

## Kerronta – kasvatustieteen kysymys?

**Elina Kouki:** *”Käsitteitä tarpeen mukaan”.* Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Scripta lingua fennica edita. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 293. Turku 2009. 225 s.  
ISBN 978-951-29-4168-1 (PRINT),  
978-951-29-4169-8 (PDF).

Elina Kouki ilmoittaa väitöskirjassaan *”Käsitteitä tarpeen mukaan”*: Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa (s. 203) tehneensä tutkimuksensa kolmessa roolissa: opettajan, kirjallisuudentutkijan ja kasvatustieteilijän. Huolimatta tästä rajauksesta ja siitä, että työ on tarkastettu Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, se kannattaa esitellä myös *Virittäjässä*. Kirjallisuuttahan ei kouluissamme opeteta esimerkiksi historian tai taideaineiden vaan oppiaineen *äidinkieli ja kirjallisuus* tunneilla. Tarkoitukseni onkin peilata väitöskirjan ajatuksia kielentutkimukseen, joka on käsitykseni mukaan edelleen oppiaineen ydin: otettiinpa tunneilla tarkasteluun kirjallisuus, viestintä tai mediat, tarkastellaan merkitysten välittämistä, kieltä.

### Lähtökohdat ja tavoitteet

Koukin tutkimuksen lähtökohtana ovat ongelmat, joihin hän on törmännyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Monet kirjallisuustieteelliset käsitteet tuottavat hänen mukaansa tuskaa niin oppilaille, opettajille kuin ylioppilaskokeen sensoreillekin. Ongelmien syytä Kouki jäljittää oppikirjoista ja seurauksia lukiolaisten tekstitaidoista: tutkimuslampun alle nostetaan se, miten kirjoissa

opetetaan kerronnan käsitteet *kertoja, näkökulma, motiivi, aihe ja teema* (luvut 5 ja 6), ja se, miten vuoden 2007 ylioppilaskokelaat erittelivät erään romaani-katkelman *kertojaa* historian ensimmäisen tekstitaidon yo-kokeen yhdessä tehtävässä (luku 7). Näitä selvittämällä on tavoitteena tutkia mahdollisuutta löytää lukion opetukseen ”jonkinlainen kirjallisuustieteellinen peruskäsitteistö”, ja tutkimuksen toivotaan hyödyttävän niin opetussuunnitelmien ja oppikirjojen tekijöitä kuin ylioppilaskokeen laatijoita ja sensoreita sekä koulun opettajia (s. 14).

Tällainen työelämän ongelmista nouseva ja sen tarpeisiin tehty tieteellinen selvittely on tervetullutta vastapainoa sellaiselle tohtorituotannolle, jota joskus tuntuvat motivoivan enemmän ylioppilastojen tulospilailun kuin tiedon intressit. On myös kunnioitettavaa, että joku uskaltaa tarttua niin mutkikkaaseen ja intohimoja nostattavaan ilmiöön kuin lukion äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe. Pyrkimys keskustella opetussuunnitelmien laatijoiden, oppikirjailijoiden ja Ylioppilastutkintolautakunnan kaltaisten arvovaltaisten tahojen kanssa ansaitsee kiitoksen. Kiitän siis tärkeästä puheenvuorosta; ainoa keino arvostaa tutkimusta tutkimuksena on sen testaaminen, kuinka se kestää kriittisen tarkastelun.

### Ydinsanoma: kritiikkiä

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden oppiminen on Koukin mukaan vaikeaa siksi, että käsitteet ovat mutkikkaita ja jo kirjallisuudentutkimuksen eri suuntauksissa kiistanalaisia ja muuttuvaisia, mistä

syystä ne esitellään oppikirjoissakin ristiriitaisesti. Ennen muuta oppikirjoja vaijaa pedagoginen riittämättömyys. Kirjoissa on tyypillisesti käsitteen määrittely, tekstiesimerkki ja pari sovellustehtävää, eikä tällainen esitystapa ota huomioon sitä pedagogien tietämää, että käsitteiden oppiminen on luonteeltaan prosessi- maista ja että käsite on aina osa laajempaa järjestelmää. Käsitejärjestelmät puolestaan ovat eri tutkimussuuntauksissa omanlaisiaan, ja siksi erilähtöisistä irtokäsitteistä kootut oppikirjat ovat sekavia. Sekaannukset johtavat oppilaita harhaan ja estävät heitä suoriutumasta ylioppilaskokeesta parhaalla mahdollisella tavalla. Myös opettajat ja sensorit ovat sekakoosteen käsitteistön armoilla ja arvioivat oppilaiden suorituksia ristiriitaisin perustein. Tämä uhkaa Koukin mukaan kärjistyneimmillään oppilaan oikeusturvaa (s. 203).

Näin pelkistettynä Koukin kriittinen ydinsanoma on kirkas, mutta pelkistämisen jää pitkälti lukijan urakaksi. Tekstin kokonaisuutta hajottaa se, ettei sen lukuja sidota kyllin eksplisiitisti toisiinsa. Kun esimerkiksi luvussa 3 (s. 37–64) referoidaan yksityiskohtaisesti kasvatustieteilijöiden ajatuksia käsitteistä ja käsitteiden oppimisesta, varsinaiseen tutkimusosioon noista ajatuksista sovelletaan nimetyksi vain muutamaa ja lukija saa odottaa peräti sivulle 110 asti, ennen kuin tulee ensimmäinen eksplisiitti viittaus kolmannen luvun aihepiiriin. Syntyy vaikutelma, että kasvatustieteilijöitä on referoitu referoimisen vuoksi. Kirjan kokonaisuuden hahmotusta ja sen kertailevaa lukemista haittaa se, ettei kaikkia otsikoita ole numeroitu johdonmukaisesti osaksi dispositiota, vaan ne yllättävät lukijan (väliin numeroituina, väliin numeroimattomina) vasta tekstissä.

Hajanaisuutta aiheuttaa myös se, että väitteet tuntuvat perustuvan paikoin enemmän (varmaankin opetustyössä hioutuneeseen) intuitioon kuin tutkimukseen. Esimerkiksi oppikirjojen puutteellisen pedagogiikan haittoja oppimiselle tyydytään perustelemaan oppilaiden oletetulla ”arkikokemuksella” tai vastaavalla (mm. s. 75, 90, 98, 104). Luku 73 ”Oppikirjojen opettamana *kertojaa* analysoimaan” voisi olla oppikirjojen ja vastaus tekstien analyysit yhdistävä silta, muttei ole: siinäkin vain spekuloidaan sillä, miten kutakin oppikirjaa voisi soveltaa. Näin jää hyödyntämättä tutkimusasetelmaan viritetty mainio tilaisuus sitoa oppikirjojen käsiteanalyysi (luvut 5 ja 6) ylioppilaskokelaiden tekstitaidon vastaus tekstien analyysiin (luku 7).

Kielentutkija-lukijan luottamusta syövät huomiot tutkijan lingvistisestä onnastelusta. Vaikkei tutkimus lingvistiikkaan kuulukaan, sen tutkimuskohde kuitenkin sisältyy äidinkielen ja kirjallisuuden kaksinapaiseen oppiaineeseen, ja siksi-kin lingvistinen tarkkuus olisi paikallaan. Tutkimuksessa toistuu esimerkiksi termi *adjektiivinen* (mm. s. 167, 171, 174, 176, 185), jolla viitataan kyllä yleensä adjektiiviin, mutta myös substantiiviin (*kerrota* s. 167; *epäluotettavuus* s. 174). Tarkoitus lienee ilmaista, että jotain tieteellisen termin osaksi vakiintunutta adjektiivia, kuten *epäluotettava* tai *kaikkietävä* (*kertoja*), käytetään joskus *predikaatiivina*. Esimerkiksi s. 176 sanotaan näin: ”Käsitettä *kaikkietävä* *kertoja* käytettiin kevään 2007 tekstitaidon kokeessa pääsääntöisesti adjektiivisesti, ei kirjallisuustieteellisenä käsitteenä vaan arkikielen käsitteenä kuvaamassa *kertojan* tiedon runsautta, hänen ’kaikkietävyyttään’: *kerroja* tai *minä-kertoja* oli ’kaikkietävä.’” En kyllä ole varma, muuttuuko *kaikkietävä*

vähemmän termimäiseksi, jos se siirtyy attribuutin paikalta predikatiiviksi.

Adjektiivisuuden pohdinnassa voi nähdä yrityksen tekstianalyysiin, siis vastustekstien erittelyyn silläkin tasolla, mitä niiden kielenkäyttö paljastaa. Mutta systemaattista vastustekstien kielen erittelyä ei synny: Kuvattavaksi ei ole valittu juuri muuta kuin termien ja käsitteiden käyttö vastustekstejä referoiden ja siteeraillen. Tutkimuksessa ei myöskään pohdita otoksen edustavuutta, analyysikäsitteistöä tai muita tekstianalyysin normaaleja osatekijöitä. Olisiko niin, että tekstianalyysi jopa tarkoittaa tutkijalle lähinnä kaunokirjallisuuden analyysia? Tähän viittaisi se, että termiä *tekstianalyysi* saatetaan käyttää seuraavaan tapaan: ”Lingvistisen näkökulman tärkeyttä puolustaa se, että perinteisesti kielitieteestä on saatu tekstianalyysiin paljon toimivaa käsitteistöä” (s. 193). Näinhän voi tietysti sanoa, jos tarkoittaa, että tekstianalyysia on vaikea harjoittaa ilman metakielen käsitteitä, mutta epäilen, että tarkoitus on sanoa, että lingvistiikasta voi saada apua tekstianalyysiin, joka on yhtä kuin kaunokirjallisuuden erittely.

Juuri lingvistinen tekstianalyysi kuitenkin on se pohja, jolle voi rakentaa myös muunlaisten tekstien, yhtä hyvin kaunokirjallisten kuin vaikka tieteellisten, kaupallisten ja mediatekstien, havainnoinnin. Näin käsitettynä tekstianalyysi on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tieteenalat yhdistävä silta, sen ydin, ei mikään apuaine oppiaineen varsinaisille sisällöille.

Myös *deiksis* saa tutkimuksessa omaperäisen tulkinnan: siihen kuuluisivat ”sellaiset kieliopilliset ja leksikaaliset elementit, jotka liittävät ilmauksen luontevasti kontekstiinsa: muun muassa ajan ja paikan adverbis, **sanomista ja ajatte-**

**lemista ilmaisevat verbit, että-konjunktion käyttö, aikamuodot, persoona- ja demonstratiivipronomit, possessiivisuffiksit, huudahdukset, idiolektiset tai murteelliset piirteet”** (s. 102, virheellisten kohtien lihavoinnit minun). Lainamassani katkelmassa selostetaan kerronnan diskurssitasojen erottelun lingvistisiä kriteereitä. Vilkaisu väitteen lähdeviitteeseen, jossa mainitaan ISK ja narratologi Rimmon-Kenan, paljastaa sekaannuksen syy: eri tieteenalojen (lingvistiikan ja narratologian) käsitejärjestelmistä kootut diskurssitasojen vaihtelun tuntomerkit ovat muodostaneet sekakoosteisen käsitejärjestelmän.<sup>1</sup>

Luotettavuutta vähentävät myös dokumentaation puutteet. Tekstitaidon koevastustusten tulkintojen evidenssiksi annetaan vastustekstin koodi, esimerkiksi näin (s. 161): ”Ironian havaitseminen ei ole oppilaille helppoa, mutta useat kokelaat osasivat päätellä [tekstitaidon kokeen aineistona olevan romaanikatkelman] kerronnan olevan ironista (esim. C6; D8; F7; F9; F21; F29; F30; H7; H9; J5; J25; K26; L4; T1; U19; Å5).” Koodien muodostus selitetään lähdeluettelossa, mutta tämän pitemmälle ei lukija pääse: aineiston ilmoitetaan olevan Ylioppilastutkintolautakunnassa (s. 205), mutta ei kerrota, missä muodossa ja miten siihen on pääsy. Näin jää näyttämättä, miltä pohjalta Kouki tulkitsee, että kokelaat ovat päätelleet kerronnan ironiseksi. Kokelaatko ovat nimittäneet luke-

1. Kielitieteen vieraudesta tutkijalle kieli seläinlainen pikku kauneusvirhe, ettei lingvistisiin lähteisiin viitailta niiden vakiintuneilla vaan kömpelöillä omatekoisilla lyhenteillä. Esimerkiksi *Suomen kielen perussanakirja* ei ole totutusti PS vaan ”SKPS” eikä *Nyky-suomen sanakirja* ole NS vaan ”NSSK” (mm. s. 37); ISK:iin puolestaan viitailaan tekijänimellä tyyliin ”Hakulinen & al. 2004”, kun taas ISK:n verkkoversiosta (VISK) käytetään lyhennettä ISK.

maansa ironiaksi, vai tutkijako päättelee kokelaiden vastausteksteistä, että niissä on päädytty ironiseen tulkintaan? – Millä perusteella voi päätellä, kestäisikö päättely lukijan oman arvion?

Jos dokumentoinnin läpinäkyvyyden syynä ovat tietosuojajyökälät, asiaa voisi auttaa ottamalla omaan tekstiin riittävästi näytteitä kokelaiden vastausteksteistä; näin on tehnyt esimerkiksi Pullinen (2009) tutkimuksessaan ylioppilaskokelaiden ironisista ja ei-ironisista tulkinnoista. Kun lukijalle näytettäisiin ne ainekset, joista tutkijan päätelmät tulevat, lukijan luottamus tutkimukseen ei jäisi pelkän uskon varaan. Nykyaikana läpinäkyvyyttä voisi edistää myös aineiston laittaminen verkkoliitteeseen – tietysti alkuperäisistä tunnistetiedoista perattuna ja uudelleen koodattuna (vrt. Rahtu 2006). Tämä tuskin uhkaisi tietosuojaajan enempää kuin kokelaiden tekstien vuosittainen julkaiseminen *Ylioppilastekstejä*-kokoelmissa.

### Käsitelisoja?

Kouki palaa päätelmissä ajatukseensa kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteistöstä ja ehdottaa monessa kohtaa (ainakin s. 182, 189, 190, 194 ja 204), että olisi yhteisesti sovittava, mitä ja miten määriteltyjä kirjallisuudentutkimuksen käsitteitä opetetaan. Mitä tuo sopiminen käytännössä olisi – käsite- tai termilisojako – ei lopulta käy ilmi. Ainakaan Kouki ei itse laadi mitään listaa, vaan tyytyy pohtimaan, millaisia valittavat käsitteet voisivat olla: kirjallisuus- vai kielitieteen vai jollain tapaa arki ajatteluun pohjautuvan ”sisäisen kirjallisuuden kieliopin” mukaisia.

Jos käsitteet olisivat tieteellisiä, pedagoginen vaatimus mielekkäästä käsitejärjestelmästä synnyttäisi ongelman siitä,

minkä suuntauksen käsitteistö valitaan (s. 191–196). Myöskään arki ajattelun mukainen käsitteistö ei nähdäkseni takaisi analyysien eikä niiden arvostelun yhtenäisyyttä – pikemminkin päinvastoin. Toinen asia on, ovatko arki- ja tieteelliset käsitteet niin erilaisia kuin Koukin 3. luvussa referoimat kasvatustieteilijät väittävät. Eivätkö arkikäsitteetkin voi viitata mitä abstrakteimpiin ilmiöihin ja muodostaa mitä hienosyisimpiä järjestelmiä? Tämä tulee mieleen, kun mieltii vaikka (arki)kielen semanttisia merkitysjärjestelmiä.

Ajatus yhteisen, jollain tapaa helpotetun käsitteistön sopimisesta on pedagogisesti ymmärrettävä: on reilua, että oppilas tietää tarkasti, mitä häneltä odotetaan. Mutta miten ajatus saataisiin kestäväksi kielentutkijan katsetta? Olivatpa käsitteet tieteellisiä tai arkisia, ne elävät ja muuttuvat kielessä, yhteiskunnan mukana, aivan kuten kielen merkitykset ja muodot yleensäkin. Käsitteiden nimien, *termien*, sisältö vaihtelee väistämättä kontekstin mukaan: esimerkiksi *kertoja* voi viitata yhtä hyvin henkilökertojaan (*minäkertoja*) kuin henkilöimättömään kerronnan tasoon (vaikkapa *kaikkietävä kertoja*), kuten Kouki toteaaakin. Toisaalta samaan ilmiöön voidaan viitata eri ilmaisuilla, siis eri termein. Lisäksi erilaisina aikoina, eri genreissä, eri kirjailijoilla, eri teoksissa on erilaisia kertoja, ja osa niistä jopa pilkkaa tutkijoiden yrityksiä kahlita määritelmien tätä mutkikasta ilmiötä. Oppilaita ei käsittäkseni tarvitsekaan raskauttaa jonkin teorian koko työkalupakilla; riittää että hän oppii sen *common bonuksen*, joka yhdistää kirjallisuudentutkimuksen eri suuntauksia ja joka mitä ilmeisimmin on tähänkin asti ilman sen kummempia käsitelisoja oppikirjoista löytynyt. Tämän todistaa jo se, että tekstitaidon ko-

keista on sentään suoriuduttu jo neljä vuotta. Jotkut ovat suoriutuneet paremmin, jotkut huonommin, mutta niinhän se menee: kokeen on eroteltava.

Jos tuntee kerronnan ”peruskaavan”, pystyy huomaamaan, jos teksti ei noudatakaan kaavaa ja jos vaikkapa kertoja ei kaikin osin tottele tutkijan määritelmiä. Tällaisesta käsitteellisestä kujeilusta muuten on kyse Lars Sundin romaanissa ”Puodinpitäjän poika”, jonka alkukatkelma oli aineistona siinä vuoden 2007 tekstitaidon kokeen tehtävässä, jonka vastauksia Kouki kirjassaan analysoi. Kun kokelaita tehtävänannossa pyydettiin analysoimaan, *millainen kertoja* romaanissa on, ei käsitykseni mukaan oltu onkimassa, osuuko kokelas terminologisesti yhteen ainoaan nappiin: oli mahdollista osoittaa monellakin eri tavalla kieltä analysoimalla, että tuntee käsitteen kertoja ja huomaa, millaisin kielen keinoin sitä ilmennetään (ks. myös Parko 2004). Tekstitaidon kokeen parisivuisien vastausten ei odoteta olevan tyhjentäviä, vaan olennaiseen keskittyviä. Ja olennaista on se, **osaako kokelas todentaa havaintonsa tekstistä**. Termitaso ei riitä: ei riitä vaikka kuinka toistelisi tekstin olevan ”ironiaa”, jos ei kerro, mikä se ironinen sanoma on, mihin ja kehen se kohdistuu ja miten sen tekstistä huomaa.

Kirjallisuudentutkimuksen auktorisoitu ja vakioitu koulutermistö ei vapauttaisi meitä käsiteongelmista vaan sitoisi loputtomaan keskusteluun siitä, mitkä käsitteet tulisi kodifoida ja miten ne tulisi nimetä ja määritellä. Vaarana olisi, että käsitteistä ja termeistä tulisi itsetarkoitus, kirjallisuudenopetuksen pääasia, vaikka niiden tarkoitus lienee antaa oppilaille välineitä kirjallisuuden ymmärtämiseen, jopa siitä iloitsemiseen ja sen kielestä nauttimiseen. Tämä ei tie-

tenkään ole riidoin analyttisen, käsitteitä hyödyntävän lukutavan kanssa (ks. esim. Kauppinen & Kirstinä 1994: 83–84). Kouki itsekin esittää (s. 190–191), että käsitteillä on kirjallisuudenopetuksessa väline- eikä itseisarvo.

### Toivoa on

Elina Koukin väitöskirja heijastelee perusasetelmiltaan sitä outoa ilmiötä, että äidinkielen ja kirjallisuuden kouluopetuksessa on – edelleen – kuilu kielentutkimuksen ja kirjallisuudentutkimuksen välillä (ks. esim. Hakulinen 1993). Ensinnäkin oppiaineen ongelmat paikannetaan väitöskirjassa vain kirjallisuudenopetukseen, vaikka yhtä huolissaan voisi olla kielitietouden opetuksesta. Kielioppia opetetaan yhä vielä kumman usein itsetarkoituksellisesti, oivaltamatta sen hyödyllisyyttä juuri muuhun kuin pilkun paikan löytämiseen. Olen havainnut tämän jatkuvasti yliopistolla opettaessani tieteellistä kirjoittamista: yllättävän harva humanistiopiskelijakaan osaa odottaa suomen kielen ammattilaiselta muuta kuin ”pilkkukurssia”, ja yllättävän monen opiskelijan kanssa on vaikea keskustella hänen tekstistään, koska hänellä ei ole riittävästi kieltä koskevia käsitteitä.

Toiseksi kirjallisuudenopetuksen ongelmien perisyynä pidetään väitöskirjassa oppikirjojen pedagogisen tiedon puutteellisuutta, johon ratkaisuksi tarjotaan lopulta (s. 198–200) turvautumista erilaisiin *pedagogisiin diskursseihin*. Kielitieteilijänä näkisin kuitenkin suuremmaksikin ongelmaksi sen, ettei kirjallisuudentutkimuksen opetus kunnolla yhdisty kielentutkimukseen. Minkä tahansa kieli-  
muodon erittelyltä putoaa pohja, jos ei ole käsitteistöä, jolla eritellä kieltä. Lingvistiikka tarjoaa mahdollisuuden analy-

soida ei vain kaunokirjallisia vaan mitä tahansa muitakin kielimuotoja – kuten tekstitaidon kokeessa voi joutua tekemään. Jos lingvistiset käsitteet hallitaan, ei ole tempu eikä mikään vaikka osoittaa, mikä tekee jostain tekstin tasosta kertojan puhetta ja jostain toisesta kertomuksen henkilön puhetta.

Onneksi Kouki pohtii runsaan sivun verran (s. 193–194) sitä, voisiko oppiaineen sisäisenä eheyttäjänä toimia kielitiede. Ja sivulla 198 hän toteaa, että koulujen kirjallisuudenopetuksessa ”tarvitaan ratkaisua, jossa yhdistetään teksti ja kon teksti”. Tämähän on kielentutkimuksen ydintä! Yliopistojen perusopinnoissa on suomen kielen oppiaineessa jo pari vuosikymmentä opetettu fono- ja morfologian sekä syntaksin lisäksi semantiikkaa, pragmatiikkaa ja tekstianalyysia. Näyttää siltä, että tämä oppi alkaa viimein päätyä koulujen äidinkielen opetukseenkin.

TOINI RAHTU  
etunimi.sukunimi@helsinki.fi

## Lähteet

- HAKULINEN, AULI 1993: Mitä ihminen äidinkielestään tietää? – *Virke* 1/1993 s. 10–14.
- KAUPPINEN, ANNELI – KIRSTINÄ, LEENA 1994: Kirjallisuus on aina kieltä, kieli usein kirjallisuutta. – Pirjo Sinko (toim.), *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan* s. 82–90. Helsinki: Opetushallitus.
- PARKO, KAIJA 2004: Kirjallisuuden tekstitaitoja. – *Virke* 1/2004 s. 12.
- PULLINEN, MIRJAMI 2009: Ylioppilaskokelas ironian tulkitsijana. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- RAHTU, TOINI 2006: *Sekä että. Ironia koherenssina ja inkoherenssina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.