



KIELI JA SEN KÄYTTÄJÄ ÄIDINKIELEN OPPIKIRJASARJAN TUOTTAMANA

KATRI SAVOLAINEN

VäITÖKSEN ALKAJAISESITELMÄ
JOENSUUN YLIOPISTOSSA
6. MARRASKUUTA 1998

Täsmällistä ja huolellista kielenkäyttöä ei yleensä pidetä tavoiteltavana eikä arvokkaana. Hyvä äidinkielen käyttö ei ole sivistyksen eikä koulutuksen mitta. Tällainen asenne ilmenee monissa yhteyksissä, niin julkisissa kuin yksityisissäkin. Esimerkiksi koulutusta koskevassa keskustelussa on pidetty ansiokkaana vieraalla kielellä opettamista tai vieraalla kielellä tehtyjä opinnäytetöitä. Äidinkielellä toimimista ei nähdä mielenkiintoisena haasteena vaan arkisena ja jokapäiväisenä ja itsestäänselvästi helppona asiana, sitä ei juurikaan tarvitse harjoitella. Kuitenkin jokainen, joka vähänkään haluaa olla tarkka kielestään, huomaa miten haasteellisesta tehtävästä on kyse esimerkiksi kirjoitetun tekstin tuottamisessa. Peruskoulussa äidinkielen opetuksen vastuulla on, miten oppilaat kehittyvät käyttämään kieltä tarkoituksenmukaisesti hyvin monenlaisissa viestintätilanteissa. Miten oppiaine ottaa vastaan tämän haasteel-

lisen tehtävänsä?

Äidinkielenopettaja ammattinsa edustajana herättää muissa ihmisissä monenlaisia, usein stereotyyppisiä mielikuvia. Ainakin omien kokemusteni mukaan äidinkielenopettajana olen muiden silmissä se, joka tuntee kaunokirjallisuuden läpikotaisin, joka osaa kirjoittaa, joka löytää toisten teksteistä, sekä kirjoitetuista että puhutuista, heti lukemattoman määrän virheitä ja on lisäksi halukas korjaamaan niitä, joka on kuin kävelevä kieliopas ja pystyy heti vastaamaan moniin lähinnä oikeakielisyyteen liittyviin kysymyksiin. Kuitenkaan en minä eivätkä tuntemani äidinkielenopettajat välttämättä edusta tätä stereotyyppiä. Jo äidinkielen opettajan opinnot, lähinnä fennistiikka ja kirjallisuus, painottuvat kovin toisenlaisiin sisältöihin kuin edellä esitetyt edellyttäisivät. Tällainen kuva lienee syntynyt meidän kaikkien oppilaskokemuksista.

Miten sitten oppilaat löytäisivät kielen, ensiksi sen kiehtovan maailman, historian ja kulttuurin, jota kieli kantaa mukanaan? Sen miten puheella teemme ihmetystä tuotavista asioista totta, miten kielenämme

kokemuksiamme, ja miten kieli luo mielen tai päinvastoin mieli luo kielen. Miten myös elämä helpottuu, kun saamme mieltämme hämmentävät asiat puetuksi sanoiksi ja tavallamme testaamme kokemuksiamme puhumalla niistä muille ihmisille? Mieltäni on askarruttanut, miten tämä hykerryttävä ja koko ajan läsnä oleva mahdollisuus tuntuu koulussa laimentuvan pilkun metsästyksiksi. Siis miksi äidinkieli oppiaineena tuottaa kielestä kovin kapean ja kalpean näkemyksen sivuuttaen kaiken haasteellisen, kiinnostavan ja hauskan? Miksi äidinkieli herättää vain kovin harvojen innostuksen? Olen vuosittain päässyt keskustelemaan noin 80 uuden luokanopettajaopiskelijan kanssa heidän suhteestaan oppiaineeseen ja voi sanoa, että valtaosa suhtautuu siihen tärkeänä mutta välttämättömänä pahana; harvempia ovat ne opiskelijat, jotka kertovat innostuneensa koulussa kirjallisuudesta tai kielellisestä tietämyksestä. Mistä tämä johtuu, vaikka opettajat ovat innostuneita ja kouluttautuvat jatkuvasti uudistuaakseen?

Edellä olevat kysymykset ovat olleet ponttimena nyt esillä olevan tutkimuksen tekemiseen. Tässä työssä olen halunnut selvittää ehkä ensin itselleni, minkälainen on peruskoulun oppiaine, jonka nimi on äidinkieli ja ensi vuoden alusta äidinkieli ja kirjallisuus. Kirjallisuus on toki aina kuulunut oppiaineen sisältöihin, mutta nyt se saa vankemman aseman, kun se mainitaan jo oppiaineen nimessä. Äidinkieli peruskoulun oppiaineena koostuu siis kahdesta pääsisällöstä: kirjallisuus ja kieli, joka on nimetty eri aikoina eri tavoin (kielioppi, kielitieto, kielentuntemus). Lisäksi äidinkielen alueisiin kuuluvat vuorovaikutustaidot: kirjallinen vuorovaikutus (lukeminen ja kirjoittaminen) ja suullinen vuorovaikutus (puhuminen ja kuunteleminen).

Kirjallisuuden ohella oppiaineen toisen keskeisen alueen, kieliopin tai kielitiedon,

substanssia koskevaa keskustelua on käyty vuosikymmenten ajan ja tätä silmällä pitäen on istunut kielioppikomiteoitakin, joista uusimman edeltäjä sai työnsä valmiiksi vuonna 1916, ja nyt on vuonna 1994 ilmestynyt uuden kielioppikomitean mietintö Kieli ja sen kieliopit. Samaa problematiikkaa on myös Irina Buchberger tutkinut. Siis oikeastaan jatkuvasti on ollut ja on meneillään oppiaineen sisällöllisen valinnan pohdiskelu. Kuitenkin tuntuu siltä, että tämä keskustelu vaikuttaa oppiaineen sisällöllisiin ratkaisuihin kovin hitaasti.

Tässä tutkimuksessa olen keskittänyt tarkastelemaan oppiainetta lähinnä siitä näkökulmasta, miten oppiaine suhtautuu toiseen edustamaansa tieteenalaan, toisin sanoen miten kieli ilmiönä määrittyy oppiaineen käytännöissä. Päädyin rakentamaan kuvaa oppiaineen yhdestä alueesta. Lisen-siaatintutkimuksessani aineistonani olivat peruskouluajan opetussuunnitelmat ja tarkoitukseni oli jatkaa siitä analysoimalla koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja laajentaa näkökulmaa myös oppimateriaaliin. Työn edetessä painopiste siirtyi oppikirjoihin ja vähitellen opetussuunnitelmien analysointi jäi. Toisin sanoen lähdin hakemaan oppiaineen luonnetta oppikirjoista.

Olen siis tarkastellut oppiainetta oppimateriaalin kautta ajatellen, että se on ainakin yksi väylä, jota pitkin oppiaineen arki näyttäytyy. Tulevien luokanopettajien kouluttajana olen perehtynyt laajemmin alasteen opetuksen käytäntöön ohjaamalla ja seuraamalla satoja äidinkielen tunteja. Oppikirjojen merkitys korostuu erityisesti alasteella, jossa opettajilla on takanaan melko niukat kielitieteelliset opinnot. On luonnollista, että opettajat luottavat oppikirjoihin ainakin niiden sisällön suhteen.

Oppikirjatekstillä on Suomessa pitkä ja vakaa perinne, joka monelta taholta säätelee oppikirjoja, jolloin yksittäinen tekijä tai tekijäryhmä voi muuttaa olemassa olevaa

käytäntöä vain vähän. Peruskoulun äidin-kielen oppikirjojen rakenne on viime vuosikymmenen aikana muotoutunut niin, että oppikirja kattaa oppiaineen kaikki alueet, siis samassa kirjassa on sekä kirjallisuuden että kielitiedon alueet ja lisäksi vuorovaikutustaitojen opiskeluun liittyviä osia. Aiemmin olivat erikseen ns. kieliopit ja erikseen lukemistot. Tässä suhteessa eri kustantajien kirjat ovat samanlaisia. Huolimatta siitä, että aineistona on yksi oppikirjasarja, tulkinnan voi ulottaa myös oppiaineen todellisuuteen, siihen miten opettajat tuottavat ajatuksen kielestä ja lisäksi oppilaasta ja yleensäkin vuorovaikutuksesta. Vaikka kyse on pikemminkin oppiaineen perinteestä kuin erillisen oppikirjasarjan tai yksittäisten opettajien toiminnasta, jokainen opettaja on kuitenkin osaltaan perinteen kantaja ja jatkaja. Tapa, jolla asioita oppikirjoissa esitellään ja ohjataan tekemään tehtäviä, tuottaa tavan, jolla asioita opetetaan, ja siten näkemyksen oppimisesta.

Käyttämäni menetelmä, diskurssianaalyyysi, on tutkijan ja aineiston välistä tiivistä vuoropuhelua. Tästä seuraa, että samaa aineistoa analysoimalla toinen tutkija voi päätyä toisenlaisiinkin tulkintoihin. Mahdollisten uusien ja erilaisten tulkintojen esittämisen rinnalla tässä tutkimuksessa esittämäni tulkinnat asettuvat osaksi sitä perinnettä, jota edustavat toisaalta oppikirjoista tehdyt tutkimukset ja toisaalta koulun vuorovaikutukseen liittyvät tutkimukset ja jonka kautta voidaan arvioida tämänkin tutkimuksen tuloksia.

Siihen ajatukseen pohjautuen, että teksti tuottaa todellisuutta, oppikirjojen opetus-teksti ei heijasta mitään muualla olevaa, vaan rakentaa itse todellisuuden, tässä yhteydessä kielen ja sen käyttäjän. Samalla kun teksti kuvaa kieleen liittyviä ilmiöitä, se luo ilmiön, kielen, omine ehtoineen. Tekstejä tulkitaan sekä kielellisestä että mielellisestä näkökulmasta, jotka oikeas-

taan muodostavat kehän: kieltä ei voi ymmärtää ellei ymmärrä sen osia, mutta osia ei voi ymmärtää ymmärtämättä kokonaisuutta. Sen vuoksi tulkitseminen on koko ajan osien ja kokonaisuuden vuorovaikutusta. Oppikirjoissa käytetty opetustekstien kieli voidaan nähdä pedagogisena käytäntönä. Käytetty kieli ei pelkästään reflektoi siitä riippumatonta todellisuutta, vaan pedagogisella käytännöllä, siis tekstien tuottamisella ja tulkinnalla, on suhde todellisuuteen ja siten tämä käytäntö muuttaa ja luo todellisuutta.

Esitettyjen tulkintojen tehtävä on tehdä näkyväksi jonkin ilmiön sellainen alue, joka on koko ajan olemassa mutta ei näkyvissä. Tätä tutkimusta tehdessäni olen kyseenalaistanut helppoja selityksiä, vanhoja totuuksia ja itsestäänselvyksiä. Tulkintaani on koko ajan vaikeuttanut se, että olen äidinkielenopettajana ja tulevien opettajien kouluttajana sisällä opetuksen perinteessä. Tästä huolimatta olen pyrkinyt lukemaan tekstejä ulkopuolisin silmin. Kun olen lukenut oppikirjoja kuin ulkopuolinen, olen päätenyt tuloksiin, joista seuraavassa muutamia.

Oppiaineen kokonaisuuden kannalta merkittävää ja huolestuttavaakin on se, että oppiaineen omia sisältöjä vähätellään. Laajaa kielitietämystä (tai kirjallisuustietoa) ei oppikirjoissa nähdä merkittävänä tietona, oppikirjoissa kielitieto ei ole arvokasta eikä kiinnostavaa. Ilmiö näyttäytyy esimerkiksi ala-asteen oppikirjoissa siten, että kun on tarkoitus harjoitella lukutaitoa, luettavat tekstit edustavat aiheiltaan aina jonkin muun oppiaineen tai yleistiedon tietoa. Vaikuttaa siltä, että oppiaineen oma substanssi — kielitieto tai kirjallisuustieto — eivät oppikirjan tekijöiden mukaan kiinnosta oppilaita. Sen sijaan kiinnostavaa on tieto dinosauruksista, leijonista, ravuista, planeetoista jne. Toisin sanoen opetustekstien rinnalla olevat näytteet edustavat ainakin

oman aineistoni oppikirjoissa useimmiten muita tieteenaloja. Kuitenkin kielitiede ja kirjallisuustiede tuottavat koko ajan monenlaisista tietämystä myös kouluun välitettäväksi vaikkapa erilaisissa tekstinäytteissä. Muutamia esimerkkejä mainitakseni: sanojen etymologia, puheen lipsahdukset, tekstien analysointi monin tavoin, kirjallisuuden lukijatutkimukset. Tästä aiheesta on viime kuukausina julkisuudessa käyty vilkasta keskusteluakin lähinnä äidinkielen ylioppilaskokeen kehittämisen yhteydessä. Yhtenä mallina on esitetty, että toinen äidinkielen ylioppilaskoe keskittyisi pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden alueisiin, toisin sanoen kokeissa edellytettäisiin käytettävän niitä tietoja, joita lukiossa äidinkielenlessä opiskellaan.

Edellä olevan lisäksi oppiaineen substanssin esittämistapaan liittyy myös se, että varsinaisesti kielitietoa koskeva opetusteksti on paloiteltu pieniksi annospaloiksi. Oppikirjoissa tuotettu tieto kielestä on sirpaleista. Asiat, jotka liittyvät yhteen, sirotellaan eri luokkien oppikirjoihin niin, ettei niistä voi saada kokonaiskäsitystä. Suhdekäsitteet esitetään toisistaan irrallaan. Lisäksi kielitiedon termien epämääräisyys ja jopa virheellisyys tuottaa kuvan välinpitämättömyydestä sitä tietoa kohtaan, jota juuri ollaan opiskellessa.

Toinen oppiaineen substanssia koskeva keskeinen tulos on kahdenlaisen tiedon suhde. Oppimistutkimuksessa on noussut esiin ajatus kahdenlaisesta tiedosta: julistavasta ja menetelmällisestä. Edellinen tieto kertoo, minkälainen jokin ilmiö tai vaikkapa esine on, miten se rakentuu jne. Jälkimmäinen tieto kertoo, miten sitä käytetään. Esimerkiksi tieto polkupyörän rakenteesta ja toiminnasta on julistavaa tietoa, ja taas tieto, miten pyörällä ajetaan, on menetelmällistä tietoa. Kielitieteen alueella voidaan puhua samaan tapaan kahdenlaisesta tiedosta: ensiksikin tieto kielestä ilmiönä ja

sen merkityksestä ihmisen elämässä, tietojonkin yksittäisen kielen rakenteesta, kielten vertailusta ja toiseksi tieto kielenkäytöstä, erilaisten kielellisten vuorovaikutustilanteiden normeista ja konventioista. Oppilaat pystyvät kyllä pitämään nämä erilaiset tiedot erillään, jos niitä avoimesti käsitellään erillään. Oppikirjoissa ja kokemuksesta mukaan myös opetuksessa kahdenlainen tieto on jatkuvasti päällekkäin. Esimerkiksi kun kerrotaan sanaluokista, ainoa luku-sanoja koskeva tieto koskee niiden kirjoittamista. Oppikirjoissa kielitieto on edelleen sidoksissa normatiivisuuteen: kielen ja kielioopin säännönmukaisuus ei ole esillä ilmiönä, vaan nimenomaan normien perusteena.

Kirjoitus on se kielimuoto, jota koulussa pääasiassa tutkitaan ja analysoidaan. Julistava tieto alistetaan aina kirjoittamiselle, Tämä ilmenee esimerkiksi yhdyssanojen analysoinnissa. Niitä ei juurikaan aineistoni oppikirjoissa luonnehdita sanastollisena ilmiönä vaan todetaan, että ne muodostuvat kahdesta tai useammasta sanasta ja kirjoitetaan yhteen. Sen jälkeen ilmiö on vain oikeinkirjoituksen asia. Samoin pää- ja sivulauseen analyysin kannalta oppikirjoissa merkittävä asia on pilkun paikka, ei tekstin eteneminen erilaisten lauseiden varassa. Kieli on nähty lähes yksinomaan kirjoitetun ja kirjoitetun kielen normit ulkopaikalla opittavina ja sen jälkeen vain muistettavina yksittäisinä asioina. Tulkinnan perusteella voi osoittaa, että juuri tiedon ja normien erottaminen ja niiden suhteen selkeyttäminen ovat äidinkielen opetuksen ongelmallisia alueita. Tästä kahdenlaisen tiedon jatkuvasta päällekkäisyydestä seuraa oletuksia sekä oppilaiden että opettajien toiminnasta.

Suomi on ollut itsenäisyytensä ajan kovin yksikielinen maa, tai on ainakin ollut näihin päiviin asti. Toisin sanoen äidinkielen opetus on koulussa koskenut nimenomaan oppilaiden todellisen äidinkielen,

suomen kielen analysointia. Näin ei aina ole ollut. Viime vuosisadalla, jolloin suomenkielisissä kouluissa suomea opiskeltiin, sitä opiskeltiin ikään kuin vierasta kieltä, mitä se suurelle osalle oppilaita olikin. Tämä vieraan kielen opetuksen malli näyttäytyi vielä aineiston oppikirjoissakin. Sanoista annetaan perusmuoto, jota taivutetaan, oppilaita kehoitetaan ottamaan verbistä esimerkiksi yksikön 1. persoonan muoto jne. Kuitenkaan äidinkieltään käyttävä ei tietoisesti ota mitään muotoja eikä rakenna kieltä annettujen sääntöjen mukaan. Äidinkieltään analysoivan tarkastelukulma on se, että oppilaiden implisiittinen tieto — toisin sanoen heidän kielellinen kompetenssinsa — tehtäisiin äidinkielen opetuksessa näkyväksi, eksplisiittiseksi, mikä edellyttää tietoisuutta suhtautumista kieleen. Tämä kielellisen tietoisuuden herättäminen ja edelleen kehittäminen on edellytyksenä tietoiseen kielen havainnointiin ja tarkkailuun. Tällöin kielen rakenteita analysoidaan ja nimetään eikä niitä muodosteta. Suomen kielitilanne on kirjavoitunut, oppilaina on paljon sellaisia, joiden äidinkieli on muu kuin suomi ja tällöin äidinkielen opetus on aivan uudenlai-

sen tilanteen edessä.

Kielestä on kovin säästeliäästi tietoa erityisesti ala-asteen oppikirjoissa. Tässä väitöskirjassa tähän voi viitata sillä lyöntivirheellä, joka ilmestyi tekstiin aivan sen viimeisessä vaiheessa ja jäi viimeisessä oikoluvussa huomaamatta: kielestä tehdään säästöjä (s. 62), joten näin vahingossa tulen ottaneeksi kantaa myös tähän kovin niukkaan tekstimäärään.

Olen tutkimuksessani pyrkinyt analysoimaan olemassa olevan ilmiön, oppikirjojen tuottaman ajatuksen kielen olemuksesta, tekemällä sen näkyväksi. En ole analysoinut sitä, miten asian pitäisi olla. Kiinnostukseni ja tutkimukseni kohdistui oppiaineeseen ja yhteen sen alueeseen, ei oppikirjojen hyvyyteen tai huonouteen. En ole myöskään tutkinut sitä, miten oppikirjoja käytetään. Käyttämäni väylää pitkin pääsin vain yhteen lohkoon äidinkielen laajaa aluetta, pois jäivät lähes kokonaan kirjallisuus sekä kirjallisuustieteen että esteettisyyden kannalta samoin kielen vuorovaikutustaitojen analysointi, joita molempia sivuttiin. ■

KATRI SAVOLAINEN *Kieli ja sen käyttäjät äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuu yliopisto, Joensuu 1998.

Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto, PL 111, 80101 Joensuu