

MITEN ÄIDINKIELEN OPETUSTA VOISI TARKASTELLA AKSIOLOGISESTI JA EMANSIPATORISESTI?¹

Matti Leiwo, Jyväskylän yliopisto

Artikkelissa käsitellään äidinkielen opetuksen tavoitteita ja tekstitaitoja. Ensin esitellään kielten opetuksen aksiologiaa ja erityisiä emansipatorisia tavoitteita ja pohditaan niiden soveltamista äidinkielen opetukseen. Äidinkielen opetuksen tavoitteita tarkastellaan yrittäjyyden sekä tyttöjen ja poikien menestymisen näkökulmasta.

Liian yksityiskohtaiset, esimerkiksi yrittäjyyteen liittyvät tavoitteet, saattavat kuitenkin johtaa opetuksessa liian yksityiskohtaisiin ja spesifeihin teksteihin ja tekstitapahtumiin. Toisaalta liian yleiset viestintätavoitteet, esimerkiksi sovittelutaitojen ja empaattisuuden korostaminen, johtavat liian yleisiin taitovaatimuksiin tai, kuten Cameron esittää, syrjivät ehkä toista sukupuolta, tällaiset tavoitemäärittelyt poikia. Lopuksi pohditaan teknisten tekstien käyttömahdollisuuksia opetuksessa: voisiko niihin panostaminen estää poikien syrjäytymistä koulussa ja tyttöjen syrjäytymistä koulun jälkeisessä työelämässä? Keskustelua tekstitaidoista on tärkeä jatkaa.

Avainsanat: äidinkielen opetuksen tavoitteet, tekstitaidot, viestintä.

ALUKSI

Tässä artikkelissa pohdin äidinkielenopetuksen tavoitteita. Äidinkielenopetus voisi antaa oppilaille nykyistä paremmat valmiudet selviytyä elämässään niistä kielen käyttöön liittyvistä haasteista, jotka yhteiskunta ja työelämä asettavat. Koska kielen käyttötaidot, tekstitaidot, erilaisissa tilanteissa auttavat ihmistä selviytymään paremmin työelämässä ja antavat hänelle taitoja menestyä yhteiskunnan jäsenenä, koulussa opituilla äidinkielen käytön tiedoilla ja taidoilla on paitsi tiedollinen myös yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta lisäävä tehtävä.

Artikkelissani esittelen aluksi lyhyesti kielenkäytön aksiologiaa ja emansipatorisia tavoitteita. Sitten tarkastelen näiden tavoit-

teiden soveltamista koulun äidinkielen opetukseen sekä niitä haasteita, joita tällainen äidinkielenopetus tarjoaa kielentutkimukselle.

HYVÄÄ KIELENKÄYTTÖÄ?

Kielenkäytön aksiologisessa tarkastelussa välttämättömät mutta riittämättömät lähtökohdat ovat toisaalta aksiologiset eli ”toivottavat ja hyvät” arvot ja toisaalta merkityksellistämisen. Merkityksellistämällä tarkoitetaan merkitysten rakentamista, tässä keskityn kielelliseen merkityksellistämiseen. On tärkeää tarkastella, mitä ja miten kielenkäytössä merkityksellistetään hyvän ja toivottavan saavuttamiseksi. Merkityksiä voidaan rakentaa signaali-, ikoni- ja symbolitasolla sekä toisen asteen symbolisaatiolla, jolla merkit symbolisoivat arvomaailmoja ja liittyvät myytteihin. Esimerkiksi Lamborghinin autot kalliin hintansa vuoksi ehkä symbolisoivat rikkautta ja

Kirjoittajan yhteystiedot:
Matti Leiwo
Suomen kieli, kielten laitos
PL 35 (F)
40014 Jyväskylän yliopisto
leiwo@juu.fi

¹ Kiitän Minna-Riitta Luukkaa kriittisistä kommentista ja Hilla Hautajokea aine-esimerkistä.

menestymistä. Rytölän veljesten konkurssin jälkeen ne on helppo kytkeä symbolisoimaan myös kulttuurimme ideoita ylpeydestä ja lankeemuksesta, uhosta ja tuhosta. Merkityksellistämässä olennaista on myös invarianttien sisäinen vaihtelu, esimerkiksi allofonit ja murrepiirteet, kun ne signaloivat puhujan statusta tai kotipaikkaa ja luovat odotuksia tai merkityksiä. Merkityksellistäminen ei siis ole autonomisen kielitieteen käsite.

Kielenkäytön hyviä ja toivottavia arvoja ja tavoitteita on ääretön määrä, samoin keinoja, joilla tavoitteet kielenkäytössä ja viestinnässä saavutetaan tai voidaan ehkä saavuttaa. Kuvausta on siis rajattava. Aksiologisten arvojen alaryhmä on emansipatoriset eli yhteiskunnallisesti ”vapauttavat ja itsenäistävät” arvot, jotka perustuvat kriittiseen käsitykseen kielen käytöstä ja tehtävistä. Olemassa olevaan on suhtauduttava kriittisesti, sillä viestintää hallitsevat vakiintuneet, vanhoilliset ja säilyttävät kielikäytänteet. Toivomiseen, vapauttamiseen ja vapautumiseen, itsenäistämiseen ja itsenäistymiseen sisältyy ajatus muutoksesta, jostakin mitä ei vielä ole mutta mikä voisi olla toisin ja minkä pitäisi muuttua. Näkökulman takana on syrjäytettyjen ja vallanjakamisessa sivuutettujen tai sellaisiksi itsensä kokevien, esimerkiksi vähemmistöjen, näkemys. Tällainen kielenkäytön tarkastelu jostakin näkökulmasta, emansipatorisesti tai vallan ja vallankäytön näkökulmasta, kilpailee autonomisen, kielen sisäiselle tarkastelulle perustuvan kuvauksen kanssa. Diskurssianalyytikoista esimerkiksi Fairclough (1989: 7) pitääkin kriittistä diskurssianalyysiä (tuolloin ”critical language study”) haasteena ”varsinaiselle” kielitieteelle:

[oletukset kielen autonomisuudesta] and the neglect of language practice result in an idealized view of language which isolates it from the social and historical matrix outside of which it cannot actually exist. Mainstream linguistics is an asocial way of studying language, which

has nothing to say about relationship between language and power and ideology.

Kriittinen diskurssianalyysi taas kuvaa kuinka language conventions and language practices are invested with power relations and ideological processes which people are often unaware of. It criticises mainstream language study for taking conventions and practices at face value, as objects to be described, in a way which obscures their political and ideological investment.

Kiinnostava kriittinen näkökulma nousee myös Cameronin (2004) ajatuksista. Hän kritisoi oletusta, että viestinnän parantaminen parantaa maailmaa. Cameron tarkastelee kielenkäyttöä Giddensin muotoilusta, jonka mukaan identiteettimme on kertomus elämästämme, ja kyseenalaistaa yleisiä kielenkäyttöön ja viestintään liitettyjä oletuksia keskustelun ja vuorovaikutuksen hyvydestä. Jos – tai kun – identiteettimme on kertomus, niin pitää myös kysyä, kerrommeko tarinamme itse vai toistelemmeko esimerkiksi kaupallisten toimijoiden, median ja ”teeveestä tuttujen” meille syöttämiä tarinoita ja tulkintamalleja siitä, millaista on hyvä elämä, hyvä ihmissuhde, hyvä seksi, hyvä kasvatus jne. Aksiologiset ja emansipatoriset tavoitteet vaativatkin rinnalleen kriittistä pohdiskelua siitä, kuka arvot määrää ja kenen ehdoilla niitä tarkastellaan: kenen näkökulmasta toivottavaa ja hyvää? Tämä koskee myös itse viestintää. Kenen näkökulmasta viestinnän pitää olla sovinnollista, kannustavaa ja terapeutista? Vai olisiko kuitenkin parempi nostaa esille ristiriidat ja olla suora ja vaativa?

Hyvät tavoitteet ja vallassa olevien kritiikki kielenkäytössä ja opetus suunnitelmissa eivät tietenkään takaa hyvän ja toivottavan saavuttamista. Kriittisiä viestintäteorioita onkin kritisoitu kärkevästi niiden ”itsetuhoisesta tendenssistä utopismiin” (esim. Littlejohn, 1992: 255–259). Nuori Wittgensteinkin sa-

noo: ”Mistä ei voi puhua, siitä on vaiettava” (Wittgenstein, 1972: 3), ja selventää: ”On todella jotakin, mitä ei voi ilmaista. Se ilmenee” (mts. 87). Tällaisia ilmeneviä asioita ovat esimerkiksi hyvyys, oikeus ja kauneus. Uskon ja toivon varaan jää myös Aristoteleen olettaus, että retoriikassa oikea ja tosi voittaa väärän ja valheen, koska ”[r]etoriikka on hyödyllistä, koska asiat, jotka ovat tosia, ja asiat, jotka ovat oikeudenmukaisia, ovat luonnostaan voitokkaita vastakohtiinsa verrattuna, niin että jos tuomarin päätökset eivät ole sellaisia kuin niiden pitäisi olla, tappio johtuu puhujista itsestään...” (Rhys Robertsin englanninnoksen (Barnes, 1984: 2154) mukaan).

En kuitenkaan ryhdy tässä laajentamaan keskustelua kriittisistä kieli- ja viestintäteorioista filosofiaan ja retoriikkaan vaan siirryn kielten opetuksen ja opetussuunnitelmien konkreettisiin ja käytännön osaamiseen tähtääviin tavoitteisiin. Opetussuunnitelmissa esitetään hyviä ja toivottavia arvoja, joihin oppilaita pyritään kasvattamaan, ja esimerkiksi peruskoulun äidinkielen opetuksen

”[t]avoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan (Opetushallitus, 2004: 44).

Kielen käytön näkökulmasta tällainen äidinkielen oppiminen on sosiaalistumista koulun ja yhteiskunnan kieleen. Kielenkäyttöä ei opiskella kuten kielitietoa vaan koulussa harjaannutaan ja sosiaalistutaan kielenkäyttäjäksi, jonka viestintä on sosiaalisesti vaikuttavaa ja joka tuottaa tekstiä, jonka keinoista ja sisällöistä hän kantaa vastuun (van Lier, 1996). Tekstitaidoissa ja -tapahtumissa myös kielellinen ja ei-kielellinen viestintä kytkeytyvät yhdeksi merkityksiä rakentavaksi ja välittäväksi viestinnäksi, jota – erityisesti vallankäyttäjien viestintää – on tarkasteltava myös kriittisesti.

ÄIDINKIELEEN VOIMAUTUMISESTA

Koulu on yhteiskunnan keskeinen sosiaalista- ja (mediasta koulun kilpailijana ks. kuitenkin Leiwo, 2003 [1996]: 127–) ja kielipolitiikan toteuttamisen tärkein työkalu. Se rakentaa ja uudentaa kielenkäyttöä, välittää metalingvististä tietoa ja vaikuttaa kielikäyttöön, kielikäyttöön ja kielellisiin asenteisiin. Kielten uusissa opetussuunnitelmissa (esim. van Lier, 1996) keskeistä on kielitietoisuuden (language awareness) ja tekstitaitojen (literacy) näkökulma. Pääperiaatteet ovat niin yleisiä, että ne sopivat yhtä hyvin äidinkielen ja kielten opetuksen tarkasteluun. Opetussuunnitelma lähtee siitä, että kielen opettaminen nähdään systemaattisena (principled) ongelmanratkaisuna. Sen keskeiset osaamisen ja vaikuttamisen alueet ovat

- osaamisen tunteen kokeminen
- sosiaalinen oppiminen ja osaaminen
- kriittinen, esimerkiksi valtasuhteita koskeva osaaminen
- tiedollinen kielenkäytön tunteminen ja osaaminen
- suoriutumiseen tarvittava kielellinen tietoisuus sekä
- voimaautuminen eli kyky toimia ja vaikuttaa.

Opetussuunnitelman tavoitteita van Lier kuvaa kysymällä, ”minkälaista tietoa on ja mitä siitä valitaan” (epistemologinen näkökulma), jotta saavutetaan kielenkäytön ”toivottavat ja hyvät arvot” (aksiologinen näkökulma). Keskityn tässä autonomisuuteen ja autenttisuuteen voimauttamisessa (laajemmin ks. esim. Luukka ja Leiwo, 2004). Voimaautuminen kielenopetuksen tavoitteena perustuu yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yksilö pääsee yhteisön jäseneksi ja osalliseksi yhteiseen tietoon, kun hän osaa ja voi käyttää kieltä yhteisön tavoin, esimerkiksi hallitsee

vakuuttavan kielenkäytön normit . Yhteisön tai pienemmän ryhmän kielenkäytön hallitseminen on ryhmän jäsenyyden ehto, ja tekstejä ei voi erottaa niiden sisällöistä. Taustalla on tietenkin M. A. K. Hallidayn ajatus maailman kielentämisestä ja kielestä todellisuuden rakentajana, keinona irrota todellisuudesta ja kielestä suhteiden luoja. Koulun kielenkäyttö on sosiaalista oppimista myös siinä mielessä, että koulussa opitaan, mitä tarpeellinen ja hyödyllinen tieto kielestä on, kuka on oikeassa ja kuka asettaa oikean kielenkäytön ja esittämisen normit, sekä minkälaista metatietoa kielestä puhuttaessa tarvitaan.

Autonominen kielenkäyttäjä valitsee sanomansa sisällöt ja keinot ja kantaa niistä vastuun, autenttinen sanoma esittää, mihin puhuja uskoo, ja se perustuu puhujan omaan vapaaseen valintaan. Ominaisuudet liittyvät erottamattomasti yhteen. Kielenkäyttö on autenttista, jos se on puhujalle merkityksellistä ja perustuu sosiaaliseen todellisuuteen tai luo sitä. Koulussa oppilaan lähintä sosiaalista todellisuutta ovat oppilaan omat tekstit, oppikirjojen tekstit ja luokan kielenkäyttö. Tästä näkökulmasta äidinkielen opetuksen – opettajan – tulee tarjota välineitä, joilla oppilas tulee tietoiseksi opetuksen luonteesta, ja tietoa, jota oppilas tarvitsee pystyäksään käyttämään ja tuottamaan opetuksen tekstejä koulussa menestyksellisesti (ks. esim. Leiwo, 2003). Näin äidinkielen opetus voi voimauttaa oppilaan myös koulun kielenkäyttöön. Ajatus johtaa luontevasti oppiaineiden yhteistyöhön ja projektioppimiseen, joitakin pedagogisia seuraamuksia mainitakseni.

Voimautuminen on kuitenkin laajempi ja kompleksinen käsite. Oppilaan on opittava nimenomaan tulevaisuuden yhteiskunnan tärkeiden tekstien keinot, tultava tietoiseksi niiden käytänteistä ja opittava käyttämään niitä. Kielitieteelle tämä on haaste, koska tällainen kielitieto ei perustu autonomiseen

kielioppiin tai kieleen symbolijärjestelmänä vaan kielenkäyttöön sosiaalisina käytänteinä, sosiaalisesta todellisuudesta etsittäviin tekstilajeihin ja tekstikäytänteisiin ja niiden ennakointiin. Tällaisia tavoitteita tukeva kielentutkimus ei voi esimerkiksi pitäytyä aidoissa tai konstruoiduissa lause-esimerkeissä vaan on pyrittävä ymmärtämään empiirisiä korpuksia ja tekstejä niiden sosiaalisissa konteksteissa ja eksplikoitava tekstien tarkoituksia ja tavoitteita. Oppilaan on opittava analysoimaan, tuottamaan ja ennakoimaan voimauttavia sosiaalisia tekstikäytänteitä.

Tekstikäytänteiden osaamiseen ja hyödyntämiseen harjaannutaan ja opitaan, ne eivät ole luovia erityiskykyjä tai osaamista määritellyn sosiaalisen kontekstin ulkopuolella. Voimme esimerkiksi miettiä kouluaineen luonnetta tästä näkökulmasta. Se on äidinkielen tunnilla käypä tapa esittää asioita ja sen hallinta voimauttaa oppilaan äidinkielen tunneilla monologiseen kirjoittamiseen. Osaamisesta ei välttämättä ole apua myöhemmässä kirjoittamisessa, kuten ainekirjoituksen kritiikissä on esitetty. Se, että esimerkiksi päättökokeissa kirjoittamisen lähtökohta muuttuu otsikosta teksteiksi mutta tuotosteksti pysyy tekstityypiltään määrittelemättömänä, ei vielä viekään kirjoittamista kohti sosiaalisiin käytänteisiin perustuvia tekstitaitoja. Avoimeksi jää myös edelleen, kenelle ja mistä näkökulmasta kirjoitetaan, argumentoiden vai ehkä vain raportoiden, sitoutuuko oppilas tekstinsä sisältöihin ja keinoihin vai koettaako vain miellyttää sensoreita. Missä muualla kuin Valioainekokoelmissa tai hartaustyyllissä toimii esim. seuraavan aloituksen kaltainen laivan retorinen teksti:

Rikos ja rangaistus ovat yhtä vanhoja kuin ihmiskunta, ne ovat kulkeneet aikojen halki osasta esi-isimmme maailmaa osaksi omaa yhteiskuntaamme. Ne ovat olleet veressämme jo

kauan ennen kuin hahmotimme ne muodostaen kaksi sanaa.

Vaikka tämä aineistoaineen tekstilaji on sensoreita miellyttänyt korkeimman arvosanan edestä, niin ainakin koulun jälkeen tarvittavan akateemisen kirjoitustaidon kannalta tällainen tyhjä retorinen kuvio on kauhistus.

Äidinkielen opetus tapahtuu kouluissa, mutta viime kädessä opetuksen tavoitteet ja puitteet asettaa yhteiskunta ja sen tulevat tarpeet. Äidinkieli ei ole irrallinen oppiaine, vaan se kytkeytyy muiden aineiden opetukseen ja tukee niitä. Opetussuunnitelmissa pyritään eheytykseen ja ainekohtaisten suunnitelmien taustaksi annetaan aihekokonaisuudet, joka ovat ”sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, jotka liittyvät useisiin oppiaineisiin”. Äidinkielen opetussuunnitelmassakin lähdetään siis opetussuunnitelman teettäjien asettamista tavoitteista. Esimerkiksi nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman painoalueet ovat

- ihmisenä kasvaminen
- kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys
- viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys
- vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta
- turvallisuus ja liikenne
- ihminen ja teknologia (Opetushallitus, 2004: 36–41).

Painoalueet heijastavat opetuksen ”hyviä ja toivottavia” yhteiskunnallisia tavoitteita. Suunnitelma on kompromissi erilaisten eturyhmien tavoitteiden välillä, ja nämä tavoitteet pitää ja voidaan ottaa huomioon myös äidinkielessä. Yksi äidinkielen ja kirjallisuuden keskeinen tavoite onkin rakentaa kulttuuri-identiteettiä, esimerkiksi käsitystä ”meistä” suomen kielen puhujina ja suomalaisen kulttuurin edustajina. Tämä on kan-

sainvälisyyden ja ”heidän” ymmärtämisen perusta. Myös viestintä- ja mediataidot ovat äidinkielen opetuksen keskeisiä sisältöjä, joiden hallinta voimauttaa oppilaat osallistumaan yhteiskunnan toimintoihin ja yrittämäänkin. Voimauttaminen sisältää myös ajatuksen yksilöstä vapaana ja itsenäisenä toimijana, joka osaa käyttää ja myös käyttää viestintää ja kieltä aktiivisesti ja kriittisesti yhteiskunnassa ja työelämässä. Opetussuunnitelman painoalueet, tavoitteet – sellainen on voimauttaminenkin – sekä sisällöt, kuten asenteet, taidot ja tiedot muodostavatkin mutkikkaita edellytysten, syiden, sisältöjen, tavoitteiden ja seurausten järjestelmiä.

Minkälaisia äidinkielen taitoja sitten tarvitaan esimerkiksi yrittäjyyteen? Minkälaisia ovat konkreettiset autenttiset tekstit ja tekstitapahtumat, joiden osaaminen ja tuottaminen eli tekstitaidot voimauttavat EU-suomalaisen kirvesmiehen, autokorjaamoyrittäjän, metsäkoneurakoitsijan, maansiirtourakoitsijan, rakennusurakoitsijan, maanviljelijän, tietokoneohjelmoijan, lvi-insinöörin ja miksei peruskoulun ja lukionkin opettajankin toimimaan ammatissaan? Jotta asia havainnollistuisi, seuraavassa on erilaisia tekstejä ja tekstitapahtumia, joista ensimmäiset ovat yrittäjälle keskeisiä ja tärkeitä, viimeiset yrittämisen kannalta marginaalisia:

- tarjouspyyntö ja sen esittely esim. maalausurakasta sopimisen tekstitapahtumassa
- urakkatarjous, siihen liittyvä kustannuslaskelma ja siitä neuvottelu urakasta sopimisen tekstitapahtumassa
- tuote-esite ja siihen liittyvä tuote-esittely (tilamme luomutuotteista)
- myynti- ja toimitustarjous (tilamme luomutuotteista liikekeskuksen kaappoihin)
- lehti-ilmoitus ja hinnasto (tilamme luomutuotteesta)
- oma nettisivu ja siihen liittyvä (tilamme ja sen tuotteiden) esittely
- apuraha-anomus, tukianomus (EU-tuista

- luomutilallemme)
- toimintakertomus ja sen esittely
- opetussuunnitelma, koulutustarjous ja siihen liittyvä kurssiesittely
- yleisönosastokirjoitus Ilkassa nestekaasusäiliöiden sijoittamisen riskeistä
- ...
- (seikkailu)kertomus ja sen esittäminen (pikkuveljelle, kavereille pelleilymiehellä)
- ...
- teosten *Seitsemän veljestä* tai Rosa Liksin *Yhden yön pysäkki* analysointi (esseenä koulun verkkosivuilla ja esseen esittely luokalle)
- ...
- aineisto- ja otsikkoaineen kirjoittaminen

Tekstilajien ja tapahtumien luettelo on alkuosan yrittäjälle hahmottuvasta koherenssista huolimatta sattumanvarainen, ja tällaisia luetteloita on luettava kuin Wittgensteinin (1981) kuvausta kielipeleistä ja niiden yhteismitattomuudesta. Luettelossakin ”kielen puhuminen on osa toimintaa tai elämänmuotoa”, ja kielipelit ovat samantapaisia kuin Wittgensteinin esimerkit kuten ”käskeä ja noudattaa käskyjä; kuvata esine sen ulkonäön ja mittasuhteiden perusteella; valmistaa esine kuvauksen (piirroksen) perusteella; ... keksiä kertomus ja lukea se; näytellä, esittää teatteria; laulaa piirileikkilauluja; arvuutella arvoituksia; keksiä vitsi, kertoa se; ... pyytää, kiittää, kirotta, tervehtiä, rukoilla” (mts. 36–37; suom. osin ML). Kielipeleistä ja teksteistä ei siis pidä etsiä abstrakteja yhteisiä ominaisuuksia, sillä yhdistäviä tekijöitä löytyy vain tarkastelemalla tekstejä kontekstissaan niiden sisällön ja tavoitteiden näkökulmasta osana esimerkiksi yrittäjän ”toimintaa ja elämänmuotoa”.

Näin anarkistinen ei opetussuunnitelman tekstikäsitteily kuitenkään voi olla. Tekstitapahtumista ja niiden teksteistä voi etsiä nimeämistä, kuvaamista, kertomista, selittämistä, argumentointia ja ohjailua, joko

teksteille tyypillisinä tekstilajeina tai ehkä niiden takana olevina kognitiivisina prosesseina, joita koskevaa tietoa voi hyödyntää systemaattisesti esimerkiksi kirjoitettuihin teksteihin harjaantumisessa (ks. esim. Cope & Kalantzis, 1993, erit. s. 192–193).

TEKSTITAITOJEN KIELITIEDOSTA

Lajityyppeihin, genreen, perustuva kielitieto eksplikoii, miten kieli toimii merkitysten rakentamisessa. Lajityypit liittyvät tekstin sosiaalisen tarkoituksen (”miksi”) tekstuaalisiin käytänteisiin (”miten”). Tekstilajien kieliooppi ei ole ”ajaton” ja täydellinen vaan liittyy kulloiseenkin sosiaaliseen todellisuuteen, sillä kielikäytänteiden kuvaukset kehittyvät ja muuttuvat käytänteiden muuttuessa ja aineiston lisääntyessä. Kieltä tarkastellaan tekstin tavoitteiden (ja niiden kritiikin) näkökulmasta, ja tekstit nähdään muuttuvan ja moniarvoisen sosiaalisen todellisuuden, ”kulttuurin sosiaalisten vuorovaikutuskaavioiden” kuvaajina ja heijastajina. Kun yhteiskunnan muuttuessa syntyy uusia myös yhteiskunnassa selviytymisen kannalta tärkeitä tekstitarpeita, esimerkiksi tarve tuottaa nonlineaarisia nettitekstejä, niiden oppiminen ja hallitseminen avaa oppilaille mahdollisuudet päästä toimijaksi vaikuttamaan uusilla sosiaalisilla alueilla.

Tästä näkökulmasta kieliooppi on siis vaikuttamisen ja voimaantumisen metakieltä, ja opetuksen lähtökohtana ovat oppilaiden tarpeet ja motivaatio, ei esimerkiksi kielioopin esitys- tai opetustraditio. Käsitteellistämisen pitää rakentaa oppilaan tarkoittamien tai ymmärtämien merkitysten ja metalingvististen käsitteiden pohjalle vastakohtana esimerkiksi abstrakteille ja tyhjentyvyyteen pyrkiville merkitysten kuvauksille. Kieli, kielen- ja normien mukaisuus tai murrevaihtelu määrittävät kontekstista käsin vastakohtana esim. määrittelyille tai yleisille kielen kielitie-

teellisille tosiasioille.

Tekstitapahtumien ja niihin tarvittavien valmiuksien tuominen opetukseen on vaikea tehtävä. Sitä kannattaa kuitenkin yrittää, koska silloin opetuksessa on mahdollista vastata kritiikkiin, jota on esitetty traditio-naalin kieliopin käsitteiden hyödyntämisestä tekstitaitojen ja kielellisten normien opetukseen. Koulukielioppiahan on kritisoitu sen irrallisuudesta, siitä ettei siitä ole hyötyä tekstitaitojen kannalta ja käsitteellisestä epäselvyydestä. Näin kritisoi koulukielioppia norjalainen oppikoulun lehtori Gerhard Magnus pohtiessaan kieliopin asemaa äidin-kielen opetuksessa kouluneuvottelukunnassa (Herzberg, 1979: 13–14):

Vetoan itse kunkin kokemukseen: onko meillä todella ollut mitään hyötyä lapsena harrastamastamme äidinkielen kieliopista? Emmekö muista enempää, kuin ettei mikään muu opiaine ollut niin ikävää kuin juuri se; sillä kun me ... olimme ehkä saaneet lopultakin päntätyä läksymme päähän, niin että osasimme sen sanasta sanaan, niin meille jäi aina tyhjyyden tunne: ...

Magnus ei ole esittänyt tätä peruskoulun opetus suunnitelmatoimikunnassa vaan vuonna 1845, yli puolitoista vuosisataa siten. Tilanne on kuitenkin edelleen samantapainen, ja ”vanha kunnon kielioppi” tunkee aina sopivin välein oppikirjoihin ja niiden mainostamiseen, lähinnä kai siksi, että irrallisten kieliopin määritelmien opettaminen on kielioppia ymmärtämättömälle opettajalle näennäisen helppoa ja ongelmatonta. Mutta kieliopin käsitteitä tarvitaan ja voidaan hyödyntää tekstitaitojen ja niiden käsittelyssä tarvittavan kielitiedon opetuksessa. Olennaista on miettiä, minkälaisia käsitteitä ja mihin niitä käytetään.

”Yrittäjyyden” edellä esitettyjen utilitaristien, ammatissa menestymiseen liittyvien tekstitapahtumien kielenkäyttötaidot eivät

ehkä ole merkityksellistämisen ja kielitiedon kannalta yleisesti kiinnostavia. Kiinnostavampaa merkityksellistämisen kielitieto ja -tietoisuus on esimerkiksi mediatekstien tulkinnassa. Ajatellaan esimerkiksi seuraavien uutisen nominilausekkeiden kieliopillista kuvausta, vaikka tekstilähtöisessä tutkimustavassa tällainen irrallinen abstraktio onkin periaatteessa vaarallinen:

terroristit tuhosivat x:n	substantiivi subjektina, x objektina
x tuhottiin	passiivi subjektina ja x objektina
x tuhoutui	x subjektina
x:n tuho havaittiin	x genetiiviattribuuttina
se oli	anaforinen pronomini

Rohkenisimmeko kielitiedon opetuksessa lähestyä ilmauksia tekijyyden ja toimijuuden näkökulmasta sanaluokkien, taivutuksen ja lauseenjäsenten asemesta? Selviäisikö konkreettisesta tekstistä, että ensimmäisessä lauseessa on ilmipantu tekijä (subjektina), toisessa tekijä piileksii passiivissa, kolmannessa ja neljännessä sitä ei ole pantu ilmi, ja *se*-pronomini vain viittaa edellä esitettyyn lausekkeeseen tai lauseeseen, jonka tekijää voimme pohtia ellei sitä ole ilmipantu. Tekstilajeihin perustuva lähtökohta tekisi mahdolliseksi näkökulman laajennukset kielitietoisuuteen, metalingvistisiin taitoihin ja kriittiseen kielitietoon:

- miten samaviitteiset toimijat tekstin edessä ilmaistaan tai jätetään ilmaisematta?
- missä tekstilajeissa ja miksi toimijat jätetään mainitsematta?
- kenen intresseissä on tai voisi olla jättää toimijat tietyissä uutisissa kokonaan mainitsematta, ja miksi?

Kriittisestä näkökulmasta esimerkiksi uutistekstien ajan ja määrän ilmausten kuvaus voi lähteä myös siitä, miten uutisiin tekstilajina rakentuu tai rakennetaan draamaa, odotuksia

ja jännitystä. Näin uutisissa tyypillisesti määrän ilmauksiin liittyy ”jopattelua”: ”jopa 40 ihmistä on jo kuollut”, ”ainakin x kuollutta”, ”jopa x kuollutta, mutta kuolleiden määrän odotetaan nousevan”, mutta ei esimerkiksi ”kuolleita oli alle 30”, ”kuolleiden määrän ei odoteta ylittävän neljäkymmentä”. Itse olen kohdannut vain yhden tämäntapaisen ilmauksen yt-neuvotteluista kertovassa uutisessa; siinä ehkä johdon tiedotteen teksti oli siirtynyt suoraan uutisiin. Käsitys uutisten draamaa ja odotuksia luovasta luonteesta syntyy myös niiden tulevaisuuteen suuntautuvista (vastakohtana kertomiselle) sisällöistä ja spekulatioista (TV-uutisissa kirjeenvaihtajalta ”No Matti, mitä siellä sitten seuraavaksi tapahtuu”). Dramaattisuus käsitteenä ei ole kuitenkaan peräisin kielitieteestä ja on luonteeltaan hypoteesi, ongelma tai mahdollisuus kielenulkoiseen ja kriittiseenkin näkökulmaan, tiettyyn tarkastelupositioon

Kriittisyys ei kuitenkaan ole yksinkertainen vaan aidosti ongelmallinen asia, koska kritiikki – liian helposti – luo kohteensa ja kritiikinkin pitäisi perustua tai palautua yleisiin teorioihin kuten esimerkiksi feministisissä ja uusmarxilaisissa viestintäteorioissa, ei vain satunaisten tekstien satunnaisiin lukijapositioneihin. Tämä on vaikeata, ja siitä diskurssianalyttikoiden ponnistelut teoriansa kuvaustasojen integroimiseksi on hyvä esimerkki. Joidenkin koulutekstienkin tarkastelu olisi myös helppo integroida argumentaatioteorioihin, esimerkiksi Perelmanin ja Toulminin malleihin. Toisaalta, yksi kriittinen näkökulma ei ole oikeampi kuin toinenkaan, ja opettajan näkökulma ei välttämättä ole oppilaan näkökulmaa parempi. Näin kriittisyys tarjoaa esimerkiksi yhteiskunnallisesti tärkeiden tekstien käsittelyssä mahdollisuuksia luokassa tutkivaan keskusteluun ja autenttiseen argumentointiin.

Tiivistäen siis kielitietoisuuden ja teksteihin liittyvän taitotiedon – kielitiedon lisäksi

tekstin tehtävien huomaamisen ja oivaltamisen sekä erilaisten näkökulmien tuntemisen ja esiin saamisen – opetuksen lähtökohta ovat merkitykset tekstissä ja kriittisyyden näkökulmasta vallan, propagandan tai vaikuttamisen keinot esimerkiksi ajankohtaisissa uutis- ja juttuteksteissä. Tällainen lajityyppien ja tekstitapahtumien rajaaminen ja luokittelu on ongelmallista ja haastavaa. Kuvauksista ei tule täydellisiä eivätkä ne perustu kielitieteen systematiikkaan, mutta ne nostavat opetuksen lähtökohdiksi aidot kielenkäytön ongelmat ja antavat oppilaille eväät kielelliseen toimintaan kieliopin osaamisen sijaan. Ilmiselvästi tekstitapahtumien käsittelyssä kuitenkin tarvitaan runsaasti eksplisiittistä (kielitietoa) ja implisiittistä (kielitietoisuus) kieliopin hallintaa, jonka käytölle ajankohtaisten tekstien analyysi tarjoaa motivaation niin opettajalle kuin oppilaille.

KENEN EHDOILLA TOIVOTTAVAA...

Äidinkielen tekstitaitojen opetuksen aksiologiset ja emansipatoriset tavoitteet selkiintyvät ja vakiintuvat, kun äidinkielen osaamisen tekstilajeja ja -tyyppjä koskevat tarpeet aletaan ymmärtää ja kun kielitieto laajenee autonomisesta kieliopista sosiaaliseen kielikäsitykseen palvelemaan kielellisiä taitoja. Näin myös kasvatuksen ja opetuksen skitsofreeninen erottaminen jää perusteettomaksi. Äidinkielessä, tekstitaidoissa ja kirjallisuudessa – kuten ehkä muissakin oppiaineissa – kasvatuksen ja opetuksen erottelu perustuneekin lähinnä oppiaineen mahdollisuuksien huonoon tuntemukseen ja hegemoniakamppailuun opettajien koulutuksessa.

Otan seuraavaksi käytännön esimerkin emansipatorisesta keskustelusta äidinkielen opetuksessa. Kun emansipatoriseen näkökulmaan liittyy kielen luomien merkitysten ja tekstien sisältöjen korostuminen ja

marginalisoitujen ryhmien opetuksen kielenkäytön kritiikki, niin miten on suhtauduttava sellaisiin tutkimuksissa havaittuihin (Lappalainen, 2004) ja äidinkielen opettajien lehdessä (Virke 4/2003, jonka kannessa heleään kesäpukuun pukeutunut tyttö pyydystää kirjaperhosia haaviinsa) esitettyihin ajatuksiin kuin

”pojista vain joka neljäs opiskelee äidinkieltä mielellään”

”alle puolet uskoo tarvitsevansa äidinkieltä”

”Ehdottoman tärkeätä on, ettei anna periksi poikien haluttomuudelle. On vaadittava niin paljon kuin ikinä jaksaa, eikä näennäisen kielteiseen asenteeseen kannata välttämättä kiinnittää huomiota”

Miksi pojat näyttävät syrjäytyvän ja miten se pitäisi tulkita? Emansipatorisesta näkökulmasta voidaan esimerkiksi kysyä, onko urakoitsijoiksi aikoville pojille tarjottu yrittäjyyteen liittyviin teksteihin harjaantumista, onko pohdittu mitä pojat tarvitsevat yrittäjänä ja miten siihen koulussa orientoidutaan? Hyödynnetäänkö äidinkielen opetuksessa esimerkiksi Tekniikan Maailman (erisnimenä ja yleisnimenä) asiallisesti, tekstuaalisesti ja kielellisesti korkeatasoisia tekstejä? Olemmeko miettineet poikien maailman tekstitaitoja vai tyydyimmekö vain syyttämään uhria? Kenen ehdoilla ja arvoilla äidinkielen taitoja opetetaan? Ketkä ovat vallassa ja miten pojat marginalisoidaan? Koulun jälkeistä elämää ja naisten ammatinvalintoja ajatellen teknisiin teksteihin ja tekstitapahtumiin sosiaalistuminen olisi hyödyllistä tytöillekin.

LOPUKSI

Meillä ei ole tutkimusta eikä vastauksia tässä esitettyihin kysymyksiin eikä tutkimustietoa ammatillisiin taitoihin tähtäävien tekstitaitojen merkityksestä ja määrästä äidinkielen

perusopetuksessa ole. Ainakin yliopisto-opiskelijoiden taidot ja valmiudet tehdä kirjallisia esityksiä ja tutkimuksia sekä esitellä niitä kursseilla ja seminaareissa ovat kehittyneet huomasti vuosien mittaan. Tämän joukon taitojen perusteella on helppo uskoa, että olemme äidinkielen opetuksen ja lukutaitojen huippumaa, pojatkin kansainvälisesti katsoen, kuten OECD:n (2001, 2002) raportit osoittavat. Näissä tutkimuksissa lukutaito on määritelty kirjoitettujen tekstien ymmärtämisenä, käyttönä ja arviointina lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. Oletuksena on, että mekaaninen peruslukutaito hallitaan. Poikien ”ongelmat” (ks. esim. Leiwo, 2003: 18 ja [1989]: 135–) kuitenkin osoittavat, että marginalisointi voi olla parhaassakin äidinkielen opetuksessa ongelma, jonka yksi ratkaisu voi olla emansipatorinen tekstitaitoihin perustuva lähestymistapa.

Tekstitaitojen opetuksen tärkeimmät periaatteet ovat panostus tulevaisuuden tekstitaitoihin ja näkemys kielestä ”hyvään ja toivottavaan” voimauttavana osaamisena ja kriittisyytenä. Näitä periaatteita voi myös käyttää mittakeppinä äidinkielen opetuksen tavoitteita, sisältöjä, asioiden ilmaisutapoja ja tuloksia arvioitaessa. Mutta vielä Cameroniin (2004) palataksemme: hänen mukaansa puheviestinnän taidot saattavat myös ylikorostua sisällöistä ja tavoitteista irrallisiksi, irrationaliseksi itseisarvoksi ja kontrollikeinoksi niin työtehtävissä kuin opetuksessa, ehkä samaan tapaan kuin ”hyvä ja oikea kieli” aikoinaan. Koulussakaan opetustekstien puutteita ei voi korvata keskustelulla tai didaktisilla keinoilla, muuttamalla opetus- tai viestintätyyliä, vaan muutoksen on lähdeittävä opetuksen sisällöistä ja tavoitteista (Leiwo, 2003 [Leiwo & Pöyhönen, 1987]: 17). Ehkäpä voimautuminenkin on – kuten Cameron ajattelee – ei (vain) empaattisuut-

ta ja sovitteletaitoja vaan tarvittaessa kykyä saada aikaan konflikti valtaapitävien kanssa, ja opetuksessa pitäisi utilitarististen taitojen (skill) määritelmien sijaan korostaa viestintää väljemmin ja enemmän pelinä ja leikinä (art)? Voisiko edellä esitettyä yrittäjyyden formaalista tekstitaitoluetteloa jatkaakin toisesta päästä yrittäjyyteenkin valmistaviin vapaisiin sanataitoihin? Voisiko äidinkielen opetuksen ensimmäisen hyvä ja toivottava arvo olla jatkumo voimautumisen utilitaristisesta hyödystä sanataidon iloon: enemmän utilitaristista, enemmän leikinomaista autenttista kielenkäyttöä ja enemmän teksteihin ja tekstilajeihin sidottua kielitietoa mutta vähemmän autonomista kielioppitietoa ja teksteistä irrallista kirjailija- ja kirjallisuustietoa. Toinen hyvä ja toivottava voisi olla kriittinen suhtautuminen vallankäyttäjien ja vaikuttajien kieleen erilaisissa medioissa ja yhteiskunnassa.

Pentti Leino (1989) pohdiskeli, onko kieli kielenhuollon näkökulmasta puutarha vain kansallispuisto. Ainakaan tekstitaitojen näkökulmasta kielenkäytön normit ja käytänteet eivät ole kehitettävä ja hoidettava paikka tai maisema vaan toimintaa jossakin maisemassa. Tekstitaitojen näkökulmasta olennaista on, miten ihmiset yleensä ja puistovahdit erityisesti selviytyvät ja menestyvät toimiessaan niin puistoissa kuin puutarhoissa. Vaikeampi juttu.

LÄHTEET

- Barnes, J. (toim.). (1984). *The complete works of Aristotle*. The Revised Oxford Translation. Volume one. Bollingen Series LXX1.2. Princeton: Princeton University Press.
- Brock, B. L., Scott, R.L. & Chesebro, J.W. (toim.). (1989). *Methods of rhetorical criticism. A twentieth century perspective*. Kolmas painos. Detroit: Wayne State University Press.
- Cameron, D. (2004) *Good to talk? Living and working in a communication culture*. Lontoo: Sage Publications.
- Christie, F. & Misson, R. (toim.). (1998). *Literacy and schooling*. Lontoo: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.). (1993). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Lontoo: Longman.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Lontoo: Taylor & Frances.
- Hasan, R. & Williams, G. (toim.). (1996). *Literacy in society*. Lontoo: Longman.
- Herzberg, F. (1979). Kielioppi ja äidinkielen opetus – historiaa. Teoksessa A. Hakulinen (toim.), *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* AFinLA:n julkaisuja 27. Turku: AFinLA.
- Lappalainen, H.-P. (2004). *Keroinn kaiken tietäminen: perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Oppimistulosten arviointi, 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Leino, P. (1989). Kirjakieli – puutarha vai kansallispuisto? *Virttäjä*, 93, 554–571.
- Leiwo, M. (2003). *Addenda & errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos.
- Lier, L. van. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. Harlow: Longman.
- Littlejohn, S. W. (1992). *Theories of human communication*. Neljäs painos. Belmont: Wadsworth.
- Luukka, M.-R. & Leiwo, M. (2004). Opetussuunnitelma äidinkielen opetuksen suunnanäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*, (s. 13–36). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Pariisi.
- OECD. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries. results from PISA 2000*. Pariisi.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2004*. Helsinki.
- Wittgenstein, L. (1972). *Tractatus logico-philosophicus, eli Loogis-filosofinen tutkielma*. Suomentanut H. Nyman. Porvoo: WSOY.
- Wittgenstein L. (1981). *Filosofisia tutkimuksia*. Suomentanut H. Nyman. Porvoo: WSOY.

HOW TO STUDY MOTHER TONGUE CURRICULUM FROM AN AXIOLOGICAL AND EMANCIPATORY POINT OF VIEW?

Finnish Language, Department of Languages, P.O. Box 35 (F), FIN-40014 University of Jyväskylä

This article examines the goals of mother tongue curriculum from an axiological and, more specifically, emancipatory point of view. The problems of the contents and goals of the texts used in teaching are discussed. It is argued that utilitarian goals, such as those connected to entrepreneurship, may lead to excessively specific literacies, while too general and context independent goals like negotiation skills and empathy lead to overly general skills that may discriminate against the boys. It is suggested that more emphasis on technological texts may help to solve some problems boys encounter in schools and girls later when entering the labour market.

Key words: mother tongue curriculum, literacy, communication.