

## Äidinkielen opetus

### Lukion uusi äidinkielen opetussuunnitelma

Viime syksystä lähtien maamme kaikissa lukioissa on toteutettu uutta äidinkielen oppimääräsuunnitelmaa. Ensimmäinen sen mukaan koulutettu ikäluokka on siirtymässä korkeakouluihin vuonna 1985.

Kun kurssimuotoisen lukion oppimääräsuunnitelman äidinkielen osuus ilmestyi painosta vuoden 1981 lopulla, oli edellinen opetussuunnitelma ollut käytössä neljä vuosikymmentä. Uudistushankkeita tosin oli ollut vireillä jo 1960-luvulta lähtien, mutta lukion äidinkielen opetuksen uudistaminen on osoittautunut monesta syystä vaikeaksi tehtäväksi. Jäseninä työryhmässä, joka saattoi uudistushankkeen päätökseen, ovat olleet ylijohtaja Yrjö Yrjönsuuri (puheenjohtaja), ylitarkastaja Terttu Tupala (sihteeri), lehtori Sinikka Halme, lehtori Urho Johansson, apulaisprofessori Sirppa Kauppinen ja tutkija Anneli Vähäpassi.

Virittäjän lukijoille opetussuunnitelman syntyvaiheita ja erityisesti äidinkielen opetussuunnitelman taustaa on esitelty kaksi vuotta sitten (Yrjönsuuri 1981, Tupala 1981). Samoihin aikoihin on esitelty lopullista oppimääräsuunnitelmaa edeltänyt vuonna 1977 julkaistu opetussuunnitelmaehdotus ja korkeakoulujen siitä antamat lausunnot (Rintala 1981).

Tämän artikkelin tarkoituksena on antaa yleiskuva ratkaisuihin, joihin pitkään jatkuneissa keskusteluissa on päädytty, se-

kä viitata joihinkin tutkimusta ja edelleen kehitteyä vaativiin yksityiskohtiin.

#### 1. Rakenne

Kaikkien muutosten jälkeen on kurssimuotoisessa lukiossa jäänyt äidinkielelle kahdeksan 38-tuntista kurssia. Oppimääräsuunnitelman laatijoista riippumattoman päätöksen mukaan nämä kurssit jakaantuvat siten, että lukion ensimmäiselle luokalle tulee kolme, toiselle kaksi ja kolmannelle kolme kurssia. Oppimääräsuunnitelma nimeää kurssit seuraavasti:

1. Kielen ja kirjallisuuden tehtäviä
2. Tekstien rakenteita
3. Kielen vaihtelua; kaunokirjallisuuden aihepiirejä ja lajeja
4. Kieli ja kirjallisuus vaikuttajina
5. Maailmankirjallisuuden tyylisuuntauksia
6. Kielen ja kirjallisuuden tarkastelutapoja
7. Suomen kielen ja kirjallisuuden kehitys
8. Kielen ja kirjallisuuden merkitys

Vertailu vuoden 1977 ehdotukseen osoittaa, että kurssien nimikkeitä on aiemmasta pelkistetty. Kun kurssien määrää on ollut pakko vähentää, on karsittu edellisen ehdotelman 5. kurssi (Kielen rakenteet, rakenteiden yhteiset ja vaihtelevat piirteet). Kirjallisuus on kurssien nimikkeissä nostettu esiin itsenäiseksi alaksi kielen rinnalle. Samoin kurssien oppisisällöissä on toteutettu kolmijako: kieli, kirjallisuus ja kielenkäyttötaidot. Kielenkäyttötaitoista on erikseen nimetty puhuminen

## Äidinkielen opetus

ja kirjoittaminen. Näin ollen nimike kirjallisuus sisältää myös lukemisen.

### 2. Oppisisällöt

#### 2.1. Kieli

Vaikka uudessa oppimääräsuunnitelmassa jokaisen kurssin sisällöt on ilmaistu integroituna kokonaisuutena, selkeimmän kuvan kokonaisuudesta saa, kun tarkastelee lukion etenemislinjaa erikseen kielen, kirjallisuuden ja kielenkäyttötaitojen osalta. Viestinnän osuutta tarkastellaan seuraavassa kielen yhteydessä ja kansanrunouden osuutta kirjallisuuden yhteydessä.

Toisin kuin vuoden 1941 opetussuunnitelmassa, jota hallitsi kirjallisuus, uudessa oppimääräsuunnitelmassa kieli on keskeisessä asemassa. Jo vanhastaan lukion kielenopetuksen tavoitteet ovat olleet kaksihuippuiset: toisaalta on pyritty antamaan tietoa kielestä ja toisaalta palvelemaan käytännön kielenviljelyn tarpeita opettamalla kielenhuollon piiriin kuuluvia asioita (Pirjo Itkonen 1973). Käytännössä kielenhuolto ja sitä tukeva kieliooppi ovat usein painottuneet enemmän kuin kielitieto, jonka merkitystä ja osuutta tosin jo vuoden 1941 opetussuunnitelma korosti. Näin kuva kielestä ja kielentutkimuksesta on lukiossa saattanut jäädä hyvin kapeaksi. Niin kuin uuden oppimääräsuunnitelman kurssinimikkeistä jo käy ilmi, uudistuksen yhteydessä näkemystä kielestä on pyritty avartamaan ja monipuolistamaan.

Vuoden 1977 opetussuunnitelmaehdotuksesta annetut korkeakoulujen lausunnot osoittavat, ettei ole helppoa valita niitä näkökulmia, joista kieltä olisi lukiossa tarkasteltava. Lausunnoissa kritikoitiin aikaisempaa ehdotusta siitä, että 1) kielitieteen tuloksia oli esitelty yksipuolisesti ja 2) opetukselle oli asetettu tavoitteita, joita perustutkimuksessakaan ei ollut saavutettu ja joiden saavuttamista ei pidetty kaikilta osin edes mahdollisena (Rintala 1981). Samantapaista kritiikkiä voitaneen esittää edelleen. Tosin arvostelun aihe on aiemmasta vähentynyt, sillä lopullisen oppimääräsuunnitelman sanamuoto on varovampi ja vaatimattomampi kuin vuoden 1977 ehdotelman, osin myös siitä korjattu.

Silti lukion uudet kielen oppisisällöt aiheuttanevat — toivottavasti — keskustelua kielentutkijoiden piirissä.

Erityisesti 1., 6. ja 8. kurssi ansaitsevat kielentutkijoiden huomiota. Onhan 1. kurssilla annettava yleiskuva kielen olemuksesta ja tehtävistä, 6. kurssilla kielitieteen tutkimusnäkökulmista ja 8. kurssilla oman aikakauden sanataiteen kielestä ja kielen merkityksestä yksilölle, yhteisölle, kansalliselle sivistykselle ja kulttuurille, mikä kaikki vaatii varsin pitkälle menevää nykykielen erittelyä. Ongelmallisia oppimateriaalin laatijoille ja opettajille ovat myös 4. ja 5. kurssi. 4. kurssilla, jossa käsitellään kielen vaikuttamisfunktiota, tarvittaisiin koulutasolle sovellettua semanttista tietoa. 5. kurssi puolestaan edellyttäisi tutkimuksia eri tyylikausien kielellisistä piirteistä. Sitä, että mainittujen kurssien aihepiireistä ei perustutkimusta ole riittävästi tai lähes ollenkaan, älköön kuitenkaan laskettako — ainakaan yksinomaisesti — oppimääräsuunnitelman viaksi. Jos koulukokemuksen pohjalta on tultu siihen tulokseen, että näiltä aloilta tarvittaisiin tietoa, sitä ryhdyttäköön keräämään. Suorimman haasteen kielentutkijoille suuntaa uuden opetussuunnitelman 6. kurssi: miten kielentutkijat jäsentävät nykyään oman tutkimuskenttäänsä?

Korkeakoulujen lausunnoissa vuoden 1977 ehdotelmasta kiinnitettiin huomiota termien käyttöön (Rintala 1981). Uudesta versiosta termejä on yksinkertaisesti vähennetty. Näin on itse asiassa otettu kantaa sen puolesta, että kielen ilmiöistä voidaan keskustella ilman erityissanastoakin. Ratkaisu tasoittanee pitkälti sitä ristiriitaa, jonka todettiin vallitsevan aikaisemmassa oppimääräehdotelmassa esitettyjen lukio-opetuksen tavoitteiden ja tieteellisen perustutkimuksen saavutusten välillä. Eräiltä osin termien käytön ja täsmällisten määrällisten rajausten välttäminen saattaa kuitenkin johtaa oppimääräsuunnitelman ristiriitaiseen tulkintaan. Tämä koskee erityisesti kieliopillisen aineksen ja kielenhuollon osuutta.

Kielen rakennetta ja kielenhuoltoa käsittelevät oppisisällöt on nimetty seura-



## Äidinkielen opetus

vasti: kieliopin keskeisten asioiden kertausta tarpeen mukaan, lauseen rakenteen erittelyä, sanaluokkien tarkastelua tekstin rakenteen ja tyylin kannalta, kielenhuoltoa asiatyylisen esityksen kannalta ja oppilaiden tarpeiden mukaan (2. kurssi) sekä kielenhuollon perusteita (6. kurssi).

Kieliopin osalta uuden oppimääräsuunnitelman sanamuodot on mahdollista tulkita siten, että uutta kieliopillista käsitteistöä ei tarvitse lukiossa opettaa. Avaimiksi sitä vastoin jää, miten laajasti ja millaisin painotuksin peruskoulun tietoja kerataan. Joka tapauksessa kiista siitä, minkä kielioppimallin mukaan ja miten yksityiskohtaisesti kielen rakennetta kuvataan, jää ratkaistavaksi peruskoulun oppimääräsuunnitelman yhteydessä. Niin kuin peruskoulun äidinkielen oppikirjojen esittelystä ja erittelystä on käynyt ilmi, yhtenäistä linjaa ei vielä ole löydetty. (Ks. esim. Yli-Vakkuri 1981.) Lukion osalta on liianaisesta metakielen painolastista varoitettu lukion oppimääräsuunnitelman koulutus- ja täydennysosassa (Hakulinen 1982).

Kielenhuollon osuus on ratkaisevasti vähentynyt entisestään, jos opetussuunnitelmaa tulkitaan siten, että kielenhuolto on esillä vain 2. ja 6. kurssilla. Jokainen lukiossa opettanut tietää, ettei sellainen tulkinta ole mahdollinen. Kielenhuoltokysymyksethän nousevat kielenkäyttötaitoja harjoiteltaessa esiin kaiken aikaa, milloin tiukempaa normitusta, milloin yleisluonteisempaa tarkastelua vaativina. Ymmärrettävästi opetussuunnitelmaa on mahdollista tulkita siten, että 2. kurssilla perehdytään kielen normittamisongelmiin ja totutellaan ratkomaan niitä kieliopin tai käytettävissä olevan kirjallisuuden varassa ja että tämänsuuntaista harjoitusta jatketaan puhe- ja kirjoitusharjoitusten yhteydessä läpi lukion — mieluiten pitkälle yksilöidysti ja oppilaan omatoimisuuden varassa. Siihen, että kielenhuollon opettaminen nähdään paitsi tiedollisena myös asennekasvatuksena, viitannee 2. kurssin opetusjärjestelyjen yhteydessä annettu ohje: »Kielenhuollon yhteydessä oppilaat ohjataan käyttämään kielenoppaita, sanakirjoja ja muita hakuteoksia kielenkäytön

samoin kuin muunkin työskentelyn tukena.» Näin aloitetulta etenemislinjalta on mahdollista syventää näkemystä kielenhuollosta 6. kurssilla antamalla kielen vaalinnan perusteista sellaista tietoa, jota jokainen kielestä kiinnostunut kansalainen tarvitsee aikuiselämässä ja omalla ammatilallaan.

Kielenhuollon asema uudessa lukiossa ei ratkea sen mukaan, miten paljon oppisisällöissä on annettu tilaa kielen rakenteen tarkastelulle, vaan sen mukaan, kuinka onnistuneesti alan metodiset ongelmat ratkaistaan.

Viestintä otetaan puheeksi jo ensimmäisellä kurssilla; opetussuunnitelman mukaan sillä on opetettava informaation kulku lähi- ja joukkoviestinnässä sekä sanoman ymmärrettävyyteen ja perillemenoon vaikuttavia tekijöitä. Luontevampi olisi ehkä ollut sellainen jako, että joukkoviestintä olisi jätetty kokonaan 4. kurssiin. Nyt siellä opetettavat vaikuttamiskeinot ja sanoman vaikutukset jäävät irrallisiksi, vaille yhteistä kehystä. Kaikkiaan joukkoviestinnän käsittely uudessa oppimääräsuunnitelmassa tuntuu järkevästi rajatulta ja tarkoituksenmukaisesti kieltä painottavalta.

### 2.2. Kirjallisuus

Uudessa oppimääräsuunnitelmassa kirjallisuus on säilynyt itsenäisenä lohkona kielen rinnalla. Näin on korjattu yksi vuoden 1977 ehdotuksessa kritiikkiä herättänyt kohta (Rintala 1981). Silti saattaa kirjallisuuden kohtalo uudessa lukiossa jäädä askarruttamaan monia. Jos kielen alue on entisestään huomattavasti laajentunut, eikö siitä seuraa, että kirjallisuuden osuus kapenee?

Ongelmallisin kirjallisuuden opetuksen kannalta on 7. kurssi. Kurssilla olisi opetettava kuuden viikon aikana — kielen ja kielenkäyttötaitojen osuuden ohella — seuraavat oppisisällöt: kansanrunous, Suomen kirjallisuuden merkkiteoksia ja Suomen kirjallisuushistorian päälinjat.

Nähdäkseni ainoa keino selviytyä käytettävissä olevassa ajassa 7. kurssista on kirjallisuuden historian päälinjoihin keskitt-

## Äidinkielen opetus

tyminen. Tämä kuitenkin vaatii, että merkittävistä kirjailijoista ja heidän teoksistaan on järjestelmällisesti puhuttu jo aikaisemmin. Tähän tarjoutuukin tilaisuuksia eri yhteyksissä: 2. ja 3. kurssilla kirjallisuuden rakenteita ja lajeja esiteltäessä sekä 4. kurssilla käsiteltäessä kansallisesti tai yhteiskunnallisesti merkittävää kirjallisuutta. Myös 5. kurssin tyylikausien esittely rakentaa pohjaa 7. kurssin historialliselle yleiskatsaukselle. Silti 7. kurssi on vaarassa jäädä pelkäksi nimien luetteloksi.

Sisältöjen jako 5. ja 7. kurssin välillä ei opetussuunnitelman mukaan ole aivan yksiselitteinen. Tosin 5. kurssin nimi »Maailmankirjallisuuden tyyliuuntauksia» viittaa selvästi yleiseen kirjallisuuteen, mutta oppisisällöt on nimetty tavalla, joka ei sulje mahdollisuuksista suomalaisenkin kirjallisuuden tarkastelua myös tässä yhteydessä. Opetussuunnitelma ei myöskään anna mitään vihjettä siitä, onko ruotsinkielinen kirjallisuus laskettava mukaan Suomen kirjallisuudenhistoriaan. Viimeaikaisessa opetuskäytännössähän näin on menetelty.

Kansanrunouden osuus oppimääräsuunnitelmassa jää vähäiseksi. Se mainitaan vain 7. kurssissa. Puutteena on pidettävä sitä, ettei 1. kurssin kirjallisuuden lajien yleisesittelyn yhteydessä ole mainittu lainkaan kirjoittamatonta kirjallisuutta. Jos kansanrunous jo tässä vaiheessa esiteltäisiin alustavasti, sen esiin ottaminen eri yhteyksissä — esimerkiksi tyyliuuntien esittelyssä — toteutuisi luontevasti, ja näin tulisi 7. kurssi tältäkin osin ennalta pohjustetuksi.

Tutkimuksen ja opetuksen väliset yhteydet nousevat kirjallisuuden osalta esiin samoin kuin kielenkin 6. kurssissa. Koska kirjallisuudentutkimuksen menetelmien koulusovelluksista on käyty keskustelua jo 60-luvun lopulta lähtien, kurssin toteuttaminen kirjallisuuden osalta ei tuottane ylivoimaisia vaikeuksia.

### 2.3. Kielenkäyttötaidot

Kieltä koskevan tiedon ja kielenkäyttötaitojen — puhumisen ja kirjoittamisen — sekä vastaavasti kirjallisuustiedon ja kirjallisuuden lukemisen määrällistä suhdetta ei

ole oppimääräsuunnitelmassa ilmoitettu. Myöskään taitoalueen eri harjoittelumuotojen yhteyttä eri kurssien tietosisältöihin ei ole aina johdonmukaisesti osoitettu. Opetusperinteeseen nojautuen on kuitenkin rakennettu johdonmukaiselta vaikuttava kurseittain etenevä puhumisen ja kirjoittamisen opetuksen ohjelma.

Kun oppimääräsuunnitelmaa vastaisuudessa kehitetään, voidaan esimerkiksi kirjoittamisen ohjelma kai perustella myös teoreettisesti — tekstilingvistiikasta käsin — nykyistä yhtenäisemmin. Silti ei opetuskäytännön ja opetusperinteen kautta oppimääräsuunnitelmaan tullutta ainesta pidä aliarvioida teoreettisemmin perustellun aineksen rinnalla. Parhaassa tapauksessa opetuskäytäntö on käyttökelpoisin kriteeri täsmennettäessä opetussuunnitelmaa. Jo lyhyen soveltamisen jälkeen näyttää siltä, että oppisisältöjä on suunnitelmassa liian paljon ja että karsinta — ainakin lukion alkuvaiheessa — on kohdistettava teoreettisimpaan ainekseen.

### 3. Didaktiset painotukset

Eräänlaisena käytännön teoriana äidinkielen didaktiikan tulisi kyetä arvioimaan oppimääräsuunnitelma lähinnä oppilaan omaksumiskyvyn ja opetuskäytännön kannalta. Tällöin olisi kiinnitettävä huomiota siihen, miten johdonmukaisesti tavoitteet, oppisisällöt, opetusjärjestelyt ja evaluaatiota koskevat ohjeet liittyvät toisiinsa ja miten oppiaineksen kokonaisrakenne vastaa oppilaan tietojärjestelmää. Koska olen muissa yhteyksissä eritellyt opetussuunnitelman tekstiä didaktisesti (Mäenpää 1982a, b), viitataan vain muutamaankin näkökohtaan.

Uusi oppimääräsuunnitelma on oppilaskeskeinen. Se ottaa opetuksen lähtökohdaksi yksilön kielikyvyn. Näiltä osin se eroaa ratkaisevasti aikaisemmasta opetussuunnitelmasta, jonka »oppiennätysten» luettelointi oli vahvasti oppiainekeskeistä, joskin metodinen osa tätä hivenen lievensi. Edelleen uuden oppimääräsuunnitelman näkemys oppimisesta — vaikkei sitä suoraan sanota — on tulkittavissa prosessimaiseksi. Sekä oppilaslähtöisyys että pro-



## Äidinkielen opetus

sessimaisuus tekevät ymmärrettäväksi sen, että oppisisältöjä nimettäessä on kartettu määrällisiä rajoituksia. Se mikä kielen ja kirjallisuuden näkökulmasta saattaa tuntua kiusalliselta, selittyy didaktiikan näkökulmasta tarkoituksenmukaiseksi.

Edellä sanotusta seuraa, että opetus- suunnitelmaa edelleen kehiteltäessä on tieteellisen tasapuolisuuden ja täsmällisyyden rinnalle vähintään yhtä tärkeäksi kriteeriksi asetettava oppilasyksilön luontumus ja kyky omaksua tietoa kielestä ja kirjallisuudesta ja soveltaa tätä tietoa erilaisiin taitoihin. Edelleen nousee termistön rajaamisen ja täsmentämisen ohella vähintään yhtä tärkeäksi tutkittavaksi ja kehiteltäväksi opetuskommunikaatio. Toistaisek- sihan meiltä lähes täydelleen puuttuu — muu kuin kokemusperäinen — tieto siitä, miten kieltä ja kirjallisuutta olisi lukio- asteella käsiteltävä, jotta tieto sisäistyisi. Joidenkin termien mekaaninen käyttö ei vielä todista, että opetus olisi edistännyt op- pilaan kielenhallintaa.

Tavoitteiden, oppisisältöjen ja opetus- menetelmien lisäksi didaktiseen kokonais- asetelmaan kuuluvat myös oppimateriaalit ja arviointi. Käytännössä saattaa tapahtua niin, että uutta oppimääräsunnitelmaa kehitetään aktiivisimmin keskusteltaessa lukion oppikirjoista ja uudistettaessa lukion päättökoetta. Silti lukion uusi ope- tussuunnitelma tarjoaa didaktikalle sy- vempiäkin haasteita. Ennen kuin opetus- suunnitelmia voidaan pätevästi arvioida ja tarkoituksenmukaisesti kehittää, tarvitaan äidinkielen didaktikasta teorialtaan joh- donmukaisempi ja sisäisesti yhtenäisempi näkemys kuin nyt käytettävissä oleva — osittain vain intuition tasolle jäänyt — nä- kemyskimppu. Tässä teoriassa on kieltä ja kirjallisuutta koskeva tieto osattava oikeal- la tavalla yhdistää didaktiseen ja yleisem- min pedagogiseen viisauteen.

★

Äidinkielen opetuksen kehittämiseksi olisi tärkeää, että lukion opetussuunnitelmasta

syntyisi keskustelua kielen-, kirjallisuuden- ja perinteentutkijoiden, kasvatustieteil- jöiden, didaktikkojen ja käytännön opetus- työssä olevien kesken. Jotta keskustelusta tulisi hedelmällinen, olisi hyvä muistaa, et- tä tavoitteena ei ole korostaa oman tieteen- alan, oman yliopiston tai oman ammatti- kunnan ylivoimaisuutta vaan kasvattaa sekä kielen että kirjallisuuden ominaislaa- dusta ja arvosta entistä tietoisempi ylioppi- laspolvi. Opetussuunnitelmaa kehiteltäes- sä ei myöskään pidä unohtaa tunnustuksen antamista tähän mennessä jo tehdystä työstä.

ANNA-LIISA MÄENPÄÄ

## LÄHTEET

- HAKULINEN, AULI 1982: Miten käy vanhan kunnan kieliopin lukiossa? — Äidin- kielen opetus kurssimuotoisessa lukios- sa: koulutus- ja täydennysosa. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- ITKONEN, PIRJO 1973: Lukion kielenopetus. — Äidinkielen opettajain liiton vuosik- kirja 20. Helsinki.
- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja op- pimääräsunnitelma: Äidinkieli. Kouluhallitus 1981. Valtion paina- tuskeskus, Helsinki.
- MÄENPÄÄ, ANNA-LIISA 1982a: Lukiomainen näkemys kieleen ja kielenhuoltoon. — Äidinkielen opetus kurssimuotoisessa lukiossa: koulutus- ja täydennysosa. Kouluhallitus. Valtion painatuskes- kus.
- 1982b: Uusi oppimääräsunnitelma — uusi didaktikka. — Virke 1982 n:o 6.
- RINTALA, PÄIVI 1981: Mitä yliopistot lau- suivat. — Virittäjä 85.
- TUPALA, TERTTU 1980: Äidinkielen opetus- suunnitelmien näkymiä. — Virittäjä 84.
- YLI-VAKKURI, VALMA 1981: Kielenku- vausmallit ja niiden käyttö äidinkie- len oppikirjoissa. — Virittäjä 85.
- YRJÖNSUURI, YRJÖ 1981: Kuinka opetus- suunnitelma syntyy. — Virittäjä 85.