

## Yhteistyötä äidinkielen opetuksen tueksi

ULF TELEMAN (toim.) *Äidinkielenopetus ja naapurikielten ymmärtäminen*. Pohjoismaisen soveltavan kielitieteen ja äidinkielen pedagogiikan symposiumsarja. Pohjoismaiden ministerineuvosto 1980. 68 s.

AULI HAKULINEN (toim.) *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* Raportti pohjoismaisesta asiantuntijasymposiumista Hanasaassa 8.—12.1.1979. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen AFinLA:n julkaisuja n:o 27. Turku 1979. 166 s.

LIISA KURKI-SUONIO — HEIKKI PAUNONEN — MARJA-LEENA PITTULAINEN (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia*. AFinLA:n vuosikirja 1979. Tampere 1979. 149 s.

HEIKKI PAUNONEN — RIITTA KOIVUMÄKI (toim.) *Näkökulmia äidinkielenopetukseen ja kielenhuoltoon*. Folia Fennistica & Linguistica, Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 2. Tampere 1980. 171 s.

Pohjoismaiden ministerineuvosto (opetus- ja kulttuuriministerit) päätti maaliskuussa 1977 tukea pohjoismaista yhteistyötä soveltavan kielitieteen, erityisesti äidinkielen opetuksen alalla. Neuvoston aloitteesta saatiin varat viiteen työseminaariin, jotka toteutettiin ministeriöiden asettaman suunnitteluryhmän johdolla. Ryhmään kuului kaksi jäsentä kustakin Pohjoismaasta. Suomen edustajat olivat Auli Hakulinen ja Heikki Paunonen. Ryhmän puheenjohtajana toimi Ulf Teleman Tanskasta. Seminaarien teemat olivat »Oikeakielisuus koulussa — normit» (Kööpenhamina 1978), »Äidinkielen kielioppimallit ja vaihtoehdotiset käsitejärjestelmät» (Helsinki 1979), »Murre ja yleiskieli koulussa» (Oslo 1979), »Alle kouluikäisten kielitieteelliset virikkeet» (Tukholma 1980) ja »Poh-



joismainen kielenymmärtäminen» (Rungstedgaard 1980). Seminaarien työskentelyä ja työn tuloksia esittelevä julkaisu »Äidinkielenopetus ja naapurikielten ymmärtäminen» ilmestyi suomeksi viime kesänä. Kustakin kokouksesta on julkaistu myös erillinen raportti; suomeksi tosin on saatu vain Hanasaassa järjestetyn kielioppimalli-seminaarin tulokset Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) kustantamana.

Aiheiltaan ja ajoitukseltaan tähän samaan pohjoismaiseen hankkeeseen liittyi myös AFinLA:n syysseminaari, joka pidettiin Tampereella marraskuussa 1978 (ks. Anna-Liisa Mäenpään selostusta »Koulun kielioppimallit keskustelun kohteena», Vir. 1/1979). Seminaarin esitelmät ja puheenvuorot on julkaistu AFinLA:n vuosikirjana 1979.

Kööpenhaminassa järjestetyn »Oikeakielisuus ja normit» -seminaarin innoittamana pidettiin samana syksynä 1978 Tampereella myös kielenhuoltoseminaari suomalaisin voimin ja opetusministeriön avun turvin. Tämän seminaarin esitelmät, joissa pohdittiin kielenhuollon asemaa ja tehtäviä sekä peruskoulun, lukion ja ammattikoulun oppimateriaalia ja opetuksen kehittämismahdollisuuksia, on julkaistu kirjana »Näkökulmia äidinkielenopetukseen ja kielenhuoltoon». Mukana on esitelmien lisäksi Marja Kekäläisen laajahko artikkeli »Kielellisen normin käsitteestä ja kielenhuollon periaatteista».

Äidinkielen opettamista tarkastellaan edellä mainituissa julkaisuissa niin monista näkökulmista, että en yritä edes raottaa niitä kaikkia vaan keskityn joihinkin ydinalueisiin. Koska niiden valitseminen on subjektiivista, olisi suotavaa, että jokainen äidinkielen opettamisen kanssa tekemisissä oleva tutustuisi itse näihin kirjoihin, pohtisi esitettyjä kysymyksiä ja väitteitä ja vertailisi kirjoittajien kokemuksia omiinsa.

Hyvän suhteutuskehyksen keskustelulle, kieliopinopetuksen määrästä ja laadusta luovat Hanasaaren raportin artikkelit, joissa käsitellään äidinkielen opettamisen historiaa (osasto »Kieliopinopetus ennen ja nyt»). Kielioppia on aiemmin pidetty keskeisenä välineenä pyrittäessä kohti

loogista ajattelua ja yleissivistystä; nykyään kielentuntemusta pidetään kielenkäyttötaidon parantamisen ja kielten opiskelemisen apuvälineenä. Kun välineen käyttötarkoitus on näin selvästi muuttunut, on myös sen käyttökelpoisuus syytä tarkistaa. Hanasaaren raportista heijastuu se käsitys, että kielioppi ei lainkaan kelpaa uuteen tarkoitukseensa, ellei sen sisältöä muuteta. Uudistettunakaan kielioppi ei yksin riitä takaamaan kielitaidon paranemista.

### Mitä metakieltä?

Kielen rakenteesta, toiminnasta ja käyttöehdoista on kuitenkin oltava tietoa opetuksen tueksi. Jotta tätä tietoa voitaisiin oppilaille välittää, pitää olla käytettävissä »kielestä puhumisen kieltä». Keskeiseksi äidinkielenopetuksen ongelmaksi nouseekin tarvittavan metakielen määrä ja ennen muuta laatu. Kirjoituksessaan »Perinnäistä kielioppia vai kielentuntemusta» Ulf Teleman kritikoit sekä »humanistisen sivistyksen kulmakivenä pidetyn perinnäisen latinakieliopin» opettamista että koulun uudistuksen mukana äidinkielen tunneille tullutta »puhdasoppisen teoreettista, tieteellis-lingvististä suhtautumistapaa»: yhtä väärin kuin on opettaa ajastaan jälkeen jääneitä loogisiin kategorioihin perustuvia käsitteitä, on opettaa lingvististä mallia, oli se sitten struktuurallinen tai generatiivinen, jos sillä ei ole yhteyttä kielen käyttöön.

Opetuksessa tulisi käyttää hyväksi sitä, että oppilaat osaavat kielensä »kieliopin» implisiittisesti. Lisäksi voitaisiin kehittää edelleen sitä metakielen tapaista käsitejärjestelmää, joka on juurtunut tavalliseen kieleen. Teleman korostaa esim. kirjoittamisen opettamista käsitellessään sitä, että pedagogisiin tarpeisiin sopii paremmin »puolittain hyvä metakieli, joka voidaan integroida sisällön tuottamiseen» kuin »hyvä metakieli, joka alkaa elää omaa eksklusiivista elämäänsä vailla yhteyttä sisällön tuottamiseen». Myös AFinLA:n kielioppimalli-seminaarin loppupaneelissa päädyttiin siihen, että »epäpuhtaat» mallit tai teoriat, esim. tekstilingvistiikka, sosiolingvistiikka ja psykolingvistiikka, voivat olla hyödyllisempiä kuin »puhtaat» lingvistiset mallit.



## Lapsi äidinkielen opiskelijana

Viime aikoina on alettu entistä paremmin ymmärtää, että jo varhaislapsuus ja ensimmäiset kouluvuodet luovat tärkeän pohjan kielenoppimiselle. Birgitta Qvarsellin mukaan (artikkeli »Lasten käsitteiden kehitys ja kielen tuottaminen koulussa», Hanasaaren raportti) lapsen kielen kehittämistä lyödään laimin ainakin kahdessa suhteessa: Lapsille pyritään kyllä antamaan virikkeitä, mutta niistä ei puhuta hänen kanssaan tarpeeksi, lasten kokemuksia ei »muokata kielellisesti». Myöhemmin koulussa kyllä käsitellään kielellä asioita, mutta ei lapselle läheisiä asioita. Näin lapsen ns. logomatematiikka suhteet (eli lapsen sisäistämät suhteet hänen itsensä ja ympäristön välillä ja ympäristön ilmiöiden keskinäiset suhteet) jäävät kehittymättä. Qvarsellin mukaan käsitteet pääsevät koulussa kehittymään mm. siten, että lasten annetaan »muokata» keskeisiä kokemuksiaan, olivat ne sitten hankittuja koulussa tai koulun ulkopuolella. Oppimispsykologit (esim. Suomessa Johan von Wright ja Jorma Kuusinen ja Ruotsissa Ference Martonin ryhmä) korostavat sitä, että opettamis- ja oppimistilanteissa avainasemassa ovat »oppimisvälineet», sanat ja symbolit, joiden pitäisi olla mahdollisimman läheisiä ja ymmärrettäviä, jotta sanoma välittyisi ja tapahtuisi ns. syväoppimisena.

Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää, miten vaikeaa on opettaa kielitaitoa käyttämällä kieliopin käsitteitä, joilla täydellisestikin ymmärrettyinä on merkitystä lähinnä teoreettisen rakennelman osina, ei kielenkäytön yksikköinä. Kun vielä suuri osa oppilaista ei koskaan hallitse niitä edes oppirakennelman osina, ei ymmärrä niiden keskinäisiä suhteita, on selvää, että opetus ainakin kielitaidon kehittämisen kannalta menee enemmän tai vähemmän hukkaan.

## Miten opettaa kirjoittamaan?

Erityisesti metakielen valintaa pohditaan kirjoittamisen opettamista käsittelevissä

Matti Leiwon, Jan Anwardin, Ole Tøgebryn ja Karin Dahlin artikkeleissa (Hanasaaren raportti). Kirjoittajat päätyvät toteamukseen, että systemaattisella kieliopin opetuksella on hyvin vähän annettavaa kirjoituksen opetukselle. Esim. oikein kirjoituksen apuneuvona kielioppi on liikaa aikaa vievä. Näissä artikkeleissa pohditaan perusteista lähtien kirjoittamisen luonnetta ja puheen ja kirjoituksen suhdetta. Erityisesti Leiwo ja Anward korostavat, että puheen ja kirjoituksen suhteesta pitää alusta alkaen keskustella, jotta toisaalta annettaisiin lapselle realistinen mutta ei normatiivisen ahdistava kuva kirjoitustapahtuman vaatavuudesta, toisaalta motivoitaisiin häntä harrastamaan kirjoittamista.

Tärkeää on alusta alkaen korostaa vastaanottajan huomioonottoa, mikä on sekä inspiroivaa että vaativaa. Pohtiessaan kirjoitustaan vastaanottajan kannalta kirjoittaja voi ottaa lähtökohdaksi ei-lingvistisen kielen metakielikäsitteet, jotka ovat syntyneet juuri siksi, että ne käyttökelpoisella tavalla yhdistävät kielenkäytön puolia (ymmärrettävä, kiintoisa, sekava, olla tekemisissä jonkin asian kanssa, yksitoikkoinen jne.). Esim. Matti Leiwo korostaa sitä, että laajempien kielen yksikköjen (kertomusten, kuvausten jne.) suunnittelu tapahtuu pääasiassa semanttisella tasolla, jolloin valitaan esim. tekstistrategia. Jotta kielioppi palvelisi ainekirjoitusta, sen olisi lähdettävä pragmaattisista ja tekstilingvistisistä perusteista. Mitä nuoremmista oppilaista on kyse, sitä selvempää onkin, että kielitieto on opetettavissa parhaiten implisiittisesti, tekstien ja kielenkäyttötilanteiden simuloinnin avulla. Tämä ei suinkaan ole helpompaa kuin kielentuntemuksen käsitteiden opettaminen vaan vaatii opettajalta yhtä ylimääräistä työvaihetta, käsitteiden soveltamisen perusteellista suunnittelua.

Kollektiivisen kirjoittamisen tärkeyttä perustellaan useassakin Hanasaaren raportin artikkelissa. Yhdessä kirjoitettaessa syntyy keskustelua kielenkäytöstä: totutaan puhumaan kielestä, ja kirjoitusprosessin vaiheet hahmottuvat niillekin, joilla yksin olisi suuria vaikeuksia.



### Sisällöstä muotoon

Yksi pedagogisia perusoivalluksia, joka näkyy jo opetussuunnitelmissakin, on se, että edetään sisällöstä muotoon eikä päinvastoin. Siitä, miten tämä käytännössä tapahtuu, mitä sisältölähtöisyys vaikuttaa esim. käytettävään käsitejärjestelmään, opetuksen metakieleen, ei sen sijaan ole vielä paljonkaan tietoa. Käytännössä esim. oppimateriaalin tekijät ovat joutuneet tyytymään siihen kompromissiin, että kielen rakenneyksiköitä foneemitasolta lausetasolle tarkastellaan niiden tehtävistä lähtien. Tämä ei kuitenkaan riitä, kun tavoitteena on kielenkäyttöaidon parantaminen. Kielen toiminnan ja rakenteen yhdistäminen käyttöaitoa palvelemaan vaatisi, että käytettävissä olevat kuvausmallit ylittäisivät myös teksti- ja tilannetasolle. Ja vaikka saataisiinkin esim. suomen kielen teksti- tai pragmatioppi opetuksen tueksi, se parhaimmillaankin olisi vain abstrahoitu ja yleistetty malli, josta puuttuisivat monet kerrallisen viestintätilanteen muuttajat. Mikään viisastenkivi ei siis paraskaan kuvausmalli voi olla; ei kannata jäädä odottelemaan uusia »kielioppeja» ennen kuin ryhdytään opetusta uudistamaan. Opetusta voi hyvin suunnitella paremmaksi tämänhetkisillään eväillä, ja tässä työssä opettajilla on lupa odottaa olemassa olevien teorioiden soveltamista. Erityisesti kaivataan tekstilingvistiikan, semantiikan ja pragmatiikan sovelluksia. Näihin toiveisiin yhtyvät myös vieraiden kielten opettajat (ks. Rauha Petron artikkelia »Kieltenopetuksen odotuksia äidin-kielenopetukselle», Hanasaaren raportti).

### Opettajien ahdistus ja koulutuksen tärkeys

Sekä Hanasaaren että Tampereen seminaarin osanottajat ovat varmoja siitä, että äidinkielen opiskelu käy parhaiten hyvin suunnitellun implisiittisen harjoitusmateriaalin avulla. Oppilaiden pitää saada mahdollisimman paljon tuottaa kieltä ja tehdä oivalluksia kielestä. Opettajan on kuitenkin oltava tarkkaan selvillä siitä, mihin harjoitus tähtää, vaikka opittavaa

asiaa ei oppilaille aina käsitteistettäisikään. Selvää on, että opettajan ammattitaidosta ei voida tinkiä. Auli Hakulinen totesi Tampereen seminaarissa: »Tärkeintä on, että opettaja on selvillä siitä, että kieliopin tutkimus on elävää, muuttuvaa, että uusia näkökohtia ja näkemyksiä kehittyy kaiken aikaa ja että kielen rakenteesta ymmärretään toistaiseksi suhteellisen vähän. Vain tältä pohjalta voidaan päästä tarkistamaan opettajan asenteita kieleen — mikä puolestaan on välttämätöntä, jos oppilaille halutaan antaa entistä monipuolisempi ja todenmukaisempi kuva kielestä.»

Luokanopettajien koulutus on ainakin yhtä tärkeää kuin aineenopettajien. Nimenomaan luokanopettajan asenteet kieltä kohtaan ja kielen olemuksen ymmärtäminen luovat pohjan oppilaan suhtautumiselle kieleen. Valitettavan yleistä on, että luokanopettajat tulevien aineenopettajien arvostelua peläten ja odotuksia ehkä väärinkin ennakoiden yrittävät varmuuden vuoksi opettaa mahdollisimman paljon »kielioppia» sen sijaan, että rauhassa keskittyisivät kielenkäyttöaidon kehittämiseen.

Molempien seminaarien opettajajäsenet toivoivat koulutukseen lisää tietoa sellaisilta aloilta kuin tekstilingvistiikka, psykolinguistiikka, sosiolinguistiikka ja pragmatiikka, vaikka ne eivät olekaan systemoituneet ehjiksi oppirakennelmiksi. Toisaalta monista puheenvuoroista näkyi myös opettajien tuntema ahdistus, jota opettavien asioiden moninaisuus ja tavoitteiden »rajattomuus» aiheuttaa. Ristiriitaa kylliksi onkin siinä, että haluttaisiin opettaa jokin selvästi määritelty minimipaketti kiellentuntemuksen teoriaa, mutta samalla tiedetään vallan hyvin, ettei sillä pääse pitkällekielenkäytön kehittämisessä.

### Kielenohjailun asema koulussa

Kaksi pohjoismaisista symposiumeista käsittelee äidinkielen vaihtoehtoisten ilmaisten valintaongelmia. Teemat olivat »Oikeakielisuus koulussa — normit» ja »Murre ja yleiskieli koulussa». Tampereen kielenhuoltoseminaarin aiheet olivat osin kotoisen käytännöllisiä, osin hyvinkin periaat-



teellisiä, joten tämän seminaarin raportti täydentää sopivasti Kööpenhaminan ja Oslon kokousten antia.

Ainakin seuraavista periaatteista ollaan kaikissa Pohjoismaissa yksimielisiä: Koulun olisi pystyttävä ottamaan huomioon lapsen varsinainen äidinkieli, sosiaaliset ja alueelliset kielen muunnokset. Erityisesti äidinkielen opetuksessa pitäisi lähteä tästä lapsen todellisesta äidinkielestä ja sillä koettavasta luomisen ja oivaltamisen ilosta. Tilanteinen kielenvaihtelu opitaan vähitellen. Oppilaan ei ole helppo liikkua kielimuodosta toiseen ja oppia yksityisen ja julkisen kielen vaihtelusääntöjä. Jo yleispuhekielen, saati kirjallisen yleiskielen opetteleminen on vaativa ponnistus, eikä se vielä riitä. Kuten Marja Kekäläinen kielellisen normin käsitettä ja kielenhuollon periaatteita käsittelevässä artikkelissaan toteaa, kieltä normitetaan kolmelta suunnalta: 1) mitä voi, saa ja pitää ilmaista, 2) kuinka voi, saa ja pitää ilmaista ja 3) milloin voi, saa ja pitää ilmaista kohdan 1 mukainen sanoma kohdan 2 ilmaisemalla tavalla. Tätä taustaa vasten on selvää, että monipuolisenkin kielikokemuksen saanut

oppilas on joskus vaikeuksissa valintojen viidakossa, saati oppilas, jonka kasvuympäristö on tarjonnut kielipääomaa yksipuolisesti tai niukasti.

### Lopuksi

Äidinkielenopettajan vaativaa työtä tekevän on tarpeen silloin tällöin lukea sekä omia ajatuksia vahvistavia että niitä ravistelevia kannanottoja. On myös turvallista huomata, että opetuksen ongelmat ovat alkaneet yhä enemmän kiinnostaa muitakin kuin koulutyötä tekeviä. Varmaan juuri teoreetikkojen ja käytännön työssä puurtavien yhteistyöstä selittyy näiden kirjojen sävy: asiat sanotaan reilusti, ja samalla selitetään ja ymmärretään nykyistä, vielä hyvinkin ongelmallista opetuskäytäntöä. Tämä sävy mahdollistaa sen, että itse kukin voi luopua varustuksistaan ja omaksua saman avoimen hengen. Yhteisenä päämääränä on oppilaiden paras.

LEENA KYTÖMÄKI