

## Äidinkielen opetus

tomasti. Tuskinpa koulun jälki on niin yhtenäisen harmaata kuin hän väittää. Silti ulkopuolisen kritiikkiä ei kannata torjua suoralta kädeltä. Lukion uusi oppimääräsuunnitelma ja keskustelu äidinkielen päättökokeen uudistamisesta ovat tehneet lukion kirjoittamisen ongelmat ajankohtaisiksi. Robinsonin ajatus siitä, että kirjoituksen opetuksen lähtökohdat olisi arvioitava uudelleen, on aiheellinen.

Kirjoittamisen opetuksen lähtökohdaksi Robinson suosittaa kirjoitustilannetta. Hän korostaa erityisesti kirjoittajan ja lukijan välisen suhteen merkitystä. Paitsi tilannetta opetuksen lähtökohdaksi on mahdollista asettaa myös ainakin tuotos ja prosessi. Perimmältään kai olisi ratkaistava, miten eri näkökulmat — tilanne, tuotos, prosessi — vaihtelevat ja painottuvat opetuksessa. Seuraavassa keskityn kuitenkin vain muutamiin yksityiskohtiin, jotka perinnäistä opettajan-koulutusta saaneesta tuntuvat tällä hetkellä ongelmallisilta.

### »Koulussa opittu kuivakiskoisuus»

»Koulussa opittu kuivakiskoisuus näkyy koko viestinnässsä». Näin komeasti otsikoi Helsingin Sanomat 11. maaliskuuta 1984 julkaistun alakertansa, jossa amerikkalainen tohtori Douglas Robinson erittelee suomalaista ilmaisutyyliä. IEA-tutkimuksen selostukseen vedoten Robinson toteaa suomalaiset kouluaineet fakteja tapitoisiksi ja kuivakiskoisiksi. Hän väittää samojen piirteiden haittaavan myös suomalaisten poliittisia puheita, juhlaesitelmiä, saarnoja ja tieteellisiä opinnäytteitä. »Kuivakiskoisuudessa on kyse kulttuurisidonnaisesta, virallisuonteisesta käyttäytymisestä, jota opetetaan kouluissa ja joka kontrolloidaan yhteiskunnan kaikissa hiemankin virallisissa tilanteissa; kun suomalaisen pitää esiintyä julkisesti totuuden ja viran puolesta, hän pukee automaattisesti ylleen koulussa opetetun kuivakiskoisuuden viitan.»

Robinsonin väitteet yleistävät huolet-

### Elämys ja asia

Robinson syyttää suomalaisia kuivakiskoisuudesta, mutta hän ei ihaile myöskään amerikkalaisten ekspressiivistä vuolautta. Hän näkee kummankin äärimmäisyyden heijastavan vanhentunutta ajattelutapaa, jossa tosiasiat ja elämys, objektiiviset seikat ja subjektiiviset kannanotot sekä looginen ja esteettinen esitystapa on nähty toistensa vastakohdiksi.

Robinsonin syytös vanhentuneesta ajattelutavasta osuu kirjoituksen opetuksemme heikkoon kohtaan. Elämys- ja asiakirjoittaminen on nähty toistensa vastakohdiksi niin kauan kuin meillä on elämyskirjoituksesta puhuttu. Jo Oskari Mantere, joka seitsemän vuosikymmentä sitten (1914) selvitteli suomalaiselle lukijakunnalle »luomatyöhön» perustuvan kirjoittamisen opetuksen periaatteita, asennoitui esittelemiensä saksalaisiin uudistusvirtauksiin varauksin. Sama asenteen kaksijakoisuus toistuu myöhemmissä kirjoituksissa. Tunnustetaan elämyskirjoittamisen edut mutta pelä-

tään, että tuotokset huononevat, jos sille annetaan opetuksessa liian paljon sijaa.

Vuosikymmenten mittaan elämäskirjoittamisesta on käytetty myös nimityksiä vapaa aine ja luova kirjoittaminen. Edes siinä vaiheessa, kun alettiin yleisesti kiinnostua luovuusteorioista, ei toden teolla pohdittu, miten kahta kirjoittamisen pääajajia voitaisiin hedelmällisesti vuorotella. Ritva Rainio tosin esitti jo 1960-luvulla tieteellisen ja taiteellisen luovuuden samanarvoisina eritellessään kirjoittamisen hahmottamisprosessia (Rainio 1968). Hyvin vähän kuitenkin on keskusteltu siitä, miten luovuutta voitaisiin asiakirjoittamisen yhteydessä harjoittaa. Luovalla kirjoittamisella tarkoitetaan lähes poikkeuksetta vain ekspressiivisten tai fiktiivisten tekstien tuottamista.

Robinson syyttää myös opettajan asenteita luovuuden kahlehtimisesta: »Mutta jos kirjoittajan mielikuva opettajasta ja [ylioppilasaineiden] tarkastajasta on kuva asia- ja pilkkuvirheiden sakottajasta, ei retorinenkaan ajattelu paranna suomalaisia kouluaineita. Tarvitaan laajakatseisempaa suhtautumista koko viestintään: ihmisethän tässä kirjoittavat ja lukevat eivätkä koneet, eikä ihmisten viestintää sovi sitoa lainalaisuuksien pakkopaitaan.»

Robinsonin väite on tässäkin yhteydessä kovin yleistävä. Jos tulokset paranisivat vain asenteita muuttamalla, toki keinoa olisi jo käytetty. Puutetta ei ole hyvästä tahdosta vaan tiedosta ja taidoista. Pirjo Linnakylän peruskoulun kirjoittamista koskeva tutkimus (1983) erittelee tarkemmin opettamisen ja oppimisen suhteita. Sen avaamista näkökulmista on varmasti aikanaan mahdollista täsmentää näitä asioita myös lukion osalta. Linnakylän tutkimuksessa vihdoinkin päästään elämyksen ja asian välisen vastakohta-asettelun ohitse.

### Kirjoitelmamallit

Tuotoskeskeisen kirjoittamisen opetuksen kaudella olisi odottanut päädytyn hyvinkin yksityiskohtaiseen tuotosten luoki-

tukseen. Näin ei kuitenkaan käynyt. Perinnäisesti on puhuttu vain kolmesta kirjoitelmalajista. Nimitykset ovat eri aikoina vaihdelleet, mutta 1970-luvulla vakiintuivat termit tieto-, mielipide- ja fiktiivinen aine. (Ks. Aejmelaus 1972.) Vasta kurssimuotoisen lukion oppimääräsuunnitelma hylkää perinnäisen kolmi- jaon ja luettelee joukon uusia nimikkeitä. Erikseen nimetään referaatti, asiattyypinen kirjoitus, elämyksellinen ja sepitteinen kirjoitelma (esim. kuvaus, kertomus, novelli, runo, dialogi, kooste), analyysiharjoitus, mielipideteksti, vastine, arvostelu, kirjallisuusanalyysi, essee, artikkelityyppinen kirjoitus ja laajahkoon aineistoon perustuva kirjoitelma.

Uusia nimikkeitä ei opetussuunnitelmassa määritellä eikä niiden sisältöä kuvata. Näin ollen jää avoimeksi ensinnäkin niiden suhde aiempaan kirjoitelmien kolmijakoon. Näyttää kuitenkin siltä, että aiemman tietoinen perillisiä ovat referaatti, asiattyypinen kirjoitus, kirjallisuusanalyysi, essee, artikkelityyppinen kirjoitus ja laajahkoon aineistoon perustuva kirjoitelma. Mielipideaine on jakautunut mielipidetekstiksi, arvosteluksi ja vastineeksi. Elämysaine on erotettu omaksi lajikseen fiktiivisen kirjoitelman rinnalle, ja fiktiivistä kirjoitelmaa on kuvattu esimerkkien avulla.

Kirjoitelmien nimikkeitä tarkentamalla oppimääräsuunnitelma todennäköisesti pyrkii monipuolistamaan harjoittelua ja haluaa osoittaa, miten kirjoitusharjoitukset olisi porrastettava vaikeutuvasti. Pelkät nimitykset eivät kuitenkaan takaa sitä, että pyrkimykset toteutuisivat. Uusia harjoitusmuotoja on vaikea käyttää, ennen kuin on selvitetty, mitä nimityksillä oikein tarkoitetaan ja mitkä ovat eri kirjoitelmalajien väliset yhtäläisyydet ja erot.

Opetussuunnitelmassa mainituista aiempaa tietoinetta vastaavista kirjoitelman lajeista vain kirjallisuusanalyysi ja asiattyypinen kirjoitus eli asia-aine voidaan olettaa tunnetuiksi. Esseestäkin on suhteellisen helppo antaa kouluopetuksen soveltua määritelmä. Sitä vastoin

## Äidinkielen opetus

nimikkeissä referaatti, artikkeli sekä laajahkoon aineistoon perustuva kirjoitelma on tulkinnan varaa. Referaatin yhteydessä ei esimerkiksi mainita, saako sen käsitteä vain yhden tekstin tiiviiksi selostukseksi vai onko harjoiteltava myös usean tekstin yhdistelmäreferaattia. Itsestään selvää ei myöskään ole, mitkä ovat artikkelin tuntomerkit. Artikkelin luonnehan vaihtelee aiheen ja julkaisupaikan mukaan. Minkätyyppisiin artikkeleihin on tarkoitus keskittyä? Vai riittääkö, että opettaja tarjoaa aihealueen ja oppilaat saavat itse päättää, mihin tarkoitukseen he artikkelinsa tekevät? Jätetäänkö artikkelin otsikointi aina kirjoittajan tehtäväksi? Odotetaanko väliotsikoita ja kenties kuvaideoitakin? Perusteellinen artikkeli on jo laajahkoon aineistoon perustuva kirjoitelma. Niin on reportaasikin, jota opetussuunnitelmassa ei erikseen mainita. Todennäköisesti nimityksellä kuitenkin tarkoitetaan ns. tutkielmaa. Alettiinhan uuden opetussuunnitelman kokeiluvaiheessa lukiassa suosia yliopiston harjoitusaineiden tai seminaaritoiden tyyppisiä kirjoitelmia, joiden yhteydessä harjoitettiin lähdeaineiston käyttöä ja lähdeviitteiden sekä kirjallisuusluettelon merkin-tää.

Aiemman mielipidetekstin alalajeista on nimetty erikseen arvostelu ja vastine. Mielipideteksti-nimike jäänee näin tarkoittamaan kriian tyyppistä väittämän perustelua.

Elämyksellisen kirjoitelman tulkinta ei aiheuttane opetukselle ongelmia. Sitä vastoin seipiteisen kirjoitelman yhteydessä annettujen esimerkkien luettelo tekee vaikeaksi ratkaista, miten harjoituksia olisi keskitettävä. Opetussuunnitelmassa olisi ehkä pitänyt korostaa selkeämmin kuvauksen osuutta ja luetella sen eri lajeja. Koululaiset oppivat kyllä elämys- ja tunnekuvauksen, mutta objektiivinen kuvailu vaatii paljon erilaisia harjoituksia.

Nimikkeiden erittely saattaa tuntua turhulta saivartelulta. Opetussuunnitelma voidaan kuitenkin toteuttaa vain, jos nimikkeiden varassa saadaan rakentumaan johdonmukainen, asteittain vaikeutuva

kokonaisuohjelma, jossa eri kirjoittamisstrategioita harjoitetaan tarkoituksenmukaisesti ja riittävän monipuolisesti. Ehyt kokonaisuohjelma helpottaa myös tavoitteiden, työskentelytapojen ja arvioinnin yksilöllistä eriyttämistä.

### Tekstilajit

Kirjoitelmamallien ominaispiirteitä selviteltäessä saattaisi olla hyötyä tekstilajin käsitteestä. Siitä lähtien kun Auli Hakulinen tammikuussa 1982 Äidinkielen opettajain liiton talvipäivillä esitteli eräitä Egon Werlichin tekstikieliopin piirteitä, olen odottanut, että joku tekstilingvistiikan harrastaja alkaisi kehittää lukion kirjoitusohjelmaa tältä pohjalta.

Tekstilajeista puhuminen saattaisi uudistaa menetelmiä siten, että opetuksessa lyhyet harjoitukset saisivat nykyistä enemmän tilaa. Pitkän kirjoitelman laatiminenhan on raskas urakka, ja kun kokonaisuuden nimissä annetaan anteeksi yksityiskohtien keskeneräisyys kerta toisensa jälkeen, pitkien kirjoitelmien tuottamisesta ei ehkä saada hyötyä, joka vastaisi niihin uhrattua vaivannäköä.

### Tyyli

Douglas Robinsonin kritiikki kohdistuu pääosin ilmaisuun, siis tyyliin. Sen parantamiseksi hän suosittaa »retorista ajattelua». Jos tässäkin yhteydessä vaatii menetelmiä eikä tyydy pelkkiin asenteisiin, joutuu pohtimaan, mitä »retorinen ajattelu» käytännössä tarkoittaa. Opetussuunnitelma ei tyylille monta sanaa uhraa. Oppisisältöjen osuudesta voi poimia seuraavat adjektiivit: selkeä (4 kertaa), johdonmukainen (4 kertaa), luonteva, havainnollinen, moitteeton, vapaa, persoonallinen ja korrekti (kerran kukin). Selkeys ja johdonmukaisuus mainitaan jo ensimmäisessä kurssissa, muut piirteet myöhemmin.

Menetelmällisiä ohjeita opetussuunnitelma ei tyylin osalta anna. Tyyliseikkojen irrallinen opettaminen, jota kauan on harrastettu, ei ole osoittautunut tehokkaaksi keinoksi. Yksi mahdollisuus olisi

yhdistää niistä puhuminen kirjoitelmallin — tai tekstilajin — yhteyteen. Aina on tietysti mahdollista pyrkiä myös tyylin yksilölliseen ohjaamiseen.

### Ylioppilastutkinto

Robinson mainitsee myös ylioppilastutkinnon. »Kun faktoja arvostavasta vastaanottajasta on ylioppilaskirjoitusten myötä tehty instituutio, johon yksittäiset opettajat ja yo-kirjoitusten tarkastajat (vastoin tahtoaankin) kuuluvat, on selvää, että kaikki aineet ovat faktapitoisia.»

Tässä väitteessä saattaa olla perää sikäli, että arviointia hallitsee syvemmin kuin ehkä oivalletaankaan eräänlainen malli-ajattelu. Tämä yhdenmukaistaa tuotoksia. Ritva Rainio on osoittanut (1976), että retorinen tyyli herättää lukijassa herkästi antipatioita ja sympatioita, ja siksi sitä varotaan.

Ylioppilaskirjoitusten opetusta ohjaavasta vaikutuksesta todistaa nähdäkseni myös se levottomuus, jota kokeen uudistamishanke on herättänyt. Uusi opetus-suunnitelma otettiin vastaan vähin äänin, ylioppilastutkinnosta sitä vastoin on keskusteltu paljon enemmän. Tästä voisi melkein päätellä, että ylioppilastutkinto on ainoa keino lukion kirjoituksen opetuksen ohjaamiseksi. On kuitenkin nurinkurista, jos uudistuksesta keskustellaan vain päättökokeen yhteydessä. Uudistus ei voi alkaa arvioinnista. Kun arvostelu-

menetelmistä aletaan keskustella, jotakin on jo tapahtunut tai tapahtumassa myös opetusjärjestelyissä.

Kirjoituksen opetuksen uudistus on jo lähtenyt liikkeelle. Sitä tuskin voidaan ja sitä tuskin kannattaa pysäyttää. Aika näyttää, johtaako kehitys aikanaan myös koulussa opitun ilmaisuuden tuoreutumiseen.

ANNA-LIISA MÄENPÄÄ

### LÄHTEET

- AEJMELEAUS, SALME 1972: Ylioppilasaineiden virheistä. Kevään 1970 aineiden tarkastelua. Tutkimuksia n:o 20. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- LINNAKYLÄ, PIIRJO 1983: Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turun yliopiston julkaisusarja C 39. Turku.
- MANTERE, OSKARI 1914: Uusi suunta ainekirjoituksessa. — Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja 51 s. 61—74.
- RAINIO, RITVA 1968: Luova kirjoittaminen. — *Asiatyyli ja viestintä* (Tietolipas 56) s. 113—124. Forssa.
- 1976: Miten tyyliä arvostellaan. — *Ylioppilasaine arvostelun kourissa* (Tietolipas 79) s. 47—83. Vaasa.
- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Äidinkieli. Kouluhallitus 1981. Helsinki, Valtion painatuskeskus.