

Kohti äidinkielenopiskelun sosiaalista todellisuutta
Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden tekstien ja haastattelupuheen
diskurssianalyyttistä tulkintaa

suomen kielen pro gradu -työ
Jyväskylän yliopisto
tammikuu 2001
Eija Riippa

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos suomen kielen laitos
Tekijä Eija Riippa	
Työn nimi Kohti äidinkielenopiskelun sosiaalista todellisuutta Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden tekstien ja haastattelupuheen diskurssianalyttistä tulkintaa	
Oppiaine suomen kieli	Työn laji pro gradu –tutkielma
Aika tammikuu 2001	Sivumäärä 94
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimuksessani olen halunnut selvittää, millainen nykykoulun äidinkielenopetuksen sosiaalinen todellisuus on. Lähtökohtana ovat olleet koulun muutostutkimukset, joiden mukaan laajoista uudistushankkeista huolimatta koulun arjessa muutoksia ei juuri ole tapahtunut. Teoriapohjana olen käyttänyt Norman Faircloughin kriittistä diskurssianalyysiä, jossa diskurssikäsitys on kolmiulotteinen: diskurssissa ovat aina läsnä tekstin taso, diskursiivisten käytänteiden taso ja sosiokulttuurialisten käytänteiden taso. Tämä tarkoittaa sitä, että mikään diskurssi ei ole sen nimellisen tuottajan tuotos, vaan diskurssissa ovat tekstin lisäksi aina läsnä (tekstin tuotto ja tulkinta sekä ympäröivän kulttuurin vaikutus).</p> <p>Tutkimusaineisto on kerätty tammikuussa 2000 Ylivieskan Jokirannan koulun yhdeksäsluokkalaisilta. Kyselylomakkeeseen on vastannut 178 oppilasta, joista yksilöhaastatteluun valittiin satunnaisesti 13 oppilasta, sekä tyttöjä että poikia.</p> <p>Kyselylomakkeen kysymysten <i>Mitä kieli on, Miksi äidinkieltä opiskellaan ja Millainen on hyvä äidinkielen oppitunti</i> analysointi tukee koulun muutostutkimuksen tuloksia. Peruskoulussamme elää syvään juurtuneita käsityksiä ja uskomuksia, jotka osaltaan ovat vaikeuttamassa ja hidastamassa koulu-uudistuksia.</p> <p>Haastatteluaineiston olen analysoinut subjektipositio-käsitteen avulla, jolla olen pyrkinyt selvittämään oppilaiden asemaa koulun valtahierarkiassa. Tuloksena on kuusi positiota, joihin oppilaat diskursseissaan voivat asemoitua. Nöyrä positio tukee ja mukailee vallitsevia valta- ja uskomusrakenteita, se on hegemoniataistelussa hallitseva positio, sillä osoittaessaan hallitsevansa tämän position oppilas samalla tukee nykykäytänteitä. Kriittinen subjektipositio on nöyrän position vastavoima, johon asemoituessaan oppilas ottaa vallan arvostella nykykäytänteitä. Kritiikki ilmenee vain harvoin avoimesti, vaan on lähes aina kielellisin keinoin suojattua. Realistinen subjektipositio on myös positio, jossa uskomukset elävät. Tässä positiossa voidaan esittää yksinkertaistettuja asiantiloja totuuksina. Loput positiot, pessimistinen, innovatiivinen ja individuaalinen, ovat aineistossa melko harvinaisia.</p> <p>Tutkimukseni perusteella koulukulttuurisia uskomuksia uudelleentuotetaan koko ajan oppilaiden diskursseissa. Jotta todellisista uudistuksista voitaisiin puhua, uudistusten olisi heijastuttava myös kouluhierarkian alimmilta tasoilta, oppilaiden diskursseista.</p>	
Asiasanat	muutostutkimus, diskurssianalyysi, äidinkieli, subjektipositio
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	2
1.1 Tutkimuksen lähtölaukaukset	2
1.2 Koulun muutoksen dynamiikasta.....	3
1.3 Diskurssianalyysin avulla sosiaalisen todellisuuden konstruktioihin	5
1.4 Tutkimusaineisto	6
2 TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI	8
2.1 Kriittinen diskurssianalyysi	8
2.2 Diskurssin käsitteestä	12
2.2.1 Käsitteen määrittelyä	12
2.2.2 Tekstiulottuvuus diskurssissa	14
2.2.3 Diskursiivisten käytänteiden ulottuvuus	16
2.2.4 Sosiokulttuuristen käytänteiden ulottuvuus	18
2.3 Kriittistä kriittistä diskurssianalyysiä ja analyysin arviointiperusteita	23
3 KOULUN JA OPETUKSEN MUUTOKSESTA	25
3.1 Miksi koulun ja opetuksen pitäisi muuttua?	25
3.2 Miksi muutos on hidasta ja vaivalloista?	27
3.3 Äidinkielenopetus muutosten valossa.....	32
3.3.1 Tekstianalyttinen oppikirjatutkimus	32
3.3.2 Kieliopin opetuksen kritiikistä.....	36
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
4.1 Aineiston keruu ja rajaus	39
4.2 Aineiston käsittelystä	40
4.3 Analyysistä ja sen arvioinnista.....	43
5 KYSELYLOMAKKEEN ANALYYSIA	45
5.1 Äidinkielenopiskelun merkityksestä	45
5.1.1 Analyysin teoreettiset lähtökohdat.....	45
5.1.2 Oikeakielisyyden ja kielellisen toleranssin hegemoniataistelu	47
5.2 Kieli-käsitteen merkityspotentialista	51
5.3 Hyvä äidinkielen oppitunti on sellainen, millainen se ei ole	54
6. SUBJEKTIPOSITIOT JA VALTA	60
6.1 Miten subjektipositiot ilmentävät valtaa?	60
6.2 Diskurssipartikkelit subjektipositioiden merkitsijöinä.....	61
6.2.1 Diskurssipartikkeleista.....	61
6.2.2 -hAn	63

6.2.3 Varaukset: likimääräistimet ja suojaukset	64
6.2.4 'Mutta' ja subjektiposition vaihtuminen.....	65
6.3 Nöyrän oppilaan subjektipositio.....	68
6.4 Kriittisen oppilaan subjektipositio	72
6.5 Realistisen oppilaan subjektipositio	74
6.6 Pessimistisen oppilaan subjektipositio	77
6.7 Innovatiivisen oppilaan subjektipositio	80
6.8 Individuaalisen oppilaan subjektipositio	81
7 PÄÄTÄNTÖ.....	83
7.1 Tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta.....	83
7.2 Tutkimustulosten pohdintaa	84
7.2.1 Kyselylomakkeesta äidinkielen opiskelun ja kielen merkitykseen	84
7.2.2 Haastattelusta subjektipositioiden kautta sosiaaliseen todellisuuteen	85
7.3 Johtopäätöksiä ja jatkokysymyksiä	87

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtölaukaukset

Ensimmäiset ajatukset opettajan ja oppilaan arkeen pureutuvan työn tekemisestä virisivät muutama vuosi sitten pedagogisen kieliopin luennoilla, joilla perinteinen kieliopinopetus tuomittiin romukoppaan heitettäväksi ilman puolustusasianajajan puheenvuoroa. Ihmettelin kovasti, kuinka vanhassa opetustavassa ei yhtäkkiä ollutkaan mitään hyvää. Vaikka alleviivaus- ja nimeämistehtävät saatiin luennolla kuulostamaan naurettavilta ja turhanpäiväisiltä, miksi ihmeessä niitä on käytetty opetuksessa vuosikymmeniä? Minä en epäile pedagogisen kieliopin antia, päinvastoin. Onnistuessaan se säästäisi monet oppilaat lauseenjäsennysahdistukselta. Sen sijaan epäilen tapaa, jolla uudistuksia yritetään tuoda nykykouluun. Mitkä ovat tavallisen opettajan realistiset mahdollisuudet toteuttaa näitä uudistuksia? Ei kai voida ajatella, että uudistukset ovat mahdollisia vasta kun me, uudella tavalla koulutetut opettajanalut, valtaamme opettajainhuoneet. Sitä paitsi, ovathan nykyopettajatkin joskus olleet nuoria ja vastavalmistuneita, täynnä idealistisia ajatuksia opetuksen uudistamisesta. Mikä meistä tekisi kykeneviä uudistamaan opetusta?

Äidinkielen opetuksen ja oppikirjojen kehittämisen suhteen on jo vuosikymmeniä tehty töitä ja käyty keskustelua muun muassa siitä, kuinka tätä kirjavaa oppiainetta oikein tulisi opettaa, mitä tavoitteita äidinkielenopetuksessa tulisi asettaa, kuinka uudistaa setälänaikaista kieliopin opetusta ja kuinka soveltaa konstruktivistista oppimiskäsitystä niin oppikirjoissa kuin oppitunneillakin. Vastikään on tiedotusvälineissä kirjoitettu paljon äidinkielenopetuksen asemasta, huonontuneista ylioppilaskirjoitusten tuloksista ja oppilaiden huonosta kieliopin hallinnasta. Mistä tässä kaikessa oikein on kysymys? Opetussuunnitelmia, opettajankoulutusta ja oppikirjoja on uudistettu vastaamaan paremmin nykyisiä kasvatus- ja oppimiskäsityksiä. Kuitenkaan mitään radikaalia itse koulun sisällä ei ole viime vuosien aikana tapahtunut, ainakaan mikäli koulun muutostutkimuksia on uskominen. Nyt kuitenkin opettajien päitä vaaditaan pölkylle huonontuneiden oppimistulosten johdosta, vaaditaan paluuta vanhoihin hyviin opetusmenetelmiin, opettajat puolestaan peräänkuuluttavat muun muassa paluuta vanhaan luokalliseen lukioon ja vaativat lisää

opetustunteja. Kun vielä lisätään soppaan muuttuva yhteiskuntamme, jonka työntekijöiksi koulun tulisi tuottaa oma-aloitteisia ja tiimityötaitoisia maailmankansalaisia, ei ole mikään ihme, että enää ei oikein tiedetä, mitä oikein ajatella koko äidinkielen opetuksesta ja opiskelusta.

Eräät asianosaiset ovat tässä myllytyksessä vaienneet jo pitkään – nimittäin oppilaat. Muun muassa Rudduck on huomauttanut, että oppilaat on koulun uudistusvimmassa unohdettu. Heiltä ei ole kysytty, mitä mieltä he ovat kouluoppimisesta. (Syrjälä 1998, 36.) Heiltä ei juuri ole kysytty, mikä äidinkielen opetuksen tila on ja miten sitä voitaisiin kehittää. Syy siihen, miksi oppilaat ovat hiljaa, lienee se, että heiltä puuttuu muodollinen valta vaikuttaa opiskeluunsa. He ovat vastaanottavassa asemassa, vaikka kasvatustieteessä kuinka puhutaankin aktiivisesta oppilaasta. Kärjistäen voitaneen nimittäin sanoa, että uudistuksissa, joita on toteutettu oppikirjoissa, kouluhallinnossa ja opettajankoulutuksessa, on usein implisiittisesti oletettu oppilaan olevan tabula rasa, joka oikein käsiteltynä ja ohjattuna tuottaa tavoitteissa määritellyn toivotun tuloksen. Näin ei kuitenkaan ole. Oppilas on jähmeän ja konservatiivisen koulukulttuurin kantavia voimia, sillä yhtä lailla heidän diskurssinsa vahvistavat vallitsevaa koulukulttuuria.

Selvitän pro gradu -työssäni, millaiseksi äidinkielen opiskelun sosiaalinen todellisuus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten diskursseissa on rakentunut ja ennen kaikkea miten sitä jatkuvasti rakennetaan. Perusajatuksena on tarkastella oppilaiden itsensä tuottamia tekstejä (haastattelupuhetta ja kyselylomakeaineistoa) ja kiinnittää huomiota niissä ilmeneviin valtasuhteisiin. Tutkimuslähtökohtana on oletus siitä, että instituutiona perinteikkään ja vahvan koululaitoksen oppilailla on käsitys siitä, millaista äidinkielen opiskelu on, millaista se voisi olla ja millaista sen tulisi olla. Tarkoituksena on siis tarkastella, millaiset sosiaalisen todellisuuden jäsenystävät näyttäisivät dominoivan aineistossa, eli aineistosta lähdetään tarkastelemaan valtasuhteiden ilmenemistä ja hegemonisen aseman saavuttaneita diskursseja (vrt. Jokinen ym. 1993, 76).

1.2 Koulun muutoksen dynamiikasta

Tämän tutkimuksen perimmäisenä ajatuksena on oppia ymmärtämään paremmin äidinkielenopetuksen muutosta ja muuttumattomuutta. Niinpä tutkimukseeni sisältyy myös katsaus yleiseen koulun muutostutkimukseen, mikä onkin ollut suureksi avuksi

pyrkiessäni ymmärtämään muutosten hitautta. Sinänsä on jopa yllättävää, miten vähän muutostutkimuksista puhutaan, vaikka niitä havaintoni mukaan on tehty paljonkin. Yksi ongelma muutoksen suhteen piilee siinä, että muutosta lienee vaikea mieltää niin dynaamiseksi ja kompleksiseksi, kuin se todella on. Vaikka dynamiikka-sana saattaakin kuulostaa monen korvaan jo viime vuosina puhki kulutetulta kliseeltä, on se kuitenkin tässä yhteydessä mielestäni perusteltu sanavalinta. Tietysti voisin puhua esimerkiksi muutoksen epälineaarisuudesta, mutta kyseinen termi ei mielestäni kuvaa yhtä osuvasti muutokseen sisältyviä voimia.

Ihmisillä on tapana pelätä muutosta, koska muutos on aina siirtymistä johonkin uuteen ja ennen kokemattomaan. Tuttu on turvallista, uusi herättää epävarmuuden tunteita. Ihmisillä on niin ikään tapana aliarvioida muutokseen vaadittavia ponnisteluja, samoin heillä on tapana yliarvioida yksittäisten pikku muutosten vaikutuksia kokonaisuuteen. Ymmärtääksemme paremmin koulu-uudistusten hitautta, on meidän myös ymmärrettävä muutosta paremmin. Vähintä, mitä voimme tehdä, on lakata etsimästä yksittäisiä syyllisiä koulumaailman muuttumattomuuteen ja yrittää sen sijaan käsittää muutoksen dynamiikkaa. Uusien opetusmateriaalien ja metodien melkskeessä olisi hyvä muistaa vanhankansan viisaus: Ei yksi pääsky kesää tee.

Uudessa opetussuunnitelmassa uuden oppimiskäsityksen mukainen opettaminen on ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä myönteisen oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogiikan keinoin. Opettajan roolin on muututtava entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, joten suunnittelussa korostuvat ihmisten väliset suhteet sekä oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio. Tästä näkökulmasta erityisesti työtavoilla on suuri merkitys sille, mitä ja miten opitaan. (POPS 1994: 10.) Opetussuunnitelmassa muutos kohti aktiivista oppimista saadaan kuulostamaan helpolta; peräänkuulutettu muutos ilmaistaan modaalisiin keinoin pakoksi: *opettajan roolin on muututtava*. Muutos siis tuodaan esiin identifioimatta sitä keneenkään tai mihinkään, se vaan tapahtuu ulkoisen pakon sanelemana. Kun muutosagenttia ei ole, kenen on vastuu, että jotain tapahtuu?

Koulun muutos edellyttää systeemisen näkökulman soveltamista koulun kehittämiseen. Kouluorganisaation oppimisen edellytys on sen *jokaisen* yksilön oppiminen, mikä ei kuitenkaan ole riittävä ehto. Organisaation oppiminen edellyttää myös yhteisöllistä oppimista joka muuttaa yhdessä koettua todellisuutta – arvoja,

normeja, tapoja, uskomuksia, ihanteita, toisin sanoen koulukulttuuria. (Sahlberg 1998, 118.) Yhteisöllinen oppiminen – mitä se on? Muuttaa yhdessä koettua todellisuutta? Mikä on tämä *yhdessä* koettu todellisuus? Kohtaavatko tutkijan, opettajan ja oppilaan “todellisuudet”?

1.3 Diskurssianalyysin avulla sosiaalisen todellisuuden konstruktioihin

Diskurssianalyysi on tällä hetkellä eräänlainen muoti-ilmiö monella tieteenalalla. Diskurssianalyysia voidaan siten myös tehdä lukemattomilla eri tavoilla, jolloin ainoa tutkimuksia yhdistävä tekijä saattaakin olla diskurssianalyysi-nimi. Niinpä diskurssianalyysin yhteydessä on aina syytä selvittää, minkälaisesta diskurssianalyysista on kyse. Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin malli tulee pääasiassa Norman Faircloughilta, jonka kolmiulotteinen diskurssikäsitelmä soveltuu hyvin tällaiseen sosiaaliseen todellisuuteen kurkottavaan tutkimukseen.

Diskurssin käsitettä on eri tieteen alojen parissa määritelty eri tavoin ja määritelmien kirjo kertoo määrittelyn vaikeudesta. Norman Faircloughin diskurssin määritelmä on eräänlainen yritys yhdistää kielitieteellinen ja sosiologinen teoria. Faircloughin mukaan diskurssi on mikä tahansa puhutun tai kirjoitetun kielen tuote. Jokainen diskurssi on kolmiulotteinen eli jokaisessa diskurssissa ovat läsnä kielen eli tekstin taso, diskurssikäytännön eli tekstin tuottamisen ja tulkinnan taso sekä sosiaalisen käytännön eli yhteiskunnan ja sosiokulttuuristen käytänteiden taso. (Fairclough 1992, 4.) Diskurssianalyysi on siis teoria, joka ei ainoastaan huomioi kieltä sinänsä, vaan ottaa huomioon myös kielen käyttäjän ja kielen käytön kulloisenkin kontekstin. Näin ollen diskurssianalyysi pystyy tarjoamaan teoriapohjan, jonka varaan tällaista kielen merkitys- ja valtasuhteita tarkastelevaa tutkimusta on hyvä lähteä rakentamaan.

Ihmiset ajattelevat ja jäsentävät maailmaa kielen avulla. Kieli ei ole ollenkaan niin neutraalia ja vain asioita ja ilmiöitä nimeävää, kuin usein luullaan. Kielen käyttö konstruoituu aina valinnoista, joihin eivät vaikuta pelkästään yksilöt itse, vaan myös ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan arvot, odotukset ja normit. Niinpä kieli ja siinä tehdyt valinnat on relevantti tutkimuskohde, kun pyritään kohti sosiaalisen todellisuuden representaatioita. Ottamatta sen suuremmin kantaa todellisuuden

todelliseen olemukseen ja olemassaoloon kierrän vaikean käsitteen puhumalla sosiaalisen todellisuuden konstruktioista, enkä sosiaalisesta todellisuudesta itsestään, sillä saatu sosiaalinen todellisuus on tutkijan konstruktio. Toisaalta, jotta kukaan ei erehtyisi luulemaan tutkimustani vain yhden ihmisen mielivaltaiseksi rakennelmäksi, pyrin parhaani mukaan perustelemaan konstruktioni kielellisten valintojen analysoinnin avulla.

Käytännössä diskurssianalyysini on tapahtunut yksinkertaistettuna siten, että tarkan aineiston lähiluvun kautta olen keskittynyt joihinkin merkityksellisiksi osoittautuneisiin kielellisiin piirteisiin (tekstin taso), jonka jälkeen diskurssikäytänteiden tasolla tapahtuvan tulkinnan kautta olen tehnyt päätelmiä oppilaiden tavoista jäsentää todellisuutta (sosiokulttuurallisten käytänteiden taso). Luonnollisestikaan analyysi ei todellisuudessa ole ollut näin suoraviivaisesti etenevää, vaan se on vaatinut monia harharetkiä ennen päätymistään lopulliseen muotoonsa. Tutkimuksen eri tasot eivät myöskään ole näin yksinkertaisesti erotettavissa, vaan niiden rajat ovat häilyvät.

1.4 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on kerätty Ylivieskan Jokirannan koulun yhdeksäsluokkalaisilta tammikuussa 2000. Tutkimusaineisto koostuu 178 kyselylomakkeesta (ks. liite 1) 13 nauhoitetusta yksilöhaastattelusta (ks. liite 2).

Aineiston keruu tapahtui kaksivaiheisesti. Koulun kaikki yhdeksäsluokkalaisten täyttivät kyselylomakkeen, joissa kysymysten lisäksi tiedusteltiin halukkuutta osallistua yksilöhaastatteluun. Halukkaiden joukosta arvottiin haastatteluun osallistuneet. Haastattelumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua, joka on puolistrukturoitu väljä haastattelumenetelmä (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985). Sen avulla haastattelija johdattaa haastateltavan tiettyihin, ennalta tarkoin suunniteltuihin teemoihin, mutta ei kahlitse haastateltavaa teemojen sisällä. Haastattelu voi näin ollen haastattelurungon sisällä polveilla eri haastateltavilla hyvinkin eri teitä ja tuottaa monipuolista tutkimusaineistoa.

Haastattelukysymykseni rakentuvat kolmen teeman ympärille: oppikirja kokonaisuutena, oppikirjan kielioppiosuus ja opetustilanne kokonaisuutena. Käytännössä kuitenkin eri haastateltaville on tehty hyvinkin erilaisia kysymyksiä, eli

haastattelutilanteen vuorovaikutuskontekstit ovat ohjanneet haastattelun kulkua. Oppikirjan vahva asema haastattelurungossa selittyy sillä, että tutkimuksen alussa nimenomaan oppikirjatutkimus oli sen alkuun panevia voimia. Käytännössä kuitenkin kävi niin, että kirjaa ei kyseisellä koululla kovin paljon käytetty, joten varsinaisessa tutkimuksen analyysiosassa oppikirja-analyysi ei ole mitenkään korostunut, vaan tutkimuksen painopiste siirtyi oppikirjoista äidinkielen opiskelun sosiaalisen todellisuuden jäsennystapoihin.

Muuttunut tutkimussuunnitelma aiheutti luonnollisesti ongelmia, sillä teemahaastattelurunko oli rakennettu oppikirjaa käsittelevien kysymysten ympärille. Käytännön haastattelutilanteessa teemahaastattelu kuitenkin osoittautui käytännölliseksi., sillä *oppikirja kokonaisuutena* voitiin jättää vähemmälle ja keskittyä enemmän *opetustilanne kokonaisuutena* -teemaan. Toki myös kysyin oppilailta oppikirjateemaan liittyviä kysymyksiä, joihin he vastailivat lähinnä edellisen lukuvuoden kokemusten perusteella. Sinänsä oppilaiden edellisvuotiset kokemukset voivat hyvin sisältyä tutkimukseen, sillä samainen Kielikuvia-oppikirja toimii sekä kahdeksannen että yhdeksannen luokan oppikirjana. Lopullisessa tutkimuskysymyksessäkin oppikirjakysymykset ovat paikallaan: vähäisestä käytöstään huolimatta oppikirjalla vaikuttaa olevan tärkeä rooli äidinkielen opiskelun sosiaalisessa todellisuudessa.

Täysin aiheellisesti voidaan kuitenkin kysyä, miten oppikirjatutkimukseen suunniteltu haastattelurunko voi toimia sosiaaliseen todellisuuteen kurkottavassa tutkimuksessa. Eivätkö kysymyksen asettelut jo sinänsä ohjaa aineiston täysin väärille raiteille? Totta onkin, että jos olisin tiennyt tilanteen, joka tutkimuskoulussani oli oppikirjan suhteen, olisin rakentanut haastattelu-teemat toisella tavalla. Kävi kuitenkin niin, että havaittuani tilanteen rungon muuttaminen ja tutkimussuunnitelman perinpohjainen uudistaminen ei enää käytännön syistä ollut mahdollista. Tiesin kuitenkin saavani valitsemallani aineistonkeruumenetelmällä monipuolista tutkimusaineistoa, joten uskalsin luottaa siihen, että tutkimukseni olisi mahdollinen toteuttaa, vaikkakin alkuperäissuunnitelmista poiketen. Käytännössä näin kävikin: aineistossa on kosolti mielenkiintoisia ja tutkimisen arvoisia elementtejä. Toisaalta en yritäkään kieltää sitä, etteikö tutkimussuunnitelman uudelleenmuokkaus ja tarkennus olisi ollut paikallaan ja saattanut säästää tutkijan monelta tutkimuksen myöhemmältä ongelmalta.

2 TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI

2.1 Kriittinen diskurssianalyysi

Thompsonin (1984) mukaan huolimatta suurista lupauksistaan monet diskurssianalyttisten tutkimusten tulokset ovat olleet pettymyksiä. Ensinnäkin, keskittymällä laajoihin ilmaisujaksoihin monet tutkimukset ovat korostaneet muotoja ja rakenteita sisällön kustannuksella (ks. Sinclair & Coulthard 1975). Tällaisissa tutkimuksissa on keskitytty muun muassa vuorovaikutusrakenteisiin ja semanttisiin kysymyksiin, mutta kysymys *mitä diskurssissa sanotaan* on usein sivuutettu. Toinen ongelma monissa diskurssianalyyseissa on ollut metodien kykenemättömyys tuottaa tyydyttäviä selontekoja ei-kielellisestä alueesta ja kielellisen ja ei-kielellisen toiminnan suhteesta. (Thompson 1984, 8–9.) Toisin sanoen diskurssianalyysi on useissa tutkimuksissa ollut painottunut joko lingvistiikkaan, jolloin kielen yhteydet sosiaalisiin käytänteisiin ovat jääneet huomiotta, tai sitten kielen avulla on tutkittu sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia ilmiöitä problematisoimatta kielen käyttöön liittyvää merkityksen ja tulkinnan aspektia (ks. esim. Puuronen 1995, 11). Thompsonin mukaan (1984, 10) diskurssin tutkimuksessa tutkitaan objektia, jonka subjekti tuottaa ja jonka toinen subjekti vastaanottaa – kuulee, lukee ymmärtää. Näin ollen yksi diskurssintutkimuksen elementti on ymmärtää subjektin tuottamia ja tulkitsemia diskursseja. Tämä diskurssintutkimuksen määritelmä on mielestäni harhaanjohtava, sillä se antaa kuvan autonomisesta diskursseja tuottavasta subjektista. Jokaisen subjektin tuottama diskurssi (objekti) on interdiskursiivinen, ei nimellisen tuottajansa tulos. Lisäksi tällainen diskurssintutkimuksen määritelmä voi johtaa tutkimaan individuaalisen vallan ilmenemistä, mikä jo ajatuksena sotii diskurssianalyysin tavoitetta vastaan tuottaa laajempaa sosiaalista ymmärrystä.

Kriittinen diskurssianalyysi, jatkossa CDA, pyrkii parempaan sosiaalisten ilmiöiden ymmärtämiseen, jolloin on luonnollista, että se ei niinkään pyri vaikuttamaan mihinkään tiettyyn erityisalaan, paradigmaan, koulukuntaan tai diskurssin teoriaan. Sosiaalisten ongelmien luonnollisen kompleksisuuden takia CDA edellyttää usein monialaista lähestymistapaa, jolloin teorian, kuvauksen ja sovellusten

erottaminen toisistaan tulevat vähemmän olennaisiksi kysymyksiksi. Sosiaalisten ongelmien valtasuhteiden perustavanlaatuisen ymmärrys ei tarkoita teoreettisten kysymysten huomiotta jättämistä; päinvastoin, ilman monipuolista ja kehittyntä teoriaa ymmärtäminen ei ole mahdollista. Keskeistä CDA:n teoreettisessa yrittelyssä on vallan ja diskurssin välisen kompleksisen suhteen analysointi. (van Dijk 1993, 253.) Toisin sanoen CDA pyrkii selvittämään, kuinka valtasuhteet ja ideologiat muokkaavat diskursseja ja kuinka näillä diskursseilla on rakentavia vaikutuksia sosiaalisiin identiteetteihin ja suhteisiin sekä tieto- ja uskomusrakenteisiin (Fairclough 1992, 12).

Jotta sosiaalisen vallan ja dominanssin luonnetta voitaisiin ymmärtää, on ohitettava personaalinen, individuaalinen vallan aspekti. On kiinnitettävä huomio sosiaaliseen valtaan, esimerkkinä koulutusjärjestelmä, joka perustuu etuoikeutettuun mahdollisuuteen sosiaalisesti arvostettuihin resursseihin (van Dijk 1993, 254.) Tässä yhteydessä on hyvä ottaa esille Louis Althusserin provokatiivinen esimerkki koulujärjestelmästä yleensä ideologisena valtiokoneistona.

“Kapitalistisen yhteiskuntamuodostuman tuotantosuhteet, ts. riistettyjen suhteet riistäjiin ja kääntäen, uusinnetaan siten pääosin harjaannuttamalla, hallitsevaa ideologiaa herkeämättä teroittaen, määrättyjä tietotaitoja. Vallalla oleva yleinen kouluideologia luonnollisestikin pyrkii peittämään ja naamioimaan nämä kapitalistiselle hallinnolle elintärkeät toiminnot; onhan se itse muuan hallitsevan porvarillisen ideologian tärkeimmistä muodoista: ideologia, joka esittää koulun puolueettomana, ideologioista puhdistettuna (opetushan on... tunnuksetonta) ympäristönä, jossa opettajat – lasten “omaatuntoa” ja “vapautta” kunnioittaen, kuten vanhempien (myöskin vapaita ts. lastensa omistajia) nämä heille uskoessaan osoittama luottamus edellyttää – omalla esimerkillään johdattavat lapset aikuisten vapauteen, moraalisuuteen ja vastuullisuuteen, tietoon, kirjallisuuteen ja näitten “vapauttaviin” hyveisiin.” (Althusser 1976, 112.)

Valtaapitävä ryhmä ei vain rajoita toisten ryhmien vapautta vaan myös vaikuttaa ajattelutapoihin tekstin ja puheen muodossa. Tällainen ajattelutapojen hallinta ei suinkaan ole suoranaista manipulatiivista, vaan pikemminkin dominanssia säädellään ja uudelleentuotetaan rutiininomaisissa jokapäiväisissä puheen ja tekstin muodoissa, jotka vaikuttavat luonnollisilta ja hyväksyttäviltä. Siten CDA:n tulee myös keskittyä diskursiivisiin rakenteisiin, jotka legitimoivat kontrollin; toisin sanoen luonnollistavat sosiaalisen järjestyksen ja epätasa-arvoiset toimintasuhteet. (van Dijk 1993, 254.) Tällaista hyväksyttävää, legitiimiä ja luonnollista valtaa voidaan kutsua hegemoniaksi,

joka on yhdessä tuotettu sosiaalisen kanssakäymisen, kommunikoinnin ja diskurssin muodossa. Valta ja dominanssi ovat usein institutionalisoituja ja organisoituja. Niitä tuetaan toisten ryhmien taholta, rikkomuksista seuraa sanktioita, ne ovat laissa legitimoituja sekä ideologisesti tuettuja ja mediassa ja kirjallisuudessa uudelleentuotettuja. Valta ja dominanssi edellyttävät myös hierarkisoitunutta valtaa, jolloin tietyillä ryhmän jäsenillä on erityisrooli suunnittelussa ja päätöksenteossa, tällä eliittijoukolla on myös eniten sananvaltaa ja sanottavaa. (van Dijk 1993,: 255.) Tätä kriittisen diskurssianalyysin valta-aspektia vasten äidinkielen opetuksen sosiaalinen todellisuus koulujärjestelmän osana on varsin herkullinen tutkimuskohde. Koulu ja opetus on institutionaalinen järjestelmä, jossa järjestelmän 'osien' tehtävät on tarkoin organisoitu. Oppilas istuu pulpetissaan, opettaja opettajanpöydän takana, rehtori kansliassaan, kouluhallintovirkamiehet aina opetusministeriöön asti koulun ulkopuolisilla valtapalleilla. Koulun toiminta on laissa legitimoitu, on olemassa kouluvelvollisuus, kouluilla on omat sääntönsä. Viime aikoina on mediassa käyty keskustelua opettajien vallan lisäämisestä erityistapauksissa (määräaikaiset erottamiset). Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa puhutaan aktiivisesta oppilaasta, mutta missä kulkevatkaan oppilaan aktiivisuuden rajat valtahierarkian häntäpäässä?

Kielenkäyttäjillä on enemmän tai vähemmän vapauksia käyttää tiettyjä diskurssigenrejä ja -tyylejä tietyissä konteksteissa. Esimerkiksi vallan mahdollisuutta voidaan mitata aktiivisuuden ja diskurssin kontrolloitavuuden avulla. Diskurssin kontrolli on paitsi sosiaalisen toiminnan kontrollia, myös edellytys kontrolloida toisten ajattelutapoja eli sosiaalisia representaatioita. (van Dijk 1993, 256–257.)

Sosiaalisesti jaetut representaatiot sosiaalisista järjestelyistä, ryhmistä ja suhteista yhtä hyvin kuin mentaalista operaatioista kuten tulkinnoista, ajattelusta, oppimisesta ja vastustamisesta, yhdessä määrittelevät sosiaalisen kognition. Sosiaaliset kognitiot monitoroivat diskursseja, kommunikaatiota ja muita toiminnan muotoja ja siten sosiaalinen kognitio toimii vallan ja diskurssin linkkinä. Se selittää niin dominoivan tekstin ja puheen tuottamista, ymmärtämistä kuin vaikutuksiakin. (van Dijk 1993, 257.) Ideologiat ovat perustavanlaatuisia sosiaalisia kognitioita, jotka heijastavat ryhmien perustavoitteita, merkityksiä ja arvoja. Ne voidaan nähdä kognitiivisina ohjelmoijina, jotka organisoivat ja monitoroivat tarkempia ryhmien ja jäsenten sosiaalisia mielipiteitä. Tekstien tuotto ja tulkinta perustuvat puolestaan malleihin eli mentaalisiin representaatioihin. Mallit muotoutuvat olemassa olevasta

tiedosta ja enemmän tai vähemmän yleisistä mielipiteistä ja ideologioista. Siten mallien avulla voidaan linkittää individuaalinen toiminta ja diskurssit, kuten myös niiden tulkinnat sosiaaliseen järjestykseen sekä persoonalliset mielipiteet ja kokemukset ryhmän mielipiteisiin. Tässä lähestytään CDA:n ydintä; kriittisellä diskurssianalyysillä tarkoitetaan yksityiskohtaista kuvausta, selitystä ja kritiikkiä niitä tapoja kohtaan, joilla valtaapitävä diskurssi epäsuorasti vaikuttaa sosiaalisesti jaettuihin mielipiteisiin, tietoon ja ideologioihin. On siis selvitettävä, kuinka tietyt diskursiiviset rakenteet vaikuttavat mentaaliin prosesseihin tai helpottavat tiettyjen sosiaalisten representaatioiden muotoutumista. Siten on keskityttävä diskurssin rakenteen ja sosiaalisen kognition väliseen suhteeseen, joka puolestaan on upotettava laajempaan yhteiskunnallisen teorian viitekehykseen, joka puolestaan mahdollistaa nämä 'symboliset' rakenteet tai on tulosta niistä. (van Dijk 1993, 258–259.)

CDA:n teoria ja käytäntö keskittyvät puheen ja tekstin rakenteisiin. Diskursiivisella dominanssin uudelleentuottamistavalla on kaksi ulottuvuutta: tekstien ja puheiden erilaisten rakenteiden ja legitimaation dominanssi sekä funktiot, seuraukset ja tulokset vastaanottajan sosiaalisessa tietoisuudessa. (van Dijk 1993, 259.)

Faircloughin kehittelemä CDA on yritys yhdistää diskurssintutkimuksen kielitieteelliset ja sosiaaliset ominaisuudet. Kolmiulotteinen analyysimalli mahdollistaa diskursiivisen ja sosiaalisen vaihtelun suhteen puntaroinnin. Eritellyt tekstin ominaisuudet voidaan systemaattisesti suhteuttaa diskursiivisen tapahtuman sosiaalisiin ominaisuuksiin sosiaalisten käytänteiden esimerkkeinä. Jos kieltä ei nähdä todellisuuden puolueettomana heijastajana vaan monitoiminnallisena eli samanaikaisesti todellisuuden edustajana, sosiaalisten suhteiden luojana ja identiteettien muodostajana, tulee myös diskurssianalyysin kyetä vastaamaan kielen sosiaalista todellisuutta tuottavan ominaisuuden haasteisiin. Tutkimusmetodin täytyy myös kyetä huomioimaan diskurssien historiallisuus, joka tekstianalyysissä tapahtuu intertekstuaalisuuden kautta. Tekstit eivät ole autonomisia vaan syntyvät toisista teksteistä, artikuloituvat tietyillä tavoilla, jotka riippuvat sosiaalisten olojen vaihtelusta. Diskursiivisen, sosiaalisen ja kulttuurisen vaihtelun suhde ei ole läpinäkyvä. Niinpä kriittinen lähestymistapa implikoikin juuri näkymättömien syiden ja yhteyksien näkyväksi tekemistä ja luonnollisina pidettyjen valtarakenteiden esiinkaivamista. (Fairclough 1992, 8–9.)

Kriittinen diskurssianalyysi edustaa siis ajattelua, jonka mukaan autonomisia tekstejä ei ole olemassa, vaan jokainen diskurssi on ympäristönsä, ei pelkästään sen nimellisen tuottajan tuotos. Diskurssianalyttinen tutkimus tukeutuu konstruktionistiseen näkökulmaan, jonka mukaan kielen käyttöä ei analysoida todellisuuden kuvana ja siltana todellisuuteen, vaan todellisuuden rakentamisena, osana todellisuutta itseään (Jokinen ym. 1993, 9.) Mieluummin kuin teoriasta, diskurssianalyysin yhteydessä onkin parempi puhua teoreettisesta viitekehystä.

2.2 Diskurssin käsitteestä

2.2.1 Käsitteen määrittelyä

Diskurssin käsitteen määrittelyssä ollaan yksimielisiä ainoastaan siitä, että termin käyttö on sekavaa. Ongelmat ovat syntyneet, kun monilla erillisillä tieteenaloilla (lingvistiikka, sosiologia, psykologia, antropologia, kirjallisuustiede, filosofia, viestintätieteet) on tehty diskurssintutkimusta erilaisia teoreettisia näkökulmia käyttäen. (Potter & Wetherell 1987, 6.) Kun tekstillä perinteisesti on viitattu kirjoitukseen, on diskurssilla viitattu puheeseen. Tämä karkea jako ei diskurssintutkimuksessa kuitenkaan päde, vaan käsitteitä käytetään synonyymisestäikin. Etymologisesti sana teksti tulee latinan sanasta *textum*, joka tarkoittaa 'jotakin yhteen kudottua', kun taas diskurssi, *diskursus*, tarkoittaa 'ympäriinsä juoksentelua'. Näin ollen siis teksti viittaa johonkin kiinteään ja materialisoituneeseen ja diskurssi puolestaan toimintaan ja liikkeeseen. Diskurssin käsitteellä viitataan usein myös tekstien tuottamisen sääntöihin ja tapoihin, minkä vuoksi diskurssista voidaan myös puhua puhetapana. (Luostarinen & Väliaverron 1991, 53.)

Sinclair & Coulthard (1975, 8) luokkahuonetutkimuksessaan määrittelevät puhutun diskurssin tavaksi, jolla virkkeitä laajemmat osat muotoutuvat ja liittyvät toisiinsa. Sosiaalipsykologit Potter ja Wetherell määrittelevät diskurssin väljästi puheen ja kirjoituksen muodoiksi, jolloin diskurssintutkimuksen mielenkiinto ei kohdistu puhtaasti diskurssiin, vaan tavoitteena on parempi sosiaalisen elämän ja kanssakäymisen ymmärrys. (Potter & Wetherell 1987, 6–7.) Thompson (1984: 133)

samoin määrittelee diskurssin hyvin väljästi puheeksi tai kirjoitukseksi realisoituneeksi kieleksi.

Lingvistiikan parissa diskurssi on määritelty kolmella eri tavalla. Ensiksikin se on nähty yksinkertaisesti puhuttuna kielinäytteenä vastakohtana kirjoitetun tekstin käsitteelle. Toiseksi diskurssin käsite on laajennettu koskemaan lähettäjän ja vastaanottajan välistä vuorovaikutteista ulottuvuutta, jolloin teksti puolestaan on yksi diskurssin ulottuvuus, tuotosprosessin tulos. Kolmanneksi lingvistit ovat määritelleet diskurssin eri kielityypeiksi, joita käytetään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaaliteoreetikot puolestaan, joista Foucault tärkeimpänä nimenä, näkevät diskurssin erilaisiksi tavoiksi strukturoida tietoa ja sosiaalisia käytäntöjä. (Fairclough 1993, 3)

Norman Faircloughin mukaan mitkään aiemmat määritelmät eivät yksinään ole kyenneet sisällyttämään itseensä kaikkia diskurssin sekä kielellisiä, että sosiaalisia ulottuvuuksia. Sosiaalisen määritelmän pahimpana puutteena hän pitää kielijärjestelmän ymmärtämistä läpinäkyvänä systeeminä, maailman kuvana, jolloin kieli olisi yhtä kuin todellisuus, eikä sinänsä tutkimisen arvoinen asia. Lingvistit puolestaan ovat nähneet diskurssit voimasuhteiltaan staattisina ja “ valmiina” tuotteina, jolloin puolestaan diskurssin tuottamis- ja tulkintaprosesseihin ei ole kiinnitetty riittävä huomiota. (Fairclough 1993, 2-3.)

Tässä tutkimuksessa diskurssin määritelmänä käytetään Faircloughilta peräisin olevaa tapaa yhdistää lingvistinen ja sosiaalinen teoria, minkä tuloksena on syntynyt kolmiulotteinen diskurssikäsite. Määritelmä on kapeampi kuin sosiaaliteoreetikoiden yleensä; sen sijaan että määriteltäisiin diskurssi laveasti puhutun ja kirjoitetun kielen käytöksi, Fairclough määrittelee diskurssin kielen käytön sosiaalisten käytäntöjen muodoksi, jolloin diskurssi on ensinnäkin toiminnan muoto (toimintaa maailmassa, vuorovaikutusta, representaatioiden muotoja) ja toiseksi diskurssin ja sosiaalisten rakenteiden välillä on dialektinen suhde. Näin ollen diskurssi on sosiaalisesti muotoutuva käytäntö, joka ei vain representoi maailmaa vaan myös muodostaa ja rakentaa merkitysten maailmaa. (Fairclough 1992, 64.) Faircloughin kolmiulotteisen diskurssikäsitteen mukaan jokaisessa diskurssissa, niin puhutussa kuin kirjoitetussakin, on läsnä itse tekstin taso, diskursiivisten käytänteiden eli tuottamisen ja tulkinnan taso sekä sosiokulttuuristen käytänteiden taso.



Kolmiulotteinen diskurssikäsite (Fairclough 1992, 73)

Näitä ulottuvuuksia silmällä pitäen voidaan diskurssista erottaa kolme konstruktivisen vaikutuksen aspektia. Ensinnäkin diskurssi edistää sosiaalisten identiteettien, subjektipositoiden, sosiaalisten subjektien ja minuuksien rakentumista. (Fairclough 1992, 64.) Subjektiposition käsitteen avulla voidaan analysoida toiminnan rajoituksia: millä tavoin ihmisen positiot, asemat, voivat lukkiutua erilaisissa tilanteissa (Jokinen ym. 1993: 39). Toiseksi diskurssi auttaa muodostamaan suhteita ihmisten välille ja kolmanneksi diskurssi edistää tieto- ja uskomussysteemien rakentumista. Diskurssi siis muodostaa kolme kielen merkityksen funktiota: identiteettifunktion, suhteellisen funktion ja ideationaalisen funktion. (Fairclough 1992, 64.)

2.2.2 Tekstiulottuvuus diskurssissa

Diskurssin ominaisuuksista tekstin tasolla ei koskaan voida puhua täysin tekstin tuottamisen ja tulkinnan aspekteista irrallaan, vaan tavalla tai toisella tekstianalyysissä yhdistyvät muodon ja merkityksen analyysit (Fairclough 1992, 73–74). Jo tekstin ominaisuuksien mekaaninen tulkitseminen sisältää tietynlaisen tulkinta-aspektin; kielen muotoja on käytännössä mahdotonta tyystin erottaa merkityksistä. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on syytä pitää mielessä, että myös tutkija on tulkitsija.

Periaatteessa mikä tahansa tekstuaalinen ominaisuus voi olla diskurssianalyysin kohteena, mutta karkeasti tekstianalyysi voidaan Faircloughin mukaan jakaa neljän pääotsikon alle: sanaston, kieliopin, koheesion ja tekstin rakenteen analyysiin. Sanastanalyysissä voidaan keskittyä siihen, kuinka tarkoitteet on nimetty. Tällöin on erityisesti kiinnitettävä huomiota vaihtoehtoisii nimeämistapoihin, vrt. ‘terroristi’ ja ‘vapaustaistelija’. (Fairclough 1992, 76–77.) Oppilaiden diskurssia analysoitaessa voitaisiin esimerkiksi problematisoida sitä, mitä eroa on sillä, puhutaanko ‘äidinkielestä’ vai ‘meidän omasta kielestämme’. Sanastanalyysissä huomio voidaan kiinnittää myös sanojen merkityksiin: sanojen merkitykset voivat eri ihmisille olla hyvinkin erilaisia. (Fairclough 1992, 76–77.) Tämä on mielenkiintoinen aspekti aineistoa ajatellen. Toisille ‘kieli’ merkitsee sanoja ja lauseita, toisille puhetta, jotkut eivät kykene määrittelemään käsitettä lainkaan. Kolmanneksi sanastanalyysissa voidaan tutkia vaihtoehtoisia metaforia (Fairclough 1992, 76–77). Teksteihin syntyy merkittävä ero, jos toisessa puhutaan vapaus- ja toisessa veljessodasta.

Kieliopin analysointiin keskityttäessä lause toimii analyysin perusyksikkönä. Lauseet, jotka muodostavat virkkeitä, ovat monifunktioisia ideationaalisten, interpersonaalisten ja tekstuaalisten merkitysten kombinaatioita. Lausetta muodostettaessa tehdään tietoisia tai tiedostamattomia valintoja, jotka vaikuttavat tapaan, jolla sosiaalisia identiteettejä, suhteita, tietoa ja uskomuksia välitetään. (Fairclough 1992, 76.) Esimerkiksi se, käytetäänkö jotain ilmiötä määriteltäessä myönteistä vai kielteistä muotoa, voi olla valtasuhteiden ja uskomusten välittämisen kannalta merkittävää.

Kun huomio kiinnitetään tekstin koheesioon, tarkastellaan sitä, kuinka lauseet yhdistetään virkkeiksi ja virkkeet puolestaan suuremmiksi tekstikokonaisuuksiksi. Koheesion keinot ovat monet; voidaan käyttää synonyymejä, toistoa, pronomineja, konjunktioita jne. Koheesio on eräänlaista tekstin arkkitehtuuria, joka vaihtelee erilaisissa diskursseissa. (Fairclough 1992, 77.)

Tekstianalyysi voi kohdistua myös tekstin rakenteeseen, joka myös on eräänlaista tekstin arkkitehtuuria, erilaisten tekstien ylemmän tason ilmiöitä. Tekstikappaleiden yhdistely ja tekstityyppien muotoutumiskonventiot antavat tietoa sosiaalisten identiteettien ja suhteiden tieto- ja uskomusjärjestelmistä. (Fairclough 1992, 77–78.)

Nähdäkseni tekstianalyysia on käytännössä vaikea rajata vain tiettyihin ennalta päätettyihin ilmiöihin, sillä usein tutkittava teksti itsessään määrittelee, millaisten ilmiöiden tutkiminen on relevanttia, ja luonnollisesti tutkijan omat kyvyt nähdä ja tulkita tutkittavaa tekstiä ovat ratkaisevia. Myös esimerkiksi sanaston ja koheesion tutkiminen toisistaan erillään voi olla mahdotonta, usein ne limittyvät tavalla tai toisella toisiinsa; ajatellaan vaikka tekstiä, jossa naisesta on käytetty 'synonyymeinä' myös sanoja akka, muija ja emäntä. Tällöin lienee mahdotonta nähdä nimeämisiä ainoastaan sidoskeinoina, vaan myös merkitysvivahteet on huomioitava. Tekstejä analysoitaessa emme voi ajatella, että jotkut tietyt ilmiöt ovat olemassa tekstissä odottamassa tutkijaa, vaan on ennemminkin ajateltava, että tutkittavat tekstit aktualisoituvat vasta tutkijan päässä, jolloin tutkijan kyvyt ja kapasiteetti ratkaisevat tutkittavat ilmiöt. Tässä vaiheessa on tietenkin hyvä kysyä, kuinka tieteellisen tiedon edellyttämä objektiivisuus toteutuu tällaisessa tutkimuksessa. Kysymys on täysin oikeutettu ja siihen palataan tarkemmin vielä luvussa kaksi.

Tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa on tekstin tasolla keskittyä lähinnä sanastoon (mitä kieli merkitsee), kieliopissa lauseanalyysiin (kieltolauseet) sekä tekstin koheesioon eli tekstikappaleiden yhdistelyyn: miten vastakkaisia näkemyksiä edustavat subjektipositiot rakentavat yhtenäisen kokonaisuuden (lähinnä konjunktioiden analysointia). Tässä tutkimuksessa on täytynyt pitää mielessä, että analysoinnin kohteena haastattelujen osalta on puhekieli, jonka tuottamistavat luonnollisesti ovat erilaiset kuin kirjoitetun kielen. Tällöin esimerkiksi tekstin koherenttius ei rakennu pelkästään tekstin sisällöstä, vaan myös puhetilanteesta, jolloin muun muassa nonverbaalisella viestinnällä on tärkeä osuus koherenttiuden luojana.

2.2.3 Diskursiivisten käytänteiden ulottuvuus

Tekstin diskursiivisten käytänteiden taso sisältää tekstin tuottamisen, jakelun ja kuluttamisen prosessit, jotka vaihtelevat eri diskurssityypeissä sosiaalisten faktorien mukaan. Eri konteksteissa tekstit esimerkiksi tuotetaan eri tavoin, esimerkiksi sanomalehtiartikkelit syntyvät useiden toimitusrutiinien tuloksena. (Fairclough 1992, 78). Samoin oppilas puhuu koulusta ja opiskelusta eri tavoin kavereilleen,

vanhemmilleen, opettajille ja haastattelijalle. Samoin oppilaan puhe voidaan ymmärtää eri tavoin tulkitsijasta riippuen.

Tekstien kulutus vaihtelee tekstityyppien mukaan. On luonnollista, että reseptejä, sanomalehtiä, romaaneja kuin myös juoruilua ja poliittisia puheita tulkitaan eri tavoin. Tekstien kuluttaminen samoin kuin tuottaminen voi olla individuaalista tai kollektiivista toimintaa, ja tekstit myös kuuluvat erilaisiin konteksteihin. Tekstin tuottamisen ja tulkinnan sosiokognitiiviset ulottuvuudet sijaitsevat diskurssin jäsenten välisissä tekstin tuottamis- ja tulkintaprosesseissa, jotka yleensä ovat tiedostamattomia ja automatisoituneita, mikä on tärkeää ideologian tehokkuuden kannalta. (Fairclough 1992, 79–80.) Nähdäkseni tämä tarkoittaa sitä, että arkidiskursseissa tietyt sosiaaliset konventiot ja ideologiat näyttäytyvät niin luonnollistuneina, että niille ei nähdä mitään vaihtoehtoja olevankaan. Ideologian toimivuuden kannalta tämä on tietysti tavoiteltu tila, sillä ihminen ei kaipaa sitä, mistä ei mitään tiedä.

Edellisessä luvussa lueteltujen neljän tekstintutkimuskohteen lisäksi diskurssianalyysin mielenkiinto voi kohdistua tekstin voimaan, koherenssiin ja intertekstuaalisuuteen. Tekstin voima, joka tulkinnallisen aspektin takia esitellään diskursiivisten käytänteiden otsikon alla, on tekstin toiminnallinen komponentti, osa tekstin interpersonaalista merkitystä, jolla tehdään sosiaalisesti se, mitä puheaktiteorian piirissä on tehty jaotteleamalla puheakteja käskyiksi, kysymyksiksi, uhkauksiksi, lupauksiksi jne. Joskus tekstin tulkinnalle voi olla olemassa ristiriitaisia tulkintoja, jolloin tärkeäksi tekstin voimasuhteiden ratkaisijaksi tulee konteksti. Tilannekontekstin vaikutus tekstin tulkintaan riippuu tilanteen tulkinnasta (Fairclough 1992, 82–83.) Esimerkkinä kontekstin vaikutuksesta tekstin voiman tulkintaan voidaan ajatella vaikka tilannetta, jossa kaverukset puhuvat puhelimesta ja toinen sanoo 'Älä viitsi!', jolloin merkitys on huudahduksenomainen 'Narraat!' tai 'Ei voi olla totta!'. Voimasuhteiltaan aivan toisenlainen tulkinta syntyy tilanteessa, jossa opettaja toteaa vilkkaalle oppilaalleen 'Älä viitsi', jolloin merkitys on lähinnä käsky 'Lopeta heti'.

Tekstin koherenssi on parempi määritellä tulkintojen kuin tekstien itsensä ominaisuuksiksi. Koherentti teksti on sellainen, joka muodostaa järkevän kokonaisuuden. (Fairclough 1992, 83.) Tekstin koherenttius eroaa tekstin koheesiosta siinä, että koheesion keinot ovat usein eksplisiittisesti osoitettavissa tekstistä (pronominit, synonyymit jne.), kun taas koherenssissa tulkitsijan mentaaliset mallit

toimivat koherentiuden luoja. Tulkitsijan päässä kaksi näennäisesti toisistaan riippumatonta lausetta 'Huomenna on viimeinen koulupäivä' ja 'Ensi viikolla en tee mitään' muodostavat järkevän, koherentin kokonaisuuden, koska koulun loppuminen tarkoittaa lomaa ja lomalla on sallittua olla tekemättä mitään.

Kun puhutaan tekstin intertekstuaalisista ominaisuuksista, tarkoitetaan sitä, että tekstit aina ovat otteita muista teksteistä. Teksti voi esimerkiksi jäljitellä, vastustaa tai ironisoida muita tekstejä, jolloin toinen teksti väistämättä on osa sitä. Intertekstuaalinen näkökulma teksteihin myös painottaa tekstien historiallisuutta, eli tekstit siirtävät menneisyyttä nykyisyyteen. Fairclough jakaa intertekstuaalisuuden kahteen tyyppiin, eli hän erottaa toisistaan manifestoituneen intertekstuaalisuuden ja interdiskursiivisuuden eli konstitutiivisen intertekstuaalisuuden. Manifestoituneella intertekstuaalisuudella tarkoitetaan tekstien avointa viittaussuhdetta aiempiin teksteihin. Interdiskursiivisuus, konstitutiivinen intertekstuaalisuus, tarkoittaa sitä, kuinka diskursseissa välittyvät erilaiset konventiot ja (kirjoittamattomat) diskurssisäännöt (Fairclough 1992, 84–85.)

Intertekstuaalisuus on merkittävä diskurssin tulkinnan ja tuottamisen tutkimuskohde matkalla kohti diskurssien sosiaalista luonnetta. Kieli ja sen käyttö opitaan sosiaalisesti ja kielenkäyttö kehittyy, mukautuu ja muovautuu erilaisissa tilanteissa sosiaalisesti. Yksilö ei siis ole autonominen tekstin tuottaja, vaikka hän ei eksplisiittisesti käyttäisikään lainauksia toisista teksteistä tai viittaisi niihin. Jo se, että käytämme äidinkieltämme niin kuin käytämme on intertekstuaalisuutta, Faircloughin määritelmän mukaan interdiskursiivisuutta. Ajatellaanpa vaikka Peter Bichelin novellia Pöytä on pöytä (1969), jossa vanha mies elämäänsä kyllästyttyään alkaa kutsua sänkyä tauluksi, pöytää matoksi ja tuolia herätyskelloksi. Lopulta kukaan ei enää ymmärrä miestä eikä hän enää ymmärrä muita. Hänen kohtalonsa on jäädä yksin, sillä hänen kielenkäytöstään puuttuu sosiaalinen ulottuvuus.

2.2.4 Sosiokulttuuristen käytänteiden ulottuvuus

Tämä diskurssin ulottuvuus pyrkii yhdistämään kielen ja kielen käytön sen sosiaaliin yhteyksiin. Jos diskurssianalyysissä tukeudutaan konstruktionistiseen näkökulmaan, jonka mukaan kielen käyttöä ei analysoida todellisuuden kuvana ja siltana

todellisuuteen, vaan todellisuuden rakentamisena ja osana todellisuutta itseään (Jokinen ym. 1993, 9), on myös käytetyn diskurssin käsitteen kyettävä vastamaan diskurssianalyysin määritelmän haasteisiin.

Diskurssin sosiaalisten käytänteiden yhteydessä keskeisiä käsitteitä ovat *ideologia* ja *hegemonia*. Tämä on ymmärrettävää, kun ajatellaan, että kielen käytön sosiaalisessa ulottuvuudessa on aina tavalla tai toisella kysymys vallankäytöstä, valtataistelusta, hallitsevan ja hallitun yhteiskuntaluokan diskursiivisesta taistelusta. Ideologian ja hegemonian käsitteiden abstraktisuuden takia niiden määrittelyyn on syytä syventyä tässä hetkeksi.

Thompsonin (1984, 3–4) mukaan historiallinen katsaus humanistisiin ja sosiaalitieteisiin osoittaa, että ideologiaa on käsitteenä käytetty kahdella tavalla. Ideologia on nähty sekä neutraalina, puhtaasti kuvailevana ajatusten, uskomusten ja symbolisten käytänteiden systeeminä, että kriittisenä käsitteenä, jolloin se on liitetty hallitsemisen prosessiin, epäsymmetristen valtasuhteiden tukemiseen. Thompsonin mukaan ideologiaa voidaan tarkastella tutkimalla tapaa, jolla merkitykset tukevat ja kannattelevat valtasuhteita. Hänen mukaansa ideologian määrittelyssä on kiinnitettävä huomiota toiminnan ja yhteiskunnallisten rakenteiden väliseen suhteeseen, jota on lähestyttävä erottamalla kolme toisiinsa monin tavoin kytkeytynyttä abstraktiotasoa. 1) Ensimmäinen ja välittömin taso on *toiminnan* taso, jolla agentit osallistuvat ja vaikuttavat sosiaaliseen maailmaan 2) Toinen abstraktiotaso on *sosiaalisten instituutioiden* taso, josta voidaan vielä erottaa erityiset ja sedimentoituneet instituutiot. Erityiset instituutiot voidaan nähdä sosiaalisten suhteiden asiointilana yhdessä niihin varastoituneiden materiaalistien resurssien kanssa. Esimerkkinä erityisestä instituutiosta voisi toimia Jyväskylän yliopisto, joka muodostuu tietyistä valtasuhteista ja materiaalisista resursseista. Sedimentoituneella instituutiolla tarkoitetaan sellaisia muodostelmia, jotka säilyvät vaihtelevissa erityismuodoissa, jolloin yliopistojärjestelmä sinänsä olisi esimerkki tällaisesta instituutiosta. 3) Kolmas ja kaikkein abstraktein taso Thompsonin mukaan on *yhteiskunnallinen rakenne*. Se muodostuu sarjasta elementtejä ja niiden keskinäisistä suhteista, jotka puolestaan määrittelevät ehdot sosiaalisen muodostelman olemassaololle ja rajat sen erilaisille komponenteille. Rakenteellisista elementeistä voidaan erottaa kaksi kategoriaa. Toisaalta on olemassa elementtejä, jotka ovat yhteisiä kaikille yhteiskunnille, sillä ne edustavat yhteiskunnan välttämättömiä ehtoja, kuten esimerkiksi hyödykkeiden

tuotanto. Toisaalta on olemassa elementtejä, jotka ovat välttämättömiä tietyn yhteiskuntatyyppin jatkuvuudelle, esimerkiksi pääoma ja palkkatyö kapitalismille. Jokainen näistä kolmesta abstraktiotasosta edustaa tietyllä tavalla valtaa. Toiminnan tasolla ja yleisimmässä merkityksessään valta on yksilön valtaa toimia omien päämääriensä saavuttamiseksi. Instituutioiden tasolla valta on kapasiteetti, joka mahdollistaa tai valtuuttaa jotkut agentit tekemään päätöksiä ja toteuttamaan päätöksiä. Valtaa institutionaalisenä valtuutuksena säätelevät rakenteelliset ehdot, jotka määrittelevät instituutioiden muuntelulle rajat. (Thompson 1984, 127–130.) Thompsonin mukaan ideologian tutkiminen on kielen käytön tutkimista sen sosiaalisessa ympäristössä. Tällöin analyysi koostuu kolmesta osasta: yhteiskunta-analyysistä, joka jakautuu edellä mainittuihin toiminnan, instituutioiden ja rakenteiden tasoon, diskurssianalyysistä, jolla pyritään osoittamaan kielen rakenteiden rooli ideologisessa vaikuttamisessa, sekä tulkinnasta, jonka tehtävänä on kytkeä diskurssi uudelleen tukemiinsa hallitsemissuhteisiin. (Thompson 1984, 134–138.)

Kress ja Hodge (1997, 6) teoksessaan *Language as Ideology* määrittelevät ideologian seuraavasti:

Kieli tyypillisesti on upotettu ympäröivän yhteiskunnan elämään käytännön tietoisuutena tästä yhteiskunnasta. Tämä tietoisuus on väistämättä osittaista ja väärää tietoisuutta. Kutsumme sitä ideologiaksi määritellen ideologian systemaattiseksi ideoiden joukoksi, jotka järjestäytyvät tietystä näkökulmasta käsin. [- -] Ideologia ei siten viittaa mihinkään asemaan tai luotettavuuteen todellisuuden oppaana.

Näin ollen Kressin ja Hodgen ideologian määritelmä lähestyy sosiaalisen todellisuuden käsitettä, jolla tarkoitetaan kielellistä versiota todellisuudesta. Ideologia on siten kielellinen todellisuuden konstruktio, versio maailmasta, jossa todellisuus realisoituu totuuksiksi, vääryyksiksi, pakoiksi, mahdollisuuksiksi ja mahdottomuuksiksi.

Ideologian määrittelyssä Fairclough tukeutuu paljolti ranskalaisen filosofin Louis Althusserin näkemyksiin. Fairclough esittää ideologiaa koskien kolme tärkeää väitettä. Ensinnäkin, ideologioilla on instituutioiden käytänteissä materiaallinen eksistenssi, jolloin diskursiivisia käytänteitä voidaan tutkia ideologian materiaalisina muotoina. Toiseksi, ideologia 'kutsuu' yksilöt subjekteiksi (ks. myös Althusser 1976), mistä seuraa merkittävä ideologinen efekti eli subjektien perustamisen perusrakenne.

Kolmanneksi ideologiset valtionkoneistot ovat sekä luokkataistelun kohteita että kentiä. (Fairclough 1992, 87.)

Ymmärtääksemme Althusserilta peräisin olevaa ideologisen valtiokoneiston käsitettä on perehdyttävä tarkemmin hänen näkemyksiinsä vallankäytöstä. Sen keinoista Althusser erottaa väkivallan tai sen käytön mahdollisuuteen perustuvan valtiokoneiston (poliisi, oikeusistuimet, vankilat) rinnalla ideologiset valtiokoneistot, jotka toimivat ideologian keinoin yksityisillä alueilla kuten uskonnon, koulutuksen, perheen tai kulttuurin piirissä. (Althusser 1976, 100–101.) Valtiokoneiston tehtävänä on varmistaa poliittiset edellytykset tuotantosuhteiden uusintamiselle, mikä on suurilta osin ideologisten valtiokoneistojen, kuten koulutuksen, tehtävä. Säilyttääkseen valtiovallan hallitsevan luokan on toteutettava hegemoniaansa sekä ideologisia valtiokoneistoja koskien että näiden sisällä (Althusser 1976, 104–106).

Fairclough näkee ideologiat todellisuuden signifioijina, konstruoijina. Ne muotoutuvat moniin diskursiivisten käytänteiden muotoihin ja merkitysten ulottuvuuksiin, ja ne osaltaan vaikuttavat valtasuhteiden tuottamiseen, uudelleentuottamiseen ja transformaatioon. Diskursiivisiin käytänteisiin asettuneet ideologiat ovat tehokkaimmillaan silloin, kun niistä on tullut luonnollisia, terveen järjen mukaisia. Tällaista luonnollistunutta tilaa ei kuitenkaan pidä erehtyä pitämään muuttumattomana, sillä edellinen viittaus ideologioiden transformatiivisiin ominaisuuksiin osoittaa, että diskursiiviset käytänteet on nähtävä myös ideologisen valtataistelun kenttänä. (Fairclough 1992, 87–88.)

Ideologia vaikuttaa kieleen monin tavoin ja monilla tasoilla, eikä sen sijaintia kielessä voida eksplisiittisesti osoittaa, kuten ei kieltä myöskään voida lukea ja käyttää ideologisesta aspektista erillään. Ideologia on sekä rakenteiden että tapahtumien ominaisuus, joka perustuu näiden kahden vuorovaikutuksellisen suhteeseen. Fairclough ei allekirjoita Althusserin näkemystä, jonka mukaan subjekti sijoittuu ideologiaan siten, että ideologian toiminta ja vaikutukset antavat subjektille *kuvitteellisen* autonomian. Tämä näkemys aliarvioi subjektiin kapasiteettia toimia itsenäisesti tai kollektiivisesti agenttina, ideologiasta vapaana toimijana. (Fairclough 1992, 88–89, 91.)

Jos verrataan Faircloughin ja Thompsonin ideologiamääritelmiä ja keinoja tunkeutua sen olemukseen, havaitaan, että huolimatta yhtäläisyyksistä niistä löytyy myös eroja. Kun Thompson näkee diskurssianalyysin yhteiskunnallisen analyysin

rinnalla yhtenä osana ideologian tulkintaa, on Fairclough puolestaan yhdistänyt yhteiskunnallisen ulottuvuuden ja ideologian diskurssianalyysin sisälle sosiokulttuurallisten käytänteiden tasoksi. Kun Thompsonin huomio on yhtä lailla yhteiskunnallisissa kuin kielen rakenteissa, on Fairclough keskittynyt kieleen huomioiden sen yhteiskunnallisen aspektin valtarakenteita tuottavana, uusintavana ja uudistavana.

Hegemonian käsite on peräisin Gramscilta (1979, 1982). Sen avulla on mahdollista ulottaa hallitsemisen analyysi hallitsemisprosessin keskeiseen ongelmaan: hallittujen vapaaehtoiseen suostumukseen. Hegemonia rakentuu monimutkaisten kamppailuprosessien tuloksena, eikä sitä ole ennalta olemassa yhteiskuntarakenteissa tai tietyn tuotantotavan luokkarakenteissa. Hegemonia ei ole pysyvä tila, vaan sitä on koko ajan uudistettava ja saatava sille uusi hyväksyntä. (Järvinen 1996, 40.)

Faircloughin sanoin hegemonia ei koskaan esiinny totaalisenä vaan aina osittain ja ajoittain. Se on valtaa yhteiskunnan ekonomisella, poliittisella, kulttuurisella ja ideologisella alalla, ja hegemoniataisteluja käydään monissa instituutioissa, muun muassa perheissä ja kouluissa. Hegemonia tuottaa sekä mallin että muotin. Esimerkkinä mallista voi toimia koulutusjärjestelmä, jossa valtaapitävät harjoittavat valtaa konstituomalla liittoja siten ennemminkin yhdistäen kuin dominoiden suoraan alaluokkia. Hegemonia tuottaa myös muotin: sosiaalisella tasolla hegemonian saavutukset vaativat paikallisten ja puoliautonomisten instituutioiden ja voimasuhteiden yhdistymistä. Näin ollen hegemonian käsite yhdistää diskurssin muodot niihin sosiaalisiin käytänteisiin, joiden osia ne ovat. Muotin avulla voidaan analysoida niitä sosiaalisia käytänteitä, joihin diskurssi voimasuhteineen hegemoniaa tuottaen, muotoillen ja haastaen kuuluu. Mallin avulla voidaan tutkia diskurssikäytänteitä sinänsä hegemonisen taistelun muotoina. (Fairclough 1992, 92—95.)

Tässä tutkimuksessa sosiokulttuurallisten käytänteiden tasolla ideologiaa tarkastellaan subjektipositioiden yhteydessä luonnollistuneina asiainloina sekä subjektipositioiden valtataisteluna. Ideologisenä diskurssiulottuvuutena voidaan siten nähdä kulttuurisesti hyväksytyt diskurssit, hegemoniset itsestäänselvyydet, jotka eivät juuri perusteluja kaipaa. Ideologian valtataistelun kentällä ideologian vastavoimat puolestaan näyttäytyvät usein suojattuna kritiikkinä vallitsevia käytänteitä kohtaan.

2.3 Kriittistä kriittistä diskurssianalyysiä ja analyysin arviointiperusteita

Edustaisi varsin omnipotenttia ja kritiikitöntä ajattelua, jos tutkija kriittisen diskurssianalyysin avulla kuvittelisi saavansa tutkimuskohteensa sosiaalisesta ja diskursiivisesta luonteesta irti kaiken mahdollisen. Kriittinen diskurssianalyysi ei kuitenkaan ole mikään autuaaksitekevä tutkimusmenetelmä, ennemminkin päinvastoin: van Dijk (1993, 253) mukaan se on hyvin työläs ja monialaisuutta edellyttävä tutkimusmenetelmä. Tässä kohtaa voikin täysin syystä kysyä, onko kyseessä kenties menetelmä, joka yrittää haukata kakusta liian suuren palasen? Näin voi käydä, etenkin jos tutkimuksessaan päätyy seikkailemaan kaikilla diskurssianalyysiä sivuavilla tieteenaloilla ja kokeilemaan lukuisia diskurssianalyysissä sovellettuja tutkimusmenetelmiä. Vaaran ymmärtää vielä paremmin, kun tiedostaa, että diskurssianalyysi on alue, josta on mahdollista kirjoittaa kaksi kirjaa, joiden sisällöt eivät lainkaan kohtaa toisiaan (Potter & Wetherell 1987, 6). Myös kriittisen diskurssianalyysin suhteen on siten oltava kriittinen. Mielestäni kriittinen diskurssianalyysi kuitenkin on relevantti menetelmä silloin, kun kielen avulla yritetään tunkeutua sellaisiin yhteiskunnassamme syvällä piileskeleviin uskomuksiin ja ideologioihin, joita koulumaailmakin edustaa. On tehtävä tietoisia rajauksia ja pyrittävä tiedostamaan ja eksplikoimaan myös ne tulkinta- ja menetelmävaihtoehdot, jotka syystä tai toisesta jätetään käyttämättä.

Diskurssianalyysi ei ole tutkimusmenetelmä, vaan erilaisia menetelmiä salliva lähestymistapa, eivätkä sen arviointiperusteet yleensä muotoudu helposti perinteisiksi reliabiliteetti- ja validiteettikysymyksiksi (Suoranta 1991, 414–416). Tutkijan on ennen kaikkea pidettävä mielessä, että myös aineiston analyysi on tulkintaa, minkä vuoksi esimerkiksi tässä tutkimuksessa en puhu sosiaalisesta todellisuudesta, vaan sosiaalisen todellisuuden konstruktioista, jolloin tulkinnallinen aspekti säilyy myös lukijan mielessä paremmin. Diskurssianalyysin ja laadullisen tutkimuksen yhteydessä ylipäänsä tulkinnalla tarkoitetaan tutkimusaineiston tekemistä merkitykselliseksi, jolloin analyysia arvioitaessa puhutaan analyysin koeteltavuudesta. Tulkinnan sisäinen koeteltavuus kietoutuu kolmen kysymyksen ympärille: on arvioitava tulkintasääntöjen eksplikoimista, aineiston riittävyttä, sekä tulkinnan suhteuttamista vaihtoehtoisiin tulkintoihin. Tulkinnan ulkoiseen koeteltavuuteen liittyvät tulkinnan koeteltavuusalueeseen liittyvät perusteluvaatimukset. (Heiskala 1990, 244.)

Diskurssianalyysissä aineiston kattavuus ei kuitenkaan merkitse samaa kuin tilastollisissa tutkimuksissa, joiden yhteydessä puhutaan otannoista ja virhemarginaaleista. Laadullisen tutkimuksen avulla ei saada luonnontieteelliseen tutkimukseen verrattavissa olevia mittaustuloksia, jotka olisivat yleistettävissä tiettyyn korpukseen tai joiden avulla voitaisiin ennustaa. Kun jokainen aineisto on ilmaisultaan rikasta, monitasoista ja kompleksista kuin elämä itse, laadullinen tutkimus pystyy sen sijaan kuvaamaan, miten jokainen teksti kertoo tarinaansa, millaisia erontekoja ja luokituksia teksti sisältää ja miten se jäsentää maailmaa. (Alasuutari 1993, 67, 84.) Tarkastelun kohteena eivät ole siis yksilöt, vaan sosiaaliset käytännöt ja merkityssystemit, joita ihmiset toiminnassaan tuottavat (Jokinen ym. 1993, 37).

Potterin ja Wetherelin (1987, 170) mukaan diskurssianalyttistä tutkimusta voidaan arvioida muun muassa sen koherenttiuden avulla: kuinka diskurssit sopivat yhteen ja kuinka diskursiiviset rakenteet tuottavat efektejä ja toimintaa. Saman hieman yleisemmin on todennut Mäkelä (1990, 48), jonka mukaan laadullisen analyysin on kyettävä määrittelemään aineiston yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka ja sen tuotantoehdot. Edelliseen läheisesti liittyvät vielä vaatimukset analyysin esiin kaivamista uusista tutkimuskysymyksistä ja sen päätelmien hedelmällisyydestä (Potter & Wetherell 1987, 172).

3 KOULUN JA OPETUKSEN MUUTOKSESTA

3.1 Miksi koulun ja opetuksen pitäisi muuttua?

Koulun muutospainet johtuvat muuttuvan yhteiskuntamme vaatimuksista. Aikaamme leimaavat niin kansainväliset kuin kotimaisetkin voimakkaat yhteiskunnalliset muutokset. Valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät ovat muuttuneet siinä määrin, että vaikutukset on välttämätöntä ottaa huomioon koulunkin kannalta. (POPS 1994, 8.) Opetussuunnitelmaan koulun muutostarpeet on kirjattu näin, mutta opetussuunnitelma ei tarkemmin selvitä, mitä nämä valtiollisten, poliittisten ja taloudellisten järjestelmien muutosten vaikutukset ovat ja mitä tekemistä niillä on koulun kanssa. Opetussuunnitelmassa myös sanotaan, että vaikutukset on *otettava huomioon*; kysymykseen miksi ja miten se tehdään, opetussuunnitelma ei vastaa. Ymmärtääksemme koulun muutostarpeita ja sen kytköksiä yhteiskuntaamme, on meidän luotava silmäys kouluun kansalaisuuden uusintamisjärjestelmänä.

Historiallista taustaansa vasten valtiollisen koulutuksen organisoituminen ajoittui tilanteeseen, jolloin agraarinen sääty-yhteiskunta oli muuttumassa teolliseksi luokkayhteiskunnaksi. Tällöin yhä enemmän kansan kouluttamisesta tuli valtion ohjailmaa kansalaiskasvatusta, jonka tärkeänä tavoitteena oli porvarillisen ihmisihanteen mukaisen yksilön kasvattaminen. Kansalaiskasvatukseen voidaan kuitenkin yhtä hyvin tulkita olevan hyvää tarkoittavaa kansan sivistämistä kuin sen sitomista yhteiskunnallisen tuotannon ja uusintamisen muutoksiin. Bourdieun (1976) mukaan koulun todellinen luonne on piilossa. Sitä pidetään autonomisena yksikkönä, jossa kunkin yksilön kykyjä kehittäen on mahdollista opettaa yleistä ja yhteistä kulttuuria. Kuitenkin todellisuudessa koulussa ihmiset saavat ja omaksuvat itselleen kulttuurista ja symbolista pääomaa (esimerkiksi arvosanoja), jota käytetään elämän pelivälineenä valtaa ja asemia hankittaessa. (Saukkonen 1991, 433, 435.) Edellisen mukaan koulutus ei siis suinkaan ole puhtaasti yksilöllisen kansalaisen etua ajavaa toimintaa, vaan historiallista näkökulmaansa vasten koulu pyrkii ylläpitämään vallitsevia valtarakenteita.

Tulevaisuudessa pitkäaikaisten työsuhteiden tilalle muodostetaan Jaffen ja Scottin (1991) mukaan yhä enemmän määräaikaista projektiryhmiä. Yksilöiden tarpeista korostuvat yhteistoiminnallisuus ja tiimityöskentelytaidot, ja yksilöltä

odotetaan yhä enemmän itsenäisyyttä, innovatiivisuutta ja luovuutta. Tulevaisuuden työelämän avaintaito ei ole enää yksittäisen sisältöalueen hallinta vaan oppimaan oppimisen taito. (Lairio & Puukari 1999, 125.) Edellä mainittu kansalaiskasvatuksen malli on syntynyt modernina aikakautena, jolloin rationalisoidun opetustyön mallin mukaisesti opetus ja kasvatus on perustunut käsitykseen, jonka mukaan tieteen tehtävä on muokata ihmistä ja sosiaalisia instituutioita tehokkaan ja häiriöttä toimivan yhteiskunnan aikaansaamiseksi. Kuinka siis tällainen moderni kansalaiskasvatuksen sapluuna soveltuu nykyiseen postmoderniin aikakauteemme, jolloin yhteiskuntamme kansalaiskasvattamisen malli on sirpaloitunut? Kun kansalaiskasvatus teollisessa yhteiskunnassa perustui koulun ja tuotannon analogiseen suhteeseen, on jälkiteollisessa yhteiskunnassa tämä kosketuspinta katoamassa. Modernin yhteiskunnan kansalaiskuntoisuus – vaatimukset työläismoraalista, nöyrymisestä esivallan ja kirkon edessä, sopeutumisesta pakkotahtisuuteen ja ehdottomiin auktoriteettisuhteisiin – saanevat nykyiset riskinotto- ja luovuutta korostavat yritysjohtajat puistelemaan päätään. (Saukkonen 1991, 436–437.)

Työelämän vaatimukset on tiedostettu, ja kasvatustieteiden piirissä on tutkittu ja todettu, että perinteisellä behavioristisella oppimiskäsityksellä ei haasteisiin voida vastata. Aikamme taikasana onkin konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka on paitsi ottanut vastaan muuttuvan työelämän haasteet, myös pyrkinyt vastaamaan kysymykseen, millä ehdoin ihmisen on mahdollista oppia oppimaan ja uusiutumaan koko elämänsä ajan (Rauste-von Wright 1994, 157). Uudessa opettamisen kulttuurissa pyritään luomaan sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa oppilaalle ongelmia, ohjausta, keinoja ja tukea. Taustalla on oletus, että ihminen pyrkii ymmärtämään maailmaa ja etsimään itse ilmiöille syitä ja selityksiä. (Rauste-von Wright 1994, 133.)

Uudessa opetussuunnitelmassa uuden oppimiskäsityksen mukainen opettaminen on ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä myönteisen oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogiikan keinoin. Opettajan roolin on muututtava entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, joten suunnittelussa korostuvat ihmisten väliset suhteet sekä oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio. Tästä näkökulmasta erityisesti työtavoilla on suuri merkitys sille, mitä ja miten opitaan. (POPS 1994, 10.)

3.2 Miksi muutos on hidasta ja vaivalloista?

Koulun voidaan viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana sanoa muuttuneen, tai yhtä hyvin voidaan todeta, että muutosta ei juurikaan ole tapahtunut. Näin voidaan sanoa, sillä muutosta voidaan tarkastella eri tavoin. Viime vuosikymmenellä toteutettu opetussuunnitelmauudistus on muuttanut koulua, samoin opettajien ja oppilaiden käyttämät oppimateriaalit ja -välineet ovat muuttuneet. Sen sijaan voidaan todella kysyä, onko opettajien opettaminen havaittavasti erilaista kuin ennen ja onko oppilaiden oppimisen laatu parantunut. On siis todella kysyttävä, mikä on muuttunut ja millä tavoin muutos on vaikuttanut. (Sahlberg 1996, 18.)

Luokkahuonetutkimusten viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tekemät tutkimukset eri maissa osoittavat, että luokkahuoneopetuksen malli tuntuu pysyneen suhteellisen muuttumattomana viimeisen sadan vuoden ajan. On sanottu (mm. Cuban 1984), että pedagogiset opit, teorit ja suuntaukset vaihtuvat, mutta opetus pysyy muuttumattomana. Tämän johdosta onkin ruvettu puhumaan opetustyön 'inertiasta', konservatiivisen opetuksen kyvystä vastustaa uudistusyrityksiä ja reformeja. (Miettinen 1990, 11.) Suomalaisesta koulututkimuksesta englantilaistutkijat Norris, Aspland, MacDonald, Schostak ja Zamorski (1996) sanovat seuraavaa:

Suomessa on vähän tutkimuspohjaista ymmärrystä kouluinstituutiosta. Sitä ei ole vielä tarvittu, mutta nyt sitä tarvitaan. Jos sodanjälkeisestä opetussuunnitelman ja kasvatuksen uudistuksen historiasta voisi mitään oppia, niin sen, että hallitukset ovat kaikkialla yliarvioineet kohtalokkain seurauksin käsityksensä koulusta ja samalla aliarvioineet koulun monimutkaisuuden ja jäykkyyden. Tämän seurauksena hallitukset ovat epäonnistuneet yrityksessään luoda olosuhteet tehokkaaseen koulujen uudistukseen. On kohtalokas virhe kohdella koulua yksinkertaisena panos-tuotosjärjestelmänä, jos sitä halutaan muuttaa. (Hämäläinen ym. 1999, 109.)

Koulun uudistuskyvyttömyyttä on maailmalla tutkittu ja yritetty löytää perustavanlaatuisia syitä koulun muuttumattomuuteen. Reproduktioteoreetikkojen mukaan koulun piilevä yhteiskunnallinen tehtävä, työelämässä vallitsevan työnjaon ja valtarakenteiden mukaisten asenteiden tuottaminen, tapahtuu luokkahuoneyöskentelyn muodossa. Opettajien tiedostamatta luokkahuoneopetuksen malli toteuttaa sopeuttamisen ja valikoinnin tehtäviä. Kyseistä reproduktiomallia on kritisoitu kahdestakin syystä. Ensiksikin teoria yksinkertaistaa näkemystä, jonka

mukaan taloudelliset valtarakenteet heijastavat tai määräävät koulun ja opettajien työskentelyn pelisääntöjä. Yhteiskunnan taloudelliset ja ideologiset vaatimukset eivät ole yksiselitteisiä, vaan kouluun kohdistuvat vaatimukset ovat todellisuudessa ristiriitaisia ja yhteen sovittamattomia. Toiseksi reproduktioteoria näkee opettajan roolin vain yhteiskunnan rakenteiden ja institutionaalisten vaatimusten mykkänä toteuttajana. (Miettinen 1990, 17–18.)

Toisen koulun muuttumattomuuden selitysmallin mukaan koulun ja luokkahuoneen organisatorinen rakenne sanelee opettajan toimintatavan. Tässä mallissa fyysiset luokkatilat, ikäryhmäjako, oppilasmäärät ja käytettävissä oleva aika määrittelevät syntyvän luokkahuonekontekstin ja opetuksen toiminnallisen rakenteen, johon opettajan on sopeuduttava. Tällöin opettajan peruskysymykseksi nousee, kuinka hallita ja kontrolloida luokkatilanteen sosiaalisesti monimutkaisia suhteita ja tilanteita ja näin luokkahuoneopetuksen malli näyttäytyy välttämättömänä ja käytännön sanelemana ratkaisuna. (Miettinen 1990, 19–20.)

Kolmantena syynä opetuksen muuttumattomuuteen tutkijat ovat nähneet sosiaalistumisen traditionaaliseen koulukulttuuriin. Opettajien arjen käytännön pedagogiikassa, implisiittisessä opetuksen teoriassa sijaitsevat julkilausumattomat säännöt siitä, kuinka opetustilanne voidaan hallita ja kontrolloida. Pedagogisten opintojen kasvatustieteelliset teoriat eivät siirry käytäntöön ja opettajat palaavat opetuksessaan perusmalliin, joka on syntynyt jo opettajien itsensä istuessa koulun penkillä. (Miettinen 1990, 22–23.) Edelliseen läheisesti liittyvä opetustyön muuttumattomuuteen vaikuttava syy on myös opettajan työtä koskevat uskomukset, jotka muodostuvat hyvin varhain ja tuntuvat olevan hyvin pysyviä, vaikka joutuisivat ristiriitaan järjen, koulutuksen tai kokemuksen kanssa. Tällaisia uskomuksia ovat muun muassa ennakko-oletukset, jotka ovat lähtökohdiltaan tosina pidettäviä, joidenkin asioiden olemassa olevia oletuksia (esimerkiksi traditionaali kieliopinopetus), vaihtoehtoiset uskomukset, esimerkiksi opettajan päässä oleva ideaalinen kuva hyvästä opetuksesta, jota ei käytännössä jostain syystä voida toteuttaa, sekä episodinen varasto, eli opettajan omat kouluajan ja koulutuksen kokemukset, jotka ohjaavat hänen työtään. (Sahlberg 1991/1998, 139–140.) Yhteistä kaikille koulututkijoille on ollut huomio ylhäältä alas suuntautuvien reformien

toimimattomuudesta: ne jäävät luokkahuoneiden ulkopuolelle ja katoavat jälkeä jättämättä. (Miettinen 1990, 17–23, 26.)

Suomalaisen koulun kehittämishankkeissa tällainen ylhäältä alas -suuntaus on ollut ellei poikkeukseton niin ainakin yleinen. Kuten muualla maailmallakin, kouluuudistukset ovat Suomessa usein kohdistuneet opetussuunnitelmiin, hallintoon, oppimateriaaliin, opetusvälineisiin, työajan rakenteisiin ja arviointimenetelmiin. Vähättelemättä lainkaan näiden uudistusten tarpeellisuutta voidaan kuitenkin todeta, että vain hyvin harvoin muutospyrkimykset on kohdistettu suoraan koulukulttuuriin: yksilöiden arvoihin, normeihin, rituaaleihin, uskomuksiin, yksilöiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin tai vallitseviin valtasuhteisiin. (Sahlberg 1998, 10-11.) Miettinen nimittää koulun nykytilaa koulun kriisiksi, jonka keskeinen elementti on ristiriita rationalisoidun opetustyönmallien ja -välineiden sekä yhteiskunnan nopean kehityksen välillä. Hänen mukaansa ristiriidan ratkaisemiseksi vaaditaan ainakin kaksi asiaa. Ensinnäkin koulun ja opettajien on tutkittava yhteiskunnan muuttumista ja näin palautettava opetuksen teorian historian taju. Toiseksi muutokseen on kyettävä reagoimaan todella, eikä vain näennäisesti kokeilemalla oppikirjamarkkinoiden uutuuksia vailla ymmärrystä ympärillä tapahtuvista muutoksista. (Miettinen 1990, 208–209.) Koulutuksen laatu redusoidaan edelleenkin usein opetussuunnitelman ja arvioinnin uudistamiseksi, täydennyskoulutuksen vahvistamiseksi ja opetusmenetelmien monipuolistamiseksi. Tällaiselle analyttiselle muutosajattelulle on ominaista, että näiden elementtien kehittämisen oletetaan vaikuttavan kokonaisvaltaisemmin myös tavoiteltuun koulun ja opetuksen muutokseen. (Sahlberg 1996, 28, 30.)

Analyttiselle muutosajattelulle vaihtoehtoinen tapa nähdä muutos on systeemiajattelu. Systeeminen koulun kehittäminen perustuu oletukseen koulusta ekologisena ja kokonaisvaltaisena systeeminä, jonka rakenneosat ovat toisistaan riippuvaisia, eikä niitä sen takia voida irrottaa kokonaisuudestaan. Systeemillä tarkoitetaan siis erilaisista yksiköistä muodostuvaa kokonaisuutta, jonka tila riippuu sekä yksiköiden tilasta että näiden keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Organisaatiot, jollaisena koulua voidaan tarkastella, koostuvat usein näkymättömistä ja keskenään vuorovaikutteisista toiminnoista. Muutoksen kokonaisvaltaisuuden näkemisen vaikeus johtuu siitä, että olemme itse osa tätä systeemiä. (Sahlberg 1996, 30-31.)

Jos muutos ymmärretään systeeminä, mitkä ovat ne konkreettiset keinot, joilla koulua voitaisiin ryhtyä uudistamaan? Menneisyydestä olemme siis oppineet sen, että muutosta ei voida silpoa pieniin osasiin, joita muuttamalla kokonaisuus muuttuu. Millä keinoin jähmeää koulukulttuuria päästään muovailemaan?

Muutos tulisi nähdä oppimisprosessina, jossa kehittymistä ja kasvua tapahtuu niin yksilöiden henkilökohtaisessa osaamisessa kuin organisaation kollektiivisessa kokemuksessakin. Muutos on rakenteiden uudistamista ja kulttuurin muuttamista yhteisesti muotoutuvan vision suunnasta. (Sahlberg 1998, 112.) Tällaisten abstraktioiden lukeminen ärsyttää meitä, sillä olemme oppineet siihen, että ongelmiin on olemassa selkeitä ratkaisuja: huonot oppikirjat korvataan uusilla oppikirjoilla ja toimimattomat opetusmenetelmät toimivilla. Systeemin toimintaa voidaan kuitenkin valaista vertaamalla sitä luonnon systeemeihin, jollainen ihminenkin on. Elävät systeemit ovat järjestäytyneet siten, että ne muodostavat monikerroksisia rakenteita, joista jokainen kerros muodostuu osasysteemeistä, jotka puolestaan ovat omia systeemisii kokonaisuuksiaan. Koulu voidaan ymmärtää avoimena sosiaalisena, luonteeltaan dynaamisena systeeminä. Dynaamisuudella korostetaan ennen muuta järjestelmän osien välistä vuorovaikutusta yksittäisten ja kokonaisuudestaan eristettyjen osien asemesta. Monimutkaisille systeemeille on ominaista pyrkimys tasapainoon pysyvyyden ja muutoksen kanssa. (Sahlberg 1998, 90-91, 97.) Tämä todetaan eri sanoin myös Leena Syrjälän (1998, 27) artikkelissa, joka on koottu 1997 Oulussa järjestetyn opettajankoulutuksen vaikuttavuusseminaarin seminaarin pohjalta, johon osallistui opettajankoulutuslaitoksen opettajia, opiskelijoita ja yhteiskunnan edustajia eri aloilta. Koulun muutoksen hitaus ja moninaisuus pitää sisällään ristiriidan: toisaalta uudistuksia vaaditaan, toisaalta katsotaan, ettei kouluun pitäisi tuoda aina vain uutta, vaan siellä pitäisi myös säilyttää perinteitä. Voidaan siis ajatella, että perinteet edustavat turvallisuutta ja järjestystä, kun taas muutos epävarmuutta ja kaoottisuutta. Näin yksinkertaistettuna on helpompi ymmärtää, miksi uudistukset eivät helposti juurru; harva ihminen nauttii epävarmuudesta.

Edellytyksenä systeemin kehittymiselle onkin kaaoksen ja järjestyksen tasapainon löytyminen, sillä kumpikin äärimmäisyys johtaa systeemin häviämiseen (Sahlberg 1998, 97). Epävarmuuden ja kaoottisuuden kanssa eläminen on meille vastenmielistä, mutta sosiologi Zygmunt Baumanin mukaan väistämätöntä. Kamppailu, jonka tavoitteena on korvata kaaos järjestyksellä, saada meitä ympäröivä

maailma noudattamaan sille asettamiimme sääntöjä sekä tarjota meille tilaisuus ennustaa ja valvoa tapahtumia, jää väijäämättä ratkaisematta. Kamppailu itsessään on suurin este ratkaisun löytymiselle, sillä suurin osa epäjärjestyttä edustavista ilmiöistä aiheutuu nimenomaan kapea-alaisesta, ratkaisukeskeisestä ja yhden ongelman poistamiseen tähtäävästä toiminnasta. Jokainen järjestystä tavoitteleva yritys luo uusia ongelmia, vaikka onnistuisikin ehkä ratkaisemaan vanhan pulman. (Bauman 1999, 240.) Koulun muutos vaatii meiltä siis myös sosiologista ymmärrystä koulusysteemin olemuksesta. Systemi ei voi olla tarkoin lokeroitu, nimetty ja ennakoitu, vaan se on aina kompleksinen ja jossain määrin kaoottinenkin. Fullanin mukaan muutos on 'matka', ei 'valokopio', millä hän haluaa korostaa muutoksen nonlineaarisuutta, epävarmuutta ja jännitteitä (Fullan 1994, 43). Yksi opettajan tulevaisuuden haasteista onkin oppia tasapainoilemaan järjestyksen ja kaaoksen reunalla.

Koulun muutos edellyttää systeemisen näkökulman soveltamista koulun kehittämiseen. On tärkeää sisäistää, että koulu yhteisön sisällä jokainen yksilö voi toimia muutosagenttina, sillä muutos on liian tärkeä ja kompleksinen asia jätettäväksi pelkästään ns. asiantuntijoiden harteille (Fullan 1994, 43). Kouluorganisaation oppimisen edellytys on sen jokaisen yksilön oppiminen, mikä ei kuitenkaan ole riittävä ehto. Organisaation oppiminen edellyttää myös yhteisöllistä oppimista joka muuttaa yhdessä koettua todellisuutta – arvoja, normeja, tapoja, uskomuksia, ihanteita, toisin sanoen koulukulttuuria. (Sahlberg 1998, 118.)

Systeemistä koulun muutosajattelua vasten on hyvä kysyä, mikä on tavallisen oppilaan ja tavallisen opettajan asema tässä systeemissä? Mitkä ovat heidän kokemansa mahdollisuudet vaikuttaa muutoksen suuntaan? Millainen on heidän kokemansa koulun todellisuus? Voimmeko pitää selviönä, että koulun todellisuus on sama todellisuus kuin tutkijan tai kouluhallintovirkamiehen todellisuus? Rohkenen epäillä. Uskallankin väittää, että meillä on liian vähän tietoa siitä, millaisena koulumaailma oppilaalle näyttäytyy, millaisena hän toivoisi sen näyttäytyvän ja toisaalta, millaisen koulumaailman oppilas myös omalta osaltaan ympärilleen luo.

Sosiologian puolella esimerkiksi Vesa Puuronen on tulkitsevan keskusteluanalyysin avulla tutkinut nuoria maailmansa tuottajina. Tutkimuksessaan hän toteaa, kuinka nelikymmenvuotisen sosiologisen nuorisotutkimuksen alalla on lähinnä keskitytty nuorten arvoja ja asenteita tuottaviin yhteiskunnan rakenteellisiin tekijöihin, eikä niinkään siihen, kuinka nuoret itse tuottavat maailmaansa ja sen

sosiaalisia järjestelmiä (Puuronen 1995, 11). Paitsi sosiologisissa tutkimuksissa, myös koulu-uudistuksissa tällainen näkökulma vaikuttaa täysin unohtuneen. Onko oppilaalla osaa taikka arpaa siihen, mitä hänen ympärillään puuhataan? Onko oppilaiden vika, jos uudistukset eivät onnistu ja juurru, vai onko se opettajien vika? Vai pitäisikö meidän sittenkin ymmärtää myös oppilaat ja opettajat välttämättömänä osana vallitsevaa koulusysteemiä, jossa jokainen omalta osaltaan uudelleentuottaa ja uusintaa vallitsevaa kulttuuria, uskomuksia ja käytänteitä?

3.3 Äidinkielenopetus muutosten valossa

3.3.1 Tekstianalyttinen oppikirjatutkimus

Tutkimukseni alulle panevia voimia ovat erityisesti Suomessa 80- ja 90-luvuilla tehdyt oppikirjatutkimukset. Vaikka omassa tutkimuksessani oppikirja ei olekaan päähuomion kohteena, on se kuitenkin haastatteluissa tärkeässä asemassa. Aikaisempi oppikirjatutkimus antaa viitteitä siitä, miten oppikirjan ja oppilaan suhdetta on aikaisemmin lähestytty, mitä aiheesta jo tiedetään ja ennen kaikkea, mitä ei vielä tiedetä. Oppikirjatutkimuksessa huomioitavaa mielestäni on ollut erityisesti se, miten erilaisista lähtökohdista tutkija ja oppilas oppikirjaa tarkastelevat. Tutkijan mielestä oppikirjassa irrallinen ja asiaan kuulumaton lisä voi oppilaalle merkitä tervetullutta piristystä.

1980-luvun loppupuolella Liisa Lautamatti esittää kirjoituksessaan kysymyksen, voiko oppikirjojen tekstejä ymmärtää. Ala-asteen maantiedon oppikirjoja tarkasteltuaan Lautamatille selvisi, että oppikirjojen ongelmana ei ollut pelkästään syntaktinen mutkikkuus ja abstrakti sanasto, vaan eniten ymmärrettävyyttä haittaa tekstien informaatorakenne. Ensinnäkin tekstiin tuodaan uusia tarkoitteita ikään kuin tunnettuina, tematisoituina. Toiseksi, kirjoittajan mielessä ilmeisesti oleva implisiittinen kehysrakennelma jääkin implisiittiseksi ja tarkoitteiden keskinäiset suhteet ja niiden muodostama laajempi kokonaisuus näin ollen epäselväksi. Kolmanneksi tekstistä puuttuu hierarkkinen makrorakenne, jonka avulla lukija pystyisi hahmottamaan keskeiset ja näille alisteiset asiat. (Lautamatti 1988, 84.)

Pirjo Rantalainen (1988) on kiinnittänyt huomiota oppikirjojen temaattisen koheesion puutteeseen. Hänen mukaansa oppikirjojen tekstien tema-reemarakennetta voisi kuvata ympyräksi, jonka keskipisteessä käsiteltävä teema on ja ympyrän kehällä, keskenään yhtäläisessä suhteessa, kaikki teemasta kerrotut asiat (Rantalainen 1988, 88). Paitsi temaattisen koheesion puutteesta, oppikirjat kärsivät sidosteisuuden puutteesta muutenkin. Koska pääasiassa käytetään yksilauseisia virkkeitä (päälauseita), ei tekstissä juuri ole esimerkiksi alistuskonjunktioita, joilla peräkkäisten lauseiden välisiä suhteita voitaisiin osoittaa. Myös samaviitteiset toistot, poistot ja pronominaalistukset uupuvat. (Rantalainen 1988, 91). Kun oppikirjateksteistä lisäksi puuttuu lähes kokonaan metateksti, tekstiä strukturoiva ja lukijaa ohjaava aines, on Rantalainen pohtinut myös syitä, minkä takia oppikirjateksti on tällaista kuin on. Hänen mukaansa osuutensa on luettavuustesteillä (mm. sanamäärien vaikutus ymmärrettävyyteen), joiden tulokset oppikirjateksteihin sovellettuina ovat johtaneet oppikirjatekstien silpomiseen. (Rantalainen 1988, 92).

Lautamatin ja Rantalaisen kanssa samansuuntaisiin tutkimustuloksiin on päätenyt Julkunen (1988). Hän kysyykin, johtavatko nykyisen kaltaiset oppikirjat opettajajohtoiseen opetukseen, sillä hänen mukaansa tällaisenaan oppikirjat eivät kovinkaan hyvin sovellu itsenäiseen opiskeluun, sillä tekstien prosessointi ilman opettajan apua on vaikeaa. (Julkunen 1988, 103–104.)

Pirjo Karvonen tarkastelee oppikirjatekstiä toimintana ja käyttää menetelmänään kriittistä diskurssianalyysiä. Hänen tutkimuksensa keskittyy interdiskursiivisuuteen; kuinka oppikirja yhdistää oppilaan arki ajattelun ja -kokemuksen tieteen ja tutkimuksen tuomaan malliin. (Karvonen 1995.) Karvonen käyttää aineistomateriaalinaan biologian ja maantiedon oppikirjojen tekstejä ja lähtee niiden kautta etsimään interdiskursiivisuutta. Hän tutkii sitä, kuinka tieteen diskurssia on muokattu oppilaiden oletettuun arki ajatteluun soveltuvaksi. Sitä, millaista oppilaiden arki ajattelu todella on, ei tutkimuksessa ole selvitetty.

Tuoreinta diskurssianalyysin sovellusta oppikirjatutkimuksessa edustaa Katri Savolaisen väitöskirja *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana* (1998). Väitöskirjassaan Savolainen on tarkastellut oppikirjasarjaa (1) Iloinen äidinkieli 3, 4, 5 ja 6 (1992–1994), Äidinkieli - Äikkä 7, 8, ja 9 (1993–1996). Tutkimus keskittyy hyvinkin kriittisesti analysoimaan etenkin oppikirjojen kielenhuolto-osuuksia ja kritisoimaan tapaa, jolla konstruktivistiseen

oppimiskäsitykseen nojautuva oppikirjateksti ei kuitenkaan pysty käytännössä soveltamaan konstruktivistisia oppeja, vaan sortuu Setälän aikaisiin mekaanisiin tehtäviin. Lisäksi äidinkielen oppikirjat Savolaisen mukaan potevat oman tieteenalansa alemmuudentunnetta ja houkuttelevat oppilaita kielitieteelliseen näpertelyyn muiden aineiden ja 'asiaan kuulumattomien' houkuttimien avulla. Äidinkielen opiskelu koetaan edelleen ulkoa opittaviksi totuuksiksi, eikä vuorovaikutteiseksi oppimiseksi, jossa oppilaat itse aktiivisesti havainnoimalla saatettaisiin oppimaan kielen käyttöä ja konventioita. Savolaisen mukaan ongelma piilee siis siinä, että nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppikirja eivät kohtaa. (Ks. Savolainen 1998.)

Savolainen on päätenyt tutkimustuloksiinsa ainoastaan oppikirjoja analysoimalla ja myöntääkin näin tavoittavansa vain osan oppiaineen luonteesta (1998, 12). Tämä on merkittävä huomio. Toki oppikirja on keskeinen väline äidinkielen opetuksessa, mutta ei suinkaan ainoa ja opetuksen onnistumisen kannalta ratkaiseva. Savolaisen tutkimuksessa jätetään tietoisesti syrjään vuorovaikutteinen opetustilanne ja keskitytään opetustekstianalyysiin. Nimensä mukaisesti tutkimus tarkastelee *oppikirjasarjan tuottamaa* kieltä ja sen käyttäjää, eikä tässä tutkimuksessa ole sijaa oppilaalle ja vuorovaikutukselle. Kuten Savolainenkin tutkimuksensa lopussa (1998, 181) mainitsee, mielenkiintoista olisi perehtyä siihen, kuinka oppikirja sitten kentällä todella toimii. Jonkin verran tutkimukseen on liittynyt myös keskustelua opettajien ja oppilaiden kanssa, mutta mistään järjestelmällisestä haastattelututkimuksesta Savolaisen työssä ei ole kyse.

Näin sanovat tutkijat, mutta miten luotettavasti tällaiset tekstilähtöiset tutkimustulokset pystyvät pureutumaan koulun arkeen eli niihin luokkahuonetilanteisiin, joissa oppikirjaa oikeasti käytetään? Ovatko opettajat ja oppilaat tutkijoiden kanssa samaa mieltä? Oppikirjatutkimuksissa on ylipäättään kiinnitetty varsin vähän huomiota opetustilanteen vuorovaikutuksellisuuteen. Toki näillä tekstianalyttisillä tutkimustuloksilla on oma merkityksensä, mutta nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppikirjojen sisältöjen ja ominaisuuksien ei voi katsoa suoraan vaikuttavan oppimistuloksiin. Jos oppimisen ongelmien katsotaan juontavan juurensa oppikirjojen ongelmista, eikö silloin näissä tutkimuksissa sorruta juuri behavioristiseen ärsyke-reaktioajatteluun? Yksikään näistä oppikirjatutkimuksista ei ole etsinyt tukea löydöksilleen kentältä, aidoista

vuorovaikutustilanteista, vaan tulokset ovat syntyneet tutkijan ja kirjan kuukausien, ehkä vuosien, mittaisesta intensiivisestä seurustelusta. Voisiko tutkijan kuva kirjan todellisesta käytöstä olla vääristynyt?

Monet oppikirjatutkimukset löysivät tiensä julkisuuteen 1980-luvulla, joka koulun kehittämissuunnitelmien näkökulmasta voidaan nimetä monien innovaatioiden toteuttamisen aikakaudeksi. Innovaatiokeskeiselle kehitysnäkökulmalle on ominaista käsitys, jonka mukaan innovaatioiden menestyksellinen toteuttaminen johtaa myös opetuksen muutokseen. Tänä aikana saatiin toki aikaan monia koulun kannalta hyviä uudistuksia kuten pyrkimykset koulun sisäiseen kehittämiseen ja uudet täydennyskoulutuksen menetelmät, mutta innovaatiokeskeisen lähestymistavan heikkoutena on ollut kapea-alaisuus. Varhaisemmalle innovaatio- ja muutostarkastelulle on ollut tavallista yksinkertaistaa todellisia tilanteita ja näin ollen minimoida muutokseen vaikuttavia muuttujia. (Sahlberg 1996, 25–27.) Oppikirjatutkimuksen yhteydessä on hyvä pitää mielessä Fullanin havainto muutoksen dynamiikasta: ennalta ei voi määrätä, mikä on merkityksellistä, sillä mitä monimutkaisempi muutos on, sitä vähemmän siihen voi vaikuttaa (Fullan 1994, 43).

Ainakin Savolaisen tutkimuksen ongelmakohdat on huomattu. Leena Vahala-Virkkala huomauttaa Virittäjässä (1/2000), kuinka Savolainen laajentaa oppikirjasarjan tulkinnan oppiaineen todellisuuteen:

Se, mitä oppikirjoissa on, tuottaa sitä, miten asiaa opetetaan. Tapa, jolla asioita oppikirjoissa esitellään ja ohjataan tekemään tehtäviä, tuottaa tavan, jolla asioita opetetaan, ja siten näkemyksen oppimisesta. (Savolainen 1998, 176.)

Vahala-Virkkala kyseenalaistaa Savolaisen opetustapahtumaa yksinkertaistavan päätelmän ja korostaa oppikirjan asemaa vain yhtenä opetustapahtuman vaihtoehtona. Hän myös peräänkuuluttaa oppikirjatutkimuksista puuttuvaa haastattelutietoa; miten oppikirjaa tunneilla oikein käytetään? (Vahala-Virkkala 2000, 118.)

Tekstilähtöinen oppikirjatutkimus näyttäytyy usein tällaisena tilannemuuttujia minivoivana ja todellisuutta yksinkertaistavana tutkimuksena. Kuitenkin, kuten jo aiemmin on todettu, muutos vaatii toteutuakseen taakseen ajan hengen mukaisen kokonaisvaltaisen lähestymistavan, jonka mukaan koulua tarkastellaan monimutkaisena systeeminä, ei osiensa summana. Koulun muutos tapahtuu aina tietyssä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja poliittisessä ympäristössä, joka vaikuttaa

muutoksen onnistumiseen. Tällainen lähestymistapa korostaa erityisesti opettajien työn realiteettien merkitystä koulun kehittämisen muuttujana. (Sahlberg 1996, 27–28.)

Tässä tutkimuksessa pyritään lähestymään äidinkielenopetusta sen sosiaalisessa ympäristössä. Sen sijaan että tällä tutkimuksella yritettäisiin kehittää lääkkeitä äidinkielen opetuksessa peräänkuulutettujen uudistusten nopeuttamiseksi tai oppikirjojen ongelmien poistamiseksi, yritetäänkin lisätä ymmärrystä koulukulttuurin systeemisestä olemuksesta., jossa myös oppilaalla on keskeinen rooli. Diskurssianalyysin avulla kielen piirteistä käsin siirrytään tulkinnan tason kautta sosiokulttuuriselle tasolle, yritetään ymmärtää koulussa vallitsevia ideologioita ja hegemoniataisteluita, jotka lienevät ”paikkoja”, joissa koulukulttuuriset uskomukset, arvot ja normit sitkeästi asustavat ja kamppailevat olemassaolostaan.

3.3.2 Kieliopin opetuksen kritiikistä

Katsaus historiaan osoittaa, että kädenvääntö koulukieliopin sisällöistä ei ole mikään uunituore oman aikamme ongelma. Jo vuonna 1906 perustettu kielioppikomitea, jonka lopulliseen kokoonpanoon kuuluivat Ralf Saxén, E.N. Setälä ja I. Uschakoff, oli ajatuksiltaan hyvin moderni, mutta sen uudistusmielisille ajatuksille aika ei ollut kypsä: mietintöä ei koskaan hyväksytty. Komiteamietinnössä muun muassa kritisoitiin latinan mukaista kielenkuvausjärjestelmää, otettiin ensiaskeleita pragmatiikan suuntaan sekä kritisoitiin lauseet liian pieniin osiin pilkkovaa lauseenjäsennystapaa. Komitean katsantokannasta kumpusi tuohon aikaan aivan uusi oppimiskäsitys: se asetti ymmärtämisen ulkoa oppimisen edelle. Mietintö julkaistiin vuonna 1915 ja parin vuotta sen jälkeen Ralf Saxén kirjoitti artikkelin kieliopin opettamisesta äidinkieleessä. Kielioppiknoppien hallintaa tärkeämpänä hän piti kielen havainnoinnin oppimista. (Savijärvi & Varteva 1997, 96–98.)

Vuoden 1994 kielioppityöryhmän mietinnössä Kieli ja sen kieliopit ajatukset ovat yllättävän paljon samansuuntaiset kuin vuosikymmeniä aiemman työryhmän vastaavassa. Uudessa pedagogisessa kieliopissa tarkoituksena on harjaannuttaa oppilaita kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän tietoiseen arviointiin. Pedagoginen kielioppi ei ole sama asia kuin tieteellinen kielioppi, vaan sen tulisi voida motivoida oppilasta hyödyllisyydellään ja käsitteiden tulisi olla helposti havainnollistettavia ja sääntöjen prototyypisten nyrkkisääntöjen kaltaisia. Kieliopin

opetuksen tulisi myös ohjata kielen muuttuvuutta ja monimuotoisuutta sietävään suuntaan: olisi aika luopua käsityksistä, että jokin tieteellinen kielioppi olisi kattava ja tyhjentävä selvitys kielen rakenteista. Yleiskielen ja kirjakielen normien opettaminen tulisi lähtökohdiltaan pohjautua oppilaan omaan kieleen, eli opetusmenetelmien tulisi olla päättelyä, vertailua ja intuitioiden eksplikointia. Tällaisen opetustavan tulisi luonnollisestikin perustua lapsen kognitiiviseen ja erityisesti metalingvistisen kehityksen tasoon. (Kieli ja sen kieliopit 1994, 136–139.)

Mielenkiintoista onkin näiden komiteamietintöjen pohjalta miettiä, mitä noina mietintöjen välisinä vuosina koulujen äidinkielen tunneilla on tapahtunut. Muistettava tietenkin on, että vuoden 1915 kielioppikomitean mietintöä ei koskaan hyväksytty, eikä sen jälkeisistäkään uudistusyrityksistä jäänyt elämään kuin muistot Saxénin vuosien 1916 ja 1917 ruotsinkielisistä uusien periaatteiden mukaisista äidinkielen kirjoista, samoin kuin Penttilän tiedeyhteisön tyrmäämästä vuoden 1957 kieliopista. (Ks. Savijärvi ja Varteva 1997, 101–102.) Voidaan pohtia, miksi uudistukset eivät saaneet tuulta siipiensä alle ja miksi koulukieliopin opetuksen tila on ollut ja lienee edelleen seuraavan provokatiivisen esimerkin kaltainen.

Kielioppi on äidinkielen opetuksessa elävin esimerkki kriiikkittömästi omaksutun tiedon psykologisesta (pedagogisesta) hyväksikäytöstä: siinä oppilaan kannalta merkityksetöntä, sisäisesti jäsentymätöntä ja ristiriitaista tietoa siirretään ”viisautena” oppilaan muistiin suurilla tuntimäärillä läpi peruskoulun, vaikka kuten Wilkinson (1971) ja monet muut ovat osoittaneet, tällainen toiminta voi perustua vain täydelliseen tietämättömyyteen tai välinpitämättömyyteen lukuisten empiiristen tutkimusten tuloksista. Perusteita toiminnalle etsitään viime kädessä aineen ulkopuolelta, vieraan kielen opetuksesta, ja samalla autetaan vieraiden kielten opettajia perinnäisten pedagogisten uskomuksien säilyttämisessä. Kieliopin opetus on perinteen siirtämistä parhaimmillaan. (Kallas 1984, 23.)

Miksi opettajat siis toimivat toisin, kuin tutkimusten perusteella olisi järkevää olettaa? Miksi he pitävät kiinni perinteestä, joka edellisen sitaatin mukaan kuulostaa lähes vaaralliselta? Jälleen voidaan kyseenalaistaa niitä keinoja, joilla muun muassa kieliopinopetusta on yritetty uudistaa. Oppikirja ei ole ainoa väylä, jota pitkin uudet näkemykset tulisi kouluun siirtää. Kuten Parko artikkelissaan kirjoittaa, uudenlaisen oppikirjan kohdatessaan opettajalta voi puuttua metakognitiivinen tieto siitä, mihin kieliopin opetuksella koulussa oikein pyritään ja mitkä ovat ne kieliopin peruskategoriat, joiden tuntemista todella tarvitaan, ja millä pedagogisilla keinoilla ne

oppilaille siirrettäisiin (Parko 1997, 580). Kuinka siis voidaan kuvitella opettajien opettavan sellaista kielitietoa, jota he itse eivät ole omaksuneet? Kuinka konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautena opettajien oletetaan olevan erilaisia oppijoita kuin muiden? Kuinka heidän voidaan olettaa omaksuvan uutta tietoa noin vain, lukemalla oppikirjasta uudesta, vuosikymmenien kielioppitradition romuttavasta kielikäsitteestä?

Ei ole helppoa siirtyä uuteen, epävarmuutta sietävään pedagogisen kieliopin opetukseen, eikä varsinkaan silloin, jos kielioppi on koulun ainoa aihealue, jossa opettaja ei yhtäkkiä kykenekään antamaan oppilaalle varmaa tietoa oikeasta ja väärästä. Koulu ei ole laitos, jossa jokainen tekee työtään autonomisesti omalla tavallaan, vaan systeemin eri osat vaikuttavat toisiinsa ennustamattomalla tavalla. Koulukieliopin muutoksesta vaahdottaessa olisi aika luoda silmäys myös muutoksen dynamiikkaan ja yrittää sen kautta ymmärtää koulun konservatiivisuutta hieman paremmin; syyllistämällä opettajia ja oppikirjantekijöitä ei pitkälle pötkitä. Olisiko aika miettiä myös hieman sitä, mikä on oppilaan rooli koulun muuttumattomuudessa?

Tutkimukseni haastattelukysymykset käsittelevät myös kieliopin opetusta. Lähtökohtana on ollut nimenomaan kieliopin opetuksen saama arvostelu, ja olen halunnut selvittää, millaisen kuvan kieliopin opiskelusta nykykoulu välittää, millaisia uskomuksia ja arvostuksia siihen liittyy. On tietenkin huomioitava, että sinänsä jonkin, tässä tapauksessa kieliopin, nostaminen haastatteluun saattaa jo sinänsä antaa haastateltavalle implisiittisen viittauksen aiheen tärkeydestä. Huomioitavaa on kuitenkin myös se, että valtaosassa haastatteluja kielioppi on ensi kertaa kummunnut oppilaalta itseltään haastattelijan antamatta sitä keskustelun aiheeksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Aineiston keruu ja rajaus

Tutkimusaineisto on kerätty tammikuussa 2000 Ylivieskan Jokirannan koulun yhdeksänsien luokkien oppilailta. Näytteen valinta perustuu täysin tutkijan omaan päätösvaltaan, joskin ajatuksena oli valita tarpeeksi suuri koulu, jolloin saataisiin yhdellä kertaa sopivan heterogeeninen aineisto. Kotipaikkakuntani koulun valintaan vaikutti myös halu valita tutkittavaksi oppilaita, joille koekaniinina olo ei olisi ihan jokapäiväistä.

Tutkimus toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensin kaikki koulun yhdeksänsien luokkien oppilaat täyttivät kyselylomakkeen (ks. liite 1), jossa äidinkielen opiskeluun liittyvien kysymysten lisäksi kysyttiin haastatteluhalukkuutta. Kyselylomakkeissa halukkaiksi ilmoittautuneiden joukosta haastateltavat arvottiin luokittain, joskin tytöt ja pojat arvottiin erikseen, jolloin molemmat sukupuolet tulivat jotakuinkin tasapuolisesti edustetuiksi. Tarkoituksena oli saada haastateltavia jokaiselta koulun viideltä äidinkielen opettajalta eli jokaiselta yhdeksältä rinnakkaisluokalta, mutta käytännön toteutus kävi kolmen luokan osalta mahdottomaksi. Haastattelut toteutettiin koulu-aikaan vapaana olevassa luokkatilassa ja nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella. Lopullisena tutkimusaineistona on siten 178 kyselylomakkeen lisäksi 13 oppilaan haastattelunauhaa, jotka on litteroitu.

Haastattelutilanne oli niin haastattelijalle kuin valtaosalle haastateltavistakin outo. Tämän tiedostaen pyrin keskustelemaan jokaisen haastateltavan kanssa ensin vähän niitä näitä ennen varsinaista haastattelua ja olinkin havaitsevinani, että haastattelu oli monelle positiivinen kokemus. Haastatteluja ei käytännön syistä voitu järjestää koulun ulkopuolella. Esimerkiksi kahvilassa tai jossain muussa vapaamuotoisemmassa, kouluinstituutiosta irrallaan olevassa ympäristössä haastatteluaineisto olisi saattanut muotoutua hieman toisenlaiseksi. En osaa sanoa, minkä verran koulumiljöön ja yliopisto-opiskelija-tutkija vaikuttivat oppilaiden vastauksiin: minkä verran he vastasivat siten kuin he olettivat heidän odotettavan vastaavan. Toisaalta, kertokoon koulumiljöössä toteutettu tutkimus omalta osaltaan koulussa vallitsevista koulukulttuurisista uskomuksista.

Määritelläkseni tarkemmin aineistoni laajuuden olen ottanut avukseni diskurssianalyysissä tunnetun syklin käsitteen. Näin siksi, että esimerkiksi pelkkä kysymys-vastaus -vuoropariin ei ole mahdollista sisällyttää myös palautetta (esim. *aivan totta*), jota haastatteluissa varsin usein esiintyy. Sykli muodostuu kahdesta tai kolmesta siirrosta: avausiirrosta, vastausiirrosta ja seuruusiirrosta, johon ei kuitenkaan lasketa minimipalautetta (mm, joo, aivan) (Leiwo ym. 1987, 122). Oppilaiden haastatteluaineisto koostuu 559 syklistä, jolloin keskimääräisesti yksi haastattelu on 43 sykliä. Ajallisesti yksi haastattelu kesti 10–20 minuuttia.

Litterointi on tehty karkealla tavalla, eli huomiota ei ole kiinnitetty äänteellisiin erikoisuuksiin ja poikkeavuuksiin. Näin on menetelty siksi, sillä tutkimuksen huomio ei ole foneettisissa ilmiöissä, vaan merkityksissä, jolloin olen katsonut karkean litterointitavan takaavan tarvittavan informaation. Merkinnöissä huomioitavaa on kuitenkin, että päällekkäispuhunnan alku- ja loppukohdat on merkitty /-viivoin ja tauot pilku(i)lla. Yksi pilkku merkitsee lyhyttä, noin sekunnin mittaista taukoa, kaksi pilkkua alle kolmen sekunnin taukoa ja kolme pilkkua sitä pidempää taukoa. Koska erityishuomiota ei myöskään kiinnitetä taukojen pituuksiin, ei liene kovinkaan anteeksiantamatonta, että taukojen merkintä ei perustu mittaukseen vaan arviointiin. Sulkuihin olen merkinnyt esimerkiksi naurukohdat, selvennykset, joita on tarvittu esimerkiksi muutamien deiktisten ilmausten yhteydessä (esim. kysymys 'ai tässä?' on voidaan ymmärtää vain tilanteessa, jossa oppilas viittaa luku- eikä työkirjaan). Sulkuihin olen merkinnyt myös epäselvät kohdat (XX), (Z) merkitsee todella hiljaista lausumaa ja isot kirjaimet korostetusti lausuttua kohtaa. Haastattelijan puheenvuorot tunnistaa H-kirjaimesta, haastateltavat on identifioitu kirjain-numeroyhdistelmin, joissa T merkitsee tyttöä ja P poikaa.

4.2 Aineiston käsittelystä

Siinä vaiheessa, kun laadin kyselylomakkeen kysymykset (ks. liite 1), olin vakuuttunut ainoastaan siitä, että kyseiset kysymykset oli mielekästä esittää. Vakuuttunut olin myös siitä, että vastauksissa piilisi arvokasta tietoa oppilaiden käsityksistä koskien äidinkielen opiskelun todellisuutta ja olen samaa mieltä edelleen. Sen sijaan minulla ei ollut eksplisiittistä suunnitelmaa siitä, kuinka aineistoni lopulta käsittelisin ja miten itse analysointi tapahtuisi. Perusteellisempi tutkimussuunnitelma

olisi varmasti tuottanut koherentimman tutkimuksen kuin nyt on syntynyt, ja moni nyt ongelmallinen kohta ei varmasti olisi osoittautunut ongelmalliseksi. Onneksi diskurssianalyysi on lempeä teoreettinen viitekehys, sillä sen avulla on mahdollista varioida analyysimenetelmiä. Toisaalta menetelmä on myös ahdistava: jokaisen tutkimuskysymyksen edessä kohtaa saman ongelman: mikä juuri tässä nimenomaisessa aineistossa on merkityksellistä ja tutkimisen arvoista.

Kyselylomakkeen analyysissä olen päätenyt ratkaisuun, jossa jokainen kysymys viimeistä lukuun ottamatta on käsitelty ja analysoitu erikseen erilaisin menetelmin. Viimeisen kysymyksen olen jättänyt kokonaan tutkimukseni ulkopuolelle siitä syystä, että valtaosassa vastauksista oppikirjasta ei kyetty sanomaan mitään, koska kirjaa ei juuri ollut käytetty. Aineiston käsittely hallittavaan muotoon on tapahtunut siten, että olen mahdollisimman tarkkaan yhdistellyt suunnilleen samankaltaiset vastaukset yhteen pyrkien säilyttämään merkitykselliset erot ja vivahteet. Tiedostan kuitenkin sen, että näin tekemällä olen voinut tehdä hallaa autenttiselle aineistolle. Toisaalta on ollut pakko hyväksyä se tosiasia, että jotenkin aineisto oli saatava kompaktiin muotoon, sillä 178 vastauspaperin edestakainen selailu tulkintavaiheessa ei ole toimiva ratkaisu.

Jokaisen kysymyksen yhteydessä olen tutkinut käsiteltyä raakahavaintoaineistoa mahdollisimman tarkkaan, ja yrittänyt etsiä sieltä merkityksellisiä kielellisiä piirteitä. Päätösvalta siitä, mitkä kielen piirteet mistäkin aineistosta ovat nousseet tulkinnan kohteiksi, on luonnollisestikin ollut pelkästään tutkijalla itsellään. Tutkittavien kielen ilmiöiden valinta edustaa jo diskurssianalyysin diskursiivisten käytänteiden tasoa: vastauksien analyysissä toimivat tulkitsijan mentaaliset mallit. Samoin tulkinnan tasolla huomio kiinnittyy interdiskursiivisuuteen, eli siihen, kuinka erilaiset konventiot ja diskurssisäännöt välittyvät tekstistä. Kuten luvusta viisi käy ilmi, ovat tutkimuskohteiksi nousseet niin käytetyt verbit, yksittäiset sanat, sanojen merkitykset kuin kieltoilmauksetkin. Esimerkiksi kyselylomakkeen kysymyksen kolme kohdalla negaation alettua näyttää merkitykselliseltä aineiston käsittely tapahtui kvantitatiivisesti, eli laskin negaatioilmaukset ja rajasin tutkimukseni ainoastaan niihin. Tulkinnassa juuri negaatio on diskurssianalyttisesti mielenkiintoinen ilmiö sen takia, että kieltämällä jotain samalla konstruoidaan joitain kollektiivisesti tunnettuja sosiaalisia asiantiloja, eli negaatioista voidaan nähdä avautuvan väylä hegemoniataisteluihin. Kakkoskysymyksen kohdalla puolestaan tapa hahmottaa kieli

ohjasi aineiston käsittelyä, eli tällöin ilmausten semanttinen sisältö toimi käsittelykriteerinä. Sanaston yhteydessä voidaan ajatella diskursiivisten käytänteiden intertekstuaalisuuden olevan merkittävää: kenen tai minkä ajatuksia sanamääritelmät kaiuttavat? Mistä nämä sosiaalisesti syntyneet määritelmät kertovat? Tällainen moniin kielen piirteisiin ja rakenteisiin perustuva menettely saattaa lopputuloksen kannalta olla hieman sekavaa. Toisaalta diskurssianalyysin avulla tällainen useisiin kielen piirteisiin takertuva tutkimus on täysin mahdollista ja sallittua.

Haastatteluaineiston käsittely vaati lukemattomia aineiston kahlauskertoja, ennen kuin menetelmä alkoi hahmottua. Tässä tehtävässä suurena apuna toimivat aiemmat diskurssianalyttiset tutkimukset, joista erityisesti mainitakseni Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993) tutkimukset. Subjektipositio-käsitteen sisäistämisen jälkeen aineiston käsittely alkoi näyttää valoisalta, eli haastateltavien suhtautumistapa (esitettiinkö asiat yksinkertaistettuina totuuksina, itsestäänselvyyksinä, oltiiniko käytänteisiin tyytyväisiä vai tyytymättömiä jne.) toimi käsittelyperusteena. Yhtä hyvin subjektiposition sijaan voitaisiin käyttää intertekstuaalisuuden käsitteeseen liittyviä luokitteluja, sillä pohjimmiltaan idea on sama. Intertekstuaalisuudella, tai vielä tarkemmin interdiskursiivisuudella (Fairclough 1992, 84–85) tarkoitetaan hieman yksinkertaistettuna sitä, kenen ääntä diskurssissa kaiutetaan, toisin sanoen mistä diskursseista kyseiset diskurssit tavallaan ovat otteita. Subjektiposition käsite on tunnetumpi sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin puolella (ks. Potter ja Wetherell 1987). Koska luokitteluperusteeksi kuitenkin muotoutui diskurssin suhtautumistapa asiaintiloihin, käytännöllisempi on käyttää subjektipositio-käsitettä, jonka yhteydessä voidaan esimerkiksi nöyrän position ajatella kaiuttavan koulukulttuurisesti hyväksyttäviä ja hallitsevia diskursseja. Näin aineistoa tarkasteltuani syntyi kuusi erilaista subjektipositiota, joiden luokittelukriteerit käyvät tarkemmin selville kunkin subjektiposition käsittelyluvuissa (ks. luku 6).

Aineistoni jaottelu kuuteen subjektipositioon toimii laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä havaintojen pelkistysvaiheena, jolloin tekstimassa pelkistyy raakahavainnoiksi (ks. Alasuutari 1993, 23). Näiden positioiden avulla sain koko aineiston käsiteltyä pelkistäen: alleviivasin jokaisen haastattelun subjektipositiot eri värein, ja näin eri positiot olivat nopeasti hahmotettavissa aineistosta. Luonnollisestikaan kieli ei helposti lokeroitu kategorioihin ja aineistossani on lukuisia rajatapauksia, jolloin tulkinnan mukaan positio voi vaihdella. En kuitenkaan

näkisi tätä tutkimukseni heikkoudeksi; huolestuttavampaa mielestäni olisi, jos aito vuorovaikutus ongelmitta jakautuisi kuuteen eri lokeroon. Olen siis hyväksynyt aineistoni käsittelyvaiheen tulkinnanvaraisuuden ja käytän aineistonäytteissäni prototyyppisiä esimerkkejä. Tulkinnanvaraisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että olisin jättänyt osan aineistosta tutkimuksen ulkopuolelle käsittelyyn sopimattomana aineksena. Tulkinnanvaraisuus tässä tarkoittaa sitä, että jotkin ilmaukset ovat tulkinnan mukaan määriteltävissä useamman kuin yhden subjektiposition sisään, eli kyseeseen tulevat vaihtoehtoiset, eivät ristiriitaiset, tulkintatavat

Tulkinnanvaraisuudesta seuraa luonnollisesti myös se, että en ole tehnyt kvantitatiivisia yleistyksiä aineistoni positoiden yleisyydestä tai harvinaisuudesta. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ylipäättään on syytä pitää mielessä, että kvalitatiivisen tutkimuksen osuvuutta ei voi rinnastaa tilastollisen mallin selitysvoimaan eikä toistettavuutta muotoilla reliabiliteettiongelmaksi (Mäkelä 1990, 47).

4.3 Analyysistä ja sen arvioinnista

Laadulliseen tutkimukseen liittyy paitsi paljon ennakkoluuloja, myös lukuisia menetelmiä, joiden avulla laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan koetella. Näistä sisäiseen koeteltavuuteen liittyvät aineistoanalyysin perustelut käynevät ilmi itse analyysiosassa. Tässä lienee paikallaan argumentoida jokunen sana aineiston ulkoiseen koeteltavuuden suhteen. (Ks. Heiskala 1990, 244.)

Toisin kuin useissa laboratoriotutkimuksissa diskurssianalyysiä soveltavissa haastattelututkimuksissa ei tarvitse kantaa huolta haastattelijan ja haastattelutilanteen vaikutuksesta haastateltavaan, sillä kyseisessä menetelmässä ei yritetäkään kaivaa esiin mitään puhtaita vastauksia. Päinvastoin vuorovaikutus on olennainen ja tärkeä osa analyysiä ja haastattelijan tekemät kysymykset ovat yhtä lailla analyysin alla (Jokinen ym. 1993, 30–31). Luonnollisesti aineistoani analysoidessani usean kerran on käynyt mielessä oma vaikutus aineiston luonteeseen: jos olisinkin jatkanut tuosta kohdasta, mitä olisinkaan saanut selville...olisimpa jättänyt nuo kysymättä kokonaan ja keskittynyt tuohon. Jossittelu on kuitenkin loppumaton suo, johon ei oman mielenterveytensä tähden kannata lähteä kahlaamaan. On myös huomioitava, että tämänkaltaisessa tutkimuksessa, jossa lähtökohtana ei ole tutkimushypoteesin testaus,

vaan mielenkiinto siihen, millaisia koulukulttuurisia jäsenystapoja oppilailla on, antaa itse tutkimusasetelma tutkijalle melkoisen liikkumavapauden.

Syytä on kuitenkin uhrata hetki spekuloinnille ja miettiä, minkälaisia tuloksia olisi saanut sellainen haastattelija, joka itse ei olisi ollut selvä koulukulttuurin edustaja. Haastattelutilanteessa esittelin itseni tulevaksi äidinkielenopettajaksi, ja voi vain arvailla, mikä vaikutus tällä tiedolla oli oppilaiden vastauksiin. Vastasivatko he niin kuin he olettivat, että heidän tulisi vastata? Olisiko tilastokeskuksen tutkija saanut toisenlaisia vastauksia? Millaisia vastauksia olisin saanut, jos haastateltavilla olisi ollut vertaisryhmänsä tuki, eli olisinkin käyttänyt ryhmähaastatteluja yksilöhaastattelujen sijaan?

Edellisiin kysymyksiin minulla ei ole tarjota vastauksia, mutta sen sijaan voin argumentoida tekemieni valintojen puolesta. En katso oman koulukulttuuriin kuulumiseni olleen vahingollinen aineiston kannalta. Se, että oppilaat ehkä olettivat minun haluavan tietynlaisia vastauksia kertonee jotain tilanteesta koulun sisällä, oppilaat olettavat heiltä edellytettävän tietynlaista käyttäytymistä, toisin sanoen koulukulttuuri ohjaa heidän toimintaansa. Näin ajateltuna se, että itse esittäydyin palana koulun sosiaalista todellisuutta kenties myös johti juuri tavoittelemaani koulukulttuuriin: sen sitkeisiin uskomuksiin.

5 KYSELYLOMAKKEEN ANALYYSIA

5.1 Äidinkielenopiskelun merkityksestä

5.1.1 Analyysin teoreettiset lähtökohdat

Diskurssianalyttisesti kyselylomakkeen ensimmäisen kysymyksen *Miksi äidinkieltä opiskellaan* analysointi lähtee diskursiivisten käytänteiden tasolta, eli pohditaan vastaustekstien tuottamisen prosesseja. Kuten jo aiemmin teoriaosassa mainittu, tekstin tuottamisen ja tulkinnan sosiokognitiiviset ulottuvuudet sijaitsevat diskurssin jäsenten välisissä tekstin tuottamis- ja tulkintaprosesseissa, jotka yleensä ovat tiedostamattomia ja automatisoituneita, mikä on tärkeää ideologian tehokkuuden kannalta. (Fairclough 1992, 79–80.) Kouluideologian tehokkuutta osoittaneekin se, että oppilaat vastaavat kysymykseen näennäisen autonomisesti, mutta heijastelevat joka tapauksessa vastauksissaan vallitsevaa koulukulttuuria. Lähtökohtana on siten näkemys, että oppilaiden vastauksiin sisältyy vahva intertekstuaalinen aines, joka ei ole manifestinoitunutta eli avointa vaan interdiskursiivista, eli oppilaiden diskursseista välittyvät erilaiset konventiot. Intertekstuaalinen näkökulma teksteihin myös painottaa tekstien historiallisuutta, eli tekstit siirtävät menneisyyttä nykyisyyteen, mikä on mielenkiintoinen näkökulma, kun pureudutaan koulun muutokseen ja muuttumattomuuteen.

Lähtökohtana äidinkielen opiskelun perusteluissa voitaneen pitää tämänhetkistä opetussuunnitelmaa, jolla tosin ei ole takanaan lain voimaa, mutta jonka kuitenkin tulisi ohjata nykyistä peruskouluopetusta viitoittamaansa suuntaan. Tietenkään opetussuunnitelma ei ole suoranainen lähtökohta oppilaiden diskursseille: varsinaisesta opetussuunnitelmasta heillä tuskin onkaan mitään selkeää käsitystä. Sen sijaan voidaan ajatella, että opetussuunnitelman tulisi olla jokaisen opettajan opetuksen ja oppikirjan lähtökohta: runko ja ohjeistus käsiteltävistä asioista. Näin ollen lienee perusteltua verrata opetussuunnitelman äidinkielenopiskelun tavoitteita oppilailta saatuihin perusteluihin, sillä ymmärtäessämme kielenkäytön sosiaalisen luonteen ja diskursiivisten käytänteiden interdiskursiivisuuden on perusteltua vetää johtopäätöksiä oppilaiden lausunnoista koskien koulun nykyistä sosiaalista todellisuutta.

Opetussuunnitelmassa äidinkielen tehtävä määritellään seuraavasti:

Äidinkielen opetuksella on tärkeä kulttuuritehtävä kielen ja kirjallisuuden tuntemuksen avulla *vahvistaa* oppilaiden identiteettiä, antaa juuret suomalaiseksi kasvamisessa. Opetuksessa *painotetaan* oman kulttuurin ja kielen *kehittämistä* ja *arvostamista* sekä omien vähemmistöjen ja muiden kulttuurien *tuntemista*. Äidinkielen opetus *ohjaa arvostamaan* ihmiskunnan kulttuuriperintöä, sillä suuri osa ihmisen henkistä pääomaa elää kielessä ja kielenä

Äidinkielen opetus kantaa päävastuuta oppilaiden kielellisistä perustaidoista ja niiden *kehittymisestä* ja rakentaa näin osaltaan oppimaan oppimisen perustaa. (POPS 1994, 42, kurssiivit ER)

POPSin lisäksi huomioitavan näkökulman aiheeseen tuo vuoden 1994 kielioppikomitean mietintö Kieli ja sen kieliopit, jossa myös on pohdittu äidinkielen opetuksen paikkaa nykykoulussa. Mietinnön alkulehdillä on käsitelty joitakin työryhmän keskeisiä lähtökohtia, joihin äidinkielenopetuksessa tulisi nykyään panostaa. Ensiksikin työryhmä on kantanut huolta Euroopan nykyisestä kielitilanteesta ja suomen kielen asemasta siinä. Vähäinen äidinkielen opetuksen tuntimäärä kertoo kielen arvostuksesta. Toiseksi koulun yleissivistykseen kuuluu ihmisen arkitiedon modifioiminen tieteellisellä tiedolla, mikä tarkoittaa muun muassa siitä harhasta luopumista, että kielen muuttuminen olisi kielen rappeutumista. Nimenomaan äidinkielen tehtävä on asenteellisuuden sijaan lisätä suhteellisuuden tajua ja ymmärrystä siitä, miksi on kieli on muutoksenalainen kulttuuri-ilmiö. Koulussa saatava kielitietous tulisi siis nähdä myös eräänlaisena suvaitsevaisuuskasvatuksena, joissa vieraan kielen aiheuttamia muutoksia ei nähtäisi pelkästään peikkoina. Toisinpuhuvia kohtaan oppilaiden tulisi kyetä kasvattamaan kielellistä toleranssia. (Kieli ja sen kieliopit 1994, 11–13.)

Huomattavaa sekä POPSissa että kielioppityöryhmän mietinnössä on se, että kummassakaan ei viitata vieraan kielen oppimiseen rinnastettavissa olevaan äidinkielen oppimiseen, vaan puhutaan oppilaiden taitojen ja tietojen *kehittämisestä*. Äidinkieltä opiskeleva oppilas nähdään siis yksilönä, jolla on valmiita resursseja kehittää äidinkielen taitojaan; koulun tehtävä on siten laajentaa hänen kielellistä ja kulttuurista tietämystään. Jos ja kun diskurssi nähdään tieto- ja uskomussysteemien rakentumista edistävänä, eli sillä nähdään ideationaalinen funktio (Fairclough 1992, 64), on mielenkiintoista tutkia, välittyvätkö valtahierarkian yläpään ajatukset oppilaiden diskursseista, vai jylläävätkö siellä perinteisen koulukulttuurin

uskomukset. Millaisia tulkintoja äidinkielen opetuksen merkityksestä oppilaat ovat oppikirjojen, opetuksen ja opiskelun välityksellä tehneet?

5.1.2 Oikeakielisyyden ja kielellisen toleranssin hegemoniataistelu

Käsiteltyäni huolellisesti kyselylomakkeen kysymyksen yksi *Miksi äidinkieltä opiskellaan* hallittavaan muotoon (ks. liite 3) oli minulla edessäni koko joukko erilaisia perusteluja äidinkielen opiskelulle. Kuitenkin tarkastellessani aineistoa lähemmin huomioni alkoi kiinnittyä muutamaan mielenkiintoiseen seikkaan: ensiksikin äidinkielen opiskelun perustelut näyttivät kiinnittyvän kieliopin ja kielenhuollon kysymysten ympärille, esimerkiksi kirjallisuuden opiskelun merkityksestä ei juurikaan jälkiä näkynyt. Tämän jälkeen vastauksista alkoi hahmottua kaksi toisistaan eroavaa tapaan nähdä äidinkieli: vrt. opitaan kirjoittamaan ja puhumaan *oikein* / opitaan käyttämään kieltä *oikein eri tilanteissa, parannetaan kirjoittamisen ja puhumisen taitoja*. Tekemieni havaintojen pohjalta keskityn tarkastelussa siihen, kuinka ns. perinteisen kieliopin opetuksen näkemys oikeakielisyydestä ja uuden pedagogisen kieliopin näkemys kielellisten taitojen kehittämisestä ja kielellisestä suvaitsevaisuuskasvatuksesta näkyy aineistossa. Toki tiedostan, että rajaamalla tarkasteluni tähän tiettyyn ilmiöön, paljon muuta ja arvokastakin tietoa jää väkisinkin tutkimuksen ulkopuolelle. Yhtä hyvin olisin voinut tarkastella esimerkiksi sitä, kuinka *oma*-sanaa käyttäen on mahdollista pönkittää omaa kielellistä ja kansallistakin identiteettiä. Tästä huolimatta uskon vakaasti, että valitsemani näkökulma on sellainen, että sen avulla saan konstruoitua yhden arvokkaan palasen nykykoulun sosiaalisen todellisuuden representaatioista.

Seuraavaan taulukkoon olen luokitellut oppilaiden ilmaukset, joista tällainen kahtiajako on nähtävissä.

OIKEAKIELISYYTASPEKTI	KPL	KIELELLISEN TOLERANSSIN ASPEKTI	KPL
opitaan kirjoittamaan oikein	47	tietoa kielen historiasta ja murteista	13
opitaan puhumaan oikein	30	parannetaan kirjoittamisen taitoja	8
opitaan omaa äidinkieltä	26	opitaan käyttämään kieltä oikein eri tilanteissa	8

opitaan kielioppi	21	parannetaan puhumisen taitoja	7
opitaan suomen kieltä	12	on opiskeltava kirjakieltä	6
merkitystä vieraiden kielten opiskelussa	16	kielen merkityksen ymmärtäminen ja muistaminen	5
oman kielen tuntemisen kautta vieraiden kielten opiskelu helpottuu	6	opitaan kirjoittamaan asiallisia tekstejä	5
opitaan oman kielen sääntöjä	1	oman kielen ymmärtäminen	4
opitaan kielen perusteet	4	äidinkielen merkitys ja rikkaus	1
opitaan tarpeeton kielioppi	2		
yht.	165		57

Ensinnäkin taulukosta on nähtävissä kielen normien kahlitseva ajattelutapa, jota voidaan nimittää oikeakielisyydaspektiksi. Siinä äidinkielen opiskelu rinnastuu vieraan kielen opiskeluun (vrt. opitaan suomen kieltä / opitaan venäjän kieltä) Äidinkielen tunneilla ollaan oppimassa kirjoittamaan ja puhumaan oikein nykyisen väärän sijaan. Leimaa antavaa tässä kategoriassa lisäksi on se, että usein äidinkieltä tässä kategoriassa opiskellaan, jotta opittaisiin jotain ikään kuin *täysin uutena tietona* (vrt. opitaan omaa äidinkieltä). Vastausten perusteella oppilaille on olemassa käsitys, jonka mukaan kieltä sekä puhutaan että kirjoitetaan joko oikein tai väärin, vaihtoehtoja siltä väliltä ei ole olemassa.

Erityisen huolestuttavaa on havainto siitä, että oppilaat kokevat puhuvansa väärin. Mistä tällainen näkemys kielii? Voiko todella olla niin, että oppilaat eivät koe osaavansa äidinkieltään, kun eivät itse puhu kirjakielellä? Mielenkiintoisen näkökulman tähän pohdintaan antaa Ulf Teleman, joka on perehtynyt perinteisen kieliopin opetuksen tueksi esitettyihin eksplisiittisiin perusteluihin. Kieliopinopetuksen vaatimukset ovat hänen mukaansa liittyneet läheisesti oikeakielisyyden opetukseen, eli kieliopin avulla on määritelty oikeat ja väärät ilmaukset. Tämä oikeakielisyyden tavoite puolestaan on liittynyt vahvasti niihin käsityksiin, jotka ovat olleet vallalla loogisen ilmaisutavan ja sivistyneen kielen suhteen. On nimittäin kuviteltu, että ilmaukset, jotka eivät ole ristiriidassa koulun antamiin oikeakielisyyssääntöihin nähden, ovat myös ajatuksen puolesta oikeita ilmauksia. Toiseksi on ajateltu, että kieli, jossa ei ole peruskielivirheitä, on myös humanistisen sivistyksen läpätunkemaa kieltä. (Teleman 1979, 24.) Telemannin artikkeli sijoittuu aikaan, jolloin Ruotsissa alettiin vaatia paluuta perinteiseen kieliopinopetukseen. Tilannetta voitaneen verrata Suomen nykytilanteeseen (vrt. esimerkiksi yleisönosastopalstoilla käydyt keskustelut), jos kohta voidaankin

kyseenalaistaa, missä määrin perinteisestä kieliopin opetuksesta on koskaan luovuttukaan.

Teleman on eksplikoinut viisi kohtaa, joiden perusteella paluuta vanhaan systeemiin voidaan vaatia. Yhtä hyvin voidaan ajatella näitä viittä kohtaa perusteina, joiden avulla on pitäydytty vanhassa systeemissä. Ensiksikin, nuoret eivät osaa kirjoittaa, mikä johtuu siitä, että he eivät osaa kielioppia (Teleman 1979, 26). Kyselylomakkeen ylivoimaisesti yleisin vastaus (47 kappaletta) perusteli äidinkielen opiskelua siten, että opitaan kirjoittamaan *oikein*. En yritäkään kiistää sitä, etteikö nimenomaan peruskoulu ole se paikka jossa opitaan ja jossa tuleekin oppia yleiskielen konventiot, mutta huolestuttavaa on se ehdottomuus, joka vastauksista heijastuu. Ajattelu vaikuttaa musta-valkoiselta: on olemassa yksi tapa kirjoittaa oikein, olipa tilanne mikä hyvänsä.

Teleman käsittelee artikkelissaan myös perustelua, jonka mukaan kielioppia tarvitaan vieraiden kielten opiskelussa (vrt. taulukko). Hän on vakuuttunut, että muodollis-operationaaliselle kehitystaselle (12-vuotiaasta ylöspäin) päässeillä oppilailta on tarve luokitella ja systematisoida kielten välisiä eroja ja siihen tarvitaan käsitejärjestelmää, kun kieltä ei voida opiskella luonnollisissa oloissa. Kielten rakenne-eroista johtuen äidinkielen tunneilla tullaan opiskelleeksi kuitenkin paljon myös sellaista tietoa, jota vieraan kielen opettaja ei voi käyttää hyväkseen. (Teleman 1979, 28–30.) Oppilaiden vastauksista siis heijastuu, että kieliopin opetukselle haetaan yhä perusteita oppiaineen ulkopuolelta, ja käsitys siitä, että kaikki kielioppiasiat suomen kielen erityispiirteet mukaan lukien ovat vieraiden kielten opiskelussa tarpeellisia. Kielioppia epäilemättä jonkin verran vieraiden kielten opiskelussa tarvitaan, mutta kielioppityöryhmän mietinnön sanoja lainatakseni, on ongelmallista, jos äidinkieli nähdään vain välineaineena varsinaisiin sivistyspäämääriin pyrittäessä. Tällöin tullaan helposti väheksyneeksi kielen merkitystä kansakunnan historiassa sekä sen merkitystä yksilön kasvun ja kehityksen perustana. (Kieli ja sen kieliopit 1994, 11.)

Taulukossa näkyy myös vastaus, jonka mukaan äidinkielen tunneilla opitaan suomen kielen perusteet. Tämä kielinee siitä sitkeästä uskomuksesta, josta Parko omassa opiskeluhistoriikissaan puhuu: perimätietona on kulkenut ja nähtävästi kulkee edelleen metaforinen uskomus, jonka mukaan kielioppi on kielen luuranko (Parko 1997, 580). Tähän läheisesti liittyy havainto tarpeettoman kieliopin opiskelun

tärkeydestä. Vallalla on siten käsitys, jonka mukaan on tärkeää hankkia tietoa kielestä, vaikkakaan emme tarkalleen tiedä, mihin tätä tietoa pitäisi käyttää (Teleman, 30.) Tässä yhteydessä puhutaan mielestäni juuri siitä kriiikkittömästi omaksutusta kieliopista, joka Kallaksen (1984) mukaan on perinteen siirtämistä parhaimmillaan.

Kielellisen toleranssin aspektia eksplikoidakseni on ensiksikin kiinnitettävä huomiota verbeihin *parantaa* ja *kehittää*. Nämä verbit eivät väheksy ja määrittele vääräksi oppilaiden tämänhetkisiä kykyjä, vaan antavat ymmärtää, että oppilaat osaavat jo paljon ja harjoittelemalla oppivat entistä enemmän. *Parantaa* ja *kehittää* -verbit siten ilmaisevat kielellistä toleranssia, toisin kuin *oppia jotakin oikein*. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota siihen, millainen eronteko vastauksissa tehdään eri tilanteiden kielimuotojen välille. *On opiskeltava kirjakieltä* (ks. taulukko) konstruoi myös vastakohtansa puhekielen olemassaolon. Tällöin oppilas osoittaa sisäistäneensä näiden kahden kielimuodon erot ja oivaltaneensa sen, että niitä koskevat eri säännöt: sen sijaan, että äidinkielen tunneilla olisi opiskeltava *äidinkieltä*, oppilas osoittaa ymmärtäneensä hallitsevansa puhekielen, mutta tarvitsevansa harjoitusta kirjakielessä. Myös se, että äidinkielen tunneilla *opitaan kirjoittamaan asiallisia tekstejä* konstruoi toisenlaisten tekstien joukon. Tämän seurauksena ei synny käsitystä siitä, että oppilaat eivät osaisi lainkaan kirjoittaa vaan sellainen käsitys, että tietyn tilanteen vaatimaa kirjoitustapaa on harjoiteltava. Näiden lisäksi äidinkielen tunneilla opiskeltavat kielen historia ja murteet lisäävät kielellisen vaihtelun näkökulmaa ja viestivät näin kielellisen toleranssin aspektista.

Telemanin perinteisen kieliopin opiskelua perusteleviin väittämiin sekä POPSiin ja mietintöön suhteutettuna vaikuttaa siltä, että suomalaisessa peruskoulussa yhä vieläkin voidaan pitää kiinni perinteisestä kieliopinopiskelusta vanhoin perustein. Tilastollisesti aineistoni ei ole lähelläkään kattavaa eikä yleistettävissä olevaa, mutta lausumien määrät antavat jonkinlaista osviittaa siitä, millainen käsitys äidinkielenopiskelun merkityksestä on valtaapitävä. Lohdullista kuitenkin on se, että suvaitsevaisempi ja myös oppilaiden omaa kielellistä lahjakkuutta arvostava kielellisen toleranssin aspekti on nostamassa päätään. Näyttää siltä, että perinteisen kieliopin hegemonisesta asemasta käydään oppilaiden diskursseissa ankaraa kamppailua, mikä interdiskursiivisesti kertonee siitä, että myös opetuksessa on tapahtumassa muutoksia. Ehkäpä joidenkin vuosien kuluttua näkemysten suhteet ovat

kääntyneet, ja peruskoulunsa päättävällä mitä todennäköisemmin on äidinkielen opiskelusta hieman nykyistä laajakatseisempi näkemys.

5.2 Kieli-käsitteen merkityspotentiaalista

Kuten Fairclough (1992) mainitsee, sanoilla usein on monia merkityksiä, samoin kuin merkityksiä voidaan nimetä monin tavoin. Tämä tarkoittaa sitä, että sekä tekstin tuottajina että tulkitsijoina meillä on lukuisia mahdollisuuksia käyttää sanoja ja nimetä merkityksiä kuin myös erilaisia mahdollisuuksia tulkita niitä. Nämä valinnat ja päätökset eivät ole vain yksilöllisiä ratkaisuja, vaan merkitykset ovat sosiaalisesti muuttuvia ja sosiaalisesti kilpailevia sekä laajempien sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien asioita. (Fairclough 1992, 185.)

Kun diskurssianalyysissä kiinnitetään huomiota sanojen merkityksiin, voidaan sanan merkitysvariaatioiden yhteydessä puhua merkityspotentiaalista, joka siis tarkoittaa mahdollisten merkitysten joukkoa. (Fairclough 1992, 186). Kyselylomakkeen kysymyksen kaksi *Mitä kieli oikeastaan on* yhteydessä tutkitaan siten yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden konstruoimaa merkityspotentiaalia kielelle. Huomioitavaa on se, että kielen merkityspotentiaalia ei ole pelkästään yhdeksäsluokkalaisten luoma, vaan se on syntynyt sosiaalisessa tilanteessa opettajan, oppikirjan, oppilastovereiden ja ylipäätään vallitsevan koulukulttuurin interdiskursiivisuudesta.

Aluksi on syytä pohtia hieman kouluorganisaation valtahierarkian yläpään vaikutuskanavia kieli-käsitteen määrittelyyn. Koulukohtaisen opetussuunnitelman puuttuessa olen valinnut tämänkin kysymyksen yhteydessä tällaisiksi vaikutusvaltaisiksi teksteiksi nykyisen peruskoulun yleisen opetussuunnitelman sekä kielioppityöryhmän mietinnön, joissa molemmissa määritellään jokseenkin tarkoin, mitä kielellä tulisi ymmärtää. Mietinnön mukaan samoin kuin luonnontieteelliseen perussivistykseen kuuluu käsitys ihmisen biologisesta rakenteesta, tulisi humanistisella puolella tietoon ihmisen henkisestä ja kulttuurisesta olemuksesta sisältyä käsityksen antaminen siitä, mitä kieli on ja miten se mahdollistaa lajityypillisen toiminnan. Kaikki maailman kielet ovat kasvokkainpuhunnan,

inhimillisen kanssakäymisen ja yhteistyön perusmuodon, suhteessa samanarvoisia, ja tätä tehtävää varten kieli on aikojen kuluessa muovautunut koodiksi. Samoin kieli on ensimmäinen tapamme selittää maailmaa. (Kieli ja sen kieliopit 1994, 12–13.)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmassa *äidinkieli* määritellään ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen välineeksi (POPS 1994, 42). Erotukseksi äidinkielestä POPS määrittelee *kielen* ihmiselle lajityypilliseksi psyykkiseksi ja sosiaaliseksi ilmiöksi, joka tekee ihmisestä ihmisen. Kieli on maailman käsitteistämistä. Käsitteiden hallinta ja niiden välisten suhteiden ymmärtäminen on edellytyksenä ihmisen käsitteelliseen ajatteluun. (POPS 1994, 42.)

Kielen määrittely lähestyy filosofista ongelmaa, eikä peruskoululaisilta voi eikä pidäkään edellyttää filosofisia pohdintoja kielen olemuksesta. Tämä ei toisaalta tarkoita sitä, etteikö peruskoulussa tulisi pohtia kielen olemusta. Nähdäkseni peruskoulun opetussuunnitelmassa mainittu määritelmä kielestä on sellainen, jonka tulisi välittyä myös peruskoulun oppilaille.

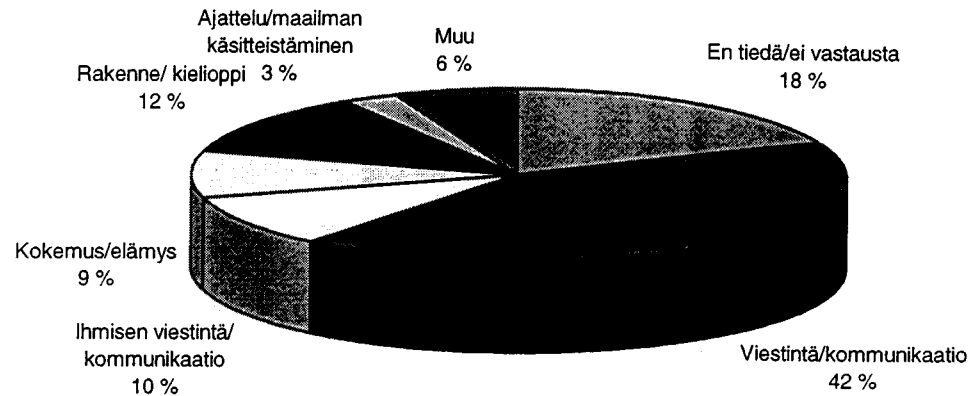
Haastattelulomakkeen kysymyksistä kyseinen *Mitä kieli oikeastaan on?* aiheutti oppilaille ylivoimaisesti eniten päänvaivaa. 178 vastaajasta 23 jätti vastaamatta kysymykseen ja 19 vastasi *en tiedä*. Prosentuaalisesti siis 18 prosenttia vastanneista ei kyennyt vastaamaan kielenmäärittelykysymykseen, mikä tarkoittaa, että joka viides yhdeksän luokan oppilas oli ymmällään kysymyksen edessä: omituinen kysymys! Toisaalta, vastaamattomuus voidaan tulkita myös siten, että kielen määrittely on nähty ongelmalliseksi. Sen sijaan että se olisi määritelty yksinkertaistaen esimerkiksi puheeksi, vastaamatta jättäneet ovat havainneet kysymyksen ongelmallisuuden. Toisaalta, esimerkiksi *en tiedä* -vastaus voi implikoida koululle tyypillistä tilannetta, jossa oletetaan kysymykseen olevan olemassa oikea vastaus. Oppilaat eivät tiedä tätä oikeaa vastausta, eivätkä siten väärin vastaamisen pelossa sitä ryhdy itse kehittelemään.

Ihmisten arkikäsitteitä kielestä on Suomessa tutkittu aiemminkin. Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoilla käsitys kielestä jakaantui kahteen tapaan nähdä kieli: toisaalta se nähtiin kieliopillisena ja rakenteellisena ilmiönä, toisaalta kieli voitiin nähdä kokemuksellisenä ja elämyksellisenä. Rakenteellinen kielikäsite ankkuroitui vahvasti koulukieliopin

ympäri, kun taas elämyksellinen kielikäsitys liittyi henkilöiden oman elämänpiirin kokemusmaailmaan. (Dufva ym. 1996, 74–75.)

Myös yläasteikäisten oppilaiden vastauksista on konstruotavissa nämä kaksi kategoriaa (ks. liite 4). Erilaisia kielen määritelmiä oli yhteensä 228, joista kieliopilliseksi tai rakenteelliseksi määritelmäksi on luettavissa 27 kappaletta eli noin 12 prosenttia. Tällaisia koulukieliopin ympärille ankkuroituvia vastauksia olivat muun muassa: kieli on *kielioppia*, *äidinkieltä* (vrt. kouluaineen nimi), *sanoja*, *lauseita*, *koulun perusta*, *kielitietoutta*. (ks. liite 4). Kokemukselliseen tai elämykselliseen käsitteen ymmärtämiseen on puolestaan luokiteltavissa sellaiset vastaukset, joissa ollaan vahvasti kouluinstituutiosta erillään. Tällöin kielessä onkin kiinteä suhde sekä omaan ajatteluun että ympäröivään kulttuuriin, eli kieli ymmärretään hyvin konkreettisesti eri kansallisuuksien tai murrealueiden erilaisiksi kieliksi. (ks. Dufva ym. 1996, 75.) Tällaisia määritelmiä oppilaiden vastauksista oli 20 eli noin 9 prosenttia. Sen sijaan ihmisrajille lajityypillinen toimintamuoto, kasvokkainviestintä nimenomaan puheen muodossa, mutta myös nonverbaalisena viestintänä, oli vastauksissa kaikkein tyypillisintä. Viestinnäksi ja kommunikoinniksi kieli määriteltiin 119 tapauksessa, eli yli puolessa vastauksissa. Toisaalta näissä vastauksissa ainoastaan 22 tapauksessa eli noin 10 prosentissa mainittiin nimenomaan sana ihminen, eli kieli nähtiin lajityypillisenä ilmiönä. Edellisten lisäksi joissain vastauksissa oli havaittavissa myös kielen ymmärtämistä ajatteluksi ja maailman käsitteistämiseksi. Tällaisiksi olen määritellyt sellaiset vastaukset kuten kieli on merkityksiä, ajattelua ja elämää. Näitä vastauksia aineistossa oli ainoastaan vajaa kolme prosenttia.

Kieli-käsitteen merkityspotentiali



Diskurssianalyttisesti mielenkiintoista on pohtia, mistä merkityspotentialin eri määritelmät kertovat. Kuvion perusteella näyttää siltä, että kielen viestintäfunktio, joka POPSissa ennemminkin liitetään nimenomaan äidinkieleen, on vallitseva käsitys kielen olemuksesta. Tällöin kieli ymmärretään välineeksi, kanavaksi välittää viestejä. Näkemys kielestä ajattelun ja maailman käsitteistämisen perustana sen sijaan on häviävän pieni. Se, että kieli ymmärretään koulukieliopiksi ja rakenteiksi enää (voitaneen sanoa enää) reilussa kymmenesosassa vastauksia, kertonee jotain siitä, mitä äidinkielen oppitunneilla on viimeaikoina tapahtunut. Uudet opetussuunnitelmat samoin kuin oppikirjat ovat epäilemättä ohjanneet opetusta ja keskustelua siihen suuntaan, että oppilaiden näkemys kielestä on alkanut laantua koulukieliopin ulkopuolelle. Oma vaikutuksensa lienee myös ollut lisääntyneellä viestintäkasvatuksella.

5.3 Hyvä äidinkielen oppitunti on sellainen, millainen se ei ole

Kyselylomakkeita analysoidessani havaitsin kysymyksen 3 *Millainen on hyvä äidinkielen oppitunti* kohdalla, että suuri osa vastauksista sisälsi negaation. Oppituntia oli siis useissa tapauksissa määritelty sen kautta, millainen hyvä oppitunti *ei ole*, sen sijaan että olisi suoraan kerrottu, millainen hyvä oppitunti *on*. Sinänsä tuskin ketään

edes yllättäisi tieto, että oppilaiden mielestä hyvä oppitunti on muun muassa kiinnostava, keskusteleva, rento ja monipuolinen. Diskurssianalyttisesti mielenkiintoisempaa onkin perehtyä negaatioilmauksiin; millä tavoin oppilaat määrittelevät hyvää oppituntia sellaisten asioiden kautta, joista eivät ilmiselvästi itse kovinkaan paljon pidä. Analysoinnin avulla emme voi vastata kysymykseen, miksi kaikki oppilaat eivät joidenkin tapaan rohkeasti sano, että hyvällä äidinkielen oppitunnilla katsotaan videoita, sillä diskurssianalyysin avulla ei voida päästä oppilaiden päiden sisälle. Sen sijaan voidaan yrittää löytää vastaus kysymykseen, miten kielloilla rakennetaan sosiaalista todellisuutta. Analysoimalla oppilaiden diskurssia hieman tarkemmin kriittisen diskurssianalyysin sosiaalisen ulottuvuuden kautta pääsemme toivon mukaan hieman lähemmäksi arvoituksen ratkaisua.

Vahvistaakseni epäilyksiäni kieltolauseiden esiintymien merkittävydestä laskin kyseiset ilmaukset ja havaitsin, että kieltolauseita oli kolmanneksessa vastauspapereista. Tarkempi lausumien laskenta osoitti, että kaikista 345:stä hyvää oppituntia koskevasta määritelmälausumasta ja attribuuteista 72 sisälsi negaation, mikä prosentteiksi muutettuna on noin 21 %. Jos vertaillaan kieltolauseiden määrää tekstiaineistoihin, on ero merkittävä, sillä niissä kieltolauseita on osoitettu olevan 10–12 %. Oppikirjatekstiin verrattuna ero on vielä suurempi, sillä niissä kieltolauseita on vain noin 4 %. Oppikirjojen kieltolauseiden vähyys johtuu sekä intertekstuaalisuudesta että samanmielisyydestä; oppikirjateksti ei asetu suhteeseen eri mieltä olevien tekstien kanssa ja toisaalta oppikirjat samoin äärimmäisen harvoin keskustelevat lukijan kanssa. (Karvonen 1995, 105.) Voidaan tietenkin kysyä, voidaanko valmiita kirjoitettuja tekstejä ja lomakevastauksia mitenkään pitää vertailukelpoisina. Voitaneen kuitenkin sanoa, että lomakkeissa kieltäen vastaaminen näyttää olevan yleisempää kuin kieltolauseiden käyttö muutoin. Tästä puolestaan voidaan päätellä, että lomakevastauksissa näyttää olevan suhteellisen yleistä asettua vastustamaan erimielisiä diskursseja. Millaisia mielipiteitä ja tietoja vastaan oppilaat puolustautuvat?

Kaiken kaikkiaan kieltolauseita kaikista 345 lausumasta oli siis 72 kappaletta, kun negaatioiksi olen kieltoverbin lisäksi laskenut myös sellaiset tapaukset kuin *muutakin kuin ankaraa kieliopin pänttäystä*.. Näin siksi, että kyseinen muutakin kuin - ilmaus on muutettavissa kieltolausemaksi *ei vain ankaraa kieliopin pänttäystä*. Aineiston tyypillisiä negaatioilmauksia ovat seuraavanlaiset lauseet ja lausumat: --

tunti ei saa olla pelkästään opettajan puhetta--, --*ei pelkästään vihkoon kirjoittamista*, -- *ei tehdä kauheasti tehtäviä*, -- *ei liikaa pelkkiä kielioppijuttuja*, --*ei liikaa pänttäämistä*. Tekstin tasolla huomio on siten sekä sanastossa (kieltoverbeissä) että lauseen rakenteessa (kieltoilmauksissa). Pelkkä kieltoilmausten laskenta ei kuitenkaan pidä sisällään juurikaan tulkintaa, vaan kyseessä on aineiston hallintaan ja tulkinnan koeteltavuuteen liittyvä operaatio. Tietenkin laskettu prosenttiluku kertoo jotain ilmiön yleisyydestä ja merkityksellisyydestä, mutta se ei yksinään ole kovinkaan selitysvoimainen.

Oppilaiden vastauksista käyvät arkiopettajan muodossa ilmi myös tutkimustuloksien todetut asiat: luokkakeskustelun tutkimuksissa on kiistatta osoitettu opettajan dominoivan luokkakeskustelua, yläasteella opettajan osuus tuntien kielellisistä ilmauksista on Leiwon ym. tutkimuksen (1986) mukaan 86 %. Pirjo Karvonen puolestaan toteaa väitöskirjansa alkulehdillä, että oppikirjan lukemista kuvaa kieleemme verbi pänttää, jota on vaikea käyttää muunlaisen lukemisen yhteydessä. Oppikirjan lukeminen on raskasta, työlästä ja ilmeisesti myös tylsää. (Karvonen 1995, 12.) Vastausten kieliopinopetuksen vastustus voi toisaalta ihmetyttää: eikö perinteistä kieliopin opiskelua ole radikaalisti vähennetty ja siirretty kieliopillisia kategorioita problematisoivaan opetukseen? Vastaan tähän kysymykseen lainauksella: "Koulun todellisuudessa selviää opettajana edelleen, vaikka jauhasi pelkistettyä Setälä-myllyä vuodesta toiseen." (Parko 1997, 579.) Voidaanko siis otaksua, että kieltämällä opettajan koko tunnin kestävän papatuksen, kieliopin ja oppikirjan pänttämisen oppilaat puolustautuvat itsestäänselvyyksiltä? Edelleen voidaan kuitenkin kysyä, miksi hyvää oppituntia määritellään kumoamalla joitakin oppituntien ominaisuuksia sen sijaan, että määriteltäisiin tuntia toivottujen ominaisuuksien kautta? Yhä edelleen voidaan kysyä, onko negaatio merkitsevä ilmaisutapa vai täysin neutraali tapa määritellä asioita.

Individuaalisen kielellisen ilmauksen modaalisen operaation, jollaiseksi kielto on luettava, tausta on sosiaalisessa prosessoinnissa. Piilevä esimodaalisen muodon lähde, eli vastakkaisen merkityksen mahdollisuus, on joko puhujalla tai tulee *ulkopuolelta*. Täydellinen kieltäminen voi siten olla omien tai ulkopuolisten merkitysten vaimentamista. (Kress & Hodge 1979, 144.) Negaation yhteydessä voidaan Kressin ja Hodgen mukaan puhua myös niin sanotusta kaksoisajattelusta. Jos ajatteleminen esimerkiksi lausetta *Tuossa huoneessa ei ole tiikeriä*, kaksoisajattelu ei

tarkoita sitä, että todella uskoisimme vastakkaiseen, eli positiiviseen muotoon *Tuossa huoneessa on tiikeri*. Kuitenkin, negatiivisen muodon yhteydessä aktualisoituu mahdollisuus, jonka mukaan huoneessa voisi olla tiikeri. Kieltääkseen väitteen puhujan on ollut käsitettävä se positiivisessa muodossa, joten hänen on ollut ajateltava ensiksi tiikerin olevan siellä, ennen kuin propositio on ymmärretty kielteisessä muodossaan. Näin ollen kieltomuoto ei takaa tiikerin olemassaoloa huoneessa, vaan se takaa ajatuksen olemassaolon. (Kress & Hodge 1979, 145.) Tätä tietoa voidaan soveltaa myös oppilaiden diskurssiin. Kieltolauseessa *Ei semmonen tunti missä on pelkkää kielioppia* oppilaan on siten ollut ajateltava ensin tuntia, jolla olisi vain kielioppia. On kuitenkin muistettava, että tällainen oppositiolause ei takaa sellaisen tunnin todellista olemassaoloa, vaan ainoastaan oppilaan ajatuksen olemassaolon. Tässä yhteydessä onkin hyvä jälleen muistuttaa, että diskurssianalyysin avulla emme voi sanoa pääsevämme kiinni itse todellisuuteen vaan todellisuuden sosiaaliseen versioon. Kieltämällä vastauksissaan jotain, mitä hyvä äidinkielen oppitunti ei ole, oppilaat konstruoivat samalla *ajatuksen*, mitä äidinkielen oppitunnit voivat olla, kyse ei siis välttämättä ole siitä, mitä ne todellisuudessa ovat. Kieltolauseiden käyttö onkin mielekäästä silloin, kun on tarpeellista kumota joitain tekstin tai diskurssin ulkopuolelta tulevia odotuksia, jotka puhuja tai kirjoittaja tunnistaa ja joiden kanssa hän keskustelee (Karvonen 1995, 31). Leechin mukaan kieltolausetta käytetään erityisesti silloin, kun halutaan kieltää jokin propositio, joka on joko tilanteessa tai kontekstissa läsnä (Leech 1983, 101). Kieltäessään jonkin oppitunnin sisällön oppilas siis ikään kuin keskustelee kulttuurisesti vahvojen, tunnistettavien odotusten kanssa, jotka ovat vastaushetkellä olleet läsnä. Tällaisia kulttuurisesti läsnä olleita äidinkielen oppitunnin odotuksia ovat siten vastauksissa kielletyt ominaisuudet, muun muassa oppikirjan ja kieliopin pänttäminen. Oppilas on sosiaalistunut äidinkielen opetuksen tapoihin ja tottumuksiin, eli äidinkielen opiskelun ulkopuolisiin merkityksiin, ja osa niistä on luonnollistunut heidän diskursseissaan itsestäänselvyyksiksi. Oppilas ei siten vastaustilanteessa ole irti näistä luonnollistuneista äidinkielen oppitunnin sisällöistä, vaan hänen on puolustauduttava niiltä.

Oppilaiden negatiivisissa merkittävää on se, että ne alle puolessa tapauksissa ovat puhtaita kieltoja. Useimmat negatiot (noin 61 %) sisältävät myös adverbien muotoisen myönnytyksen: *Oppitunti ei saa olla pelkästään opettajan puhetta, ei pelkkää kielioppia, ei liikaa pänttääystä, ei pelkkää kirjoittamista, ei tehdä*

paljon muistiinpanoja. Myönnytys voitaneen tulkita sosiaalisen kontrollin legitimoinniksi: myönnytykset diskursiivisina rakenteina esittävät vallitsevan sosiaalisen järjestyksen luonnollistuneena ja legitiiminä. Luonnollistuneen diskurssin yhteydessä oppilaat esittävät toivomuksia oppituntien luonnollisista sisällöistä, he eivät niinkään asetu vastustamaan niitä tarjoamalla oppitunneille täysin uusia sisältöjä. He eivät myöskään asetu vastustamaan opettajan ja oppikirjan määräysvaltaa opiskeltavasta asiasta. Hegemonia-käsitteeseen yhdistettynä myönnytykset saavatkin uudenlaista selitysvoimaa, sillä hegemonia, joka ei koskaan ole totaalista vaan aina osittaista ja jatkuvaa taistelua (huom. negatioiden osuus kaikista hyvän oppitunnin määritelmistä), perustuu pohjimmiltaan hallittujen vapaaehtoiseen suostumukseen tulla hallituiksi. Koska kieltoa seuraa useissa tapauksissa myönnytys koulukulttuuria kohtaan, oppilaat myös hyväksyvät kieltämänsä osaksi hyvää oppituntia. Myönnytyksen sisältävät kieltolausekset voidaankin nähdä sellaisina diskursiivisina rakenteina, jotka legitimoivat kontrollin; toisin sanoen luonnollistavat sosiaalisen järjestyksen ja epätasa-arvoiset toimintasuhteet. Oppilaiden ajattelutapojen hallinta ei suinkaan ole suoranaista manipulatiivista, vaan pikemminkin dominanssia säädellään ja uudelleen tuotetaan rutiininomaisissa jokapäiväisissä puheen ja tekstin muodoissa, jotka vaikuttavat luonnollisilta ja hyväksyttäviltä. (Vrt. van Dijk 1993, 254.)

Oppilaiden diskurssit ovat siis hyvin kontrolloituja, mikä puolestaan on edellytys kontrolloida sosiaalisia representaatioita. Näin ollen hyvällä äidinkielenopetuksella kuunnellaan opettajaa, kirjoitetaan vihkoon, tehdään tehtäviä ja kielioppijuttuja sekä pöntätään, kunhan välillä tehdään myös jotain muuta. Mielestäni havainto on varsin merkittävä oppilaiden sosiaalista todellisuutta ajatellen. Helposti nimittäin voitaisiin kuvitella, että oppilailta kysyttäessä olisi opiskelu jotain aivan muuta kuin mitä se nyt on. Kieltolauseiden ja erityisesti niissä olevien myönnytysten perusteella näin ei kuitenkaan ole. Oppilas ei voi irrottautua alistetusta valta-asemastaan ja konstruoida sosiaalisesta todellisuudesta irrallaan olevia oppitunnin sisältöjä. Analyttinen koulun muutosajattelu heijastuu näin ollen myös oppilaiden diskursseissa, sillä myös oppilaat redusoivat hyvän oppitunnin ominaisuudet lähinnä vaihteleviin työtapoihin, menetelmiin ja ajankäyttöön. Varmastikaan tällainen muutosajattelu ei koske pelkästään äidinkielenopiskelua, vaan muutosajattelu ylipäätään oppilailta ilmennee kyseisellä tavalla. Jos lomakkeen kysymyksessä olisi hyvä-adjektiivin sijaan käytetty 'mukavaa' tai 'hauskaa', olisivat vastaukset voineet

olla toisenlaisia. Näyttää kuitenkin siltä, että oppilaiden sosiaalisessa todellisuudessa hyvä oppitunti tarkoittaa myös sitä, että tunnilla tehdään töitä ja opitaan, mutta oppiminen näyttää tulevan oppilaille ulkoa käsin annettuna, he eivät voi hallituina itse ottaa siitä päävastuuta.

Kiellot voivat muodostaa mahdollisten merkitysten joukon, jonka puhuja muodollisesti kieltää, mutta joka syntyy kiellon tuloksena. (Kress & Hodge 1979, 145.) Siten myös oppilaat kieltämällä tiettyjä oppitunnin sisältöjä myös konstruoivat oppitunnin mahdollisten sisältöjen joukon. Kielto voi selvittää monenvälisiä vastakkaisuuksia: väitteen ja väitteen kumoamisen, odotusten ja lopputulosten, halun ja todellisuuden, yksityisen ja yleisen mielipiteen. Kaikki nämä oppositiot toimivat eräänlaisena vastustuksena: puhujan ja kuulijan, puhujan ja maailman (esim. yhteiskunnan, joka vaimentaa yksilön halut ja uskomukset). Minkä tahansa kiellon yhteydessä meidän on tiedettävä, kuka vaimentaa mitä ja miksi. (Kress & Hodge 1979, 146.) Oppilaiden kiellot voidaan siten nähdä äidinkielen oppiaineen hegemoniataistelun kenttänä. Kielloilla toisaalta vastustetaan oppilaiden halun ja sosiaalisen todellisuuden sekä yksityisen ja yleisen mielipiteen välisiä vastakkaisuuksia, toisaalta myönnytykset legitimoivat vallitsevan järjestyksen ja merkitykset.

Kyselylomakkeen kysymyksen 3 vastauksien kieltoilmausten perusteella (ks. liite 5) voidaan konstruoida yksi kaistale peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen opiskelun sosiaalisen todellisuuden representaatioista. Se voisi näyttää jotakuinkin tällaiselta:

Hyvät äidinkielen oppitunnit eivät ole aina samanlaisia, minkä ansiosta ne eivät ole liian tylsiä. Kielioppia ja teoriaa opiskellaan mutta ei joka tunti, ja silloinkin kun opiskellaan, ei opiskella koko tuntia. Muistiinpanoja tehdään kalvoilta, mutta ei liikaa ja liian usein, tunnilla pitää olla muutakin kuin istumista ja kopioimista. Tunnilla kirjoitetaan, kuunnellaan opettajaa, tehdään tehtäviä, luetaan ei-tylisiä kirjoja ja pöntätään, mutta näin ei tehdä koko aikaa. Opiskelu ei ole liian vakavaa nipotusta ja pakko-opiskelua, ei opiskella esimerkiksi mitään Kalevalaa. Tunnilla ei pidä käsitellä liikaa asioita liian nopeasti, mutta tunti ei saa olla myöskään pitkäväteinen. Välttämättä ei ole olemassa tietoa siitä, millainen hyvä äidinkielen oppitunti on. Se voisi olla myös sellainen, että tuntia ei olisi ollenkaan.

6. SUBJEKTIPOSITIOT JA VALTA

6.1 Miten subjektipositiot ilmentävät valtaa?

Subjektipositio on toimijoiden merkityssysteemeihin kiinnittymiseen liittyvä käsite, jonka avulla voidaan tarkastella diskurssissa ilmeneviä valtasuhteita. Huomiota kiinnitetään siten siihen, millaisiin subjektipositioihin ihmiset voivat asemoitua tai tulla asemoiduiksi eli ne eivät ole ennalta määrättyjä paikkoja, joihin yksilöt vapaavalintaisesti asettuvat, vaan positiot tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen ym. 1993, 86, 40.). Näin ollen oppilaiden subjektipositiot ovat sosiaalisissa koulukäytänteissä tuotettuja ja ylläpidettyjä. Subjektipositio-käsitettä ei niinkään ole käytetty Faircloughin edustamassa CDA:ssa, jossa samasta aiheesta puhutaan intertekstuaalisuuden yhteydessä. Kyse on siitä, kuinka oppilaat interdiskursiivisesti, siis tiedostamattaan, puhuvat paitsi omallaan, myös ympäröivän kouluuyhteisön äänellä. Syytä on vielä korostaa, että subjektipositioita ei vain ylläpidetä hallitsevissa valtarakenteissa, vaan positioita ylläpidetään ja niistä kamppaillaan myös valtarakenteen alapäässä eli oppilaiden itsensä diskursseissa. Subjektiposition käsitteen avulla voidaan analysoida toiminnan rajoituksia; millä tavoin ihmisen mahdolliset positiot voivat lukkiutua erilaisissa tilanteissa (Jokinen ym. 1993, 39). Toiminnan rajoitus sinänsä kertoo jo paljon vallan ilmenemisestä; jos toiminnalla ilmenee rajoituksia, jonkin vallan on tuotettava toiminnan rajat. Tätä taustaa vasten voidaan aineistoa tarkastella kiinnittäen huomiota siihen, kuinka oppilaat esimerkiksi kritisoivat tai jättivät kritisoimatta vallitsevia käytäntöjä ja kenen äänellä he tavallaan tällöin puhuvat sekä kuinka he tuottavat joitakin asiantiloja totuuksina, toisin sanoen kuinka he tuottavat hegemoniaa.

Subjektiposition käsitteen yhteydessä ei pidä erehtyä luulemaan sillä tarkoitettavan jonkun yksilön ominaisuuksia. Positiolla tarkoitetaan nimenomaan jossain tilanteessa, kontekstissa, lukkiutuvaa positiota. Näin ollen samalla yksilöllä voi esimerkiksi yhden haastattelun yhteydessä ilmetä useita subjektipositioita. Merkityksellistä voi olla siten se, missä yhteydessä positio vaihtuu kuin myös se, että se ei vaihdu. Subjektipositio on käsite yksilön, yhteisön ja vallan suhteita analysoitaessa, sen avulla ei tarkastella yksilön erilaisia mielipiteitä. Subjektiposition käsitteen avulla ei myöskään ole tarkoitus todistaa positioiden olemassaoloa, kysehän

on tulkitsejan konstruoinnista kategorioista. Tämän tutkimuksen yhteydessä tarkoituksena on ennemminkin sanallistaen tehdä ymmärrettäväksi vallitsevaa äidinkielen opiskelun koulukulttuuria, toisin sanoen tuottaa lisää ymmärrystä siitä, millaista koulun sosiaalinen todellisuus on. Tärkein näkökulma, jota tässä haluankin korostaa, on se, että menestyksekkäät koulu-uudistukset vaativat ehdottomasti lisää ymmärrystä vallitsevasta systeemistä, jossa eivät vain opettajat, oppikirjat ja arvosteluperusteet, vaan myös oppilaat, ovat merkittäviä.

6.2 Diskurssipartikkelit subjektipositioiden merkitsijöinä

6.2.1 Diskurssipartikkeleista

Diskurssianalyysin tekijälle ei ole olemassa vaihe vaiheelta eteneviä toimintaohjeita siitä, kuinka menetellä käsillä olevan aineiston kanssa ja mitä siitä etsiä. Tutkijan on sen sijaan käytävä harrasta keskustelua aineistonsa kanssa, jolloin vähitellen jotkut ilmiöt (toivon mukaan) alkavat käydä merkitykselliseksi. Analyysin on kuitenkin alettava tekstin tasolta, eli niistä konkreettisista kirjaimista, sanoista ja merkityksistä, joista aineisto koostuu, ja vasta sen jälkeen tutkimus etenee ilmiöitä tunnistavasta työskentelystä tulkitsevaan suuntaan. Kuten teorialuvussa olen esitellyt, huomiota voidaan kiinnittää mitä erinäisimpiin tekstin ominaisuuksiin.

Haastatteluaineistossa tekstin tasolla merkityksellisiksi ovat osoittautuneet niin kutsutut diskurssipartikkelit, joilla kielenkäytöntutkimuksen yhteydessä tarkoitetaan hieman eri asiaa kuin perinteisessä syntaksissa, jossa partikkelit määritellään morfologisesti. Diskurssianalyysissä partikkelilla tarkoitetaan sellaisia pikkusanoja, joiden ei katsota suoranaisesti vaikuttavan ilmaisun propositionaaliseen eli perusmerkitykseen, vaan tuovan siihen ns. lisämerkityksen, eli lähestymistapa on semanttinen. (Hakulinen 1989, 115.) Nämä pikkusanat, jotka sanaluokkajaon romukoppana on usein myös ymmärretty vähämerkityksisinä, ovat tässä tutkimuksessa tärkeitä, sillä niillä voi olla monenlaisia tehtäviä. En mielelläni puhuisikaan diskurssipartikkeleista lisämerkityksen tuojina, koska se antaa helposti mielikuvan jostain ylimääräisestä merkityksestä 'oikean' merkityksen lisäarvona. Parempi olisi mielestäni nähdä diskurssipartikkelit ilmausten sävyttiminä. Kuten sävy

ymmärretään olennaiseksi osaksi jotain tiettyä väriä ja samoin kuin samalla värillä on lukemattomia eri sävyjä, jotka vielä vaihtelevat valaistuksen mukaan, voidaan myös diskurssipartikkelien sävyttämät diskurssit ymmärtää eri vivahteisina. Siihen, millainen sävy diskurssissa vallitsee ja miten diskurssi ymmärretään, vaikuttavat monet tulkinnalliset ja kontekstuaaliset seikat. Kuitenkin, välttääkseni käsitteellisiä sekaannuksia jatkossa diskurssipartikkelien yhteydessä vilahtelee termi 'lisämerkityksen tuoja'.

Diskurssipartikkelit (pragmaattiset partikkelit, diskurssimerkitsimet) ovat lavearajainen joukko, johon kuuluvat tyypillisesti erilaiset tekstin osia toisiinsa liittävät partikkelit (mm. ja, jos, kuitenkin, mutta, siis, siten, sitten, -kin ja -hAn) ja rajasignaalit (kuten no, muuten, muka) sekä erilaisia interpersonaalisia aineksia sisältävät partikkelit, jotka tavalla tai toisella säätelevät ja ohjailevat vuorovaikutuksen kulkua, esimerkiksi huomionkohdistimet (kato, kuule, nääs), varaukset (aika, ihan, melkein) ja vaikeammin luonnehdittavat "lievennyskeinot" (-hAn, -pAs, sitä). Nämä usein eri perustein muodostetut diskurssipartikkelien ryhmät ovat osittain päällekkäisiä ja funktioista käsin muodostetut ryhmät harvoin sisältävät ainoastaan partikkeleita (esim. musta tuntuu -ilmaus suojauksena). Paitsi lisämerkityksen tuojana, diskurssipartikkelit on nähty myös semanttisina rajoittimina (Brockway 1981), eli ne karsivat ilmauksesta pois osan tulkinnoista, eli osoittavat kyseisen relevanssin. Kaikille näille näkökulmille on kuitenkin yhteistä, että ne korostavat diskurssipartikkelien tulkintaa kehystävää ja ohjailevaa luonnetta. (Hakulinen, 116–117.)

Tässä tutkimuksissa huomio on erityisesti -hAn- ja mutta- diskurssipartikkeleissa sekä varauksissa. Kuten seuraavista luvuista käy ilmi, -hAn:lla on merkitystä itsestään selvien asioiden ilmaisemisessa, varauksilla muun muassa suojataan omaa puhetta ja *mutta* usein indikoi vaihtuvan position. Täytyy kuitenkin pitää mielessä, että jakoa eri positioihin ei ole tehty ainoastaan diskurssipartikkelien perusteella, vaan tekstin tasolla hyvin ratkaiseva tekijä on merkitys. Diskurssipartikkelit ovat kuitenkin tärkeä yhteys kolmiulotteisen diskurssin eri tasojen välillä: niiden avulla pystytään sanallistamaan kirjoittamattomien diskurssisääntöjen välittymistä, eli voidaan tehdä päätelmiä tekstien kulutuksesta ja tulkinnasta sekä tavoista, joilla merkitykset tukevat ja kannattelevat valtasuhteita.

6.2.2 -hAn

Vaikeammin luonnehdittavista diskurssipartikkeleista erityisesti liitepartikkeli -hAn on osoittautunut tässä aineistossa merkittäväksi. Liitepartikkelit ovat tyypillinen esimerkki kliittisistä morfeemeista eli kliiteistä, jotka yhdistyvät taivutettuun sanamuotoon tai kokonaiseen lausekkeeseen. Kliittisten morfeemien tehtävät ovat varsin epäsyntaktisia, sillä ne eivät ensisijaisesti osoita sanan suhdetta lauseen muihin sanoihin, vaan niillä saattaa olla vaikeasti kuvattavia pragmaattisia tehtäviä. Niillä voidaan ilmaista puhujan käsityksiä tai asenteita tai tähdentää tilannekohtaisia ilmiöitä. (Karlsson 1998: 105.)

Seuraavan esimerkkitekstin liitepartikkelilla on erilainen tehtävä, kuin esimerkiksi haastattelijan esittämässä *mistähän* kysymyksessä, jossa liitepartikkelin tehtävänä on kohtelias kysymyksen lieventäminen. Esimerkkikohdan liitepartikkelin merkitys vaikeasti määriteltävän pragmaattinen, ikään kuin se ilmaisisi viittausta johonkin yleisesti tunnettuun tai hyväksytyyn tosiasiaan.

- 1 H: no tuota, mitäs mieltä sä oot kieliopista? mihin sitä tarvitaan?
- 2 T2: no sen avulla pystyy helpommin käsittää niinku siis, *sehän* auttaa
- 3 käsittämään tekstiä ja sitte,, muita kieliä ko opiskelee nii o sitte helepompi
- 4 kans käsittää sitä ja,

Riviltä kaksi alkavan *sehän auttaa käsittämään* -lausuman yhteydessä -hAn voi merkitä viittausta yleisesti tunnustettuun asiaan, jonka mukaan kielioppi auttaa käsittämään tekstiä. Oppikirjassa tämä tunnustettu tosiasia on muotoiltu seuraavasti: - *Kielenkäyttötaitoaan voi kuitenkin kehittää tehokkaammin, jos osaa tarkkailla, miten rakenne vaikuttaa merkitykseen. Lauseen rakenteeseen kuuluu monta asiaa: sanamäärä, sanojen muoto, sanajärjestys ja vaikkapa se, onko lause toteamus-, kysymys- vai käskylause* (Kielikuvia 2 1995: 317). Merkillepantavaa -hAn liitepartikkelin käytössä on myös sen epätasainen esiintyminen; kaikissa vastauksissa ei ole havaittavissa tämänkaltaisia implisiittisiä viittauksia yleisiin tosiasioihin. Tässä tutkijan kiinnostus herää: missä yhteyksissä haastateltava ei perustele näkemyksiään itse, vaan antaa sosiaalisten käytänteiden tehdä sen puolestaan?

6.2.3 Varaukset: likimääräistimet ja suojaukset

Kliittisen -hAn -morfeemin lisäksi tässä aineistossa mielenkiintoisiksi ovat osoittautuneet varauksiksi määriteltävissä olevat diskurssipartikkelit. Jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa yleisesti esiintyvillä varauksilla puhuja lieventää ja pehmentää sanomaansa, toisaalta niiden funktioksi voidaan nähdä asioiden tekeminen epäselvemmiksi. Varauksia voidaankin jaotella kahtia sen mukaan, mihin epäselvyys ilmauksessa kohdistuu. Jos epäselvyys on lausumassa ilmaistun proposition sisällä (esim. vähän epänormaali), voidaan varauksista käyttää nimitystä likimääräistin. Varaus kohdistuu siten käsitteeseen epänormaali, eli epänormaalius ei puhujan mielestä ole prototyyppistä epänormaaliutta. Kun epäselvyys on puhujan ja lausuman propositionaalisen sisällön välisessä suhteessa, puhutaan suojauksista. Suojausten avulla puhuja välttää sitoutumasta proposition totuuteen, eli hän on epävarma sanomastaan tai haluaa jostain syystä antaa sellaisen vaikutelman. Tyypillisiä likimääräistimiä ovat intensiteettiadverbit (mm. aika, melko, lähes, ihan), demonstratiiviset adjektiivit sellainen, tällainen ja indefiniittiset pronominit joku, jotain jne. Suojauksina voivat toimia muun muassa modaaliset ilmaukset (esim. ehkä, oikein, varmaan, luultavasti, ainakin, vain ja muuten) fraasit (mun mielestä, musta tuntuu, en mä tiedä) tai muunlaiset pidemmät lauseet, joilla esitetään varauksia proposition totuuden, relevanssin tai selkeyden suhteen. Sekä likimääräistiminä että varauksina voivat toimia puhekieliset partikkelit niinku, sillee, jotenkin ja tavallaan. (Suojanen 1989, 118–120.)

Seuraavassa esimerkissä nähdään, kuinka varaus voi diskurssissa muuttua myös vahvistimeksi, jonka funktiona on tehdä ilmaus selvemmäksi (ks. Suojanen 1989, 118).

- 1 **H:** mm. mitäs mieltä sä muuten oot näistä harjotuksista mitä tässä
2 kirjassa on?
2 **P1:** noo, siinä ny on *vähä* liikaa kuitenkin nuita, että yhestä aiheesta on
3 pari sivua jotaki tehtäviä jot- ihan yhelläki tehtävällä kyllä tietäs miten
4 se mennee.
3 **H:** nii
4 **P1:** niit on *aivan* liikaa se on niinkö saman toistua, tai no, paskan

5 jauhamista sanotaan suoraan.

Puhuja aloittaa varovaisesti likimääräistä liikaa -ilmauksensa (*vähän* liikaa), mutta rohkaistuu, minkä jälkeen tehtäviä onkin *aivan liikaa*. Tämän jälkeen varauksia ei enää tarvitakaan, tehtävät ovat saman toistoa ja paskan jauhamista. Tässä yhteydessä vuorovaikutuskontekstilla lienee vaikutusta ilmaisujen rohkaistumiseen. Rivillä kolme haastattelijan siirto on tukeva, ei haastava, jolloin haastateltava ei joudu puolustusasemaan, vaan voi rohkaistuneena jatkaa. Aina varausten käytössä ei olekaan kyse siitä, että puhuja oikeasti olisi epävarma sanomastaan, vaan kyseessä on usein kohteliaisuusstrategia, jonka avulla suojellaan omia tai toisten keskustelijoiden kasvoja. Kasvoja uhkaavat tilanteet voivat vaihdella eri kulttuureissa, puhujaryhmissä ja tilanteissa, mutta yleisesti ottaen suoraan eri mieltä olemista pidetään kasvoja uhkaavana. (Suojanen 1989, 122.) Voidaankin kysyä, mikä on haastattelutilanteessa uhannut oppilaiden kasvoja? Jos haastattelukysymys ei varsinaisesti edellytä jotain tiettyä mieltä olemista, mitä varten kasvoja on kuitenkin suojeltava? Selitän suojaamisen diskurssikäytänteiden tasolla. Tulkitessaan haastattelutilannetta ja kysymyksiä omien mentaalisten malliensa avulla oppilas tiedostamattaan suojelee kasvojaan koulukulttuurisesti vahvoilta uskomuksilta.

Varauksilla on keskustelussa myös muita funktioita, mistä johtuen ilmiön rajat ovat epäselvät. Monia varauksia on pidetty myös puheen suunnitteluun liittyvinä täytelissäkkeinä tai täytettyinä taukoina. Funktio on tällöin puheenvuoron varaaminen, säilyttäminen. (Suojanen 1989, 120.)

6.2.4 'Mutta' ja subjektiposition vaihtuminen

Lukiessani haastatteluaineistoa huomioni alkoi kiinnittyä mutta-konjunktioihin. Erityisesti seuraavan esimerkin kaltaisissa tapauksissa mutta alkoi vaikuttaa hyvin merkitykselliseltä. Tässä subjektipositio rivillä 10 kriittinen. Sitä seuraa välittömästi paluu nöyrään positioon (tai onhan siinä tai se riippuu vähä kielioppiasiasta) minkä jälkeen mutta jälleen kääntää position kriittiseksi.

- 1 **H**: no tuota, mitäs mieltä sä oot kieliopista? mihin sitä tarvitaan?
- 2 **T2**: no sen avulla pystyy helpommin käsittääni niinku siis, sehän
- 3 auttaa käsittämään tekstiä ja sitte,, muita kieliä ko opiskelee nii o sitte

- 4 helepompki kans käsittää sitä ja,
 5 H: eli tuntuuks susta että, että kielioppi on välinen niinku ymmärtää
 6 asioita paremmin?
 7 T2: joo, ja sitte, nii. nii. en mää siitä muuta osaa oikein sanua.
 8 muutenha se on hirveen tylsää. (naurahtaa)
 9 H: siis kielioppi on tylsää?
 10 T2: *nii, mun mielestä se on tylsää.* tai onhan siinä tai se riippuu aina
 11 vähä kielioppiasiasta *mutta tota nii,, yleensä se on* tai en mää tiiä oisko
 12 se itesään se kielioppi *tylsää mut se tapa millä se aina pittää esittää*
 13 *opettajan, tai siis tyylillä se aina opetellaan se kielioppi nii se on*
 14 H: mikä sun mielestä siinä on niinku?
 15 T2: no se on yleensä että opettaja laittaa kalvon tai kirjassa on
 16 semmonen joku rakennesivut tai joku vastaavat ja, mun mielestä se,
 17 en en ossaa nyt tähän hättään sanua että mikä olis parempi
 18 opetustyyli siinä *mutta tota niin, joku mielenkiintosempi.*

Kiinnitettyäni huomiota -hAn liitepartikkeliin ja muihin diskurssipartikkeleihin, myös mutan merkitys subjektipositioiden vaihtumisen indikaattorina alkoi hahmottua ja myös aikaisempi tutkimus antoi vahvistusta havainnolleni. Englannin but-sanaa tarkastelleet tutkijat ovat havainneet, että but liittyy tai kytkee jotain jäljessään tulevaa johonkin edellä olevaan ja että niiden suhdetta luonnehtii kontrasti. Vähemmän selvää tutkijoille on se, mistä tämä kontrasti syntyy. Kun mutta-sanaa tarkastellaan syntaktis-semanttisesti, huomion kohteena ovat ilmausten kuvaamien asiantilojen suhteet, eli tapaukset, joissa puhuja asettaa omat ja/tai yhteisön konventionaalistavat odotukset todellisuuden kanssa vastakkain. Kahdesta mutan yhdistämisestä, tavalla tai toisella toisistaan eroavasta, asiantilasta seuraa yksi kompleksinen asiantila eli kuvaus siitä, miten maailma on. Tällaisten asiantilojen vastakkainasettelussa perustapaus on semanttinen oppositio, esimerkiksi *Maija on pitkä, mutta Liisa on lyhyt*. Sen sijaan odotuksenvastaisissa kytköksissä, esimerkiksi *Liisa on nainen, mutta hänet valittiin virkaan*, puhuja arvovalintoja tekevänä subjektina tuntuu korostuvan. Tällaisen odotuksenvastaisen kytköksen ymmärtämiseen tarvitaan päättelyä (yleensä naista ei valita virkaan, mutta Liisa oli poikkeus). (Sorjonen 1989, 162–163.)

Koska tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena eivät ole vain vuoronalkuiset mutat kuten viittaamassani artikkelissa (Sorjonen 1989), on tietysti hieman uskaliaasta käyttää näitä määritelmiä tässä tutkimuksessa. Otan kuitenkin tuon riskin, sillä nähdäkseni määritelmät toteutuvat yhtä lailla vuoron sisäisissä positioissa, sillä ne luovat kontrastiivisia jännitteitä siirron sisäisiin suhteisiin. Jos ajatellaan esimerkkitarkkelman rivejä 10–13, joita on edeltänyt haasteeksi tulkittava

haastattelijan avaussiirto (rivi 9), ja jaetaan oppilaan lausumat + ja – -merkkisiksi kieliopin opiskelun puolesta ja vastaan, huomaamme yhdessä siirrossa olevan useita molempia merkkejä. *Nii, mun mielestä se on tylsää* on vahvasti miinusmerkkinen, jota seuraakin +-merkkinen lievennys *tai onhan* (-hAn yleisesti tunnustettuun tosiasiaan viitaten) *siinä tai se riippuu aina vähä kielioppiasiasta*. Tätä seuraa jälleen kannanvaihto – -merkkiseksi, jolloin indikaattorina toimii kontrastia osoittava mutta (rivi 11). Jälleen väite on vahva yleistys, jota seuraa +-merkkinen lievennys, jonka aloittaa tai en mä tiiä -suojaus, joka suojelee oppilasta koko proposition todenperäisyydeltä, eli oppilas ei sitoudukaan täysin totuuteen, jonka mukaan kielioppi on tylsää. Jälleen seuraa mutta-sana (rivi 12), joka nyt aloittaa –-merkkiset perustelut sille, miksi kielioppi yleensä on tylsää. Samaan tapaan voidaan analysoida seuraavat esimerkit, lausumat on analysoitava + ja – -merkkisiksi suhteessa mahdolliseen muutokseen (muutosta puolustavat eli kriittiset subjektipositiot kursiivilla).

1 **H**: joo. no,, onko nuo sun mielestä sopivia, noi tehtävät niinku teiän
 2 ikäsille? onko ne innostavia? oisko niissä jotaki parantamista?
 3 **T3**: no jos,, no,, on nuo nyt sillee ihan hyviä meiän ikäsille. tai siis
 4 **mutta jos se oj joku kympin oppilas tai haluaa sillee, vaikeita nii sitte**
 5 *ehkä o liian heleppoja. tai sillee.*

1 **H**: - - ei oo mitään niinku- oisko mitään mitä vois muuttaa tai lisätä
 2 tai poistaa tai jotain semmosta?
 3 **T4**: no eipä oikeestaan. *ehkä silleen, jotain just jottain näyttelemistä tai*
 4 *tämmöstä, mutta se, nyt ei oo pakollista mitenkään.*

1 **H**: - - niin tota, mikä sun mielestä, minkälaista on opiskella kielioppia?
 2 **T6**: *no on se välillä niinkö tylsää, mutta*, kyllä siitä niinkö on hyötyä
 3 palijo. ja,, hm hm hm,, mitäkähän vielä,,

Tähän tapaan aineistoani havainnoituani huomasin, että mutalla on indikaattorin ominaisuuksia, eli sen kontrastiivinen merkitys useissa tapauksissa merkitsee muuttuvan subjektiposition. Seuraavissa erilaisten subjektipositioiden esittelyluvuissa käy ilmi, millaisia positioita mutat oikein erottavat. Tokikaan mutta ei ole ainoa vaihtuvan position merkitsin, mutta se on osoittautunut yhdeksi hyvin tärkeäksi sellaiseksi

6.3 Nöyrän oppilaan subjektipositio

Nöyrän oppilaan subjektipositioiksi olen nimennyt subjektiposition, joka tyytyy nöyrästi oppilaan osaansa. Se näkee opetuksen pääasiassa hyvänä, hyvin toimivana ja tärkeänä, joten tässä positiossa välillä vilahteleva kritiikki alistuu vallitsevan systeemin käytänteiden edessä. Toisin sanoen nöyrä subjektipositio interdiskursiivisesti kaiuttaa muun muassa opettajien ääntä, se puolustaa vallitsevia koulukäytänteitä ja ennen kaikkea pitää oppisisältöjä ja –käytänteitä arvoina, joskus jopa perustelujen puutteessa. Nöyrän oppilaan subjektiposition tunnusmerkkejä ovat tyytyväisyys ja oppisisältöjen ja menetelmien ilmeneminen luonnollisina itsestäänselvyyksinä. Yhtenä itsestäänselvyyden ilmenemisen muotona pidän diskurssipartikkelin -han ilmenemistä diskurssissa.

- 1 H: mm. no tota,, onko sun mielestä kielioppiasioista tai
- 2 kielenhuoltoasioista mitään hyötyä?
- 3 T5: mm., oonhan niistä siis silleen että,, niinku jos alakaa lukkee jottai
- 4 englantia tai ruotsia, nii siinä pittää sitte koko ajan niinku tietää tai
- 5 silleen niinku osata ensin kaikki asiat s-suomeksi /sam/alla lailla
- 6 H: /mm/ entäs sitte jos ei ajatella vieraita kieliä niinku muuten?
- 7 T5: , no empä tiiä (naurahtaa) sii- on kai siitä jottai,, sillee, tarkotak sää
- 8 kaikista verbeistä /ja/ kaikista?
- 9 H: /mm/
- 10 T5: (mieltii pitkään) jos mää nyt tarpaaksi kauan mieltisin niin kai
- 11 mää jonku löytäsin mutta ihan heti ei tuu mieleen.

Rivillä seitsemän oleva *empä tiiä* on häivähdys kritiikkiä, jossa -pa -liitepartikkeli toimii ikään kuin suojauksen suojauksena. Lisäksi haastateltava naurahtaa lieventääkseen kulttuurisesti ei-hyväksyttävää tekoaan (ja haastattelijan tekoa): kyseenalaistaa kieliopin opiskelun hyödyllisyyttä. Epäröintiä seuraa nopeasti nöyrään subjektipositioon palaava todistelu, jota kuitenkin leimaa modaalinen epävarmuus (kai). Nöyrä positio huipentuu lopussa, rivit 10–11, kun haastateltava perustelujen puutteesta huolimatta vakaasti pysyy nöyrän oppilaan subjektipositiossaan. Tämä kertonee koulukulttuurisesti vahvasta aihealueesta, kieliopinopiskelusta, jonka asema perustelujenkin puuttuessa on itsestään selvä.

Seuraavasta katkelmasta rivillä neljä käy ilmi, kuinka kieliopiksi mielletään myös kielenhuoltoon liittyvät asiat ja kuinka näiden asiakokonaisuuksien asema on myös itsestään selvä (rivit 4–5). Esimerkkikatkelmassa mutta erottaa jälleen vaihtuvat positiot; realistisesta (kursiivilla, ks. myöh.) palataan nöyrään positioon, jolloin myös oma kielitaju alistuu kouluopetukselle.

- 1 **H:** no entäs niinku kirjottamisen apuna [kielioppi]? tuntuuko susta että
- 2 se niinku jostain niink kieliopin ihan kieliopin asiasta on hyötyä sillon
- 3 ku kirjottaa?
- 4 **T8:** on tietenki. en kai mää ees tietäis mihin pilikut ja pisteet ja kaikki
- 5 /laitetaan/
- 6 **H:** /mut jos/ unohetaan niinku oikeinkirjotus vaan niinku ihan kaikki
- 7 tämmöset niinku, sanaluokat ja sijamuodot ja tämmöset. ajatteletko sä
- 8 ikinä ku sää kirjoitat niinku mitään semmosia asioita?
- 9 **T8:** *se tulee vaa aivan, luonnostaan ku //.* **mutta** jos ei ois oppinu nii ei
- 10 sitte varmaan tuliskaan mitt- sitte pitäs mieltä mikä tähän tulee.

Esimerkiksi kriittisen subjektiposition (ks. myöh.) jälkeen oppilas voi palata nöyrän oppilaan positioon muun muassa itsetodistelulla, jolla tarkoitetaan omasta puheesta nousevaa puolustautumista. Tällöin sanotuksi tullutta suhteutetaan julkilausumattomiin, mutta kulttuurisesti voimakkaisiin näkökulmiin, joiden kanssa sanottu voisi olla ristiriidassa (Jokinen ym. 1993, 125.) Seuraavassa esimerkkikatkelmassa on kysymys tällaisesta itsetodistelusta.

- 1 **H:** - - minkäslaisen yleisvaikutelman toi kirja antaa? tai minkälainen toi
- 2 kirja on?
- 3 **T2:** (öm) mä en tiiä, mä en me ei olla kahtottu sitä kovin paljo.
- 4 **H:** no kahteleppa sitä nyt että minkälaisen kuvan sä saat siitä.
- 5 **T2:** mm, täs on tota niin niin, tääl on aivan hirviänä tekstiä no, *tietenki*
- 6 *pittää ollakki* mutta, sitte tämmösiä, humoristinen, tämmösiä hauskoja
- 7 kuvaesimerkkejä.

Tässä esimerkissä haastateltava näkee tekstin paljouden ensiksi negatiivisena asiana (rivi 4), mutta kumoaa väitteensä saman tien (rivit 4 ja 5) vedoten kulttuuriseen itsestäänselvytyteen, jonka mukaan oppikirjoissa on oltava aivan hirveästi tekstiä. Hän toteuttaa nöyrän oppilaan diskurssia, jossa hänen omat havaintonsa alistuvat mahdolliselle kulttuurisesti hyväksytylle kritiikille. Oppilas voi esittää esimerkiksi oppikirjakritiikkiä, mutta usein kritiikkiä seuraa nopea puolustautuminen tai suorastaan väitteen kumoaminen, joka siis toteuttaa nöyrän oppilaan subjektipositiota. Nöyrän oppilaan subjektiposition yhteydessä on erityisen mielenkiintoista, missä

konteksteissa itsetodistelua esiintyy, toisin sanoen missä yhteyksissä oppilaan mielipiteet alistuvat (koulu)kulttuuriselle kritiikille.

Nöyrän oppilaan subjektipositio vilahtelee myös perinteisen kouluopetusmallin yhteydessä: koulussa opetetaan asia, jota sitten kotona harjoitellaan tehtävien avulla. Nöyrä oppilas on passiivisesti tehtäviä vastaanottava, ei aktiivinen tiedon hankkija.

- 1 **H**: kumpaa sun mielestä on helpompi lukee [tietokirjaa tai -lehteä vai oppikirjaa]?
- 2 oppikirjaa?
- 3 **T3**: no näitä. tai siis kirjaa,,, *tai oppii paremmin jos sä, tai jos lehestä*
- 4 *vaikka lukkee nii ei se, jää pakosta mieleen. ko ei tee kuiteskaa mittään*
- 5 *tehtäviä.*

Tässä riveillä 3–5 kouluoppiminen mielletään siksi oikeaksi oppimiseksi ja arkioppiminen, tiedonhankinta ilman intentionaalista toimintaa, tehtävien tekoa, alistuu.

Nöyryymistä ilmenee myös oppimateriaalien yhteydessä. Oppikirjassa nähdään puutteita ja epäkohtia, mutta loppujen lopuksi nämä huomiot alistuvat: oppilaan oma havainto voi olla joko väärä, tai sitten oppikirjan sekavuudelle on olemassa luonnollinen ja järkevä syy.

- 1 **H**: elikkä,, minkälaisen yleisvaikutelman se kirja antaa kun sä
- 2 kattelet sitä nopeesti?
- 3 **P1**: nopeesti?
- 4 **H**: nii, tai yleesäkki, minkälaisen vaikutelman siitä saa?
- 5 **P1**: *noo, se on oikeestaa vähä niinkö hätiköiten koottu, niinkö se ois*
- 6 *hirviällä kiireellä kasattu.*
- 7 **H**: siltäkö se tuntuu? mistähän se syntyy semmonen vaikutelma?
- 8 **P1**: niin no **em mää sitte tiiä**,, on kai se sillä kö täälä niinkö, täsä ei
- 9 oo mittään järjestystä näisä juttuisa, tai **em mää tiiä** tarviikokkaan
- 10 niisä olla. se ei niinkö mua haittaa mutta semmonen tästä tulee.

Katkelmassa haastateltava esittää riveillä 5–6 oppikirjakritiikkiä. Haastattelijan tarkennuskysymys rivillä 7 voidaan tulkita haastavaksi; väitettä ei hyväksytä suoraan vaan vaaditaan selitystä. Haasteen jälkeen haastateltava peräytyy väitteissään en mää tiiä -suojausten taakse, riveillä 8–9 suojataan kriittisen position väitettä, jonka mukaan jutuilla ei ole minkäänlaista järjestystä, eli suojaudutaan sitoutumasta proposition koko totuuteen. Tämän jälkeen palataan nöyrään positioon, jolloin kyseenalaistetaan oppikirjan looginen ja selkeä asioiden esittämisjärjestys. Retorinen kysymys *tarviikokkaan niisä olla* on tulkittavissa väitteeksi, jonka mukaan oppikirjan juttujen

ei tarvitse olla järjestyksessä. Kuitenkin tämä hieman epätavalliselta kuulostava väite on suojattava, ikään kuin epäjärjestykselle olisi olemassa jokin kulttuurisesti hyväksyttävä selitys, esimerkiksi sellainen, että oppikirjojen sekavuus on tietoinen ja tarkoituksenmukainen valinta.

Nöyrän oppilaan subjektiposition yhteydessä olen havainnut, että sitä esiintyy juuri nykypedagogiikassa kyseenalaistettujen käytänteiden yhteydessä. Sitä esiintyy kieliopin opetuksen mielekkyyden yhteydessä, oppikirjojen ominaisuuksien yhteydessä ja opetusmetodien yhteydessä. Nöyrä subjektipositio on löydettävissä myös Kalevalan opiskelun yhteydestä: tämä aihe kun yleisesti ottaen herättää vastustusta oppilaiden keskuudessa. Kuitenkin, nöyrän position omaksuttuaan oppilas näkee ehkä ikävyyttävänkkin aiheen mielekkäänä: nöyrä, koulukulttuurisesti hyväksyttävä positio perustelee opiskelun tärkeyden. Se, että kosketuspintaa Kalevalan ja nykynuoren välillä on joskus vaikea löytää, vaikenee.

- 1 **H:** joo. no tota,, mikä sun mielestä tuntuu niinku, jos sä aattelet teiän
- 2 omia tunteja niin mikä niinku niitten tuntien perusteella on tärkeintä?
- 3 äidinkielessä oppia? mikä on tärkeetä, omaksua?
- 4 **T8:** ,,en mä tiiä,
- 5 **H:** vai onks ne niinku, tuntuuko että kaikki aiheet on niinku suunnilleen
- 6 yhtä,, yhtä tärkeitä?
- 7 **T8:** varmaan melekeen sillä lailla.
- 8 **H:** joo,,no,
- 9 **T8:** mutta, ainaki sillai että justiin kalevalasta ja nuista, tuommosista
- 10 suomen, niinku, kulttuurijutuista, semmosista perusasioista nii, ne on
- 11 hyvä oppia kuitenkin tietää, jotaki,,koska, jos o suomalainen eikä tiiä
- 12 mikä on kalevala nii se o vähä pöhölyä. // kaikki semmoset suomen
- 13 kansallis, perinnejutut ne on ihan hyvä olla.

Nöyrän position olemassaololla en yritä osoittaa, että jokin koulukäytäntö olisi oikein ja jokin väärin. Sen sijaan nöyrän position olemassaolo kykenee selittämään sitä, miksi opetuskäytänteiden ja sisältöjen muutosta on kouluissa vaikea toteuttaa. Nöyrä subjektipositio myötäilee vallitsevaa koulukulttuuria ja valtasuhteita, eikä tällöin muutostarvetta nähdä eikä nykykäytänteitä kyseenalaisteta. Huomattavinta nöyrän position yhteydessä on se, että vallitsevat valtasuhteet koetaan oikeiksi ja itsestään selviksi. Oppilaan ja opettajan hierarkkinen valtasuhde on selviö, oppikirjan vallasta kertoo sisältöjen tasa-arvoisuus ja tärkeys. Oppilaan asema on vastaanottava, ja tämän aineiston pohjalta juuri tällainen nöyrä positio vaikuttaa kulttuurisesti kaikkein hyväksytyimmältä.

6.4 Kriittisen oppilaan subjektipositio

Kriittisen oppilaan subjektiposition tunnistaa yksinkertaisimmillaan kritiikistä vallitsevia koulukäytänteitä kohtaan. Toisin sanoen oppilaat näkevät jotkut käytänteet tai sisällöt huonoina ja konstruoivat siten toivottua muutosta asiaan. Kritiikki ei kuitenkaan useinkaan ole kovin selvää ja kärkevää, päinvastoin, sitä häivytetään usein varauksin, jolloin sanoma saadaan vähemmän hyökkääväksi ja vältetään sitoutumasta proposition totuuteen täydellisesti. Usein kriittinen positio vuorottelee nöyrän position kanssa, eli oppilas osoittaa siten hallitsevansa koulukulttuurisesti hyväksytyt diskurssin. Seuraavassa tekstinäytteessä kriittinen subjektipositio on merkitty kursivilla, muut lausumat ovat nöyrän oppilaan subjektipositioita, jotka voidaan tulkita itsetodisteluksi (ks. ed. luku).

- 1 **H:** - - no tota, entäs noista aiheista. tuntuuko susta että joku on niinku
 2 tärkeempiä ku toiset aiheet niinku äidinkielen sisällä?
 3 **T8:** *joo. mä en tykkää mistään mä en ymmärrä mitään, hyötyä on sillai*
 4 *niinku mittään*, tai no on se kai sillai tietenki että justin ko mennee
 5 johonki ammattiin niin pittää tietää niitä asioita kielioppia ja semmosta.
 6 *mutta, ko, tuommosessa puhutussa niinko kirjakielessä nii ei siinä*
 7 *tarvita mittään, ja puhekieli, nii, en mä ymmärrä miks hirviänä*
 8 *pittää opetella kaikkia, kaikki sanaluokat ja no ne nyt tietenki mut*
 9 *semmoset vaikiat*

Tässä katkelmassa oppilaan yhdessä vastaussierrossa vuorottelevat kriittinen, nöyrä, kriittinen, nöyrä ja kriittinen subjektipositio. Huomattavaa vastauksessa on myös se, että sen sijaan, että oppilas vastaisi kysymykseen 'kielioppi', hän vastaa kysymykseen kritiikillä ja itsetodistelulla (esimerkiksi *tai ne nyt tietenki*, rivi 8). Vastauksella myös rakennetaan kieliopin hegemoniaa, sillä vastarinta, esimerkiksi kieliopin opiskelun käytännön hyödyn puuttuminen alistuu kuitenkin kulttuurisille itsestäänselvyyksille, joiden mukaan kielioppia tarvitaan työelämässä ja sanaluokat on ilman muuta opeteltava.

Kriittisen oppilaan subjektipositio on osoittautunut erittäin mielenkiintoiseksi nimenomaan yhteyksissään nöyrän oppilaan subjektipositioon. Kriittisen position yhteydessä oppilas ottaa vallan arvostella järjestystä, mutta kokee usein tarpeelliseksi puolustautua mahdollista kulttuurisesti hyväksytyä kritiikkiä vastaan itsetodistelulla,

eli oppilas tällöin osoittaa hallitsevansa kulttuurisesti hyväksytyt käsitykset kaiken kouluopiskelun hyödyllisyydestä.

Toinen huomattava kriittisen subjektiposition ominaisuus ovat suojaukset, joita esiintyy suhteellisen paljon.

- 1 **H**: miten sä muuttasit sitä (äidinkielenopetusta) jos jos saisit tai voisit
 2 jotenki muuttaa?
 3 **P6**: *katottas enempi vilimiä.*
 4 **H**: minkälaisia filmejä, miten ne liittys niinku siihen?
 5 **P6**: *en minä tiä tarviiko niitten liittyä.*
 6 **H**: sä oot sitä mieltä että ne,
 7 **P6**: *nii*
 8 **H**: sinänsä liittyy jo ihan riittävästi?
 9 **P6**: *nii.*
 - - -
 1 **H**: mutta sitte jos aatellaan ihan, ihan elämää. elämän kannalta. mitä
 2 merkitystä sillä on että opiskellaan äidinkieltä?
 3 **T2**: no **onhan** sillä kö pittää tehä kaikkia mahdollisia
 4 työpaikkahakemuksia ja tämmösiä muutenki työpaikoilla sitte
 5 myöhemmin, myöhemmässä elämässä *mutta siis tämmösessä niinkö,*
 6 *perhe-elämässä sillä ei nii luultavasti ole, mitään merkitystä. mun*
 7 *mielestä. tai ainakaan palijo.*

Näissä katkelmissa käytetään suojauksina modaalisia ilmauksia luultavasti ja ainakaan sekä fraaseja en minä tiä ja mun mielestä. Näillä suojauksilla voidaan esittää varauksia proposition relevanssin, totuuden tai selkeyden suhteen (Suojala 1989, 119). Ensimmäisen katkelman rivillä kolme kysymyslauseen muotoinen 'tarviiko niitten liittyä' voidaan tulkita aidon kysymyksen sijaan retoriseksi kysymykseksi, koska se vastaa merkitykseltään väitettä (toissijainen väite 'niiden ei tarvitse liittyä'). Puhuja kuitenkin suojautuu sitoutumasta toissijaisen väitteensä propositionaaliseen totuuteen suojaamalla väitteensä 'en minä tiä' ilmauksella. Oppilaan asemassa kritiikin on oltava varovaista, sillä oppilailla ei ole valtaa määritellä opetuskäytänteiden tavoitteita. Tässä katkelmassa huomioitavaa on vielä haastattelijan toteuttama nöyrä subjektipositio (rivi 4), jolle tukeva siirto olisi ollut samaisen position mukainen vastaus. Oppilaan retorinen kysymys on haastava siirto, jolla hän ei hyväksy kyseistä nöyrää positiota omakseen. Tällainen kriittinen subjektipositio, jonka yhteydessä ei ilmennyt suojaavaa nöyrää subjektipositiota, oli aineistossa harvinaisuus. Huomioitavaa on kuitenkin se, että puhdasta, suojauksetonta kritiikkiä ei tässäkään tapauksessa esiintynyt.

Toisessa esimerkkikatkelmassa riviltä viisi alkava kriittinen subjektipositio on vahvasti suojausten sävyttämä. *Luultavasti* ei riitä suojaamaan puhujaa vahvalta *ei mitään merkitystä* -propositiolta, vaan sitä seuraa vielä kaksi suojausta *mun mielestä* ja *ainakaan*. Nämä suojaukset voidaan nähdä kriittisen position myönnytyksinä nöyrälle subjektipositiolle.

6.5 Realistisen oppilaan subjektipositio

Realistiseksi positioksi olen luokitellut ensiksikin sellaiset lausumat, joissa viitataan johonkin asiantilaan seuraavaan tapaan:

- 1: **H:** mm. no saatteko te materiaalia muuta sitte palijo ko tuo kirja
- 2 sinänsä että tulee teille monisteita ja semmosia?
- 3 **T8:** *tullee aika pal-melekeen joka tunti tullee joku moniste. ja meil on*
- 4 *paljo semmosia ryhmätöitä ja semmosia niin sillen tullee aina*
- 5 *monisteita kauhiasti.*

Tässä esimerkissä viitataan luokan toiminnan todellisuuteen, joten position nimeäminen realistiseksi lienee perusteltua. Toisaalta myös tässä yhteydessä on pidettävä mielessä, että todellisuus on tässäkin konstruktio.

Toiseksi realistiseen positioon olen luokitellut sellaiset ilmaukset, joissa on totena ilmaistu yksinkertaistettuja asiantiloja. Tämän subjektipositio on osoittautunut hyvin tärkeäksi hegemonisia diskursseja etsittäessä, sillä hegemonian tunnusmerkkinä voidaan pitää asioiden yksinkertaistamista, kompleksisuuden ja ristiriitaisuuden väistymistä. Yksinkertaistaminen ei leimaa koko aineistoa vaan sitä voi ilmetä jossain strategisesti merkittävässä kohdassa. (Jokinen ym. 1993, 90.) Seuraavassa esimerkissä kielioppi esitetään äidinkielenopiskelua yksinkertaistavana totuutena.

- 1 **H:** mitäs sä kuvittelisit että äikän kirjassa mitä kaikka sieltä löytyy?
- 2 semmosia isoja kokonaisuuksia?
- 3 **T9:** *no siis ne kielioppiasiat.*
- 4 **H:** joo,, entäs muuta?
- 5 **T9:** *no tää näitä murteita on ja*
- 6 **H:** joo mikäs muu niinku äikänopiskelussa. onks siinä semmosia
- 7 tärkeitä osa-alueita?
- 8 **T9:** *öö. no se kielioppi (nauraa).*

Tässä tekstinäytteessä merkittävää lisäksi on se, että haastattelijan jatkokysymykset (rivit 4 ja 6) voidaan tulkita haasteiksi (ks. Leiwo ym. 1992, 71), eli haastatteliija ei sellaisenaan hyväksy haastateltavan vastausta vaan vaatii lisää. Oppilas kuitenkin pitäytyy moninaisuutta yksinkertaistavassa vastauksessaan, ei esimerkiksi lievennä sitä mahdollisella ilmauksella 'vaikka mitä'. Merkittävää tällaisen realistisen subjektiposition yhteydessä onkin se, että todellisuuden moninaisuutta yksinkertaistava ilmiö tapahtuu usein juuri äidinkielen opiskelun tai oppikirjan sisältöjen yhteydessä, ja niissä juuri kielioppi on usein esiinputkahtava tosiasia. Erityisen mielenkiintoiseksi havainnon tekee se, että juuri oppikirjat ja erityisesti kielioppitehtävät ovat viime aikoina olleet tutkijoiden erityishuomion kohteena.

1 H: -- no tota, siinä kirjassa sitte nii, onko siinä toiset asiat tärkeempiä ku
2 toiset?

3 T4: *kielioppi*.

4 H: kielioppi on tärkeempi? miten se sun mielestä ilmenee?

5 T4: en mä tiiä, tääl on, erikseen varattu mun mielestä täälä takana

6 niille joku juttu ja, se o, täälä tämmösiä,, (ZZ) tääl on vaan jotenki

7 enemmän ehkä

1 H: -- no tota, mitäs kaikkia se sisältää oikeestaan, mitä kaikkia

2 äidinkieleen kuuluu?

3 T3: *no ainaki kielioppia* ja sitte,, ai ylleesä vai tohon kirjaan /mitä

4 siihen/

5 H: /nii/ mitä siinä on?

6 T3: no siin on niitä, eiks siin oo *tarinoita* jottai ja *sitte kaikkia*

7 *kielioppia* ja,,sitte,, no siin on niinkö *tehtäviä* mitä sitte tehään

8 monesti. *sitte kaikkia*,, no en mä tiiä.

1 H: -- mitäs kaikkia tuo äikäkirja oikein sisältää?

2 P3: no siinähan on niinniin ihan sitä *perus- nämä kielioppiasiat* ja

3 H: joo

4 P3: *nämä pronominit* ja

5 H: onks sielä mitään muuta?

6 P3: no oohan sielä niitä jotaki *vitsejä* saattaa välillä olla ja, sitte

7 *tehtäviä*.

1 H: -- no tuota niin, mitäs kaikkia asiaa sa sanoit että, ne on vähä

2 epäselvästi mutta mitä kaikkia asioita sielä niinku on? /äikän/

3 äikäkirjasa?

4 P4: /täsä/?

5 H: nii

6 P4: no, sielähän on niitä,, niinku,, mitä kaikkia asi/oita/

- 7 H: /nii/ tai mitä sisältöjä sielä on semmosia kokonaisuuksia?
 8 P4: sielä on *niistä verbeistä* ja kaikista että, *kaikista niistä* niin, ne on
 9 sitte vähä levitelty että puolesa välisä on, jotaki ja sitte lopusa on ja. se
 10 on vähä niin hankalaa ko sitä joutuu plaraamaan että.
 11 H: mm. mitäs muuta sielä on ko jotain verbijuttuja?
 12 P4: sielähän on niistä *kaikista taivutuksista* ja,, kaikista niistä, kaikista,
 13 melekeempä kaikista että

Hegemonisoituneesta diskurssista voidaan puhua silloin, kun jotkut sosiaalisen todellisuuden versiot vakiintuvat itsestään selvyyksiksi syrjäyttäen muut mahdollisuudet (Jokinen ym. 1993, 89.) Näistä haastattelukatkelmista käy ilmi, kuinka kielioppi realistisessa subjektipositiossa hahmottuu sisältökokonaisuutena hyvin hegemonisesti, eli kielioppi esiintyy äidinkielenopiskelun perusasiana ja ainoana nimettynä kokonaisuutena. Esimerkiksi kirjallisuus, joka kuitenkin nykyään sisältyy jo oppiaineen nimeenkin (äidinkieli ja kirjallisuus), ei aineistossa esiinny nimellään, vaan 'juttuina' ja 'tarinoina', josta seuraavakin katkelma antaa esimerkin.

- 1 H: no tota, mitäs kaikkea äikänkirja sisältää? semmosia
 2 kokonaisuuksia?
 3 T2: no, *tarinoita* ja sit semmosia artikkeleita ja tehtäviä. niitä ei tarvi
 4 olla niin palijo. sitte sitte sitte, jotai, en mää tiiä. kait täältä löytyy vähä
 5 vaikka mitä - -

Kieliopin hegemoniataistelussa on merkittävää, että vaikka hegemonia esiintyy voimakkaana, se ei kuitenkaan ole ehdotonta, vaan taistelua sen valta-asemasta käydään jatkuvasti. Toisaalta sen hegemonia on kuitenkin vankkaa, sillä ainoastaan yhden haastateltavan diskurssissa kieliopin hegemoniaa ei ilmennyt missään muodossa. Haastateltavan niukkasanaisuuden vuoksi katkelmassa nähtävät kysymyksenasettelut ovat aika valmiiksi pureskeltuja.

- 1 H: entäs sitte niinku jos aattelet oppitunteja, nii onko kielioppi
 2 tärkeämpi ku muut?
 3 P6: *eikä oo*
 4 H: ei oo. no,, mikäs, onko sun mielestä, minkälaista kieliopin opiskelu
 5 on?
 6 P6: (mieltii pitkään)
 7 H: onks se helppota- helppoo tai vaikiaa tai // /ki/vaa/
 8 P6: /mm/ /siltä/ väliltä (kose),, tympiää.
 9 H: miks se on tympiää?
 10 P6: *en minä tiiä (XXX)*
 11 H: tuntuuks susta että se on turhaa?
 12 P6: *ao., turhaa.*
 13 H: tuntuuks susta kuitenkaa että jos niinku aattelet eteenpäin sanotaan

- 14 vaikka, viis kymmenen vuotta. tarvit sä tartteks sä missään niinku
 15 kieliopin /asioit/a?
 16 P6: /no en/
 17 H: et missään?
 18 P6: nii.

Esimerkiksi realistisen ja nöyrän oppilaan subjektipositiot ovat useissa tapauksissa vaikeasti erotettavissa, ja tässä yhteydessä onkin syytä korostaa, että konstruoimani kategoriat ovat syntyneet selkeästi tunnistettavien lausumien pohjalta. Niiden lisäksi on olemassa iso joukko ilmauksia, joiden tulkinta on huomattavan vaikeaa, ellei mahdotonta. Onkin siis syytä muistaa, että pragmatiikan sovellusten, joihin diskurssianalyysikin on sovitettavissa, yhteydessä tulkinta on aina viime kädessä ratkaiseva tekijä. Pragmatiikan kategoriat eivät synny yhden tunnistettavan piirteen, muodon tai ominaisuuden perusteella vaan tulkinnan kautta. Monitulkintaisuus on luonnollinen ja hyväksyttävä ilmiö, eikä sitä tässäkään tutkimuksessa voida välttää. Siispä subjektipositioiden esiintymien laskenta ei mielestäni tässä tutkimuksessa ole perusteltua. Perusteltua ei myöskään ole asettaa konstruoituja positioita yleisyysjärjestykseen, sillä kuten jo aiemmin sanottu, tässä ei ole tarkoitus osoittaa positioiden olemassaoloa, vaan konstruktioiden avulla selittää vallitsevaa koulukulttuuria. Rajatapauksiakaan ei ole unohdettu, mutta en ole myöskään väkisin tunkenut niitä mihinkään kategorioihin, joihin ne eivät selkeästi kuulu. Luomani kategoriat ovat siten ikään kuin sateenkaari, jonka värit ovat selkeästi erotettavissa, mutta rajakohtaa, missä väri vaihtuu toiseksi, on mahdoton osoittaa.

6.6 Pessimistisen oppilaan subjektipositio

Edellisiä nöyrää, kriittistä ja realistista subjektipositiota paljon harvinaisempi on pessimistisen oppilaan subjektipositio. Tälle positiolle ominaista on asettua asemaan, jossa muutos nähdään toivottomana, mahdottomana tai hyödyttömänä.

- 1 H: - - miten, jos sä aattelet että, kielioppia kuitenkin kuuluu jonkin
 2 verran opiskella, niin miten sä niinku kehittäisit sitä että sä jaksasit s-, tai
 3 että miten sitä vois tehdä toisella tavalla? voisko sitä jotenki muuten?
 4 opiskella?
 5 P1: *no ei kai siinä oo palijo muutosmahollisuuksia. pakko kai se on*
 6 *kestää.* ja oon mää sen jo kestäny, ei meillä enää oo sitä.
 7 H: nii. aivan. no näätkö sä että siit on- onks siitä, onko kielioppista

- 8 sinulle mitään hyötyä tulevaisuudessa esim työssä tai sanotaan
 9 kymmenen vuojen päästä?
 10 P1: *no jos jotaki niinkö sanamuotoja nii empä usko. tuskin mää nyt*
 11 *rupian millään kirjajakielelläkkään puhumaan.*

Tässä näytteessä merkillepantavaa on ensiksikin haastattelijan toteuttama nöyrä subjektipositio (rivit 1–2), jossa kieliopin opiskelu esiintyy sisällöllisenä itsestäänselvyytenä. Oppilas ei asetu nöyrää positiota haastavaan asemaan, vaan pessimismi ikään kuin myötäilee nöyrää positiota, jolloin se voidaan ymmärtää myös nöyrän subjektiposition eräänlaisena alakategoriassa. Tämän katkelman kaltainen selkeä pessimismi oli aineistossa harvinaista. Koulun ja opetuksen kehittämisen kannalta on toki rohkaisevaa, että pessimistinen subjektipositio ei missään nimessä ole aineistossa hallitsevaa.

Toisessa esimerkkikohdassa innovatiivisuuden kumoava pessimismi kohdistuu pikemminkin koulun fyysiseen sijaintiin, kuin yhteiskunnan sanelemaan muutoshallittavuuteen.

- 1 H: - - ootko tyytyväinen nykyseen äidinkielenopetukseen?
 2 P1: „, no jaa,,
 3 H: mitä toivosit uudistuksia?
 4 P1: „*no siinä nyt ei paljo mittää vierailujakkaa vois niinkö järjestää*
 5 *oikein, ei siinä oikein mittään semmosta paikkaa misä vois vieraila.*
 6 H: entäs sitte jotku esimerkiks kirjailijavierailut voisko semmosta-
 7 P1: no semmoset ois ihan kivoja, riippuen tietenki kirjailijasta, jos
 8 kiinnostaa sen kirjijat, sehän on, *mutta ko tääki on ni syriäjäkylä ettei täälä*
 9 *mittään oo.*

Aluksi haastateltava näkee vierailuinnovaationsa äidinkielen suhteen umpikujana (rivit 4-5), mutta haastattelijan antama mahdollisuus tuntuu mahdolliselta, kunnes asuinkunnan syrjäinen sijainti realisoi muutoshallittavuuden. Huomioitavaa tämän diskurssin ilmenemisessä on, kuten kappaleen alussa jo mainittiin, että innovatiivisuus ei hallitse haastateltavan kaikkia diskursseja, vaan samasta haastattelusta on löydettävistä myös hyvin hegemonisoituneita diskursseja, joissa muutoshallittavuutta ei juuri ole näkyvissä:

Yhtä lailla pessimistiseksi subjektiposiitioksi ja samalla nöyrän position eräänlaiseksi alakategoriaksi voidaan luokitella osa seuraavasta esimerkkikatkelmasta.

- 1 H: - - no tuota niin,, sitte ajatellaan sitä oppituntia niin, miten tärkeä sun
 2 mielestä opettaja on siinä ja miten tärkeä sitte taas oppikirja?
 3 P5: no opettaja on paljo tärkeämpi mitä oppikirja koska tuota niin, ei

4 ainakaan yläasteella niin pystyttäs niinku tämmöseen, semmoseen että
 5 sielä, niinku itsenäiseen opiskeluun /mä/ en usko että vielä yläasteella
 6 vo-pystyttäs että niinku,, niinku että oppikirja ois tai siis mun mielestä
 7 opettajan ja oppikirjan suhe on se että tuota niin,, niinku että opettaja
 8 niinku selittää ne asiat että ne voi sitte ker- niinku että ne voi sitte
 9 kahtua siitä oppikirjasta kaikki että ne ei, oo kaikki sielä eesä vaan että
 10 on siinä ihtesä eesä voi sitä seurata ku opettaja kertoo ja käskee koko
 11 ajan.

Tässä näytteessä riveillä 4–6 pessimismi kohdistuu oppilaan aktiiviseen ja itsenäiseen rooliin oppijana. Oppilas kokee, että nykykäytänteiden vallitessa muutos tiedon vastaanottajasta sen hankkijaksi on mahdotonta. Sama pessimismi on havaittavissa aktiivisen oppimisen tutkimuksissa. Nykyisissä toisen asteen kouluissa ei ole omakohtaista vastuunottoa eikä sitoutumista oppimiseen vaan ne toimivat pakon ja byrokratian voimasta. Avainsana aktiivisessa oppimisessa on mielekkyys, joka ei synny käskystä eikä merkityksettömästä puuhastelusta, johon nykykoulu valitettavan usein kuitenkin sortuu. Opiskelu on mielekästä silloin, kun oppija ymmärtää, mihin tietoa tarvitaan, mikä edellyttää käytännönläheisiä toimintamuotoja. Tunne siitä, että työskentelystä on hyötyä paitsi itselle myös muille, innostaa nuoria opiskelemaan. (Niemi 1998, 44–45).

Pessimistisesti suhtaudutaan myös heterogeenisen oppilasaineksen motivointiin äidinkielen opiskeluun.

- 1 **H:** -- no tuota, ootko tyytyväinen nykyiseen äidinkielen opet-
 2 opiskeluun? mitä haluaisit muuttaa? tai uudistaa?
 3 **P2:** no kyllä tämä o iha, iha hyvin, hyvä että, hyvä systeemi että.
 4 **H:** että ei mitään semmosta-
 5 **P2:** ei mittään uutta (ja sem..) ZZZ
 6 **H:** että ihan ookoo?
 7 **P2:** jos ei sitte otetan nii,, ajatukseksi sitä että nii, mitä niinköö yleesä
 8 täsä nii yleesä oppilaat sanoo, sanoo tästä aiheesta nii, se on taas
 9 toinen asia.
 10 **H:** no se o- sanoppa seki nyt.
 11 **P2:** noo ihteä sää siiät opiskelijana että nii täsä iäsä nii kukkaa ei oo
 12 mihinkää aineesee. // aina ois voimu olla jotenki eri lailla.
 13 **H:** /aivan/ että susta tuntuu että se o sama mitä tehää nii aina joku on
 14 tyytymätön?
 15 **P2:** nii. koskaa ei voi tehä kaikkia tyytyväiseksi.

Toisaalta edellinen esimerkki voitaisiin tulkita myös realistiseksi positioksi: pelkällä maalaisjärjelläkin ajateltuna oppilaan kommentoissa (rivit 11–12, 15) on vinha perä: ihmiset ovat erilaisia ja kiinnostuneita erilaisista asioista. Toisaalta suhteutettuna

peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana olevaan ihmiskäsitykseen, positio on tulkittavissa pessimistiseksi. Kyseisen ihmiskäsityksen pohjana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. (POPS 1994, 12.)

6.7 Innovatiivisen oppilaan subjektipositio

Innovatiivisen oppilaan subjektipositioiksi olen nimennyt position, jossa oppilas itse tekee muutos- ja parannusehdotuksia koulun toimintaan ja oppisisältöihin. Tällainenkin positio on, yllättävää kyllä, varsin harvinainen aineistossani. Muissakin positioissa muutospyrkimyksiä ilmenee, mutta esimerkiksi kriittisen subjektiposition muutosehdotukset ovat aina suhteessa jo vallitseviin käytäntöihin, ja muutos on lähinnä jonkin jo olemassa olevan toiminnan lisäämistä tai vähentämistä seuraavan näytteen tapaan.

- 1 **H**: joo. no miten sä haluaisit muuttaa, äikän opiskelua?
- 2 **T5**: no **enemmän** silleen niinku,, niinku kaikkia semmosia,, ryhmä ja
- 3 paritöitä just.

Tällaisissa tapauksissa olen luokitellut position kriittiseksi enkä innovatiiviseksi.

Innovatiiviseksi subjektipositioiksi olen kelpuuttanut vain sellaiset tapaukset, joissa ilmenee todellisia uudistuksia, innovaatioita, vallitseviin käytänteisiin.

- 1 **H**: mm. mitä sä jättäisit pois siitä [oppikirjasta] jos rupeisit tiivistää?
- 2 **P1**: (mieltii pitkään, puhaltaa) no ainaki nuo, siin on hirviän vanahojaki
- 3 juttuja niitä sais lykkä ottaa pois. palijo.
- 4 **H**: sepä varmaan onki ongelma että jos yrittää saaha kirjoihin jotain
- 5 ajankohtasta nii // sitte ne vanhenee /niin nopeesti/
- 6 **P1**: /no/ /niinniin ne/ vanahenee ja eihän niil oo mitään varaa ostaa joka
- 7 vuosi uusia kirijoja.
- 8 **H**: mikähän siihen ois ratkasu sitte tommoseen ongelmaan?
- 9 **P1**: no eihän sen tarttis olla niinkö, tämmönen hirviä laitos riittäis kai
- 10 siihen palijo pienempiki.
- 11 **H**: nii, ja sitte opettajalta sais aina vähä tuoreempaa tavaraa?
- 12 **P1**: *nii, joku niinkö,, no ei se nyt oikein,, niinkö,, no ampuu se vielä*
- 13 *vähä yli joku interaktiivinen kirija, mutta nii, sen tyyppinen kuitenkin.*
- 14 **H**: miltä semmost tuntus niinku ajatuksena käyttää äikäntunneilla?
- 15 **P1**: *no sehän nyt ois huomattavasti parempi ku tuo // ois koko ajan*
- 16 *uusinta tietua ja muuta tämmöstä.*
- 17 **H**: /nii/ aivan. mut menee varmaan aikaa ennen ku ov varaa semmost-
- 18 **P1**: nii ennenkö semmonen tullee.

Kuten esimerkissä riveillä 12–16 käy ilmi, innovatiivisuudessa pysytään realismin rajoissa (*ampuu se vielä vähä yli*). Tulevaisuudessa sitä vastoin, kun tällainen oppimateriaali on tehty ja koulujen määrärahat sallivat, on muutos täysin mahdollinen. Tässäkin positiossa huomattavaa on diskurssipartikkelin -hAn ilmeneminen: sillä viitataan itsestään selvään tosiasiaan, jonka mukaan uusi innovaatio olisi luonnollisesti entistä käytäntöä parempi.

Todellisen innovatiivisen subjektiposition vähäisyys on merkittävä havainto aineistosta. Helposti voidaan nimittäin olettaa, että parhaat uudistusideat tulisivat koulun sosiaalisessa todellisuudessa sisällä olevilta, eli oppilailta ja opettajilta. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että sosiaalinen todellisuus on voimakas, jopa kahlitseva; toisinajattelu on lähes mahdotonta ja kenties kulttuurisesti kiellettyäkin. Tämä toisaalta selittää myös sitä, miksi uudistuksilla on tapana suuntautua koulun hierarkiassa ylhäältä alaspäin. Toisaalta, koska uudistukset tulevat ylhäältä, ovat ne usein irrallaan koulun sosiaalisesta todellisuudesta, jolloin uudistukset myös jäävät kosmeettisiksi.

6.8 Individuaalisen oppilaan subjektipositio

Individuaalisen oppilaan subjektipositio on tarpeellinen kategoria, sillä useissa tapauksissa joko kysymys itsessään ohjaa oppilasta vastaamaan vain omasta puolestaan (kolmas katkelma), toisaalta joskus haastateltavat kieltäytyvät yleistämästä vastauksiaan yleisiksi todellisuuden osiksi ja puhuvat vain omasta puolestaan kuten ensimmäisessä näytteessä.

1 **H**: onks sun mielestä tärkeää että koulussa just harjotellaan sitte

2 [esiintymistä]?

3 **P5**: joo on mulla, oli erikoiskurssiki siitä tuosa syksyllä.

1 **H**: sun mielestä noi jututki tuola on ihan, ihan hyviä vai?

2 **T3**: *mno en mä o kyllä lukenu niitä palijo. pari Zsieltä täältäZ*

1 **H**: onks se semmonen että sitä niinku esimerkiks lueskelet sieltä ihan

2 huvikses jotaki /juttuja/?

3 **T8**: /mä oon/ lukenu kaikki ne sarjakuvat ja kaikki läpi. meiän pojakki

4 aina lukkee niitä kirijoja ko täälä on kaikkia hauskoja vitsejä ja

5 kaikkia.

Tähän positioon on tässä tutkimuksessa keskitytty kaikkein vähiten, sillä ei ole mielekästä tehdä johtopäätöksiä vastauksista, joissa haastateltavat puhuvat vahvasti vain omalla äänellään. Toisaalta, tästäkin positiosta voi tehdä joitain johtopäätöksiä koulun sosiaalisesta todellisuudesta. Kuten esimerkiksi toisessa edellä esitetyistä näytteistä käy ilmi, haastateltava kieltäytyy tukemasta haastattelijan kysymystä, koska häneltä puuttuu valta, tässä tapauksessa henkilökohtainen kokemus, tukea vastaussiirossaan kysymyksenasettelua.

7 PÄÄTÄNTÖ

7.1 Tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta

Pro gradu -tutkielmassani olen kriittisen diskurssianalyysin keinoin konstruoinut peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen opiskelua koskevaa sosiaalista todellisuutta. Perehdyttyäni kasvatustieteiden puolella koulun muutostutkimukseen halusin yhdistää näkemykset koulun muuttumisesta ja koulun sosiaalisesta todellisuudesta. Perusajatuksena on ollut hankkia lisää tietoa koulun arkitodellisuudesta nimenomaan oppilaiden näkökulmasta, sillä oppilaat ovat hyvin pitkään vaienneet erilaisissa koulun kehittämishankkeissa. Tutkimuksen tarkoituksena on alusta pitäen ollut pysyä käytännönläheisenä, koska opettajana olen kiinnostunut siitä, kuinka koulu-uudistukset ovat koulun arkeen vaikuttaneet. Tutkimukseni teoreettinen tausta, kriittinen diskurssianalyysi, on ollut varsin hedelmällinen lähtökohta tällaisessa integroivassa tutkimuksessa.

Kriittisessä diskurssianalyysini tukipilarina on ollut Norman Faircloughilta peräisin oleva kolmiulotteinen diskurssikäsite. Diskurssin moniulotteisuus tekstistä sen tuottamisesta ja tulkinnasta aina diskurssin sosiakulttuurisiin käytänteisiin on ollut tutkimuksessani toimiva lähtökohta. Ilman teoriataustan sosiaalista puolta tutkimukseni johtopäätöksiä koulun sosiaalisesta todellisuudesta ei olisi voitu tehdä. Suurena apuna ovat toimineet myös suomalaiset diskurssintutkimustutkimukset, erityisesti mainitakseni Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993) tutkimukset.

Diskurssianalyysi, kuten aiemmin jo useaan otteeseen mainittu, on tutkimusta, jonka yhteydessä ei voida puhua yhdestä tutkimusmetodista. Diskurssianalyysi ei näe kieltä todellisuuden heijastajana vaan vuorovaikutteisena todellisuuden konstruoijana. Tämä diskurssianalyysin todellisuuteen seurauksia tuottava luonne on lähtökohta, johon nojaten tätäkin tutkimusta on tehty. Tutkimusmetodini ovat olleet hyvin pitkälti omia sovelluksiani, mutta olen yrittänyt pitää teorian ja sovelluksen yhteyden selkeänä. Se, että olen tehnyt tutkimustani pitkälti omien intuitioideni pohjalta, on luonnollisesti ollut omaa tutkijanmieltäni elähdyttävä kokemus. Toisaalta yksinäinen kokeilu on paikoin ollut kuin hapuilua pimeässä valonpilkahdusta toivoen.

7.2 Tutkimustulosten pohdintaa

7.2.1 Kyselylomakkeesta äidinkielen opiskelun ja kielen merkitykseen

Olen kurkottanut kyselylomakeanalyysissäni moneen suuntaan: pyrkinyt hahmottelemaan äidinkielen opiskelun merkitystä oppilaille, vallitsevaa kielikäsitystä sekä käsitystä hyvästä oppitunnista. Voi olla, että keskittyminen yhteen näkökulmaan olisi tuottanut syvällisempää tietoa tältä nimenomaiselta alueelta kuin mitä nyt olen saanut tulokseksi. Saattaa myös olla, että paikoin kokeilevat tutkimusmenetelmäni ovat harhautuneet hieman etäälle teoriataustastaan, ja täysin aiheellisesti voidaan kysyä, mikä oikein on diskurssianalyysiä ja mikä ei. Koen kuitenkin onnistuneeni tutkimuksissani siinä mielessä, että kielen, diskurssin tekstin tason, piirteitä analysoimalla olen kyennyt konstruoimaan kappaleita koulun sosiaalisesta todellisuudesta.

Oppilaiden näkemykset siitä, miksi äidinkieltä opiskellaan, luonnollisesti vaihtelivat, mutta huolimatta varioinnista havaittavissa oli selvä keskittyminen nimenomaan kielen ympärille huolimatta kysymyksenasettelun neutraliudesta (Miksi äidinkieltä opiskellaan?). Äidinkieleen oppiaineena kuuluu toki paljon muutakin, kirjallisuutta ja viestintää nyt suurimpia kokonaisuuksia mainitakseni. Tutkimukseni mukaan kuitenkin äidinkielen opiskelun merkityksen perusteluissa erottuu kaksi toisistaan eriävää linjaa nähdä kieli: toisaalta perinteinen oikeakielisyydaspekti ja toisaalta kielellisen toleranssin aspekti. Koulukulttuurisesti mielenkiintoista olikin huomata, kuinka perinteinen kielikäsitys yhä elää vahvana, joskin uusi suvaitsevampi näkemys on haastamassa vanhan näkemyksen hegemoniataistoon. Yllättävää sinänsä on se, kuinka vanhat uskomukset koulukieliopista äidinkielenopetuksen luurankona yhä elävät.

Oppilaiden kieli-käsitteen merkityspotentiaalin avulla olen pyrkinyt selventämään sitä kuvaa, mikä oppilailla kielestä on. Pedagogisen kieliopin aikakautena on viimeistään pyrittävä korjaamaan virheellinen uskomus, jonka mukaan kieli on yhtä kuin kielioppia. Tutkimukseni mukaan oppilaiden käsitys kielestä ei enää olekaan kovin yksiselitteinen. Vaikkakin kysymys herätti paljon ihmetystä, kielen merkityspotentiaalin kirjo kertoo siitä, että käsitettä ei enää pidetä itsestään selvänä. Vallitsevaa viestintämerkitystä voitaneen pitää rohkaisevana tuloksena matkalla kohti laajempaa kielikäsitystä.

Oppilaiden käsityksiin hyvästä oppitunnista perehdyin kieltoilmausten avulla. Tässä analyysinä johtoaajatuksena oli, että kieltämällä jonkin ominaisuuden oppilas samalla konstruoi mahdollisten merkitysten joukon. Kieltoilmaukset myönnytyksineen paljastivat myös mielenkiintoisen vallan legitimoinnin aspektin ja toimivan ideologian perustan: hallittujen vapaaehtoisen suostumisen tulla hallituiksi. Negaatioilmaukset myös valottivat vahvaa koulukulttuuria: koulukäytänteet ovat niin vaikutusvaltaisia, että vaihtoehtoisia toimintamuotoja tuttujen konventioiden ulkopuolelta on vaikea luoda. Erityisesti koulun muutos- ja kehittämispyrkimysten kannalta tämä on olennainen tieto. Systemisessä kouluinstituutiossa ei pidä väheksyä oppilaiden merkitystä: muutosajattelun on ulotuttava myös oppilaisiin, yksisuuntaisesti muutokset jäävät tilapäisiksi. Negaatioilmaukset diskurssianalyysin sosiaalista todellisuutta konstruoivaan näkemykseen yhdistettynä selventävät kuvaa, kuinka myös oppilaat yhtenä koulukulttuurin vahvana tekijänä uudelleentuottavat ja ylläpitävät vallitsevia käytänteitä.

7.2.2 Haastattelusta subjektipositioiden kautta sosiaaliseen todellisuuteen

Subjektiposition käsitteen avulla olen analysoinut, kuinka vallitseva koulukulttuuri asettaa oppilaan toiminnalle rajoituksia. Kriittisen diskurssianalyysin tutkimuksissa on perinteisesti tutkittu enemmän kirjoitettuja tekstejä ja etenkin hallitsevan luokan hallituille suuntaamia tekstejä. Niinpä onkin ollut varsin haasteellista perehtyä valta-aspektiin oppilaiden haastattelupuhetta analysoimalla. Valta-aspektin eksplikointi kaikissa tilanteissa on ollut paikoin ongelmallista, sillä oppilaat nimenomaan eivät ole valta-asemassa. Mielenkiintoista onkin ollut konstruoimieni positioiden avulla havaita, kuinka rajallista oppilaiden toiminta koulun sisällä itse asiassa on. Haastatteluaineistostani konstruoimani kuusi subjektipositiota selventävät koulun valta-asetelman kuvaa, lisäksi subjektipositioiden avulla olen saanut esiin hegemonisen aseman saavuttaneita äidinkielenopetuksen sisältöjä

Nöyrän oppilaan subjektipositio on toimintarajoitteinen yksilön merkityssysteemiin kiinnittymisen muoto. Nöyrä subjektipositio ylläpitää vallitsevia uskomuksia, se ei vastusta, aseta kyseenalaiseksi tai arvostele koulukäytäntöjä. Nöyrä subjektipositio vaikuttaa lisäksi positioilta, jota koulukulttuuri palkitsee: sopeutuminen

tuottaa hyviä tuloksia. Nöyrä subjektipositio vaikuttaa myös positiolta, joka oppilaan on osoitettava hallitsevansa saadakseen ympäröivän kulttuurin hyväksynnän.

Kriittinen subjektipositio on ikään kuin nöyrän subjektiposition vastavoima. Kriittisen position omaksuttuaan yksilö ottaa vallan arvostella vallitsevaa järjestystä. Kriittinen positio kuitenkin toimiessaan vastavirtaan, hyväksytyä nöyrää positiota vastaan, ei voi toimia täysin vapaasti, vaan kriittiseen positioon asemoiduttuaan yksilön täytyy suojata kasvojaan erilaisin varauksin, joiden avulla vältetään sitoutumasta koko proposition totuuteen. Kriittisen position tyypillisesti vuorottelee nöyrän position kanssa, jolloin yksilö osoittaa näin hallitsevansa vastakkaisen, koulukulttuurin palkitseman position.

Realistinen subjektipositio osoittautui tärkeimmäksi hegemonisen aseman saavuttaneiden diskurssien etsinnässä. Realistisessa positiossa yksilöt voivat esittää yksinkertaistettuja asiantiloja ikään kuin totuuksina. Realistisen subjektiposition yhteydessä vahvistui käsitys siitä, että kielioppi yhä edelleen on se koulukulttuurisesti vahva äidinkielen sisältöalue, joka koetaan tärkeäksi, vaikka ristiriita käytännön hyödyn kanssa on ilmiselvästi näkyvissä.

Pessimistinen subjektipositio on melko harvinainen positio, joka voidaan tulkita myös nöyrän position alakategoriaksi. Pessimistisen position omaksunut näkee muutoksen mahdollisena tai toivottavana, mutta jotkin käytännön kokemukset tuottavat pessimistisen asenteen opetuksen uudistuksiin ja muutoksiin. Pessimistinen subjektipositio on vakavasti otettava positio, sillä muutosajattelussa ei pidä väheksyä toimintamahdollisuuksia koulun arkitodellisuudessa.

Innovatiiviseen subjektipositioon asemoiduttuaan yksilö ottaa vallan tehdä uudistusehdotuksia. Harvinaisuudestaan huolimatta positio on merkittävä, useinhan on nimenomaan arvosteltu koulu-uudistusten yksipuolista ylhäältä alas -suuntausta. Position harvinaisuus kertonee siitä, että hierarkian alapäässä vaikutusmahdollisuudet koetaan huonoiksi, innovaatioilla ei ole elinmahdollisuuksia.

Individuaalisen oppilaan subjektipositioon on tässä tutkimuksessa kiinnitetty kaikkein vähiten huomiota, sillä tässä positiossa oppilaat puhuvat vahvasti omalla äänellään omista toimistaan tai tavoistaan. Toisaalta joskus siirryttäessä vastauksessa individuaaliseen positioon konstruoidaan myös sosiaalista todellisuutta: jos ei kykene eksplikoimaan yleisiä asiantiloja, on viisainta puhua vain omasta puolestaan.

7.3 Johtopäätöksiä ja jatkokysymyksiä

Näyttää siltä, että koulun muutostutkimuksissa ei suotta ole puhuttu syvään juurtuneista koulukulttuurisista uskomuksista. Nyt on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota myös siihen, että näitä uskomuksia uudelleentuotetaan koko ajan, ja myös oppilailla on oma osuutensa koulun konservatiivisudessa. Ei riitä, että uudet näkemykset kielestä, kieliopista ja äidinkielenopiskelusta ovat näkyvillä opetussuunnitelmissa, ja että aiheesta väännetään kättä akateemisissa ympyröissä, uudistukset on saatava heijastumaan myös takaisin kouluhierarkian alimmilta tasoilta. Vasta silloin voidaan puhua todellisista muutoksista. Sitkeällä työllä muutoksia voi tapahtua, mutta uskomukset eivät muutu käden käänteessä. Syytä on siis todella miettiä, miksi määrällisesti vähennyttyään kielioppi yhä edelleen on äidinkielenopetuksen tärkein sisältöalue. Onko niin, että kaiken hörhöilyn keskellä vasta vastenmielinen puurtaminen tuntuu työltä? On myös hyvä muistaa, että peruskoulun lopettavien mieleen juurtuneilla uskomuksilla on kauaskantoisia vaikutuksia – ajallaan he vaativat lapsilleen äidinkielen yhteydessä tärkeiden asioiden, kieliopin, opettamista perinteisin menetelmin, koska kokevat sen tärkeäksi.

Syytä on tietenkin muistaa, että tällä tutkimuksella on tavoitettu vain kaistale äidinkielen opiskelun sosiaalisesta todellisuudesta. On myös pidettävä mielessä, että siitä, miten todenmukainen tämä tutkijan luoma konstruktio on, voidaan esittää eriäviä mielipiteitä. Kysymykseen mikä on koko absoluuttinen totuus äidinkielen opiskelun sosiaalisesta todellisuudesta, ei tämän tutkimuksen avulla voida vastata.

Jatkoa ajatellen on tietysti hyvä kysyä, millaisena tavallisten ruohonjuuritason opettajien koulun sosiaalinen todellisuus näyttäytyy. Opettaja on kuitenkin viime kädessä se, joka oppituntien sisällöistä päättää, ei opetussuunnitelma eikä oppikirja, vaikka oppikirja usein onkin käytännössä toimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Mielenkiintoista onkin pohtia, missä määrin opettajien ja oppilaiden käsitykset kohtaisivat ja missä ne eroaisivat.

LÄHTEET

- Alasuutari, Pertti 1993: Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.
- Althusser, Louis 1984: Ideologiset valtiokoneistot. Suom. Leevi Lehto & Hannu Sivenius. Gummerus oy, Jyväskylä.
- Bauman, Zygmunt 1999: Sosiologinen ajattelu. Suom. Jyrki Vainonen. 2. Painos. WSOY, Juva.
- Dufva, Hannele, Lähteenmäki, Mika & Isoherranen, Sari 1996: Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.
- Fairclough, Norman 1992: Discourse and Social Change. Polity Press, Cambridge.
- 1995: Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. Longman, London.
- Fullan, Michael 1994: Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. Tapani Kananoja. Painatuskeskus, Helsinki.
- Grönfors, Martti 1985: Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. WSOY, Juva.
- Hakulinen, Auli 1989: Partikkelit ja muut kiteymät vuoroissa. – Auli Hakulinen (toim.), Suomalaisen keskustelun keinoja I s. 115–118. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- Heiskala, Risto 1990: Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. – Klaus Mäkelä (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi. s. 242–263.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1985: Teemahaastattelu. Gaudeamus, Helsinki.
- Hämäläinen, Seppo, Kimonen, Eija, nevalainen, Raimo, Nikki, Marja-Liisa, Vulliamy, Graham & Webb, Rosemary 1999: Opettaja opetussuunnitelman muutosprosessin toteuttajana: muuttuako vai ei muuttua? – Hannu Heikkinen, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.), Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Yliopistopaino, Jyväskylä.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993: Diskurssianalyysin aakkoset. Gummerus Oy, Jyväskylä.
- Julkunen, Marja-Liisa 1988: Oppikirja tekstianalyysin kohteena. Joensuun yliopisto. Tutkimuksia 21–23.
- Järvinen, Hannu 1996: Jatkuvan koulutuksen ideologia. Yhteiskunta- ja diskurssianalyysin kautta tulkintaan. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja A/57.
- Kallas, Kai 1984: Kieliopin havainnollistaminen – Selittävää vai problematisoivaa havainnollistamista? – Kari Sajavaara, Matti Leiwo & Mervi Eloranta (toim.), AFinLa:n vuosikirja 1988, n:o38. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja, Jyväskylä s. 21–32.
- Karlsson, Fred 1998: Yleinen kielitiede. Yliopistopaino, Helsinki.
- Karvonen, Pirjo 1995: Oppikirjateksti toimintana. Gummerus, Jyväskylä.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja 1994. Opetusministeriön julkaisuja. Painatuskeskus, Helsinki.
- Kielikuvia 2. Kouki, Elina, Kytömäki, Leena, Rajavuori, Ulla & Vilhunen, Airi 1996. WSOY, Porvoo.
- Kress, Gunther & Hodge, Robert 1979: Language as Ideology. Unwin Brothers Limited, Great Britain.
- Lairio, Marjatta & Puukari, Sauli 1999: Kohtaavatko koulu ja työelämä? – Hannu Heikkinen, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.), Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Yliopistopaino, Jyväskylä s. 125–134.
- Lautamatti, Liisa 1988: Voiko oppikirjojen tekstejä ymmärtää? – Leena Laurinen ja Anneli Kauppinen (toim.), Kielen käyttämisen ja ymmärtämisen ongelmia. AFinLa:n vuosikirja 1988, n:o 46. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja s. 81–86.
- Leech, Geoffrey N. 1983. Principles of Pragmatics. Third impression. Longman Group Limited, New York.
- Leiwo, Matti, Kuusinen, Jorma, Nykänen, Päivi & Pöyhönen, Minna-Riitta 1987: Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Leiwo, Matti, Luukka, Minna-Riitta & Nikula, Tarja 1992: Pragmatiikan ja retoriikan perusteita. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.

- Luostarinen, Heikki & Väliverronen, Esa 1991: Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta. Gummerus oy, Jyväskylä.
- Miettinen, Reijo 1990: Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Gaudeamus, Helsinki.
- Mäkelä, Klaus 1990: Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. – Klaus Mäkelä (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta s.42–61.
- Niemi, Hannele 1998: Jos sulla on halua oppia... – Hannele Niemi (toim.), Opettaja modernin murroksessa. WSOY, Juva.
- Parko, Kaija 1997: Kielestä, kieliopista ja opetuksesta. – Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti. 4/1997 s.579–584.
- POPS = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallinto. Painatuskeskus, Helsinki.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret 1987: Discourse and Social Psychology. Beyond attitudes and Behavior. Sage Publications, London.
- Puuronen, Vesa 1995: Nuoret maailmansa tuottajina? Tutkimus nuorisososilogian metodologiasta ja nuorten keskusteluista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, N:o 21.
- Rantalainen, Pirjo 1988: Erittäin luettavaa oppikirjan selkokieltä. – Leena Laurinen ja Anneli Kauppinen (toim.), Kielen käyttämisen ja ymmärtämisen ongelmia. AFInLA:n vuosikirja 1988, n:o 46. Suomen soveltavan kieleitieteen yhdistyksen (AFInLA) julkaisuja s.87–92.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & Johan 1994: Oppiminen ja koulutus. WSOY, Juva.
- Sahlberg Pasi 1996: Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopistopaino Oy, Jyväskylä.
- 1998: Opettajana koulun muutoksessa. WSOY, Juva.
- Saukkonen, Sakari 1991: Kansalaisuuden uusintaminen koulussa. – Kasvatus 5–6 / 91 s.433–438.
- Savijärvi, Marjo & Varteva, Annukka 1997: Mikä hautasi mietinnön? – Vuoden 1915 kielioppikomitean mietinnön kohtalosta. – Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti.1/1997 s.96–103.
- Savolainen, Katri 1998: Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. 1975: Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils. Oxford University Press, Oxford.
- Sorjonen, Marja-Leena 1989: Vuoronalkuiset konnektorit: Mutta. – Auli Hakulinen (toim.), Suomalaisen keskustelun keinoja I s. 162–176. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- Suojanen, Marja 1989: Varaukset.– Auli Hakulinen (toim.), Suomalaisen keskustelun keinoja I s. 118–123. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- Suoranta, Juha 1991: Piilekö kasvatus kielessä? – Diskurssianalyysistä kasvatustieteellisenä lähestymistapana. – Kasvatus 5–6 / 91 s.410–419.
- Syrjälä, Leena 1998: Onko koulun kello myöhässä? – Hannele Niemi (toim.), Opettaja modernin murroksessa. WSOY, Juva.
- Teleman, Ulf 1979: Perinteistä kielioppia vai kielentuntemusta. – Auli Hakulinen (toim.), Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen. AFInLA:n vuosikirja 1979, nro 27. Suomen soveltavan kieleitieteen yhdistyksen (AFInLA) julkaisuja s. 24–35.
- Thompson, J. B. 1984: Studies in the Theory of Ideology. Polity Press, Cambridge.
- Vahala-Virkkala, Leena 2000: Tutkimuskohteena äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarja. – Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti 1/2000 s.116–119.
- Van Dijk, Teun A. 1993: Principles of Critical Discourse analysis. Discourse and Society – An International Journal for the Study of Discourse and Communication in their Social, Political and Cultural Contexts. Volume 4 / number 2, April s. 249–283.

LIITE 1

Kyselylomake Jyväskylän yliopistossa
suoritettavaa pro gradu -tutkielmaa varten
Eija Riippa

Nimi _____ **Luokka** _____

Suostun tarvittaessa ____ / en suostu ____ henkilökohtaiseen nauhoitettavaan haastatteluun (rasti viivalle).

1. Miksi äidinkieltä opiskellaan?

2. Mitä kieli oikeastaan on?

3. Millainen on hyvä äidinkielen oppitunti?

4. Millainen on nykyinen oppikirjasi? Risuja ja ruusuja.

LIITE 2

Teemahaastattelu

1. TEEMA: OPPIKIRJA KOKONAISUUTENA

- Mitä äidinkielen oppikirja sisältää? Miksi se on sisällöltään sellainen?
- Ovatko toiset aiheet toisia tärkeämpiä? Mitkä asiat ovat mielestäsi tärkeitä, mitkä vähemmän tärkeitä, miksi?
- Millainen on kirjan yleisvaikutelma, kuvat, värit yms.?
- Millaisen sanallisen arvion antaisit oppikirjalle? Entä numeron?

2. TEEMA: OPPIKIRJAN KIELIOPPIOSUUS

- Miten tärkeä on kieliopin osuus kirjassa? Miten se ilmenee?
- Mitä kielioppi on ja miksi sitä opiskellaan?
- Mikä kieliopin opiskelussa on helppoa tai vaikeaa, kivaa, tylsää? Mitkä asiat ovat mielestäsi tärkeitä oppia ja miksi?
- Millaisia kielioppitehtävät mielestäsi ovat? Ovatko ne sopivia ikäisillesi?
- Mitä hyötyä kielioppiasioista on tulevaisuudessa (työelämässä, vapaa-ajalla)?

3. TEEMA: OPETUSTILANNE KOKONAISUUTENA

- Miten tärkeä oppikirja on oppituntia ajatellen? Entä opettaja?
- Mistä etsit vastauksia epäselviin asioihin esim. kokeisiin valmistautuessasi? Kirjasta, opettajala, kaverilta, vanhemmilta?
- Opettaako opettaja kirjan ulkopuolista tietoa? Minkä verran?
- Mihin äidinkielen tunneilla perehdytään eniten? Mikä vaikuttaa opetuksen pohjalta tärkeältä?
- Oletko tyytyväinen nykyiseen äidinkielen opetukseen? Mitä kaipaisit lisää, mitä poistaisit, mitä tekisit kokonaan toisin?

LIITE 3

Kysymys 1: Miksi äidinkieltä opiskellaan?

- opitaan kirjoittamaan oikein 47 (2 x oma)
- opitaan puhumaan oikein 30 (3 x oma)
- opitaan omaa äidinkieltä (oppiii suomen kielen) 26
- opitaan kielioppi 21
- opitaan lukemaan 20
- suullisen esiintymisen varmuutta (ilmaisutaitoa) 17
- merkitystä vieraiden kielten opiskelussa 16
- yleissivistäyksen takia 15
- tietoa kielen historiasta ja murteista 13
- tulevaisuutta varten 13
- jotta opitaan suomen kieltä 12
- parannetaan kirjoittamisen taitoja 8
- opitaan käyttämään kieltä oikein eri tilanteissa 8
- tutustutaan kaikkeen äidinkieleen liittyvään (kulttuuri) 7
- parannetaan puhumisen taitoja 7
- ei vastausta 7
- on opiskeltava kirjakieltä 6
- oman kielen tuntemisen kautta vieraiden kielten opiskelu helpottuu 6
- en tiedä 6
- kirjallisuutta 5
- kielen merkityksen ymmärtäminen ja muistaminen 5
- opitaan kirjoittamaan asiallisia tekstejä 5
- oman kielen ymmärtäminen 4
- että opitaan kielen perusteet 4
- huvia vuoksi (piruuttaa) 3
- opitaan tarpeeton kielioppi 2
- kartutetaan sanavarastoa 2
- äidinkielen merkitys ja rikkaus 1
- opitaan oman kielen sääntöjä 1
- kielen tuntemus 1
- jotta suomen kieli säilyisi 1
- opitaan ryhmätyötaitoja 1
- muokkaa mielikuvitusta 1
- opiskelutaidot 1
- ei ole kerrottu 1
- asiattomat' 1
- opiskelu on pakollista 1

yht. 325

LIITE 4

Kysymys 2: Mitä kieli oikeastaan on?

- sitä mitä puhutaan 40
- viestintää 29
- kommunikointitapa 24
- ei vastausta 23
- en tiedä 19
- kommunikointiväline 11
- yhteisön tapa ymmärtää toisia 10
- suomen oma kieli 9
- jokaisen kansan oma kieli 8
- sanoja 6
- kielioppia 6
- äidinkieltä 5
- nonverbaalista viestintää 4
- lauseita 3
- merkityksiä 3
- perittyä tietoa 3
- kirjoja ja opiskelua (koulun perusta)2
- kirjoitustyyliä 2
- omaa murretta 2
- aikojen kuluessa tapahtunut vahinko 2
- lihaskudosta 3
- ajattelua 2
- oikeus 2
- syntymälahja 1
- kommunikointitaito 1
- tärkeää 1
- harjoittelua 1
- kielitietoutta 1
- kirjoitettua puhetta 1
- vieraita kieliä 1
- elämää 1
- itsestäänselvyys 1
- vaikka mitä 1

yht.228

VIESTINTÄ/KOMMUNIKAATIO
sitä mitä puhutaan 40 viestintää 29 kommunikointitapa 24 kommunikointiväline 11 yhteisön tapa ymmärtää toisia 10 nonverbaalista viestintää 4 kommunikointitaito 1
KOKEMUS/ELÄMYS
suomen oma kieli 9 jokaisen kansan oma kieli 8 omaa murretta 2 vieraita kieliä 1
RAKENNE/KIELIOPPI
sanoja 6 kielioppia 6 äidinkieltä 5 lauseita 3 kirjoja ja opiskelua (koulun perusta)2 kirjoitustyyliä 2 harjoittelua 1 kielitietoutta 1 kirjoitettua puhetta 1
AJATTELU/MAAILMAN KÄSITTEISTÄMINEN
ajattelua 2 elämää 1 merkityksiä 3
MUU
syntymälahja 1 itsestäänselvyys 1 vaikka mitä 1 lihaskudosta 3 aikojen kuluessa tapahtunut vahinko 2 perittyä tietoa 3 tärkeää 1 oikeus 2
EN TIEDÄ/EI VASTAUSTA
ei vastausta 23 en tiedä 19

LIITE 5

Kysymys 3: Millainen on hyvä

äidinkielen oppitunti?

ei kielioppia 3
ei pelkkää kielioppia 5
ei hirveesti kielioppia
ei iänikusta kieliopin pänttäämistä
tuntia ei aloiteta tiukasti kieliopilla
ei pelkkää teoriaa 2
ei kuunnella vain teoriaa
ei kalvosulkeisia
ei aina iänikusia kalvosulkeisia
ei vain istuta ja kopioida
ei kirjoiteta koko tuntia kalvolta
vihkoon
ei paljon muistiinpanoja 5
ei kirjoiteta paljon 2
ei pelkkää kirjoittamista 2
muutakin kuin kirjoittamista
ei tarvi lukea ja kirjoittaa
ei kirjoiteta koko ajan
ei hirveesti suullisia esitelmiä
ei pelkkää puhetta ja kirjoitusta
ei kuivaa papatusta luokan edessä 2
ei pelkkää opettajan puhetta 2
ope ei puhu koko tuntia 2
muutakin kuin open puhetta 2
ei pänttäämistä
ei päntätä liikaa 3
ei pelkkää pänttäämistä

ei pelkkää kirjasta pänttäämistä
muutakin kuin ankaraa kieliopin
pänttäystä
ei kirjoja
ei koko ajan opiskella kirjasta
ei tarvi lukea oppikirjasta koko
ajan 3
ei mitään tylsää lukemista
ei tehtäviä
muutakin kuin kirjan tehtäviä
ei tehdä kauheasti tehtäviä
ei liikaa asioita yhdellä kertaa
ei käsitellä asioita liian nopeasti
ei oteta opiskelua aina niin
vakavasti
ei liiallista nipotusta
ei mitään pakko-opiskelua
ei liian tiukka
vähemmän opiskelemista
ei tylsä
ei liian tylsä
ei pitkäveiteinen
ei aina samanlaisia tunteja
ei tehdä mitään 2
en tiedä
tuntia ei olisi ollenkaan
ei mitään Kalevalaa
yht.72