

Jokien kirkonkylällä on ollut koulun lisäksi
koti, joka on ollut oppilaitten asuin-
paikka.

Koulun toiminta on ollut koulun ja kirkon
keskeisenä osana. Koulun toiminta on
olennollisesti liittynyt kirkon toimintaan
ja kirkon toimintaan. Koulun toiminta
on ollut kirkon toiminnan keskeinen osa.
Koulun toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa. Koulun toiminta on ollut
kirkon toiminnan keskeinen osa.

Koulun toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa. Koulun toiminta on ollut
kirkon toiminnan keskeinen osa. Koulun
toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa. Koulun toiminta on ollut
kirkon toiminnan keskeinen osa. Koulun
toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa. Koulun toiminta on ollut
kirkon toiminnan keskeinen osa.

... ja koulun toiminta on ollut kirkon
toiminnan keskeinen osa.

Koulun toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa. Koulun toiminta on ollut
kirkon toiminnan keskeinen osa. Koulun
toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa. Koulun toiminta on ollut
kirkon toiminnan keskeinen osa. Koulun
toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa. Koulun toiminta on ollut
kirkon toiminnan keskeinen osa.

Koulun toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa.

Koulun toiminta on ollut kirkon toiminnan
keskeinen osa.

KIELIOPPIKOMITEAN MIETINTÖ KOULUN NÄKÖKULMASTA

Olen toiminut äidinkielen opettajana
60-luvulta lähtien ensin oppikoulus-
sa, sitten peruskoulun yläasteella ja lukios-
sa. Perspektiivini opetuksen käytäntöön on
siis kohtalaisen pitkä. Olen aina pitänyt kie-
liopin opetusta erinomaisena loogisen ajat-
telun opettamisen apuvälineenä. Minua on
viehättänyt tutkia oppilaitten kanssa kielen

systemiluonnetta ja varsinkin lukiossa
myös systeemin tulkinnanvaraisuutta. Olen
ohjannut oppilaita kirjoitetun kielen nor-
meihin, koska ne eivät kaikille ole itsestään
selviä ja niiden tarpeen on voinut perustel-
la. Puhekieli on elänyt puheelle sopivassa
yhteydessä sulassa sovussa kirjoitetun kie-
len kanssa, kuitenkin vähitellen väistyen

taka-alalle koulun kirjoitustilanteissa.

Olen tiennyt, että joillekin peruskoulu-
laisille looginen ajattelu on ylivoimaista ja
olen siksi heidän kohdallaan joutanut vaa-
timustasostani. Toki kielioppia on kokees-
sa kuulusteltu, mutta onhan äidinkielen
opetuksessa paljon muutakin toimintaa ar-
vostelun pohjaksi kuin kieliopin osuus.
Osan koetehtävistä on aina voinut tehdä il-
man termejäkin, kunhan on oivaltanut, mis-
tä on kysymys. Kyseessä on siis ollut enem-
minkin ilmiöiden esittelyä ja oivaltamisen
mahdollisuuksia kuin etenemisen edellytys.
Joka tapauksessa oppilaat ovat voineet luot-
taa siihen, että kielelliset ratkaisut voi pe-
rustella.

Tämä selkeältä tuntunut linja on nyt
kohdannut paineita monelta taholta. Ensini-
näkin oppilaiden oma kieli pyrkii yhä itse-
päisemmin olemaan pelkkää puhekieltä
myös kirjoitetussa tekstissä, pahimmillaan
jopa sekakieltä, jossa ehkä alku on kirjakie-
len yritystä, mutta kun joko vauhti pysäh-
tyy tai päinvastoin henki tulee päälle, kont-
rolli lakkaa toimimasta. Ei auta, vaikka me
opettajat kuinka yrittäisimme selittää, että
juuri sitä, mitä ei ennestään osaa, kannat-
taa harjoitella. Pyrimme kunnioittamaan
oppilaan omaa ilmaisua. Tietenkin me mer-
kitsemme aineisiin käsityksemme siitä,
minkä juuri siinä tekstissä mielestämme
olisi voinut sanoa paremmin, mutta emme
sentään voi kirjoittaa puhekielistä tekstiä
uudestaan.

Yhä useamman oppilaan korva ei tun-
ne monikon kolmannen persoonapäätettä
— »Eihän kukaan käytä sitä». Yhä useam-
pi opettajakin »alkaa tekemään» ja jättää
omistusliitteen pois puheessaan. Yhä use-
ampi opetusharjoittelija etsii luontevaa suh-
detta oppilaisiin puhumalla lähes slangia.
Koulussa ei siis enää moni käytä hyvää
yleiskieltä. Yhä useampi oppilas, varsinkin
poika, myös kieltäytyy lukemasta tehtäväk-
si annettua kaunokirjallisuutta, josta hyvä

lause tarttuisi ja sanavarasto karttuisi.

Toisaalta uudet opetussuunnitelmat pai-
nottavat uudenlaisia tehtäviä: puheviestin-
tää, tiedonhankintaa, ongelmakeskeisyyttä,
medioita — kaikki nämä vaativat aikaa, jota
ei suinkaan ole lisätty uusien tehtävien
mukana, vaan päinvastoin vähennetty. Mis-
tä opettajaparka tinkisi, ellei siitä ainoasta,
jossa tiukkuudesta muka voidaan tinkiä.
Muutaman kollegan kanssa olemme toden-
neet, että tässä käymistilanteessa, jossa
oppikirjatkin ovat ilmestyneet vähän kerral-
laan, olemme helposti lykänneet kielentun-
temuksen käsittelyä eteenpäin, sillä myös
kieliopin opettaminen uudella tavalla vaa-
tii aikaa. Peruskoulun kurssimuotoisuus
vielä pahentaa ongelmaa, koska mikään
kurssi ei voi olla painotetusti kielioppia,
vaan rakennetieto pitäisi luontevasti lomit-
taa muuhun ainekseen.

Näin olemme itse jättämässä itsemme
vaille sitä tukiverkkoa, jonka selkeä järjes-
telmä voisi antaa oppilaalle silloin, kun
hänen kielitajunsa ei riitä ratkaisemaan kir-
joitetun »oikean» ja »väärän» välillä. Hen-
kisesti uteliaat selviävät kyllä — he selviä-
vät aina — mutta entä ne muut, joille selvä
hyöty tai pakko on ainoa motivaation läh-
de? Edistämmekö osaltamme jakautumis-
ta A- ja B-kansalaisiin?

Mitä tapahtuu kieliopin alueella, kun
oppilaat siirtyvät asteelta toiselle? Harvoin
käy niin hyvin, että ala-asteen ja yläasteen
opettajat voivat sopia keskenään työnjaos-
ta. Kuinka moni ala-asteen opettaja pääsee
lähivuosina sisälle uuteen kielioppikäsit-
tykseen, kun hänen pitäisi samalla panostaa
matematiikan opetuksen kehittämiseen?
Yläasteen puolella äidinkielen ammattilainen
tuntee kyllä mietinnön pyrkimykset, mutta ei
ehdi muutamaan vuoteen löytää sellaista
käytännön linjaa, joka takaisi oppilaalle tur-
vallisen perusvaraston kielitietoa.

Entä odottaako vastaanottava opettaja
lukiossa, että oppilaat tietävät saman, mitä

▷

ennenkin osattiin? Tunteeko hän vuorostaan ahdistusta, kun vähenevien tuntiansa ja entistä tiiviimpien kurssiensa keskellä huomaa, että oppilaiden mielessä kielentuntemus on hyllyvää ja häilyvää eikä hän pysty vetoamaan selviin kriteereihin, joiden perusteella oppilas osaisi itsenäisesti ratkaista, käyttääkö hyväksyttävää ilmausta? Jos taustalla ei ole yleispätevää ohjetta, on pakko käsitellä erikoistapauksia, joiden esiintulo pakostakin jää sattumanvaraiseksi. Esimerkiksi passiivin perfektin opettaminen vaatii kyllä systeemiin vetoamisen. Lukiossahan ei kielen rakenteita enää ole opetettu, vaan on paneuduttu semanttisiin ongelmiin ja tekstilingvistiikkaan — itse asiassa juuri mietinnön hengessä. Lukion lisäongelmana on vielä se, että vähänkin isommassa koulussa äidinkielenopettaja saattaa vaihtua aina kurssin vaihtuessa. Jos opettaja on löytänyt itselleen selkeän linjan, saattaa olla, että seuraavassa kurssissa toisen opettajan ryhmästä tulevat oppilaat ovatkin seuranneet erilaista, yhtä selkeää linjaa, eikä aukkoja ja päällekkäisyyksiä voida välttää.

Yhteiskunta ojentaa kyllä syyttävän sormensa, jos kouluissa ei onnistuta pitämään yllä oikeakielisyyden tasoa. Jo nyt

saamme kuulla yliopiston opettajien kauhistelua siitä, miten monet opiskelijat eivät enää hallitse selkeää ja täsmällistä kirjakieltä. Ylioppilastutkintolautakunta joutuu varmasti miettimään uudelleen kielellistä vaatimustasoa tilanteessa, jossa yhä useampi lukiolainen osallistuu ylioppilaskirjoitukseen hätäisesti ehkä jo kuudennen eli viimeisen pakollisen kurssinsa loppuvaiheessa, kun aikaisemmin on kypsytty rauhassa kahdeksan kurssin ajan.

En epäile, etteikö tästäkin tilanteesta vuosien mittaan selvittäisi. Selvisimmehän me peruskoulun tulostakin, joka sentään oli paljon suurempi murros. Mutta on sääli niitä oppilaita, joiden kohdalla me opettajat etsimme uusia rajoja. Siksi olisi tärkeää, että mahdollisimman pian saataisiin aikaan myös opettajien tarpeisiin ehdotus siitä, mitkä asiat pitäisi missäkin vaiheessa opettaa ja missä laajuudessa — ei valtakunnallista sitovaa normistoa, vaan suositus avuksi niille, jotka tuntevat apua kaipaavansa.

HELLEVI ARJAVA
Helsingin II normaalikoulu,
PL 30 (Mäkipellontie 19),
00014 Helsingin yliopisto