

MIKÄ KIELIOPPIMALLI ÄIDINKIELEN KOULUOPETUKSEEN?

OPETTAJAN PUHEENVUORO

KYLLIKKI KERAVUORI

Tampereen normaalikoulu

1. OPETTAJA JA UUDISTUVA KOULUOPETUS

Kenellekään ei ole tuntematonta, että 1970-luku on ollut Suomen koululaitoksessa erityisten muutosten aikaa. Uudistukset ovat olleet sekä hallinnollisia järjestelyjä että toisaalta syvälle opetuksen sisältöön käyviä muutoksia. Järjestelmän muutos toi mukanaan ns. VESO- ja SIVA-koulutuksen eli virkaehtosopimuksen mukaisen ja siirtymävaiheen koulutuksen. On kuulunut opettajan virkavelvollisuuksiin osallistua koulutustilaisuuksiin. Niiden perustavoite on ollut muokata opettajien asenteet suosiollisiksi uudelle koulujärjestelmälle.

Opettajat itse kaipaavat ainekohtaista koulutusta enemmän kuin sitä on ollut saatavilla. Opettajaväki on tiedonhaluista silloin, kun on kysymys sen oman aineen sisällöstä. Tehokkaita kouluttajia vain on vaikea saada yleisiin koulutustilaisuuksiin. Katse kääntyy yliopistoihin päin. Yliopistonopettajat juurruttaisivat oman aineensa uudistuksia parhaiten, jos he suostuisivat puhujiksi koulutustilaisuuksiin. Yliopistohmiset joutuvat seuraamaan läheltä alansa virtauksia: he ovat asiantuntijoita. Niitä opettajat kaipaavat.

Jos katselee asiaa yhden yksityisen opettajan näkökulmasta, on kaunistelematta myönnettävä, ettei uusiutuminen ole yksinkertaista. Yleensäkin on haihattelua uskoa, että tavallinen, vaikka innostunutkin opettaja etsii käsiinsä tuoreinta vieraskielistä kirjallisuutta. Ensinnäkin: mistä hän tietää, mitä etsiä ja mistä etsiä? Toiseksi: hänen kielitaitonsa ei riitä, koska terminologia on tuntematon. Kolmanneksi: käytettävissä oleva aika on rajallinen.

Mikäli opettaja kuitenkin pyrki perehtymään tuoreeseen kir-

jallisuuteen, ollaan uusien pulmien edessä. Opettajaparan olisi tiedettävä, mihin viitekehukseen luettava sijoittuu. Mitä on tapahtunut kielentutkimuksessa, sen jälkeen kun opettaja sulki tenttikirjojensa kannet, on ongelmallinen kysymys työssä olevalle. Lingvistiikassa on linja, johon eri tutkimusalueet tai kielioppi-mallit niveltyvät, Ei voi mielivaltaisesti ottaa asiaa sieltä, toista täältä: tarvitaan näkemyksen kasvamista ja kasvattamista. Opettajat kaipaavat kipeästi apua tutkijoilta, mutta tavallaan myös tutkimuksen populaaristajilta. Ei voine olla tutkimukselle häpeäksi, jos ihmiset, joilla on näkemys kielentutkimuksen kehittymisestä, lähestyisivät opettajakuntaa selostamalla asioita. Halutaan yksinkertaisia esittelyjä, mitä jokin uusi asia on.

Opettajajärjestöt tekevät työtä jäsenistönsä jatkokouluttamiseksi, mutta lähtökohdat eivät ole samat kuin tutkijoitten. Pienessä maassa on vähän resursseja, mutta kysymys on myös jossain määrin asenteista. Useimmiten tutkijat puhuvat ja kirjoittavat omilleen ja soveltajia, kouluun päin kääntyviä on vähän. Silittää ei voi myöskään kustantajien päätä. Harvat ovat tarjonneet uutta lingvististä kirjallisuutta suomenkielisenä opettajien ulottuville. Varsinkin aikakauskirjojen toivoisi suhtautuvan ajankohtaisten suuntausten esittelyyn nykyistä myönteisemmin. Kirjoittajia tuskin puuttuisi.

2. HAVAINTOJA OPETUKSEN SISÄLLÖSTÄ

2.1. Opetuksessa käytetyt tekstit

Aidinkielen opetus askartelee vielä etupäässä kirjallisten tekstimuotojen parissa. Kuitenkin kirjallisten tekstien asemaa horjuttaa nykyinen oppitunnin käytäntö. Tekstejä välitetään oppilaille muutenkin kuin painettuina tai kirjoitettuina. Oppikirjojen kuvitus pyrkii harkiten viestinnällisyyteen; ääninauhujen ja erilaisten kuvaheittimien käyttö on koulutunneilla tavallista. Audiovisuaalinen opetusikäytäntö siis ohjaa oppilaat väkisin ei-kirjallisten tekstien havainnoimiseen ja tulkitsemiseen. Tällöisen oppitunnin vaikutusta kielen oppimiseen ei kuitenkaan ole selvitetty.

Puhutaan yleisestisarjakuvien luomasta kielenmallista ja maailmankuvasta, mutta en ole nähnyt missään perustellusti osoitetun, miten kirjoitettu ja puhuttu kieli, näköhavainnot ja kuulohavainnot sekä niiden keskinäiset suhteet tunnissa, vaikuttavat koululaisen kielenoppimiseen. Audio-visuaalinen aineisto ei ole erillistä tiedonlisää tunnissa, vaan se on osa kielenoppimisprosessia. Meillä opettajilla ei kuitenkaan ole tankkaa tietoa, millainen osa.

2.2. Tekstit oppilaan näkökulmasta

Oppilaan kannalta on erotettava ainakin kaksi perimmältään erilaista tekstin vastaanottotapaa. Toisessa keskitytään itse asiaan, tekstin välittämään tietoon ja tekstistä saataviin perusteluihin. Esteettisesti havainnoitaessa vastaanottaja taas on kiinnostunut sellaisista sisällön ja muodon erikoispiirteistä, jotka lisäävät hänen mahdollisuuksiaan oppia tuntemaan sekä itseään että muita ihmisiä. Tavallinen elämä pakottaa ihmiset tekemisiin sellaisten tekstien kanssa, jotka vaativat ensin mainittua vastaanottotapaa. Arjessa kohdataan asia- ja käyttötekstejä. Esimerkkejä tällaisista ovat erilaiset ohjeet, selostukset, kartat, sanakirja-artikkelit, taulukot, dokumenttifilmit jne. Esteettisesti vastaanotamme pääasiassa kaunokirjallisuuden tekstejä. Samaan joukkoon kuuluvat kuunnelmat, elokuvat ja television teatteriesitykset (ks. esim. Hessische Rahmenrichtlinien, 1977, s. 115-117).

Kaikki tekstit eivät edellytä ilman muuta yksiselitteistä vastaanottotapaa. On tekstejä, jotka ovat tarkoituksellisen monitulkintaisia. Niiden parissa on opetuksella tehtävää. Oppimateriaalin tutkimuksen ja suunnittelun sekä viime kädessä materiaalin laatijoiden olisi kiinnitettävä huomiota tekstien valintaan myös vastaanottajan mahdollisuuksien ja tulevien tarpeiden mukaan.

3. KIELIOPIN OPETUKSEN ASEMA

3.1. Säätelevät opetussuunnitelmat

Kieli voidaan määritellä yhdeksi sääntöjenmukaisen käyttäytymisen muodoksi. Kouluopetuksessa sopii kysyä, millä tavalla ja mihin asti tätä sääntöjenmukaisuutta tulee tarkastella. Mikä on toisin sanoen kieliopin opetuksen asema koulussa?

Opettajilla on käytettävissään POPS sekä myöhempi äidinkielen Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa (ÄKKE). Uudistuvasta lukiosta on myös jo tehtynä oppimääräsuunnitelma (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II A). Varsinkin POPSissa esitetään hyvin yksityiskohtaisia mutta saavuttamattomia opetuksen tavoitteita, eikä ÄKKEkään ole mitoitettu liian alas koko ikäluokan tavoitteita ajatellen. Lukion suunnitelmasta julkinen keskustelu on toistaiseksi käymättä.

3.2. Käytännöstä johdettavat tavoitteet

Käytännön työstä katsellen äidinkielen opetuksessa tulisi pitää yleisenä oppimistavoitteena oppilaan viestimiskyvyn lisäämistä. Jos tästä lähdetään, koulussa ei voi olla itsetarkoitus kielen säännönmukaisuuksien opiskeleminen. Sen sijaan tietoja säännönmukaisuudesta pitää käyttää koululaisen kielellisen kyvyn rikastamiseksi. Mikäli opetuksessa johdatellaan kieliopin sääntöjen tuntemiseen, on tehtävänä viestinnän tukeminen. Samalla säännönmukaisuuksien tuntemisen tulisi palvella oppilaan kielenkäytön tehostamista.

3.3. Perinteinen koulukielioppi

Perinteinen koulukielioppi on hallinnut koulujemme opetusta aina viime vuosiin. Koulun uudistuksen mukana alkoi syntyä myös uusia kielen oppikirjoja. Tulokkaiden joukosta löytää vain ani harvoin muuta kuin saman perinteisen kielioppimallin uudenaikaisissa kansissa. Kuitenkin perinteinen kielioppi synnyttää koulussa ongelmia

mm. seuraavista syistä:

- se ei tarjoa riittävästi perusteluja kielellisille menettelyille, vaan kirjaa ilmiötä
- se on normatiivinen: niin ja niin pitää sanoa
- se ei ole ristiriidaton eikä kyllin systemaattinen
- se ei vastaa kaikin kohdin kielellisen viestinnän todellisuutta eikä kuvaa niin ollen kielenkäyttöä todellisuuden mukaisesti

Perinteinen kielioppi synnytti vaikutelman, ikään kuin se olisi ollut yleisestipätevä kielioppimalli. Samanaikaisesti kielitiede olisi kuitenkin voinut tarjota useita lingvistisiä malleja, teorioita.

Toisaalta formaalin kieliopin opetus - oli kysymys mistä teoriasta tahansa - ei lisää kielellistä kykyä. Se korkeintaan peilaa sitä jotenkin, mutta sillä tuskin on vaikutusta kielenkäyttöön. Ei ole mahdollista eikä myöskään didaktisesti mielekästä opettaa koululaiselle jonkin kielioppimallin täydellistä systeemiä.

Opetettavan käyttökelpoisuuden todellisissa käyttötilanteissa tulee olla se kriteeri, jonka avulla teoreettinen malli valitaan. Hyöty ja käyttökelpoisuus määräävät rajat myös sille, miten laajasti opetetaan. Sääntöjen tunteminen voi auttaa koululaista hänen omassa kielenkäytössään tai yleensä puhetilanteen ymmärtämisessä. Myös didaktiset näkökohdat ratkaisevat, miten jotakin kielen teoriaa sovelletaan koulukäyttöön.

4. KAKSI NÄKÖKULMAA KOULUN KIELENOPETUKSEEN

Säännöt kuvaavat eri aspekteja kielestä aina tutkimusalueen mukaan. Yhdestä näkökulmasta voidaan katsella kieltä struktuurina. Silloin pyritään kuvaamaan yksilöstä riippumatonta abstraktia kielikykyä. Malliin kuuluvat ideaalin kielenosajaan kielentuottamis-säännöt.

Toisesta näkökulmasta voidaan tarkastella kieltä, oikeammin puhumista, viestimistoimintana. Silloin tutkitaan kielenkäyttöä ja tavoitteena on kuvata viestinnällistä kykyä eli kommunikatiiv-

vista kompetenssia (Dittmar, 1973, s. 200). Tällöin säännöt kuvaavat puhetilanteissa vallitsevia strategioita. Viestimistöiminnan näkökulmasta kaikkia ilmaisuja pidetään kielellisenä toimintana.

4.1. Struktuurinäkökulma

Mikäli viestimiskykyä pidetään tavoitteena kouluopetuksessa, täytyy kielen tiedoilla olla välineen arvo. Systemaattisen kieliopin tiedot eivät näytä kuitenkaan tuottavan apua suulliseen viestintään. Koululaiset osaavat puhua yhtä oikein jo koulun alaluokilla, vaikka heidän sanastonsa onkin rajallinen. Puhetilanteissa tuskin syntyy vaikeuksia, jotka johtuisivat kieliopillisista virheistä.

Kirjallisessa viestinnässä asia on toisin. Viestintä on kirjoitustilanteesta siten riippumaton, että vastaanottaja ei voi kysymyksin helpottaa viestin ymmärtämistä eivätkä kielen ulkoiset keinot auta. Kielellisten ilmausten pitää olla muodoltaan mahdollisimman täsmällisiä ja merkitykseltään harkittuja. Kirjoittaja joutuu myös punnitsemaan, miten hänen sanottavansa jäsentyy vastaanottajan mielessä. Kirjallisessa viestinnässä on siis kieliopillisten tietojen hallitseminen edellytys, jotta voitaisiin päästä tavoitteeseen, viestin perillemenemiseen. Kieliopin sääntöjen loukkaus kirjoituksessa synnyttää tulkinnanvaraisuutta ja ymmärtämisvaikeuksia.

4.2. Viestimistöiminnan näkökulma

Ei ole ainakaan suoralta kädeltä vastattavissa, voitaisiinko kouluopetuksessa lähestyä kieltä viestimistöimintana. Tällöisessä tarkastelutavassa on pohjana ns. puheaktiteoria. Teorian luoja on J.L. Austin. Puheaktiteoria kuvaa kielen merkkisysteemin ja käyttäjän välistä suhdetta (ks. Searle, 1973, s. 30 ja Wunderlich, 1972, s.71). Tämän ajattelutavan mukaan kykenevä viestijä osaa paitsi muodostaa kieliopillisesti oikeita lauseita myös tuottaa puheakteilla sosiaalisia suhteita. Hän kykenee myös arvioimaan, mitkä

ilmaisut missäkin yhteydessä ovat mahdollisia ja mitä vaikutuksia niillä on. Onnistunut puheakti on seuraavanlainen:

- puhuja pyrkii synnyttämään itsensä ja kuulijan välille viestintäsuhteen ja tekee sen ilmaisullaan
- samalla kuulija kykenee ymmärtämään puhujan ilmaisen edellytykset ja seuraukset
- kuulija on halukas osallistumaan puhujan tarkoittamalla tavalla

Koulukielioppimme on ollut lausekielioppia. Viestinnällisestä näkökulmasta ilmaisu tai lausuma - mitä sanaa käytetäänkin - ei ole sama kuin koulukieliopin lause.

Esimerkki: On myöhä.

Struktuurinäkökulmasta esimerkki on väitelause.

Viestinnällisen toiminnan näkökulmasta lausuma edellyttää kontekstin. Tässä tapauksessa se olkoon vieraisilla olo. Annetussa yhteydessä lausuma voi olla muun muassa ajankulun toteaminen, ehdotus tai kysymys kotiin lähdöstä, varoitus ajan kulumisen seurauksista.

Jotta puheaktit kulloisessakin viestintätilanteessa ymmärrettäisiin ja jotta ne vaikuttaisivat tarkoitetulla tavalla, edellyttää se osallistujien yhteisymmärrystä. Yhteisymmärrys sitoo ja auttaa yhteisön jäseniä; se on jonkinlainen sääntöjärjestelmä. Sellaisia sääntöjä on mm. perheyhteisöittäin, asuinpaikoittain, työyhteisöittäin ja väljästi sosiaaliluokittain. Ryhmän jäsen kykenee vuorovaikutukseen niin pitkälti, kuin hän hallitsee vallitsevat säännöt. Juuri säännöt tekevät kielelliset ilmaisut määrätilanteessa ymmärrettäviksi.

4.3. Puheaktiteorian hyödyntäminen

Kouluopetuksessa ei ole järkevää ottaa puheaktiteoriaa koko käsitteistöineen. Sen perustietoja voidaan kuitenkin käyttää hyödyksi, kun koulussa tutustutaan itse puhetilanteeseen. Kouluopetuksessa olisi arvoa ainakin seuraavilla asioilla:

- viestintä on toiminnan erikoismuoto; se on kielellistä toimintaa

- tietyt puhetilanteet synnytetään nimenomaan puheakteilla
- puhetilanteen laatu riippuu erilaisista puheakteista

Määrätietoisesti tulisi koululaisten huomio kiinnittää myös kontekstiin, jossa kieltä kulloinkin tuotetaan. Tärkeää on sekä laaja kulttuuriyhteys että helpommin tavoitettava lähikonteksti ja siinä vallitsevat sosiaaliset lainalaisuudet. Viestimistoiminnan ja puheaktiteorian lähtökohdista aukenisi kouluopetukseen mielenkiintoisia kysymyksenasetteluja: Mitä tarkoituksia on kunkinhetkiselällä puhujalla? Millä kielellisellä keinolla hän yrittää ne esittää? Kenen/Keiden puoleen hän kääntyy? Miten tilannetekijät (paikka, aika, ilmapiiri, hermostuneisuus, paine jne.) vaikuttavat kussakin puhetilanteessa? Mitkä sosiaaliset tekijät vaikuttavat puhetilanteessa? Minkälaisessa keskinäisessä asemassa ovat puhuja ja kuulija?

Näitten kysymysten käsittely saattaa auttaa koululaista hahmottamaan ja jäsentämään tilanteita. Samalla se paanee koululaisen tiedostamaan puhetilanteissa syntyviä reaktioita (Habermas, 1974, s. 101).

4.4. Näkökulmien yhdistäminen

Kouluopetuksessa olisi tärkeätä, miten kieliopillisen struktuurin tarkastelu ja kielellisen toiminnan näkökulma voitaisiin yhdistää. Kielellisen toimintakyvyn kehittämisharjoitukset pitäisi saattaa lähelle elämän todellisuutta, vähintään koululaisen ymmärtämien tilanteiden yhteyteen. Hyvä olisi, jos kieliopilliset pohdiskelut voitaisiin yhdistää pragmaattisiin harjoituksiin, niin että koululainen ymmärtäisi kieliopillisten asioitten käyttöarvon. Koululaisten pitäisi oppia tietoisesti käyttämään kielellisiä välineitä. Samalla he suunnistaisivat kohti käytännön elämän vaatimuksia. Tuskin on kuitenkaan vältettävissä, että ajoittain kieliopin harjoitukset ja kielen tarkkailu irtoavat konkreetisesta tilanteesta, niin kielellistä toimintakykyä kuin pitäisikin kehittää. Käytännöstä etäännyvissäkin kielenopiskelun vaiheissa pitäisi muistaa, että opettaminen palvelee kielenkäyttöä.

LÄHTEET

- Dittmar, N. (1973) Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Frankfurt/M.
- Habermas, J. (1974) Vorbereitende Bemerkung zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz; in J. Habermas - N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.
- Hessische Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch. (1977) Sekundarstufe I. Entwurf. Wiesbaden.
- Lukion opetusuunnitelmatoimikunnan mietintö II A. (1977) Helsinki.
- Peruskoulun opetusuunnitelmaomitean mietintö II. (1970) Helsinki.
- Searle, J. R. (1973) Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/M.
- Wunderlich, Dieter (1972) Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funk-Kolleg "Sprache". Frankfurt/M.
- Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa. Kouluhallitus 1976.