

## Äidinkielen opetus

### Kielen tehtävät ja kirjoittamisen opetus

Aristoteleen ajoista asti on länsimaiden kouluissa opastettu kertomisen, kuvaamisen, selostamisen, tulkitsemisen ja taivuttelelun taitoihin. Tosin niin antiikin kuin renessanssin aikana poikia opetettiin lähinnä puhumaan, samoin keskiajalla. Aluksi oli kertomisharjoituksia, sitten kuvailua, myöhemmin tulkintaharjoituksia, joissa eriteltiin myyttien mahdolltomuutta. Niitä seurasi taivuttelelun opettelu: ylistys- ja solvausharjoitukset, vertailut, perustelut, väittelyharjoitukset. Kielen vaikutustehävä tähdentyi, sanoisivat nykyiset äidinkielen oppimäärien laatijat.

Silti vasta Alexander Bain (1890) erotti toisistaan kertovan, kuvailevan, tulkitsevan ja taivuttelevan kirjoitelmatyyppin. Hän korosti sitä, että niistä jokaisella on oma tehtävänsä, rakenteensa ja kielensä. Hän myös vaati, että kouluopetuksessa on ryhdyttävä kiinnittämään huomiota ajat-

telun ja esitysmuodon väliseen suhteeseen. Tämä vaatimus on saanut vastakaikua viime aikoina erityisesti Kanadassa, jossa Olson ja Bereiter ovat korostaneet kirjoitus- ja ajattelutaidon kiinteää yhteyttä.

Myös suomalaisessa koulussa on oppilaita opetettu selostamaan, kertomaan ja kuvaamaan, niin kuin Aimo Turunen on osoittanut Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa 29 (1982). Hän toteaa, että ylioppilastutkinnon ensimmäisellä puoli-vuosisataistaipaleella (1874—1920) aineiden aiheet olivat ensisijaisesti kirjatiedon selostusta sellaisenaan tai yksinkertaisia kertomuksia tai helppoja kuvauksia. Hie-man vaikeampia olivat Turusen mukaan historialliset vertailut, joita voisi pitää tulkitsevina esityksinä. Ainakin opetuksen alkuvaiheessa yksi perinnäisistä esitysmuodoista, taivuttelu, unohdettiin.

Ilmeisesti kirjoittamisen opetuksessa käsiteltiin alun pitäen esitysmuodon ja selkeän ajattelun yhteyksiä; sitä osoittaa jäsentelyn innokas harjoittelu. Turunen kertoo, miten koulujen tarpeeksi aluksi julkaistiin jäsentelyoppaita, mallijäsentelyvihkoja, joissa oli näytteitä Kreikan kriiaista renessanssin oppaiden kautta nykyai-kaan saakka. Hän kuitenkin arvostelee ennakkojäsentelyn kaavamaisuutta ja mainitsee, että sitovasta ennakkojäsentelystä luovuttiin meillä yleisesti vasta kolmikymmenluvulla. Turusen mukaan jäsentely on jatkuvasti väljentyne.

Perinnäisen luokittelun mukaan nykyinen ylioppilasaine on tyyppiltään tulkitseva esitys. Sen lähtökohtana on jokin ongelma, historian vaihe, kulttuurin, luonnon tai yhteiskuntaelämän ilmiö. Otsikko muotoillaan siten, että kirjoittaja voi ja hänen on pakko jatkaa asian kehittelyä omakohtaisella panoksellaan. Hänen on järjestettävä asiat uudelta kannalta ja yhdistettävä ne toiseen aihealaan, tähdentää Turunen.

Ylioppilastutkintolautakunnan viralliset ohjeet eivät niinkään korosta kokelaan omakohtaista panosta kuin esityksen selkeyttä. Ohjeissa selkeän synonyymejä ovat kehittynyt, jäntevä ja johdonmukainen ja selkeän vastakohtia sekava, pinnallinen ja yksipuolinen. Ajattelun kirkkaus ja syvälli-

## Äidinkielen opetus

syys on ollut ohjeiden laatijoiden tavoite. Kuitenkin otsikot suosivat lähinnä aikajärjestyksessä esittämistä, on Urho Johansson äskettäin (1982) huomauttanut.

Ne, jotka ovat joutuneet korkeakouluisa opettamaan kirjallista viestintää, ovat voineet havaita, ettei ajattelun selkeyttä — huolimatta ylioppilasaineiden lukioaikaisesta harjoittelusta — ole tavoitettu. Eriytyisen puutteelliseksi on jäänyt taito käyttää lähteitä, referoida niitä ja tehdä omia päätelmiä lähteiden pohjalta. Tavallissimmin ylioppilas selostaa lähteiden tekstin erittelemättä tai arvioimatta. Tämä saattaa osaksi aiheutua siitä, että korkeakoulujen aiheet eivät suinkaan aina suosi aikajärjestystä; tarvittaisiin muunlaista jäsentelyä. Toisaalta syynä voi olla se, että lukioaikanaan oppilaat joutuvat varsin puutteellisin tiedoin pohtimaan maan- ja maailmanlaajuisia ongelmia. Kirjoittamista opetetaan myös niin, että oppilaat joutuvat lähdeaineiston pohjalta tulkitsemaan asioita sekä käsitteellisesti että taivuttelevasti.

### Mihin kirjoitustaitoa tarvitaan?

Ylioppilaita lähtee kouluistamme vuosittain noin 37 000, ja korkeakoulupaikkoja ikäluokkaa kohti on 12 000. Emme siis opeta kaikkia nuoria korkeakouluopiskelua varten vaan varsin monenlaisiin yhteisöihin ja näiden kirjoitustilanteisiin. Hyvin monet ammatit vaativat uudentyyppisen kirjoittamisen taitoa. Tarvitaan

1) sujuvuutta eli kykyä kirjoittaa jostakin aiheesta tai aihealasta suhteellisen nopeasti ja helposti, kykyä kirjoittaa vapaasti ja pelkäämättä ja

2) joustavuutta eli kykyä muuttaa tyyliliä tilanteen tai lukijakunnan mukaan; taitoa pelata erilaisten pienyhteisöjen (akateemisten, kaupallisten jne.) kielipelejä.

Purves (1982) pitää juuri sujuvuutta ja joustavuutta sellaisina kirjoittamisen tavoitteina, joita tarvitaan ja arvostetaan kaikissa kulttuureissa.

Mitkä sitten ovat kirjoitustaidon käyttötavat yhteisössämme? Kuka oikeastaan on kirjoitustaitoinen? Kuka osaa sekä kertoa,

kuvata ja tulkita käsitteellisesti että määrätä ja taivutella?

Shuy (1981) on huomauttanut, että jo kuusivuotiaat lapset hallitsevat kaikki ne kielen tehtävät, joita he elämässään tarvitsevat. He osaavat nurista, kieltää, antaa ohjeita, selittää, rangaista, vaatia ja ilmaista tunteitaan, vaikka heidän tapansa eivät ole aikuisen tapoja. Shuyn mukaan puhuttu kieli antaa tilaisuuden harjoitella näitä kaikkia tehtäviä, koska kyseessä on vuorovaikutus. Hän väittää, että nykyinen kirjoittamisen opetus rajoittaa kielen eri tehtävien harjoittelua: selostava kirjoittaminen sallii kuvauksen ja selostuksen oppimisen mutta estää kiistelyn ja puolustautumisen opettelun; kertova kirjoittaminen kehittää aikajärjestyksen esittämistä mutta estää asioiden selvittelyä ja arvestelua; tulkitseva kirjoittaminen sallii johdatelun, selvittelyn ja päätelmien teon mutta estää tietojen etsimisen ja hankinnan ja niiden kriittisen arvioinnin.

Koulukirjoittamista onkin 1960-luvulta lähtien ryhdytty tarkastelemaan semiootisten mallien pohjalta. Näissä otetaan huomioon useita tekijöitä: tekstin muoto, lähettäjä ja vastaanottaja sekä tarkoitus. Tarkoitusta korostetaan erityisesti. Tällaisia malleja ovat kehitelleet Englannissa Britton (1975), Yhdysvalloissa Moffett (1968) ja Kinneavy (1971). He ovat luopuneet perinnäisestä esitysmuotojen jaosta ja väittävät, ettei esityksen muoto ole sama kuin kirjoittamisen tarkoitus. Kertovaa, kuvaavaa, selostavaa ja tulkitsevaa tekstiä voidaan käyttää moniin tehtäviin.

Kirjoittamisen tarkoitusta Britton, Moffett ja Kinneavy erittelevät Roman Jakobsonin (1960) käsityksen mukaan. He erottavat elämyksellisen, asiakeskeisen, taivuttelevan ja taiteellisen tehtävän (Jakobsonin termit: emotiivinen, referentiaalinen, konatiivinen, poeettinen). Brittonin mukaan asiakeskeisiä, informatiivisia kirjoitelmia oli Englannissa 11—18-vuotiaiden viiden vuoden aikana kerättyistä kirjoitelmista 62 %. Prosenttiluku selittyyneen koulujärjestelmästä, ei suinkaan kielen tehtävien luontaisesta painottumisesta tai kehityksestä.

## Äidinkielen opetus

Tutkimuksensa pohjalta Britton on ryhtynyt korostamaan elämyksellisyyden merkitystä kirjoittamiselle. Tähän kielen tehtävään perustuvat Brittonin ja myös Kinneavyn mukaan muut kirjoittamisen lajit. Brittonin työn jälkiä näkyy ainakin Uudessa-Seelannissa ja Australiassa, joiden kirjoittamisen opetuksessa tähdentyy tunteita, elämyksiä ja vaikutelmia ilmaiseva kirjoittaminen. Tekstistä saa näkyä kirjoittajan persoona. On tunnustettu, että ylenmääräinen objektiivisuus ei onnistu — ihminen, kirjoittaja, on aina mukana.

Meilläkin Aulis Ojajärvi aikoinaan tehoitti, ettei vielä 11—15-vuotiaille ole syytä antaa kovin asiakeskeisiä kirjoitustehtäviä vaan kirjoittamisen tulee lähteä liikkeelle oppilaan omista kokemuksista. Myös asiakeskeisiin tehtäviin on liitettävä kertova puoli. Kun koulutusjärjestelmämme 1970-luvulla muuttui, opetuksen painopiste siirtyi täysin informatiiviseen kirjoittamiseen. Nyt, 1980-luvulla, on Suomessakin sekä lukion että peruskoulun opetukseen hyväksytty elämyksellinen, tunteita ja vaikutelmia välittävä kirjoittaminen.

Sen sijaan näyttää siltä, että melko vähän tilaa jää varsinaiselle taiteelliselle kirjoittamiselle, vaikka sille onkin yritetty raivata tilaa sekä peruskoulun että lukion opetusohjelmiin. Suunnitelmissa on tosin yritetty tähdentää sitä, että kielellä leikkiminen ja kielen ilmaisumahdollisuuksien luova kokeilu on osa koulun kirjoitusohjelmaa. Juuri omia runo-, kertomus- ja novelliyrityksiä laatiessaan oppilaat oivaltavat ikään kuin sisältäpäin kunkin tekstin ominaispiirteitä ja kehittyvät kirjallisuuden lukijoina. Meidän opetusohjelmistamme ei kirjallisuutta — onneksi — ole erotettu kielen taitojen harjoittelusta. Esimerkiksi lukiossa kielen ja kirjallisuuden sekä kirjoittamisen opiskelu lomittuvat. Käytännössä lomittuvat myös sanataiteen lukeminen ja itseilmaisu.

Laiminlyödyin kielen tehtävistä näkyy kouluopetuksessa olleen taivuttelehtävä: pääpaino on edelleen tietojen omaksumisessa ja välittämisessä. Sen sijaan todellisessa elämässämme taivuttelehtä-

lu on kaiken aikaa mukana. Se on todennäköisesti kielen tehtävistä hallitsevin — vaikka ei hyväksyttävissäkään sellaista käsitystä, jonka mukaan kaikki kielenkäyttö on vaikuttavaa.

Koska koulujärjestelmämme pyrkii kehittämään oppilaita tasapuolisesti, koulussa tulisi harjoitella kaikkia kielen tehtäviä. Luontevalta ja oppilaan kehityksen mukaiselta tuntuu edetä elämyksellisestä harjoittelusta taiteelliseen, asiakeskeiseen ja taivuttelevaan harjoitteluun. Vaikka asiakeskeinen harjoittelu saa tukea muista oppiaineista, sen on lukion äidinkielen opetuksessa painotuttava, niin tärkeä on asian selkeän esittämisen taito. Toisaalta on ilmeistä, että elämyksellisen, taiteellisen ja taivuttelevan tehtävän riittävä harjoittelu tuo ilmaisuun sujuvuutta ja joustavuutta. Jo Kreikan ja Rooman kouluissa alkeisharjoitukset tähdensivät kielen taivuttelehtävää. Esimerkiksi Cicero jatkoi tämän tyyppisiä harjoituksia — aivan kuin pianistit sormiharjoituksia — pitkään sen jälkeen kun muodollinen koulutus oli päätynyt. Meidänkään ei liene syytä niitä unohtaa.

## Oppimääräsuunnitelmat ja päättökoe

Tilanne onkin monissa maissa nyt toinen kuin 1960-luvulla; kirjoitusharjoitukset ohjaavat kielen eri tehtävien hallintaan. Useissa maissa, esimerkiksi Suomessa, on äidinkielen opetuksen lähtökohdaksi valittu kielen tehtävät; ne ovat harjoittelun perusta ja antavat taustan rakenteiden hallinnalle. Oppimääräsuunnitelmat ovat uudistuneet, koska yhteiskunta on muuttanut: kirjoitustaito on tarpeen kaikille ihmisille, ei vain pienelle ihmisryhmälle. Ehkäpä kielen eri tehtävien harjoittelu tekee suomalaisista nykyistä kirjoitustaitoisempia. Ehkäpä myös paperilta tuoksuva kirjoitustapa vähenee, kun erilaisten harjoitusten kautta opitaan ymmärtämään kielenkäytön vaihtelua.

Olen työtoverieni kanssa joutunut jatkuvasti kysymään, voitaisiinko koulussa ohjata oppilaita entistä paremmin ymmärtämään kielenkäytön moninaisuutta ja eri

## Äidinkielen opetus

tilanteiden vaatimaa tyyllilajia. Aikaisemmin, kun yhteiskunta oli yhtenäisempi ja myös oppilasaines yhtenäisempää, tätä kysymystä ei tarvinnut esittää. Ei tarvinnut esittää kysymystä myöskään ylioppilasaineen uudistamisesta. Nyt se on tehty, niin kuin Sirppa Kauppinen Virittäjän viime vihkossa selvittää. Avoimena on silti vielä kysymys, miten kielen eri tehtäviä tulisi ylioppilaskokeessa painottaa, jotta saavutettaisiin sekä esityksen selkeys että ilmaisen joustavuus ja sujuvuus.

ANNELI VÄHÄPASSI

### LÄHTEET

- BAIN, A. 1890: English compositions and rhetoric. American edition, revised. D. Appleton and Co, New York.
- BRITTON, J.—BURGES, T.—MARTIN, N.—MCLEOD, A.—ROSEN, H. 1975: The development of writing abilities. McMillan, London.
- JAKOBSON, ROMAN 1960: Linguistics and poetics. — T. A. Sebeok (toim.), Style in language. Wiley, New York.
- JOHANSSON, URHO 1982: Ylioppilasaine 1982. — Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- KAUPPINEN, SIRPPA 1982: Ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen uudistamisesta. — Virittäjä 86.
- KINNEAVY, J. L. 1968: The theory of discourse. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- MOFFET, J. 1968: Teaching the universe of discourse. Houghton Mifflin, Boston.
- PURVES, A. ym. 1982: Näkökulmia kirjoittamisen opetussuunnitelmaan. — Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- SHUY R. W. 1981: Relating research in oral language to research on written discourse. Paper presented to the AERA 1981 Annual Meeting, Los Angeles.
- TURUNEN, AIMO 1982: Ylioppilasaineen sata kehityksen vuotta. — Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.