

Kielentuntemus ja peruskoulu

Puolitoista vuosisataa sitten saksalainen kielentutkija Jacob Grimm arvosteli ankarasti silloista äidinkielenopetusta, pitipä hän tämän aineen kouluopetusta arveluttavana pedanteriana.¹ Grimmin pohdiskelu lienee osaltaan aiheuttanut sen, että germanistiikka ja saksanopetus kulkeutuivat eri teille. Sadan vuoden ajan Grimmin kieliopista lukien kielentutkimus oli voittopuolisesti historioivaa, kouluopetus taas pääasiassa deskriptiivisen ja normatiivisen kieliopin käsittelyä. Näiden kahden alan välillä olivat opettajat: he saivat kielihistoriallisen koulutuksen mutta joutuivat opettamaan muuta kuin oppimaansa. Vasta vuonna 1953 saattaa todeta Jost Trierin huomauttaneen tästä ristiriidasta: »Kaikki kunnia äännehistorialle», hän sanoo, »mutta on jo aika ajatella sitä, että tulevan opettajan kieliopillisen ja tyyliopillisen opetuksen perustaksi on tärkeämpää opettaa nykyisen yläsaksan deskriptiivistä kielioppia.»² Parin viime vuosikymmenen aikana onkin ilmestynyt opettajien tueksi useita saksan kielen deskriptiivisiä kielioppeja, ja kymmenen viime vuoden aikana kielentutkimus on saanut vaikutteita myös anglosaksisesta teoreettisesta lingvistiikasta.

Tärkeimmiltä tutkimuksen virikkeiltä näyttävät generatiivinen kielioppi ja sosiolingvistiikka. Tässä tieteellisessä ilmapöydässä äidinkielenopetuksen sisällön uudistaminen näyttää johtaneen hyvinkin erilaisiin kokeiluihin. Toisena äärimmäisyytenä mainittakoon Hundsnurscherin ym. laatima generatiivisen koulukieliopin luonnos lukiota varten, toisena vaikkapa Hessenin osavaltion ala-asteen opetussuunnitelmakokeilu,³ joka lähtee sosiolingvistisestä ajattelusta ja on kokonaan luopunut kieliopin opettamisesta.

Otin lähtökohdakseni Länsi-Saksan siitä syystä, että sekä meikäläinen kielentutkimus että äidinkielenopetus ovat viime aikoihin saakka olleet etupäässä Saksan orientoituneita; tutkimuksen ja opetuksen välinen juopa on meillä edelleen samantapainen kuin Saksassa 1950-luvulle saakka. Anglosaksisissa maissa tilanteen kehitys nykyiselleen on ollut toinen: formaalisen kieliopin opetus on pitkään ollut kritiikin kohteena.⁴ Tällä hetkellä käynnissä oleva uudistus on melko erisävyinen kuin Saksassa. Poliittisen ja kriittisen analyysin sijasta äidinkielenopetuksen uudistuminen tapahtuu empiirisen tutkimuksen tukemin käytännön

¹ Deutsche Grammatik (1819), esipuhe.

² Vrt. Sprache und Gesellschaft, toim. Rucktäschel.

³ Ks. Schwenk, Kasvatus 1/1973.

⁴ Formaalisen kieliopin opetuksen tehottomuutta koskevia tutkimuksia selostaa Wilkinson (1971).

toimin. Huomattava määrä tutkimus-
varoja on ohjattu äidinkielenopetuksen
tavoitteiden ja käytännön kysymysten
selvittämiseen. Tutkimuksen kohteina
ovat mm. lukutaidon kehittyminen, kom-
pensatorinen opetus, äidinkielen merkitys
muiden aineiden oppimiselle sekä eri
yhteiskuntaluokkien erilaiset kielelliset
odotukset ja niistä aiheutuvat koulutus-
ongelmat. Kiinnostavin kokeilu sisällön
uudistamiseksi on kolmen äidinkielen-
opettajan professori Hallidayn johdolla
laatima ohjelmakokonaisuus »Language
in Use»,⁵ joka on ollut kehittelyn alaisena
lähes vuosikymmenen. Tästä 11—18-
vuotiaille tarkoitettusta kielentuntemuksen
ja -käytön ohjelmasta voi kyllä nähdä
modernin kielitieteen vaikutuksen, mutta
toisin kuin esim. generatiivisen kieliopin
populaaristusyriytykset tämä ohjelma on
karsinut jokseenkin täysin pois kielioppi-
termistön, lauseenjäsennyksen ja muoto-
sarjat. Tilalle on tullut laajempi, integ-
roituneempi kuva kielestä: vähintään
yhtä tärkeää kuin kielen rakenteen tun-
teminen on sen tajuaminen, mihin tar-
peeseen kieli on kehittynyt ja millä tavoin
mitkin kielen keinot noita tarpeita palve-
levat. Tärkeämpää kuin laajan kielioppi-
termistön painaminen muistiin on tuon
ohjelman tekijöiden mielestä oppia tark-
kailemaan kieltä, tutustua ohjatusti kielen
eri käyttötapoihin ja tiedostua oman kie-
lensä mahdollisuuksista. Asiasta puhut-
taessa tarvitaan toki nimityksiä, niinpä
kieltä tarkasteltaessa tarvitaan jonkin ver-
ran metakieltä — itse asiassa kyllä yllät-
tävän vähän. »Language in Use»-ohjelma
on herättänyt runsaasti huomiota Keski-
Euroopassa sekä englantilaisella kieli-
alueella: se on ensimmäinen yritys opet-
taa äidinkieltä muuten kuin kielioppi-
termistön lävitse. Tätä kokeilua piti vie-
raiden kieltenkin oppimisen kannalta var-

sin lupaavana E. N. Roulet,⁶ joka on
selvitellyt eri kielioppimallien parem-
muutta vieraiden kielen opetuksessa.

Ennen kuin pääsen tarkastelemaan sitä,
miltä suomalainen äidinkielen sisällön-
uudistus näyttää, on aiheellista palata
Grimmin herättämään peruskysymyk-
seen: tarvitaanko äidinkieltä lainkaan
kouluaineena? Kielteisen vastauksen ky-
symykseen voi antaa joku pedanttiseen
askarteluun, autoritääriiseen knoppolo-
giaan ja suurten mestareiden kirjallisten
tuotteiden hengettömään vatkaamiseen
kyllästynyt koulusuunnittelija, ehkä sekin
vallassaolija, joka on päättänyt, ettei
peruskoulumme yläasteella (siis 7. ja 8.
luokalla) tarvita juuri paria viikkotuntia
enempää äidinkieltä. Periaatteellisem-
malla tasolla äidinkielenopetuksen mah-
dollisuuksia voi epäillä deterministi, joka
uskoo synnynnäiseen kielelliseen kompe-
tenssiin. Tämän ajattelutavan äärimmäis-
edustaja voisi katsoa, että koulu ei voi
saada aikaan mitään varsinaista kielellisen
kyvyn kohennusta — ei tasoiittaa biolo-
gista eriarvoisuutta. Enintään se voi
hieman laventaa performanssia opetta-
malla erilaisia suoritusvalmiuksia, kuten
luku- ja kirjoitustaidon. Kun nämä taidot
on hankittu, muuta ei juuri ole tehtävissä.
— Onneksi tällainen determinismi on
tuskin lainkaan vaikuttanut äidinkielen-
opetuksen kehittäjiin.⁷ Päinvastoin, kom-
petenssi-käsitteen osoittauduttua sovelta-
jien kannalta ahdasrajaiseksi siinä muo-
dossa kuin Chomsky on sen alun perin
esittänyt, sen rinnalle on kehittynyt toi-
nen, nimittäin kommunikaatiivinen kom-
petenssi. Tämä käsittää paitsi kyvyn
tuottaa hyvin muodostuneita lauseita
myös kyvyn kytkeä lauseet oikealla ta-
voin tilanteeseen, siis kyvyn käyttää ra-
kenteita niiden asiaankuuluvissa funk-
tioissa. Hymes on valmis näkemään tällä

⁵ Ohjelman opettajankirja, *Exploring Language*, ilmestyy keväällä 1974 suomeksi *Kielen tiet* -nimisenä (suom. Maria Vilkuna).

⁶ Ks. *Kasvatus* 1/1973.

⁷ Ks. esim. Hymesin artikkelia Huxleyn ja Ingramin toimittamassa teoksessa *Language Acquisition: Models and Methods*.

tavoin määritellyn kompetenssin eräänlaisena jatkumona. Sen toisessa päässä olisivat ne kielen tuottamisen perusperiaatteet, jotka ovat universaalisia, kehittyvät kieleksi ensimmäisten ikävuosien aikana ja joihin kouluopetuksen vaikutus tuskin ulottuu. Toisessa päässä olisi kommunikointikyky, joka muotoutuu sen mukaan, mitä ympäröivä kulttuuri puhujalta edellyttää. Tähän osaan koululla on mahdollisuus vaikuttaa, uskotaan. Vaikutuksen pysyvyys riippuu tietysti siitä, kuinka syvällisesti kielitaitoa kehittäviä ja estäviä tekijöitä ymmärretään siellä, missä opettajia koulutetaan.

Viimeistään neljän vuoden kuluttua Suomessa on siirrytty kokonaan uuteen koulumuotoon, peruskouluun. Opetus kohdistuu siitä lähtien 1.—9. luokilla jakamattomaan oppilasjoukkoon; eriyttäminen koskee lähinnä matemaattisia ja kieliaineita. Peruskoulun opetussuunnitelma (tuonnempina POPS) valmistui komiteatyönä v. 1970. Mietinnön tarkoituksena on toimia sisällöllisen uudistuksen ohjenuorana muutettaessa koulu muotoa. Seuraavassa tarkastelen, mitä uudistuksia on odotettavissa lähinnä äidinkielenopetuksen kielioppiin.

Toisin kuin Länsi-Saksassa ja Englannissa koulun sisällöllinen uudistus on meillä ainakin äidinkielessä jouduttu toteuttamaan ilman muuttuvan tieteen tukea. Fennistiikan tai yleisen kielitieteen viimeaikainen kehitys ei ole vaikuttanut virikkeitä antavasti POPSiin. 1960-luvun lopulla, jolloin POPS on laadittu, äidinkielen tutkimuksen ja kouluopetuksen välillä oli aikaisempiin vuosikymmeneihin verrattuna tuskin nimeksi yhteyttä. Tutkimus alkoi vasta vain hieman avartua käsittämään muutakin kuin äännehistoriaa ja dialektologiaa, joten yliopiston fennistiikka ei alkuunkaan voinut vaikuttaa kielen tarkastelun ja opettamisen monipuolistamiseen. Olihan suhtautuminen uusiin tieteellisiin virtauksiin pikemminkin epäluuloista ja penseää kuin avointa ja kokeilevaa. Näin ollen oppiennätysten uudistuminen lienee lähtenyt

lähinnä negatiiviselta pohjalta: perinteellinen kieliopinopetus ei ole sellaisenaan puolustettavissa, varsinkaan kun joudutaan opettamaan jakamatonta ikäluokkaa.

Kieliopinopetuksen ilmeiseen epätyytyväisyyteen on ollut useitakin syitä. Yksi lienee ollut abstraktiotaso. Suuri osa 12- ja 13-vuotiaista ei pysty omaksumaan pysyväksi tietopääomaksi sellaisen abstraktiotason käsitteistöä, jolla kielestä puhuttaessa käytettävä metakieli, kielioppitermistö on. Vaikeutta lisää se, että kieliopissa käytettävät uusien asioiden määritelmät nojaavat usein sellaiseen kielelliseen tietoon ja yhdistelykykyyn, jota tuonikäisellä lapsella ei ole: ajattelutakoon vaikka Setälän—Niemen—Ojajärven kieliopin predikaatiivin määritelmiä. Kieliopin käyttökelpoisuutta on heikentänyt edelleen se, että pyrittäessä lapsentajuistamaan kielioppiasioita päädytään toisaalta kehäpäätelmiin tai latteuksiin, toisaalta jopa harhaanjohtaviin tai virheellisiin toteamuksiin. Kehäpäätelmän tuntua on määritelmässä »Substantiiviva», joka ilmaisee esineen erityisen nimen, sanotaan erisnimeksi» tai »Partikkeli kertoo vähemmän kuin verbi tai substantiivi». Harhaanjohtavasti voidaan käsittää subjekti määriteltynä tekijäksi, objekti kohteeksi tai perfekt ilmoittamaan päättynyttä tekemistä. Tällaisten määritelmien avulla kieltä ei pysty tarkailemaan luotettavasti. Kolmantena potentiaalisena häirtana perinteellisessä kieliopissa on sen normatiivisuus. Kieliopin yhtenä täysin hyväksyttävänä tarkoitukseksi on esittää, mitkä muodot ja rakenteet ovat yleissuomen mukaiset. Monista kieliopissa esiintyvistä sanonnoista voi kuitenkin saada sen vaikutelman, että tietyt arkipuheen äänne- ja muotoopilliset piirteet ovat »huonoja», »väärä» tai »huolimattomia». Usein näkyy myös edellytettävän, että yleiskirjakieli olisi puheenkin normi. Sosiolingvivistesti ja asenteiden kannalta nämä lausahdukset ovat kohtalokkaita, kun normien riippuvuutta tilanteista ei ole määritely. Edel-

leen äidinkielen kieliopinopetukselle on ollut ominaista näennäisopetus. Aina on nimittäin vaanimassa kiusaus, että äidinkieltä aletaan opettaa kuin vierasta kieltä: käydään lävitse muotosarjoja, taivutuskaavoja, nimetään kymmenittäin ilmiöitä, joiden käyttö on tuttua. Näennäisopetus ei rakenna kielenpuhujan oman kieli-vaiston ja kielellisen kokemuksen nojaan eikä pyri tiedostuttamaan lasta hänen omista taidoistaan, vaan se luetteloi suuria joukkoja keskenään eriarvoisia faktoja: sijamuotoja, konjunktioiden tai pronominien lajeja jne. Viimeisenä kieliopin haittana on vielä mainittava se, että kielioppia ei tavallisesti ole pystytty kytkemään luontevasti puhe- ja kirjoitus-taidon harjoittamiseen eikä kirjallisuuden käsittelyyn. Kielioppi on siis päässyt jäämään irralliseksi, itsetarkoitukselliseksi askarteluksi. Päinvastaisille väitteille on vähän empiiristä katetta.

Tämän olettaisin olleen uudistuksen taustana. Toinen opetussuunnitelman sisältöön vaikuttanut tekijä on ollut POPSin periaatteellinen, kaikkia aineita koskeva osa, joka korostaa taitojen ja valmiuksien merkitystä muistitiedon vaihtoehtona, siis formaalisia tavoitteita materiaalien edellä. Tästä johtunee esim. se, että äidinkieli mainitaan taitoaineeksi.

Olkoon tausta millainen hyvänsä — arvailemalla sitä tuskin voi selvittääkään — muutoksenhalusta on selvänä osoitukseksi sekin, että nimitys *kielioppi* on poistunut äidinkielen opetussuunnitelmasta; sen tilalle on omaksuttu termi *kielentuntemus*. Tämä nimitys sallii ja jopa edellyttääkin äidinkielen ydinosan näkemisen laajemmaksi kuin kielioppi. Kielentuntemukseen voi tulkita sisältyvän jonkin verran kielioppitietoutta (käsitys äänne-, muoto-, lause- ja merkitysrakenteen luonteesta). Mutta sen lisäksi kielentuntemukseen pitäisi kuulua myös jonkinlainen käsitys kielen ja kulttuurin suhteista sekä kielen yhteisöllisestä puolesta, kielen käytöstä ja käyttötärpeestä. Sana *kielentuntemus* herättää kohta kysymyksen siitä, mitä kielen tunteminen on. Onko se meta-

kielen termien ulkooppimista? Onko se ehkä taito tarkkailla kieltä, käyttää sitä asiantuntevasti, tehdä havaintoja kielestä? POPSin äidinkielen yleisohjeista saan vaikutelman, että kielentuntemus on kehitettävä jonkinlaiseksi ydinpesäkkeeksi, josta käsin ammennetaan virikkeitä ja tietoja muiden osa-alueiden tueksi. Kielentuntemuksen yleisohjeiden mukaan opetus vaikuttaa oppilaaseen seuraavasti:

- 1 antaa sellaista kieli- ja tyyliopillista tietoa, joka
 - a) auttaa puhumaan täsmällisesti ja luontevasti
 - b) voi herättää hänen mielenkiintonsa myös kieltä itseään kohtaan
 - c) tukee vieraiden kielten oppimista
- 2 perehdyttää kielemme ominaislaatuun, sen sanastollisiin ja rakenteellisiin erikoispiirteisiin (POPS II s. 29).

Vain 2. kohta mainitsee kielentuntemuksen yleissivistävän tavoitteen; ratkaisevaa kielentuntemuksen oppisisältöjä valittaessa on punnita, miten mikin jakso saattaisi tukea joko äidinkielen taitojen kehittämistä tai vieraiden kielten oppimista.

Yleistavoitteita seuraavassa jaksossa »Opetusjärjestelyihin liittyviä viitteitä» (s. 59) on nähtävissä myös selvä asenteiden ja sisällön tarkistus. Siinä arvostellaan aikaisempaa termikeskeistä opetusta sekä määritelmien käyttämistä. Edelleen tässä jaksossa todetaan, että nimitykseen päätyminen ei ole oppimista. On pikemminkin pyrittävä mahdollisimman pitkään tekemään konkreettisia havaintoja itseä lähellä olevasta kielimateriaalista. Viitteet huomauttavat myös selvästi siitä, että opettajan tulee olla perillä kieliopista sekä selvillä siitä, mikä on kulloisenkin oppijakson tavoite. Samaa abstraktista lingvististä tasoa ei edellytetä oppilaalta. Viitteet eivät myös enää puhu »hyvästä, selvästä suomen kielestä» nimenään monoliittisena ilmiönä, vaan tilanteeseen sopivasta tyylistä, virheen suhteellisuudesta, vihjataanpa jonkinlaisen sillan rakentamiseenkin kirjallisuuden ja kielentuntemuksen opetuksen välille. Jos opetussuunnitelmassa ei olisi muuta kuin tämä yleinen osa, voisi

todeta, että suomalainen suuntaus on samalla tavoin vanhoista kahleista vapauttava kuin edellä kuvattu lähi-
maissa tapahtuva uudistuminen.

Päinvastoin kuin ehkä yleisohjeita luettuaan voisi olettaa, luokkakohtaiset ohjeet ovat POPSissa pääosaltaan kielioppipohjaiset. Mitään ilmeisiä kytkentöjä äidinkielen muihin osa-alueisiin, siis puhumiseen ja kuunteluun, lukemiseen ja kirjoittamiseen, ei ole näissä esitetty. Samoin puuttuu äidinkielen ja vieraiden kielten välinen kytkentä. Ei esitetä mitään yksityiskohtaisia suosituksia siitä, millä tavoin kielentuntemus milläkin luokka-asteella voidaan panna tukemaan vieraan kielen oppimista. Esimerkiksi yläasteen ohjelmassa on vain ylimalkainen huomautus »kielioppillisia ja ilmaisullisia rinnastuksia vieraisiin kieliin». Jotta yksityiskohtaisiin kytkentöihin olisi päästy, olisikin aivan ilmeisesti tarvittu toisenlaista tutkimusta ja suunnittelua, kuin mihin kiireisellä komitealla on ollut edellytyksiä. — Toisaalta luokkakohtaiset ohjeet ovat varsin väljät, ja väljyydestä on se etu, että useita tulkintoja voidaan hyväksyä.

Kolmannelta luokalta alkaen POPSissa annetaan kielentuntemuksesta tarkkoja luokkakohtaisia ohjeita. Siihen saakkahan äidinkielenopetus on pääosaltaan luku- ja kirjoitustaidon pohjan luomista. Luokkakohtaisissa ohjeissa toistuu kolmenlaisia aineksia:

1. Läpi kurssin toistuvat samanlaisina tavoitteet »lausetajun kehittäminen ja joustava lauserakenne» sekä »ilmaisuvaramaston kartuttaminen ja täsmentäminen». Nämä tavoitteet tuntuvat viittaavan kompetenssin parantamiseen. Tämän mukaan kielentuntemus olisi lähinnä tiedostumista, kielen käyttömahdollisuuksien entistä parempaa tajuamista. Arveluttavin on sanonta »ilmaisuvaramaston kartuttaminen». Koska se on sijoitettu kielentuntemuksen eikä muiden osa-alueiden tavoitteiden kohdalle, joku suunnitelman tulkitsija voi erehtyä kuvittelemaan, että ilmaisuvaramastoa tulee äidinkielessä

kartuttaa jonkinlaisin tietoisesti valituin drillein ja paradigmoitin kuten vieraissa kielissäkin. Tämä tuskin on ollut suunnitelman laatijoiden mielessä — äidinkielen ilmaisuvaramastoahan kartutetaan pääasiallisesti lukemalla, kuuntelemalla ja keskustelemalla, siis kohtaamalla ilmaukset eri asiayhteyksissä aivan kuin »luonnossakin» eli koulun ulkopuolella. On harmillista, jos sanonta johtaa sanan ja käsitteen oppimisprosessin tajuamiseen liian yksioikoisesti.

2. Toisen kielentuntemuksen asiaryhmän muodostavat erilaiset sovitut konventiot, kirjoitetun kielen sopimukset, kuten piste, iso alkukirjain, lyhenteet, lainaaminen jne., sekä ohjailun yleiskielen sopimukset eli »oikeakielisuus». Nämä ovat arkielämän pakollisia kuvioita, joista tulee ongelma lähinnä asennesyistä. Koska sopimukset ovat toisella tapaa mielivaltaisia kuin kielen luonnonvaraiset lainalaisuudet, niiden rikkomiset voidaan luotettavasti tunnistaa virheiksi. Tältä osin äidinkielen »taidon» evaluointi tuntuu helpoimmalta, ja ahdistus pance monen korostamaan tätä mekaanista puolta juuri tuosta turvallisuutta lisäävästä syystä. Oikeakirjoituksen ongelmana on sen tietäminen, mikä suoritus on minkin ikäkauden mahdollisuuksien rajoissa. Oikeakielisyyssopimusten käsittelyyn liittyy vaaroja, koska kysymykset ovat usein sidoksissa arveluttaviinkin asenteisiin, kuten edellä tuli huomautettua, ja koska monet suositukset ovat alttiita muutoksille.

3. Varsinaisena kielentuntemuksen ydinalueena kunkin luokan kohdalla luetellaan joukko kielioppitermejä. Esimerkiksi kolmannella luokalla on opetettava substantiivi, verbi ja adjektiivi, yksikkö ja monikko sekä imperfekti. Neljännellä tulevat pronomini ja partikkeli, subjekti ja predikaatti alustavasti, omistus jne. Muutos aikaisempaan kielioppiohjelmaan on se, että POPSista on karsittu suuri joukko kielioppitermejä ja etenkin 11—12-vuotiaiden kurssista on poistunut rankka lauseenjäsennyksen painolasti.

Päällisin puolin näyttää siltä, että yleisohjeiden ja luokkakohtaisten ohjeiden välillä vallitsee ristiriita, koska jälkimmäiset vaikuttavat varsin termikeksisiltä. Ristiriita saattaa olla näennäinen, sillä mistään ei käy ilmi, millä tavoin esim. substantiivin opettamisen kolmannella luokalla odotetaan käyvän. Kyseessä ei voi olla nimitykseen päätyminen tai määritelmän käyttäminen, koska yleisohjeet sellaisesta varoittavat. Miten asia sitten ratkaistaan; mitä substantiivin ominaisuuksia on helpointa lähestyä ensiksi,⁸ jotta tuon sanaluokan erottaisi muista ja oppisi tunnistamaan? Tässä yhteydessä nouse väkisin esiin kysymys kielioppimallista. Perinteellisen, käsitteellisen kielioopin mukaista on, että substantiivi määritellään abstraktisin käsittein, semanttisesti esim. »asian ja olion nimeksi». Ei ole lainkaan itsestään selvää, että lasta lähestytään parhaiten tällaisen käsitteellisen mallin avulla. Sellaiset ilmiöt kuin sanaluokat, joiden oppimisen voi katsoa kuuluvan jokaisen yleisivistykseen, voidaan ehkä tunnistaa luonteivimmin muodollisin perustein, siis turvautumalla tavallaan strukturalistiseen ajatteluun. Lauseenjäseniin tutustuminen saattaa onnistua myös paremmin tarkkailemalla esim. subjektin ja predikaatin kongruenssia kuin etsimällä lauseesta tekijää tai tekemistä ja olemista. Generatiivinen ajattelutapa puolestaan saattaa olla tehokas pyrittäessä tekemään havaintoja esim. astevaihtelusta, objektiivisäännöistä tai lauseiden välisistä suhteista. Tällöin tavoitteena olisi (leikin ja oivalluttamisen avulla) »kehittää lausetajua» — jota opetussuunnitelma edellyttää. Tuntuisi siltä, että kolmesta mainitusta kielioppimallista perinteellinen suo vähiten mahdollisuuksia kielen ilmiöiden löytämiselle, tie-

dostumiselle. Pedagogisen kielioopin tai kielentuntemuksen materiaalin onnistuminen tuskin silti on minkään yksioikoisen ratkaisun seurausta. Oppimateriaali ei saisi olla kauttaaltaan sidoksissa yhteen kielioppimalliin, vaan sen pitäisi olla pedagogisesti järkevä kokonaisuus, joka on saanut virikkeitä eri ajatussuunnista.

Kuten todettua, ohjeiden väljyys on tulkitsijan kannalta niiden hyvä puoli. Kriitikkiä voisi sen sijaan esittää niiden yksipuolisuutta kohtaan. Luokkakohtainen asialuettelo käsittää pääasiassa kielen *rakenneseikkoja*, nekin suurelta osin lauseopillisia. Äänneopista mainitaan vokaali ja konsonantti kolmannella, astevaihtelu seitsemännellä, merkitysoipista ei nimetä mitään ilmiötä. Todella keskeinen periaatteellinen kysymys on, kannattaako kielentuntemuksen opetuksen tavoitteenasettelussa ollenkaan lähteä kielen rakenneseikoista. Muitakin lähtökohtia on,⁹ ja näistä alkaa olla jonkin verran kokemuksia. Alussa mainitsemassani Hessenin opetussuunnitelmassa lähdetään funktioista rakenteisiin. Toisin sanoen tämän ajattelutavan mukaan ei opeteta ensin imperatiivimuotoa (tai jotakin partitiivin päätettä tms.) ja sitten katsota, missä eri tilanteissa sitä voi käyttää, vaan lähdetään jostakin käskemistä tai neuvomista edellyttävästä tilanteesta, ilmaisutarpeesta, ja pohditaan, minkälaisia vaihtoehtoisia ilmauksia tähän tarpeeseen on olemassa. Tällä menetelmällä torjutaan oikopäättä se käsitys, että kullakin muodolla on yksi peruserkitys tai käyttö. Lisäksi sillä saadaan aikaan luontevia opetuskokonaisuuksia esim. ala-asteella puheilmiasua harjoiteltaessa. Myöhemmin tällä tavoin luodaan pohjaa erilaisten tekstien tarkastelulle, jolloin esimerkiksi aita kielentuntemuksen ja kirjallisuudenopetuksen välillä

⁸ Lienee itsestään selvää, että harva käsite opitaan kertaheitolla. Samoin kuin luonnollisessa oppimisessa käsitteet hahmottuvat vähitellen, myös kieliopilliset käsitteet omaksutaan parhaiten ns. spiraaliperiaatteen avulla, vähän kerrassaan. Tähän viittaavat POPSin harhautukset jonkin seikan opettamisesta ensin »alustavasti».

⁹ Käsitteellistä eli notionaalista opetussuunnitelmaa olen esitellyt yksityiskohtaisesti ÄOL:n vuosikirjassa XXI.

madaltuu. Haittapuolena on opetuksen systemaattisuuden ja kurinalaisuuden vaarantuminen: systemaattisuus riippuu suunnitelman yksityiskohtaisuudesta ja opettajan lingvistikaisesta koulutustasosta. Vielä selvemmin käyttötilanteista lähtee alussa esittelemäni englantilainen »Language in Use» -ohjelma, jossa esimerkiksi puhtaasti lauserakenteeseen liittyviä oppijaksoja ei ole lainkaan. Mikään ei toki estä tekemästä ohjattuja havaintoja lauserakenteista, jos halutaan tutustua tiettyntyyppiin kielen keinojen käyttämiseen. »Language in Use» -ohjelman tekijät kyllä korostavat, että lauseitten paloittelu ja muu syntaktinen puuhailu saattaa olla hyvinkin kiinnostavaa alan ammattihenkilöistä, mutta mitään takeita ei ole siitä, että se huvitus vastaisi väestön valtaosan tarpeita. Tilannelähtöisen ajattelun mukaan tärkeämpää kuin sen painaminen mieleensä, mikä on akt. ind. pl. perf. y. 3. pers., on esimerkiksi tajuta puhutun ja kirjoitetun kielen erilaisia mahdollisuuksia ja tutkia niitä, tutustua uutis- ja fiktiivisen kielen eroihin, analysoida mainosten ja normien kieltä, tarkastella sanastoon ja kielen käyttöön pesiytyneitä asenteita, selvittää, missä määrin minkintyyppinen kieli on tilanteesta riippuvaa, mikä on vaikeaa, miten esitetään virallisia asioita, miten kielessä näkyvät aikuisten ja murrosikäisten suhteet, miten kuva ja teksti täydentävät toisiaan. Ainakin äidinkielenopetuksessa tällainen tilanneajattelu on opetuksen lähtökohdana hedelmällinen ja varsin motivoiva, ja se onkin nähdäkseni varteen otettava kielioppilähtöisen opetusohjelman vaihtoehto.

Oppisisältöjen valikoijalla eli oppimateriaalin tekijällä on selvästi edessään runsauden pula. Karu todellisuus auttaa kyllä jonkin verran aineiston karsimisessa. Jakamattoman ikäluokan opettaminen edellyttää sekä opetusaineksen että menetelmien monipuolisuutta ja sen selvittämistä, mikä on kaikille yhteistä

ainesta, mikä erityiskursseihin joutuvaa. Toinen rajoitus on tuntimäärien vähyys. Keskikoulun oppimääriin verrattuna uudessa peruskoulussa on ylen vähän äidinkielen tunteja. Tunnettu huolestuksen aihe onkin, että erikoistumattomalla luokanopettajalla on 4.—6. luokilla yli kolme kertaa enemmän äidinkielen tunteja kuin erikoistuneella äidinkielenopettajalla 7.—9. luokilla. 7. luokan äidinkielen tunteja on viikossa kaksi. Lienemme siis tällä hetkellä nollapisteessä: on lohduttavaa tietää, että tilanne ei voi nykyisestäään huonontua. Tuntimäärien vähyys pakottaa suunnitelmallisuuteen: ei ole varaa jättää painolastiksi sellaista oppiainesta, jonka mukanaolo ei ole selvästi perusteltavissa.

Välttämätön ja kiinnostava tutkimus- ja selvitystyön aihe ennen 1980-luvun opetussuunnitelman laatimista olisi perustella yksityiskohtaisesti keskeisten oppisisältöjen tarpeellisuus POPSin yleisperiaatteiden nojalla. Mitä tulisi sisällyttää kielentuntemukseen, jotta opittaisiin käyttämään paremmin äidinkieltä, saataisiin tukea vieraiden kielten oppimiselle sekä omaksuttaisiin selvä ja asenteiltaan terve käsitys luonnollisen kielen olemuksesta?

Lähteitä

- DOUGHTY, P. — PEARCE, J. — THORNTON, G. *Language in Use; Exploring Language*. Arnold, Lontoo 1971.
- GRIMM, JAKOB *Deutsche Grammatik*. Leipzig 1919.
- HAKULINEN, AULI *Kielitieteen näkökulmia. AOL:n vuosikirja XXI*. Helsinki 1974.
- Language Acquisition: Models and Methods*. Toim. Renaira Huxley ja Elisabeth Ingram. Academic Press, Lontoo 1971.
- Kasvatus 1/1973. Jyväskylä.
- Sprache und Gesellschaft. Toim. A. Rucktäschel. Wilh. Fink, München 1972.

Auli Hakulinen