

Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa

MARKKU VARIS

Väitöksenalkajaisitelmä Oulun yliopistossa 24. marraskuuta 2012

Väitöskirjani aiheena on kielikäsitys peruskoulun yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Kielikäsityksen olen aiempaan tutkimuskirjallisuuteen nojautuen määritellyt siten, että tarkoitan sillä kollektiivista näkemystä kielen sanoista, rakenteista ja ilmiöistä (esim. Barcelos 2003; Riley 1989, 1994). Kielikäsitys sisältää ajatuksen siitä, millainen kieli on järjestelmänä, mitä sillä voidaan tehdä ja mitä se tekee meille. Konkreettisesti tarkasteltuna kielikäsitykset syntyvät pikemminkin kirjoitusten kuin puheiden ohjauksena. Kieli tulee näkyväksi nimenomaan luku- ja kirjoitustaidon myötä.

Tutkimukseni tehtävänä on ensisijaisesti tuottaa uutta tietoa käytännön kielenhuollon ja opetustyön tarpeisiin. Koska erilaisten mittausten perusteella suomalaisnuorten kirjoitustaito on heikentynyt 1990-luvulta lähtien (esim. Leino 1992; Lappalainen 2011), olen ajatellut, että kielenhuoltajat tarvitsevat konkreettista tietoa siitä, millaiset äidinkielen taidot nuorten on ylipäänsä mahdollista omaksua peruskoulun loppuun mennessä. Lisäksi olen koettanut osoittaa, mitä ja miten oppikirjoissa puhutaan äidinkielestä ja mitkä asiat tai näkökulmat mahdollisesti jäävät opettajan oman harkinnan varaan.

Tutkimukseni teorit ja metodit ovat erittäin poikkeusteellisiä: analyysissä yhdistyvät kasvatustieteen ja didaktiikan näkökulmat yhtäältä fennistiikkaan ja soveltavaan kielitieteeseen, toisaalta kulttuurintutkimukseen sekä aate- ja oppihistoriaan. Tieteenfilosofiassa kontakteja on hermeneutiikkaan, mutta konkreettisenä tutkimuksen mallina sovellan kriittistä diskurssianalyysiä erityisesti Norman Faircloughin (esim. 1989) viitoittaman esikuvan mukaisesti.

Faircloughin vaikutus ilmenee tutkimukseni jäsentelyssä siten, että ensin kuvaan oppikirjojen sisältöä viidestä eri näkökulmasta. Tällöin selvitän, mitä on oppikirjojen tarjoama käsitys i) kieliopista, ii) kielenhuollosta, iii) tekstiopista, iv) variaatiosta sekä v) semantiikasta ja pragmatiikasta. Kuvauksen jälkeen tulkitsen oppikirjatekstien intertekstuaalisia suhteita nykytutkimukseen ja selitän tekstien luonnetta niihin kirjoittuvan oppijakuvan valossa.

Periaatteessa teen oppikirjojen ideologiakritiikkiä sikäli, että pohdiskelen, mitä on oppikirjojen opettama äidinkieli, miten sitä teoksissa opetetaan ja millaisen sivistyskäsityksen kasvatettavan on mahdollista teoksista omaksua (ideologiasta esim. van Dijk 1998). Tällä tavoin väitöskirjani vastaa siihen haasteeseen, jonka mukaan akatemisen maailman tulisi palvella muun yhteiskunnan intressejä – tässä tapauksessa kasvatuksen ja koulutuksen päämääriä.

Tarkasteltavana olleista kielikäsitteiden osa-alueista voi lyhyesti todeta, että kieliopin opettaminen oppikirjoissa rajoittuu vain muutamiin asioihin: sanaluokkiin sekä niiden edustajien tehtäviin lauseissa ja teksteissä – toisin sanoen sanojen taivutusmuotoihin ja lauseenjäseniin. Opetettavat asiat sinänsä seuraavat fennistiikan uusimpia suuntauksia.

Kieliopin kapeahko osuus oppikirjoissa selittyy osin sillä, että monet kieliopin asiat tulevat esille kielenhuollon yhteydessä. Tällöin on merkittävää se, että kielenhuollossa hyvin paljon toistetaan samoja asioita vuodesta toiseen. Tämän vuoksi oppijalle on syntymässä käsitys, jonka mukaan suomen kieli on hajanainen, monimutkainen ja lukuisten yksityiskohtien rasittama.

Tekstitaitojen merkitys puolestaan korostuu tätä nykyä, sillä niiden asemaa painottavat myös viimeisimmät valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Kiistatta voidaan kuitenkin todeta, että tekstitaidot esiintyvät oppikirjoissa yhä varsin yksipuolisesti: ne koskevat ennen muuta asiaviestintää ja mediatekstejä. Luova kielenkäyttö eittämättä jää lähinnä kirjallisuusopin vastuulle, vaikka luovuudella ja sanaleikkelyllä on merkittävä tehtävä myös asiaproosassa, esimerkiksi kolumnien ja mainosten tehokeinona.

Suomen kielen variaatiosta oppikirjat tarjoavat laajan – joskin sivumäärässä mittattuna ohuen – käsityksen ainakin, jos variaatioon luetaan mukaan ajassa ilmenevä puhekielen vaihtelu, historiassa tapahtunut kirjakielen muutos sekä ajassa havaittavat suomen kielen erityispiirteet verrattuna muihin kielisiin. Ohuudesta huolimatta todettakoon, että variaation käsittely oppikirjoissa vahvistanee oppijan kansallista ja henkilökohtaista identiteettiä.

Peruskoulun päättävällä vuosiluokalla semantiikka ja pragmatiikka jäävät marginaaliin, vaikka abstraktiotasonsa perusteella ja elämään valmentavina taitoina juuri ne saattaisivat olla otollista oppiainesta. Koko yläkoulun aikana oppijan on toki mahdollista omaksua semantiikasta ja pragmatiikasta käsitys, jonka mukaan suomen kieli on väline ilmaista haluttuja merkityksiä sekä saada aikaan toivotunkaltaisia reaktioita.

Vihdoin tutkimustulokseni osoittavat, että oppikirjoihin kirjoittuu lukijaksi oppilas, joka on ensisijaisesti suuntautunut ajatteluun, ei toimintaan eikä tunteeseen. Oppijalle tarjotaan tietoa enemmän pieninä yksityiskohtina kuin suurina kokonaisuuksina; hänen odotetaan sähköisen median asemesta lukevan paperitekstejä, kiinnostuvan kirjoituksesta enemmän kuin puheesta; hän myös viehätty koululaishuumorista tai visuaalisesti ilmeikkästä typografiasta.

Oppikirjoissa kasvatettava osoittautuu henkilöksi, joka tuntee joukkoviestimet mutta ei arkista kommunikaatiota; ristiriitaisesti hän on yhtä aikaa sekä lapsi että täysi-valtainen aikuinen. Oppikirjojen oppijalle äidinkieli on vastenmielinen oppiaine, joka kuitenkin on opittavissa, jos opetus prototyyppeineen on riittävän yksinkertaista, selkeää ja konkreettista. Mutta ennen kaikkea: oppija on kasvukelpoinen ihminen, jonka täsmällistä muotokuvaa on mahdoton hahmotella tarkasti.

Edellisen vastapainoksi pitää todeta, että oppikirjat kyllä antavat mahdollisuuden siihen sivistysihanteeseen, jonka varhaisimmat muotoilut palautuvat paljon kauemaksi historiaan kuin nykyiseen emansipaation vaatimukseen. Tarkoitin sitä, että osaavan opettajan käsissä oppikirjat tarjoavat materiaalia ihmisen itsenäiseen älylliseen kehitykseen. Parhaimmillaan oppikirjat siis kykenevät kasvatettavan sivistämiseen Klaus Mollenhauerin (1928–1998) hengessä siten, että oppija vapautuu vallitsevasta ideologiasta, kykenee sosiaaliseen kommunikaatioon yhteisönsä tasa-arvoisena jäsenenä sekä hahmottaa ja siirtää edelleen kielenkäyttöön kirjoittautuvia kulttuurisia ulottuvuuksia (esim. 1987). Tässä yhteydessä on korostettava, että kulttuurisen ulottuvuuden voi ymmärtää myös oppijan sisäisen moraalin ominaisuudeksi. Tämä näkökulma äidinkielen kasvatustavoitteisiin on perustavaa laatua oleva varsinkin nykyisin yleistyneiden vihapuheiden aikana.

Ihmisen itsenäinen älyllinen kehitys on niitä kulmakiviä, joiden pystyttämiseen kaikki kasvatus ja opetus tulisi nähdäkseni perustua. En ole ajatukseni kanssa yksin. Jo vuonna 1970 filosofi, yhteiskuntakriitikko ja kielitieteilijä Noam Chomsky piti kuuluisan esitelmänsä ”Kieli ja vapaus” (Chomsky 2010: 139–164). Siinä Chomsky on omalta osaltaan toiminut ikään kuin tuulenhalkojana, joka on osoittanut, että puolueettomuuden hunnun takana ihmistieteiden tutkija on aina tekemisissä sellaisten kysymysten kanssa kuin, mitä on demokratia, ihmisen vapaus ja vastuu, valtion oikeus kontrolloida kansalaisten elämää tai – niin – mitä on sivistys.

Esitelmässään Chomsky lähtee liikkeelle 1700-luvun Ranskasta ja Jean-Jacques Rousseauin (1712–1778) filosofiasta, minkä jälkeen Chomsky siirtyy suosikkitutkijansa, saksalaisen Wilhelm von Humboldtin (1767–1835) pariin. Valitettavasti tässä yhteydessä on mahdotonta kerrata noiden 1700- ja 1800-luvun suurmiesten oppeja, mutta muistutettakoon, että Rousseau toi kasvatustieteisiin idean luonnonmukaisesta pedagogiikasta. Vuonna 1762 (1905) ilmestyneessä *Émile*-kirjassaan Rousseau tyrää kaikenlaisen kaksinaamaisuuden ja teennäisyyden.

Erityisesti kielen oppimisesta Rousseau (1905) toteaa tyyliä, että akateemikot ovat tehneet asiasta liian monimutkaisen ongelman. Hän kirjoittaa, jotta meneteltäköön miten tahansa, niin lapset oppivat aina puhumaan samalla tavoin – kaikki filosofiset mietiskelyt sen johdosta ovat aivan turhia.

Rousseaulle kielen oppiminen oli vain yksi kasvatuksen haaste. Sen sijaan von Humboldtille se oli keskeisin kysymys. Nimenomaan von Humboldt korosti kielen, ajattelun ja kulttuurin yhteyttä, ja siksi hänen vaikutuksensa väitöskirjani sisältöön on suurempi kuin pikaisesti silmäilemällä voisi päätellä. Keskeisenä von Humboldtin päätelmänä pidän sitä, että emme voi oppia kieltä tuntematta sitä puhuvaa kulttuuria riittävän hyvin.

Juuri von Humboldt (1988 [1836]: 60) väitti, että ihmisten on käytännössä vaikea ymmärtää toisiaan, koska heidän maailmankuviansakaan eivät ole identtisiä: jokainen kieli piirtää ympyrän kieliyhteisöön kuuluvien ihmisten ympärille, ja tämän ympyrän voi jättää vain astumalla samalla toisten ihmisten ympyrään. Siten esimerkiksi vierasta kieltä oppiakseen yksilön pitäisi vallata uusi näkökulma jo omaksumaansa kosmiseen asenteeseen. Kielen oppiminen ei siis ole passiivista tai mekaanista tiedonsiirtoa ja toisintamista: on opittava toimimaan kielellisesti joko oman tai toisen kansakunnan kielen malleja käyttäen (Kaškin 2002).

Sekä Rousseau että von Humboldt puolustivat ihmisen vapautta suhteessa valtion tai jonkin muun instituution harjoittamaa vallankäyttöä vastaan. Chomskyn mielestä vapaus ei kuitenkaan merkitse vastuuttomuutta, vaan – jos koetan oman järkeni mukaan tulkita Chomskyn ajatusta – vapaus on myös vastuuta lähimmäisestä. Ja edelleen: lähimmäisen voi tavoittaa ensisijaisesti kommunikaation avulla. Toki muitakin keinoja on, mutta ne eivät tässä yhteydessä mieltäni askarruta.

Kommunikaatio, vapaus ja vastuu ovat niitä tunnusmerkkejä, joita monet ovat valmiit allekirjoittamaan sivistyksen tuntomerkeiksi (ks. Kivelä 2009). Olemme siis tekemisissä pitkän tradition kanssa ja toteamassa, että parasta äidinkielen opetusta ja oppimateriaalia olisi sellainen, joka jättäisi tilaa kasvatettavan omille tunteille, tulkinnoille ja toiminnoille.

Rousseauun hengessä yhä voidaan olettaa, että oppijan eduksi ei ole sellainen oppimateriaali, joka alistaa kasvatettavan järjen auktoriteetin alaiseksi, vaan sellainen oppikirja, joka antaa vapauden oppijan itsensä keksiä asioiden suhteita ja yhdistää eri seikkoja toisiin. Mutta pelkkä luottamus kasvatettavan omaan kompetenssiin ei riitä, vaan von Humboldtin tavoin täytyy painottaa kulttuurin merkitystä pedagogiikassa.

Sekä teoreettisen kirjallisuuden että omien arkipäivän havaintojeni mukaan parasta oman toiminnan virittämistä äidinkielen puitteissa olisi opetus, joka korostaisi semantiikan ja pragmatiikan osuutta viestinnässä (esim. Halliday 2004; Saarela 1997). Merkitykseen ja kielenkäyttöön liittyvä mielekäs oppiminen on keino vapauttaa oppija häntä kahlitsevista ideologisista pidikkeistään (mielekkäästä oppimisesta mm. Ausubel, Novak & Hanesian 1978).

Arjen ja pedagogiikan välille kuitenkin syntyy kuilu, jos oppikirjojen äidinkieli keskittyy asiaviestintään ja sivuuttaa sen, että kielenkäytön ongelmat ovat yhtä lailla esillä tunnetta ja mielikuvitusta ilmaisevissa teksteissä. Toki kirjallisuus on oppiaineen toinen pääpooli ja kirjallisuusopinnojen yhteydessä voidaan käsitellä myös lingvistisiä ilmiöitä, mutta ei siltikään voi välttyä ajatukselta, että oppikirjoissa on sisäinen kuilu oppiaineen osa-alueiden välillä. Kuilu ei ole leveä, ja sen yli voidaan astahda. Mutta yhtä kaikki: siellä se on.

Oppijan kohtaama lingvistinen ja kulttuurinen tieto on siis kovin viipaloitunut. Tämä on vahinko, sillä tietävästi hyvin monet nuoret yhä lukevat sarjakuvia, tyttökirjoja tai kauhua aivan ilokseen. Kaikki eivät seikkaile tietoverkoissa faktoja etsiäkseen. Sen sijaan monet lukemisen harrastajat kykenevät ymmärtämään maassamme yleistyvää kulttuurista kirjoa samaistumalla fiktiivisten henkilöiden maailmaan.

Ainakin tutkittujen oppikirjojen perusteella on silti mahdollista, että koulussa on saavutettavissa vapautuminen kielenkäytön pidikkeistä (emansipaatiosta kasvatuksessa ks. Siljander 1988: 143–149). Koululla ja oppikirjoilla on mahdollisuus Snellmanin doktriinien mukaisesti tähdätä oppijan parhaaksi avoimen tulevaisuuden porteilla (Väyrynen 2007). Tällöin tosin korostuvat opettajan rooli ja vastuu: oppikirjat ovat vain yksi materiaali, jonka varaan oppitunnin voi rakentaa. Opettaja lopulta ratkaisee, miten äidinkielen asioita oppitunnilla käsitellään.

Lähteet

- AUSUBEL, DAVID P., NOVAK, JOSEPH D. – HANESIAN, HELEN 1978: *Educational psychology. A cognitive view*. 2. painos. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BARCELOS, ANA MARIA FERREIRA 2003: Researching beliefs about SLA. A critical review. – Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA. New research approaches* s. 7–33. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- CHOMSKY, NOAM 2010: *Anarkismista*. Suomentanut Ville-Juhani Sutinen. Turku: Sammakko.
- DIJK, TEUN A. VAN 1998: *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: Sage.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1989: *Language and power*. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. 2004: *The language of early childhood*. Toimittanut Jonathan Webster. London: Continuum.
- HUMBOLDT, WILHELM VON 1988 [1836]: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. – *Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke*. Kuudes nide. Berlin: Walter de Gruyter.
- KAŠKIN, VJATŠELAV B. 2002: Humboldttilaisia kaikuja. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 335–358. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- KIVELÄ, ARI 2009: Kolme tulkintaa sivistyksestä. Johdatus Klaus Mollenhauerin ajatteluun. – Ari Kivelä & Ari Sutinen (toim.), *Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille* s. 85–115. Kasvatusalan tutkimuksia 42. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden opimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- LEINO, PENTTI 1992: Ylioppilaineiden virhetyypit. Mistä ne kertovat? – Anita Julin, Kaija Parko, Pirkko Tiuraniemi & Sakari Viinamäki (toim.), *Ylioppilaineita 1992* s. 170–188. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen Opettajain Liitto.
- MOLLENHAUER, KLAUS 1987: Korrekturen am Bildungsbegriff? – *Zeitschrift für Pädagogik* 33 s. 1–20.
- RILEY, PHILIP 1989: Learners' representations of language and language learning. – Gerard M. Willems & Philip Riley (toim.), *Foreign language learning and teaching in Europe. A book of readings for language teacher* s. 51–60. Amsterdam: Bureau Lerarenopleiding & Free University Press.
- 1994: Aspects of learner discourse. Why listening to learners is so important. – Edith Esch (toim.), *Self-access and the adult language learner* s. 7–18. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES 1905: *Émile eli kasvatuksesta*. Suomentanut Jalmari Hahl. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SAARELA, LEENA 1997: *Peruskoululaisten kirjoitelmien kehittyminen sanastotutkimuksen valossa*. Acta Universitatis Ouluensis. Series B Humaniora 25. Oulu: Oulun yliopisto.
- SILJANDER, PAULI 1988: *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Main orientations in Hermeneutic pedagogics*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- VÄYRYNEN, KARI 2007: Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla. – Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.), *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa* s. 149–166. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Markku Varis: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa.* Acta Universitatis Oulensis. E Scientiae Rerum Socialium 127. Oulu: Oulun yliopisto 2012. Kirja on luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/urn:isbn:9789514299728>.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@uef.fi