

## Lingvisti luokassa

J. McH. SINCLAIR — R. M. COULTHARD  
*Towards an Analysis of Discourse. The English*  
used by Teachers and Pupils. Oxford Uni-  
versity Press, London 1975.

P.

tions

Peda

P.

competence in inte (Luennot Jyväskylän yliopiston jä ässä lingvistiikan kesäseminaarissa 6.—11. 6. 1977.)

Soveltavan kielitieteen tutkijat ovat 1970-luvulla kiinnostuneet myös koulu-  
luokassa käytettävästä kielestä. Kyseessä ei kuitenkaan ole uuden teorian sovelta-  
minen käytännön opetustyöhön vaan  
perustutkimus. Tieto siitä mitä ja miten  
oppilaat ja opettajat koulutunneilla pu-  
huvat, hyödyttää teorianmuodostusta —  
ja sen jälkeen toivottavasti opetuskäy-  
täntöä.

Birminghamin yliopistossa on toiminut  
J. McH. Sinclairin johtama työryhmä,  
joka on keskittynyt koululuokan kielen  
tutkimiseen ja diskursioanalyttisen me-  
netelmän kehittämiseen. J. McH. Sinclair  
ja R. M. Coulthard ovat julkaisseet vuon-  
na 1975 raportin tutkimusryhmän työstä.

Koska kasvatusta pidetään kulttuurista  
ja järjestelmästä riippumatta tärkeänä,  
voisi olettaa, että kielitieteilijät, kasvatustieteilijät ja sosiologit tekisivät yhteisvoimin tutkimusta, jolla selvitettäisiin luok-  
kayhteisön kielellistä sekä sosiaalista vuo-  
rovaikutusta. Tähän asti kukin näyttää  
kuitenkin kulkeneen omaa tietään. Kas-  
vatustieteilijät ovat tunteneet mielenkiin-  
toa luokan vuorovaikutukseen kauimmin.  
Heistä Barnesin, Bellackin ja Flandersin  
tutkimukset ovat olleet myös birming-  
hamilaisten pohdiskelun kohteena. Sin-  
clair ja hänen työtoverinsa keskittyvät  
vain vuorovaikutuksen lingvistisen raken-  
teen tutkimiseen, toisin kuin esimerkiksi  
Bellack ja Flanders.

Diskursio-termiä (engl. discourse) on  
käytetty kirjallisuudessa monella tavoin.

Jotkut lingvistit käyttävät sanaa ilmaisemaan lausejaksoa. Siten diskursioanalyysi olisi tutkimusta, joka etsii lauseiden yhdistämisen malleja. Jos asia käsitetään näin, diskursio olisi pelkästään kielellistä tapahtumista ja diskursioanalyysi vain yksi tapa laajentaa kielen kuvausta. Se olisi toisin sanoen kielio pillista kuvausta.

Sinclair työtovereineen asettuu Henry Widdowsonin tapaan sille kannalle, että on välttämätöntä tutkia puhetahtumaa ja kieltä, jos halutaan selittää, miten kieltä jokapäiväisessä elämässä käytetään. Henry Widdowson pitää diskursiona sitä yhteyttä, mikä syntyy lausumien ja puhujan tarkoituksen sekä toiminnan välille (Sociolinguistics and Language Teaching, Papers in Applied Linguistics Volume 2, Oxford University Press 1975, s. 200—209). Diskursiota ovat siis suhteet lingvistisen muodon ja sosiaalisen tarkoituksen ja toiminnan välillä. Näiden suhteiden tutkimus puolestaan on diskursioanalyysiä. Tällöin lausumia ei voi tarkastella pelkästään kielen esiintymänä, vaan ne pitää nähdä sanomatyyppinä, diskursiön esiintymänä. Sinclair sanoo, että lausuman merkitys voidaan ymmärtää tutkimalla tuotettua lausumaa eli kieltä, kontekstia, jossa lausuma tuotetaan, lausuman taustalla olevia edellyttämyksiä, puhujan tarkoitusta ja vastaanottajaa.

Tutkijaryhmä yrittää luokitella kieltä käyttämällä lausetta suurempia tekstiyksiköitä. Koska tutkijat pyrkivät valaisemaan diskursiön rakennetta, he joutuvat pohtimaan lausumien käyttötarkoitusta, funktioita. Funktiot tai kontekstityypit on alkujaan jaettu kolmiksi: väitteiksi, kysymyksiksi ja käskyiksi, ja niiden on puolestaan nähty saavan kielellisen ilmene-mismuotonsa selittävissä, kysyvissä ja imperatiivisissa lauseissa. Kielenkäytössä muodon ja funktion suhde on kuitenkin paljon joustavampi. Tuttua on, että väitelauseen muotoinen lausuma voi käytössä olla voimakas käsky, esimerkiksi *siivoat huoneesi*.

Sinclair kumppaneineen asettaa ongelman seuraavasti: mikä on lausuman tai

lausuman osan käyttötarkoitus diskursiossa?

Käytännössä tämä synnyttää kysymykset, onko lausuman tarkoitus herättää vastaus vai onko se kenties itse vastaus.

Diskursiivisella tutkimuksellaan ryhmä pyrkii etsimään vastauksia seuraaviin ongelmiin: Minkälaisessa suhteessa peräkkäiset lausumat ovat toisiinsa? Kuka hallitsee diskursiota? Miten hän hallitsee sitä? Miten puhujan ja kuuntelijan rooli siirtyy osanottajalta toiselle? Miten uusi aihe tulee keskusteluun ja miten vanha päätetään? Mitä lingvistisiä todisteita on olemassa siitä, että diskursiossa olisi lausumaa suurempia yksiköitä?

Tutkimuksen aineisto on kerätty nauttoituksina koululuokasta. Oppilaat ovat olleet 11—12-vuotiaita ja opettajana on toiminut oma luokanopettaja. Työtapa on ollut perinteinen opettajajohtoinen. Kehittämällään systeemillä tutkijat väittävät selviävänsä suurimmasta osasta luokan kielellistä vuorovaikutusta. Jos luokassa käytetään oppilaskeskisiä työtapoja, menetelmällä on rajoituksensa.

Tutkijat lähestyvät diskursiota siten, että he nimittävät näkökulmaansa diskursiotasoksi (engl. level). Tarkoitus on pitää diskursiivinen luokittelu tiukasti erillään esimerkiksi kielio pillisesta tai pedagogisesta. Mainitut luokittelut ovat hierarkkisia, mutta eri näkökulmasta rakennetut hierarkit (levels) eivät ole suorassa ja yksinkertaisessa suhteessa toisiinsa. Seuraavalla sivulla oleva kuvio havainnollistanee asiaa.

Diskursioanalyttisessä menetelmässä diskursio jaetaan viiteen luokkaan. Luokat pienimmästä suurimpaan ovat akti (act), siirto (move), vaihto (exchange), suoritus (transaction) ja tunti (lesson).

Erityyppisiä akteja järjestelmässä on kaksikymmentäyksi, siirtoja viisi ja vaihtoja kaksi. Suoritusten rakennetta tutkijat eivät pysty vielä yksityiskohtaisesti määrittelemään. Kunkin luokan rakenne hierarkiassa määritellään alapuolisella yksiköllä, esimerkiksi siirrot akteilla.

On olemassa kolme aktityyppiä, jotka

## Hierarkiat eri näkökulmista

(Levels and ranks)

Ei-kielellinen (esim. pedagoginen)	Diskursio	Kielioppi
kurssi periodi aihe	tunti (lesson) suoritus (transaction) vaihto (exchange) siirto (move) akti (act)	lause (sentence) sivulause (clause) sanaryhmä (group) sana (word) morfeemi (morpheme)

voidaan havaita kaikissa puhutun diskursioiden muodoissa. Ne ovat pyyntö, ohjailu ja tiedottaminen. Koululuokan diskursiossa ne esiintyvät aloitussiirroissa. Pyyntö esimerkiksi on sellainen akti, jonka funktio on pyytää kielellistä vastausta. Siihen voi tosin tulla ei-sanallinen vastaus, päännöykkäys tai kädennosto. Tiedottamisaktin funktio on välittää tietoa ja mielipiteitä. Luokan diskursiossa on joitakin sille hyvin tyypillisiä akteja, mm. arviointi ja hyväksyminen. Kun oppilaat vastaavat kysymyksiin ja seuraavat opettajan antamia ohjeita, he tarvitsevat myös tiedon, onko heidän suorituksensa ollut sopiva. Opettaja kysyy yleensä asioita, jotka hän itse tietää. Hän haluaa saada selville, osaako oppilas vastata. Sellaisessa tilanteessa oppilaalla on oikeus tietoon, oliko hänen vastauksensa oikea. Arviomisakti on siis luokassa tärkeä. Arviossa opettaja ilmaisee käsityksensä oppilaan vastauksesta ja luo mahdollisuuden diskursioiden etenemiseen.

Siirtoja (move) on viidentyyppisiä: avaus-, kehystämisen-, kohdennus-, seurauja vastaussiiroja. Jokaisella siirrolla on erilainen funktio. Tuntuu kuitenkin siltä, ettei aina ole helppo tulkita, mistä siirto-tyypistä on kysymys. Hankaluuksia on mm. kohdennus- ja avaussiirojen välillä. Toisaalta taas vastaussiirot näyttävät helposti luokiteltavilta ja rakenteeltaan

yksinkertaisilta. Seuruusiiro on koulu- luokassa mielenkiintoinen. Sen funktiona on antaa oppilaalle tieto, miten hyvin hän on selviytynyt. Seuruus esiintyy luokassa oppilaan vastauksen tai mahdollisen oppilasaloitteisen puheenvuoron jälkeen. Opettaja tekee seuruusiiroa, joka päällisin puolin voi koostua vain hyväksymisestä ja kommentista, mutta siinä on kätketyksi mukana myös arvostelua.

Siirron yläpuolella hierarkiassa on vaihdon (exchange) luokka. Vaihtotyyppejä on kaksi: raja ja opetus. Rajavaihdot koostuvat kahdesta siirrosta, kehystämisestä ja kohdentamisesta, usein molemmista. Rajavaihdon funktio on antaa luokalle merkki, että tunnissa alkaa jokin opettajan suunnittelema vaihe tai vastauksiin, että jokin vaihe päättyy. Höllästi määritellen opetusvaihdolla tarkoitetaan sitä yksilöllistä portaikkoa, jota pitkin kukin tunti etenee. Kaikkiaan opetusvaihdossa erotellaan yksitoista alaluokkaa, joilla kullakin on erikoisfunktio ja oma rakenne. Vaihdot on nimetty seuraavasti: opettajan tiedottaminen, opettajan ohje, opettajan pyyntö, oppilaan tiedottaminen, oppilaan pyyntö, tarkistus, uudelleenaloitus (kaksi tyyppiä sen mukaan, onko opettaja saanut väärän vastauksen vai eikö hän ole saanut vastausta lainkaan), muistiin painaminen, kannustaminen ja toistaminen. Tärkeitä funkti-

oita ovat ohjaileminen, pyytäminen, tiedottaminen ja tarkistaminen.

Suorituksista (transaction) tutkijoilla on sanojensa mukaan vähiten täsmällistä tietoa. Työtermeinsään he käyttävät tiedottavien, ohjailevien ja pyytävien suoritusten nimityksiä. Suoritusten rakenne näyttää olevan sellainen, että suoritus alkaa valmistavalla vaihdolla ja päättyy loppuvaihtoon. Näiden rajojen välissä on sarja keskivaihtoja, joita on pystytty erottelemaan yksitoista tyyppiä. Niiden järjestymistä suorituksessa ei pystytä sanomaan.

Luodussa hierarkiassa diskursioiden korkeimman yksikön nimi on tunti (lesson). Sitä ei pidä kuitenkaan sekoittaa oppitunnin suuruiseen ajanjaksoon. Se ei ole siis pedagogisen luokittelun mukainen oppitunti, mutta yksikkö on haluttu nimetä tunniksi, koska sana liittyy koulu-elämään. Tunti koostuu sarjasta suorituksia. Jos oppilaat ovat yhteistyöhaluisia, diskursioyksikkö tunti saattaa lähestyä opettajan tuntisuunnitelmaa. Kuitenkin luokan todellisessa diskursiossa, kun opettajan suunnitelmaa toteutetaan, sattuu erilaisia yllättäviä käännteitä. Tunnin rakenteeseen vaikuttavat opettajan oma kyky muistaa puheitaan, tarve vastata ennalta odottamattomiin reaktioihin ja väärinkäsitykset sekä epä tietoisuus siitä, mikä oppilaiden aktiivisuudessa on avunantoa. Ilmeisesti tunnin rakenne muovautuu myös opetettavan aineen ja opettajan persoonan mukaan.

Menetelmänä Sinclairin ryhmän kehittäminen tuntuu yksityiskohtaiselta mutta samalla raskaskäyttöiseltä. Muutamat tutkijat, jotka tuntevat Sinclairin erittelyjärjestelmän, ovat yrittäneet kehittää diskursioiden kuvauksen ns. yhdennettä mallia. Heidän näkemyksensä mukaan vuorovaikutusta on mahdotonta kuvata pelkästään verbaalisen tekijän pohjalta.

Philip Riley käsittelee vuorovaikutuksen kommunikatiivisia aspekteja kolmen päätekijän, verbaalisen, paralingvistisen ja ei-verbaalisen, avulla. Hän jaottelee tekijöidensä piirteet seuraavasti:

tekijä	piirteet	
	sanallinen	äänellinen
verbaalinen	+	+
paralingvistinen	—	+
ei-verbaalinen	—	—

Kommunikatiiviselta kannalta kaikki tekijät ovat yhtä tärkeitä. Vuorovaikutuksessa verbaalinen tekijä on vain yhtenä. Kunkin tekijän arvo vuorovaikutuksessa riippuu myös toisista, joten ei ole mahdollista kuvata yhtä osaa erillisenä. Tässä lähestymistavassa on keskeinen kommunikaatioaktin (communication act) käsite. Ihmiset viestivät monin eri käyttäytymismuodoin. Kommunikatiiviselta kannalta ei ole merkitystä, onko viestintä sanallista vai ei. Sen mukaan puheakti on vain kommunikaatioaktin yhdenlainen toteutuma. Päänpuhdistus voi kommunikoida erimielisyyttä yhtä tehokkaasti kuin *ei*-sana. Tehtävänsä on myös intonaatiolla, ilmeillä ja eleillä. Kommunikatioaktin merkitys on usein enemmän kuin pelkkä sanojen, intonaation, ilmeiden, päännliikkeiden, asennon ja koko tilanteen piirteiden summa. Merkityksellisiä ovat ennen kaikkea näiden piirteiden väliset suhteet.

Sinclairin ryhmän kehittämissä erittelyjärjestelmässä luokan diskursio nähdään tavallaan vuoropuheluna, jossa toisella puolella on opettaja ja toisella puolella koko luokka, tai yhtä hyvin sarjana samansuuntaisia vuoropuheluja opettajan ja luokan eri oppilaiden välillä. Tätä Philip Riley pitää heikkoutena, varsinkin kun siten pystytään kuvaamaan vain selkeistä diskursioista, jossa opettaja on hallitsevassa asemassa. Erilaisiin ryhmätyötapoihin, joita kouluissa nykyisin harjoitetaan, Sinclairin kuvaustapa ei pysty. Riley on havainnut, että ihminen ei tavallisesti puhu ryhmässä koko aikaa kaikille ryhmän jäsenille, vaan osoittaa sanansa jollekulle tai joillekulle.

Puhuttelu näyttää sisältävän joukon ei-verbaalisia käyttäytymismuotoja, joilla puhuja valitsee ryhmästä kuuntelijan ja osoittaa tälle valintansa. Puhuttelukäyt-



täytymistä ovat katseyhteyden hakeminen, pään suuntaaminen kuunteliiaan, eleet ja asento. Rileyn kehittelemässä mallissa puhuttelu on koko vuorovaikutuksen kuvauksen pohjana.

Ihminen on ryhmässä kolmessa asemassa: puhujana, kuuntelijana ja kuulijana. Rileyn mallissa kirjataan jokainen lausuma järjestyksessä numeroin 1, 2, 3 jne. Toiseksi jokainen osanottaja merkitään sopivalla tavalla, esim. kirjaimin A, B, C jne. Kolmanneksi joka lausuman kohdalta ilmaistaan, missä asemassa kukin osanottaja on: onko hän puhuja, kuuntelija vai kuulija (kirjainmerkein).

Näin syntyy yksinkertainen taulukko, jossa on kirjattuna koko diskursiion lingvistinen aines, osanottajien aseman vaihdot ja puhuttelut. Näyttäisi siltä, että Rileyn suunnittelema malli tekisi mahdolliseksi koululuokan diskursiion kuvaamisen myös silloin, kun käytetään muita kuin opettajajohtoisia työtapoja.

Rileyn mallissa pystytään erottamaan, ketä puhutellaan ja kuka vastaa:

A puhuu B:lle	—	B vastaa
A puhuu B:lle	—	C vastaa
A puhuu B:lle		
ja/tai C:lle	—	B ja/tai C vastaa

Birminghamin ryhmän kehittelemässä järjestelmässä tätä eroa ei pystytä tekemään vaan lähdetään oletuksesta, että seuraava puheenvuoron käyttäjä puhuu ilman muuta »vuorollaan».

Rileyn yhdenntetty malli



Rileyn malli rakentuu kolmesta lohokosta: muodosta, kommunikaatiolohkosta ja diskursiivilohkosta. Kyseessä ei ole hierarkkinen luokittelu, eikä eri lohkojen välillä ole olemassa yksi yhteen-suhdetta.

Kommunikaatiolohkolla ymmärretään kommunikatiivisia funktioita, kuten kutsumista, tiedon kysymistä, tiedottamista jne. Diskursiivilohkoon kuuluvat lausumien jakautuminen, puhuttelu ja vuoron vaihtuminen. Muotoon kuuluvat kaikki ne osatekijät, jotka tarkattavassa tilanteessa synnyttävät sanoman. Siihen kuuluvat verbaliiset, paralingvistiset ja ei-verbaliiset ainekset. Teksti siis kuuluu muodon lohkoon yhdenntetyssä mallissa.

Koska Rileyn yhdenntetyssä mallissa lohkot eivät ole matemaattisen tarkassa suhteessa toisiinsa, seuraa siitä, että kullakin lohkoilla voi olla omanlaisensa rakenne. Diskursiivilohkon rakenne tarjoutuu kuvattavaksi yksinkertaisesti vuorovaikutustapahtuman mukaan termein avaus ja vastaus. Kommunikaatiolohkon rakenteen kuvauksessa otetaan huomioon sekä puhetilanteen piirteet että semanttiset piirteet. Rileyn mallissa kommunikatiivisuus ja diskursiivisuus pidetään erillään omilla lohkoillaan, kun sen sijaan Sinclairin ryhmä yhdistää nämä samaan kuvaukseen. Niinpä Sinclairin kuvaus näyttää monikerroksisemmalta kuin Rileyn malli. Vertaileva käyttö osoittaisi, kummalla olisi mahdollista saada enemmän tietoa koululuokan kielellisestä vuorovaikutuksesta.

Vaikka Sinclairin ryhmän tutkimus on tehty suhteellisen vähäisestä aineistosta, se antaa kuitenkin selviä viitteitä oppituntien kielellisestä luonteesta. Yksi havainto on mm., että oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhde on melko jäykkä. Tutkitut tunnit ovat olleet rakenteeltaan hyvin järjestyneitä ja edenneet portaittain. Oppimisen kannalta tiukka järjestyneisyys ei ole yksinomaan myönteistä. Tuntien rakenteen tarkastelu osoittaa, että opettajalla on keinoja, joita hän melkein aina tiedottomasti käyttää ja jotka

tarjoavat oppilaalle vihjeen opettajan toivomasta tai hyväksymästä vastauksesta.

Oletettavasti oppituntien diskursiivisesta tutkimuksesta olisi hyötyä opettajan koulutukselle. Se auttaisi kehittämään opettajan tehokkuutta ja toisaalta perustutkimuksen pohjalta voitaisiin eritellä opettajan persoonallista tyyliä. Joka tapauksessa kielellisen ja sosiaalisen käyttäytymisen sidoksisuus näyttää saavan vahvistusta näistä koulutuntien erittelyyrityksistä.

*Kyllikki Keravuori*