

& Tiina Salmi. Toim. Ritva Arola & Leija Arvassalo. 1. uudistettu painos. Helsinki: Otava 2007.  
ÄJK = *Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja*.  
Tekijät: Anne-Maria Mikkola, Lasse Koskela, Heljä Haapamäki-Niemi, Anita Julin, Anneli Kauppinen, Pirkko Nuolijärvi & Kaija Valkonen. Toim. Päivi

Lindstedt. 1. painos. Helsinki: WSOY 2004.  
ÄJKH = *Kurssivihko 3. Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa*. Sarjassa Äidinkieli ja kirjallisuus. Tekijät Anne-Maria Mikkola, Heljä Haapamäki-Niemi & Minna Hautaniemi. Toim. Jutta Joutseno. 1. painos. Helsinki: WSOY 2005.

## Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu?

### Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus puhututtaa

Viimeaikaiset äidinkielen osaamisen arvioinnit ja selvitykset ovat kertoneet karulla tavalla perusopetuksen päättävien nuorten kielitaidosta ja -osaamisesta. Äidinkielen ytimessä olevien taitojen eli lukemisen ja kirjoittamisen hallinta ei ole sitä, mitä oletettaisiin. Uusimman Pisa-arvioinnin (*Pisa 2009 ensituloksia* 2010) mukaan 15-vuotiaiden lukutaidon hallinta on jakautunut Suomessa yhä enemmän alueittain ja sukupuolen mukaan. Myös taitohaitari on nytkähtänyt pykälällä alaspäin: lukutaidon eri osa-alueet erinomaisesti taitavia on entistä vähemmän ja heikosti lukevia, erityisesti poikia, on entistä enemmän. Enemmistöllä perusopetuksen päättävistä nuorista olisi parannettavaa erityisesti kirjoittamisessa. Oppilaiden kirjoitustaito myös vaihtelee suuresti – ei niinkään alueittain vaan eri koulujen välillä. Yhtä kaikki: tytöt kirjoittavat oppivelvollisuuden suoritettuaan

keskimäärin tyydyttävästi, pojat välttävästi. (Lappalainen 2011.)

Miksei kielen käytön perustaitojen opiskelu tuota sitten laadukkaampia tuloksia, vaikka siihen uhrataan esiopetusvuosi mukaan lukien 10 vuotta tunteja ja vaivannäköä? Meillä on maailmanlaajuisesti vertaillen laadukas opettajankoulutus esiopetuksesta toiselle asteelle, ensiluokkaiset oppikirjat ja tietotekniikka jokaisen kansalaisen ulottuvilla vauvasta vaariin. Uusimme säännöllisesti opetussuunnitelmia ja toteutamme lukutaito- ja mediakasvatuskampanjoita. Tästä huolimatta äidinkieli ja kirjallisuus jäävät suosituimmuudessa monien muiden oppiaineiden taakse. Perusopetuksen päätyessä puolet pojista ja kolmasosa tytöistä ei pidä oppiainetta mitenkään hyödyllisenä (Lappalainen 2011). Suuri osa oppilaista kokee aineen opiskelun tylsäksi ja puuduttavaksi pakkopullaksi, josta ei havaita olevan ilmeistä käytännön hyötyä. Pystyyhän sitä lukemaan reaaliaineen kokeisiin ja päivittämään Facebookia ilman

kielioppitermien hallintaa tai pakkokirjojen lukemista. Onko niin, että äidinkielen hyödyllisyys ei tule näkyväksi opetuksessa? Eivätkö äidinkielen tuntien toiminta ja tehtäväkokonaisuudet vakuuta oppilasta? Vaikka äidinkielellä on vastaansanomaton sijansa vaikkapa opiskelutaitojen kehittämässä, ryhmätaitojen harjaannuttamisessa, itsetuntemuksen lisääjänä ja työelämätaitojen pohjustamisessa, tämä ei tunnu konkretisoituvan arjen koulutyössä.

Perusopetuksen tuntijakotyöryhmän raportti *Perusopetus 2020* (2010) antaa eväitä siihen, miten äidinkieli ja kirjallisuus sijoittuu perusopetuspedagogiikan mukaisesti koulun oppiainekirjoon ja miten sitä voisi katsoa koulun kasvatus-tehtävien ja taitojen kehittämisen näkövinkkelistä. Työryhmä sijoittaa äidinkielen ja kirjallisuuden kieliaineiden joukkoon, joita luonnehditaan käsitteillä kieli ja vuorovaikutus. Tuntijakotyöryhmä jatkaa näin edellisen, vuoden 2004 opetus-suunnitelman linjoilla, mutta uutta on kieliaineiden yhteys: niitä tarkastellaan kokonaisuutena vuorovaikutustaitojen opettamisessa ja kielenkäytön kehittämässä. Mielenkiintoista raportissa on äidinkielenopetuksen suhteuttaminen perusopetuksen sivistystehtäviin: ajattelun, työskentelyn ja vuorovaikutuksen, käden ja ilmaisun, osallistumisen ja vaikuttamisen sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taitoihin. Äidinkielenopetus pu-reutuu mitä kiinteimmin kaikkiin näihin taitoalueisiin, mikä näkyy jälleen kerran oppiaineen laaja-alaisuutena mutta samalla myös sen opettamisen haasteellisuutena. Äidinkieli vaikuttaa laajasti kasvun ja oppimisen tavoitteiden toteutumiseen, mutta saako sen hyötyjä oppilaille näkyviksi? Pystyykö sen omia tavoitteita ja sisältöjä rakentamaan niin, että ne jä-

sentyvät eheiksi jatkumoiksi koko koulu-taipaleen ajalle? Jos opetuksen jatkumoa ei saada näkyväksi, oppijalle jäävä kuva oppiaineesta on sekalainen. Se voi tarkoittaa vuosien varrelle sijoittuvia maku-paloja eri sisällöistä, jotka jäävät irralliseksi, koska niitä ei pysty sijoittamaan jär-kevästi hajanaisiin tavoitelausumiin. Täl-löin opiskellaan ja opetetaan irrallisia si-sältöpaketteja, jotka eivät oikein kiinnity toisiinsa, muihin oppiaineisiin tai oppi-laiden arkeen.

### **Missä jatkumo syntyy ja kuka sen hahmottaa?**

Äidinkielenopetuksen kehnoihin tuloksiin on etsitty syitä milloin liian vähäisistä tuntimääristä, milloin kuntien sääs-töjen takia vanhentuneesta oppimateri-riaalista. Voisiko syitä lähteä hakemaan näiden sijaan tai ohessa kehnosti toteutu-vasta opetuksen jatkumosta? Uusin, vuo-den 2004 opetussuunnitelma on aina-kin periaatteessa rakennettu yhtenäisen perusopetuksen varaan. Tämä merkit-see sitä, että vuosiluokan 6 ja 7 välillä ei ole mitään kuilua, vaan perusopetuksen kasvatus- ja oppimistavoitteet muodos-tavat yhdeksän vuoden jatkumon. Tämä opetussuunnitelman yleisen osan henki ei kuitenkaan toteudu välttämättä oppi-ainekohtaisissa osuuksissa, joissa sitä on jäsennetty konkreettiseksi oppimistavoit-teiksi, sisällöiksi ja arviointikriteereiksi joskus loogisemmin, joskus hyvinkin sat-tumanvaraisesti (tarkemmin Kauppinen 2010; Vitikka 2009).

Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuus-ten osuuden alussa linjataan tavoitteita ja aihepiirejä kaikille vuosiluokille. Näitä ovat kieleen ja kirjallisuuteen innostami-nen, yhteisöllinen kielenkäyttö, oppijoi-den taitojen hyödyntäminen, oppilään

osallistaminen ja kannustaminen vaikuttamaan, ajattelun jäsentäminen kielen avulla, laaja tekstikäsitely sekä kielenkäyttötaitojen laajentaminen yhä uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin (POPS 2004). Eri vuosiluokkien tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä tarkastellessa huomaa kuitenkin, ettei niistä synnykään jatkumoa. Esimerkiksi lukutaidon harjaannuttamisessa vuosiluokkien 3–5 sisällöt ovat hyvin kognitiivispainotteisia, sillä ne rajaavat luetun ymmärtämisen lukustrategioiden opiskeluun. Sen sijaan alkuopetuksessa ja vuosiluokilla 6–9 lukemista kuvataan myös sosiaalisena tapahtumana, jossa keskeistä on se, missä ympäristössä, kenen kanssa sekä mihin tarkoitukseen ja mihin käyttöön luetaan. Näin äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelman osat ovat jääneet kielikäsitelyssään eriparisiksi: vuosiluokkien 3–5 tavoitteet ja sisällöt rakentuvat sosiokognitiiviselle lähestymistavalle, kun taas alkuopetuksessa ja vuosiluokilla 6–9 painottuu funktionaalinen käsitys kielestä. Kielikäsitelyksen lisäksi jatkumoperiaate ontuu myös tavoitteissa ja sisällöissä, esimerkiksi kriittisen lukemisen taidoissa. Niitä pidetään selvästi ylempien vuosiluokkien tavoitteina, vaikka mediamaailma on nykylapsen merkittävä kasvuympäristö jo hyvin varhain. (Kauppinen 2010.) Näistä jatkumokatkoksisista huolimatta idea oppimisen jatkumosta on heitetty koulujärjestelmää säätelevässä dokumentissa ilmoille, joten sitä olisi mahdollisuus jatkaa myös opetuksen toteutuksessa ja suunnittelussa.

Jatkumokatkokset näkyvät myös oppimateriaaleissa: Sekä ala- että yläkoulussa käsitellään kertomuksen rakennetta. Rakennetta tarkastellaan lähinnä kirjallisuuden käsitteiden ja juonikaavion avulla. Eräässä alakoulun oppikirjassa

juonikaavio rakennetaan Kuningas Midas -tarinasta. Yläkoulun kirjassa juonikaavion käsittely muuttuu vain siltä osin, että kehyskertomus on eri, Kuningas Midas vaihtuu Harry Potteriin. Jos opetus suunnitelman yhtenä tavoitteena on laajentaa kielenkäyttötaitoja yhä uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin, voisiko yläkoulussa juonikaaviota ja kertomuksen rakennetta lähestyä vaikkapa elokuvien kautta?

Miksi äidinkielenopetuksen jatkumoa on sitten niin vaikeaa käytännön koulutyössä muodostaa? Hallinnollisen ala- ja yläkoulurajan murruttua meillä on vielä jäljellä joukko käytännön raja-aitoja: Ala- ja yläkoulujen rakennukset ovat edelleen usein fyysisesti erillään ja jopa kaukana toisistaan. Meillä on erillinen luokan- ja aineenopettajakoulutus, joka on monissa yliopistoissa toteutettu vieläpä siten, että eri kouluasteiden pedagogiikan opetuksesta vastaavat eri opettajat. Kun sisältö- ja taitojatkumoa ei ole missään kunnolla avattu, voidaan kysyä, miten kirkkaina ne ovat opettajankouluttajien mielessä ja koulutusmateriaaleissa näkyvissä. Eri kouluasteilla toimiville opettajille on myös erilliset aine- ja ammatilliset järjestönsä, eikä näkyvissä ole selviä merkkejä siitä, että aineen- ja luokanopettajien yhteistyötä pyrittäisiin tiivistämään sen paremmin ammattijärjestötoiminnan kuin esimerkiksi täydennyskoulutuksen kaan saralla. Oppikirjojen tarkastelu antaa viitteitä siitä, että alakoulun äidinkielen kirjojen tekijät tutkivat ja ottavat mallia yläkoulun kirjoista ja pyrkivät etenkin alakoulun loppuvaiheessa valmentamaan oppilaita yläkoulussa eteen tuleviin oppimisen haasteisiin. Yläkoulun kirjoista taas välittyy käsitys, että yläkoulun opetusta ei juuri rakenneta alakoulussa opiskellun varaan. Myös kustantamoissa ala-

koulun ja yläkoulun materiaaleja tuottavat yksiköt ovat vanhastaan olleet kovin erillään toisistaan.

Asenteissakin voisi olla tarkistamisen varaa. Ei ole tavatonta kuulla aineenopettajien epäilevän luokanopettajien antaman opetuksen laatua, joten alakoulussa opiskeltua kerrataan juurta jaksaa yläkoulussa. Selvitysten ja kokemusten perusteella on epäiltävissä, että yläkouluopetus ei merkittävästi paranna tilannetta. Parhaimmillaan äidinkieli nivelletään alakoulussa luontevasti muiden oppiaineiden opiskeluun, ja se muuttuu pakkopullaksi vasta yläkoulun ainelähtöisessä lähestymistavassa, jossa integrointia on hankalampi toteuttaa sekä lukujärjestysteknisistä että aikataulusyistä.

Oppiaineintegrointi onkin alakouluopetuksen vahvuus, jonka käytänteistä yläkoulussa olisi oppimista. Esimerkiksi kirjallisuudenopetuksessa toteutetaan monialaisia, eri oppiaineita ja äidinkielenopetuksen eri osa-alueita integroivia opetuskokonaisuuksia. Taannoisessa Testaa kirja -projektissa lähdettiin liikkeelle sellaisista reaaliaineiden sisällöistä, joista oppilaat olivat erityisen kiinnostuneita, ja sisällöt kiinnitettiin uusiin tietokirjoihin. Projektina toteutettavassa kokonaisuudessa harjoiteltaviksi tarjoutuivat luontevasti tiedonhaun ja -käsittelyn taidot, yhteislukeminen ja -kirjoittaminen, arvioivan, selostavan ja ohjaavan tekstin parissa työskentely sekä tekstin julkaisu ja julkistaminen. (Tutkimusmatka ja pääkallonmetsästy 2010.) Myös fiktio, jonka pohjana on luonnontieteellistä tai historiallista faktaa, on oiva lähtökohta teematyöskentelylle. Mauri Kunnaksen *Viikingit tulevat!* -kirjan (2006) pohjalta päästiin sukeltamaan neljäsluokkalaisten kanssa paitsi ristiretkien aikakautteen myös viikinkien kulttuurihistoriaan.

Projekti huipentui omatekoisiin saagoihin, jotka paitsi julkistettiin kotiväelle myös lähetettiin kirjailijalle. Kuuden viikon aikana yhdisteltiin ja muokattiin tietoja, käsiteltiin saagaa kertomuksen ja runouden välimaastossa toimivana kirjallisuuden lajina, purettiin lukukokemuksia ja kehiteltiin niiden pohjalta omaa sekä harjoiteltiin virallista yhteydenottoa kustantamon kautta kirjailijaan. Kaikessa tässä harjaannuttiin monipuolisiin tekstitaitoihin: merkitysneuvotteluihin, yhteislukemiseen ja prosessikirjoittamiseen sekä suur- että pienryhmissä.

### Jatkumojatus ontuu oppikirjoissakin

Onko niin, että tieto tai ymmärrys siitä, mitä eri kouluasteilla tehdään, ei todellakaan välity missään? Jos näin on, tuleva opettaja sosiaalistuu jo omina kouluvuosinaan erillisyyden ja lokeroinnin oppiainekulttuuriin. Aineenopettajan asenteiden syviä juuria kuvastaa seuraava toisen vuoden opettajaopiskelijan lausahdus: ”Yläkoulussa ja lukiossa on jo muutenkin aivan riittävästi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöjä. Miksi minun pitäisi vielä perehtyä alakoulun sisältöihin? Opetussuunnitelmastahan näkee, mitä siellä on tehty.”

Vaikka olisikin tahtoa ja keinoja tutustua siihen, mitä kollegat perusopetuksen eri vuosiluokilla tekevät, saattavat oppimateriaalit jäsennyksineen ja sisältöineen jopa haitata oppiainejatkumon toteuttamista. Opetuksen oppikirjakeskeisyys näyttäisi olevan sekä luokan- että aineenopettajien ongelma. Sisältöjen ja opetuskokonaisuuksien rajautuminen tiettyyn kirjasarjaan kapeuttaa opetusratkaisuja tehokkaasti. Opetus kiinnittyy kiinteästi valmiiksi jäsenettyihin aihepiireihin,

valmiiksi valikoituihin teksteihin ja harjoituksiin. Kattavan otoksen perusteella peräti 93 prosenttia äidinkielenopettajista pitää tärkeimpänä oppimateriaalina oppikirjoja (Luukka ym. 2008). Suomessa on kansainvälisesti vertailtuna laadukkaat oppimateriaalit, mutta oppikirjojen tiedon- ja oppimiskäsitys ei vastaa välttämättä opetussuunnitelman ajattelua kielenoppimisesta ja -opiskelusta nykypäivänä. Oppikirjojen tekstivalikoima on kapea, ja tekstejä on muokattu juuri oppikirjan tarpeisiin sopiviksi. Mukaan valitut tekstit ovat lyhyitä, silppumaisia ja kirjavia. Tekstilajien valikoima on varsin koulukeskeinen ja vastaa huomosti monimediaisen arjen haasteisiin. Oppikirjat keskittyvät pääasiassa kirjoitettuun kieleen ja yksin tekemisen kulttuuriin. Joustot ja valinnanmahdollisuudet ovat vähäisiä. Todellisen elämän kielenkäyttötilanteiden sijaan keskitytään irrallisiin sanoihin ja lauseisiin. Näin kielen ilmiöt jäävät kiinnittymättä toisiinsa ja esiin nostetut asiat irrallisiksi kielen käytöstä. Kieltä harjoitellaan pala palalta. Oppijan on näin vaikea muodostaa oppikirjan pohjalta minkäänlaista kokonaisuutta saati jatkumoa opiskeltavista sisällöistä ja harjoiteltavista taidoista. (Kauppinen ym. 2008.)

Luokanopettajakin turvautuu oppiainepaljoudessaan helposti oppikirjan etenemistapaan, sisältöjakoon sekä harjoitus- ja arviointimateriaaleihin. Kun ns. pakollisten äidinkielen ja kirjallisuuden opintojen määrä on luokanopettajan koulutuksessa esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa vain 6 opintopistettä, voi aloitteleva opettaja tuntea helposti epävarmuutta koettaessaan valikoida kriittisesti valmista oppimateriaalia ja kehittää sitä eteenpäin. Kun äidinkielen eri osa-alueet eivät opetuksessa kytkeydy toisiinsa, kir-

jallisuuden ja kielentuntemuksen käsittely jää helposti mekaaniseksi ja toistuu samanlaisena vuodesta toiseen. Oppilaat kyllästyvät junnaavaan taitoharjoitteluun, josta kielentuntemuksen asiat ovat valovuoden päässä. Luokanopettajalla onkin mittava haaste saada äidinkielen eri osa-alueet integroitumaan keskenään. Lisäksi linkki muihin oppiaineisiin jää helposti hyödyntämättä, sillä ainakaan äidinkielen oppimateriaalit eivät tähän eksplisiittisesti ohjaa. Jotta kielenkäytön taitoja ja erilaisten tekstien kanssa toimimista saisi harjoiteltua tehokkaasti, pitäisi luokanopettajan tuntea äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaa huomattavasti kattavammin kuin mihin nykykoulutuksessa on mahdollisuuksia. Esimerkiksi käsityksiä ja erilaisia näkökulmia lukemiseen, kirjoittamiseen, viestintään, teksteihin ja kielenoppimiseen ennätetään käsitellä vain hyvin kursorisesti. Kokonaiskuvan saaminen tietyn taidon kehittämistä ja siihen ohjaamisesta on kiven alla. Muutokset oppikirjojen käyttötottumuksissa vaativat yhteistyötä luokan- ja aineenopettajien kesken. Esimerkiksi kirjoittamisen opetuksen laatu ja oppilaiden kirjoittamisen tulokset on todettu paremmiksi siellä, missä kouluasteiden opettajat tekevät yhteistyötä (Lappalainen 2011).

Äidinkielenopetusta on rakennettu pitkään spiraaliperiaatteen varaan (Kauppinen 2010), mikä turvaa opetuksen jatkumon ainakin periaatteessa. Spiraaliperiaate merkitsee oppilaan tietopohjan laajentamista vähitellen perehdyttämällä oppilasta opetettavan ilmiön tietorakenteeseen osissa. Aihepiirin perustaa tuodaan vähitellen esiin, ja harjoittelun avulla sitä pyritään vakiinnuttamaan pala kerrallaan. Tavoitteena on perehdyttää oppilas opiskeltavaan asiaan aina vain syvemmin ja laajemmin. (Tanner & Tan-

ner 1975.) Esimerkiksi äidinkielen opetus suunnitelmassa spiraaliperiaate näkyy sisältöjen toistoina: entisen kertaamisen ja uuden asian vakiinnuttamisen keinä vuosiluokka toisensa jälkeen. Näin opetus suunnitelmat noudattavat jaksoittaista opetus-oppimisprosessia. (Kauppinen 2010.) Spiraaliperiaate näyttäisi kuitenkin toimivan äidinkielenopetuksessa vain toistavuuden – eikä siis syvenemisen ja laajenemisen – osalta. Esimerkiksi monia alakoulusta tuttuja sisältöjä opetetaan yläkoulussa uusina asioina. Alakoulussa on käyty verbien aikamuotoja jo melko perusteellisesti läpi, mutta silti yläkoulun 7. luokan oppikirjassa on opiskelun tavoitteeksi asetettu: ”Oppilas ymmärtää, mitä aikamuodolla tarkoitetaan.” Ei ihme, jos oppilaan motivaatio on joskus koetuksella. Spiraaliperiaatteen pedagoginen idea – tietojen ja taitojen kehittäminen syventämällä ja laajentamalla – näyttäisi jäävän tämän esimerkin valossa vain haaveeksi. Kun samoja asioita pyritetään vuosi toisensa jälkeen, äidinkielen opiskelun mielekkäys jää helposti havaitsematta ja kokematta.

Oppilaat tulevat kuitenkin yläkouluun varsin eritasoisin tiedoin ja taidoin. Monet yläkoulun opettajat ovatkin sitä mieltä, että vaikka asioita olisikin käsitelty jo alakoulussa, on ne yläkoulussa kuitenkin opetettava uudelleen (koska oppilaat eivät osaa niitä). Oppikirjojen valossa ei näytä siltä, että yläkoulussa rakennettaisiin alakoulussa opitun varaan: toiminta ei lähde aiempien tietojen aktivoinnista, toiminnan prosessin monipuolistamisesta eikä opitun viemisestä uusiin konteksteihin ja laajennettuihin tekstiympäristöihin (ks. myös Aalto & Kauppinen, painossa). Oppimistutkimusten (esim. Lappalainen 2011) ja aineenopettajaopiskelijoilta tehtyjen selvi-

tysten (Heinonen 2011) perusteella ei yläkoulussa tapahtuva spiraaliperiaatteeseen nojaava kertaaminen näytä kuitenkaan kovin tuloksekkaalta. Pedagogisia perusopintoja suorittavilta aineenopettajaopiskelijoilta selvitettiin, miten he kokevat oppineensa kielitiedollisia asioita eri kouluasteilla. Kyselyssä opiskelijat merkitsivät kielitieto-opiskelun aihealueita alakoulu–yliopisto-jatkumolle sen mukaan, miten he kokevat oppineensa niitä eri kouluasteilla. Vastauksista näkyi selvästi, että opiskelijat kokivat oppineensa monia asioita varsin perusteellisesti jo alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tällaisia olivat esimerkiksi sanaluokat sekä verbien persoona- ja aikamuodot, joihin kuitenkin käytetään paljon aikaa myös yläkoulussa. Toisaalta monia jo perusopetuksessa käsiteltyjä asioita opittiin vasta lukiossa tai yliopistossa. Lähes kaikki opiskelijat kokivat oppineensa esimerkiksi sijamuodot, lauseenvastikkeet ja 3. luokalla käsitellyn diftongin vasta yliopisto-opinnoissaan. (Heinonen 2011.)

Yhtenäisen peruskoulun alkutaipaleella tutkimuksissa raportoitiin, että opettajille yhtenäisen peruskoulun merkitys oli jäänyt jäsentymättömäksi: oppimisen jatkumo oli jäsentymätön ja erityisesti aineenopettajien näkemys yhtenäisestä peruskoulusta vaihteli (Rauste-von Wright ym. 2003). Näyttää siltä, että jäsentymättömyyden ja erillisyyden tila jatkuu.

### Jatkumoajattelua rakentamaan

Kuilu ala- ja yläkoulun välillä näyttää ammottavan siis kaikilla toiminnan tasoilla – eikä se luonnollisestikaan koske pelkästään äidinkieltä ja kirjallisuutta vaan mitä ilmeisimmin kaikkia koulun oppiaineita. Jatkumon hahmottamiseen ja rakentami-

seen tarvittava muutos taitaa kuitenkin olla enemmän tahdosta kuin käytännön raja-aidoista kiinni. Se vaatii silti kaikilta toimijoilta uudenlaista ajattelua: oppiaineen ydintietojen ja -taitojen jäsentämistä, opiskelu- ja työtapojen sekä oppimisen kontekstien uudelleen arviointia, taitokäsityksen ja taitojen progression punnintaa, oppilasarvioinnin tapojen kehittämistä ja arvioinnin kohdentamista siten, että se tukee jokaisen oppijan oppimista yksilöllisesti. Pietarinen (2005) peräänkuuluttaa systeemisyttä ja uudelleen yhteisöllisyyden rakentamista paikallisen tason yhteistyössä. Vuorovaikutusta eri opettajaryhmien ja aineiden välillä on rakennettava suunnitelmallisesti, jotta syntyy jaettuja näkemyksiä ja käytänteitä ja niihin myös sitoudutaan.

Miten sitten saada äidinkielenopetusta käytännössä kehitettyä jatkumoajattelun varaan? Paikallisella tasolla ala- ja yläkoulujen vuoropuhelu esimerkiksi yhteisissä koulutuksissa lienee helposti toteutettavissa. Yhteistyötä tulisi viritellä ja osaamista jakaa. On reilusti todettava, että alakoulu- ja yläkoulukulttuurin vahvuudet ovat eri kohdissa, mistä syystä niillä on kaikki syyt yhteistyöhön ja keskinäiseen arvostukseen. Vanhat rakenteet ovat helposti jähmeitä, mutta mikä estää joustavan liikkuvuuden perinteisten ala- ja yläkoulun rajojen yli vaikkapa virkarakenteita uudistamalla ja työkierron avulla?

Opetussuunnitelmien tasolla äidinkielenopetuksen eri jatkumot tulisi määrittellä selkeästi: Miten sisällöt rakentuvat toistensa varaan? Kun opittua kerrataan, miten konteksteja ja oppimisympäristöä laajennetaan ja miten oppimiseen tarvittavia tekemisen prosesseja monipuolistetaan ja syvennetään? Millä tavalla eri taidot karttuvat? Miten esimerkiksi luetun

ymmärtämistä kehitetään tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti? Tässä olisi syytä nykyistä vahvemmin nojata myös kehitys- ja kasvatopsykologiseen tietoon lasten ja nuorten kielellisten ja abstrahointitaitojen kehittymisestä. Kaikkien toimijoiden aina kustantamoista ja oppikirjantekijöistä opettajankouluttajiin ja kentällä toimiviin opettajiin tulisi sisäistää ymmärrys jatkumoista ja toteuttaa ja kehittää niitä edelleen omassa toiminnassaan.

Oppimateriaalien osalta haaste on moninainen: Ensinnäkin opettajien ja oppikirjantekijöiden tulisi tuntee oman aineensa oppimateriaaleja eri kouluasteilta, jottei opetusta rakennettaisi sokkona ja mutu-tiedon varassa. Kustantajilla taas on oma vastuunsa siinä, miten oppikirjasarjoja suunnitellaan jatkumoiksi ja varmistetaan vuorovaikutus ja tiedonkulku oppikirjatiimien kesken. Perusopetukseen voisi myös laatia yhteisiä materiaaleja äidinkielen eri osa-alueilta, esimerkiksi luetun ymmärtämisen kehittämisestä, erilaisista kirjoittamisen opetuksen työtavoista, kieli- ja tekstitiedon sekä kielitajun kehittämisestä. Yhteisen materiaalin avulla opettaja voisi havaita ja rakentaa taitojen kehityksen kaarta. Se auttaisi häntä hahmottamaan, mitä missäkin kehitysvaiheessa olevalta oppilaalta voi edellyttää ja mihin suuntaan häntä ohjata.

Opettajankoulutuksessakin aineen- ja luokanopettajaopiskelijoiden kohtaamista voisi tukea. Jos se ei aina ole kovin laajasti mahdollista, vähintään opettajankouluttajilla tulisi olla ymmärrys jatkumosta ja opetuksen arjesta eri koulutus-tasoilla, ja äidinkielenopetusta tulisi käsitellä laajana jatkumona. Olisi myös syytä rakentaa yhteistyön siltoja suomen kielen ja kirjallisuuden välille: akateemisina oppiloina kieli, kirjallisuus ja kulttuuri elä-

vät helposti kovin erillistä elämää.

Yhdenlainen jatkumo tulisi nähdä myös eri kielten opetuksen välillä. Etenkin äidinkieli ja vieraat kielet on tavattu nähdä toisistaan irrallisina eikä yhteistyölle ole juuri perinteitä. Eri kieliaineiden opettajat tulisi saada näkemään koulun kieliasantuntijoiden yhteistyön tarve sekä visioimaan sitä, miten oppilaiden monikielistä identiteettiä ja laajaa kielirepertuaaria perusopetuksessa kehitetään perusopetuksen tuntijakotyöryhmän esityksenkin mukaisesti (*Perusopetus 2020* [2010]; ks. myös Aalto & Kauppinen, painossa). Tähän on jo olemassa monia yhteistyön väyliä, esimerkiksi Kieliverkosto (<http://www.kieliverkosto.fi/>) ja Kielikampus (<http://kielikampus.jyu.fi/>), jotka tuovat yhteen kielikoulutuksen toimijoita, tekevät yhteishankkeita näkyviksi ja tiedottavat uusista tutkimuksista ja projekteista.

Kielenopettajalla on oltava käsitys siitä, mitä kaikkea oppilaat jo osaavat kielellä tehdä ja mitä asioita he kielestä ovat oivaltaneet. Kun perusopetuksen äidinkieltä ja kirjallisuutta tarkastellaan jatkumona, tavoitteet voidaan muotoilla järjestyksellisesti ja oppilaan elämään sidostuviksi ja toiminta on mielekästä ja motivoivaa – ja opitusta on hyötyä muuallakin kuin koulussa.

MERJA KAUPPINEN  
etunimi.a.sukunimi@jyu.fi

ANNAKAISA HEINONEN  
etunimi.sukunimi@edu.muurame.fi

EIJA AALTO  
etunimi.sukunimi@jyu.fi

## Lähteet

AALTO, EIJA – KAUPPINEN, MERJA (painossa): Tavoitteena monikielisyyttä

tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Julkaistaan AFinLA-e-julkaisussa osoitteessa <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla>.

HEINONEN, ANNAKAISA 2011: Kielitiedon oppiminen eri kouluasteilla. Julkaisematon selvitys.

KAUPPINEN, MERJA 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmassa*. Jyväskylän studies in humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

KAUPPINEN, MERJA – SAARIO, JOHANNA – HUHTA, ARI – KERÄNEN, ANNA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. – Mikel Garant, Inkeri Helin & Hilkka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio* s. 201–233. AFinLAN vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 66. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

KUNNAS, MAURI 2006: *Viikingit tulevat!* Helsinki: Otava.

LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.

LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

*Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja



- kulttuuriministeriö 2010. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf>.
- PIETARINEN, JANNE 2005: Yhtenäisen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? – Pirkko Holopainen, Terhi Ojala, Kaija Miettinen & Tarja Orellana (toim.), *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa* s. 9–14. Helsinki: Opetushallitus.
- Pisa 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen.* Toim. Sari Sulkunen, Jouni Välijärvi, Inga Arffman, Heidi Harju-Luukkainen, Pekka Kupari, Kari Nissinen, Eija Puhakka & Pasi Reinikainen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA – SOINI, TIINA – PYHÄLTÖ, KIRSI – EEROLA, SATU – PYHÄLÄ, SALLA – RÄMÄ, IRENE 2003: *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2003. Helsinki: Helsingin kaupunkin opetusvirasto.
- TANNER, DANIEL – TANNER, LAUREL N. 1975: *Curriculum development. Theory into practice*. London: Macmillan Publishing Co.
- Tutkimusmatka ja pääkallonnemetsästys 2010. Testaa kirja! Tietokirja. – *Vinski* 1/2010 s. 8–9.
- VITIKKA, ERJA 2009: *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

## Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus

### Kielitajusta kielitietoon

Ihminen identifioituu oman kielenkäytönsä kautta, eikä siksi ole yhdentekevää, millaista kieltä hän käyttää. Eri tavoin itseään ilmaisevat Juha Mieto, Antti Tuisku ja Alexander Stubb tunnistetaan helposti puhetavastaan. Vahva kielellinen identiteetti luo persoonallisuutta. Kielelliset valinnat voivat olla sekä tietoisia että tiedostamattomia, ja ne ovat osa ihmisen kieli-identiteettiä. Kouluopetus tukee kieli-identiteetin muotoutumista.

Nykynuoren kielitilanne on kiinnostava: oman äidinkielen rinnalla nuori voi

käyttää esimerkiksi englantia tunteiden ja ajattelun kielenä tavalla, jota perinteisesti on pidetty äidinkielenä kielenkäyttönä. Rinnakkaiskielisyys on arkea myös niille, joiden kotikielenä on muu kuin suomi. Kasvavan nuoren kieli-identiteetti syntyy ympäristön kielenkäytön, kieliasenteiden ja kouluopetuksen yhteisvaikutuksesta. Ei ole yhdentekevää, millaisen kielikäsitteen koulu nuorelle tarjoaa ja miten koulu nuoren kieli-identiteettiä tukee.

Koulun kielitiedon tavoitteena on vahvistaa oppijan kieli-identiteettiä ja kehittää kielitajua ottamalla huomioon kie-