

ÄIDINKIELEN OPETUS — TIETOA, TAITOA, TAJUA

Äidinkielen opetuksen sisältö, painotukset ja metodit ovat herättäneet keskustelua, kiistelyäkin, niin kauan kuin muistan. Harmillisen vähän on tutkimustietoa siitä, mitä äidinkielen opetus käytännössä pitää sisällään, puhumattakaan siitä, että olisi kattavaa, tutkittua tietoa siitä, miten asiat opetetaan tai opiskellaan. Äidinkielen opetuksessa sisältö ja metodit liittyvät kuitenkin saumattomasti toisiinsa, onhan oma kieli myös ajattelun ja käsitteellistämisen väline. Kielen tarkasteleminen muokkaa oppilaan ajattelustrategioita ja on samalla oppimaan oppimista yleensäkin.

Vuosisadan alkupuoliskolla ehyen näköiseksi rakennettu kieliopillinen kokovartalokuva ja yhtä ehyeksi kanonisoitu kansallisen kirjallisuutemme opetus alkoivat murentua yhtenäiskulttuurin hajoamisen myötä rajusti 60-luvulta eteenpäin. Peruskoulujärjestelmään siirryttäessä äidinkielen opetuksen sisältöäkin muokattiin uuteen uskoon: äidinkieli alettiin mieltää ennen kaikkea taitoaineeksi, ja sen rajaton sisältö saatiin jollakin lailla hahmoonsa pilkkomalla se osa-alueiksi (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen).



YLIKUORMITUSTA?

Äidinkielenopetuksen pitäisi — ainakin vieraiden kielten opettajien ja monien vanhempien mielestä — tarjota oppilaille vankka kieliopin hallinta. Sen pitäisi kasvattaa oppilaista kriittisiä ja aktiivisia viestintämaailmassa sukkuloivia katselijoita, kuvien ja kielen lukijoita ja kuuntelijoita ja myös taitavia erimuotoisten viestien tuottajia. Sen lisäksi pitäisi pitää huoli monimuotoisen, funktionaalisen lukutaidon — laajimmillaan ns. kulttuurisen lukutaidon — ja kiellemme kirjallisen ilmaisun ja käytön hallinnasta. Eikä siinä kaikki. Äidinkieli on myös kulttuuriaine, joten sen pitäisi tarjota oppilaalle perusteellinen kansallisen kulttuurin tuntemus oman identiteetin pohjaksi, unohtamatta muiden kulttuurien ikkunoiden aukomista, jotta oppilaille olisi mihin verrata omaa identiteettiään. Monipuolinen kirjallisuuden lukeminen on siis välttämätöntä. Kirjallisuuden lukemisen taito on myös pitkälti yhtä kuin taju kielestä taiteen välineenä.

Viime vuosina tähän kaikkeen on ollut käytettävissä peruskoulun yläasteella kolme vuosiviikkotuntia seitsemänneistä yhdeksänteen luokkaan. Uusien opetussuunnitelmien myötä pakolliset, yhteiset tunnit useimmissa kouluissa vähenevät.

Opetusministeriön kielioppityöryhmän mietintö tuli tarpeeseen. Aineemme perinteinen ydin, kielioppi, oli haurastunut käytännössä sekalaisiksi palasiksi. Osa opettajista opetti tunnollisesti kaikki sanaluokat, sijamuodot, lauseenjäsenet, modukset, tempukset ja vielä lauseenvastikkeetkin aina niiden objektien sijanvaihteluita myöten. Osa keskittyi valintansa mukaan joihinkin kieliopillisiin kategorioihin, niputtaen ja ohittaen toisia. Osa edellytti termien muistamista ja hallintaa, osa yritti opettaa kieliopillisia käsitteitä kielen käytön kannalta ja testata oppilaiden taitoa ymmärtää ja sovel-

taa kielellisiä ilmiöitä ja muotoja. Ja monella oli epävarma, syyllinen olo: pitäisikö sitenkin toisin? Niinpä ammattikunta halusi lopulta kuulla, mitä äidinkielen tietoaaineena tulisi sisältää.

Uskon, että monet äidinkielen opettajat tuntevat samoin kuin minä — äidinkielen moninaiset haarat sitoutuvat yhteen siinä, että viime kädessä aina opiskelemme kieltä: sen rakenteita, käyttötapoja, normeja, sen historiaa, muuntumista ja variaatiota. Emme voi »pirstaloitua» viestinnän ja ilmaisutaidon ja kirjoittamisen ja kirjallisuuden ja kulttuurin ja ties minkä opettajiksi, jollemme löydä näitä tehtäviä sitovaa punaista lankaa. Olemme äidinkielen opettajia. Se ei sulje tietenkään pois mitään edellä luetelluista tehtävistä, jollei koulun opetussuunnitelmassa niin päätetä. Mutta vain kielen ilmiöiden tutkiminen ja kielen käytön harjoittelu voivat yhdistää äidinkielen opetusta niin, että se on enemmän kuin osiensa summa.

KIELI ON KESKELLÄ SUUTA

Kieli ja sen rakenteen kuvaus ovat väistämättä oppiaineemme keskiössä. On ollut kauan selvää, että vanhanlainen kielioppi-malli ei istu nykyiseen äidinkielenopetukseen. Perinteinen kielioppi hahmottui monen oppilaan — ja opettajan — mielessä joukoksi muoto-opillisia kategorioita ja termejä, joiden opetusta oli vaikea motivoida. Jotkut oppilaat ovat aina innostuneet »kattavista» luokitusjärjestelmistä kuin palapelistä, mutta silti on tiedetty, etteivät kategoriat ole niin tarkkareunaisia kuin palapelin osat. Tiedetään myös, etteivät kieliopilliset käsitteet vastaa toisiaan yksi yhteen eri kielissä, vaan opiskelijan on viime kädessä opittava esimerkiksi passiivi joka kielessä erikseen. Opettajat ovat myös kauan tienneet, ettei muodollisen kielioppisysteemin

hallinta juuri lainkaan korreloi taitojen hallinnan kanssa. Ja jokainen opettaja, niin uskon, pitää tärkeämpänä sitä, että oppilas osaa vaikkapa kirjoittaa kunnan kertomuksen, kuin sitä, että hän muistaisi, mikä on partisiipin perfekti. Pahinta onkin pitkään ollut se, että kieliopin ja kielentuntemuksen opetusta tai oppimista ei ole selkeästi osattu nivoa palvelemaan äidinkielenopetuksen muita tavoitteita. Itsetarkoituksellisuus ja irrallisuus ovat syöneet entisestään motivaatiota niin oppilailta kuin opettajilta. »Miks me opetellaan näitä? Mitä näillä tekee?»

SPIRAALI SEKOITTI PÄÄN

Ongelma on osaksi peräisin ala-asteelta, jossa äidinkielen tunteja on melko runsaasti, mutta opettajakunnan koulutus pohja harvoin riittää kieliopillisten ilmiöiden sisäistyneeseen tarkasteluun. Kielioppia on näennäisen helppo opettaa muodollisesti, ulkoa luettaen. Tällaista »oppimista» on helppo mitata mekaanista oppimista mittauksin kokein — ja oppilasarviointin tavat ja perinteet ohjaavat erittäin voimakkaasti opetusta. Kun lisäksi kielioppia on koko peruskoulun ajan opetettu spiraaliperiaatteella (palasina, kertautuen ja laajeten vuosi toisensa jälkeen), oppilaat katsovat yläasteelle tullessaan »osaavansa» kieliopin, kun he muistavat kategorioiden nimet. Opetussuunnitelmissa on muun muassa ohjattu, että yhtenä vuonna opiskellaan subjekti, predikaatti ja objekti, toisena ne muut. Miten lausetta voi käsitellä elävänä, tekstuaalisena ilmiönä mielekkäästi, jos siitä saa nimetä vain kyseiset kolme osaa (nekin muotoihin, ei semanttisiin rooleihin, perustuen)? Olisi ihastuttavaa saada joskus opettaa sellaisia seitsemäsluokkalaisia, jotka eivät ole kuulleetkaan lauseenjäsenten nimitystä.

Näistä lähtökohdista on yläasteella ol-

lut vaikea lähteä antamaan kieliopilliselle tarkastelulle uutta makua ja mieltä. Silti se on ehdottomasti tarpeen. Suuri apu tässä olisi se, että ala-asteen opetussuunnittelmissa karsittaisiin reippaasti kielioppia, varsinkin metakielen opettamista. En näe mitään syytä siihen, miksi oppilaille esimerkiksi pitäisi opettaa modus- tai tempusjärjestelmä ala-asteella. Sanaluokat selvinä prototyypisinä kategorioina soveltunevat hyvin ala-asteen oppilaiden kielelliseen kehitystasoon. Lauseenjäsenten opetteluun sijaan oleellisempaa olisi lausetajun kehittymisen runsaan, innostavan lukemisen ja kirjoittamisen myötä. Millaisia tehtäviä sanoilla lauseissa on, miten lauseiden kanssa voi pelata, miten ilmaisuja voi muunnella ja väännellä; tällaista kielelle herkistävää maistelua soisi ala-asteella harrastettavan. Hauskaakin se saattaisi olla.

LUPA AJATELLA ITSE

Kielioppityöryhmän mietinnön päälinjat varmasti kirkastavat ja tukevat useimpien äidinkielenopettajien ajattelua ja heidän opetuskäytäntöjään. On helpottavaa lukea, että eri kielioppimalleilla on omat tavoitteensa, eivätkä mallit sellaisinaan sovellu kouluopetukseen. Opettajan ei siis tarvitse kuvitellakaan, että olisi olemassa jokin viisastenkivi, joka häneltä vain on jäänyt löytämättä. On lupa tehdä niin kuin oma järki ja kokemus sanovat. Mietinnön kuvaamat mallit, muun muassa systemis-funktionaalinen ja kognitiivinen, tarjoavat toki teoreettista kehystä monelle käytännössä hioutuneelle, sieltä täältä poimitulle hahmotus- ja opetustavalle. Prototyypiajattelu ja kielen yksiköiden semanttisten roolien tähdentäminen muodollisten tehtävänimikkeiden sijasta helpottavat kielen opetusta. Oppilaille jää tilaa oivaltaa. Hänkin saa ajatella.

▷

TIETÄMISESTÄ TAJUAMISEEN

Jo mietinnön johdannossa työryhmä kannustaa aineemme opettajia antamaan arvoa itse kielen tuntemukselle: »Jos kieli, äidin-kieli, nähdään vain ongelmattona väline-aineena sivistyspäämääriin pyrittäessä, kuten koulujen opetussuunnitelmia on tähän asti voinut tulkita, tullaan samalla helposti väheksyneeksi kielen merkitystä kansakunnan valtiollisessa historiassa ja kulttuurihistoriassa sekä sen merkitystä yksilön kasvun ja kehityksen perustana.» (S. 11.) Tuntemalla kieltämme, tajuamalla sitä tietoisesti, tunnemme omaa persoonaamme, lähipiiriämme ja kulttuuriamme paljon syvemmin kuin ilman tietoista tietoa kielestä.

Kielioppityöryhmän mietintö painottaa kieliopillisten kategorioiden merkitysten tajuamista, semanttisen ja funktionaalisen tarkastelun ensisijaisuutta. Monelle opettajalle tämä on varmasti helpottavaa: lopultakin voimme tehdä ikään kuin »luvan perästä» niin kuin hyväksi olemme havainneet ja luopua opettamasta kielen rakenteita samalla tavoin ulkoapäin kuin vieraiden kielten opettajat. Opetuksessa semanttinen ja funktionaalinen painotus tuntuu hyvältä monistakin syistä: Kun kieltä tarkastellaan merkityksen ja käytön kannalta, päästään rakentamaan siltoja erilaisten tekstien, tyylien ja kieliopin välille. Kun esimerkiksi käsitellään sanaluokkia, on mitä luontevinta vertailla vaikkapa kertomusta ja kuvausta tekstilajeina. Havaitaan, että kertomuksessa verbit ovat keskeisessä tehtävässä ja että kertomus suosii aktiivisia, dynaamisia verbejä. Kuvauksen tutkiminen taas paljastaa, että kuvaus suosii adjektiiveja sekä kuvailevia verbejä. Kirjoittaen voi kokeilla, miten vauhdikkaan kertomuksen lihottelu vaikkapa runsailla adjektiiviattribuuteilla vie terän koko kertomukselta. Pronominien opiskeluun tulee mieltä, kun niitä ei jankata ulkolukulistoina vaan tutkitaan, miten ne

sidostavat tekstiä — tai miten ne hatarasti käytettyinä hankaloittavat tekstin merkityksen hahmottumista.

Aikamuodot liittyvät samoin mitä kiinteimmin erilaisten tekstien rakenteiden opiskeluun. Peruskertomus, sadusta alkaen, suosii imperfektiä. Miksi? Sitä pohdittaessa selviää paljon aikamuotojen olemuksesta ja tehtävistä. Miksei lehtiutinen voi olla preesensissä? Tai miksi imperfekti ja pluskvamperfekti edellyttävät toisiaan, samoin preesens ja perfekti? Funktionaalisesta näkökulmasta aikamuodot esimerkiksi eivät ryhmitykään yksinäis- ja liittotempuksiksi, kuten muotoa tuijottamalla olemme tottuneet näkemään.

Kun opetuksessa saadaan yhdistetyksi opiskeltavia asioita toisiinsa, on voitettu paljon: ei vain aikaa — mikä sekin on varteenotettava seikka — vaan myös asioiden välisiä suhteita. Kieliopin käsitteille ja ilmiöille alkaa tulla mieli. Moni muikin muodollisiin seikkoihin pohjautuva kieliopin opettamisen hankaluus voidaan unohtaa kielioppityöryhmän ajattelua noudattaen. Partikkeli-kategorian kyseenalaistaminen on yksi tervetullut esimerkki kielioppityöryhmän suosituksista.

TEKSTEJÄ JA TEKSTIENVÄLISYYTTÄ

Kieliopin opetus on uskoakseni yhä selvemmin loitontunut irrallisten kielioppilauseiden tarkastelusta tekstuaaliseen suuntaan, kuten työryhmäkin toivoo. Tämä käy hyvin yksiin sen kanssa, että opetus etsii sisäistä integraatiota. Oikeakielisyyssääntöjen mielekkyys esimerkiksi havainnolistuu, kun tarkastellaan puhe- ja kirjakielen eroja. Puhekielen entistä runsaampi tarkastelu on paitsi motivoivaa myös oppimisen kannalta perusteltua. Kun oppilas harjaantuu mieltämään sen, miten suuren osan tekstin merkityksestä puhetilanteessa voi päätellä eleis-

