

Kielensä pudottaneet

J. W. PATRICK CREBER *Lost for Words*.
Language and Educational Failure. Penguin
Books Ltd., Harmondsworth 1972. 216 s.

Uusi koulutuskomitean mietintö herätti useilla tahoilla ilmeisen tosipohjaisia hätähuutoja suunnitellun pitkän koulutusajan vuoksi: miksi pitää nuoria koulussa entistä kauemmin, kun jo nyt on aivan tarpeeksi haluttomia ja pinnaavia oppilaita, joille koulu selvästikään ei ole onnekkain ympäristö? Ei voi täysin sivuuttaa sitä kirjallisuuttakaan, jota »kouluttoman yhteiskunnan» puolesta viime vuosina on ilmestynyt. Huolestumiseen antaa syyn perimmäinen kysymys: mikä tekee luonnostaan alituisen kiinnostuvasta, kysyvistä ja oppivasta pikkulapsesta muutamassa kouluvuodessa penseän, apaattisen, itseään korkeintaan avoimen aggressiivisesti ilmai-

sevan nuoren? Ja kuinka voidaan toteuttaa »koulutuksellinen tasa-arvo», kun tiedetään, että heikoimmin menestyvät ja penseimmiksi käyvät lapset tulevat juuri epäedullisimmista sosiaalis-ekonomisista oloista?

Creber tuo näihin kysymyksiin tärkeän osavastauksen. Hän lähtee siitä Englannissa etenkin Basil Bernsteinin teorian ansiosta viime aikoina tiedostetusta käsitteestä, että kouluvaikeudet ovat suurelta osin kielivaikeuksia, ja tarkastelee sitä, miten »oppimisvaikeuksien voittamista» voidaan saada aikaan kielivaikeuksien voittamisella. Creberin kirja on syntynyt USA:ssa vuonna 1968 pidetyn Walsallin seminaarin pohjalta, jossa yli 40 opettajaa eri puolilta englantilaista kielialuetta pohti näitä ongelmia ja niiden koulujärjestelmälle antamia haasteita. Kirjan ensimmäinen luku esittelee huolen aiheen, toinen luo katsauksen kielen omaksumisen perusteisiin ja niiden tutkimukseen, ts. toiminnan teoreettiseen pohjaan. Kolmas käsittelee epäonnistumisen kielellisiä tekijöitä koulun eri asteilla ja kaksi viimeistä opetusohjelmien ja opetusjärjestelyiden uusia, myönteisiä suuntia ja niiden opettajainkoulutukselle asettamia vaatimuksia.

Englantia puhuvissa maissa on kauan kartoitettu värillisten osakulttuurien lasten valkoisen keskiluokan luomassa kouluympäristössä kohtaamia vaikeuksia. Ne johtuvat kulttuurin eroista ja aivan konkreettisesti kielen eroista. Creberin huolena eivät tällä kertaa ole värilliset vaan »harmaat» lapset: teollisuusalueilta, slummeista ja eristyneiltä seuduilta, köyhistä ja rikkiinäisistä kodeista — lyhyesti sanoen vähävirikkeisestä ympäristöstä — tulevat. Vaikeuksien lähteet ovat kuitenkin olennaiselta osin samat.

Harmaiden lasten maailmaan kuuluu aineellinen osattomuus, emotionaalinen osattomuus ja kielellinen osattomuus. Perusuolenteisia oppimisvaikeuksia aiheuttaa ensinnäkin se, että virikkeetön ympäristö ei ole tarjonnut kokemuksia eikä siten tarpeeksi tilaisuuksia kokemusten

kielentämiseen. Kielellinen osattomuus ei siis tarkoita sitä, että lapselta puuttuisi kielipotentiali: vain tilaisuudet sen toteuttamiseen ja sitä kautta rikastamiseen ovat jääneet vähäisiksi. Kokemuspuhjan erilaisuuden vuoksi myös tavallisten alkeislukukirjojen maailma voi lapselle olla täysin käsittämätön. Toisaalta koulu suhtautuu usein hylkivästi harmaiden lasten omimpaan kieleen ja yrittää pysyä sellaisten asioiden ulottumattomissa, jotka muodostavat heidän kokemus- ja kielivarastonsa. Kiro sanoilla saattaa olla varsin tärkeä sija lapsen sanastossa, ja jos hän saa rohkaisua, hän saattaa kirjoittaa runon kadun huumausainekäyttäjistä mutta ei ostoksilla käynnistä äidin kanssa. Kolmanneksi koulussa käytetään usein liian etäistä ja abstraktia kieltä. Harmaan lapsen kohtaama tilanne muistuttaa liian usein sen amerikkalaisen tiedemiehen pojan tilannetta, joka — asuttuaan jonkin aikaa Meksikossa ja todettuaan leikkiveriensä puhuvan vierasta kieltä — eli kouluun mentyään kauan siinä luulossa, että koulupäivän aloittavassa lippuvalan vannontatilaisuudessa »puhutaan lipulle espanjaa». Vaarana on se, että lapsi koulussa totutetaan olemaan ymmärtämättä, olemaan luottamatta sanoihin, arvioimaan muita kielienulkoisten stereotyyppien mukaan. Samalla hän oppii olemaan luottamatta omaan kielentämiskykyynsä. (On tietenkin harhaluulo, ettei penseä oppilas ensinkään oppisi koulussa: hän oppii lukuisia rauhassa pysymisen strategioita ja opettajan tarkoituksien arviointitapoja.) Tämä on ilmeisenä vaarana niin kauan kuin koulussa ollaan hiljaa: niin kauan kuin opettaja voi saada kiihosta siitä, että luokka on niin äänetön, ettei käytävästä edes huomaa opetuksen olevan käynnissä.

Creber tekee lähtökohtansa varsin selviksi. Ensinnäkin koulutuksessa ei ole kysymys vain tietojen jakamisesta. Harmaalta lapselta ei puutu yksinkertaisesti tietoja tai sanoja. Häneltä puuttuu sosiaalinen ja kielellinen ympäristö, jossa sanoja

käytetään kokemuksen ja tietojen kielen-
tämiseen. Toiseksi koulun kieliongelmat
eivät ole, eivät koskaan ole olleet eivätkä
tule olemaan vain äidinkielenopettajan
asia. (Niinpä tämän kirjan esitteleminen
Virittäjässä on pelkkä kompromissi.) Kol-
manneksi kielenkäyttöä ei voida erottaa
myöskään tunteesta: oppilaiden opetta-
minen ei saa olla eri asia kuin oppilaista
välittäminen. Jokainen opettaja tarvitsee
entistä enemmän vankkaa tietoa siitä,
miten kieli toimii ja miten lapsi oppii,
mutta lisäksi hän tarvitsee tunnetta ja
tasapainoa voidakseen antaa jokaiselle
lapselle yksilöllisen tukensa. Creber ei
kieliongelmilta unohda käytäntöä: niin
kauan kuin osattomien aluiden osatto-
mia lapsia opettavat osattomat opettajat
osattomissa kouluissa, on vaikea luoda
kielikyvyn kehittymiselle edellytyksiä.

Koulun perinteinen näkemys kielen-
käytöstä on osattoman lapsen tarpeisiin
riittämätön ainakin seuraavissa kolmessa
suhteessa:

1) Ei ole ymmärretty kielenkäytön ja
kehityksen sosiaalisia taustatekijöitä. Niis-
tä tärkeintä tietoa on tuottanut Bern-
steinin ympärille muodostunut sosioling-
vistinen suunta, joka tutkii kielenkäytön
sidonnaisuutta yhteiskuntaluokkiin, vii-
me kädessä eri sosiaaliryhmien käyttä-
miin sosiaalistamismenetelmiin. Taustalla
ovat tietenkin jo Sapirin ja Whorfin aja-
tukset siitä, miten kulttuuri säätelee kieltä
tai kieli kulttuuria. Bernsteinin kahden
koodin teoria vaatii kuitenkin useassa
kohden varauksellista suhtautumista.
Vaikka tutkimus toisensa jälkeen on
osoittanut alempien sosiaaliryhmien las-
ten olevan kielen eri piirteiden suhteen
järjestään keskiluokan lapsia jäljessä, tu-
lostien perimmäistä validiteettia on kokei-
den kaikilta tilannetekijöiltä vaikea to-
dentaa. Toisaalta tutkimuksen kehittä-
mien indikaattorien on usein todettu
erottavan koteja sosiaaliryhmien sisä-
puolella vähintään yhtä hyvin kuin itse
sosiaaliryhmiä: jäykkä luokka-aspekti ei
riitä selittämään sosiaalistamisen hieno-
vireisiä mekanismeja. Bernstein onkin

viime vuosina keskittynyt puhumaan
enemmän perheiden sisäisistä roolijärjes-
telmistä. Creber antaa täyden arvon
Bernsteinin tutkimuksille sen tiedon vuoksi,
jota ne ovat antaneet siitä, miten elä-
mäntapa kanavoii kielenkäyttötapaa ja
tämä taas oppimistapaa.

2) Kokemuksen ja ilmaisuuden suhde op-
pimisprosessissa ymmärretään helposti
väärin. Kysymys on kielen ja ajattelun
suhteista, joista neuvostoliittolaiset psyko-
lingvistit, etenkin Vygotsky ja Luria, ovat
antaneet tärkeätä tietoa. Parasta heidän
tutkimuksissaan on se, että he pitävät
jatkuvasti mielessä kielenkäytön sosiaali-
sen luonteen. Vain ilmaisemalla lapsi voi
parantaa ilmaisuaan, ja näin hän saa
motivaatiota jatkuvaan oppimiseen. Käy-
tännössä tämä tarkoittaa jatkuvan ope-
rationaalisen puheen sallimista ja rohka-
semista luokassa. Creberillä on paljon
sanottavaa siitä, millaisia näiden puhe-
tilanteiden tulee olla. Ratkaisevaa on se,
että lapsille on annettava tarpeeksi spe-
sifiset ja läheiset lähtökohdat, joista he
voivat yhdessä lähteä kokemustaan sel-
vittämään, »oppimaan puhumalla». Cre-
ber arvostelee niitä uusia opetus suunnitel-
mia, joissa vapaalle puheelle annetaan
aikaa neljäkymmentä minuuttia viikossa
erityisillä suullisen esityksen tunneilla,
samoin sitä kielikyvyn aukkojen lääkitse-
mistä, jota äidinkielen tukiopetus usein
merkitsee. Se keskittyy liiaksi kielen
muodollisiin aspekteihin ja jättää anta-
matta ne tilanteet, jotka vasta tekevät
kielentämisen mahdolliseksi ja välttä-
mättömäksi.

3) Koulun käsitys kielestä on usein
liian kapea. Tästä asiasta on ehkä eniten
sanottavaa »funktionaalisen» näkemys-
sen edustajalla M. A. K. Hallidaylla.
Hän korostaa sitä, miten kieli pienelle
lapselle »on» usein paljon enemmän kuin
opettajalle ja kouluympäristölle, jossa
keskitytään lähes yksinomaan kielen esit-
tävään tehtävään. Esittävä funktio on
vain yksi monista, kieltä kun käytetään
tarkoituksien toteuttamiseen, toisten
käytöksen säätelyyn, toisten kanssa toi-

meen tulemiseen, asioiden selville ottamiseen, kuvitteluun ja oman minän tutkimiseen. Opetuksessa on annettava selvä sija kielen käytölle kaikissa tarkoituksissa. Etenkin useista ala-asteiden äidinkielen kirjojen »virketajun» kehittämiseen tähtäävistä harjoituksista näkyy usein, miten vähän ihmettelmistä on siinä, jos lapselle jää sellainen käsitys, ettei koulussa opetettavalla kielellä ole mitään tekemistä sen kanssa miten hän ja hänen lähiympäristönsä puhuu.

Kehityopsykologian asiantuntijat korostavat usein sitä, miten ratkaiseva osa lapsen kielen kehityksessä on kotiympäristöllä. Myös Creber tunnustaa tämän, mutta ei selvästikään heittäydy toivottomaksi koulun mahdollisuuksien suhteen. »Harmaiden» lasten suhteen tällainen toivottomuus olisikin vastuutonta, saat taahan koulu olla ensimmäinen ympäristö, joka todella pystyy heitä auttamaan. Creberin kirjan hieman kaoottinen yleiskuva antaa ymmärtää, miten monitahoinen tehtävä on sellaisten oppimistilanteiden luominen, jotka antavat kielikyvyn rikastumiselle edellytykset. Selvää on kuitenkin, että oppimistilanteeseen kuuluu ja täytyy kuulua paljon puhetta ja nimenomaan pienissä ryhmissä tapahtuvaa puhetta, että näissä tilanteissa on pysyttävä voittamaan »ajanhukan» pelko ja että usein joudutaan luopumaan kielellisistä »pöytätavoista» ja kaikesta autoritaarisuudesta »hyvän kielenkäytön» suhteen. Oppimisen perusedellytykset ovat amerikkalaisen psykologin Carl Rogersin mukaan psykologinen turvallisuus (yksilön täysi hyväksyminen ilman ehtoja, ulkokohtaisen arvostelun poistaminen ja eläytyvä ymmärtäminen) ja psykologinen vapaus. Lisäksi kielenkäytölle suotuisat opetusohjelmat lähtevät lapsille läheisistä aiheista ja perustuvat projektiluonteiselle teeman tutkimukselle, johon kuuluu hyvin monenlaisia toimintoja. Niinpä on hyväksyttävä se, että oppitunnin aikana pari oppilasta lukee runoja, pari kirjoittaa kertomusta, joku lukee historiaa käsittelevää kirjaa, joku liimaa valokuva-

kokoelmaa, pieni ryhmä suunnittelee koulun johtajan haastattelua ja toinen tarkastelee tekemänsä äänityksen tulosta. Kirjansa lopuksi Creber on liittännyt esimerkin »puhumalla oppimisesta», nuorten tyttöjen keskustelusta, josta näkyy yhteisymmärryksen syntymistä ja käsitteiden selkiytymistä, sekä pitkän selostuksen näytelmän käyttämisestä opetusmuotona.

Maria Vilkuna