

## Miten taikoa tieteestä taitotietoa?

Äkkiseltään voisi ajatella, että äidinkielenopetuksen ongelmat alkoivat vasta 1970-luvun alussa, kun siirryttiin kansa- ja oppikoulusta peruskouluun. Silloin lakattiin opettamasta *kielioppia* ja alettiin opettaa *kielentuntemusta*. Kuitenkin kielioppi ja sen kuvauskohteena ollut pyhäpukuinen edustussuomi oli ollut iso ongelma – mutta vain oppilaalle.

Vaatimuksesta opettaa kieliopin sijasta kielentuntemusta alkoi opettajan päänsärky. Pitkö opettaa jotakin aivan muuta kuin ennen, kaikki entinen ja muuta sen lisäksi vai entinen annos, mutta muulla tavalla kuin ennen? En nyt selosta enkä kommentoi 1970-luvulla kielentuntemuksen opettamisesta käytyä keskustelua. Sitä voi kerrata Virittäjästä, Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjoista ja Virkkeistä.

Muutosvauhti on sitten 1970-luvun kiihtynyt: Suomi on muuttunut, suomen kieli on muuttunut ja Suomen kielitilanne on muuttunut. Entistä useammin Suomesta mennään muualle ja muualta tullaan Suomeen sekä käymään että olemaan. Moni-ilmeinen kauno- ja tietokirjallisuus, lehdistö, radio ja televisio ovat tuoneet tehtäviltään ja tyyliltään vaihtelevan yleiskielen ja yleispuhekielen aluemuunnelmiseen kaikkien silmiin ja korviin. Myös kielitiede ja fennistiikka ovat muuttuneet. Alkaa olla vaikea

keksiä kulmaa, josta kielinorsua (ks. Larjavaaran Sananvuoro, Vir. 4/1992), sen rakennetta, elämää, toimintaa ja merkitystä ei olisi vielä kuvattu.

Mutta vaikka suomen kielen tutkimuksen ja yliopisto-opetuksen kohteet ovat monipuolistuneet ja elämänmakuistuneet, niiden tavoitteet väkisinkin ovat toiset kuin kouluopetuksen. Kielentuntemuksen oppisisältöjä ei valita sen mukaan, mistä kielen alueesta tai näkökulmasta on tehty hyviä kuvauksia, vaikka tutkimustuloksia voikin sulattaa oppilaiden hyödyksi ja huviksi. Yliopisto-opintojen antamia hyviä raaka-aineita näkyy olevan vaikea muuttaa koululaisien monivitamiinipillereiksi. Myöskään kasvatustieteen opinnot opetusharjoitteluihin eivät riitä täyttämään kielitieteen teorian ja opettamisen todellisuuden välistä kuilua. Koulutuksen antamien eväiden runsaudesta ja opetuksen tavoitteiden väljyydestä ja taitopainotteisuudesta voi pahimmillaan kehittyä opettajan painajainen: näkökulmia kieleen, uusia ja vanhoja tutkimustuloksia, vaihtoehtoisia lähestymistapoja, menetelmiä, toimintaohjeita, eriyttämistä, integroimista, ennakoimista, testaamista, nuorisokulttuuria, arvomaailmoja, fyysisistä muistia, tunnemuistia, tietomuistia, luovuutta...

Vuonna 1994 voimaan tulevasta opetus-suunnitelmasta näyttää muotoutuvan ihasuttavan väljä, mutta vihasuttavan vaativa. Siinä ei enää esimerkiksi sanota, mitkä nominaalimuodot pitää nimituten opettaa ja milloin eikä milloin sanaluokat opetetaan alustavasti, milloin perusteellisemmin. Sen sijaan tavoitteeksi ilmoitetaan oppilas, joka suhtautuu kieleen havainnontekijän, tarkkailijan, tutkijan tavoin. Silti jotkut opettajat ovat yllättäen olleet huolissaan siitä, että ammattitaitoa ei enää tarvittaisi, kun opetussuunnitelmassa ei mainita selviä kieliopitermejä: kuka tahansa kadulta temmattu voi nyt opettaa äidinkieltä. Kuinkahan on? Sääntöjen ja määritelmien opettamiseen kai pystyy vähemmän opinnoin ja helpommin kuin uusien tavoitteiden mukaiseen opetukseen. Lisäksi äidinkielenopetusta on entistään painotettu viestinnän suuntaan. Kie-

li on väline muiden joukossa, joskin sillä on erityisasema: äidinkielenopettajan vastuulla on se osa viestintää, jossa käytetään joko vain kieltä tai kieltä muiden keinojen ohessa.

Kaikki ei sentään ole muuttunut: oppilasta pitää edelleenkin ohjata hallitsemaan lähitilanteitten puheen ohella myös sekä suullinen että kirjallinen yleiskieli. Viimeistään koulussa ihmistä aletaan kasvattaa kansalaiseksi, yhä laajempien ja virallisempien yhteisöjen jäseneksi.

Opetuksen ydinkysymys on, miten ihmisen äidinkielen taito kasvaa. Miten auttaa oppilasta kehittämään kieltään? Kielen kuvaamisen ja kielestä puhumisen peruskäsitteet ovat tärkeitä. Niiden määrittelemineen ja määritelmien soveltamiskyvyn testaaminen eivät kuitenkaan saa nousta kielentuntemuksen opetuksen pääsisällöiksi. Tavoitteena on oppilaiden kielentarkkailukykyyn kehittyminen. Yhdenkin kattavan kielenkuvausmallin omaksuminen tuntuu peruskoulussa vievän liikaa aikaa tarjoamaansa hyötyyn nähden. Sen sijaan voi esitellä eri kuvaustapojen perusteita ilman, että minkään mallin suhteen pyritään edes näennäiseen täydellisyyteen. Esimerkiksi vieraiden kielten opettajat toivovat ennen kaikkea kielestä kiinnostuneita ja sen rakenteen, merkityksen ja tehtävien tarkkailuun harjaantuneita oppilaita. Metakieltä he ovat valmiita itsekkin opettamaan siinä määrin ja siinä vaiheessa kuin opetus edellyttää, ja niiden kriteerien mukaan, jotka pätevät kohdekieleen.

Äidinkielen kustannuksella ei pidä lähteä opettamaan muita kieliä. Suomalainen voi oppia puhumaan ruotsia, englantia tai saksaa, mutta vain äidinkielestään hän löytää ilmaisuja, jotka menevät kerralla perille. Vai miten käännetäänkään se *tuppuraisen oleminen tappuraisella takkuumiehenä*? Kaikki, mikä voidaan sanoa suomeksi, voidaan jotenkin ilmaista muillakin kielillä, mutta Suomessa suomalaisena syntynyt ja Suomessa elänyt ei siihen koskaan kykene. Ihmisellä on yksi kieli ylitse muiden. Äidinkielen erityisasemasta huolehtiminen ei kuitenkaan estä kielten vertailua. Voidaan esimerkiksi pohtia, miten suomella pärjä-

tään ilman artikkelia tai kieliopillista sukua. Kannattaisiko ottaa Tauno Yliruusin neuvosta vaarin ja lisätä persoonapronomineihin feminiininen *hen*? Vai seuraisiko siitä hankaluuksiakin? Peruskoulun saksan kirja tarjoilee runsain määrin kohteliaisuusfraaseja. Mutta miten suomeksi ollaan kohteliaita? Entä miten ne muualla Euroopassa tulevat toimeen ilman monia sijamuotoja tai verbikantaisia verbijohdoksia? Miten erilaisia tai samanlaisia kielet yleensä voivat olla? Kielten vertailu on inspiroivaa ja herkistää myös äidinkielelle.

Jonkinvertainen annos kielen rakennetietoa on siis peruskoulussa paikallaan. Aina-kin oppilaan pitäisi sisäistää, että kielessä ei juuri ole mitään turhaa ja että siinä on monia tasoja. Miksi kielen rakenteen opettaminen kuitenkin on niin hankalaa? Miksei voisi opettaa *akkusatiiveja* ja *attribuutteja*, kun kerran voi opettaa *stratosfäärejä* ja *toposfäärejä* tai *protoneja* ja *neutroneja*? Oppilaista tuntuu, että vain viimeksi mainituissa on todellinen sisältö. Näillä termeillä he oppivat uutta maailmasta. Kielioppitermien mukana he eivät tunne oppineensa uutta samalla tavoin. Kielioppitermit ovat sopimusluonteisten ja abstraktien kuvausmallien palasia, jotka kiinnostavat vain sitä, jota kiinnostaa kielen kuvaaminen. Peruskoululaiset haluavat kuitenkin kytkeä kielen todellisuuden suoraan, eivät kuvausmallien kautta. Teoriat ja metodit kiinnostavat vain harvoja. Kaikki ovat kyllä valmiit pohtimaan, miksi esimerkiksi markan arvo – tai ainakin poliitikkojen arvovalta – taannoisessa devalvaatiokeskustelussa tuntui olevan siitä kiinni, sanottiinko että markka *devalvoitiin* vai *devalvoitui*. Sen sijaan sitä, mitä kielen rakenteesta tässä kohdassa kannattaa ottaa esille (onko *markka* objekti vai subjekti, onko kyseessä transitiiviverbin passiivi vai intransitiivinen U-johdos jne.), pitää joka luokassa erikseen harkita.

Yksi kielen rakenteen ja ilmaisukeinojen opettamisen peruskysymys onkin, missä määrin rakenteesta tiedostuminen parantaa sen käyttötaitoa. Itse olen vakuuttunut siitä, että kielen keinojen oivaltaminen heijastuu vähitellen kielitaitoon. Oma kysymyksensä

on, milloin riittää kielen rakenteen tai ilmiön oivaltaminen, milloin myös sen nimeämisestä on hyötyä. Olemmeko esimerkiksi valppaampia käyttämään ja huomaamaan alluusioita, jos tunnemme termin? Vai ajattelemmeko niin kuin runoilija Jouni Inkala, joka ei pidä siitä, että yksinkertaisista seikoista tehdään turhan monimutkaisia: »Kirjat jättävät aina jälkiä. Jokaisella on oma historiansa lukijana. Sen lävitse myös täytyy kirjoittaa, ei sitä voi ohittaa. Jos sitä kutsutaan *intertekstuaalisuudeksi*, niin mikäpä siinä.» (Helsingin Sanomat 15. 1. 1993.)

Ongelma on sekin, miten rakenteita pitäisi tarjolla: kokonaisjärjestelminä, osajärjestelminä vai yksittäisinä esimerkkeinä? Rakenneosien ja osajärjestelmienkin opettamisen ongelmana on sirpaleisuus. Kuitenkin kieli on kokonaisuus – järjestelmä, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen: Syntaksi vaikuttaa muodon tulkintaan (*nominatiivi*, *genetiivi* vai *akkusatiivi*?). Merkitys vaikuttaa lauseen jäsentymiseen (*Isät pettivät pojat mutta Juopuneet juhlijat korjasivat poliisit pahnoille*). Tekstin taso on enemmän kuin lauseiden summa (*Holapan lyriikka on helppolukuista lauseiden tasolla: kerroksisuus syntyy kontrasteista ja kommentaista*). Jos taas koulussa yritetään opettaa kielen kokonaissysteemiä, ongelmana on luurankomaisuus, abstraktisuus ja näin myös opetuksen motivointi. Kielen rakenteen opettamisen yksi hankaluus on ollut ja tulee olemaan, että kaikki eivät kerta kaikkiaan ole kiinnostuneita niin abstraktista asiasta. Ja vaikka olisivatkin, eivät oikein tahdo oppia. Tai jos oppivat, niin myös unohtavat, mitä ovat hetkeksi oppineet. Oppimisvaikeudet heijastuvat siihen, miltä koko äidinkieli oppiaineena maistuu. Lisäksi ne vaikuttavat oppilaan itsetuntoon.

Tieteenalälähtöisyys ei koulussa motivoi. Mitä lähemmäs oppilasta maailman ongelmat tulevat, sitä vaikeampaa on perustella rakenneyksiköiden kuvaamisen pelisääntöjen opiskelua. Osaa oppilaista järjestelmien opiskelu kiehtoo. Ongelmana on kuitenkin kuvausten aukkoisuus, mikä seuraa pakosta esittää asiat lyhyesti. Rakenneyksiköiden

opettamisen ongelma on myös se, että niiden kuvaaminen ja myös nimeäminen on tulkinnallista. Tutkijat analysoivat kieltä kukin oman teoriansa ja metodinsa mukaan. Koulussa rakennetta ja käyttöä pitäisi kuvata yhdessä. Kuitenkaan ne eivät loksahda yhteen: rakenteita koskeva informaatio on hankalasti kuvattavissa yhdessä niiden realisaatioita koskevan informaation kanssa, kuten Pentti Leino osoittaa tutkimuksessaan *Lauseet ja tilanteet* (SKS 1991). Terho Itkonen sanoo saman seuraavasti (Kielikello 4/92): »Eriolaiset prototyypit ovat vakiintuneet kieliopillisen ajattelun kannattimiksi – tai kahleiksi – useammin kuin luulisikaan. Jos niihin koneellisesti nojaututaan, tuloksena on helposti luokitusvaikeuksia ja mm. lauseenjäsennyksessä paljastuvia käytännön hankaluuksia. Toisinaan tuloksena voi olla myös tarpeetonta jäykkyyttä kirjakielen säännöttelyssä.»

Valtaosa kielentutkimusta on lähtenyt rakenteista ja päätynyt niiden tehtäviin ja merkityksiin. Koulussa kielen perusrakenne on teksti, väljä ja varioiva rakenne, josta on vaikea tehdä yleistyksiä. Niinpä tekstirakenteen tarkasteluun päädytäänkin tekstin tehtävistä ja merkityksistä. Vastausta vailla on toistaiseksi kysymys, mitä ja minkä laajuisia tekstin alayksiköitä koulussa kannattaa tarkastella ja miten tämä parhaiten kävisi päinsä.

Kielentuntemuksen opettaminen peruskoulussa on positiivisesti ilmaisten haasteellista. Opettajalla on onneksi joka päivä uudet valtit: esimerkkejä kielestä, joka liittyy opetushetkeen ja oppilaiden elämään. Oppilaita motivoi myös sen huomaaminen, miten kovaa taistelua merkityksistä käydään: *maailma* on edelleen sana.

LEENA KYTÖMÄKI