

Kielitiedon ja kielitaidon opettamisen tasapaino äidinkielen tunneilla

Virittäjässä julkaistiin 1981—82 kirjoituksia peruskoulun äidinkielen oppikirjasarjoista. Seuraava teksti on keskustelupuheenvuoro, jonka taustana ovat noissa artikkeleissa esitetyt ajatukset. Katselen asioita oppikirjan tekijäryhmän jäsenenä ja — ehkä pääpainoisesti — äidinkielen opettajana. Normaalikoulun lehtorina olen opettanut todellisia, siis sekä hallinnollisesti että opetussuunnitelmallisesti uuden koulun säädöksiä noudattavia peruskoululuokkia jo kahdeksatta vuotta.

Sekä opetuksen että oppimateriaalin laatimisen ohjenuorana on opetussuunnitelma, jota Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnön (Popsin) ilmentymisen jälkeen on kehitelty lähes kymmenen vuotta. Popsin tarkennuksen, ns. Äkke-muistion, pohjalta on vuonna 1982 hyväksytty uusi peruskoulun äidinkielen oppimäärä, jossa opetuksen tavoitteeksi on asetettu se, että peruskoulun käynyt

- osaa kuunnella, katsella ja lukea aktiivisesti, valikoivasti ja arvostelukykuisesti
- osaa puhua ja kirjoittaa luontevasti ja johdonmukaisesti
- tuntee monipuolisesti äidinkieltä käyttä ja rakennetta
- rohkenee kielen keinoin ilmaista mielipiteitään ja tunteitaan
- on kiinnostunut kielen eri ilmenemismuodoista

- arvostaa kielitaitonsa kehittämistä sekä sanataidetta
- ymmärtää kielen ja kirjallisuuden merkityksen yksilölle ja kansalle.

Tavoitteet painottavat taitojen merkitystä. Niiden pohjalta on mahdotonta sen enempää opettaa kuin tehdä oppimateriaaliakaan enää siten, että kieli nähdään pelkästään strukturina. Kielenkäytön korostuminen opetuksen tavoitteissa merkitsee sitä, että kieltä on opetettava — ja opetuksen avuksi laadituissa materiaaleissa se nähtävä — toimintana; on tarkasteltava sitä sosiaalisen vuorovaikutuksen osana, on otettava esiin kielen yksikköjen suhde ulkoiseen todellisuuteen eli semanttisten suhteiden koko kenttä ja nähtävä kieli ajattelun välineenä sekä minätietoisuuden kehittymisen pohjana.

Tavoitteita ei myöskään voi mitätöidä eikä vähätellä, sillä ne ovat arvokkaat ja eettisesti pitävät. Niiden taustana on sekä meidän pohjoismainen demokratia-ajattelumme että suomalaiskansallisen kulttuurimme vaalimisen ideologia: kunkin yksilön kommunikatiivista kompetenssia on pyrittävä kehittämään niin, että hän selviää niissä tilanteissa ja siinä elämässä, jota hän vuotta 2000 lähestyttäessä joutuu elämään; samoin kussakin oppilaassa on pyrittävä herättämään kiinnostus elävää, toimivaa kieltä ja kirjallisuutta kohtaan, myös sen vaiheita ja rakenteita kohtaan, niin että hän arvostaa pienen kansan kulttuurin säilyttävintä ja ominta elementtiä, omaa kieltä, kaiken kansainvälistyvän tajuntateollisuuden, automaattisen viestinnän ja tietojenkäsittelyn keskellä.

Kun lähdetään laatimaan äidinkielen oppimateriaaleja esitettyjen tavoitteiden varassa toimivalle koululle, joudutaan toteamaan, että nojautuminen vanhoihin kielioppeihin ei käy päinsä. On käytävä läpi voimakkaasti kehittyneen kielitieteen näkökulmalle nostamat monet erilaiset kielenkuvausmallit ja pohdittava, miten niitä voidaan soveltaa kouluopetukseen — tai paremminkin, mitä niissä on sellaista, mikä auttaa äidinkielen opettajaa pääsemään hänelle asetettuihin tavoitteisiin. Jos hyväksymme aikaisempaa paljon laajemman ja monipuolisemman käsityksen kielestä, silloin meidän on myös hyväksyttävä erilaiset tavat kuvata kieliä. Eihän esim. struktuuria ja toimintaa voi kuvata samalla mallilla. Minkään perusoppikirjan taustana ei voi olla vain yksi kielenkuvausmalli, niin kuin meiltä oppikirjan tekijöiltä usein vaaditaan. Kulloisenkin opittavan asian mukaan kieltä on lähestyttävä milloin generatiiviselta, milloin taksonomiselta, milloin funktionaaliselta jne. kannalta.

Jos ajatellaan pelkästään kielen struktuurin opettamista, kieliopin opettamista, ollaan jälleen siinä tilanteessa, että valittavana on useita eri kielioppimalleja, jotka liikkuvat eri abstraktiotasoilla. Kouluopetuksen kannalta näiden merkitys on täysin erilainen kuin tutkijan kannalta. Eivät kielioppimallitkaan sulje toisiaan pois silloin, kun on kyse perusopetukseen tarkoitettusta kieliopista. Kukin kielioppimalli on käsitteäkseni syntynyt tietyn asian esittämiseen, ja silloin kun on tehtävänä esittää kielestä sen alueen asioita, on apua oppimateriaalin tekoon haettava luonnollisesti niiltä, jotka ovat asiaa tutkineet. Jos esim. käsillä ovat puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien ja kielenkäytön suhteet, niin opetukselle on silloin haettava taustaa siitä, mitä tätä aluetta selvittelevät pragmalingvistitko puheaktiteorioineen ja keskustelumaksiimimalleineen ovat saaneet kielestä irti. Oppikirjantekijän on tässä nähdäkseni oltava käytännön opettajalle se apu, joka soveltaa tieteen tietoa koulun tarpeisiin tai etsii uudesta tiedosta sen, mikä voi hyödyttää opetusta. Yksityistä opettajaa ei voi vaatia samalla tavalla kulkemaan so-

veltajan polkuja, mutta hänen täytyy voida luottaa siihen, että hänelle tarjotaan ajanmukaiseen tietoon pohjautuvaa materiaalia. Oppikirjantekijänä koen tämän vastuun kaikkien raskaimmaksi. Se merkitsee jatkuvaa itsensä kouluttamista ja alan kirjallisuuden seuraamista, mihin ei helposti jää aikaa silloin, kun ei ole varsinaisesti tutkija vaan nimenomaan opetuksen, didaktisten sovellusten asiantuntija.

Häkellyttävintä minusta viimeaikaisessa äidinkielen oppikirjoja koskevassa keskustelussa — ei Virittäjässä vaan opetuksen kentällä — onkin ollut se, että me ihastelemme kyllä sitä, miten ajanmukaista tai syvällistä tietoa biologian tai fysiikan tai yhteiskuntaopin ja taloustiedon ym. oppikirjoissa tarjotaan ja miten näiden aineiden opetuksen odotetaan seuraavan omaa aikaansa, mutta o m a l t a alaltamme haluamme kieltää kaiken Setälän jälkeisen kehityksen ja rakentaa oppikirjat aivan kuin mitkään käsitykset fennistiikan alalla eivät olisi vanhentuneet tai mitään uutta ei olisi tutkimuksen alalla tehty. Oppikirjan pitäisi olla »setälämäinen vain, olla muisto mun nuoruudestain».

Takavuosina opettajat itkivät »vanhaa kunnan kielioppia» enemmän kuin nyt: peruskoulun todellisuus, uusi aika ja uudenlainen oppilaskoostumus ovat vähitellen opettaneet meidät näkemään, että me tarvitsemme myös uudenlaiset työkalut, sellaiset joiden näkökulma on funktionaalinen ja joissa kielenkäyttö on otettu huomioon aivan eri tavalla kuin ennen. Muutenhan me joudumme seisomaan kaikki välitunnit monistuskoneen vieressä, kun ensin edellisen iltayön tunteina on rakentaa patusteltu ikiomia tekstilingvistisiä tai pragmalingvistisiä tms. kokonaisuuksia tietämättä edes, että jotakin näin hienonimistä askareta on yritetty harrastaa. Tietysti tuloksetkin silloin ovat perin kirjavia. Sisällöllisen sovellustyön tekeminen kuuluu oppimateriaalin tekijöille; opettajan tehtävänä on sovittaa materiaali jollekin nimenomaiselle luokalle ja pohtia sitä, miten tunnin didaktisesti toteuttaa ja mikälaista oppimisprosessia jossakin nimenomaisessa tunti-ilanteessa yrittää rakentaa.

Mutta aivan liian paljon opettajille vielä tarjotaan täydennyskoulutustilaisuuksissa ja seminaareissa ja muissa vastaavissa tilaisuuksissa kannanottoja, joissa vannotaan pelkän kielen struktuurin tarkastelun nimeen Setälän hengessä. Viime aikoina ne ovat alkaneet minua harmittaa jo Setälänkin puolesta, sillä hänhän oli aikanaan moderni mies ja olisi varmaan ollut sellainen nykyaikanakin eläessään. Katsottakoon vaikkapa hänen vuoden 1915 kielioppikomiteansa mietintöä: siinä hän esim. lauseanalyysin pohjana on sittemmin generatiivisen transformaatiokieliopin kautta tutuksi tullut lausekeajattelu. Setälä suorastaan varoittaa yksityisiin sanoihin perustuvasta lauseenjäsennyksestä. Oppikirjoihin asti ei sensuuntainen ajattelu silloin vielä ehtinyt, mutta nyt lähes 70 vuoden kuluttua voisi jo olla aika! Tilanne muistuttaa jälkiromantiikkaa, jolloin jotkut olivat runebergiläisempiä kuin Runeberg itse, ja niin runous alkoi jähmettyä epigonitaiteeksi. Vastaavaa elämälle vierasta tilaa ei varmaan kukaan toivo uuden koulun kielentuntemuksen oppikirjasarjalle. Jos katsotaan asiaa Virittäjän kirjoitusarjan näkökulmasta, tuntuu siltä, että huolta ei ole: siinä oli tarkasti otettu huomioon sekä kielitieteellisen tiedon kasvu että kouluopetuksen vaatimukset. Matti K. Suojasen viittausta latinan kieliopin esikuvallisuuteen ei kaikeksi voi pitää muuna kuin hiukan epäonnistuneena huulena. Varmasti Linkomiehen Latinan kieliopista löytää hakemansa, jos sieltä latinan kielen liittyviä asioita hakee. Mutta varmasti esim. sen, miten suomen kielessä käytetään nominaalimuotoja, löytää paremmin peruskoulun äidinkielen oppikirjoista.

Mitä itse asiassa koulukielioppien kehittämisessä on muuttunut? Perusta on entinen. »Äidinkielellä ilmaistaan loogisia suhteita. Siksi yläasteen ja lukion äidinkielen tunteilla eritellään lauseita ja lauseen rakennosia. Niillä jäsennetään samalla omaa ympäristöä. Mutta tämä opetuksen muoto ei kuitenkaan ole itsetarkoitus, sillä kielenkäytön ja rakenteen tarkastelu liitetään aina toisiinsa.» (Anneli Vähäpassi, luentomoniste 1980.)

Sen, mikä on muuttunut, on aiheuttanut käytännön tarve. Esim. strukturalistisen kielenopetusmallin keskeinen kielen yksikkö lauseke ja sen mukana puukuvaimen käyttöönotto lauseen rakennetta havainnollistavana kuviona on huomattavasti helpottanut lauseen rakenteen opettamista seitsemäsluokkalaisille. Usein ajatellaan, että lauseen rakenteen tutkiminen puukuvaimen ja lausekkeiden avulla on mahdollista vain lahjakkaille oppilaille. Näin ei ole. Itse asiassa vanhantyyppinen lauseenjäsennys edellyttää kehittyneitä käsitteellistä ajattelua. Jokaisen lauseenjäsenen määrittely on pitkäallinen ajattelu- ja analysointiprosessi: on luokiteltava sana, etsittävä sen pääsana, tunnistettava taiputusmuoto ja sovitettava näin etsitty tieto opittuihin sääntöihin. Ajattelun kehittämisen kannalta saattaa olla niin, että vanhamuotoinen lauseanalyysi terävöitti vain niiden ajattelua, joilla se ennestäänkin oli terävä; puukuvaimia hyväkseen käyttävä lauseen tarkastelu auttaa kokemukseni mukaan myös hitaammin käsitteelliseen ajatteluun taipuvaisia löytämään johdonmukaisen, loogisesti etenevän ajattelun langat.

Tosiasiasta joka tapauksessa on, että koulukielioppien kehittämisessä ei uutta kieliopillista ajattelua eikä perustutkimuksen tuloksia voida enää sivuuttaa. Kokonaan toinen asia on se, missä määrin uuden tiedon soveltaminen koulukäyttöön on onnistunut. Sitä sarjaa, jossa itse olen mukana, Virittäjän arvioijat kohtelivat lempeästi. Mutta silti sanoisin, että tilanne on niin uusi ja polku raivaamaton, että lipsahtaminen on helppoa ja hataruutta työn tuloksiin voi jäädä. Siksi soveltavan tutkimuksen alalla pitäisi saada aikaan enemmän äidinkielen opetuksen käytännön kehittäjien ja kielentutkijoiden kohtaamista ja todellista yhteistyötä. Samaa vaatisi opettajien peruskoulutuksen uudistamisvaihe ja täydennyskoulutuksen järjestäminen tarkoituksenmukaisella tavalla. Mikä todellisen yhteistyön foorumi sitten olisi, sitä on vaikea yhtäkkiä sanoa. On erinomainen asia, että Virittäjä on avannut äidinkielen opetuksen kehittämistä

koskevan osastonsa ja jo nyt onnistunut julkaisemaan siinä useita ajattelua herättäviä kirjoitussarjoja. Sitä tietä tulee tietysti jatkaa. Mutta se ei riitä. Miten olisi sittenkin sen Äidinkielen opettajain liiton piirissä kehitellyn ja Auli Hakulisen Viritäjässäkin mainitseman äidinkielenopetuksen tutkimuslaitoksen laita? Olisiko se niin suurellinen? Vastahan saatiin Tampereelle noin vain pystyyn Nuorisokirjallisuuden instituuttikin. Miten tihansa, joka tapauksessa jotenkin pitäisi saada eri puolilla maata ja eri laitoksissa työskentelevät ja äidinkielenopetuksen hyväksi monella tavoin hyvää työtä tekevät voimat yhteen, niin että jälki olisi näkyvämpää. Tällaisen yhteistyön kehittämissuotojen pohtiminen on kuitenkin jo kokonaan toinen juttu.

IRMA LONKA