



MERKITYKSET ÄIDINKIELEN RUNKONA



MARKKU VARIS

VIRKKAANASTUJAJAISESITELMÄ
OULUN YLIOPISTOSSA
1. KESÄKUUTA 2004

Maailman
katsomuksesta
on päästävä irti
että voisi nähdä maailman

Tähän Pentti Saarikosken (1983) ajatelman kiteytyy käsitykseni siitä, mitä suomalaisessa opettajankoulutuksessa on tehtävä, jotta saisimme lapsemme jälleen oppimaan äidinkielen ja kirjallisuuden perustaitoja.

Tarvitsemme ideologiakritiikkiä: tarvitsemme käsityksen siitä, mikä todella on arvokasta lapsen ja nuoren varttuessa täysi-arvoiseksi kansalaiseksi, nykyisen kommunikaatioyhteisön jäseneksi. On vain päästävä irti tottumuksista ja arvioitava kriittisesti, millaisia oppimistuloksia kaipaamme tulevaisuuden koulusta.

Suomessa on hyvin ylpeänä huomattu, että kansainvälisen PISA-tutkimuksen

mukaan suomalaiset nuoret ovat maailman taitavimpia tekstien lukijoita. Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus: nuorten lukutaito vaihtelee joka maassa — myös Suomessa, ja parhaita oppilaita on vähemmän kuin osaamistason perusteella voisi ennustaa. Kehittämisen varaa onkin edelleen luetun pohdinnassa ja arvioinnissa. Myös koulutuksen tasa-arvo joutuu outoon valoon, kun tiedämme, että ero 15-vuotiaiden tyttöjen ja poikien lukutaidossa on Suomessa OECD-maiden suurin. Tästäkin huolimatta suomalaiset pojat menestyivät lukutaitokokeissa keskimäärin muunmaalaisia paremmin, vaikka etenkin lukutaidon huipulla olisi yhä tilaa myös suomalaispojille. Oppia voisi saada brittiläisestä koulumaailmasta ja sitä lähellä olevista opetuskulttuureista. (Väljärvi ja Linnakylä 2002.)

PISA-tutkimuksen ohella suomalaista koulua on arvioitu kansallisesti (mm. Lapalainen 2001, 2003). Näille tutkimuksille on yhteistä, että niiden mukaan tytöt menestyvät äidinkielessä ja kirjallisuudessa pa-

remmin kuin pojat. Lukutaito on myös kansallisten tutkimusten perusteella suhteellisen hyvä — ei kuitenkaan täydellinen. Eniten ongelmia ilmenee kielen- ja kirjallisuuden oppiaineen oppimisen ja kirjoittamisen osissa ja kirjoittamisessa. Oppilaat eivät kerta kaikkiaan ole tottuneet kirjoittamaan riittävän monipuolisesti, eivätkä he ole harjaantuneet tekstiensä suunnitteluun ja viimeistelyyn. Itse asiassa oppilaiden todistusarvosanat ovat liian korkeita kuvaamaan kirjoitustaitojen ja kielen- ja kirjallisuuden taitojen tasoa.

Uusin arviointi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta on ilmestynyt keuhälä 2004. Eira Uusitalon raportissa tarkasteltiin peruskoulunsa päättävien nuorten viestintävalmiuksia — toisin sanoen nuorten suullista ja kirjallista viestintää sekä tietotekniikan käyttöä. Tämänkään raportin tulokset eivät yllätä: koululaisten viestintätaidot ovat ainoastaan kohtalaiset. Käytössä olleilla mittareilla koko viestintäkokeesta oli mahdollista saada sata pistettä, mutta kaikkien osallistujien keskiarvoksi jäi 56 pistettä — kouluarvosananä 5,5. Parhaiten menestytettiin kirjallisessa viestinnässä (61 pistettä); tiedonhaun keskiarvo oli 55 ja ryhmäkeskustelun 52 pistettä. Vaikka tulokset eivät olekaan absoluuttisia totuuksia, tytöt olivat jälleen selvästi taitavampia kuin pojat: keskustelussa pojat hävisivät pistein 44–60, kirjoituksessa 52–70 ja tiedonhaussa 53–58. Kiitettävän tuloksen saaneissa oli neljä kertaa enemmän tyttöjä kuin poikia; alueelliset erot sen sijaan eivät olleet kovinkaan merkittäviä, joskin Etelä-Suomen lääni menestyi paremmin kuin Itä-Suomi ja kaupunkikoulut paremmin kuin maaseutukoulut. Kaupunkikouluissa osattiin erityisen hyvin tiedonhaun tehtävät.

Kansallisten tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta ei ole mitään syytä ylimielisyyteen: viestintätaitomme eivät vastaa niitä vaatimuksia, joita viestintään nojautuva yhteiskunta kansalaisilleen aset-

taa. Ei ole lainkaan selvää, ovatko eri puolilla Suomea peruskoulunsa päättävät nuoret saaneet alueellisesti yhtä pätevää opetusta tai riittävää erityisopetusta, jotta he olisivat keskenään tasa-arvoisessa asemassa kilpaillessaan halutuimmista työpaikoista ja koulutusmahdollisuuksista.

Äidinkielen ja kirjallisuuden harrastusta ja oppimista ei voi sysätä yksin koulun vastuulle: tarvitsemme yhteisiä ponnisteluja, joihin osallistuvat koulun lisäksi koti, työelämä ja harrastepiirit. Kiinnostus kirjallisuuteen syntyy, kun koti antaa esikuvan lukemisen lumosta ja satujen taiaasta. Oivallukset sanataiteen merkityksistä saattavat valjeta kirjallisuuspireissä tai kirjoittajaringeissä, ja viireys tekstien huoltoon säilyy, kun työnantaja palkitsee hyvistä viestintätaidoista. Tärkeää olisi myös, että kunnat sijoittaisivat koulujen kirjastoihin: peräti 13 prosenttia peruskouluista on ilman omaa kirjastoaan, vaikka koulukirjasto voisi olla luonteva osa kasvatusta ja taioittaa koko ikäluokan oppilaat — nekin, jotka eivät vapaaehtoisesti käytä yleisiä kirjastoja.

Koululaitoksen ja opettajankoulutuksen tehtävänä uudistuvassa kielen ja kirjallisuuden opetuksessa on se, että entistä huolellisemmin otetaan huomioon usuin tutkimustieto suomen kielen ja kirjallisuuden didaktiikan alalta. Kriittisesti siis on syytä tutkailla, vastaavatko koulujen opetussuunnitelmat ja tuntijaot aikakautemme haasteisiin — entä onko yliopistojen opettajankoulutus seurannut ajan henkeä. Olemmeko tietoisia siitä, millaisia opettajia maakunnat ja kaupungit todella tarvitsevat?

Ilmeiseltä näyttää, että äidinkieli ja kirjallisuus potee koulun oppiaineena eräänlaista asennevammaa. Kovin moni luulee, että äidinkieli on yhä silkkää kieliopin kertausta ja ainekirjoitusta. Harva huomaa, että oppiaineen nimi on muuttunut ja kirjallisuus korostuu entistä enemmän. Monikaan

ei tiedä, että juuri äidinkieli ja kirjallisuus kiinnittää huomionsa myös uusimpaan mediaan ja yrittää selvittää, mitkä ovat televisio-ohjelmien perimmäiset arvot ja asenteet. Vain joillakin on selkeä näkemys siitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine koettaa paljastaa, mitä teemme kielellä, mitä kieli tekee meille ja miksi käytämme kieltä niin kuin käytämme. Näitä vastauksia etsiessään äidinkieli ja kirjallisuus on tutkailemassa suomalaisuuden olemusta ja suomalaista identiteettiä — paikkaamme maailmassa.

Maailmaamme hahmottaessaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine korostaa sanojen, virkkeiden ja tekstien merkitysrakenteita, viestien semantiikkaa. Jo vuonna 1994 työnsä päättänyt kielioppityöryhmä (ks. *Kieli ja sen kieliopit*) vaati, että semantiikka pitäisi ottaa esille kaikilla luokka-asteilla aikaisempaa vahvemmin. Tähän oikeastaan voisi lisätä, että semanttista ajattelua olisi syytä harjoittaa kaikissa koulun oppiaineissa: oppilaiden maailma avartuu aina uuden sanan edessä ja kun opitaan, mitä eroa on *kuusella*, *männyllä*, *tammella* ja *jalavalla*. Kaikille nämäkään puiden nimetykset eivät ole tuttuja.

Uudet opetus suunnitelmat ovat noudattaneet kielioppityöryhmän vaatimusta merkityspainotteisesta opetuksesta olettaessaan, että oikein sovellettuna semanttinen tieto tukee myös oman tekstin suunnittelua ja kirjoitusta. Samoin kirjoitustaitojen kohentamiseen saadaan tukea vapaavalintaisista viestintäkasvatuksen kursseista: esimerkiksi puheviestintä ja vieraitten kielten keskustelukurssit edistävät vanavedessään kirjoittamiskykyä. Musiikki ja tanssi puolestaan parantavat tuloksia ryhmäkeskustelussa.

Yleistäen voisi sanoa, että merkitykset ja tekstirakenteet ovat nykyään koko äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen perustana. On siis havaittu, että oppilas ei suinkaan

halua oppia uutta tietoa eräänlaisena mantrana, jota toistetaan oppineisuuden osoittamiseksi. Sen sijaan lapsi ja nuori innostuu opetettavasta aineksestä nimenomaan silloin, kun hän havaitsee opetuksen jollakin tavalla liittyvän arkielämään. Juuri aidot tekstit, joilla on jokin viestinnällinen tehtävä, kytkeytyvät arkeen paremmin kuin varta vasten kirjoitettava kouluaine.

Aitous ja käytännönläheisyys johtavat vihdoin siihen, että semanttisten ilmiöiden opetus nojautuu avoimeen keskusteluun: merkitysopillisiin ongelmiin ei ole yhtä oikeata vastausta, minkä vuoksi myös lasten vaistonvaraiset tulkinnat ovat periaatteessa oikeita. Tällaisessa tilanteessa opettajan tehtävänä on nostaa esiin yleisimmät ja abstrakteimmat tulkinnat sekä huolehtia siitä, että myös konkreettisia ja spesifejä tulkintoja esittäneet oppilaat ymmärtävät kaikki näkemykset.

Käsitykseni semantiikan merkittäväsistä asemasta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa nojautuu Leena Saarelan (1997) väitöskirjaan, jonka mukaan erityisesti sanaston ja kielen merkitysten painottaminen kouluopetuksessa näyttäisi edistävän äidinkielen oppimista. Sanojen, lauseiden ja tekstien merkitykset kiinnostavat etenkin poikaoppilaita, ja kuten on jo käynyt ilmi, juuri poikien innoittamisessa äidinkielen ja kirjallisuuden opintoihin riittää haastetta.

Olennaista merkityksistä aloitettavassa opettamisessa on, että semantiikan avulla voidaan opetella myös niitä samoja kieliopin ilmiöitä, joita joskus on yritetty pännätä päähän ulkoa. Esimerkiksi objektia voidaan tehdä tutuksi huomauttamalla, että lauseet *Söin kirjolohen* ja *Söin kirjolohta* poikkeavat toisistaan siten, että partitiiviobjektin mukaan lohi syödään vain osin — akkusatiiviobjektin lauseessa kala tuhotaan kokonaan. Ei siis ole aivan sama, millä tavoin kieliopillisiä muotoja käytetään.

▷

Semantiikkaan painottuvassa opettamisessa on tärkeää ottaa huomioon lapsen ikä ja kehitysvaihe. On turha opettaa abstrakteja sanoja lapselle, jolla ei vielä ole kykyä ajatella käsitteellisesti. Tosin epähavainnollisiakin asioita voidaan lähestyä varsin luontevasti, jos oppiminen on konteksti- eli tekstisidonnaista tai jos oppilas tunnistaa kielen analyysissä tarvittavat metakielen tieteelliset käsitteet (sanaluokat, sijamuodot, lauseenjäsenet). Huomattava on, että kokonaisuutta (tekstiä) ei todellakaan voi ymmärtää ilman kielen pienimpien yksiköiden tunnistamista; ei myöskään ole olemassa niin sirpaleista tietoa, ettei sitä voisi opettaa. Vain morfeemien, kantasanojen ja johdinten avulla voimme rakentaa lauseista virkkeitä, virkkeistä kappaleita ja kappaleista tekstejä.

Semantiikan korostuminen on lopulta täysin sopusoinnussa tavoiteltavana olevien opetusmuotojen kanssa. Niin kuin Jukka Koro (1991) huomauttaa, opettajan roolia pitäisi muuttaa tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi. Tätä nykyä keskeisin kysymys on, mitkä ovat oppilaan valmiudet omaksumaan, ymmärtämään ja käyttämään tietoa. Ajan tavoitteisiin kuuluu, että siirryttäisiin staattisesta tiedosta dynaamiseen, passiivisesta aktiiviseen, kriittikittömyydestä kriittisyyteen sekä irrallisesta sirpaletiedosta kokonaisuuksien opettamiseen. Erityisesti kognitiivisen tietämyksen lisääntymisen myötä on vahvistunut näkemys, että juuri ristiriidat johtavat ajattelun rakentumiseen paremmin kuin ehdottomana annettu totuus. Tavoit-

teeksi on siis asetettu oppilaiden ajattelun työllistäminen — henkinen kasvu. ■

LÄHTEET

- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja.* Helsinki: opetusministeriö ja Painatuskeskus 1994.
- KORO, JUKKA 1991: Kehittyvä opetustyö. – Jouko Kari (toim.), *Didaktiikka ja opetussuunnittelu* s. 102–149. Helsinki: WSOY.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2001: *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001.* Helsinki: Opetushallitus.
- 2003: *Osaat lukea — miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002.* Helsinki: Opetushallitus.
- SAARELA, LEENA 1997: *Peruskoululaisten kirjoitelmien kehittyminen sanastotutkimuksen valossa.* Väitöskirja. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- SAARIKOSKI, PENTTI 1983: *Hämärän tanssit.* Helsinki: Otava.
- UUSITALO, EIRA 2004: *Viestintävalmiudet perusopetuksen päättövaiheessa.* Helsinki: Opetushallitus.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI – LINNAKYLÄ, PIRJO (toim.) 2002: *Tulevaisuuden osajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.