Pälli, P. 2005. Äidinkielen opetus ja diskurssianalyysi. In Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (eds), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action*. AFinLA Yearbook. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 63, 399-408.

▼▼▼▼

ÄIDINKIELENOPETUS JA DISKURSSIANALYYSI

Pekka Pälli
Helsingin kauppakorkeakoulu

The paper discusses the relationship between discourse analysis and native-speaker teaching. Although discourse-analytical and social constructionist ideas and orientations have entered the area of language-teaching, they still seem rather vague to teachers. This is mainly due to the lack of practical analytical tools and to discrepancies in the methodologies used in various discourse and text analyses. As it is argued here, discourse calls for linguistic evidence. The basic tools for analysis are familiar to teachers; knowledge of linguistic structure makes it possible to analyse discourse. Of course this is not all that is required by discourse analysis. Analysis and knowledge of language must be linked to analysis and knowledge of the social world. I would contend, however, that the first obvious point, the necessity of linguistic analysis, has not been fully understood. Hence, to comprehend the constructive forces of language-use, native-language teaching must focus on grammar and language structure, without neglecting language-use (function) over its structure (form).
Keywords: discourse analysis, native-language teaching, grammar, language structure

1 JOHDANTO

Maailma on tekstejä, todellisuus rakentuu kielenkäytössä, kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa, tekstit ja diskurssit ovat kielellisen rakenteen ylittäviä ilmiöitä. Kyseisen laiset lausumat ovat tulleet tutuiksi monista puhuttuja tai kirjoitettuja tekstejä tarkastelevista tutkimusotteista, ja myös äidinkielenopetuksen on viime vuosina pitänyt sulatella ja ottaa käyttöön kyseisiä lähtökohtia. ”Pakosta” reagoida mainittuihin taustateoreettisiin lähtökohtiin viestii ennen kaikkea se, että äidinkielen-opetusta koskevissa opetussuunnitelmien perusteissa (ks. esim. Opetushallitus 2003a, 2003b) lähestymistapa kieleen perustuu varsin samansuuntaiseen ajatteluun kuin edellä kuvatut konstruktionistiset (diskurssianalyyttiset) näkemykset. Tekstien vuorovaikutuksellisuus ja kielen sosiaalisuus on nostettu keskeisiksi, ja samalla taas perinteinen kielioppi kuten myös kielitieto ylipäätään ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Jälkimmäistä väitettä voidaan perustella yhtäältä opetussuunnitelmien perusteilla ja toisaalta oppikirjoilla, jotka perusteita noudattelevat (ks. Nopsanen 2003).

Opetussuunnitelmien tarkempi tarkastelu kuitenkin kertoo, että sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset näkemykset teksteistä ovat jossain määrin päälleliimattuja teesejä; esimerkiksi lukion opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2003b) näkökulma teksteihin on voittopuolisesti rakenteellinen, eikä suunnitelma anna eväitä tai osviittaa esimerkiksi siihen, millainen asema itse kielen analyysilla tekstitaidoissa on (vrt. Luukka 2003). Tämä seikka ei ihmetytä sikäli, että itse kielentutkimuskaan ei ole pystynyt esittämään sellaista työkalupakkia, jonka avulla tekstiä kuin tekstiä voitaisiin tulkita (vrt. Varis 2004). Kaiken kaikkiaan erilaiset tekstejä ja/tai diskursseja tarkastelevat tutkimustavat muodostavatkin metodisesti melkoisen sekalaisen joukon, jota luonnehtii lähinnä sama peruslähtökohta: kiinnostus kielen rooliin sosiaalisten ja yhteiskunnallisten ilmiöiden ja asiaintilojen tuottajana.

Massiivisesta tekstin- ja diskurssintutkimuksellisesta kirjallisuudesta huolimatta alojen avainkäsitteet ja peruslähtökohdat ovat jääneet operationaalisesti melkoisen löyhästi määritellyiksi. Syy tähän on epäilemättä tutkimus- ja sovellusalueiden laajuus, josta alan yleisesityksetkin (esim. Schiffrin ym. 2001; Wetherell ym. 2001) näyttävät vain pienen osan. Edes lingvistiikan sisällä ei ole kovin vakuuttavasti ja konkreettisin esimerkein pystytty osoittamaan, mitä sosiaalisen todellisuuden rakentuminen tarkoittaa kielen analyysin kannalta tai millaisiin kielellisiin seikkoihin kielen diskursiivinen analyysi nojautuu. Yliopistoissa epätietoisuus näkyy hyvin pro gradu -töissä: diskurssianalyyttinen teoria ja konstruktionistiset näkemykset omaksutaan useimmiten (ainakin näennäisesti) helposti, mutta itse kielen analyysi – jo se, mitä oikein pitäisi analysoida – on useimmille opiskelijoille huomattavasti vaikeampi pala.[1]

Nimenomaan äidinkielenopetus – kuten tietenkin myös yliopistojen kielentutkimuksen opetus[2] – tarvitseekin juuri konkretiaa, käytännön esimerkkejä, joilla avata teoreettisia lähtökohtia. Toisaalta tekstin- ja diskurssintutkimuksellinen analyysi ja analyysin opettaminen vaatii näkemystä siitä, millaisiin kielen rakenteeseen kuuluviin ilmiöihin katse tulisi suunnata. On jokseenkin riittämätöntä antaa analyysille esimerkiksi sellaista ohjenuoraa, että ”tarkkailkaa tekstissä esiintyviä sosiaalisia identiteettejä” tai ”kiinnittäkää huomiota tekstin toimijoihin”. Tällaiset ohjeet voivat sopia kokeneelle diskurssintutkijalle, mutta varsinkin käytännön opetustyöhön tarvitaan konkreettisempia neuvoja, jotka

[1] Väitteeni perustuu siihen kokemukseen, jonka olen saanut suomen kielen pro gradu -töiden ohjaajana ja tarkastajana Tampereen yliopistossa 2002–2004.

[2] On syytä korostaa sitä, että kouluopetus tietenkin perustuu – tai ainakin sen tulisi perustua – mitä suurimmassa määrin siihen oppiin, jonka opettajat ovat itse opiskellessaan saaneet. Valtaosa nykyisistä äidinkielen opettajista ei kuitenkaan omissa yliopisto-opinnoissaan ole vielä perehtynyt tai edes ehkä kuullutkaan diskurssin- ja tekstintutkimuksen nykyaikaisista traditioista. Nuoremmalle opettajapolvelle – esimerkiksi 1990-luvun lopulla tai 2000-luvulla valmistuneille – tekstien ja diskurssien analysointi on varmasti ainakin jossain määrin opinnoista tuttua. Suomalaisessa kielentutkimuksessa sekä tekstin- että diskurssintutkimus voidaan kuitenkin epäillä tähän päivään saakka olleen muodoiltaan niin vakiintumatonta, että myös nuorempien äidinkielenopettajien kielentutkimukseen perustuva tekstin- ja diskurssintutkimuksellista tieto on suuri kysymysmerkki.

kertovat siitä, millaiset kielelliset seikat potentiaalisesti erilaisia merkitystehtäviä toteuttavat. On hyvä pitää mielessä sekin, että äidinkielenopettajan vahvuus on juuri kielen tuntemus, ja kielen tuntemusta sopii ja pitää käyttää, kun puhutaan kielenkäytön heijastamasta tai rakentamasta sosiaalisesta todellisuudesta. Diskurssianalyysi tai funktionaalinen tekstintutkimus tai jokin muu teoreettinen viitekehys tai malli eivät analyysivälineittensä osalta sisällä juurikaan sellaista tietoa, joka esimerkiksi opettajan olisi opeteltava erikseen. Analyysiin tarvittava kielitieto äidinkielenopettajalla on; uutta omaksuttavaa lienee ennen kaikkea siinä, miten tämä tieto kytketään yhteiskunnalliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen analyysiin.

Maailman ja kielen tulkitseminen diskursseina – puhetapojen joukkona – ei tietenkään ole pelkästään kielentutkimuksen aluetta, mutta erityisesti äidinkielenopetuksen on hyvä pitää mielessä se, että juuri kieli tarjoaa mahdollisuuden sosiaalisen todellisuuden rakentumisen tulkintaan. Tätä painotusta ei nähdäkseni ole riittävästi ja tarpeeksi konkreettisin esimerkein osoitettu, mistä onkin seurannut seikka, johon edellä viittasin: sekä äidinkielenopetus että myös yliopistojen lingvistinen koulutus on helposti hämillään sen suhteen, mitä kielestä oikein pitäisi analysoida, kun tukeudutaan sosiaalisen konstruktionismin perusteeseihin.

2 DISKURSSI JA TEKSTI

Vaikka diskursseja ja tekstejä on sekä meillä että maailmalla tutkittu runsaahkosti erityisesti viimeisen parinkymmenen vuoden ajan, ei ole syntynyt yksimielisyyttä alojen avainkäsitteiden – diskurssin ja tekstin – rajanvedosta. Yksi mahdollinen määritelmä termeille on se, että teksti viittaa kielelliseen muotoon, diskurssi taas kielellisen muodon perusteella tehtyyn tulkintaan. Ahtaasti määriteltynä teksti olisi konkreettinen tuote, jossain ja jollain tavoin olemassa oleva fyysinen ”olio”, vaikkakin se saa merkityksen ’teksti’ vasta silloin, kun se tekstiksi tulkitaan. Diskurssi sen sijaan ei ole samalla tavoin olemassa fyysisenä tuotteena. Diskurssi on abstraktio, puhetapojen joukko, joka elää ja on tulkittavissa kulttuurissa.

Nykyinen tekstintutkimus seuraa yleensä määritelmää, jonka mukaan teksti on nimenomaan merkityksen eikä kielellisen rakenteen yksikkö. Tällöin tekstin tulkinnan kohteena on väistämättä sosiaalisen toiminnan taso, sillä tekstin merkityksestä puhuminen ei rajaudu kielelliseen muotoon. Jos seurataan määritelmää ”teksti on sosiaalisen kanssakäymisen lingvistinen muoto” (Heikkinen 1999: 53), asetetaan tulkinnan kohteeksi sosiaalinen toiminta. Samalla kuitenkin tullaan korostaneeksi sitä, että teksti on jonkin asian kielellinen muoto, rakenne ja sellaisena siis tietyllä tapaa fyysinen objekti.

Myös diskurssintutkija tutkii tekstejä perustaen hänkin tulkintansa kieleen. Lähtökohtana eivät kuitenkaan ole yksittäiset tekstit vaan pikemminkin yhteiskunnalliseen, kulttuuriseen tai sosiaaliseen tasoon

kuuluvat asiat ja ilmiöt, joiden äärelle päästään kielenkäyttöä tutkimalla. Viime kädessä tulkinnan kohde on kuitenkin, puhutaan teksteistä tahi diskursseista, täysin sama: ilmiöt ja niiden väliset suhteet, joita kielenkäyttö ilmaisee.

Hieman kärjistäen voikin sanoa, että tekstin- ja diskurssintutkimusta ei ole tarvetta nähdä toisistaan eroavina. Kyse on pitkälti samasta asiasta ja ennen kaikkea samasta tulkintojen suunnasta. Molemmilla aloilla – mikäli halutaan puhua kahdesta alasta – tulkintojen kohteena ovat sosiaaliset ilmiöt ja tulkinnat perustetaan sekä tekstin kielellisiin valintoihin että tekstin sosiaalista tulkintaa ja käyttöä ohjaaviin tekijöihin. Tällainen määrittely tuo esiin eron perinteelliseen kielentutkimuksen tehtävään; määritelmällisesti kielentutkimuksen objektina on ollut itse kieli, toisin sanoen kielentutkijan tulkintojen kohde on ollut kielellinen rakenne (ks. Pälli 2005). Tekstin- tai diskurssintutkijan kohde on merkitys ja tarkoitus, joka kielellisellä rakenteella on. Tämä tehtävä ohjaa analysoimaan kieltä sen käytön kannalta, ja käytöstä puhuminen pakottaa myös kielentutkimuksen ottamaan tulkinnoissaan huomioon lingvistisen rakenteen ylittävän tason, sosiaalisen, kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja tilanteellisen kontekstin.

Edellä esitetty ei ole uusi ja kielentutkimukselle outo tehtävä. Monet lingvistisen pragmatiikan alueet, kuten myös sosiolingvistiikka, ovat perustaneet harjoittamansa kielen tulkinnan sosiaalisille seikoille, esimerkiksi sosiaaliselle vuorovaikutukselle tai yhteiskuntarakenteelle. Uutta on kuitenkin se, että sosiaalisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia seikkoja lähestytään puhemaailmassa muotoiltavina ilmiöinä: asiat eivät ole kuvauksestaan riippumattomia; niiden merkitys luodaan puhemaailmassa, ja merkitys saa rakennusaineensa sosiaalisesta maailmasta.

3 ARKIPÄIVÄN DISKURSSIANALYYSI

Diskurssia analysoitaessa tehdään kulttuurisia tulkintoja kielenkäytöstä. Korostan sitä, että tulkinnat aina perustetaan kielenkäyttöön, siihen mitä on sanottu milläkin lailla ja millaisessakin kontekstissa. Arkipäivän diskurssianalyysia edustavat ne tavat, joilla teemme selkoa toistemme sanomisista. ”Luemme” kielellisestä ilmiasusta asiasisällön, joka sekin on tulkinta perustuen siihen, miten asia on kielellisesti muotoiltu, miten se on sanottu. Kysymys siitä, mitä sanotaan, on erottamattomasti sidoksissa siihen, miten sanotaan. Lisäksi tulkitsemme sanotusta tai kirjoitetusta aina myös kielenulkoisia asioita, jotka eivät välttämättä tule itse sanotussa esiin. Mikään kielellisesti ilmipantu ei ole puhtaasti vain sanomista, jolla on oikea tarkoitus, vaan tulkinta, liittäminen johonkin diskurssiin, on pakko tehdä. Yksittäinen lausahdus tai kirjoitus on mieletön, ellei sitä liitetä osaksi muiden lausahdusten ja kirjoitusten sekä niistä tehtyjen tulkintojen joukkoa, diskurssia.

Arkipäivän diskurssianalyysi lähenee tieteellistä diskurssianalyysia esimerkiksi lehtien mielipideosastojen kirjoituksissa. Kirjoituksensa lukijat usein perustavat esimerkiksi aiempiin kirjoituksiin, joista he ovat tulkinneet jotain sellaista, johon haluavat puuttua. Harvoin tällaisessa arkipäivän diskurssianalyysissa tulkintoja kuitenkaan perustellaan lingvistisesti, eikä siihen ole tarvettakaan. Mutta tärkeää on se, että itse **tulkinnat** tehdään tekstilaji- ja muussa esiintymiskontekstissaan kielellisin perustein: lyhyesti sanoen kaikki kielelliset valinnat ohjaavat tekemään tulkintoja tekstien merkityksestä.

Kaikki eivät pura toisten tekstejä tai puheita tieteellisesti tai muutoinkaan julkisesti esimerkiksi lehtikirjoituksissa. Mutta silti diskurssianalyyttinen tulkinta on kansalaistaito (vrt. Heikkinen 2002; Pälli 2005). Ympärillämme olevat tekstit ovat joissain tapauksissa omaa toimintaamme ratkaisevasti ohjaavia. Esimerkiksi viranomaistiedotteet, kuten Kelan tai verottajan ohjekirjeet ja täytettävät lomakkeet, vaativat kielellistä tulkintaa, jonka perusteella jokaisen on itsekin kirjoitettava, tehtävä kielellisiä valintoja, joilla puolestaan on vaikutuksia elämään. Toisaalta jokainen joutuu käytännössä tekemään tulkintoja myös erilaisista mediateksteistä ja yhteiskunnallisesta keskustelusta. Näiden tulkintojen perusteella muodostetaan mielipiteitä ja myös toimitaan yhteiskunnassa. Kaikkien arkipäiväisessä toiminnassa – esimerkiksi jokaisessa puhetilanteessa – on diskurssin tulkinta pakollinen kansalaistaito.

4 KIELI JA TODELLISUUDEN RAKENTUMINEN

Teesit, kuten ”kieli on sosiaalista toimintaa” tai ”todellisuus rakentuu ja muokataan kielenkäytössä”, ovat edellä kuvatun arkipäivän diskurssianalyysin kannalta (ja sitä tarkkailtaessa ja purettaessa) jokseenkin selviä. Vanha pragmaattinen oivallus siitä, että kielenkäytöllä saadaan aikaan toimintaa, tulee näkyväksi vaikkapa erilaisten ohjetekstien kautta. Äänestyspäätös vaaleissa on myös mitä suurimmassa määrin sidoksissa siihen, mitä vaalikeskusteluissa on sanottu ja miten sanottu tulkitaan.

Tärkeä on oivallus siitä, että asiat eivät ole irrallaan kielestä; kielenkäyttö ja diskurssit ovat tapoja representoida joitakin tiettyjä (ja haluttuja?) näkökulmia sosiaalisen maailman ilmiöihin (viimeksi mainittua näkemystä korostaa yhteiskuntakriittinen diskurssintutkimus, esim. Fairclough 2003). Toisin sanoen voidaan kärjistäen sanoa, että asiat ovat sitä ja siten kuin niistä puhutaan. Totta kai asioita on olemassa ilman kieltäkin, mutta juuri kielenkäytön kautta asiat saavat merkityksensä ja ymmärryksensä.

Otan esimerkiksi talouden. Varsin näkyvää on se, että talous on kieltä. Sen toiminta on kielen varassa; osakekurssit liikahtavat puheiden perusteella ja kaikkinensa taloutta hoidetaan ja johdetaan, ”tehdään”, kieltä käyttämällä. Vaikka talous on yhteiskunnallisesti olemassa olevia raken-

teita ja ei-kielellistä todellista toimintaa, se, miten ymmärrämme talouden, on sen varassa, miten taloudesta yleisesti kunakin aikakautena puhutaan. Tältä kannalta talous on siis diskurssia ja diskurssin tuote, diskurssi itsessään taas kaiken yhteiskunnallisen toiminnan ja kulttuurin ilmentymä.

Otan vielä toiseksi esimerkiksi rakkauden. Voidaan muutamin varauksin otaksua, että on olemassa rakkautta tunteena, jonkinlaisena jopa universaalina kaikkien ihmisten sisäänkirjoitettuna ominaisuutena. Toisaalta rakkaudesta puhutaan, eli rakkaus on myös puhemaailman asia. Kaiken sen, mitä olemme rakkaudesta lukeneet tai kuulleet – aina yhteiskunnallisesta keskustelusta television saippuasarjoihin – voi katsoa muodostavan hyvin paljossa sen, mitä tiedämme ja ajattelemme, mahdollisesti jopa tunnemme rakkauden olevan. Näin tulkittuna myös rakkaus on diskurssia.

Diskurssianalyysin seuraaman sosiaalisen konstruktionismin tärkein ja yksinkertaisin oivallus on se, että asiat ovat olemassa ja ne avautuvat tulkittaviksi juuri puhemaailmassa. Kokonaan toinen keskustelu on se, millä lailla asiat ovat olemassa ja heijastaako vai rakentaako kieli niitä. Esimerkiksi jokainen teksti on (re)presentaatio jostain asiasta (tai joistakin asioista). Teksti on kuvaus, joka ei ole kuva todellisuudesta vaan kirjoittajan valintojen joukko, ja valinnat puolestaan ovat yhteiskunnan ja kulttuurin läpitunkemia. Yksityisiä valintoja ei voi olla olemassa; nostamme aina kieltä käyttäessämme esiin yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tulkintoja. Mielettömällekin sanalle on pakko tehdä mielekäs tulkinta, mikä tarkoittaa sitä, että tulkitsijana joudumme konstruoimaan sanottua – kielellistä ainesta, johon törmäämme – sosiaalisesti.

5 MITEN ANALYSOIDA DISKURSSIA?

Yhtäältä kritiikkiä ja toisaalta innostusta erilaiset diskurssianalyysin muodot ovat keränneet siksi, että kielenkäytöstä tehdyt tulkinnat eivät ole perustuneet kielioppiin tai ylipäänsä kielitieteelliseen evidenssiin. Paljolti on ollut kyse sisällön analyysista, ja tulkinnan pääpaino on ollut sosiaalisissa ilmiöissä, joihin sanotun – kirjoitetun tai puhutun tekstin – tulkittu sisältö on yhdistetty.

Onkin niin, että diskurssianalyyttisen tulkinnan pääkohteena on jokin asia, ilmiö, jonka kielellinen tuotos ilmaisee. Enemmän konstruktionistista todellisuuden kielellistä rakentumista korostavaa ajattelua seuraten voi myös sanoa, että kohteena ovat sellaiset asioiden ja ilmiöiden merkitykset, joita kielellinen käyttäytyminen tuottaa. Tämä määritelmä johtaa erilaisissa diskurssianalyysin oppaissakin (esim. Wood & Kroger 2000; Fairclough 2003) monissa muodoissa esitettyyn vaatimukseen siitä, että diskurssianalyysin tekijän on luettava tekstejä pitäen silmällä sitä, mitä tekstissä ei suoraan sanota tai mitä ei sanota lainkaan.

Tällaisen metodologisen ohjenuoran väärinymmärrys on, että tekstejä tulkitaan ilman kielen rakenteen – sanaston ja kieliopin lingvististä tul-

kintaa. Kuitenkin siihen, mitä tekstissä **ei ole** (suoraan) ilmaistu, on pääsy nimenomaan sen kautta, millaisia kielellisiä valintoja tekstiin **on** tehty. Kaikki valinnat nostavat esiin valintojen vaihtoehtoja, ja näihin valintojen vaihtoehtoihin päästään ennen kaikkea itse valintojen tarkalla analyysillä.

Niinpä diskurssianalyysi tieteellisessä mielessä ei ole sellainen oikotie tai helppo väylä, johon turvautumalla päästään analysoimaan kielenkäyttöä piittaamatta kielen rakenteellisista ominaisuuksista tai tuntematta kielioppia. Pelkkää kielellistä tulkintaa diskurssien analysointi ei tietenkään ole; kyky tehdä huomioita ympäröivästä maailmasta, sosiaalinen sensitiivisyys, on analysoijan välttämätön ominaisuus. Tässä käy vertailukohdaksi kirjoittaminen ja hyvän kirjoitelman kriteerit: hyvä kirjoitus hyödyntää monipuolisesti kielen rakennetta, mutta lähtökohta hyvälle kirjoitukselle on se, että kirjoittaja pystyy tekemään mielenkiintoisia havaintoja ympäristöstään ja prosessoimaan näitä havaintoja oman ajattelunsa kautta.

On siis selvää, että tekstin purkajan, diskurssianalyytikon, työ on joka tapauksessa tulkintojen tekoa. Kielellinen rakenne ei voi suoraan paljastaa merkitystä, mutta kielellisen rakenteen ja nimenomaan kielellisen rakenteen – myös merkitysrakenteen – kautta on **mahdollisuus tehdä tulkintoja**. Totta kai mielenkiintoisia ja varmasti usein osuvia tulkintoja tehdään tulkintaa lingvistiseen evidenssiin perustamatta, mutta tällöinkin tulkitsija – vaikkakaan ei itse tee tätä eksplisiitisti selväksi – tukeutuu kielellisiin valintoihin. Diskurssianalyysin tavoitteena ovat kuitenkin perustellut tulkinnat, ja perusteltujen tulkintojen teossa kaikkinainen kieliopin tuntemus on mitä olennaisinta.

6 KIELIOPIN KAUTTA DISKURSSIANALYYSIIN JA PÄINVASTOIN

Edellä perustelin sitä, miksi kielen rakenne ja kielioppi ovat tärkeitä kielenkäytön pragmaattisessa ja/tai diskurssianalyyttisessä tulkinnassa. Tärkeys ja suorastaan keskeisyys ei kuitenkaan aina näy kovin hyvin äidinkielen oppikirjoissa sen enempää kuin opetussuunnitelmien perusteissakaan[3]. Voi jopa epäillä, että tekstintutkimuksellisista ja diskurssianalyyttisista tutkimustavoista äidinkielenopetukseen ovat tehneet tuloaan ennen kaikkea sellaiset mallit, joissa kielen rakenteellista tietoa ei nähdä lainkaan tarpeellisena esimerkiksi tekstien viestinnällisyydestä, teksteillä vaikuttamisesta ja tekstien sisällöstä puhuttaessa.

Sekä opetussuunnitelmien perusteiden että äidinkielen oppikirjojen perusteella näyttäisi pitkälti siltä, että kielioppi majailee vieläkin jossain omana alueenaan, ikään kuin itsenäisenä osana äidinkielen opetusta.

[3] Ehkä vielä tärkeämpää olisi puhua itse opetuksesta. Ilmaisevat oppikirjat ja opetussuunnitelmat asian miten tahansa, loppujen lopuksi opettajan osaamisesta ja ymmärryksestä on kiinni se, miten asiat opetuksessa tulevat esiin.

Onkin varmasti niin, että joitakin kielen rakenteen ilmiöitä on hyvä opettaa myös itse rakenteina. Tässä yhdyn siihen, mitä Anneli Kauppinen on esittänyt kielioppia koulun äidinkielen opetuksessa käsittelevässä kirjoituksessaan (1992: 17): ”– –ei ole mitään pahaa siinä, että muodolliset nimitykset jossakin vaiheessa opitaan kaavamaisen luettelon tai taulukon muodossa. Kaavamaisuus on formaalisen kieliopin yksi ominaisuus”. Tästä voidaan jatkaa sillä opetuksellisella ajatuksella, että kieltä voi ja on varmasti hyödyllistäkin opettaa myös kielenä; onhan kieli myös rakennetta ja näin ollen rakenteena tarkasteltavissa.

Mutta samaan aikaan on syytä korostaa sitä, että rakenteet, kieliopilliset kategoriat, ovat ensisijaisesti merkitysperustaisia. Kun kielioppia opetetaan merkityksen kautta, on luontevaa kytkeä tämä merkityksestä puhuminen myös niihin teksteihin ja tekstejä laajempiin puhetapoihin, jotka kieliopin kategorioiden merkityksiä **käyttävät**.

Tällainen painotus tulee esiin jo kielioppityöryhmän reilut kymmenen vuotta sitten esittämistä pedagogisen kieliopin perusteista (Kieli ja sen kieliopit 1994), joissa kehotetaan kieliopin kategorioiden sitomiseen teksteihin ja tekstien käyttöön (esim. s. 138) sekä tuodaan selvästi esiin se ratkaisevan tärkeä seikka, että semantiikka ansaitsee merkittävän sijan äidinkielenopetuksessa (esim. s. 175). Vastaavaa ovat kielitieteilijät esittäneet aiemminkin. Esimerkiksi Auli Hakulinen on äidinkielenopetusta koskevissa kirjoituksissaan (esim. 1974, 1978) painottanut oivalluttamisen käyttöä kieliopin opetuksessa, mikä tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että oppilaat saadaan tiedostamaan kielellisten valintojen merkityspotentiaali ja sitä kautta myös se, mitä valinnoilla tehdään kielenkäytössä.

Nykyisin, erilaisten diskurssin- ja tekstintutkimuksellisten näkökulmien saatua jalansijaa äidinkielenopetuksessa, ovat mainitut painotukset edelleen keskeisiä. Olisi ylipäätään hyödyllistä ja jopa välttämätöntä opettaa tekstitaitoja kielen rakenteen opetuksen rinnalla. Nähdäkseni kielen rakennetietoa ei tulisi täysin upottaa tekstitaitojen alle, sillä vaarana tällöin on, että koko rakennetieto jää varsin hataraan asemaan opetuksessa. Ei ole sattumaa, että tekstitaidot – tai diskurssien analysoinnin kyky – korreloivat kieliopin hallinnan kanssa. Tällaiseen tulkintaan viittaa myös tuoreehko Opetushallituksen tekemä perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen taitoja koskeva selvitys (Lappalainen 2003). Niinpä kielitiedon – myös formaalisen kieliopin – osaamisen ja opettamisen merkitys ei suinkaan ole vähentynyt. Kielitieto on tarvittava elementti diskurssien analysointiin, määritellään diskurssi miten hyvänsä. Oivalluttamiseen tarjoaa diskurssianalyyttinen näkökulma omat mahdollisuutensa: kun puhutaan esimerkiksi tekstin tuottamista asiaintiloista, jopa yhteiskunnallisista ilmiöistä, saadaan kielen rakennetieto motivoitua. Diskurssianalyyttisen ajattelun kautta voidaan siis vastata kysymykseen, mitä merkitystä erilaisilla kielellisillä valinnoilla on. Valintojen merkitysten tajuaminen on kieliopin sisäistynyttä oivaltamista.

Mutta mitä sitten kielestä analysoidaan, kun tehdään diskurssianalyyttistä tulkintaa? Valitettavasti tähän on vaikea vastata yksiselitteisesti esimerkiksi 14 kohdan luetelmalla. Se mitkä rakenteelliset seikat ovat kiin-

nostavia ja tärkeitä merkitystulkinnassa, riippuu siitä, millaisia seikkoja kielenkäytöstä tulkitaan. Kieliopin kategorioilla tai yleensäkin kielen rakenteella ei ole tiettyjä käyttötilanteesta toiseen samana pysyviä merkitystehtäviä, vaan merkitykset, joita erilaiset kieliopin valinnat toteuttavat, vaihtelevat teksteittäin ja konteksteittain. Toisaalta taas tekstin- tai diskurssintutkijan on valittava ne sosiaaliset ilmiöt, joita vasten hän kieltä – kielellisten valintojen potentiaalia – tarkastelee. Tämä valinta ratkaisee sen, millaiset kielelliset ilmiöt ovat tärkeitä. Kielenkäytön sosiaalinen tulkinta ei ole eikä voikaan olla mekaanista puuhaa, vaan paljolti tulkitsijan oman havaintokyvyn ja kekseliäisyyden varaan jää se, millaiset kielelliset seikat ovat kulloinkin tärkeitä. Lingvisti voisi sanoa yleisesti, että yleensä ja tutkimuskysymyksistä riippumatta syntaksiin ja semantiikkaan liittyvät seikat ovat usein sangen tärkeitä, mutta toisaalta mikä tahansa kielen rakenteellinen ilmiö voi paljastua merkitystulkinnassa keskeiseksi. Vain tapauskohtaisesti voidaan punnita tarkasti se, mitä kielestä tulisi analysoida.

7 TEORIASTA OPETUKSEN KÄYTÄNTÖÖN

Kieltä toimintana tulkitsevaan diskurssianalyysiin sointuvat erityisen hyvin sellaiset opetusmuodot, jotka nojaavat omakohtaiseen ymmärrykseen ja kielen käyttöön. Pragmatiikka – lyhyesti sanoen merkitys käytössä – voidaan tuoda luokkahuoneeseen hyvinkin konkreettisesti, esimerkiksi erilaisten tilanne- ja roolileikkien kautta (vrt. Muikku-Werner 1994: 65). Kyse ei tarvitse olla pelkästään kielenkäytön pragmaattisten periaatteiden näkyväksi tekemisestä, vaan myös nimenomaan kielen rakenteen merkitystehtävien oivalluttamisesta. Tätä kautta selvenee se ajatus, että kielioppikin on kytkettävissä toimintaan. Kielelliset muodot ovat erikoistuneet suorittamaan erilaisia merkitystehtäviä. Näiden merkitystehtävien käyminen läpi teksteistä tai oppilaiden itsensä toteuttamista erilaisista tilanne- ja rooliharjoituksista tekee oppilaille mielekkäällä tavalla tutuksi myös kieliopin formaaliset kategoriat: kielioppiin on pääsy kieliopin käytön kautta. Samalla käy selväksi kielellisen merkityksen dynaaminen luonne.

Toiminnallisuutta ja omakohtaista kokemusta on äidinkielenopetuksessa hyödynnetty ainakin draamapedagogiikan keinoin (ks. Eskelinen 2002). Raportoiduissa kokeiluissa on tosin ollut kyse kirjallisuudenopetuksesta. Kiinnostavia olisivat kuitenkin myös äidinkielenopetuksen kokeilut, joissa kielitiedon, erityisesti kielellisen merkityksen käytön, opetuksessa hyödynnettäisiin draamaa.

Kielitietoa ei välttämättä koeta koulujen äidinkielenopetuksen kiinnostavimmaksi osa-alueeksi. Yhdeksi syyksi tähän voi epäillä juuri sitä, että kielitietoa on opetettu irrallaan oppilaita mahdollisesti enemmän kiinnostavista yhteiskunnallisista tai kulttuurisista analyyseista. Vuonna 2006 tuleva uusi äidinkielen ylioppilastutkinto ohjaa toki tekstitaidon kokeessaan yhdistelemään kielitietoa kielenkäytön analysointiin, mutta

toistaiseksi – äidinkielenopettajien, kielentutkijoiden ja -opiskelijoiden teoreettiseen ja metodologiseen epätietoisuuteen vedoten – uusien analysointitapojen kehittämisessä on kovasti työtä.

Juuri itse äidinkielenopettajan ammattitaito on kuitenkin olla soveltava kielentutkija. Epäilemättä opettajat tietävät parhaiten, miten tekstien ja diskurssien analysoinnin opettaminen voitaisiin yhdistää kielitiedon opettamiseen. Tervetulleita olisivatkin sekä opetuksen käytännön kokeilut ja niiden raportointi että diskurssi- ja tekstiteorioiden yhdistäminen näihin kokeiluihin.

LÄHTEET

Eskelinen, J. 2002. Lukemisesta ja lukutaidosta draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa. *Kielikuvia*. *Nykysuomen seuran lehti*. 1, 19–26.

Fairclough, N. 2003: *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London/New York: Routledge.

Hakulinen, A. 1974: Kielitieteen näkökulmia. *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä*. *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXI*, 79–96.

Hakulinen, A. 1978: Text linguistics, and the teaching of Finnish. Some experiences. Teoksessa V. Kohonen & N. E. Enkvist (toim.) *Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching.* Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 22. Turku, 119–134

Heikkinen, V. 1999: *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. Helsinki: SKS.

Heikkinen, V. 2002: Kriittinen lukutaito kansalaistaitona – ja -tottelemattomuutena? *Kielikuvia*. *Nykysuomen seuran lehti*. 2, 2–9.

Kauppinen, A. 1992: Kielioppi koulun äidinkielenopetuksessa. *Virke* 1, 12–17.

Kieli ja sen kieliopit 1994: Kieli ja sen kieliopit, opetuksen suuntaviivoja. Kielioppityöryhmän mietintö. Helsinki: Opetusministeriö, Edita.

Lappalainen, H-P. 2003: *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus.

Luukka, M-R. 2003: Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 107, 413–418.

Muikku-Werner, P. 1994: Äidinkielenopetuksen pragmaattiset ulottuvuudet. Teoksessa P. Sinko (toim.) *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus, 61–68

Nopsanen, M. 2003: Unohtuiko kieli lukiosta? *Virittäjä* 107, 419–422.

Opetushallitus 2003a: *Perusopetuksen opetuskokeilussa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen vuosiluokille 1–2*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2003b: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Pälli, P. 2005: Kielellinen rakenne ja kulttuurinen tulkinta. *Kulttuurintutkimus* 3 (tulossa).

Schiffrin, D., D. Tannen & H. Hamilton (toim.). 2001. *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.

Varis, Markku 2004: Kielitiedosta eväät tekstitaitoon. *Virke* 4, 12–13.

Wetherell, M., S. Taylor & S. Yates. 2001. *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: Sage

Wood, L. & Kroger, W. 2000: *Doing Discourse Analysis*. London: Sage.