

KIELIOPPI, OIKEAKIELISYYS JA AINEKIRJOITUS¹

1. Kielioppi ja käytäntö

Keskeinen vaatimus äidinkielen opetussuunnitelmassa on, että kieliopin opetuksen on oltava käytännöllistä: kielen rakenteen tarkastelu on liitettävä kielen käyttöön. Äidinkielen perusoppiaineksen valinnassa on noudatettava seuraavia periaatteita: perusoppiaineksen on (1) tuettava oppilaan kielenkäyttötaitojen kehitystä, (2) sen on tuettava yksilön ajattelun kehitystä ja (3) sen on tuettava vieraiden kielten oppimista (ks. esim. Äidinkieli, s. 23).

Opetussuunnitelmiin sisältyy ajatus, että kieliopillisista tiedoista on hyötyä oikeakielisyyden opetuksessa, josta taas on hyötyä ainekirjoituksessa (ainekirjoitus käsitettynä mahdollisimman laajasti), joka on yksi keskeinen kielenkäyttötaito. Edelleen suunnitelmissa oletetaan, että kieliopillisesta tiedosta on hyötyä myös aineiden laatimisessa: lauseiden rakentamisessa, niiden selvyudessa jne.

Erittäin selvästi nämä oletukset käyvät ilmi esimerkiksi seuraavasta sitaatista, joka on ruotsinkielisestä äidinkielen opetussuunnitelmakomitean mietinnöstä (Grundskolans läroplanskommittés betänkande II, s.

Muiden äidinkielen haarojen pitää liittyä kielioppiin: sanataivutuksen oikeinkirjoitukseen; kielivirheiden, merkitysrakenteiden ja erilaisten määreiden tehtävien ja järjestyksen ainekirjoitukseen sekä sanapesyeiden ja sanojen käytön lukemiseen.

Tällaiset yleiset väitteet samoinkuin se, että kieliopin opetuksesta on hyötyä vieraiden kielten opetuksessa, tuntuvat itsestäänselvyyksiltä. Kun niitä kuitenkin tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja analyttisesti, on helppo huomata, että niihin sisältyy monia ongelmia ja ristiriitaisuuksia niin,

1) Joitain tässä kirjoituksessa esitettyjä ajatuksia olen esittänyt suppeamassa muodossa artikkelissani Tankar kring grammatikens relevans i modersmålsundervisningen. Tahdon kiittää Sauli Takalaa hänen tähän aikaisempaan versioon esittämistään kommentaista ja parannusehdotuksista.

että käytännössä tulos saattaa olla päinvastainen: kielioopin, oikeakielisyyden ja kirjoituksen opetuksen yhdistämisestä saattaa olla joskus enemmän haittaa kuin hyötyä.

2. Kielioppi ja oikeakielisyys

Kielelliset normit ovat luonteeltaan sosiaalisia, onhan kielikin sosiaalinen viestintäjärjestelmä. Normit saavat pätevyytensä siitä, että niiden rikkomiseen liittyy sanktioita: rikkomalla normia puhuja tai kirjoittaja voi esimerkiksi osoittaa sivistymättömyyttään, taikka kuulija tai lukija ei ymmärrä sanomaa tai suhtautuu siihen kielteisesti. Normien sosiaalisuus käy ilmi siitä, että niitä voi myös rikkoa toisin kuin esimerkiksi luonnonlakia: normit eivät siis ole ehdottomia. Edelleen normit vaihtelevat eri yksilöillä ja ihmisryhmillä maantieteellisen ja sosiaalisen taustan, koulutuksen ja sosiaaliryhmän mukaan.

Mitä tarkoittaa esimerkiksi, että sanataivutusta on koulussa käsiteltävä oikeinkirjoituksen yhteydessä? Jos sillä tarkoitetaan sellaisia oikeinkirjoituskonventioita kuin että sydän-sanana taivutusmuodot, esim. sydämen, on kirjoitettava yhdellä m-kirjaimella, niin kieliopilliset selitykset ovat tällaisiin tapauksiin aivan liian vaikeita ja epäpedagogisia. Parempia ovat erilaiset peukalosäännöt kuten "yhteen sydämeen ei mahdu kahta ämmää", jotka myös on helppo muistaa. Toisten oikeinkirjoituskonventioiden kieliopilliset perusteet taas ovat niin epämääräisiä, että niistä ei ole opetuksessa mitään hyötyä. Esimerkiksi verbityyppien kirjoittaa ja ehdottaa erotelussa ei ole suurtakaan apua säännöstä, että i:llisinä kirjoitetaan a (ä) -loppuisista kannoista johdetut verbit. Tuskinpa monellekään lapselle tai edes aikuiselle kielenkäyttäjälle on selvää, että verbi varoittaa on sanan vara johdos, velvoittaa sanan velka johdos, mutta toisaalta saunottaa ei ole sauna-sanana vaan verbin saunoa johdos, kun tämä tuottaa vaikeuksia äidinkielen opiskelijoillekin, jotka tuntevat säännön (säännöstä ja sen erikoistapauksista ks. Ikola 1979, 90-91). Kannan ja johdoksen välinen suhde on läpinäkyvä: johdoksesta ei pysty päättämään kantaa, ja näin edes pääsäännöstä ei ole apua ongelmatapauksissa.¹ Erottelulle ei olekaan yksiselitteistä kieliopillistä perustetta, eikä erolla ole kieliopillistä funktiota.

¹ Näin esimerkiksi Ikola (mts. 91) joutuu loppujen lopuksi luetteloimaan tapauksia: "Tässä kirjassa olevaan sana- ja asiahakemistoon on pyritty ottamaan sellaiset ... verbit ja niiden yleisimmät johdokset, joissa käytäntö ei ole vakiintunut tai joista edellä olevat säännöt eivät ehkä anna kyllin yksiselitteistä ohjetta".

Eronteko ei perustukaan kielen rakenteellisiin seikkoihin, vaan kyseessä on tyypillinen prestiisnormi: se perustuu "parhaiden kielenkäyttäjien" tai sellaisina itseään pitävien kielenkäyttöön, ja normin hallitseminen riippuu olennaisesti puhujan (kirjoittajan) sosiaalisesta taustasta ja koulutuksesta. Periaatteessa samanlaisia normeja ovat myös sellaiset kuin "on sanottava me menemme pro me mennään, he menevät pro ne menee", vaikka erontekoon pronominien he ja ne välillä sisältyy joissain tilanteissa myös ymmärrettävyyden varmistaminen. Kielen rakenteeseen ja selvyyteen liittyvät perusteet ovat tällaisten normien osalta toissijaisia. Koska tällaisten normien rikkomiseen liittyy julkisessa kielenkäytössä yleensä sanktioita: sanoma ei oteta vakavasti, kielitaidon lisäksi myös kirjoittajan asiantuntemus saatetaan asettaa kyseenalaiseksi jne., tällaiset seikat on otettava huomioon myös äidinkielen opetuksessa.

Minkälaisia kielelliset normit sitten ovat? Gloy (1978) esittää Saksan Liittotasavaltaa ajatellen seuraavat normien legitimointiperusteet, jotka sopivat myös suomalaiseen yhteiskuntaan. Normi voi perustua (1) arvovaltaisten henkilöiden kielenkäyttöön. Ongelmallista tässä perusteessa on se, että normeista tällöin tulee helposti elitistisiä, tietyn yhteiskuntaryhmän tai kielenkäyttäjryhmän normeja ja niihin liittyy nöyryyttäviä sanktiolausumia: ajateltakoon vain seuraavanlaisia takavuosina yleisesti käytetyn kielenoppaan (Saarimaa 1962) sanktiolausumia:

Vastaava barbarismi voi esiintyä joka-sanana käytössä... (mts. 158)
Ja sitten on myymäläkielen tavallinen kysymys. Suomalaisesti sanotaan... (mts.262)

Huutomerkki liikaa runsas käyttö on usein teennäisyyden ja joutavan tärkeilyn merkki... Vielä mauttomamman vaikutuksen tekee huuto- ja kysymysmerkin yhdistäminen... (mts. 131)

Toinen normiperuste on (2) ilmausten historiallinen tausta: esimerkiksi 1930-luvulla perusteltiin nimien Viro, virolainen paremmuutta sanoihin Eesti, eestiläinen sillä, että niitä oli ilmeisesti käytetty koko tuon alueen niminä 1600-luvun asiakirjoissa. Vastaehtotusta taas perusteltiin heimonäkökohdilla ja mm. sillä, että näitä nimiä käyttivät myös maan asukkaat itse. Jälkimmäinen peruste voitaisi lukea (3) yleismaailmallisuusperusteen alaan: usein nimenomaan termejä perustellaan niiden kansainvälisyydellä. Tämän periaatteen vastakohta tietyssä mielessä on (4) kansallisen yhtenäisyyden periaate: tämä heijastuu suomalaisissa oloissa etenkin svetisismien (tai sellaisiksi oletettujen muotojen), anglismien ja muiden vierasperäisyyksien leimaamisena "barbarismelksi", "törkeiksi epäsuomalaisuukiksi" jne. Ehkä tärkein normiperuste on - tai ainakin pitäisi olla - (5) ymmärrettävyyden varmistaminen: se, että kieli on yksiselitteistä ja sel-

vää. Tämä lienee ainoa kiistaton peruste.

Aina ei ole itsestään selvää, mikä tekee viestin ymmärrettäväksi ja selväksi: tällaiset seikat riippuvat olennaisesti puhetilanteesta, puhujan ja kuulijan tiedoista ja oletuksista, siitä mitä he näkevät puhetilanteessa jne. Kirjoituksessa ja puheessa selvyys saattaa olla hyvin eri asia.

Tällaisten kielen eri käyttötehtävien huomiotta jättäminen heijastuu oikeakielisyudessa esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, että on pidetty epäkielipiillisenä ja epäloogisena lausetyyppiä Jos olet janoinen, niin jääkaapissa on olutta, koska traditionaalinen konjunktioluokituksen mukaan jos - niin ilmaisee syy-seuraus -suhdetta. Siitä ei esimerkissä kuitenkaan ole kysymys. Normittajalta on jäänyt huomaamatta, että lause on väitelause vain muodoltaan; pragmaattisesti, so. käyttötehtävältään, se on kehotus. Tällaisissa teoretisoiduissa loogisissa normeissa ei ole otettu huomioon konjunktioiden tekstuaalisia käyttötehtäviä.¹

Tärkeä kielellisten normien peruste on myös (6) puheen sosiaalinen sopivuus. Normit riippuvat puhetilanteesta, puhujan ja kuulijan sosiaalisesta statuksesta (esim. presidentti ja linnan vahtimestari) ja puhujien tilapäisestä roolista puhetilanteessa (esim. presidentti antaa ohjeita itsenäisyypäivän vastaanottoa varten tai vahtimestari kertoo lohiperhojensa salaisuuden), siitä miten puhuja ja kuulija suhtautuvat käsiteltävään asiaan jne. Normit voivat perustua myös (7) sosiaalisten tulkintakaavioiden varmistamiseen: on esimerkiksi parempi puhua asunnottomasta alkoholista tai sosiaalivammaisesta kuin rappioalkoholista. Tällaiset normit ovat puhtaasti sosiologisia, tiettyyn aikaan ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen sidottuja: ajateltakoon vain seuraavaa arkaistiselta kuulostavaa esitystä (Saarimaa 1962):

Koska nais- ja mieskirjailijoiden työllä ei ole eroa, on tarpeetonta puhua kirjailijattarista. Sairaanhoitaja sopii myös naisesta käytettäväksi, samoin osastonhoitaja. Naispuolisesta ammatin- tai toimenhoitajasta on eräissä tapauksissa selvyuden takia syytä käyttää -tarpäätteistä nimitystä, esim. kun oppilaitoksessa on johtaja ja johtajatar...

Ja

jollei meidän demokraattisena aikanamme pelkkää rouva-nimitystä pidetä riittävänä, liitettäköön sen eteen miehen arvonimi, esim. asessorinrouva, everstinrouva (mts. 68-69).

¹ Tämäntyyppisistä virheistä ovat useat opiskelijat kertoneet opettajan vaarittaneen koulussa.

Tällaisilla normeilla ei ole mitään tekemistä kielen rakenteen kanssa, vaan ne koskevat vain kielen käyttöä, kielen pragmatiikkaa. Erittäin keskeisiä ovat nämä normit esimerkiksi poliittisessa retoriikassa.

Vain osittain kielitieteellinen normiperuste on vetoaminen (8) kielenkäytön kognitiivisiin ja emotionaalisiin seuraamuksiin. Esimerkiksi ns. rajoittunut koodi on huono lähinnä siksi, että se ei takaa viestin perillemeno-
noa esim. kirjallisesa viestinnässä, ryhmien välisessä kanssakäymisessä (vastakohtana ryhmän sisäiselle viestinnälle) jne.¹ Toisaalta murteellisuuk-
sien ja puhekielisyyksien käytöstä saattaa olla seurauksena tietynlainen
suhtautuminen puhujaan jne. Täältä osin rationaalisen kielenhuollon tulisi
perustua kielenkäytön perusteelliseen tilanteenmukaiseen ja sosiolingvisti-
seen analyysiin, ei elitistisiin kielenhuollon auktoriteetteina itseään pi-
tävien kielimiesten mielipiteisiin.

Tärkeä normiperuste on myös (9) tosiasiallinen kielenkäyttö, se mitä pu-
hujat todella sanovat. Oikeakielisyydessä tämä periaate voi kuitenkin "hävi-
tä" esimerkiksi kielenhuoltajan intuitiolle: em. kielenopas toteaa objekti-
muotoisten ajanmääreiden sijaa käsitellessään, että

nykyisin käytäntö on tässä tapauksessa usein ristiriidassa kielioopin
säännön kanssa

ja

kysymyksessä oleva uusi käytäntö pitänee hyväksyä vanhan rinnalle
siitä huolimatta, että ilmaisutavan kirjavuus siten lisääntyy
(mts. 167).

Ilmaisutapojen kirjavuuden vastustaminen perustuu (10) kielen systeemi-
vaatimukseen, pyrkimykseen yksinkertaiseen ja systemaattiseen kieliopilli-
seen säännöstöön. Tämä on siis todella kieliopillinen kriteeri, jos kielio-
pillillä ymmärretään kielen rakenteen kuvausta.

Viimeinen sitaatti on kiintoisa myös siinä mielessä, että sen mukaan
käytäntö on ristiriidassa kielioopin säännön kanssa, ei niin että kielioopin
sääntö olisi ristiriidassa käytännön kanssa. Traditionaali kieliooppi perus-
tuukin samanlaisiin normeihin ja normikriteereihin kuin kieliooppaat ja tyy-
lioppaat näennäisestä objektiivisuudestaan huolimatta. Traditionaali kielio-
oppi onkin normatiivinen kieliooppi ja kieliooppaat normatiivista pragmatiikka-
kaa.

¹ Kooditeoriasta äidinkielen opetuksen kannalta ks. esim. Leivo 1973,
s. 6- , ja 1978.

3. Normatiivinen kieliooppi ja ainekirjoitus

Kielelliset normit ovat vain osittain rakenteellisia, ja näin ei kielen rakenteen kuvauksen, kielioopin, ja oikeakielisyyden välinen yhteys ole mitenkään itsestään selvä. Wilkinsonin (1970, 32-) yhteenvedon mukaan kielioopin muodollinen opettaminen ei näytä edes auttavan kielivirheiden (mitä ne sitten ovatkin) korjaamisessa. Mutta saman yhteenvedon mukaan kielioopin opetus ei myöskään näytä auttavan ainekirjoitusta, ja kielioopin arvosana korreloi enemmän reaaliaineiden kuin ainekirjoituksen arvosanan kanssa. Aivan ilmeisesti traditionaali kielen rakenteen kuvailu ei kehittä kielellistä prosessointikykyä vaan antaa ulkokohtaista tietoa kielen rakenteista ja niiden nimeämisestä.

Traditionaali kieliooppi on normatiivinen myös siinä merkityksessä, että siinä kieliopillisten asioiden käsittely on kytketty oikeakielisyyteen: esimerkiksi konjunktioiden käsittely pilkkusääntöihin. Tai paremminkin tässä tapauksessa: konjunktioiden käsittely on alustettu pilkkusääntöjen ja oikeakielisyysnormien käsittelylle.

Esimerkiksi Ikolan Nykysuomen käsikirjassa, joka noudattelee traditionaalia kielioopin käsittelyä, konjunktiot määritteliään "kieliopillisiksi lauseenlisäkkeiksi, jotka yhdistävät lauseita tai lauseiden osia". Tämän lisäksi on kirjassa tavanomaiset rinnastus- ja alustuskonjunktioiden luettelot ryhmiteltyinä kopulatiivisiin (rinnastaviin), disjunkttiivisiin (erottaviin), adversatiivisiin (vastakohtaa tai rajoitusta ilmaiseviin), eksplanatiivisiin (selittäviin) rinnastuskonjunktioihin sekä eksplikatiiviseen (yleiseen alistavaan), konsekutiivisiin (seurausta ilmoittaviin) jne. alustuskonjunktioihin. Lisäksi on kirjassa esimerkkejä yksityisten konjunktioiden eroista sekä konjunktioiden virheellisestä käytöstä, esim. (mts. 68):

... kuin-sanaa käytetään vain komparatiivisena, muissa merkitystehtävissä taas kun-sanaa (temporaalisena, kausaalisena ...

mutta

liittokonjunktion osa on kuin seuraavissa tapauksissa: ennen kuin (kokonaisuutena tämä on temporaalikonjunktio, mutta tässäkin kuin sinänsä ilmaisee vertailua... (mts. 67)

Konjunktiot ovat traditionaalisissa kielioopissa ongelmaton sanaryhmä, josta selvittää luettelemalla. Konjunktioluetteloita tarvitaan sitten pilkkusääntöjen esityksessä. Suomessa erotetaan pääsääntöisesti pilkulla esimerkiksi samaan virkkeeseen kuuluvat lauseet, mutta poikkeuksena tästä säännöstä ovat pää- tai sivulauseet, joilla on yhteinen lauseenjäsen ja joita yhdistää kopulatiivi- tai disjunkttiivikonjunktio (ja, sekä, sekä - että,

-kä, eli, tai, vai). Konjunktioita tarvitaan myös muiden pilkkusääntöjen kuvauksessa.

Käsittelytapa on sellaisenaan otettu koulukielioppeihin ja kieliopin opetukseen, ja yleensä esimerkiksi kielten opiskelijat yliopistossa osaavat ulkoa konjunktioletteloita, jotkut jopa pilkkusääntöihin liittyvän kopulaatiivi- ja disjunktiiikonjunktioiden luettelon. Tällaisella opetuksella ja pilkkusääntöjen korostamisella on kuitenkin haittapuolensa. Ajateltakoon esimerkiksi seuraavia lauseita:

(1) Pekka on aina rehellinen. Hän pysyy aina köyhänä.

Katkelmassa on ns. tunnusmerkitön liitos: lauseiden välisiä suhteita ei osoiteta konjunktioilla tms.¹ Liitos tulkitaan normaalisti kausaaliseksi. Tilanne pysyy ennallaan, vaikka lauseiden väliin sijoitettaisiin rinnastuskonjunktio ja:

(2) Pekka on aina rehellinen ja pysyy aina köyhänä.

Tietyissä tilanteissa lause voidaan tulkita myös konsessiivisesti, synonyymiksi ilmaukselle

(3) Vaikka Pekka on aina rehellinen, hän pysyy aina köyhänä.

Tällainen tulkinta on mahdollinen tilanteessa, jossa edellä on puhuttu esimerkiksi siitä, että rehellisellä työllä ja rehellisyydellä rikastuu. Tällaisen tulkinnan lauseelle saattavat antaa myös ihmiset, jotka uskovat että rehellisyys on rikastumisen edellytys. Näin erityisesti kirjoitetussa kielessä, jossa kirjoittaja ei voi olla varma lukijan maailmankuvasta, on usein tarkeäätä käyttää tunnusmerkillisiä liitoksia kuten esimerkissä (3) tai sitten - jos liitos on kausaalinen - sanoa esim.

(4) Koska Pekka on aina rehellinen, hän pysyy aina köyhänä.

Lauseiden välinen suhde voidaan tietenkin osoittaa monella muullakin tavalla kuin esimerkikikonjunktioiden avulla.

Esimerkit osoittavat, kuinka liitosten luokittelu pelkästään konjunktioiden perusteella rinnastaviksi, kausaaliseksi jne. on pragmaattisesti ja semanttisesti harhaanjohtavaa ja virheellistä. Tämä ongelma on seurausta traditionaalin kieliopillisen kuvauksen sanaluokkakakeskelysyydestä: konjunktioiden kuvauksessakin luokituksen lähtökohtana on (kestämätön) sanaluokkajakaja, ei rakenteiden semanttiset ja pragmaattiset ominaisuudet, jotka ovat osin sanaluokista ja tietyistä muodollisista rakenteista riippumattomia. Mutta esimerkit havainnollistavat myös kieliopin kouluopetukseen, erityisesti kieliopin ja ainekirjoituksen suhteeseen liittyvää ongelmaa.

¹ Erilaisista liitoksista ks. esim. Enkvist 1976.

Jos äidinkielen opetuksessa korostetaan konjunktioiden yhteydessä pilkkusääntöjä, saattaa tapahtua, että ollessaan epävarma pilkusta kirjoittaja muuttaa tunnusmerkillisen konjunktioliitoksen tunnusmerkittömäksi kahden lauseen jonoksi. Näin hän välttää pilkkutusongelmat (tästä on itselläni ja myös opiskelijoillani kokemuksia kouluajoiltaan), mutta joutuu maksamaan virheettömyydestä korkean hinnan. Sen sijaan, että ilmaisisi asiansa eksplisiittisesti, tunnusmerkillisesti, hän valitsee implisiittisen esitystavan, joka saattaa johtaa epäselvyyteen. Bernsteinin kooditeorian termejä käyttäkseni: oppilas valitsee rajoittuneen koodin yleispätevän koodin asemesta.

4. Ainekirjoituksen kielipiille asettamista vaatimuksista

4.1. Ainekirjoitus toimintana

Minkälainen kielipöpi sitten olisi hyödyksi ainekirjoituksen opetuksessa? Tämän kysymyksen pohdiskelussa auttaa olennaisesti sen selvittäminen, mitä ainekirjoitus on, millaisesta toiminnasta siinä on kysymys.

Neuvostoliittolaisen psykologivistin A.A. Leontjevin (esim. 1973) mukaan kirjoittaminen on tavoitteellista toimintaa, jolle on tyypillistä, että se koostuu kolmesta eri vaiheesta: (1) toiminnan suunnittelusta, (2) toiminnan toteuttamisesta ja (3) tuloksen arvioinnista. Toteuttaminen taas koostuu monista eri toimista, jotka ovat toimintaa pienempi yksikkö. Edelleen toiminnassa voidaan erottaa (4) motivoituminen ja motiivi, joka tilannetekijöiden kanssa määrää toimien valinnan toiminnan toteutuksessa. Todellisissa kielenkäyttötilanteissa toiminnan eri komponentit eivät tietysti ole näin selvärajaisia, vaan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi ilmittyvät toisiinsa.

Kielenkehityksessä olennainen tapahtuma on Leontjevin (ja muidenkin neuvostoliittolaisten psykologivistien) mukaan kielen kehittyminen dialogista monologiksi. Dialogi on reaktiivista, tahdonalaisesta kontrollista riippumatonta toimintaa, ja se ei ole samalla tavalla organisoitua kuin monologi. Kehityksen alkuvaiheessa kielellinen ja nonverbaalinen käyttäytyminen eivät olennaisesti eroa toisistaan. Monologille on tyypillistä, että se on tahdonalaista, jäsentynyttä ja aloitteellista toimintaa, jossa kielellisillä elementeillä, sanoilla ja kielipiillä, on keskeinen osuus. Kirjoitettu kieli on tämän kehityksen korkein saavutus, monologia tyypillisimmillään. Kirjoituksessa mukautetaan kielelliset keinot viestinnän tavoitteisiin ja valitaan ne tietoisesti niiden sopivuuden tai sopimattomuuden mukaan. Kirjoitus perustuu myös pelkästään verbaalisiin keinoihin: kaikki informaatio on välitettävä pitkin verbaalista kanavaa. Täältä pohjalta kielipiin opetuksen

tärkein tehtävä on luoda perusteet taidolle valita kielelliset keinot ja kyyllle operoida kielellisellä materiaalilla.

Jos ajattelemme oikeakielisyyden, pilkkusääntöjen jne. osuutta ainekirjoituksessa, niin niitä tarvitaan lähinnä tuloksen arviointivaiheessa. Pilkkusääntöjen soveltaminen on myös lähes mekaaninen toiminta: niitä ei välttämättä tarvitse oppia ulkoa eikä soveltamaan luovasti, vaan säännöt tarvittaessa katsoa käsikirjasta tms. Näin niiden ei myös tarvitse nousta kovinkaan keskeisiksi kielitiedon opetuksessa. - Tämä ei tietenkään merkitse sitä, etteikö taitava kirjoittaja voisi oppia ja automatisoida pilkkujen sijoittamista ja pystyisi tarvittaessa tietoisesti operoimaan niin niillä kuin muillakin välimerkeillä. - Silloin kun kirjoitustoiminnan painopiste taas on suunnittelussa ja luovassa toteutuksessa, niin huomion suuntaaminen kieliopillisiin ja oikeakielisyyskysymyksiin suorastaan häiritsee näiden vaiheiden läpiviemistä. Kieliopin - mahdollisimman laajasti käsitettynä - eri osilla on siis käyttöä ja merkitystä hyvin eri vaiheissa.

4.2. Aineenkirjoittajan kielioppi

Minkälaisia vaatimuksia tällainen ainekirjoituksen toiminnallinen tarkastelu sitten asettaa kieliopille ja kieliopin opetukselle? Tarkastelen kysymystä jälleen konjunktioiden ja muiden lauseiden välisiä suhteita osoittavien elementtien kannalta: millaisessa viitekehyksessä konjunktiot olisi kuvattava ja minkälaisia näkökohtia niiden opetuksessa olisi otettava huomioon.

Laajempien kielellisten yksiköiden, esimerkiksi kertomusten, kuvausten jne. suunnittelu tapahtuu pääasiassa käsitteellisellä ja semanttisella tasolla, ja siinä ilmeisesti valitaan tekstistrategia kuten temporaalinen tapahtumien eteneminen esim. kuvauksessa tai kausaalinen strategia esim. pohdiskelussa. Suunnittelun yksiköt tuskin ovat kielellisiä. Kieli tulee mukaan suunnitelman toteuttamisessa, ja tällöin on tärkeätä, että kirjoittaja tuntee erilaiset tekstistrategioiden kielelliset toteuttamismahdollisuudet: minkälaisia ilmaisutapoja, konjunktoita ja muita konnektoreita hänellä on käytössään. Tämä vaihe edellyttää myös, että kirjoittaja pystyy ajattelemaan sanomaa kuulijan tai lukijan kannalta: milloin ja missä tarvitaan eksplisiittisiä, tunnusmerkillisiä liitoksia. Tätä varten tekstistrategiat on perusteltava ja esitettävä kieliopissa ja opetuksessa puhetilanteiden yhteydessä. Jalkapalloasiantuntija joutuu valitsemaan kaksi aivan erilaista strategiaa selittäessään ottelua toiselle asiantuntijalle, joka istuu hänen vieressään katsomossa, tai selittäessään ottelua peliä tuntemattomalle vai-

molleen. Nimenomaan jälkimmäisessä tilanteessa tarvitaan eksplisiittistä koodausta ja tunnusmerkillisiä liitoksia, kausaalista tekstistrategiaa:

Koska numero seitsemän koski palloa kädellään, vastapuoli saa rangaistuspotkun. Jos näin ei olisi, jokainen pelaaja ottaisi kädet avukseen kun...

Tunnukselliset liitokset kuuluvat yleispätevään, eksplisiittiseen koodaukseen, jota tarvitaan erityisesti ryhmien välisessä viestinnässä; pyrittäessä vaikuttamaan "toisryhmäläisiin", kirjallisessa viestinnässä jne. Siksi sen osaaminen on myös sosiolingvistiksi tärkeää. Selvä on, että tällaisella kielenkäytöllä on muitakin tuntomerkkejä kuin tunnusmerkilliset liitokset.

Konjunktioiden pragmatiikkaa voidaan tekstistrategioiden yhteydessä tarkastella myös laajemmin: ajateltakoon esimerkiksi mutta-konjunktion seuraavanlaisista käyttäjä johdattelussa ja mielipiteenmuokkauksessa: Tietysti olen samaa mieltä, mutta tahtoisin kuitenkin...

Konjunktioista on hyötyä myös tekstin eri osien suhteiden suunnittelussa, niiden käyttö tekee mahdolliseksi esimerkiksi lauseiden välisellä järjestyksellä operoinnin. Ajateltakoon esimerkiksi seuraavaa katkelmaa:

Pekka ja Liisa menivät naimisiin. He saivat kaksoset.

Jos lauseiden järjestys vaihdetaan, muuttuu myös katkelman merkitys:

Pekka ja Liisa saivat kaksoset. He menivät naimisiin.

Käyttämällä konjunktioita ja muutenkin lauseita prosessoimalla on järjestyksenmuutoskin mahdollinen esim.

Pekka ja Liisa saivat kaksoset kun he olivat menneet naimisiin.

Jos verrataan konjunktioiden ja pilkutuskehtäviä, niin tekstin ymmärtämisen kannalta konjunktioiden käyttö on olennaista: pilkut ovat tällaisissa tunnusmerkillisissä liitoksissa redundanteja.

Viestintätilanteiden tarkastelu on kieliopin opetuksessa tärkeää myös siksi, että näin saadaan opetukselle motivaatio: kielioppia, konjunktioita todella tarvitaan tietyissä puhetilanteissa ja niistä on hyötyä ilmausten suunnittelussa.

Tekstin kirjoittamisen, suunnitelman toteuttamisen, jälkeen seuraa tuloksen arviointivaihe, jossa tarvitaan samanlaista tekstin prosessointia kuin toteutuksessa, jos tulos ei tyydytä kirjoittajaa. Jotta toteutus ja arviointi sujuisivat varsinaisessa kirjoittamisessa, tiedot pitää harjoittaa taidoiksi operoida kielellisellä materiaalilla.

4.3. Kielitiedosta kirjoitustaidoksi

Mitenkä sitten kieliopillinen tietous aktivoidaan taidoksi? Tarkastelen ongelmaa yksinkertaisen esimerkin valossa, joka havainnollistaa samalla sitä, miten kielellisiä taitoja voidaan opettaa toiminnallisesti ja implisiit-
tisesti. Ajatellaan yksinkertaista tekstikatkelmaa:

- (1) Rosvo oli suuri. Rosvo oli ruma. Rosvolla oli puujalka.
Rosvo varasti mummon kanat.

Käyttämällä rinnastusta ja pronominalisointia saadaan katkelma seuraavaan muotoon:

- (2) Rosvo oli suuri ja hän oli kauhean ruma ja hänellä oli puujalka.
hän varasti mummon kanat.

Rinnastaminen on hyvin yksinkertainen keino: se ei edellytä yhdistettävissä lauseissa rakenteellisia muutoksia. Mutta myös sillä operoimisen mahdollisuudet ovat rajalliset. Parempi tulos saadaankin, jos käytetään myös alistamista, relatiivilauseita:

- (3) Rosvo, joka oli suuri ja kauhean ruma ja jolla oli puujalka,
varasti mummon kanat.

Keskeinen, dramaattinen tapahtuma on valittu matriisilauseeksi, johon kuvailevat lauseet on upotettu. Lisäksi on toistoa karsittu poistamalla toistuvia jaksoja. Prosessointia voitaisiin vielä jatkaa esimerkiksi muuttamalla relatiivilauseita attribuuteiksi, jolloin saadaan seuraavanlainen teksti:

- (4) Suuri ja kauhean ruma rosvo, jolla oli puujalka, varasti mummon kanat.

Tässä muodossa tekstifragmentti olisi melko optimaalinen alku esimerkiksi jollekin kertomukselle.

Olennaista tällaisessa kieliopin harjoittamisessa on, että kielitieto muutetaan taidoksi operoida kielellisellä materiaalilla: sen sijaan että puhutaan rinnastuksesta, pronomineista, alistuksesta, attribuuteista jne. opetetaan rinnastamaan, pronominalisoimaan, alistamaan, attributivoimaan jne. Kielioppi ei ole tietoa kielestä vaan toimintaa kielellä. Tällaisilla harjoituksilla, joita ensin on tietääkseni systemaattisesti kehittänyt amerikkalainen K.W. Hunt, on myös se etu, että ne jossain mielessä ovat psykologisesti realistisia: lapsen kielitaju näyttää myös luontaisesti kehittyvän niin, että lapsi pystyy operoimaan tähän tapaan ja kehittelemään ilmauksen muotoa (ks. esim. Leivo 1973 ja Vilkuna 1976 ja niissä mainittuja lähteitä). Tärkeätä on myös huomata, että tällaisia harjoituksia käytetään myös vieraiden kielten opetuksessa (ks. esim. Hart 1976), joten ne täyttää-

vät myös sen opetussuunnitelman vaatimuksen, että äidinkielen opetuksesta on oltava hyötyä kielten opetukselle. Äidinkielen ja kielten opetuksen yhtymäkohdat eivät olekaan pelkästään kieliopin alueella, vaan myös kielellisten toimintojen operointia voidaan kehittää koordinoitusti.

5. Onko "pedagoginen kielioppi" kielioppia?

Ajatus, että kielioppiteorioita ja kieliteorioita voidaan soveltaa niin, että tulokseksi saadaan ns. pedagoginen kielioppi tuntuu mahdolliselta ja houkuttelevalta. Kautta aikainhan on ollut ns. koulukielioppeja: Setäliiä, Setälä-Niemisiä, Setälä-Nieminen-Ojajärviä jne. Mitä seikkoja pedagogisessa kieliopissa sitten pitäisi ottaa huomioon, millainen on kielitietouden kielloppiosa?

Standardisointi on yksi sosiolingvistisen kielen luokituksen keskeinen luokituskriteeri, ja vaikka olen edellä käsitellyt lähinnä kielenhuollon ja oikeakielisyyden puutteita, on selvää, että tietoista kielenohjausta tarvitaan. Valtaosiltaan kielenohjaus on Suomessa myös onnistunut tehtävässään. Mitään vakavaa diglossiatilannetta ei ole päässyt syntymään, kirja- ja yleiskieli eivät ole eronneet arkisen puhekielen tavoittamattomiin, elitistiset normit ovat kuitenkin enemmän poikkeus kuin sääntö. Siitä huolimatta on muistettava, että oikeakielisyyden ja kielenhuollon yksi viitekehys niin kielitieteellisesti kuin käytännössäkin on sosiolingvistiikka, jossa normeja voidaan tarkastella niiden yhteiskunnallisessa yhteydessä. Koulun kannalta tärkeitä on pohtia, mitä normeja kannattaa opettaa ja vaatia ja kuinka saada oppilaat suhtautumaan normeihin myös kriittisesti ja valikoiden. Demokraattisessa yhteiskunnassa ei voida tyytyä siihen, että kielilautakunnat ja oikeakielisyysooppaat valvovat kielenkäyttäjiä, vaan kielenkäyttäjien on myös valvottava lautakuntia ja oppaiden tekijöitä. Ehkä näin päästään vähitellen siihen, että lähes jokainen juhlapuheen pitäjä tai muistosanojen kirjoittaja ei ensin yritä kieltäytyä tehtävästä sillä perusteella, että hän ei osaa kielioppia. Ja edelleen: normien vaatimistakin tärkeämpää on opettaa kielellistä toleranssia ja suvaitsevaisuutta: se on äidinkielen opetuksen yksi keskeinen eettinen tavoite. Kriittinen suhtautuminen vastaa myös parhaiten äidinkielen opetuksen eettisiä ja ajattelukyvyn kehittämiseen liittyviä tavoitteita.

Jotta kielioppi palvelisi ainekirjoitusta ja kirjoitusta yleensä, sen on lähdeittävä pragmaattisista ja tekstilingvivistisistä perusteista. Kirjoittaminen on psykolingvistista toimintaa, joten tekstuaaliset ja pragmaattiset lähtökohdat on muunnettava sellaiseen muotoon, että ne kehittävät kielel-

listä prosessointikykyä. Kieliopissa on keskeistä kielellinen prosessointi, ei tieto kielestä: kielen yksiköiden tunnistaminen ja nimeäminen jne.

Kirjoitustaidolla on merkitystä myös ajattelun kehittymisen kannalta. Tätä on voimakkaasti korostanut mm. neuvostoliittolainen aivofysiologi ja kielipsykologi A.R. Lurija. Lurijan (1969) mukaan tuotettaessa "kirjoitettua puhetta" tarvitaan analyttisiä ja synteettisiä ajatustoimintoja, joilla voidaan kehittää ajatusta, palata aikaisempiin ajatusvaiheisiin ja muunnella asioiden järjestystä ja yhteyksiä. Kirjoittaminen viivästyttää välittömästi puheen osien yhdistelemistä ja pakottaa huolellisempaan puheolintojen suunnitteluun. Näin se samalla kehittää myös sisäistä puhetta, ajattelua. Ehkä tämä on ainekirjoituksessakin tärkeintä.

Mutta pedagogisen kieliopin pitää olla myös pedagoginen. Keskeisiä ongelmia ovat tällöin se, koska lapsi on kypsä ymmärtämään kieliopillisia ja siihen liittyviä loogisia käsitteitä ja suhteita, millaisia ovat lapsen luontaiset metalingvistiset käsitteet. Pitääkö opetuksessa käyttää löytämistekniikkaa (discovery procedure) vai selityksiä, voiko löytämismenetelmä johtaa virheelliseen ajatteluun, miten saada esimerkeistä havainnollisin, dramaattisin ja helposti muistettavin jne. Tärkeä ongelma on myös, miten motivoida kieliopillinen tieto, ja tästä eivät kieliteoriat sano mitään. Pedagogisessa kieliopissa motivointi on kuitenkin opetuksen onnistumisen tärkein ehto.

Kaiken kaikkiaan saattaa olla, että ei ole edes mahdollista laatia sellaisia kielen kuvauksia, kielioppeja, jotka olisivat pedagogisia. Kielitieto voidaan välittää eksplisiittisesti kuvausten, sääntöjen jne. avulla, mutta monesti paremmin implisiittisesti tekstien, kielenkäyttötilanteiden simuloinnin jne. avulla. Implisiittinen opetus on ehkä helpon tuntuista, mutta juuri se vaatii eniten niin tekstien laatijalta kuin opettajalta sekä lingvistiisesti että pedagogisesti. Helppo on myös havaita, että tutkimus ei tällaisissa kysymyksissä ole päässyt juuri alkua pitemmälle: emme edes ole vielä tietoisia kaikista ongelmista, joita pitäisi selvittää.

Lähteet

- Enkvist, N.E. (1975) Tekstillingvistiikan peruskysymyksiä. Helsinki.
- Gloy, K. (1978) Einige grundlegende Gedanken zu "Norm" und "Sprachnorm".
Painamaton esitelmä.
- Grundskolans läroplanskommittes betänkande II (1970: A 5).
- Hart, W. (1976) Writing English. Graded exercises in English composition.
Keuruu.

- Ikola, O. (1979) Nykysuomen käsikirja. 3.painos.
- Leiwo, M. (1973) Kielitiede ja äidinkielen opetus. KTL:n julkaisu 179. Jyväskylää.
- Leiwo, M. (1978) Äidinkielen mitä-missä-milloin. AFinLA:n vuosikirja 1978, toim. M. Leiwo ja A. Räsänen. Jyväskylää.
- Leontjev, A.A. (1973) Some problems in learning Russian as a foreign language. Soviet Psychology, XI, 4, 1-117.
- Lurija, A.R. (1969) Speech development and the formation of mental processes. Handbook of contemporary Soviet psychology, toim. M. Cole ja I. Maltzman. New York.
- Saarimaa, E.A. (1962) Kielenopas. 5. painos. Porvoo.
- Wilkinson, A. (1979) The foundations of language. Talking and reading in young children. Lontoo.
- Vilkuna, M. (1976) Kirjoitettuun kielimuotoon kasvamisesta: miten 8 -12 -vuotiaiden koululaisten lauserakenteet kehittyvät. Virttäjä 20, 216-235.
- Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa. Helsinki 1976.