydettiin valitsemaan kahdestatoista adjektiivista yhdestä kolmeen adjektiivia, jotka kuvaavat parhaiten heidän suhtautumistaan kielenhuoltoon (ks. liite, kysymys 7). Vaihtoehdot olivat *välinpitämätön*, *epävarma*, *kiinnostunut*, *myönteinen*, *kielteinen*, *neutraali*, *turhautunut*, *motivoitunut*, *huolellinen*, *huolimaton*, *innostunut* ja *muu, mikä?*

Vastaaja pystyi siis valitsemaan useamman kuin yhden vaihtoehdon. Vastaajien valinnat on koottu vastaajaryhmittäin kuvioon 5.



Kuvio 5. Kielenhuoltoon liittyvät asenteet vastaajien itseraportoimina vastaajaryhmittäin (vastaajien N=164).

Kuten kuviosta näkee, lukiolaisten ja ammattikoululaisten asenteet vaikuttavat olevan pitkälti samansuuntaisia eivätkä sellaisenaan kovin jyrkkiä. Molemmissa ryhmissä eniten valittu adjektiivinen on *neutraali*, jonka valitsi jopa 20 lukiolaista ja 15 ammattikoululaista. Toiseksi eniten kummassakin ryhmässä valittu adjektiivinen on ”myönteinen” (16 lukiolaista ja 13 ammattikoululaista) ja kolmanneksi *huolellinen* (14 lukiolaista ja 12 ammattikoululaista). Molempien ryhmien vastaajat ovat suhteellisesti yhtä usein valinneet myös adjektiivit *epävarma*, *turhautunut* ja *kiinnostunut*.

Vaikka lukiolaisten ja ammattikoululaisten valinnat ovat siis pääosin samankaltaisia, pieniä erojakin löytyy. Esimerkiksi adjektiivin *välinpitämätön* valitsi viisi ammattikoululaista siinä missä vain yksi lukiolainen luonnehti suhtautumistaan kielenhuoltoon sen avulla. Samaten kuusi ammattikoululaista valitsi adjektiivin *huolimaton*, kun lukiolaisista sen valitsi vain kolme. Lisäksi ammattikoululaisiin verrattuna hieman useampi lukiolainen valitsi adjektiivin *motivoitunut* (kuusi lukiolaista, kolme ammattikoululaista). Kukaan koko vastaajajoukosta ei valinnut adjektiiveja *kielteinen* tai *innostunut*, ja vain yksi vastaaja (LM24) valitsi vaihtoehdon ”muu, mikä?”. Tämä vastaaja lisäsi adjektiivin *hämmmentynyt* kuvaamaan suhtautumistaan kielenhuoltoon.

Kysymyksessä annetut adjektiivit voidaan luokitella positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin. Positiivisiksi adjektiiveiksi voidaan luokitella *kiinnostunut*, *myönteinen*, *motivoitunut*, *huolellinen* ja *innostunut*, negatiivisiksi puolestaan *välinpitämätön*, *kielteinen*, *turhautunut* ja *huolimaton*. Neutraaleiksi adjektiiveiksi tässä tutkimuksessa lasken *neutraalin* lisäksi myös *epävarman*, sillä se ei

ota kantaa kumpaakaan suuntaan, ja suurin osa epävarman valinneista valitsi myös myönteisen tai jonkin muun positiivisen adjektiivin tai *neutraalin*. Näin ollen epävarmuus ei todennäköisesti liity siihen, että suhtautuminen kielenhuoltoon olisi negatiivinen, vaan pikemminkin siihen, ettei vastaaja luota omiin kielenhuoltotaitoihinsa, vaikka pitäisikin kielenhuoltoon yleisesti hyvänä asiana. Lisäksi neutraaliksi adjektiiviksi on laskettu myös ainoa ”muu, mikä?” -vaihtoehtoon saatu vastaus, *hämmennyntyt*, sillä kyseinen vastaaja valitsi myös kiinnostuneen sekä epävarman, joten hämmennyskin voitaneen tässä yhteydessä tulkita pikemminkin neutraaliksi kuin negatiiviseksi asiaksi.

Kuten kuvio 5 käy ilmi, suurin osa sekä lukiolaisista että ammattikoululaisista vastaajista valitsi pääosin neutraaleiksi tai myönteisiksi luokiteltavia adjektiiveja. Lukiolaisista pelkästään positiivisia adjektiiveja valitsi yhdeksän vastaajaa ja ammattikoululaisista kahdeksan. Positiivisia ja neutraaleja adjektiiveja valitsi 11 lukiolaista ja yhdeksän ammattikoululaista. Näin ollen enemmistö kummastakin vastaajaryhmästä vaikuttaa suhtautuvan kielenhuoltoon pääosin positiivisesti tai neutraalisti. Enemmistö toisen asteen opiskelijoista ei siis ainakaan tämän aineiston valossa näe kielenhuoltoa turhana tai ikävänä asiana, vaan jopa kiinnostavana.

Pelkästään negatiivisiksi luokiteltuja adjektiiveja valitsi vain kaksi ammattikoululaisvastaajaa. Kiinnostavaa on, että heistä molemmat valitsivat adjektiivit *välinpitämätön*, *huolimaton* sekä *turhautunut*. Myös sellaiset vastaajat, jotka valitsivat sekä negatiivisia että neutraaleja adjektiiveja, valitsivat useimmiten adjektiivin *turhautunut*. Moni adjektiivin *turhautunut* valinnut valitsi toisaalta myös adjektiivin *huolellinen*, mikä kertonee siitä, että he kokevat kielenhuollon ainakin jossain määrin tärkeäksi asiaksi ja yrittävät, vaikka kielenhuolto tuntuisikin haastavalta. Toisaalta se kertoo myös siitä, että kielenhuolto ei ehkä opeteta kaikkien opiskelijoiden tarpeisiin vastaavalla tavalla, sillä vaikka kielenhuollon arvo ja merkitys ymmärretään, sitä ei osata soveltaa käytännössä. Tällöin kielenhuolto saattaa tuntua monimutkaiselta sääntöviidakolta, josta on vaikea saada selvää, ja se heijastuu kielenhuoltoasenteisiin. Tähän liittyy myös se, että osa vastaajista, kaksi lukiolaista ja kolme ammattikoululaista, valitsi sekä negatiivisia että positiivisia adjektiiveja, mikä äkkiseltään vaikuttaa melko ristiriitaiselta. Jokainen näistä vastaajista kuitenkin valitsi jonkin positiiviseksi luokitellun adjektiivin lisäksi joko adjektiivin *turhautunut* tai *huolimaton* tai molemmat. Tämä antaa ymmärtää, että vaikka kielenhuoltoa pidetään merkityksellisenä, monen mielessä siihen kytkeytyy myös turhautumisen tunteita, jotka saattavat aiheuttaa myös huolimattomuutta.

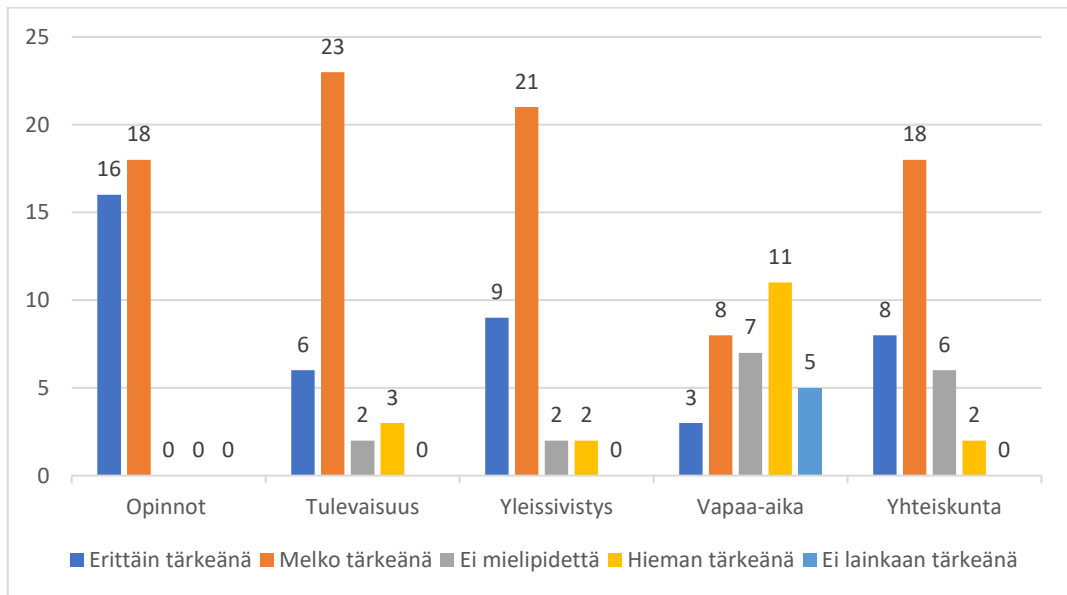
Huomionarvoista on myös se, että kukaan ei kokenut suhtautuvansa kielenhuoltoon yksiselitteisen kielteisesti. Valitut negatiivisiksi luokitellut adjektiivit (*välinpitämätön*, *kielteinen*, *turhautunut* ja *huolimaton*) viittaavat pikemminkin siihen, kuinka motivoituneita vastaajat ovat huoltamaan omia tekstejään, eivät kielenhuoltoon itsessään. Tätä käsitystä vahvistaa se, että esimerkiksi adjektiivin

*turhautunut* tai *huolimaton* valinneet vastaajat valitsivat monesti myös neutraaleiksi tai positiivisiksi luokiteltuja adjektiiveja. Välinpitämättömyyskin liittyy todennäköisesti siihen, ettei kielenhuoltoa mielletä oman elämän tai tulevaisuuden kannalta kovin tärkeäksi, ei niinkään siihen, ettei kielenhuoltoa nähtäisi missään yhteydessä merkityksellisenä asiana.

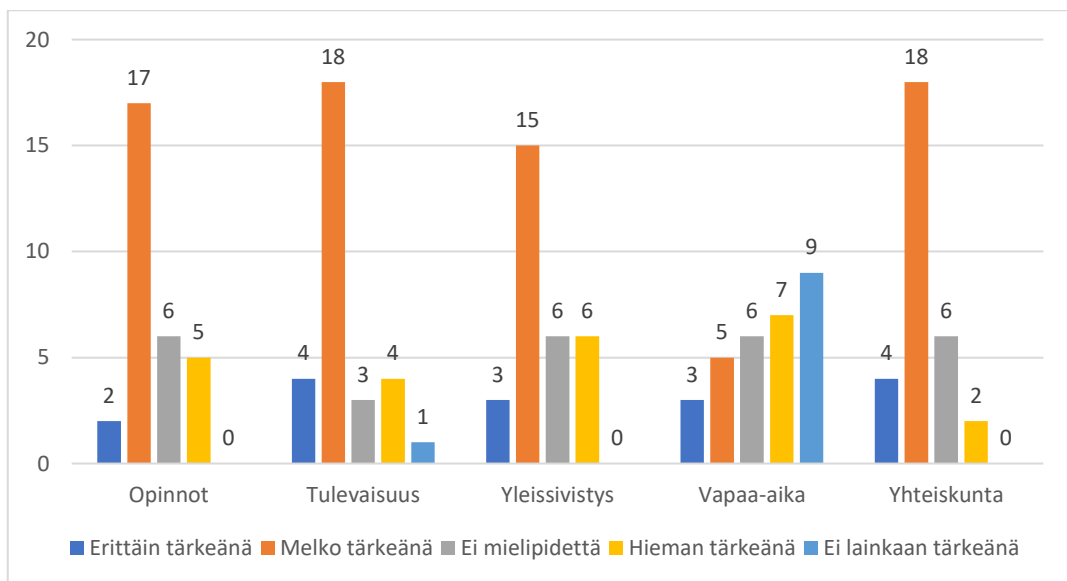
Kuten edeltävästä käsittelystä käy ilmi, ammattikoululaiset ovat siis hieman lukiolaisia useammin valinneet neutraaleja tai negatiivisia adjektiiveja, mikä kertoo siitä, että lukiolaisten kielenhuoltoasenteet vaikuttavat yleisesti ottaen olevan hieman ammattikoululaisten asenteita positiivisempia. Tämä tulos tukee aiemmin esittämiäni havaintojani siitä, että lukiolaisten mielestä kielenhuolto ja kielenhuoltotaidot ovat yleisesti hieman tärkeämpiä kuin ammattikoululaisten mielestä. Viisi ammattikoululaista koki suhtautuvansa kielenhuoltoon välinpitämättömästi siinä missä vain yksi lukio-lainen kuvasi omaa kielenhuoltoasennettaan välinpitämättömäksi. Tämä kertonee siitä, että lukio-opetuksessa kielenhuoltoa painotetaan ja tekstin kirjoitusasu huomioidaan monesti myös arvioinnissa, minkä takia opiskelijoidenkin on kiinnitettävä kielenhuoltoon melko paljon huomiota.

## **5.2 Missä, milloin ja miksi kielenhuoltoa tarvitaan?**

Kyselylomakkeella selvitettiin myös tarkemmin sitä, millaisissa yhteyksissä vastaajaryhmät pitävät kielenhuoltoa tärkeänä (ks. liite, kysymys 5). Vastaajia pyydettiin vastaamaan kysymykseen ”Kuinka tärkeänä pidät kielenhuoltotaitoa seuraavissa yhteyksissä?”. Eri yhteydet, joita vastaajien tuli arvioida kielenhuoltotaitojen merkityksellisyyden näkökulmasta olivat ”opinnot”, ”tulevaisuus”, ”yleissivistys”, ”vapaa-aika” sekä ”yhteiskunta”. Vastaajien tuli valita viisiportaiselta Likert-asteikolta mielipidettään parhaiten kuvaava vaihtoehto jokaisen näiden viiden ympäristön kohdalla. Vaihtoehdot olivat ”ei lainkaan tärkeänä”, ”hieman tärkeänä”, ”ei mielipidettä”, ”melko tärkeänä” ja ”erittäin tärkeänä”. Vastaukset on koottu vastaajaryhmittäin taulukoihin 6a ja 6b.



Kuvio 6a. Missä yhteyksissä lukiolaiset (N=34) pitävät kielenhuoltoa tärkeänä?



Kuvio 6b. Missä yhteyksissä ammattikoululaiset (N=30) pitävät kielenhuoltoa tärkeänä?

Koska vastaajat määrittelevät kielenhuollon hyvin usein kielioppisääntöjen ja koulusta saamansa kielenhuolto-opetuksen pohjalta (ks. luku 4.1 ja kuviot 1a ja 1b), oli odotettavissa, että kielenhuollon merkitys opinnoissa korostuu asennetta mittaavissa vastauksissa. Näin onkin erityisesti lukiolaisten vastauksissa, kuten kuviosta 6a näkee. Lukiolaistsvastaajista 16 valitsi asteikon vaihtoehdon ”melko tärkeänä” ja jopa 18 vaihtoehdon ”erittäin tärkeänä”. Lukiolaisten näkökulmasta kielenhuollon merkitys opinnoissa on siis tämän tutkimuksen aineiston valossa erittäin suuri.



Kielenhuollon merkitys myös yleissivistyksen ja tulevaisuuden kannalta on vahvasti esillä lukiolaisten vastauksissa. Lukiolaisista yhdeksän nimittäin piti kielenhuoltoa erittäin tärkeänä ja jopa 21 melko tärkeänä yleissivistyksen kannalta, ja tulevaisuudenkin kannalta kielenhuollon näkee melko tärkeänä 23 ja erittäin tärkeänä neljä lukiolaisvastaajaa. Lukiolaiset tunnistivat kielenhuollon merkityksen myös yhteiskunnan näkökulmasta, sillä 26 vastaajaa on valinnut sen kohdalla asteikolta joko vaihtoehdon ”melko tärkeänä” tai ”erittäin tärkeänä”. Ylipäätään lukiolaisten vastaukset painottuvat siten, että kielenhuoltoa arvioidaan eri yhteyksissä pääosin melko tärkeäksi.

Sen sijaan vähiten tärkeänä kielenhuolto nähdään lukiolaisten keskuudessa vapaa-ajalla. Vapaa-aika oli ainoa yhteys, jossa osa lukiolaisista (N=5) valitsi ”ei lainkaan tärkeänä” -vaihtoehdon ja myös ainoa, jossa suurin osa lukiolaisvastaajista (N=23) valitsi jonkin muun vaihtoehdon kuin ”melko tärkeänä” tai ”erittäin tärkeänä”. Toisaalta kaiken kaikkiaan 11 lukiolaisvastaajaa on pitänyt kielenhuoltoa melko tai erittäin tärkeänä myös vapaa-ajalla. On kuitenkin huomioitava, että kukaan niistä lukiolaisvastaajista, jotka mainitsivat harrastavansa lukemista tai jotain muuta kirjallista vapaa-ajallaan pohtiessaan kielenhuoltokäsitykseensä vaikuttaneita tekijöitä (ks. luku 4.2), ei pitänyt kielenhuoltoa vapaa-ajalla edes melko tärkeänä.

Ammattikoululaistenkin (ks. kuvio 6b) enemmistön mielestä kielenhuolto on opintojen kannalta melko tai erittäin tärkeää. Huomionarvoista on kuitenkin se, että siinä missä suurin osa lukiolaisista (N=18) mieltää kielenhuollon opintojen yhteydessä erittäin tärkeäksi ja loputkin lukiolaisista (N=16) melko tärkeäksi, ammattikoululaisten vastauksissa on suurempaa vaihtelua. Vaikka yli puolet ammattikoululaisistakin piti kielenhuoltoa erittäin tärkeänä (N=2) tai melko tärkeänä (N=17) opinnoissa, kuudella vastaajalla ei ollut kielenhuollon merkityksestä opinnoissa mielipidettä ja viisi vastaajaa piti kielenhuoltoa opinnoissa vain hieman tärkeänä. Joka tapauksessa kielenhuolto kuitenkin nähdään pääosin tärkeänä opintojen kannalta kummassakin vastaajaryhmässä. Kielenhuollolla on siis sekä ammatillisissa opinnoissa että lukio-opinnoissa paikkansa, sillä kukaan vastaajista ei pitänyt kielenhuoltoa opinnoissa täysin turhana.

Lukiolaisten vastauksissa kielenhuolto nähtiin tärkeimpänä opintojen yhteydessä, mutta ammattikoululaisten vastauksissa tulevaisuus ja yhteiskunta nousivat opintojen edelle. Yhteensä 22 ammattikoululaisvastaajaa piti kielenhuoltoa tulevaisuuden kannalta melko tai erittäin tärkeänä, ja yhtä moni piti kielenhuoltoa melko tai erittäin tärkeänä myös yhteiskunnan kannalta. Iso osa ammattikoululaisvastaajista piti kyselylomakkeella kerättyjen taustatietojen perusteella jatko-opintoihin hakeutumista melko epätodennäköisenä, joten he eivät välttämättä pidä kielenhuoltoa tulevaisuuden opintojen kannalta yhtä tärkeänä kuin esimerkiksi työelämän kannalta. Toisaalta tulevaisuuden voi ajatella kattavan myös mahdolliset jatko-opinnot, joten tulevaisuuden korostuminen ammattikoululaisten

vastauksissa selittynee sillä, että vastaajat kokevat tarvitsevansa kielenhuoltoa tulevaisuudessa joko työelämässä, jatko-opinnoissa tai jossain muualla.

Myös ammattikoululaisten keskuudessa kielenhuollon merkitystä pidettiin vähäisimpänä vapaa-ajalla. Yli puolet ammattikoululaisvastaajista (N=16) ei pitänyt kielenhuoltoa vapaa-ajalla lainkaan tärkeänä tai piti sitä vain hieman tärkeänä. Vain kahdeksan ammattikoululaista piti kielenhuoltoa vapaa-ajalla melko tai erittäin tärkeänä. Kolme ammattikoululaista piti kielenhuoltoa yleissivistyksen kannalta erittäin tärkeänä ja 15 melko tärkeänä, mutta kielenhuollon merkitys yleissivistyksen osana ei siis nouse yhtä vahvasti esiin ammattikoululaisilla kuin lukiolaisilla.

Hieman yllättävää on se, että ammattikoululaiset pitivät kielenhuoltoa hieman merkittävämpänä yhteiskunnassa kuin omissa opinnoissaan. Siinä missä 22 ammattikoululaisvastaajaa piti kielenhuoltoa yhteiskunnallisesti melko tai erittäin tärkeänä ja vain kaksi hieman tärkeänä, vain 19 piti kielenhuoltoa opintojen kannalta melko tai erittäin tärkeänä. Hieman tärkeänä kielenhuoltoa opinnoissa piti viisi vastaajaa. Olisi mielenkiintoista tietää, miten nämä vastaajat käsittävät kielenhuollon aseman ja vaikutuksen yhteiskunnassa. Miksi kielenhuoltoa pidetään yhteiskunnan kannalta jopa tärkeämpänä kuin opintojen, joiden yhteydessä kielenhuoltoa on kuitenkin totuttu harjoittelemaan? Iso osa lukiolaisvastaajistakin (N=26) piti kielenhuoltoa yhteiskunnan kannalta melko tai erittäin tärkeänä, vaikka se hävisikin opinnoille (N=34). Kielenhuollon yhteiskunnallisen merkityksen tunnistaminen kertoo siitä, että kielellä ja siihen vaikuttavalla kielenhuollolla nähdään olevan tärkeä tehtävä myös yleisemmällä tasolla. Vaikka kielenhuolto ymmärrettäisiin pääosin vain kielioppina, jonka avulla muokataan omia tekstejä, sillä siis nähdään olevan vaikutusta myös oman tekstin ulkopuolella. Toisaalta kummassakin vastaajaryhmässä kuudella vastaajalla ei ollut mielipidettä kielenhuollon tärkeydestä yhteiskunnassa, joten voi olla, ettei sitä välttämättä ole osattu ajatella eikä siten ymmärretä, miksi se voisi olla yhteiskunnallisesti tärkeä asia.

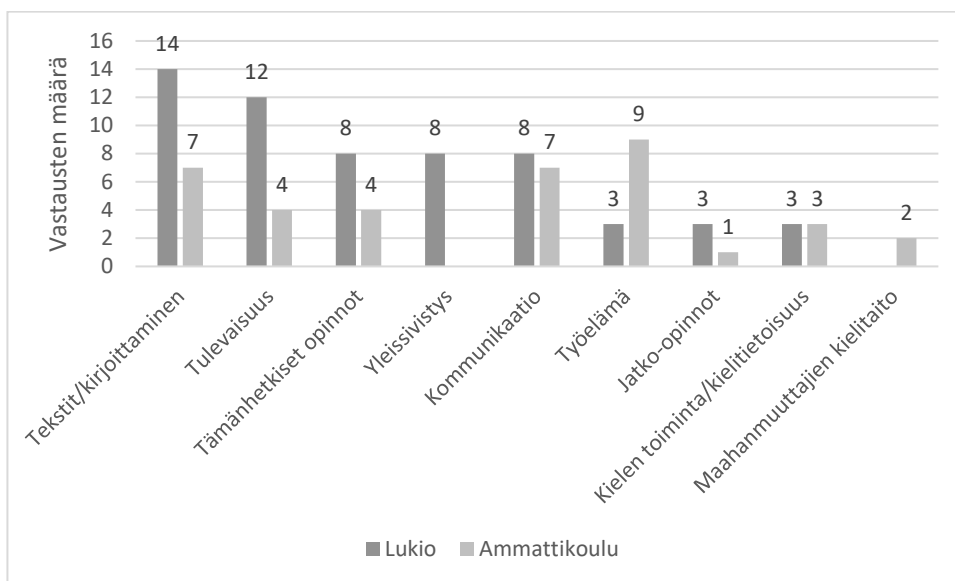
Kummassakin vastaajaryhmässä kielenhuollon merkitystä pidetään vähäisimpänä vapaa-ajalla. Moni nuori viettää nykyään paljon aikaa sosiaalisessa mediassa ja siten kuluttaa pääosin lyhyitä tekstejä, joita ei välttämättä ole kieliasultaan hiottu loppuun asti ennen julkaisua tai lähettämistä. Koska kielenhuolto ei siis välttämättä kovin usein nouse esiin nuorten vapaa-ajalla kuluttamassa sisällössä, sitä ei siis pidetä sen kannalta myöskään kovin tärkeänä. Toisaalta, jos vapaa-ajallaan esimerkiksi lukee tai kirjoittaa paljon, kielenhuollon merkitys myös vapaa-ajalla saatetaan tunnistaa todennäköisemmin.

Kummassakin vastaajaryhmässä tunnistettiin kielenhuollon merkitys yleissivistyksen näkökulmasta. Kielenhuoltoa siis pidetään yleissivistykseen kuuluvana asiana, ja sen hallitsemista todennäköisesti myös arvostetaan osittain tämän takia. Vaikuttaa siis siltä, että huoliteltua ja oikein

kirjoitettua kieltä pidetään tavallaan myös sivistyksen merkinä. Tämä juontaa juurensa todennäköisesti siihen, että kielenhuollon on etenkin historiassa ja varmaan osittain nykypäivänäkin ajateltu olevan sivistyneistön asia. Kuten toin luvussa 3.1.1 esiin, kielenhuolto on saanut alkunsa pyrkimyksestä tehdä suomen kielestä sivistyskieli ja siihen liittyvä keskustelu sekä mielikuvat ovat siis siten pyörineet historiassa vahvasti ylemmän ja koulutetun väestön ympärillä. Nykyään kielenhuolto kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja siten jokaisella on mahdollisuus oppia kirjoitettu yleiskieli, mutta ajatus kielenhuollosta vain korkeasti koulutetun väestön asiana elää ainakin jossain määrin edelleen.

Ammattikoululaisissa oli lukiolaisia enemmän niitä, joilla ei ollut mielipidettä kielenhuollon tärkeydestä tietyissä yhteyksissä. Ammattikoululaisten vastauksissa oli myös vähemmän ”erittäin tärkeä” -vastauksia kuin lukiolaisilla ja enemmän niitä, jotka eivät pitäneet kielenhuoltoa lainkaan tärkeänä vapaa-ajalla tai tulevaisuuden suhteen. Vaikka kummassakin vastaajaryhmässä kielenhuoltoa siis pidettiin kaikissa yhteyksissä pääosin melko tärkeänä, lukiolaiset vaikuttavat pitävän kielenhuoltoa yleisesti hieman tärkeämpänä kuin ammattikoululaiset. Ammattikoululaisten vastauksissa tosin on enemmän vaihtelua, joten ammattikoululaisten kielenhuoltoasenteetkin ovat kirjavampia eivätkä yhtä yksimielisiä kuin lukiolaisten.

Kun vastaajia pyydettiin vastaamaan avoimeen kysymykseen, miksi kielenhuoltoa heidän mielestään opetetaan toisella asteella (ks. liite, kysymys 6), esiin nousivat hieman erilaiset asiat kuin kielenhuollon käyttöyhteyksiin liittyvissä vastauksissa. Vastauksista nousi esiin yhdeksän luokkaa, jotka toistuivat sekä lukiolaisten että ammattikoululaisten vastauksissa: tekstit/kirjoittaminen, tulevaisuus, tämänhetkisen opinnot, yleissivistys, kommunikaatio, työelämä, jatko-opinnot, kielen toiminta/kielitietoisuus ja maahanmuuttajien kielitaito. Luokkien painotukset kuitenkin vaihtelivat vastaajaryhmittäin. Avoimeen kysymykseen saatujen vastausten pohjalta tehty luokittelu ja määrälliset jakaumat käyvät ilmi kuviosta 7.



Kuvio 7. Syyt toisen asteen kielenhuollon opetuksen taustalla vastaajien silmin (N=96).

Lukiolaiset selittävät kielenhuollon opettamisen tarpeellisuutta ensisijaisesti sillä, että on osattava tuottaa selkeitä, mahdollisesti myös akateemisia, tekstejä sekä sillä, että kielenhuoltoa tarvitaan tulevaisuudessa. Lukiolaisvastaajista 14 mainitsi vastauksessaan tekstien tuottamisen ja kirjoittamisen. Kielenhuollon opetuksella pyritään näiden vastaajien mielestä muun muassa *antamaan lukiolaisille valmiudet kirjoittamaan ehyitä ja akateemisesti uskottavia tekstejä* (LN9) sekä *auttamaan esimerkiksi monimutkaisten tekstien ja esseiden kirjoittamisessa* (LM32). 12 lukiolaista mainitsi, että kielenhuoltoa tarvitaan tulevaisuudessa, johon varmasti sisältyvät osaltaan myös jatko-opiskelu ja työelämä; työelämän ja jatko-opinnot mainitsi nimittäin eksplisiittisesti vain kuusi lukiolaisvastaajaa. Toisaalta myös tämänhetkiset lukio-opinnot ja etenkin ylioppilaskirjoitukset, yleissivistys sekä vuorovaikutuksellinen näkökulma nousivat lukiolaisten vastauksissa esiin. Näistä jokainen on mainittu kahdeksan kertaa. Paitsi että kielenhuoltotaitoja opetetaan *ylioppilaskirjoituksia varten* (LM2, LN5), ettei niissä *tapahtuisi helppoja virheitä* (LM6), ne myös yksinkertaisesti kuuluvat äidinkielenopetukseen, kuten vastaaja LN27 totesi. Lisäksi *kielenhuolto ylläpitää yleissivistystä* (LX34) sekä *auttaa tulemaan kuulluksi ja ymmärretyksi kirjallisesti ja opettaa ilmaisemaan itseään paremmin* (LN14).

Suurin osa lukiolaisten vastauksista vaikuttaa jollain tavalla nivoutuvan ehyiden ja rakenteeltaan selkeiden tekstien tuottamiseen, mistä voikin päätellä, että lukiolaiset näkevät tekstien tuottamisen elämän eri osa-alueilla ja eri elämänvaiheissa tärkeänä taitona, johon sisältyvät myös kielenhuoltotaidot. Toisaalta kolme lukiolaisvastaajaa tarkasteli kielenhuollon merkitystä hieman yleisemmällä tasolla ja piti sen opetusta tärkeänä suomen kielen toiminnan ymmärtämisen tai kielitietoisuuden

kehittymisen takia. Esimerkiksi vastaaja LM19 totesi, että kielenhuollon opetus *edistää käsitystä kielestä* ja vastaajan LN21 mukaan se *on tärkeää kielen kannalta*. Kielen laajempaan ymmärtämiseen ja hyödyntämiseen liittyy myös se, että eräs vastaaja piti kielenhuollon opetusta tärkeänä siksi, että se *helpottaa muiden oppiaineiden opiskelua* (LX34), mikä osaltaan tukee esimerkiksi lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) mainittua pyrkimystä yhdistää eri oppiaineiden sisältöjä ja siten saavuttaa laaja-alaista osaamista.

Monet ammattikoululaiset sen sijaan lähestyivät kielenhuollon opetuksen merkitystä työelämän ja oman ammatin näkökulmasta, ja sen nostikin esiin yhdeksän ammattikoululaista. Pääosin tätä perusteltiin sillä, että töissä täytyy osata tuottaa tekstejä, kuten käy ilmi esimerkeistä 7–10:

(7) ”Jotta osaisimme ammattiimme liittyvät kielenhuolto säännöt” (AN5)

(8) ”Jotta pärjää työelämässä” (AM7)

(9) ”Työssä olisi hyvä olla opittuna” (AM12)

(10) ”Jotta voi käyttää kielenhuoltoa oikein työssään” (AN22)

Kaksi ammattikoululaisvastaajaa nosti esiin myös työnhaun näkökulman: jos hallitsee kielenhuollon, pystyy kirjoittamaan hyviä työhakemuksia ja siten mahdollisuudet saada töitä ovat paremmat. Esimerkiksi vastaaja AX14 on ilmaissut asian näin:

(11) ”Se [kielenhuolto] valmistaa esimerkiksi töiden hakemiseen, sillä oikeanlainen kielioppi, ja selkeä kirjoitus auttavat erottumaan muiden hakijoiden joukosta.” (AX14)

Toisaalta myös ammattikoululaiset pitävät selkeiden tekstien tuottamisen taitoa tärkeänä syynä opettaa kielenhuoltoa toisella asteella, ja sen mainitsikin seitsemän vastaajaa. Osittain siihen liittyen myös vuorovaikutus on mainittu seitsemän kertaa, ja kahdessa vastauksessa esiin nostettiin tähän liittyen myös sellainen näkökulma, että hyvin ja selkeästi kirjoittava ja kommunikoiva ammatillinen on epäselviä tekstejä tuottavaa uskottavampi. Oikeastaan kaikki ammattikoululaisten vastausten toistuvat trendit kiteyttää seuraava esimerkki:

(12) ”[kielenhuoltoa opetetaan ammattikoulussa] koska valmistumme ammattiin, jossa työskentelee muitakin ihmisiä ja meidän täytyy osata kirjoittaa asioita asiallisesti ja oikein.” (AN4)

Esimerkki 12 sisältää paitsi vahvan työelämänäkökulman kielenhuoltotaitojen tarpeellisuuteen, myös kommunikaation ja tekstien tuottamisen taitojen merkityksen ammatillisen uskottavuuden lisääjinä.

Kaiken kaikkiaan ammattikoululaisten vastauksissa korostui käytännönläheisyys: kielenhuoltoa opetetaan toisella asteella, koska sitä tarvitaan ammattiin valmistumisen jälkeen työelämässä pärjäämiseen. Siinä missä lukiolaisten vastauksissa erityisesti tämänhetkiset opinnot sekä jatko-opinnot nousevat vahvasti esiin, ammattikoululaisten vastauksissa ne jäävät selkeästi työelämän näkökulmasta jälkeen. Jatko-opinnot mainitsi erikseen vain yksi ammattikoululaisvastaaja, ja tämänhetkisetkin opinnot mainittiin vain neljä kertaa. Lukiolaisten vastauksissa toistunutta yleissivistystä ei mainittu ammattikoululaisten vastauksissa lainkaan. Mielenkiintoista on se, että kaksi ammattikoululaisvastaajaa pohti, että kielenhuoltoa opetetaan toisella asteella, jotta maahanmuuttajat oppisivat kieltä. Kyseiset vastaajat merkitsivät omaksi äidinkielekseen suomen, joten he eivät ehkä itse äidinkielenä suomenpuhujina koe tarvitsevansa kielenhuollon opetusta enää ammatillisissa opinnoissa, mutta näkevät sillä kuitenkin paikkansa opetussuunnitelmassa.

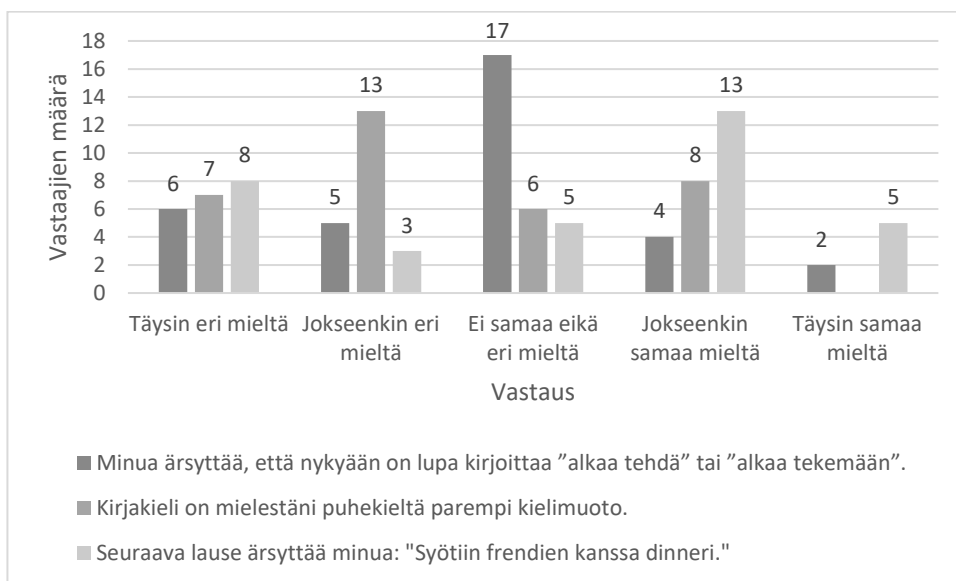
Kukaan kummastakaan vastaajaryhmästä ei nostanut esiin esimerkiksi yleiskielen ja siihen liittyvän kielenhuollon tasa-arvoistavaa merkitystä, vaikka kielenhuolto onkin aiempien vastauksien (ks. kuviot 6a ja 6b) perusteella monen mielestä yhteiskunnallisesti ajateltuna ainakin jossain määrin tärkeä asia. Tämä korostaa sitä, että suuri osa toisen asteen opiskelijoista tarkastelee kielenhuoltoa nimenomaan tekstien tasolla kieliopin näkökulmasta, ei niinkään laajempaan kokonaisuuteen, jolla on vaikutusta myös muuhun kuin yksilön omaan kykyyn tuottaa tekstejä. Toisaalta kummassakin vastaajaryhmässä nousi melko vahvasti esiin myös ajatus siitä, että kielenhuolto helpottaa kommunikointia ja on siksi tärkeää. Kieli siis ymmärretään kommunikatiivisena välineenä, joka mahdollistaa esimerkiksi sujuvan yhteistyön ja tarkoituksenmukaisen kanssakäymisen tekstien avulla. Tämä on siinä mielessä mielenkiintoinen asia, että suurin osa vastaajista määritteli kielenhuollon nimenomaan kielioppisääntöjen kautta, vaikka he todennäköisesti ovat kuitenkin sitä mieltä, että esimerkiksi pienet pilkku- tai yhdyssanavirheet eivät oikeastaan vaikeuta tekstin ymmärtämistä. Kenties kyse on siitä, että asia käsitetään laajemmasta näkökulmasta: jos teksti on selkeä sekä rakenteeltaan että kieliasultaan, sen lukeminen on helpompaa ja väärinkäsitysten todennäköisyys on pienempi.

Mielenkiintoinen tuloksista nouseva havainto on myös se, että käsitykset siitä, miksi kielenhuoltoa opetetaan toisella asteella eivät ole täysin linjassa kielenhuollon käyttöyhteyksiin liittyvien vastausten kanssa. Esimerkiksi lukiolaisvastaajista 30 koki, että kielenhuolto on melko tai erittäin tärkeää yleissivistyksen kannalta, mutta kielenhuollon opetuksen tarvetta selittäessään sen mainitsi vain kahdeksan lukiolaista. Samaten suurin osa ammattikoululaisista piti kielenhuoltoa yleissivistyksen kannalta ainakin jonkin verran tärkeänä, mutta kielenhuollon opetuksen syynä sitä ei mainittu kertaakaan. Kenties vastauksia ei ole mietitty loppuun saakka tai kielenhuollon käsitettä ei oikein osata liittää kaikkiin yhteyksiin silloin, kun vaihtoehtoja ei ole annettu valmiina.

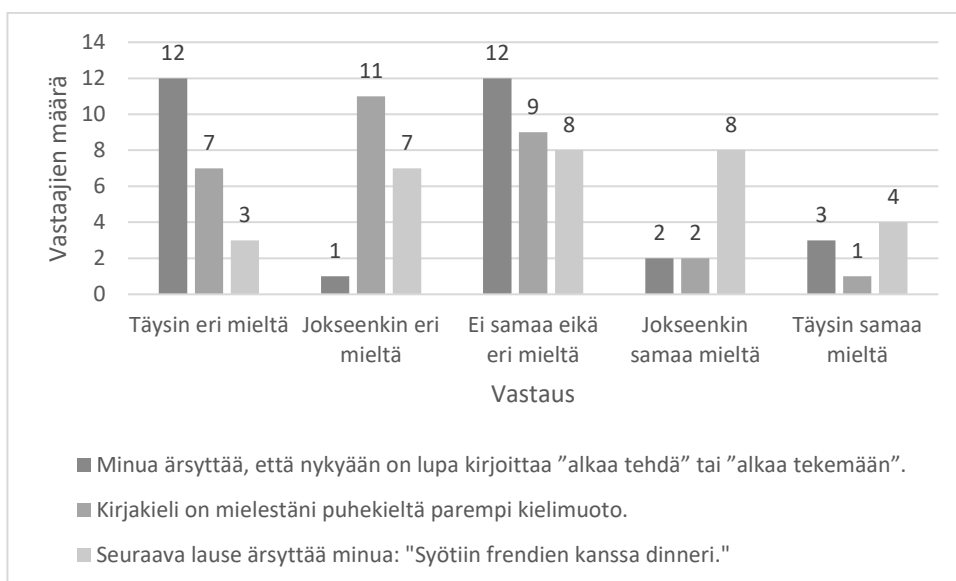
### 5.3 Asennoituminen kielen muutokseen ja eri kielimuotoihin

Kieli elää ja muuttuu jatkuvasti maailman mukana. Voidaan olettaa, että vuorovaikutuksen medioituminen ja esimerkiksi sosiaalisen median kautta nopeasti leviävät muotisanat ovat varmasti muuttaneet etenkin nuorten suhtautumista suomen kieleen ja preskriptiivisiin normeihin (ks. luku 3.1). Luukkonen (2014: 27) on todennut, erilaiset kielen muoti-ilmiöt, kuten epätavanomainen tavutus, vieraskieliset sanat tai yhdyssanojen poikkeava kirjoitusasu, ovat yleistyneet esimerkiksi mainoksissa. Esimerkiksi Onnila (2003: 34) on pro gradu -tutkielmassaan todennut, että englanninkieliset ilmaukset ovat lisääntyneet automainoksissa jo 80-luvulta alkaen. Tällaiset kirjoitetun yleiskielen normeista poikkeavat kirjoitusasut jakavat ihmisten mielipiteitä, kuten esimerkiksi Makkosen (2019) Facebookissa ja Instagramissa käytettyyn kieleen liittyviä asenteita tarkastellut maisterintutkielma osoittaa. Kielenhuolto-ohjeista poikkeaminen ja lainasanojen käyttäminen sotivat kielellisen purismin periaatteita vastaan. Onkin kiinnostavaa selvittää, miten lukiolaiset ja ammattikoululaiset asennoituvat meneillään oleviin kielen ja normien muutoksiin, sillä tällainen vanhakantainen, puristinen näkökanta kielenhuoltoon ei todennäköisesti ole enää niin voimissaan etenkin monikielisissä ympäristöissä aikaansa viettävien nuorten keskuudessa.

Tätä selvitin kolmen väittämän avulla, joilla mittasin sitä, kuinka puristisia toisen asteen opiskelijat ovat kielenhuollon suhteen (ks. liite, kysymys 8 ja kuviot 8a ja 8b). Vastaajien tuli valita viisiportaiselta Likert-asteikolta vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa sitä, kuinka samaa mieltä he ovat seuraavien väittämien kanssa: ”Minua ärsyttää, että nykyään on lupa kirjoittaa ’alkaa tehdä’ tai ’alkaa tekemään’”, ”Kirjakieli on mielestäni puhekieltä parempi kielimuoto” ja ”Seuraava lause ärsyttää minua: ’Syötiin frendien kanssa dinneri.’” Vastausvaihtoehdot olivat ”täysin eri mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä”, ”ei samaa eikä eri mieltä”, ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”. Vastaukset on koottu vastaajaryhmittäin kuvioihin 8a ja 8b.



Kuvio 8a. Lukiolaisten (N=34) reaktiot kielenhuoltoasenteiden puristisuutta ja joustavuutta mittaaviin väittämiin.



Taulukko 8b. Ammattikoululaisten (N=30) reaktiot kielenhuoltoasenteiden puristisuutta ja joustavuutta mittaaviin väittämiin.

Vuonna 2014 Suomen kielen lautakunta päätti, että *alkaa tehdä* -rakenteen rinnalla voidaan käyttää myös *alkaa tekemään* -rakennetta (Kankaanpää 2014). Päätös herätti silloin kansalaisissa suuria tunteita ja tuohtumustakin (Korhonen 2014), vaikka *alkaa tekemään* -muoto oli yleistynyt kirjoitetuissakin teksteissä norminvastaisesti jo aiemmin. Suurin osa nykyisistä toisen asteen opiskelijoista oli vuonna 2014 alakoulussa, joten he ovat todennäköisesti jo silloin tottuneet siihen, että kumpikin



muoto on oikein. Siksi ei oikeastaan yllätä, että suurella osalla tämän tutkimuksen informanteista ei ollut vahvaa mielipidettä väittämään ”minua ärsyttää, että nykyään on lupa kirjoittaa ’alkaa tehdä’ tai ’alkaa tekemään’.” Peräti 17 lukiolaista ja 12 ammattikoululaista valitsi tämän väittämän kohdalla vastausvaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä”. Tulos on hyvin erilainen kuin Selänpään pro gradu -tutkielmassa (2021), jossa norminmuutosta tutkittiin Ylen verkkojulkaisuissa eli käytännössä siis aikuisväestön kielenkäytössä. Kenties molemmat muodot ovat niin vakiintuneet nuorten käyttämään kieleen, ettei niiden eroa edes huomata enää. Voi myös olla, ettei iso osa toisen asteen opiskelijoista ole enää edes tietoisia siitä, että toinen muodoista on aiemmin ollut norminvastainen, vaan niitä on totuttu ajattelemaan rinnakkaisina, minkä takia esimerkiksi 12 ammattikoululaista ja kuusi lukiolaista on tämän väittämän kanssa täysin eri mieltä. Kuitenkin muutama vastaaja kummassakin vastaajaryhmässä – kuusi lukiolaista ja viisi ammattikoululaista – oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä kyseisen väittämän kanssa, mikä kertoo siitä, että jotkut toisen asteen opiskelijat edelleen pitävät toista muotoa toista parempana ja siten mahdollisesti myös suhtautuvat kielen muutokseen yleisesti hieman nihkeämmin.

Päätös *alkaa tehdä* ~ *alkaa tekemään* -norminmuutoksesta tehtiin osittain siksi, että *alkaa tekemään* -muotoa käytettiin laajasti jo ennen virallista muutosta ja koska moni ei esimerkiksi kouluopetuksessa vaikuttanut omaksuvan *alkaa tehdä* -muotoa, sen aikaista kirjoitetun kielen normia (Suomen kielen lautakunnan suositus 31.1.2014). Kyse on siis normin- tai pikemminkin suosituksenmuutoksesta, joka sai alkunsa kansan kielenkäytöstä. Koska molempia muotoja käytettiin aktiivisesti ja osalle kansalaisista norminvastainen muoto oli luontevampi, päätettiin hyväksyä molempien käyttäminen. Kun tätä muutosta peilataan Setälän (1921 [1894]) oikeakielisyyskantoihin, se vertautuu kansankielisyyskantaan ja luonnonhistorialliseen kantaan. Kansankielisyyskantahan korosti puhekielen merkitystä kielen muutoksessa (ks. luku 3.1.1), ja *alkaa tekemään* -muoto on nimenomaan puhekielen vaikutuksesta yleistynyt myös kirjoitetussa kielessä. Luonnonhistoriallisen oikeakielisyyskannan keskeinen ajatus sen sijaan oli, että kieli kehittyy ja muuttuu ihmisten käyttäessä sitä (ks. luku 3.1.1) ja niin sanottu oikea kielimuoto on se, jota käytetään eniten. Yksi syy vuoden 2014 suosituksen muutokseen oli se, että *alkaa tekemään* -muotoa käytettiin laajasti ja se oli levinnyt myös kirjoitettuun kieleen, vaikka olikin ollut norminvastainen muoto. Tämän tutkimuksen valossa vaikuttaa siltä, että molemmat muodot ovat luontevia ja kuuluvat nuorten kielenkäyttöön. Norminmuutos on siis sulautunut osaksi kielenkäyttöä, ja molempiin muotoihin suhtaudutaan melko neutraalisti.

Kielen muutokseen liittyy myös englannista ja muista kielistä lainattujen sanojen lisääntyminen ja sujuva käyttö etenkin puhekielessä mutta osaltaan varmasti myös kirjoitetussa kielessä. ”Syötiin frendien kanssa dinneri” ei nykyään ole enää mitenkään erikoinen lausahdus, vaikka siinä on

useampia englannista poimittuja lainasanoja. Väittämä ”seuraava lause ärsyttää minua: ’Syötiin frendien kaa dinneri’” jakaa selkeästi vastaajien mielipiteitä, ja kuten kuvioista 8a ja 8b huomaa, suurin osa vastaajista olikin siitä selkeästi jotain mieltä. ”Ei samaa eikä eri mieltä” -vaihtoehdon valitsi tämän väittämän kohdalla vain viisi lukiolaista ja kahdeksan ammattikoululaista. ”Täysin samaa mieltä” -vaihtoehdon valitsi viisi lukiolaista ja neljä ammattikoululaista ja ”jokseenkin samaa mieltä” -vaihtoehdon 13 lukiolaista ja kahdeksan ammattikoululaista. Yli puolet lukiolaisista ja lähes puolet (40 %) ammattikoululaisista siis piti anglismien höystettyä lausetta ainakin jossain määrin ärsyttävänä, ja anglismit vaikuttavatkin herättävän kummassakin vastaajaryhmässä suhteellisen paljon vastustusta. Toisaalta kahdeksan lukiolaista ja kolme ammattikoululaista oli väittämän kanssa täysin eri mieltä, minkä lisäksi kolme lukiolaista ja seitsemän ammattikoululaista oli jokseenkin eri mieltä. Vaikuttaa siis siltä, että anglismien käyttäminen jakaa etenkin lukiolaisvastaajat niihin, joita se ärsyttää ainakin jossain määrin ja niihin, joita se ei ärsytä lainkaan. Ammattikoululaisten vastauksissa on tässäkin asiassa lukiolaisia enemmän hajontaa, mutta ammattikoululaisvastaajistakin yli kaksi kolmasosaa oli anglismien käytöstä jotain mieltä ja monia (10 vastaajaa) se vaikuttaa ärsyttävän ainakin jonkin verran.

Aineistoni vastaajat siis suhtautuvat tässä sovellettujen mittarien mukaan anglismeihin kriittisemmin kuin *alkaa tehdä* ~ *alkaa tekemään* -muotojen käyttämiseen. Kyse voi olla siitä, että siinä missä sekä *alkaa tehdä* että *alkaa tekemään* ovat jo hyvin pitkään olleet käytössä puhekielessä, anglismit ovat nykyisessä muodossaan ja mittakaavassaan rantautuneet suomalaisten puhekieleen vasta viime vuosikymmeninä etenkin teknisen kehityksen myötä (Heikkinen & Mantila 2013: 116; ks. myös Hanski 2022). Uusia sanoja ja fraaseja omaksutaan erilaisista yhteyksistä ja englantia sekä muita kieliä käytetään laajasti myös arjessa suomen kielen rinnalla, joten suorat lainat niin sanaston kuin rakenteidenkin suhteen ovat arkipäiväistyneet (Heikkinen & Mantila 2013: 112–113, 129). Siitä huolimatta ne kuitenkin särähtävät monen korvaan ja saattavat herättää vastustusta erityisesti niissä, jotka suhtautuvat suomen kieleen enemmän tai vähemmän puristisesti. Kuten toin kolmannessa luvussa esiin, 1800-luvun Suomessa vallinnut kielellisen purismin eetos kannusti karsimaan kielestä kaikki vieraskielisyydet, jotka tosin tuolloin olivat useimmiten peräisin ruotsista. Purismin periaate vaikuttaa suomalaisten oikeakielisyyskäsitteisiin edelleen, minkä voi huomata aineistossani, eli toisen asteen opiskelijoiden suhtautumisessa anglismeihin. Osa tämän tutkimuksen vastaajistakin selkeästi pitää englannista suoraan lainattuja sanoja ”huonompana” suomen kielenä ja ärsyyntyy niiden käytöstä, jos kyseisille sanoille on olemassa vakiintuneet suomenkieliset vastineet.

Aina ei välttämättä ymmärretä, että kirjoitettu yleiskieli ja puhuttu kieli toimivat keskenään erilaisten normijärjestelmien varassa (Vaattovaara 2009: 30). Siksi arki ajattelua leimaa helposti ajatus

siitä, että oikeinkirjoitusnormien mukaan toimiva kirjoitettu kieli olisi jotenkin muita kielimuotoja parempi tai oikeampi. Kuitenkin, kun toisen asteen opiskelijoita pyydettiin reagoimaan väittämään ”kirjakieli on mielestäni puhekieltä parempi kielimuoto”, vain kahdeksan lukiolaista ja kolme ammattikoululaista oli samaa mieltä. Näistä vastaajista vain yksi ammattikoululainen valitsi vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” ja kaikki muut vaihtoehdon ”jokseenkin samaa mieltä”. Suurin osa kummastakin vastaajaryhmästä oli siis asiasta jokseenkin tai täysin eri mieltä. Jokseenkin eri mieltä oli 13 lukiolaista ja 11 ammattikoululaista, täysin eri mieltä puolestaan seitsemän lukiolaista ja seitsemän ammattikoululaista. ”Ei samaa eikä eri mieltä” -vaihtoehdon valitsi kuusi lukiolaista ja yhdeksän ammattikoululaista vastaajaa. Tässä kohtaa lukiolaisten ja ammattikoululaisten asenteet ovatkin hyvin samansuuntaisia. Vaikka kielenhuolto realisoituu toisen asteen opiskelijoille usein juuri kielioppina ja siihen liittyvinä sääntöinä, niitä noudattavaa kirjoitettua kieltä ei siis pidetä yksiselitteisesti vapaampaa ja varioivampaa puhekieltä parempana.

Suurimmat erot lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastauksissa ilmenevät siinä, kuinka paljon *alkaa tehdä* ~ *alkaa tekemään* -muotojen rinnakkainen käyttö ärsyttää heitä ja siinä, miten he suhtautuvat anglismien käyttämiseen. Kaiken kaikkiaan erot vastaajaryhmien välillä ovat melko pieniä, ja siten voidaankin todeta, että lukiolaisten ja ammattikoululaisten suhtautuminen kielen muutokseen ja heidän kielenhuoltoasenteidensa puristisuus ovat ryhmätasolla melko samankaltaisia. Lukiolaiset vaikuttavat tämän aineiston valossa suhtautuvan kielen muutokseen hieman tiukemmin, ja siten voidaan olettaa, että ainakin osa heistä on hieman ammattikoululaisia puristisempia. Toisaalta kummastakin vastaajaryhmästä löytyy niitä, jotka vaikuttavat vastaustensa perusteella melko puristisilta ja vastaavasti niitä, joiden suhtautuminen kielenhuoltoon ei vaikuta lainkaan puristiselta.

Tarkasteltaessa toisen asteen opiskelijoiden suhtautumista kielen muutokseen ja siten osaltaan myös heidän kielenhuoltoasenteidensa puristisuutta on siis todettava, että suurehko osa sekä lukiolaisista että ammattikoululaisista suhtautuu anglismien käyttöön melko nihkeästi, mutta sen sijaan kirjoitettuun yleiskieleen liittyvään *alkaa tehdä* ~ *alkaa tekemään* -norminmuutokseen suhtaudutaan lähes päinvastaisesti. Siinä missä toisen asteen opiskelijat tämän tutkimuksen aineiston valossa vaikuttavat pääosin hyväksyneen molemmat muodot ja käyttävän niitä sujuvasti rinnakkain, esimerkiksi Yleisradion toimitushenkilökunta suhtautuu norminmuutokseen hyvin eri tavalla ja on jopa pyrkinyt vahvistamaan normia muutoksen jälkeen (Selänpää 2021). Vaikuttaa siis siltä, että toisen asteen opiskelijoiden ja journalistisen sisällön tuottajien asennoituminen *alkaa tehdä* ~ *alkaa tekemään* -vaihteluun on hyvin erilainen.

Jo kolmannessa luvussa esitelty 1800-luvulla voimistunut tarkoituksenmukaisuuskanta vaikuttaa nykyajan kielikäsituksesta käsin tarkasteltuna melko modernilta, sillä kielen ja valitun muodon

oikeellisuuden perusteena oli sen kyky välittää haluttu viesti (Setälä 1921 [1894]). Se, miten tämän tutkimuksen informantit suhtautuvat kielen muutoksiin sekä kielen kirjoitettuihin ja puhuttuihin muotoihin kielii siitä, että heidän mielestään kielen kannalta oleellista on juuri se, miten se välittää tietoa ja tuleeko sen avulla ymmärretyksi. Moni vastaaja ei siis välttämättä pidä kielenhuoltoa tärkeänä siksi, että ajattelee kielen toimivan tietyllä tavalla ja siten toimivan tiettyjen lainalaisuuksien mukaan, vaan siksi, että normien ja suositusten mukainen kieli on selkeää ja siten helpottaa ymmärtämistä ja myös välittää viestejä tehokkaammin. Toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltoasenteet eivät siis yleisellä tasolla vaikuta kovin puristisilta, ja varmaan osittain myös tämän takia vastaajien asenteet kielen muutosta kohtaan ovat todennäköisesti melko joustavia.

Toisaalta joukkoon toki mahtuu myös niitä vastaajia, jotka pitävät kirjoitettua yleiskieltä ja siihen liittyviä kielenhuoltonormeja ja -suosituksia todennäköisesti periaatteenkin tasolla merkityksellisinä. Sen takia he saattavat myös suhtautua esimerkiksi juuri anglismeihin hieman nihkeästi siksi, että mahdollisesti pitävät niitä suomen kieltä rappeuttavana tai siihen kuulumattomina elementteinä. On myös huomioitava, että osa vastaajista – vaikkakin selkeä vähemmistö – piti kirjakieltä puhekieltä parempana muotona. Tällaiset asenteet kertovat hieman puristisemmasta suhtautumisesta kieleen ja kielenhuoltoon sekä siitä, että suhtautuminen kielen luonnolliseen kehittymiseen ja muutokseen on hieman jäykempi.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

Kielenhuolto voidaan ymmärtää monella eri tavalla ja siihen voidaan myös suhtautua hyvin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa on selvitetty toisen asteen opiskelijoiden, eli lukiolaisten ja ammattikoululaisten, kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita kyselytutkimuksen keinoin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Salosta kerättyjen kahden vertailtavan aineiston avulla heidän suhdettaan kielenhuoltoon yhtäältä sitä koskevien käsitysten (luku 4) että asenteiden (luku 5) tasolla. Tutkimuksessa olen selvittänyt, miten toisen asteen opiskelijat käsittävät kielenhuollon, millaisena he näkevät sen merkityksen, millaisia asenteita heillä on kielenhuoltoon ja siihen liittyviä preskriptiivisiä normeja kohtaan sekä eroavatko lukiolaisten ja ammattikoululaisten kielenhuoltokäsitykset ja -asenteet toisistaan. Kuten oli oletettava, kielenhuoltokäsitykset ja -asenteet ovat vaihtelevia ja monipuolisia, mutta tutkimus osoitti asenteiden ja käsitysten olevan myös monelta osin jaettu.

Kielenhuoltokäsitysten laadullinen ja määrällinen analyysi osoittavat, että valitusta koulutuksesta riippumatta toisen asteen opiskelijat pitävät kielenhuoltoon ensisijaisesti kielioppisääntöinä, jotka kohdistuvat pääsääntöisesti kirjoitettuun kieleen. Merkittävimmät erot lukiolaisten ja ammattikoululaisten kielenhuoltokäsityksissä liittyvät siihen, miten millaisista osista kielenhuollon ajatellaan rakentuvan. Ammattikoululaiset lähestyvät kielenhuoltoon usein yksittäisten asioiden, kuten taivuttamisen, nimistön, sanaston ja yhdyssanojen hallitsemisen kautta siinä missä lukiolaisten näkökulma liittyy laajemmin tekstikokonaisuuksiin sekä niiden ja jo olemassa olevien kielenhuoltotaitojen hiomiseen.

Sekä lukiolaiset että ammattikoululaiset tarkastelevat kielenhuoltoon hyvin usein äidinkielenopetuksen näkökulmasta ja siten myös monesti yhdistävät sen koulumaailmaan. Toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiin näyttääkin olennaisesti liittyvän ajatus siitä, että sitä vahtii jokin auktoriteetti, esimerkiksi jokin yhteiskunnallinen taho tai vaikkapa äidinkielenopettaja. Näin ollen taustalla on myös ajatus siitä, että on oikeaa ja väärää kieltä ja että ”vääränlaisesta” kielenkäytöstä seuraa jonkinlainen rangaistus – oli se sitten huonompi numero äidinkielen tunnilla kirjoitetusta tekstistä tai sosiaalinen hankaluus. Lähes kaikkia tässä aineistossa esiin nousseita kielenhuoltokäsityksiä vaikuttaakin leimaavan ajatus siitä, että jokaisen käyttämä, etenkin kirjoitettu, kieli on jossain määrin virheellistä ja siksi kielenhuoltoon tarvitaan: parantamaan kirjoitettua kieltä. Tämä ajatus todennäköisesti pohjaa hyvin pitkälti siihen, että kirjoitettu yleiskieli nähdään ”oikeimpana” kielimuotona, johon kaikkia muita kielimuotoja verrataan, sillä sitä on totuttu koulussa käyttämään.

Kielenhuollon merkitys koulumaailmassa näkyy myös siinä, että moni toisen asteen opiskelija näkee kielenhuollon tärkeänä juuri tämänhetkisten tai mahdollisten jatko-opintojen kannalta. Ennen

kaikkea kielenhuolto kuitenkin nähdään tulevaisuuden ja erityisesti työelämän kannalta hyödylliseksi, ja tällöin siihen myös liitetään vahvasti vuorovaikutusnäkökulma: tehokas kommunikointi vaatii toimivaa kieltä ja kykyä käyttää sitä tarkoituksenmukaisesti. Toisaalta kielenhuoltotaitoja pidetään myös uskottavuutta lisäävänä tekijänä, sillä monet nuoret vaikuttavat pitävän esimerkiksi hyvää, selkeää tekstiä kirjoittavaa työntekijää pätevemmän oloisena kuin huolittelematonta tekstiä kirjoittavaa työntekijää. Lukiolaisilla kielenhuolto korostuu tämänhetkisiä opintoja ja jatko-opintoja pohdittaessa, ammattikoululaisilla sen sijaan työelämän näkökulma nousee korostuneesti esiin. Tämä on ymmärrettävää, sillä lukiossa ja ammattikoulussa kielenhuoltoa lähestytään eri näkökulmista ja sen tarpeellisuutta perustellaan eri tavoin.

Mitä tulee toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltoasenteisiin tutkittujen kahden salolaisen kohderyhmän valossa, asenteissa on vaihtelua, mutta suurin osa koko vastaajaryhmästä (N=64) suhtautuu kielenhuoltoon ainakin jossain määrin positiivisesti. Sekä lukiolaiset että ammattikoululaiset pitävät kielenhuoltoa yleisesti melko tärkeänä, lukiolaiset vielä hieman ammattikoululaisia enemmän. Ammattikoululaisten asennoituminen kielenhuoltoon kohtaan saattaa liittyä lukiolaisia vahvemmin siihen, kuinka hyvinä omia kielenhuoltotaitojaan pitää ja kuinka motivoitunut on kielenhuollon tai ylipäätään äidinkielen opiskelun suhteen. Ammattikoululaiset eivät siis välttämättä pidä kielenhuoltotaitoja kovin merkittävänä, jolleivät koe itse tarvitsevansa tai hallitsevansa niitä.

Lukiolaiset pitävät kielenhuoltoa erityisen tärkeänä opintojen, yleissivistyksen ja tulevaisuuden kannalta, ammattikoululaisilla sen sijaan korostuu yleissivistyksen sijaan kielenhuollon merkitys yhteiskunnassa. Eräs merkittävimmistä eroista kahden vastaajaryhmän kielenhuoltoasenteiden välillä liittyykin tämän tutkimuksen valossa juuri siihen, missä määrin kielenhuoltoa koetaan tarvittavan opinnoissa ja yleissivistyksen kannalta: Siinä missä kaikki 34 lukiolaisvastaajaa pitivät kielenhuoltoa melko tai erittäin tärkeänä opintojen kannalta, vain 19 ammattikoululaisvastaajaa oli siitä yhtä mieltä. Yleissivistystä sen sijaan piti melko tai erittäin tärkeänä 30 lukiolaista ja 18 ammattikoululaista. Ylipäätään toisen asteen opiskelijat pitävät kielenhuoltoa ja etenkin kielenhuoltotaitoja tärkeinä, sillä niitä tarvitaan tulevaisuudessa. Vaikka kielenhuolto herättäisikin esimerkiksi turhautumista tai hämmennystä, sen merkitys eri yhteyksissä tunnustetaan siitä huolimatta ja siksi siihen myös kiinnitetään huomiota esimerkiksi tekstiä tuottaessa.

Lukiolaisten kielenhuoltoasenteet näyttävät tutkimuksessa sovellettujen mittarien mukaan hieman positiivisempina kuin ammattikoululaisten. Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista aikoo ainakin melko todennäköisesti hakeutua jatko-opiskeluiden pariin, kun taas ammattikoululaisten keskuudessa jatko-opintosuunnitelmia oli huomattavasti vähemmän. Tämä antaa olettaa, että lukion yleissivistävä, ei mihinkään erityiseen ammattiin valmistava koulutus kohentaisi myös

kielenhuoltoasenteita, sillä kielenhuoltoa ajatellaan tarvittavan esimerkiksi akateemisessa kirjoittamisessa jatko-opinnoissa. Vaikka moni ammattikoululainen pitääkin kielenhuoltoa tärkeänä etenkin työelämässä, sen merkitystä ei ehkä tunnisteta yhtä vahvasti muualla kuin työelämän vuorovaikutustilanteissa, jolloin mahdollisesti myös asennoituminen kielenhuoltoa kohtaan on hieman neutraalimpi. Siitä kertoo myös se, että useampi ammattikoululainen kokee suhtautuvansa kielenhuoltoon välinpitämättömästi siinä missä yksikään lukiolainen ei. Merkittävin kielenhuoltoasenteeseen vaikuttava tekijä näyttää siis olevan yleinen asenne koulua ja koulutusta kohtaan sekä siihen osittain liittyvät tulevaisuudensuunnitelmat. On kuitenkin todettava, että tämän tutkimuksen valossa jatkokouluttautumishalukkuuden ja kielenhuoltoon liitettyjen asenteiden välillä ei ole johdonmukaista korrelaatiota. Jatkokoulutusaikojen ja kielenhuoltoasenteiden välisen yhteyden tutkiminen voisikin olla kiinnostava jatkotutkimusidea. Joka tapauksessa suurin osa toisen asteen opiskelijoista vaikuttaa tämän tutkimuksen perusteella näkevän kielenhuollon merkityksellisenä joissakin yhteyksissä myös luokkahuoneen ulkopuolella ja siten myös motivoi itseään kielenhuoltajana.

Kieli elää jatkuvasti ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin muutosten mukana (Heikkinen & Mantila 2013: 19), ja siksi myös kielessä tapahtuu muutoksia. 1800-luvulla kieleen suhtauduttiin hyvin puristisesti: ”muukalaisuudet” eli vieraskielisyydet pyrittiin karsimaan kokonaan ja yleiskieltä pidettiin murteita parempana kielimuotona (ks. luku 3.1.1). Tuo historiallinen purismin eetos vaikuttaa suomalaisten kielenhuoltoasenteisiin vielä nykypäivänäkin (Paunonen 1994: 27), ja kielen muutoksiin suhtaudutaan välillä hyvinkin nihkeästi. Tätä kuvastaa hyvin vuonna 2014 tehty *alkaa tehdä ~ alkaa tekemään* -muutos, joka herätti äänekkästä vastarintaa ja pelkoa suomen kielen rappiosta (Korhonen 2014). Kiinnostavaa onkin, että tämän tutkimuksen valossa 2020-luvun toisen asteen opiskelijat kuitenkin vaikuttavat suhtautuvan kyseiseen norminmuutokseen hyvin neutraalisti, mutta englismien käyttäminen puolestaan herättää heissä laajempaa vastustusta tai ärsytystä. Kenties toisen asteen opiskelijat kiinnittävät enemmän huomiota puhekielen muuttumiseen ja kehittymiseen ja ovatkin siksi puristisempia esimerkiksi juuri vieraskielisten sanojen ja ilmauksien käytön suhteen.

Puhekielen merkityksen esiin nouseminen toisen asteen opiskelijoiden vastauksissa saattaa osittain johtua siitä, että esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja erilaisissa pikaviestipalveluissa viestitään usein sekä puhekielestä että kirjoitetusta kielestä omaksuttuja piirteitä sisältävällä hybridikielellä (Crystal 2006: 31). Se saattaa selittää myös sitä tutkimuksessa tehtyä havaintoa, että vastaajat eivät pidä kirjakieltä puhekieltä parempana muotona, vaan joko samanarvoisena ja eri yhteyksiin sopivana tai puhekieltä ”huonompana” muotona, vaikka kirjakieli saatetaankin nähdä niin sanotusti oikeimpana kielimuotona. Toisaalta vastaajissa oli myös jonkin verran niitä, joiden mielestä kirjakieli on

puhekieltä parempi kielimuoto, mikä kertoo hieman puristisemmasta suhtautumisesta kieleen myös yleisemmällä tasolla.

Se, mistä tämä asenteiden erilaisuus kumpuaa, on mielenkiintoinen kysymys. Tämän tutkimuksen aineistosta siihen ei karkean tarkastelun pohjalta näyttäisi löytyvän vastausta esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksista tai jatkokoulutus suunnitelmista, mutta aiheen perusteellisempi tutkiminen voisi olla mielekästä. Kaiken kaikkiaan vaikuttaa kuitenkin siltä, että toisen asteen opiskelijat pääsääntöisesti sopeutuvat kielen muutokseen, tunnistavat ja hyväksyvät erilaiset kielimuodot eivätkä välttämättä automaattisesti pidä yhtä kielimuotoa toista parempana. Toisen asteen opiskelijat eivät siis ole ainakaan vanhakantaisen puristisen, ylhäältä sanellun ja ehdottoman oikean muodon päättävän kieliaktoriteetin kannalla.

Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voidaan päätellä, että 2020-luvun alun toisen asteen opiskelijoille kielenhuolto on paljon muutakin kuin preskriptiivisiä, normeja, mutta aineiston valossa moni toisen asteen opiskelija kuitenkin käsittää sen ensisijaisesti kielen ja nimenomaan tekstin konkreettisenä huoltamisena, eli paranteluna, jossa preskriptiivisillä normeilla on tärkeä tehtävä. Tähän vaikuttaa varmasti koulussa saatu opetus. Kielenhuolto laajemmassa, virallisessa merkityksessään vaikuttaa siis toimivan taustalla, eikä sen merkitystä esimerkiksi kielipolitiikan kannalta juurikaan tunnisteta. Kielenhuollon merkitys kuitenkin tunnistetaan, eikä kielenhuoltoa suinkaan pidetä turhana – senhän varassa suomen kielen nähdään toimivan. Vastaajajoukon mukaan kielenhuolto mahdollistaa tarkoituksenmukaisen vuorovaikutuksen ja nähdään siten tärkeänä taitona esimerkiksi työelämässä. Olennaista ehkä onkin osata tunnistaa ne tilanteet, joissa kielenhuollolla on suuri merkitys; työhakemuksessa tai kouluessessa huoliteltu, selkeä kieli on valttikortti, kun taas kaverien kanssa viestiteltäessä lyhyet sanat ja puhekieliset, mahdollisesti vieraskielisetkin, ilmaukset kiilaavat oikein sijoitettujen pilkkujen edelle.

Lopuksi on paikallaan vielä arvioida kriittisesti tutkimusasetelmaa. Aineistonkeruu toteutettiin käytännön syistä koulukontekstissa ja kyselylomake jaettiin opiskelijoille äidinkielenopettajien välityksellä äidinkielenopetuksen yhteydessä. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa ja arvioitaessa on siis huomioitava mahdollinen miellyttävyyssvinouma. Miellyttävyyssvinoumalla (social desirability bias) tarkoitetaan informanttien taipumusta vastata sosiaalisesti hyväksytyllä tai kyseisessä kontekstissa halutulla tavalla. Tämä voi johtaa siihen, että annetut vastaukset eivät kuvasta informanttien todellisia ajatuksia vaan pikemminkin sitä, mitä he luulevat tutkijan haluavan kuulla. (Garrett 2010: 44.) Tämä siitäkin huolimatta, että vastaajille on kyselylomakkeen alussa selkeästi ilmoitettu, että vastaukset tulevat vain tutkijan nähtäviksi ja tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Olisikin mielenkiintoista toteuttaa tutkimus samantapaisella, toisen asteen opiskelijoista koostuvalla



vastaajajoukolla erilaisessa kontekstissa ja siten selvittää, kuinka paljon äidinkielenopettajan läsnäolo tai oppitunnilla vastaaminen todellisuudessa vaikuttavat tuloksiin.

Päätelmiä tutkimuksen pohjalta tehdessä on pidettävä mielessä myös aineiston verrattain pieni koko. Tutkimus on painopisteeltään laadullinen, joten pyrkimyksenä ei ole ollut tuottaa laajasti yleistettävää tietoa vaan pikemminkin kuvailla ilmiötä ja kartuttaa ymmärrystä siitä. Tutkimusaineisto koostuukin vain 64 toisen asteen opiskelijan – 34 lukiolaisen ja 30 ammattikoululaisen – vastauksesta. Lisäksi tutkimuksen vastaajajoukko koostuu ainoastaan salolaisista lukiolaisista ja ammattikoululaisista, joten tulokset edustavat vain kahden oppilaitoksen opiskelijoiden näkemyksiä. Aineistonkeruun ajankohtana maaliskuussa 2022 suurin osa abiturienteista oli lukulomalla, joten lukiolaisten vastaukset koostuvat vain ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista, ja ammattikoululaisvastaajista iso osa opiskelee sosiaali- ja terveysalaa. Näin ollen vastaajajoukko ei tässäkään mielessä ole tilastollisesti kovin edustava. Kokonaisuutena aineistoa voi kuitenkin pitää tarpeeksi laajana kuvaamaan sekä lukiolaisten että ammattikoululaisten kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita, ja kooltaan tutkimuksen kahta kohderyhmää edustavat aineistot ovat hyvin vertailukelpoisia. Jatkossa voisi olla kiinnostavaa tutkia toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita laajemmalla ja laajemmalta alueelta kootulla otannalla tai esimerkiksi verrata eri alueilla asuvia tai eri lukioissa tai ammattikouluissa opiskelevien vastauksia keskenään. Näin voisi selvittää, onko maantieteellisellä sijainnilla tai valitulla lukiolla tai ammattikoululla jotain vaikutusta kielenhuoltokäsityksiin ja -asenteisiin.

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, tutkijan puolueettomuus vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, ja tutkijan tulisikin aina tarkastella aineistoa objektiivisesti. Olen suorittanut aineenopettajan pedagogiset opinnot. Saan siis äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyyden valmistuessani, mutta olen tästä huolimatta pyrkinyt jättämään omat mielipiteeni ja ennako-oletukseni ulkopuolelle analysoidessani aineistoa. En ole ottanut kantaa siihen, ovatko toisen asteen opiskelijoiden vastaukset oikeita tai vääriä ja nostaussani esiin otteita vastauksista olen pyrkinyt säilyttämään ne alkuperäisessä muodossaan.

Tämä tutkimus tarjoaa uutta tietoa nuorten suhtautumisesta kielenhuoltoon ja siten valaisee kielenhuoltoasenteiden kirjoa laajemminkin. Lisäksi tutkimus tarjoaa näkökulman siihen, miten valittu toisen asteen koulutus saattaa vaikuttaa kielenhuoltokäsityksiin ja -asenteisiin. Tutkimuksessa saatua tietoa voidaan hyödyntää toisen asteen kielenhuollon opetuksessa, sillä opiskelijoiden käsitykset kielenhuollosta ja heidän suhtautumisensa siihen vaikuttavat muun muassa heidän motivaatioonsa opiskella kielenhuoltoa osana äidinkielenopetusta. Mikäli kielenhuoltoasiat voidaan äidinkielenopetuksessa esittää käytännön kautta siten, että ne vaikuttavat opiskelijan kannalta mielekkäältä, niiden opiskelun tuntuu todennäköisesti mielekkäältä.

Tutkimuksen alussa totesin, että nuorten lukutaito ja rappeutuneet kielenhuoltotaidot ovat heittäneet viime aikoina huolta. Tämän tutkimuksen aineiston valossa vaikuttaa kuitenkin siltä, että nuoret näkevät kielenhuollon edelleen merkityksellisenä tietyissä tilanteissa ja siten myös tietyissä tekstilajeissa ja arvostavat huoliteltua kieltä. Käsitelmä ”hyvästä” kielestä on mahdollisesti kuitenkin laajempi ja kontekstisidonnaisempi kuin aiemmin, eikä kirjoitettu yleiskieli normeineen ole joka tilanteessa paras vaihtoehto. Siitähän koko kielen kehityksessä oikeastaan on kyse: muovautuvuudesta ja mukautumisesta yhteiskunnan kehittymisen myötä ilmestyviin uusiin tarpeisiin, ja tämän toisen asteen opiskelijat selkeästi ymmärtävät.

## LÄHTEET

- AGHEYISI, REBECCA – FISHMAN, JOSHUA A. 1970: Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches. – *Anthropological Linguistics* 12(5) s. 137–157.
- AHLQVIST, AUGUST (toim.) 1871: *Kieletär. Tutkimuksia, arvosteluja ja muistutuksia Suomen kirjallisuuden ja kielitieteen alalta 1*. Helsinki: Frenckell.
- AJZEN, ICEK 2005: *Attitudes, Personality and Behaviour*. 2. painos. Maidenhead: Open University Press.
- ALANEN, RIIKKA 2011: Kysely tutkijan työkaluna. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 146–161. Helsinki: Finn Lectura.
- ALLPORT, GORDON 1954: Attitudes in the history of social psychology. – Marie Jahoda & Niel Warren (toim.), *Attitudes. Selected readings* s. 19–25. Harmondsworth: Penguin.
- ANDROUTSOPOULOS, JANNIS 2006: Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication. – *Journal of Sociolinguistics* 10(4) s. 419–438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2006.00286.x>.
- BLOMMAERT, JAN (toim.) 1999: *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- CRYSTAL, DAVID 2006: *Language and the Internet*. New York: Cambridge University Press.
- EEROLA, TARJA 2010: *Luokanopettaja vai luokan opettaja? Abituriennitien yhdyssanataidot osittaisanelutestillä mitattuna*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- ERWIN, PHIL 2001: *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Kääntänyt Marja Ahokas. Porvoo: WSOY. *ePerusteet*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/6779583/reformi/tutkinnonosat/6783152> (10.12.2021)
- FISHBEIN, MARTIN – AJZEN, ICEK 1974: *Belief, attitude, intention, and behaviour : An introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- GARRETT, PETER 2010: *Attitudes to language*. New York: Cambridge University Press.
- GRIMM, PAMELA 2010: Social Desirability Bias. – *Wiley International Encyclopedia of Marketing*. <https://doi.org/10.1002/9781444316568.wiem02057>
- GUSTAFSSON, MINNA 2005: *Nuorten asenteita suomen kieltä kohtaan*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- HAKULINEN, AULI – KALLIOKOSKI, JYRKI – KANKAANPÄÄ, SALLI – KANNER, ANTTI – KOSKENNIEMI, KIMMO – LAITINEN, LEA – MAAMIES, SARI – NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2009: *Suomen kielen*

*tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma.* Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

HALONEN, MIA – NYSTRÖM, SAMU – PAUNONEN, HEIKKI – VAATTOVAARA, JOHANNA 2020: *Stadin syntinen S.* Helsinki: Art House.

HANSKI, SERE 2022: *Mikä hiton damn? Voimasanojen damn ja hitto funktiot Twitter-keskusteluissa.* Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

HEIKKINEN, VESA – MANTILA, HARRI 2013 [2011]: *Kielemme kohtalo.* 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

HEIKKINEN, VESA 2013: Genrevoimat valloillaan – tietoisuutta tarvitaan. – *Kielikello 1/2013.* <https://www.kielikello.fi/-/genrevoimat-valloillaan-tietoisuutta-tarvitaan> (21.6.2022)

HIIDENMAA, PIRJO 2007: Kielenhuolto tekstitaitojen osana. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 123–137. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

HOLMI, HANNAKAISA 2008: *Lukiolaisnuorten kieliasenteiden diskurssianalyttistä tulkintaa.* Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen oppiaine.

HUUMO, KATJA – LAITINEN, LEA – PALOPOSKI, OUTI (toim.) 2004: *Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

*Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.* Iina Kohonen, Arja Kuula-Luumi & Sanna-Kaisa Spoof (toim.), Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.

KANKAANPÄÄ, SALLI 2014: Nyt saa alkaa tekemään. – *Kotus-blogi.* [https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/satunnaisesti\\_kirjoittava\\_kotuslainen/nyt\\_saa\\_alkaa\\_tekemaan.10677.blog](https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/satunnaisesti_kirjoittava_kotuslainen/nyt_saa_alkaa_tekemaan.10677.blog) (14.7.2022).

*Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös.* Valtioneuvoston julkaisuja 2021:87. Helsinki: Valtioneuvosto 2021.

KARLSSON, FRED 1995: Normit, kielenkäyttö ja kieliopit. – Jani Rydman (toim.), *Tutkimuksen etulinjassa* s. 161–172. Helsinki: WSOY.

KOIVUSALO, ESKO 1980: Kielenhuollon tehtävät ja kohderyhmät. – *Kielikello 2/1980.* <https://www.kielikello.fi/-/kielenhuollon-tehtavat-ja-kohderyhmat> (1.3.2022)

KOLEHMAINEN, TARU 2014: *Kielenhuollon juurilla. Suomen kielen ohjailun historiaa.* Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 174. Vantaa: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- KRISTIANSEN, TORE 2020: Methods in language-attitudes research. – Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (toim.), *Handbook of Pragmatics* 23 s. 3–37. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> (6.10.2021).
- KORHONEN, RIITTA 2014: Keskustelua kielestä. – *Kotus-blogi*. [https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/satunnaisesti\\_kirjoittava\\_kotuslainen/keskustelua\\_kielesta.10685.blog](https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/satunnaisesti_kirjoittava_kotuslainen/keskustelua_kielesta.10685.blog) (14.7.2022).
- Kotimaisten kielten keskus: *Yleiskieli ja sen huoltaminen*. [https://www.kotus.fi/kielitieto/yleiskieli\\_ja\\_sen\\_huoltaminen](https://www.kotus.fi/kielitieto/yleiskieli_ja_sen_huoltaminen) (1.3.2022)
- Kotimaisten kielten keskus 2018: *Mitä kielenhuolto on?* [https://www.kotus.fi/kielitieto/kielenhuolto\\_kielitoimistossa/mita\\_kielenhuolto\\_on](https://www.kotus.fi/kielitieto/kielenhuolto_kielitoimistossa/mita_kielenhuolto_on) (6.10.2021)
- KYCKLING, ERJA – VAARALA, HEIDI 2019: Kielitietoisena ja -taitoisena ammattiin. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisena-ja-taitoisena-ammattiin> (1.3.2022)
- LAUERMA, PETRI 2004: Aluemurre vai murteiden yhdistelmä? Keskustelu kirjakielen perustasta 1800-luvun alkupuolella. – Katja Huomo, Lea Laitinen & Outi Paloposki (toim.), *Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla* s. 136–175. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAURI, JENNI 2018: *Ammattikoululaisten ja lukiolaisten yhdyssanaosaaminen osittaissanelutestillä mitattuna*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen oppiaine.
- LEHTINEN, RIIKKA 2013: *Kielen norminmukaisuus alakoululaisten kirjoitelmissa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- LEINO, KAISA – RAUTOPURO, JUHANI – KULJU, PIRJO (toim.) 2021: *Lukutaito – tie tulevaisuuteen. Pisa 2018 Suomen pääraportti*. Kasvatusalan tutkimuksia 82. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- LEINONEN, JAANA 2005: *Huono kieli ärsyttää. Opiskelijoiden ja toimistotyöntekijöiden käsityksiä kielenhuollosta*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos.
- LOPS = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: PunaMusta Oy 2019. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- LUUKKONEN, MARSA 2014: *Hauskaa kielenhuoltoa! Kirjoittajan opas*. Helsinki: WSOY.

- LÖNNROT, ELIAS 1848: Matkakertomus Lönnrotilta. – *Suometar* 6/1848 s. 3–4. <https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/425199?page=3> (14.7.2022).
- MAKKONEN, SIVI 2019: *Facebookin ja Instagramin kieltä ja vuorovaikutusta koskevat käsitykset ja asenteet*. Suomen kielen maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- MIELIKÄINEN, AILA – PALANDER, MARJATTA 2002: Suomalaisten murreasenteista. – *Sananjalka* 44(1) s. 86–109. <https://doi.org/10.30673/sja.86635>.
- MURTO, MERVI 2009: Äidinkielen opetus ja kielenhuolto. – *Kielikello* 3/2009. <https://www.kielikello.fi/-/aidinkielen-opetus-ja-kielenhuolto> (1.3.2022)
- MÄNTYNEN, ANNE – HALONEN, MIA – PIETIKÄINEN, SARI – SOLIN, ANNA 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä [Theory and practice in the analysis of language ideologies]. – *Virittäjä* 116(3) s. 325–348.
- NIEDZIELSKI, NANCY – PRESTON, DENNIS 2000: *Folk Linguistics*. Berliini: De Gruyter Mouton.
- NIVUKOSKI, EMILIA 2019: *Kielenhuolto-opetuksen tarve ammattikorkeakouluissa. Opiskelijoiden kielenhuoltotaidot, -käsitykset ja -asenteet*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- ONNILA, HARRI 2003: *Auto mainoksen kyydissä*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- PAUNONEN, HEIKKI 1996: Suomen kielen ohjailun myytit ja stereotypiat. – *Virittäjä* 100(4) s. 544–555.
- PENTTILÄ, ESA 2020: Virtuaalinen amerikansiirtolainen itäsuomalaisessa arjessa : katsaus itäsuomalaisen nuoren englannin käyttöön. – Leena Kolehmainen, Helka Riionheimo & Milla Uusitupa (toim.), *Ääniä idästä: Näkökulmia Itä-Suomen monikielisyteen* s. 114–139. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PIHLAJAMÄKI, MIKAELA 2022: *Kielelliset repertuaarit erään sosiaalisen verkoston WhatsApp-keskusteluissa vuosina 2015–2020*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- PIIPPO, IRINA – VAATTOVAARA, JOHANNA – VOUTILAINEN, EERO 2016: *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Luku 6 Kielenohjailu on politiikkaa (Voutilainen). Helsinki: Art House.
- PIIPPO, IRINA 2012: *Viewing norms dialogically. An action-oriented approach to sociolinguistic metatheory*. Helsingin yliopiston nykykielten laitos.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2008: Suomalaisten nuorten tekstikäytännöt monikielisessä arjessa. – Mikel Garant, Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio : Language and*

- globalization. AFinLAN vuosikirja 2008* s. 333–357. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- PRESTON, DENNIS 1996: Whaddayaknow? The Modes of Folk Linguistic Awareness. – *Language awareness* 5(1) s. 40–74.
- PRESTON, DENNIS 2013: Language with an attitude. – J. K. Chambers & Natalie Schilling-Estes (toim.), *The handbook of language variation and change* s. 157–182. 2. painos. Chichester: Wiley-Blackwell.
- PRESTON DENNIS 2018: Folk Linguistics and Language Awareness. – Peter Garrett & Josep Maria Cots (toim.), *The Routledge handbook of language awareness* s. 375–386. New York: Routledge.
- PYYKKÖ, RIITTA 2017: *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- RINTALA, PÄIVI 1992: Suomen kirjakielen normeista. – *Sananjalka* 34(1) s. 47–68.
- RINTALA, PÄIVI 2000: Oikeakielisyydestä kielenhuoltoon. – *Kielikello* 1/2000. <https://www.kielikello.fi/-/oikeakielisyydesta-kielenhuoltoon> (19.10.2022)
- RYAN, ELLEN BOUCHARD – GILES, HOWARD – SEBASTIAN R.J. 1982: An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. – Ellen Bouchard Ryan & Howard Giles (toim.), *Attitudes towards Language Variation. Social and Applied Contexts* s. 1–19. Lontoo: Edward Arnold.
- SAJAVAARA, ANU – SALO, MAILIS 2007: Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- SAVINIEMI, MAIJA 2015: *On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä. Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS B Humaniora 127. Oulu: Oulun yliopisto.
- SELÄNPÄÄ, JUTTA 2021: *Normimuutos mediassa? Alkaa tehdä ja alkaa tekemään -rakenne Yleisradion verkkojulkaisuissa 2011–2018*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- SETÄLÄ, EMIL NESTOR 1921 [1894]: Oikeakielisyydestä suomen kielen käytäntöön katsoen. – E. N. Setälä, *Kielentutkimus ja oikeakielisuus* s. 61–147. Helsinki: Otava.
- Suomen kielen lautakunnan kannanotto* 26.10.2018. [https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen\\_kielen\\_lautakunnan\\_suosituksia/kannanotot/suomi\\_tarvitsee\\_pikaisesti\\_kansallisen\\_kielipoliittisen\\_ohjelman](https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen_kielen_lautakunnan_suosituksia/kannanotot/suomi_tarvitsee_pikaisesti_kansallisen_kielipoliittisen_ohjelman) (21.2.2022).



- Suomen kielen lautakunnan suositus* 31.1.2014. [https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen\\_kielen\\_lautakunnan\\_suosituksia/suositukset/alkaa\\_tehda\\_ja\\_alkaa\\_tekemaan\\_rinnakkain\\_yleiskielessa](https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen_kielen_lautakunnan_suosituksia/suositukset/alkaa_tehda_ja_alkaa_tekemaan_rinnakkain_yleiskielessa) (24.5.2021).
- TARKOMA, ELISE 2016: Lukutaito kuuluu myös ammattikouluihin. – *Kiiltomato.net*-sivuston Näkökulmia-osio. <https://kiiltomato.net/lukutaito-kuuluu-myos-ammattikouluihin/> (19.7.2022).
- THURSTONE, L.L. 1931: The measurement of social attitudes. – *Journal of abnormal and social psychology* 26(3) s. 249–269.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018 [2002]: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- VAAATTOVAARA, JOHANNA 2009: *Meän tapa puhua. Tornionlaakson pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VALLI, RAINE 2018: Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VEHKALAHTI, KIMMO 2014: *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- VIINIKKA, JENNI – VOUTILAINEN, EERO 2013: Ääniä ilmassa, merkkejä paperilla – puhutun ja kirjoitetun kielen suhteesta. – *Kielikello* 3/2013. <https://www.kielikello.fi/-/aania-ilmassa-merkkeja-paperilla-puhutun-ja-kirjoitetun-kielen-suhteesta> (21.6.2022)
- VILKKA, HANNA 2007: *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2022: Äidinkielen ja kirjallisuuden kokeen määräykset. [https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/aidinkieli\\_ja\\_kirjallisuus\\_maaraykset.pdf?v=040320](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/aidinkieli_ja_kirjallisuus_maaraykset.pdf?v=040320) (13.5.2022).



# LIITE

## KYSELYLOMAKE

Tällä kyselylomakkeella kerätään aineistoa Tampereen yliopistossa tehtävään suomen kielen pro gradu -tutkielmaan, jonka aiheena ovat toisen asteen opiskelijoiden kielenhuoltoon liittyvät käsitykset. Aineisto koostuu noin 60 toisen asteen opiskelijan vastauksesta.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja anonymia. Vastaukset kerätään nimettömästi, joten yksittäistä vastaajaa ei ole mahdollista tunnistaa vastausten perusteella. Lomakkeella kysytyt taustatiedot ja annetut vastaukset säilytetään tietoturvalisesti ja hävitetään, kun aineisto on koottu analysoitavaan muotoon.

Tutkimuksen tulokset julkaistaan siten, että yksittäisiä tutkittavia ei voi tunnistaa.

Arvioitu vastausaika on noin 10 minuuttia.

Kiitos vastauksistasi!

1. Mitä kielenhuolto mielestäsi tarkoittaa?

\*Kysymykseen ei ole oikeita tai väriä vastauksia, vaan tarkoituksena on selvittää juuri sinun näkemyksiäsi.

2. Minkä asioiden uskot vaikuttaneen kielenhuoltokäsityksesi muotoutumiseen ja miksi?

\*Kysymykseen ei ole oikeita tai väriä vastauksia, vaan tarkoituksena on selvittää juuri sinun näkemyksiäsi.

3. Valitse seuraavista vaihtoehdoista mielestäsi kaksi kielenhuollon kannalta tärkeintä.

\*Kysymykseen ei ole oikeita tai väriä vastauksia, vaan tarkoituksena on selvittää juuri sinun näkemyksiäsi.

Kielipolitiikka (kielen yhteiskunnalliseen asemaan ja käyttöön vaikuttavat toimet)

Oikeinkirjoitussäännöt

Tekstikokonaisuuksien muokkaaminen (tekstin tyyli ja rakenne)

Oikea kielimuoto (kielimuotoja ovat esim. yleiskieli ja murteet)

4. Miten tärkeinä pidät kielenhuoltoa ja kielenhuoltotaitoja yleisesti? (1=en lainkaan tärkeinä, 5= erittäin tärkeinä)

1    2    3    4    5  
           

5. Kuinka tärkeänä pidät kielenhuoltotaitoa seuraavissa yhteyksissä?

\*Kysymykseen ei ole oikeita tai väärää vastauksia, vaan tarkoituksena on selvittää juuri sinun näkemyksiäsi.

	Ei lainkaan tärkeänä	Hieman tärkeänä	Ei mielipidettä	Melko tärkeänä	Erittäin tärkeänä
Opinnot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulevaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yleissivistys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vapaa-aika	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteiskunta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Miksi kielenhuoltoa käsityksesi mukaan opetetaan lukiossa/ammattikoulussa?

\*Kysymykseen ei ole oikeita tai väärää vastauksia, vaan tarkoituksena on selvittää juuri sinun näkemyksiäsi.

7. Mitkä seuraavista adjektiiveista kuvaavat parhaiten suhtautumistasi kielenhuoltoon? Valitse 1–3 osuvinta adjektiivia.

Välinpitämätön

Epävarma

Kiinnostunut

Myönteinen

Kielteinen

Neutraali

Turhautunut  
 Motivoitunut  
 Huolellinen  
 Huolimaton  
 Innostunut  
 Muu, mikä?

### 8. Kuinka samaa mieltä olet seuraavien väitteiden kanssa?

\*Kysymykseen ei ole oikeita tai väriä vastauksia, vaan tarkoituksena on selvittää juuri sinun näkemyksiäsi.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Minua ärsyttää, että nykyään on lupa kirjoittaa "alkaa tehdä" tai "alkaa tekemään".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjakieli on mielestäni puhekieltä parempi kielimuoto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seuraava lause ärsyttää minua: "Syötiin frendien kanssa dinneri."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### TAUSTATIEDOT

#### 9. Ikä

16 tai nuorempi  
 17  
 18  
 19  
 20 tai vanhempi

#### 10. Sukupuoli

Nainen

Mies

Joku muu

En halua vastata

11. Mikä on äidinkielesi?

Suomi

Ruotsi

Joku muu

12. (Ammattikoululaiset) Mitä alaa opiskelet?

13. Kuinka todennäköisesti haet lukion/ammattikoulun jälkeen korkeakouluopintoihin? (1=en lainkaan todennäköisesti, 5=erittäin todennäköisesti)

14. Miten arvioisit omia kielenhuoltotaitojasi tällä hetkellä? (1=erittäin heikko, 5=erinomainen)

15. Perustele lyhyesti, miksi arvioit näin.

16. Mikä on viimeisin saamasi arvosana äidinkielestä?

Ammattikoululaiset: hylätty, tyydyttävä, hyvä, kiitettävä

Lukiolaiset: 4–6, 7, 8, 9, 10

17. Tällä lomakkeella antamiani vastauksia saa käyttää tutkimustarkoitukseen.

Kyllä

Ei