

Kielen resurssit ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen

Liisa Mustanoja, Tampereen yliopisto
Maija Tervola, Tampereen yliopisto
Kirsi Sandberg, Tampereen yliopisto
Michael O'Dell, Tampereen yliopisto

This paper outlines a layered view of the notion of *resource* as it appears and is put into practice in various fields of linguistic research. Different perspectives are provided in order to illustrate the variety of uses the notion has in current scientific discourse in Finland. By the means of critical concept analysis, we attempt to show that the ways *resource* is deployed in the current literature may cause confusion. Furthermore, the aim of the paper is to unravel some of the connotations the notion conveys from economics and the natural sciences to our idea of a language user.

Keywords: resource, sociolinguistics, language learning, concept analysis
Asiasanat: resurssi, sosiolingvistiikka, kielen oppiminen, käsiteanalyysi

1 Johdanto

2010-luvulla olemme tilanteessa, jossa niin instituutiot ja erilaiset yhteisöt kuin arjen vuorovaikutus- ja kulttuuriympäristöt ovat entistä monikielisempiä. Kaksi- ja monikielisyys on paitsi lukuisien perheiden myös koulujen ja työpaikkojen arkipäivää. Kieli on olennainen avain oppimiseen ja itsensä ilmaisemiseen: vieraiden kielten taito ja oman kielen tilanteinen hallinta tuovat mukanaan mahdollisuuden vaikuttaa ja vakuuttaa. Kielen hallinnan rooli korostuu esimerkiksi työelämässä, kun yhteiskunta tekstuaalistuu ja yhä useamman on tartuttava kynään tai tietokoneeseen. Sujuvalla kielenkäyttäjällä on hyvät mahdollisuudet myös yhteiskunnalliseen osallistumiseen; erilaiset puutteet kielenkäyttötaidoissa puolestaan luovat osattomuutta.

Kielen ja yhteiskunnallisen eriarvoistumisen välisen suhteen tarkastelu johtaa monitieteiselle tutkimuskentälle, jossa sosiolingvistiikalla ja soveltavalla kielentutkimuksella, muun muassa kielen oppimisen tutkimuksella, on keskeiset roolinsa. Kielenkäytöllä ja sitä koskevilla valinnoilla ilmaistaan sosiaalisia identiteettejä, ollaan osallisena yhteisöissä ja myös erottaudutaan joukosta (ks. esim. Sorjonen, Lehtonen & Rouhikoski 2015). Toisaalta tasoerot luku- ja kirjoitustaidoissa alkavat olla tekstien varassa toimivan yhteiskuntamme tasa-arvoisuuden kannalta

ongelma: Peruskouluistamme valmistuu nuoria, joilla ei ole riittäviä äidinkielen taitoja (ks. esim. Kuusela 2011; Harjunen & Rautopuro 2015). Erilaiset tasoerot tulevat voimakkaasti esiin myös suomea toisena kielenään käyttävien arjessa. Pääsy kieleen ja tilanteisiin, joissa kieltä käytetään, on eri ihmisille ja ihmisryhmille erilainen.

Kielentutkimuksessa kielen ja kielenkäyttöympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia on viime vuosina lähestytty *resurssin* käsitteen avulla, ja käsite on otettu käyttöön myös Suomessa. Sosiolingvivistisessä tutkimuksessa resurssista puhutaan esimerkiksi yksilön kielen vaihtelun ja sen saamien yhteisöllisten merkitysten yhteydessä.

Sosiokulttuurisesti orientoituneessa kielenoppimistutkimuksessa resurssilla taas viitataan esimerkiksi materiaaleihin, tukimuotoihin sekä kielenkäyttötilanteisiin, joita kielenoppija voi käyttää hyväkseen oppimisessa niin luokahuoneessa kuin etenkin sen ulkopuolella (esim. Dufva, Aro & Suni 2014: 22; Haikala 2015: 58). Resurssilla on kielenoppimisen kontekstissa vanhastaan viitattu kuitenkin myös yksilön henkilökohtaisiin voimavaroihin, kuten muistamiseen tai huomion kohdistamiseen (esim. Hayes 2012). Resurssi-käsite on johdettavissa muun muassa taloustieteeseen, jossa sillä puolestaan viitataan erityisesti taloudellisiin, inhimillisiin ja sosiaalisiin voimavaroihin. Tätä taustaa vasten viittausalan moninaisuus onkin varsin ymmärrettävä.

Resurssin käsite on siis läsnä samassa diskurssissa monessa eri merkityksessä. Edellä mainittujen lisäksi resurssilla nimittäin viitataan esimerkiksi opettajan voimavaroihin paisuvien oppisisältöjen edessä (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015) tai kontrastoidaan eri yksilöiden todellisia äidinkielen resursseja ideaaliin kielenkäyttäjään (Makkonen-Craig 2015). Nähdäksemme erityisesti yhteiskunnallisessa viitekehyksessä resurssista puhuminen kuljettaa mukanaan merkityksiä resurssien saatavuudesta ja riittävydestä; resurssiin liitetään usein jakamisen ja jakautumisen, mutta myös niukkuuden ideat. Väistämättä tarkastelu palautuu siis myös yksilöihin ja heidän erilaiseen pääsyynsä resurssien äärelle. Kyse ei ole pelkästään siitä, millaisia mahdollisuuksia yhteisö yksilölle tarjoaa, vaan myös siitä, minkälaisena toimijana yksilö näissä tarkastelutavoissa konstruoidaan. Hymes (1996) toteaa, että kielitieteessä kielen tarjoamien mahdollisuuksien tasa-arvoa erehdytään usein pitämään

itsestäänselvyytenä, vaikka todelliset ja potentiaaliset mahdollisuudet useimmiten eroavat toisistaan.

Monet lingvistiikan alat, esimerkiksi jo edellä mainitut sosiolingvistiikka, äidinkielen ja toisen kielen oppimista käsittelevä tutkimus tai vaikkapa jäljempänä esiin nostettava sosiofoneettinen tutkimussuuntaus, pyrkivät vuoropuheluun yhteiskunnan kanssa.

Tällöin resurssin käsitteen erilaiset käytöt väistämättä lomittuvat, joskus epätoivottavallakin tavalla. Humanististen tieteenalojen käsitteiden käyttöä tutkinut Bal (2002) erittelee teoksessaan käsitteiden matkaamista tieteenalalta toiselle ja takaisin. Bal havainnollistaa näkemystään tieteenalalta toiselle liikkuvien käsitteiden mahdollisuuksista – mutta samalla myös vaaroista – useiden hyvin keskeisten käsitteiden (esim. teksti ja merkitys) analyysin kautta.

The case serving as an example is one many will recognize: it involves partial overlap of concepts used today in different disciplines, concepts that tend to get muddled in a mixed setting. To help to move from a muddled multidisciplinary to a productive interdisciplinarity, such cases of partial overlap are best dealt with head-on. (Bal 2002: 25.)

Monitieteisessä tutkimuksessa yhteisten käsitteiden käyttö vaatii usein toisenlaista taustoitusta kuin silloin, kun käsitettä käytetään yhden tieteenalan tai vielä rajatummin jonkin sen suuntauksen, koulukunnan, sisällä. Vaikka käsite määriteltäisiin huolellisesti, sen ei voi luottaa toimivan kuin nimilappu, jolla rajataan ulos osa niistä merkityksistä, joista samaa käsitettä käyttäen puhutaan toisaalla.

Tässä artikkelissa resurssi-käsitteen käyttöä tarkastellaan kriittisen, tulkitsevan käsiteanalyysin avulla (ks. Takala & Lämsä 2001). Nuopponen (2009: 310) kuvaa valittua menetelmää organisaatio- ja johtamistutkimuksesta peräisin olevaksi tulkitseväksi menetelmäksi, ”jossa ollaan kiinnostuneita kirjoitetussa, tekstuaalisessa muodossa olevien käsitteiden ja niiden määritelmien merkitysten tulkinnasta” (ks. tarkemmin seuraava luku). Artikkelissamme selvitämme, millaisina resurssiksi nimetyt, lingvistien tutkimat ilmiöt näyttäytyvät, kun niitä tarkastellaan kytköksissä resurssin yhteiskunnallisessa diskurssissa saamiin merkityksiin. Valittu menetelmä pyrkii etsimään ja paljastamaan, millä tavoin tutkittavan käsitteen merkityksenannot

ovat ideologisesti ja valtasuhteiltaan määrittäytyneitä (Takala & Lämsä 2001).

Tulkintamme perustuu muun muassa resurssi-käsitteen niin sanottujen ennakkoehto-
tunnistamiseen (ks. Puusa 2008), jonka avulla on mahdollista löytää käsitteen käytön
taustalla piileviä taustaoletuksia.

Käsiteanalyysimme perustuu tuoreeseen, lähinnä 2010-luvulla julkaistuun suomalaiseen
tutkimuskirjallisuuteen, jossa käytetään resurssin käsitettä itse kielen, sen vaihtelun tai
oppimisen käsitteellistämiseen. Rajaus perustuu tutkimuksen tavoitteisiin: tavoitteemme
on osallistua Suomessa meneillään olevaan keskusteluun kielen ja yhteiskunnan
välisestä suhteesta ja syventää ymmärrystä siitä, mikä osuus kielellä on suomalaisessa,
verrattain tasa-arvoisena pidetyssä yhteiskunnassa tapahtuvassa
eriarvoistumiskehityksessä. Tutkimuksemme näkökulma on siis yhteiskunnallinen ja
uutta rakentava. Hyödynnämme matkustavan käsitteen (*travelling concept*) käsitettä
(Bal 2002). Sen kautta resurssi voidaan nähdä monitieteisen tutkimuksen ja
koulukuntien rajat ylittävän tieteellisen keskustelun työkaluna, jollaiselle
monitahoisessa yhteiskunnallisen eriarvoistumisen ongelmakentässä olisi tarvetta.

Artikkeli koostuu johdannon lisäksi viidestä luvusta, joista ensimmäisessä (luku 2)
kuvataan resurssi-käsitteen käyttöä yleisellä tasolla ja sen luonnetta semiteknisenä ja
matkustavana käsitteenä. Tämän jälkeen tuomme tarkempaan analyysiin kolme
esimerkkiä kielentutkimuksen alalta. Näiden esimerkkien kautta osoitamme, millä
tavoin käsitettä on käytetty ja miten tulkintamme on rakentunut: Luvussa 3 resurssi
esitetään sosiolingvistiikan piirissä, jossa käsitettä on käytetty jo tarkasti määriteltynä
avainkäsitteenä. Tämä mahdollistaa käsitteen suhteuttamisen lähikäsitteiden ja toisaalta
tutkimusalan käsitehistorian kontekstiin. Luvussa 4 resurssin käsitettä tarkastellaan
fonetiikan alalla, jossa resurssi ei ole ainakaan toistaiseksi aktiivisesti käytössä.
Foneettisten ilmiöiden kuvaaminen matkustavan resurssi-käsitteen avulla paljastaa
kuitenkin taustaoletuksia, jotka ovat kuvaavia käsitteen käytön kannalta laajemminkin.
Käsittely päättyy resurssin käyttöön suomalaisessa toisen kielen oppimisen
tutkimuksessa (luku 5). Tämä luku paljastaa erityisesti käsitteen semiteknisen luonteen.
Johtopäätöksissä (luku 6) esitetään kriittinen tulkinta, jossa palataan monitieteisen
tutkimuskentän vuoropuhelun edistämiseen ja yhteiskunnalliseen näkökulmaan.

2 Semitekninen resurssi

Ei ole tavatonta, että eri tutkimusaloja tai saman alan eri suuntauksia edustavat tutkijat huomaavat eroavaisuuksia viitekehystensä välillä. Erot tutkimusnäkökulmissa ja johtopäätöksissä samojakin ilmiöitä tarkasteltaessa kuuluvat olennaisesti tieteelliseen keskusteluun. Ongelmalliseksi tilanne voi muodostua silloin, kun eri asioista puhutaan samaa käsitettä käyttäen tai yhdestä ja samasta ilmiöstä käytetäänkin eri käsitteitä, jolloin merkitys on vaarassa hajota ja kadota näköpiiristä kokonaan. Kakkuri-Knuuttila (2013: 328–331) toteaa, että käsitteiden määrittely on keskeistä erityisesti juuri aloilla, joilla on rinnakkaisia koulukuntia, koska tällöin samoja sanoja saatetaan käyttää eri merkityksissä tai eri sanoja lähellä toisiaan olevissa merkityksissä. Kakkuri-Knuuttilan mukaan yhteiskuntatieteissä ongelmia syntyy myös tutkimuskäsitteistön tukeutumisesta arkikieleen.

Tieteellisissä diskursseissa ongelmia ei useinkaan aiheuta varsinainen alan terminologia, sillä se on useimmiten täsmällisesti määriteltyä ja sillä on selkeä asema diskurssissa. Sen sijaan alttiimpaa ongelmille on niin kutsuttu semitekninen tai sub-tekninen sanasto (Baker 1988; Farrell 1990). Semitekninen sanasto ei ole minkään yksittäisen alan omaisuutta vaan esiintyy laajalti useiden eri akateemisten alojen diskursseissa (Baker 1988; Chung & Nation 2003). Ongelmia aiheuttaa semiteknisen sanaston kahtalainen luonne: sillä on laajaa käyttöä yleisessä keskustelussa sekä toisaalta täsmällisempää käyttöä joidenkin alojen diskursseissa (Peters & Fernández 2013). Raja yleiskielisen käytön ja terminäisen käytön välillä ei ole selvä, ja alan asiantuntijat ja maallikot voivatkin ymmärtää semiteknisiä käsitteitä eri tavoin, mikä altistaa väärinymmärryksille erityisesti monitieteisillä tutkimusalueilla (Dahm 2011; myös Bal 2002: 35–36).

Tulkintamme mukaan kielen tai kielellisten resurssien käsite näyttäytyy nykyisin keskeisenä lingvistisen ymmärryksen välineenä, mutta käytön perusteella sitä voi luonnehtia semitekniseksi. Vaikka huolellisesti määritellyt käsitteet luovat intersubjektiiivista ymmärrystä, käsitteet eivät ole yksiselitteisiä eivätkä muuttumattomia. Resurssin käsite assosioituu helposti talousdiskurssiin, mutta nykyään

sitä käytetään laajasti aloilla ja aiheista, jotka ylipäättään kytkeytyvät yksilön ja ympäristön väliseen suhteeseen. *Kielitoimiston sanakirjan* (KS 2017, s. v. *resurssit*) mukaan monikkomuodolla *resurssit* tarkoitetaan voimavaroja, mahdollisuuksia ja keinoja. Kielitoimiston sanakirjan käyttöesimerkit ovat seuraavanlaisia: “Taloudelliset resurssit. Henkilöresurssit. Kunnilla ei ole resursseja hoitaa työllisyyttä. Resurssit riittivät tehtävien hoitoon.” Muilla aloilla resursseilla on viitattu esimerkiksi seuraavanlaisiin entiteetteihin (lihavoinnit tämän artikkelin kirjoittajien):

Tietotekniikka:

Resurssienhallinta (englanniksi Windows Explorer) on Microsoft Windowsin ohjelma, jolla voi navigoida järjestelmän resursseja kuten **kiintolevyjä, optisia asemia, siirrettäviä muistivälineitä** [– –] (Wikipedia 2017a.)

Yhteiskunta:

Ratkaisuja haettaessa keskeisellä sijalla ovat erilaiset resurssit kuten **vakaa yhteiskunta, toimivat instituutiot, osaaminen, tietovarannot ja luonnonvarat** sekä niiden tehokas ja luova käyttö. (Suomen Akatemia 2017.)

Sosiaalityö:

Aineettomat resurssit kuten **osaamisen karttuminen, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja turvallisuuden kokemukset** ovat tärkeää pääomaa edistettäessä hyviä etnisiä suhteita, naapuruutta ja yhteiseloä. (EURA 2014.)

Biologia:

Ympäristö on ihmiselle elintärkeä, sillä siitä saadaan kaikki resurssit kuten **vettä, ravintoa, happea, energiaa**. (Kansanopisto.fi 2017.)

Digitaalinen viestintä:

Suurin osa budjettia on määritelty ja varattu julkaisun jälkeiseen ajanjaksoon, jolloin tiedetään tarkemmin ja faktaan perustuen mitä palvelulta odotetaan ja miten se toimii. Jos joku on rikki, se voidaan korjata tai korvata kokonaan toimivalla. **Aikaa, rahaa** ja muita resursseja on käytössä, kun palvelu on toiminnassa. (Parvinen 2016.)

Kun resurssin käyttöala on näinkin laaja, on luontevaa, että käsite on omaksuttu myös ihmiskielen tutkimukseen.

Tieteelliset käsitteet elävät ja ovat perusluonteeltaan muutoksenalaisia. Bal (2002: 24) puhuukin matkustavista käsitteistä:

But concepts are not fixed. They travel – between disciplines, between individual scholars, between historical periods, and between geographically dispersed academic communities. Between disciplines, their meaning, reach, and operational value differ. These processes of differing need to be assessed before, during, and after each 'trip'. [– –] Between individual scholars, each user of a concept constantly wavers between unreflected assumptions and threatening misunderstandings in communication with others.

Käsitteet matkustavat tieteenalalta toiselle, jolloin niiden merkitys, ala ja käyttömahdollisuudet (*operational value*) vaihtelevat. Käsite, joka matkustaa tieteenalalta toiselle, kantaa matkatavaranaan niitä merkityksiä, joita sillä on toisen tieteenalan tai koulukunnan sisällä. Näitä osatekijöitä olisi arvioitava ennen, kesken ja jälkeen matkustavan käsitteen käytön, jotta käsite toimisi diskurssissa käyttäjensä tarkoittamalla tavalla. Merkityksiä tulisi punnita siinä diskurssissa, johon matkustava käsite asetetaan.

Käsitteanalyysin teossa pidetään keskeisenä käyttöyhteyden lisäksi käsitteen alkuperää ja syntyhistoriaa (Luostarinen & Väliaverron 1991; Nuopponen 2009). Matkustavalla käsitteelläkin on juuret, jotka ovat usein lopulta kaikille määrittely- ja käyttötavoille ainakin osittain yhteiset. Tällöin niiden avaaminen ei suoranaisesti avaa käsitteen heijastamia merkityksiä nykyisessä diskurssissa, koska eri tulkitsijat ovat päätyneet erilaisiin käyttöihin, samojen juurien pohjalta. Nykytilanteen kautta kiinnostavaksi osoittautuukin pohdinta siitä, miksi resurssin käsite voimavaran merkityksessä on matkustanut kielenkäytön käsitteellistämiseen. Kuvaavana esimerkkinä niistä syistä, miksi käsitteen ajatellaan matkustavan, nostamme Brockmeierin ja Olsonin (2009: 4) näkemyksen luku- ja kirjoitustaidon käsitteen (*literacy*) matkustamisen ja ehkä jo metaforistumisen taustatekijöistä:

Literacy has not only become essential for all fundamental social, societal, economic, and political conditions under which we live, it also has become inextricably tied to our private, psychological lives, our diaries, our confessions, and our last wills and testaments. So pervasive is our involvement in literacy that such concepts as writing reading and texts have become traveling concepts, theoretical metaphors, and methodological shorthands that we have effortlessly crossed borders between disciplines and discourses. We read pictures, cities, landscapes, and decipher cultures, lives and minds.

Kuten jo aiemmin totesimme, resurssit kytkeytyvät ihmisen ja ympäristön väliseen suhteeseen. Siksi resurssin käsitteen mukana matkustaa nähdäksemme myös käsitys yksilöstä toimijana, joka on osallisena maailmassa oman aktiivisen toimimisen ja valintojensa kautta.

3 Idiolekti, resurssi ja repertuaari: sosiolingvistinen näkökulma

Ihmiskielen perustavanlaatuinen sosiaalisuus ja samanaikainen kielenkäyttäjien ja kielenkäyttötilanteiden ainutkertaisuus on saanut sociolingvistit kautta aikojen tarkastelemaan sekä ryhmäkielimuotoja että yksilön kieltä, idiolektia. Suomalaisen sociolingvistisen tutkimustradition suuren kaaren voi kuitenkin karkeasti ottaen katsoa kulkeneen mittavista yleiskuvista yksittäisten puhujien ja puhehetkien syväluotaukseen, 1970-luvulla käynnistyneestä erilaisten puhujaryhmien tarkastelusta 2010-luvun yksilön ja ryhmän suhteen tutkimukseen (ks. esim. Sorjonen, Lehtonen & Rouhikoski 2015: 13). Kun yksilönäkökulma on ajan myötä entisestään korostunut, on myös yksilön kielen analyysiin otettu *idiolekti*-termiä muokkaavaa ja tarkentavaa terminologiaa. Tässä yhteydessä käsittelyyn nostetaan erityisesti resurssin käsite ja lyhyesti myös sitä läheisesti sivuava *repertuaari*.

Sociolingvistisessä tutkimuksessa termillä idiolekti katetaan yhden puhujan kokonainen kielimuoto – niin amebamainen ja vaikeasti määriteltävissä kuin se onkin. Idiolektin käsitteeseen sisältyy näin ollen kaikki kielellinen aines, joka on kielenpuhujille yhteistä, mutta myös kaikki se persoonallinen variaatio ja vivahde, joka nimenomaisen puhujan repertuaariin kuuluu. Näin määriteltynä idiolekti saa hahmonsäilytyksensä ensisijaisesti suhteessa muihin sociolingvistisiin peruskäsitteisiin, kuten *murre* (dialekti), *sosiolekti* tai *etnolekti*. Idiolektia voidaanakin pitää teoreettisena apparaattina, jonka käytännön sovellus on määriteltävä jokaisessa tutkimuksessa erikseen.

Käytännössä idiolektilla tarkoitetaan yhden henkilön puheen kaikkia piirteitä, ja suomalaisessa traditiossa idiolektin kuvaukseen kytkeytyykin vahvasti alueellisen variaation alainen fonologinen ja morfologinen aines. Esimerkiksi Mustanojan (2011: 75) idiolektien muutokseen keskittyvässä tutkimuksessa termi on määritelty niin, että se palvelee ensisijaisesti kielenpiirteiden tilastollista käsittelyä:

Idiolekti on puheen konkretiasta johdettavissa oleva, väistämättä aikaan ja tilanteeseen sijoittuva pysäytyskuva yksilön kielenkäytöstä (vrt. Labov 1966: 6). Äänne- ja muotopiirteiden analyysissä idiolektin olemus hahmottuu varianttien käyttötendenssien kautta. Idiolektin kuvaus on piirteiden variaatiosuhteiden hahmottelua ja sen todennäköisyyden havainnollistamista, jolla tietyt variantit yksilön puheessa esiintyvät.

Reaaliaikatutkimukset ovat osoittaneet, että idiolektit harvoin pysyvät aikuisiälläkään täysin stabiileina (esim. Kurki 2005; Palander 2005; Paunonen 2005; Mustanoja 2011). Monentasoinen labiilius näyttää kuuluvan idiolektin perusluonteeseen. Tyypillistä on myös, että tutkitun joukon sisällä idiolektit muuttuvat moniin suuntiin, mistä seuraa, että ryhmätason muutos näyttäytyy yleensä maltillisena, sillä erisuuntaiset yksilömuutokset kumoavat toinen toistaan (ks. esim. Mustanoja 2011: 149).

Idiolektien tutkijalla on kuitenkin käytössään vain pysäytyskuva, vajavainen heijastus yksilön kielenkäytöstä, sillä aineisto on kerätty tietynä hetkenä tai hetkinä, eikä se runsaimmillaankaan kata yksittäisen puhujan elämän laajuista kielellistä repertuaaria. Ajassa tapahtuvan muutoksen lisäksi kielenkäyttäjät nimittäin mukauttavat – tieteen tai tiedostamattaan – kieltään jatkuvasti ympäristöön sopivaksi eivätkä normaalisti näytä koko repertuaariaan yhdessä puhetilanteessa (kielen tilanteisesta vaihtelusta ks. esim. Lappalainen 2004: 42–45 ja siinä mainitut lähteet). Yksilön kielen muotoutumisen ja ilmentymisen taustalla vaikuttavatkin alueellisen taustan tai tiettyyn yhteisöön kuulumisen lisäksi esimerkiksi halu, kyky tai näiden kahden puute käyttää kieltä jollakin tietyllä tavalla.

Sosiolingvistikissa tutkimuksissa repertuaarista tai repertoaarista (ks. KS, s. v. *repertoaari*) puhutaan, kun tarkoitetaan yksilön kielenkäytön koko ohjelmistoa – kaikkea sitä variaatiota, johon yksittäisen puhujan kieli taipuu. *Repertuaari*-sanan käyttö on useimmiten arkikielimaista. Kuitenkin esimerkiksi Lehtonen (2015: 52) on monietnisiä nuoria käsittelevässä tutkimuksessaan nostanut repertuaarin selvemmin termin asemaan:

Kielellinen repertuaari on niiden erilaisiin rekistereihin liittyvien kielellisten resurssien kokoelma, joka puhujalla on käytössään. Kielellisesti heterogeenisessä todellisuudessa repertuaari tarjoutuu vaihtoehdoksi kielelliselle kompetenssille: kaikkien puhujien kielelliset repertuaarit koostuvat hiukan erilaisista kielellisistä resursseista.

Repertuaari on kuvauksessa esitetty eräänlaisena resurssikokoelmana, ja repertuaarin ja resurssin suhde näyttäytyy sen valossa meronyymisena osa-kokonaisuussuhteena.

Idiolektin kuvauksen rinnalle ja sen ohi onkin nykysosiolingvistiikassa nostettu vahvasti resurssin käsite. Käsitteen juuret ovat tosin nähtävillä jo varhaisessa sosiolingvistiikassa. Muun muassa sosiolingvisti Pirkko Nuolijärvi esitti vuoden 1986 väitöskirjassaan lomasuomeksi nimeämänsä ilmiön: Pohjois-Savosta tai Etelä-Pohjanmaalta Helsinkiin muuttaneiden tutkimushenkilöiden idiolekti oli kyllä helsinkiläistynyt, mutta kun he soittivat sukulaisille tai menivät käymään tutuilla kotikulmilla, lapsuuden murre kumpusi esiin uudelleen. (Nuolijärvi 1986: 239–306.) Ihmisen matkaan siis karttuu elämän myötä kykyä toimia erilaisissa tilanteissa. Repertuaari tai ohjelmisto ikään kuin laajenee ilman, että uusi väistämättä syrjäyttää vanhan. Jos yksilön kieli, idiolekti, on kuin ilmapallo, jolla on tietyissä rajoissa mahdollisuus laajeta, resurssit ovat ilmaa pallon sisällä ja ympärillä.

Lehtonen (2015: 37–38) on tuoreessa sosiolingvistisessä tutkimuksessaan rajannut resurssin viittausalan jo varsin tiukasti. Hän nostaa mukaan puhujan oman aktiivisuuden ja puhujaa ympäröivän yhteisön tekemän indeksaalisen tulkinnan:

Kielellinen resurssi on paikallista ja sosiaalista merkitystä kantava ja luova kielellinen mahdollisuus, jota puhujat voivat aktiivisesti käyttää tietynlaisen persoonan luomiseen ja itsen asemointiin (Quist 2005: 204–205). Terminvalinnan resurssi taakse kätkeytyy kannanotto sosiolingvistiikkaa pitkään hallinneen labovilaisen variaationalyysin variaabeli-käsitteeseen, jossa kvantitatiivisesti tarkastellaan eri varianttien jakaumaa yhden kielenpiirteen kaikissa esiintymissä. [– –] Itse en pidä käsitteitä kielenpiirre ja kielellinen resurssi täysin synonyymisinä: näistä resurssi korostaa mielestäni sitä, että kielenpiirre on jo kehittynyt jonkinlaiseksi sosiaaliseksi indeksiksi.

Kielenkäyttäjälle jokainen variantti on potentiaalinen kommunikaation resurssi. Resurssipuhe toimiikin vastavoimana muun muassa perinnäiselle kielioppinäkemykselle, jossa yksilön puheessa tavattujen varianttien katsotaan kuuluvan eri systeemeihin, esimerkiksi murteeseen, yleiskieleen tai yleispuhekieleen, ja olevan näin kilpasilla keskenään.

Suomalaisessa sosiolingvistisessä tutkimuksessa resurssi näyttäytyy paitsi tuoreena terminä myös aiemman tutkimuksen kanssa keskustelevana teoreettisena käsitteenä tai mallina, jonka juuret ovat jo varhaisessa sosiolingvistisessä tutkimuksessa. Resurssin käsitteellä havainnollistetaan sekä idiolektin labiilia perusluonnetta että kielen

variaation roolia sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tutkimuksen mukaan painopiste on joko sisäisissä tai ulkoisissa resursseissa: resurssi(t) esitetään yhtäältä jonkinlaisena varantona, joka on kielenkäyttäjällä itsellään, toisaalta jonakin, joka kielenkäyttäjälle on vuorovaikutuksessa tarjolla ja jota hän myös itse tarjoilee.

4 Sosiofoneettiset resurssit

Foneettinen tutkimus tarjoaa lisävalaistusta kielellisen eriarvoisuuden kysymyksiin. Varhaislapsuudessa omaksutun äidinkielen ääntämyksen ja puheentuoton vaivattomuus antaa huomattavan edun myöhemmin kielen oppiviin nähden. Näillä vieraan aksentin vaikutus voi olla voimakas, ja siitä on usein mahdotonta päästä eroon pitkänkään kieliympäristössä elämisen aikana (Leinonen 2015). Vieraalla kielellä puhumisen on myös todettu kuormittavan puhujan ääntä enemmän kuin äidinkielellä puhumisen (Järvinen 2017). Kielellinen eriarvoisuus yhteiskunnassa korostuukin, kun väestöstä yhä suurempi osa oppii paikallista valtakieltä vasta myöhemmällä iällä.

Fonetiikan alalla resurssi-käsitteen käyttö ei ole ainakaan toistaiseksi kovin yleistä, vaikka ääni itsessään on toki olennainen kielellinen resurssi. Perinteisesti kielitieteessä on puhumisella sanottu olevan jopa kaikkein merkittävin rooli kielen kannalta, vaikka monet kirjoituksen piirteet ovat usein vaikuttaneet tutkijoiden käsityksiin puheesta. Kirjoitettuun kieleen verrattuna puheessa korostuu dynaamisuus ja katoavaisuus. Informaation staattisuuden ja säilyvyyden sijaan kommunikation synkronoiva funktio onkin fonetiikassa etusijalla. Ihmisten välistä synkronointia mahdollistavina sosiofoneettisina resursseina voidaan nähdä yksilöiden mekanismit puheen tuottamista varten, mekanismit puheen havaitsemista varten sekä itse ilma, joka välittää ääntä ympäristöön. Tämä jaottelu korreloi myös klassisen fonetiikan kolmen osa-alueen – artikulatorisen, auditiivisen ja akustisen fonetiikan – kanssa.

Edellä mainitut ovat yleisiä resursseja, jotka ylipäättään tekevät puheen mahdolliseksi missä tahansa kielessä tai kieliyhteisössä. Tilannetta voidaan tarkastella myös yksilön ja yksittäisen kielen kannalta. Tähän soveltuu esimerkiksi eksemplaariteoria (*exemplar theory*; fonetiikassa ks. esim. Johnson 1997, 2006; Pierrehumbert 2001; yleisemmin

Nosofsky 1986, 2014). Eksemplaariteoria lähtee lyhyesti ilmaistuna siitä, että kokemus synnyttää kasvavaa ”esimerkkivarastoa”, jonka avulla tulkitaan tulevia tapahtumia ja joka toimii tulevan toiminnan pohjana tai ohjeena. Puhumiseen sovellettuna puhuja siis käyttää puhuessaan vanhoja esimerkkejä omasta esimerkkivarastostaan, ja kuulija taas tulkitsee kuulemansa vertailemalla sitä omaan esimerkkivarastoonsa. Kumpikin myös kartuttaa varastoaan lisäämällä siihen juuri tapahtuneet tapaukset.

Eksemplaariteorian näkökulmasta resursseja ovat siis kaikki varastossa olevat esimerkit. Uusi puhetapahtuma rakentuu vanhoista resursseista, ja sen jälkeen kun se on tapahtunut, tapahtuman muisto muuttuu uudeksi resurssiksi. Kyseessä ei kuitenkaan ole pelkästään joukko tietoisia muistikuvia vaan useimmiten pikemmin tottumuksia (samaan tapaan kuin esimerkiksi pyörällä ajamisen taito). Näin syntyvä varasto ei ole myöskään pilkottu tiukasti erillisiin suljettuihin moduuleihin, vaan se on avoin ja tiheästi verkostunut, niin sanottu rikas representaatio. Puhe siis pohjautuu aikaisempien esimerkkien uusiokäyttöön. Toisin sanoen kyseessä on eräänlaista plagiointia, kopiointia, pastissia, mukaelmaa, kollaasia ja lainaamista. Mikä on kerran toiminut, kannattaa muistaa ja käyttää myöhemmin uudestaan.

Uudismuodoste *resurssiviisa(u)s* näyttäisi olevan kehittymässä suorastaan muotisanaksi. Tyypillisesti sitä käytetään, kun puhutaan luonnonvaroista, mutta sitä käytetään myös muun muassa palveluista, tiloista ja ajasta. Wikipediassa resurssiviisautta kuvataan seuraavasti:

Resurssiviisaus on kykyä käyttää erilaisia resursseja (luonnonvarat, raaka-aineet, energia, tuotteet ja palvelut, tilat ja aika) harkitusti ja hyvinvointia sekä kestävästä edistäväällä tavalla. (Wikipedia 2017b.)

Yhdistävänä tekijänä tuntuu olevan ajatus, että resursseja on niukasti, joten niitä pitää kuluttaa viisaasti.

Vaikka *resurssiviisaus* on sanana uusi, sille ominainen ajattelutapa on fonetiikassa hyvin tuttu. Nimittäin jo varsin vanhan käsityksen mukaan puheessa vallitsee tasapainoilu puhujan ja kuulijan tarpeiden välillä (ks. esim. jo Whitney 1878).

Puhuminen on työlästä, eli se kuluttaa puhujan kallista resurssia, jonkinlaista energiaa, olipa se sitten fyysistä tai mentaalista. Kuunteleminen on myös työlästä, mutta vastakkaisista syistä. Toisin sanoen puhe, joka on kuulijalle ”helppoa”, on usein puhujalle työlästä ja päinvastoin. Aikaakin puhumiseen voi olla runsaasti tai niukasti, mikä myös säättää tätä puheessa syntyvää kompromissia (vrt. esim. Lindblom 1990). Puheessa toteutuu siis resurssiviisas kompromissi, jonka lopputulos on tehokasta dynaamista yhteistoimintaa kieliyhteisön yksilöiden välillä.

Keskeiseksi sosiofoneettiseksi kysymykseksi jää vielä, missä resurssit sijaitsevat ja kuka ne omistaa. Toisin kuin luonnon resurssit kielelliset resurssit eivät ole olemassa itsenäisenä oliona. Voidaanko kuitenkin ajatella, että ne ovat jonkun henkilön tai jonkin henkilöryhmän hallussa tai sitten vain yleisesti saatavilla? Eksemplaariteorian näkökulmasta voidaan katsoa, että kieliyhteisöllä on resursseja siinä määrin kuin sen jäsenillä on esimerkkejä varastoissaan. Yhteisön resursseina voidaan siis pitää kaikkia tähänastisia kommunikaatioon liittyviä kokemuksia. Yksittäisellä henkilöllä taas on resursseja siinä määrin kuin hän on onnistunut muuttamaan ulkoisia resursseja sisäisiksi – eli siinä määrin kuin hän on onnistunut hankkimaan puhekommunikaatiosta kokemuksia ja varastoimaan niitä esimerkeiksi. Näin saatujen resurssien määrä ja laatu voi tietenkin vaihdella sisäistämisprosessin määrän ja laadun mukaan. Tässä prosessissa kaikki kieliyhteisön jäsenet eivät suinkaan ole tasavertaisia.

5 Resurssit ja toisen kielen oppiminen

Toisen kielen oppiminen on tyypillinen kielitieteen haara, jossa risteävät monet eri tutkimusnäkökulmat: toisen kielen oppimista voi lähestyä ainakin lingvistisestä, kognitiivis-psykologisesta, sosiaalisesta, kulttuurisesta tai pedagogisesta näkökulmasta. Nykyään harvoin mikään yksittäinen näkökulma riittää valaisemaan konkreettista tutkimuskysymystä, vaan useimmiten näkökulmat yhdistyvät ja risteävät, mutta toisinaan myös hylkivät toinen toisiaan (ks. esim. Hulstijn, Young, Ortega, Bigelow, DeKeyser, Ellis, Lantolf, Mackey & Talmy 2014). Toisen kielen oppimisen ala on siis otollista maastoa niin kutsutuille matkustaville käsitteille (ks. Bal 2002: 24).

Toisen kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa *resurssi*-sanan käyttö on lisääntynyt ja monipuolistunut viime vuosina. Resurssia käytetään ensinnäkin konkreettisesti viittaamaan oppimisympäristöön, josta oppija ammentaa kielenoppimiseensa: ”Toista kieltä opittaessa kieliympäristö toimii sekä oppimisen resurssina että opetuksen tavoitteiden suuntaajana” (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 403). Samassa viitekehyksessä on tavallista viitata resurssilla myös konkreettisiin materiaaleihin, joita on saatavilla ympäristössä ja joita voi käyttää varsinaisten oppimateriaalien lisäksi tai sijaan. Tällaisia ovat esimerkiksi tietokoneet, lehdet, kirjat ja älypuhelimet (Dufva ym. 2014: 22; Haikala 2015: 58). Konkreettisten merkitysten lisäksi *resurssi*-sanaa käytetään myös monissa abstraktimmissa merkityksissä. Keskeinen piirre on nähdä resurssina arkielämän kielenkäyttötilanteet, joita oppija voi hyödyntää kielenoppimisprosessissaan. Autenttiset kielenkäyttötilanteet ovatkin arvokkaita kielenoppijalle. Monet tutkimukset vahvistavat, että ne kielenoppijat, jotka pääsevät käyttämään kieltä oikean elämän tilanteissa, oppivat nopeammin kuin ne, jotka eivät pääse (ks. esim. Tarnanen, Härmälä & Neittaanmäki 2010; Mustonen 2015; Teichler 2015; Fernández 2016). Autenttisissa kielenkäyttötilanteissa oppija saa ensinnäkin paljon mallia siitä, miten kieltä käytetään, ja toiseksi hän saa itse harjoitella kielenkäyttöä ja voi saada palautetta sen myötä, miten tilanne onnistui tai epäonnistui.

Autenttisten tilanteiden merkitys kielenoppimisessa konkretisoituu erityisesti vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien kanssa. Vaikka osalla osallistujista olisi kielitaito vielä heikko, muiden osallistujien tuki mahdollistaa kommunikoinnin sujumisen. Kun yksi ei löydä sanaa, toinen voi ehdottaa sanaa oman arvauksensa perusteella. Tai kun yksi sanoo jotain epäselvää tai monitulkintaista, toinen voi esittää tarkistuskysymyksen tai korjausehdotuksen, ja näin päästään lopulta yhteisymmärrykseen (Suni 2008). Myös osallistujien muiden kielten taito ja käyttö voidaan nähdä resurssina, esimerkiksi luokkahuonetyöskentelyssä (Lehtimaja 2012; Lehtonen 2015: 21 ja siinä mainitut lähteet; Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula 2015). Resurssi-käsitteen avulla kuvattuna kielenkäyttö on siis resurssien jakamista.

Jotta oppisi kieltä, ei kuitenkaan riitä, että selviää tilanteesta muiden osallistujien avun turvin, vaan siitä pitää myös ottaa opiksi. Tilanteessa saatavilla olevia resursseja pitää

siis pystyä ottamaan omakseen. Kun oppija huomaa ympäristössä tarjolla olevia apuja ja ymmärtää niissä piilevän oppimismahdollisuuden, sitä kutsutaan affordanssiksi (van Lier 2000; Dufva ym. 2014). *Affordanssin* käsite on siten linkki ulkoisten ja sisäisten resurssien välillä: ne ulkoiset resurssit, jotka kielenoppija havaitsee ja ymmärtää käyttökelpoisiksi, muuttuvat oppimisen myötä sisäisiksi resursseiksi.

Resurssilla siis viitataan kielenkäytön ja -oppimisen ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Ympäristö, oppimateriaalit, tilanteet ja muiden kielenkäyttäjien tuki ovat ulkoisia resursseja, joiden sisäistämisen myötä meille muodostuu sisäisiä resursseja: kokemusta, tietoa, taitoa ja ymmärrystä, joita me voimme puolestamme jakaa muiden hyväksi. Kielenoppimisen alussa olemme enemmän saavana osapuolena, mutta ajan myötä ja kokemuksen karttuessa tilanne tasoittuu ja meistä tulee tasaveroisempia puhelukumppaneita. Yhä useammin voimme olla kommunikointitilanteissa myös kantava voima. Tällä tavoin käytettynä resurssi tuo kielenoppimisen ja kielenkäytön kuvaukseen yhtenäisyyttä. Resursseja voi olla ihmisellä hallussaan, tai niitä voi olla saatavilla tilanteessa, ja ne kaikki vaikuttavat siihen, miten aktuaalinen kielenkäyttötilanne onnistuu. Resurssin käsite on siis toisaalta yhtenäistävä ja toisaalta erittelevä työkalu.

Myös kielitaidosta puhutaan resurssin avulla. Tässä kielitaitoa on kuvattu tilanteisiksi resursseiksi:

Kielitaito on siis tilanteista, eli eri tilanteissa on käytössä erilaisia tilanteen ja osallistujien siihen mukanaan tuomia resursseja. Kielitaidossa kyse ei ole yksilön taidosta vaan tilanteittain vaihtelevista resursseista. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 29.)

Kun puhumme kielitaidosta, tavallisesti viittaamme kuitenkin juuri yksilön kykyyn käyttää kieltä. Kielitaitotestit tehdään yksin, kielitaitoarviot annetaan yksilölle, ja ne vaikuttavat yksilön elämään ja pääsyyn erilaisiin asemiin. Emme voi silloin arvioida pelkästään kielenkäyttö- tai testitilanteen onnistumista tai siinä tarjolla olevia resursseja vaan joudumme päättämään tilanteen perusteella epäsuorasti, mikä tilanteessa tai testisuorituksessa kertoisi jotain yksilön pysyväisluontoisista taidoista. Toisin sanoen kielitaidossa olemme ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, kuinka paljon resursseja yksilö on kyennyt sisäistämään, emme kaikista tarjolla olevista resursseista.

Resurssilla viitataan jo mainittujen oppimisympäristön (Aalto ym. 2009: 403), erilaisten apuvälineiden, kuten kirjojen, lehtien ja älypuhelinten (Dufva ym. 2014: 25), ja muiden kielenkäyttäjien tuen (Suni 2008: 78) lisäksi myös muun muassa kielenkäyttötaitoon (Aalto ym. 2009: 16), kielenpuhujan hallitsemaan kielenainekseen, sanastoon ja rakenteisiin (Suni 2008: 24) sekä kognitiivisiin ominaisuuksiin (Suni 2008; Dufva ym. 2014), esimerkiksi työmuistin kapasiteettiin (Suni 2008: 111). Sillä voidaan viitata jopa kielenoppijan tuotoksen piirteisiin ja puutteisiin (Aalto, Tukia & Mustonen 2010: 19–22). Käsitteen käyttö heijastaa jossain määrin kansainvälisessä sosiokulttuurisessa keskustelussa tavattua resurssin käyttötapaa. Käsitteellä *resource* viitataan siinä muun muassa kielen rakenteeseen, muiden kielenkäyttäjien apuun (Ohta 2000), muiden kuin opittavan kielten käyttöön (Atkinson 1987) sekä kielitaitoon ja mentaaliin kykyihin (Donato 2000; Swain 2000).

Resurssia siis käytetään hyvin yleismerkityksisenä sanana, joka saa tarkemman viittauskohteensa vasta kontekstissa. Toisaalta näissä samoissa teksteissä *resurssi*-sana on kuitenkin sikäli keskeisessä asemassa, että monet tutkimusten pääkäsitteet määritellään sen avulla. Esimerkiksi Dufva, Aro ja Suni määrittelevät kielen tilanteisina resursseina (Dufva ym. 2014: 25) ja kielenoppimisen kielellisten resurssien omimisenä (*appropriation of linguistic resources*) (mts. 26). Määritelmien yhteydessä ei kuitenkaan tavallisesti täsmennetä, millaisista resursseista puhutaan. Usein jää epäselväksi, viitataan ”kielellisillä resursseilla” kenties tilanteen osallistujien hallitsemaan sanastoon ja rakenteistoon, tilanteessa julki tuotaviin aiempiin puheenvuoroihin, tilanteessa saatavilla oleviin muihin kielellisiin materiaaleihin, kuten kyltteihin, lappuihin, älypuhelimeen, vai kaikkeen tähän.

Edellä kuvatun perusteella toteamme, että resurssina voidaan pitää sekä oppimista itseään, oppimisen kohdetta, oppimisen tapaa että oppimisen tulosta. Lisäksi resurssi on kaikkea, mikä voi vaikuttaa oppimiseen. Resurssi-käsitteen runsas ja monipuolinen käyttö kielenoppimisessa liittyy nähdäksemme viime vuosikymmeninä tapahtuneeseen oppimiskäsityksen muutokseen, jossa on siirretty fokus opettajajohtoisesta luokkahuonetyöskentelystä laajempiin oppimiskonteksteihin (ks. esim. Suni 2011;

Wagner 2015; Fernández 2016). Siinä oppija on aktiivinen toimija, joka hyödyntää luokkahuoneen ulkopuolista todellisuutta ja tilanteita kielenoppimisessaan (ks. esim. Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006). Tällaisessa sosiokulttuurisessa viitekehysessä huomio kohdistuu oppimisen sosiaaliseen ja tilanteeseen luonteeseen ja yksilöpsykologinen näkökulma jää sivummalle. Vaikka kielenoppijat nähdään yksilöinä, huomio ei kohdistu yksilön sisäisiin kognitiivis-psykologisiin ilmiöihin, vaan yksilöä tarkastellaan laajempien sosiaalisten ja kulttuuristen ilmiöiden kautta. *Resurssi*-sanan runsas ja moninainen käyttö liittyy selvästi juuri tällaiseen sosiaaliseen kielikäsitteeseen.

6 Keskustelua

Tässä artikkelissa resurssin käsitettä on tutkittu kriittisen käsiteanalyysin avulla. Olemme analysoineet niitä käyttötapoja ja merkityksiä, joita resurssin käsitteellä on viimeaikaisessa suomalaisessa lingvistisessä keskustelussa erityisesti sociolingvistiikan, fonetiikan ja toisen kielen oppimisen aloilla. Analyysin tuloksena kuvaamme käsitteen keskeisiä piirteitä seuraavasti:

Kun kielenkäyttö ymmärretään resurssien jakamisena, piirtyy ilmiöstä hyvin solidaarinen kuva. Kielenkäyttötilanne nähdään tällöin ikään kuin nyyttikesteinä: Kukin osallistuja tuo omat kokemuksensa, käsityksensä ja osaamisensa tilanteeseen, jossa niitä voidaan käyttää yhteiseksi hyväksi. Se, kenen resursseja tilanteessa eniten hyödynnetään, on kommunikaation onnistumisen kannalta yhdentekevää. Vaarala, Reiman, Jalkanen ja Nissilä kuvaavat ilmiötä näin:

Vuorovaikutuksessa ovat läsnä siis kaikkien tilanteeseen osallistujien kielelliset resurssit: resurssien jakaminen ja laajentaminen mahdollistaa [– –] vuorovaikutuksen etenemisen, kun [ei-äidinkielen puhuja] saa tuekseen [äidinkielen puhujan] resurssit. (Vaarala ym. 2016: 31).

Suuretkaan erot kielitaidossa eivät siis estä kommunikoinnin onnistumista. Lehtonen (2015: 290) huomauttaa, että tällaisiin yksilöiden välisiin kielitaitoeroihin – tai Lehtosen sanoin kielellisten resurssien epäsymmetriaan – suhtaudutaan monesti ymmärtäväisesti

ja rakentavasti mutta ne voivat aiheuttaa myös kitkaa. Ratkaisevaa siis näyttäisi olevan suhtautuminen: jos olemme joustavia ja rakentavia, kielelliset ongelmat kyllä voitetaan.

Kun kielenkäytön ja kielenoppimisen painopistettä on muutettu yksilön taitoa korostavasta näkemyksestä sosiaalista yhteistoimintaa ja jakamista korostaviin näkemyksiin ja kun kielenopetuksen painopistettä on muutettu koulusta ja opettajajohtoisuudesta koulun ulkopuolelle, yksityisiin tilanteisiin ja vertaissuhteisiin, on kielellinen eriarvoisuus vaarassa lisääntyä. Samassa luokkahuoneessa opiskelevat voivat elää luokkahuoneen ulkopuolella hyvin erilaista elämää, ja heidän ympäristössään voi olla saatavilla hyvin erilaisia ja eriarvoisia resursseja. Kielenkäyttö ei todellisuudessa olekaan kuin nyyttikestit, joissa resursseja jaetaan kaikkien kesken, vaan kuin vaikkapa leivokset leipomon vitriinissä: kaikille näkyvillä mutta vain harvojen saatavilla.

Tämän analyysin tulosten valossa esiin nousee muutamia resurssin käsitteen käyttöön liittyviä ongelmia, jotka katsomme tarpeelliseksi eksplikoida. Nähdäksemme se, miten tehokkaasti yksilö pystyy hyödyntämään ympärillä olevia mahdollisuuksia kielenoppimisessaan, vaihtelee suuresti yksilöllisten – synnynnäisten ja ympäristöstä saatujen – ominaisuuksien mukaan. Yksilölliset erot äidinkielenkin taidoissa ovat suuria, eikä moni huomaa kovin helposti kielellisiä tai edes sosiaalisia viiheitä vaan kiinnittää huomiota herkemmin johonkin muuhun tilanteen puoleen. Myös esimerkiksi kognitiivinen suorituskyky, kulttuuriset ja sosiaaliset taidot sekä maailmantieto jakautuvat epätasaisesti yksilöiden kesken.

Resurssi-käsitteen käytössä tulisikin nähdäksemme huomioida käsitteen merkitysten asettamat ennakkoehdot. Resurssin määritelmään usein liitettävät taloudelliset, inhimilliset ja sosiaaliset voimavarat kulkevat mukana käsitteen käytössä myös kielentutkimuksen suuntauksissa, vaikka ne pyrittäisiin rajaamaan käsitteen ulkopuolelle. Kun puhumme kielellisistä resursseista, oletamme toimijaksi kielenkäyttäjän, jolla on taitoa, tahtoa ja tilaisuuksia resurssien hyödyntämiseen. Resurssien hyödyntäminen siis edellyttää monenlaista osaamista, jota kaikilla kielenkäyttäjillä ei kuitenkaan ole.

Olemme tässä tutkimuksessa käsitelleet resurssia kielentutkimukseen matkustaneena käsitteenä, joka lähtökohtaisesti kantaa moninaisia merkityksiä matkatavaroinaan (vrt. Bal 2002). Resurssi kuuluu myös niin sanottuun semitekniseen sanastoon, jolloin sille ei tekstissä aina anneta tarkkaa määritelmää, vaan luotetaan lukijan maailmantietoon käsitteen merkityksestä (vrt. esim. Chung & Nation 2003). Matkustavat käsitteet toimivat usein eri tieteenalojen välisinä, ymmärrystä laajentavina työkaluina. Matkustamisen seurauksena käsite saa täsmällisten ja konkreettisten merkitystensä seuraksi abstraktimpia ja metaforisempia merkityksiä.

Käsitteiden merkitysten laajeneminen ja metaforistuminen kuitenkin heikentävät niiden käyttöä tieteellisinä työkaluina ja vaikeuttavat operationalisointia. Lisäksi laajoihin merkityksiin tukeutuminen ilman tarkkaa käsiteanalyysia voi osoittautua ongelmaksi eri tutkimusperinteiden välisen vuoropuhelun rakentamisessa. Vaikka oman suuntauksen sisällä olisikin olemassa jaettu ymmärrys siitä, mihin käsitteen soveltamisella pyritään, tämä ei itsestään selvästi rajaa ulos niitä merkityksiä, joita käsitteen käyttö synnyttää laajemman lukijakunnan piirissä. Eri tieteenalojen ja suuntausten välisen keskusteluyhteyden vaalimiseksi tulisikin huomioida tieteenalan oman diskurssin merkityksen lisäksi myös ne merkitykset, joita käsite kantaa muassaan laajemmassa kontekstissa. Käsitteeseen liittyvät ennakko-oletukset tulisi tiedostaa ja nostaa keskustelun aiheeksi. Ylipäätään käsitteiden merkityksen laajentamiseen ja metaforistamiseen tulisi suhtautua varoen.

Kirjallisuus

Aalto, E., S. Mustonen & K. Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113 (3), 402–423.

Aalto, E., K. Tukia & S. Mustonen 2010. Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 6–32.

Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41 (4), 241–247. DOI: 10.1093/elt/41.4.241.

- Baker, M. 1988. Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: an analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4 (2), 91–104.
- Bal, M. 2002. *Travelling concepts in the humanities. A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Brockmeier, J. & D. R. Olson 2009. The literacy episteme: from Innis to Derrida. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (toim.) *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–22.
- Chung, T. M. & P. Nation 2003. Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 15 (2), 103–116.
- Dahm, M. 2011. Exploring perception and use of everyday language and medical terminology among international medical graduates in a medical ESP course in Australia. *English for Specific Purposes*, 30 (3), 186–197. DOI: 10.1016/j.esp.2011.02.004.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27–50.
- Dufva, H., M. Aro & M. Suni 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31.
- EURA 2014. *Vipuvoimaa EU:lta 2014–2020*. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman hankkeen kuvaus. <https://www.eura2014.fi/rrtiepa/projekti.php?projektikoodi=S20729> [luettu 6.2.2017].
- Farrell, P. 1990. *Vocabulary in ESP: a lexical analysis of the English of electronics and a study of semi-technical vocabulary*. CLCS Occasional Paper, 25. Dublin: Trinity College.
- Fernández, J. 2016. Authenticating language choices: out-of-class interactions in study abroad. Teoksessa R. A. van Compernelle & J. McGregor (toim.) *Authenticity, language and interaction in second language contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 131–150.

- Haikala, R. 2015. *Akateemisten s2-puhujien kielenkäyttötilanteet ja kielen oppimisen mahdollisuudet työharjoittelussa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201506182383>.
- Harjunen, E. & J. Rautopuro 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hayes, J. R. 2012. Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369–388. DOI: 10.1177/0741088312451260.
- Hulstijn, J. H., R. F. Young, L. Ortega, M. Bigelow, R. DeKeyser, N. C. Ellis, J. P. Lantolf, A. Mackey & S. Talmy 2014. Bridging the gap: cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 361–421. DOI: 10.1017/S0272263114000035.
- Hymes, D. H. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. Bristol, PA: Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9780203211816.
- Johnson, K. 1997. Speech perception without speaker normalization: an exemplar model. Teoksessa K. Johnson & J. W. Mullennix (toim.) *Talker variability in speech processing*. San Diego: Academic Press, 145–165.
- Johnson, K. 2006. Resonance in an exemplar-based lexicon: the emergence of social identity and phonology. *Journal of Phonetics*, 34 (4), 485–499.
- Jyrkiäinen, A. & A.-L. Koskinen-Sinisalo 2015. Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 77–98.
- Järvinen, K. 2017. *Voice characteristics in speaking a foreign language. A study of voice in Finnish and English as L1 and L2*. Acta Universitatis Tamperensis 2274. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0424-9>.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 2013. Käsitteenmuodostus. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 328–367.
- Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e:

soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Kansanopisto.fi 2017. *Ympäristö – ympäristökoulutus, ympäristöala, ympäristötiede*. http://www.kansanopisto.fi/koulutushaku/ympaeristoe___241__.html [luettu 6.2.2017].

KS = *Kielitoimiston sanakirja* 2017. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> [16.5.2017].

Kuusela, J. 2011. Kun kirjoittaminen ei suju. Teoksessa E. Harjunen, R. Juvonen, J.

Kuusela, B. Silén, M. Sääsähti & M. Örnmark *Miten peruskoululaiset kirjoittavat?*

Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden

oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010. Helsinki: Opetushallitus, 14–22.

Kurki, T. 2005. *Yksilön ja ryhmän kielen reaaliaikainen muuttuminen. Kielenmuutosten seuraamisesta ja niiden tarkastelussa käytettävistä menetelmistä*. Helsinki: SKS.

Lantolf, J. P. (toim.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lappalainen, H. 2004. *Variaatio ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Helsinki: SKS.

Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>.

Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.

Leinonen, A. 2015. *"Riittää, kun saa selvää". Vieraalla aksentilla tuotettu suomi nuorten arvioimana*. Jyväskylä Studies in Humanities 275. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6448-1>.

Lindblom, B. 1990. Explaining phonetic variation: a sketch of the H & H theory. Teoksessa W. J. Hardcastle & A. Marchal (toim.) *Speech production and speech modelling*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 403–439.

Luostarinen, H. & E. Väliaverronen 1991. *Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta*. Tampere: Vastapaino.

- Makkonen-Craig, H. 2015. Lausesujuvuudesta tilanteiseen sujuvuuteen. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 51–72.
- Mustanoja, L. 2011. *Idiolekti ja sen muuttuminen. Reaaliaikatutkimus Tampereen puhekielestä*. Acta Universitatis Tamperensis 1605. Tampere: Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66735>.
- Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5>.
- Nosofsky, R. M. 1986. Attention, similarity, and the identification-categorization relationship. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115 (1), 39–57.
- Nosofsky, R. M. 2014. The generalized context model: an exemplar model of classification. Teoksessa E. M. Pothos & A. J. Wills (toim.) *Formal approaches in categorization*. New York: Cambridge University Press, 18–39.
- Nuolijärvi, P. 1986. *Kolmannen sukupolven kieli. Helsinkiin muuttaneiden suurten ikäluokkien eteläpohjalaisten ja pohjoissavolaisten kielellinen sopeutuminen*. Helsinki: SKS.
- Nuopponen, A. 2009. Käsiteanalyysia käsiteanalyysista – kohti systemaattista käsiteanalyysia. VAKKI:n julkaisut 36. Vaasa: VAKKI, 308–319.
- Ohta, A. S. 2000. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 51–78.
- Palander, M. 2005. *Lapsuudesta keski-ikään. Seuruututkimus itäsavolaisen yksilömurteen kehityksestä*. Helsinki: SKS.
- Parvinen, T. 2016. *Verkkopalveluprojektin kolme kuolemansyntiä*. <https://www.poutapilvi.fi/artikkelit/verkkopalveluprojektin-kolme-kuolemansynti%C3%A4> [luettu 6.2.2017].
- Paunonen, H. 2005. Helsinkiläisiä puhujaprofiileja. *Virittäjä*, 109 (2), 162–200.
- Peters, P. & T. Fernández 2013. The lexical needs of ESP students in a professional field. *English for Specific Purposes*, 32 (4), 236–247. DOI: 10.1016/j.esp.2013.05.002.

- Pierrehumbert, J. B. 2001. Exemplar dynamics: word frequency, lenition and contrast. Teoksessa J. L. Bybee & P. J. Hopper (toim.) *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 137–157.
- Puusa, A. 2008. Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi*, 3 (4), 36–43.
- Sorjonen, M.-L., H. Lehtonen & A. Rouhikoski 2015. Helsinki, kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit liikkeessä. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Rouhikoski & H. Lehtonen (toim.) *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: SKS, 9–31.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13 (2), 8–22.
- Suomen Akatemia 2017. *Uudistu tai surkastu – resurssit ja ratkaisut*. http://www.aka.fi/globalassets/33stn/teemat/uudistu-tai-surkastu_060616_1.pdf.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Takala, T. & A.-M. Lämsä 2001. Tulkitseva käsitetutkimus organisaatio- ja johtamistutkimuksen tutkimusmetodologisena vaihtoehtona. *Liiketaloudellinen aikakauskirja*, 50 (3), 371–390.
- Tarnanen, M., M. Härmälä & R. Neittaanmäki 2010. Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 59–71.
- Teichler, U. 2015. The impact of temporary study abroad. Teoksessa M. Rosamond, N. Tracy-Ventura & K. McManus (toim.) *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Amsterdam: The European Second Language Association, 15–32.
- Vaarala, H., N. Reiman, J. Jalkanen & L. Nissilä 2016. *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.
- Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 75–101.
- Whitney, W. D. 1878 [1971]. The principle of economy as a phonetic force. Teoksessa M. Silverstein (toim.) *Whitney on language. Selected writings of William Dwight Whitney*. Cambridge: The MIT Press, 249–260.
- Wikipedia 2017a. *Resurssienhallinta*. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Resurssienhallinta> [luettu 6.2.2017].
- Wikipedia 2017b. *Resurssiviisaus*. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Resurssiviisaus> [luettu 6.2.2017].