

Kielioppi apuna kielestä puhuttaessa ñ esimerkkinä äidinkielenopetus

Auli Hakulinen

Äidinkielenopetuksella on hyvin laaja tehtäväkenttä. Kielenkäytön perustaitojen lisäksi sen opetusalaan kuuluu myös opastaminen sanataiteen harrastajaksi ja itsenäiseksi kulttuurin kuluttajaksi. Kirjoitustaidon omaksumisen yhteydessä opetellaan myös koko joukko oikeinkirjoitus- ja kielenhuoltoseikkoja. Niiden katsotaan yleensä kuuluvan "kieliopin" alle. Miten näistä velvoitteista huolimatta opetuksen sisältöön voisi kuulua myös ohjausta tieteelliseen ajatteluun sekä lingvistiikan tulosten esittelyä?

Tehtävä on pulmallinen senkin vuoksi, että yleisessä tietoisuudessa "tutkimus" tarkoittaa luonnontieteellistä tutkimusta. Käytännössä tiedeopetuksen ongelmat ovat hyvin samantyyppisiä humanistisissa kuin luonnontieteellisissä oppiaineissa: kyse on arkikäsitysten tarkistamisesta ja epäilöimisestä tai sitten tieteellisten tulosten ja ajatusten tuomista niiden rinnalle tai sijaan.

Taitoaine, taideaine ja tieteellisyys

Äidinkielenopetus on koulussa katsottu pääosin *taitoaineeksi*, äidinkielenopetukselta odotetaan, että nuorisolle opetetaan taitoa lukea ja kirjoittaa yleiskielistä tekstiä, taitoa kuunnella toisia suomalaisia sekä kaunistaa, tehokasta ja vaikuttavaa puhetaitoa. Hiljattain on saatu muutos oppiaineen nimeen: tätä nykyä se on kaksiosainen *äidinkieli ja kirjallisuus*. Äidinkieli on nyt eksplisiittisesti paitsi taitoaine myös *taideaine*. Sen tehtäviin kuuluu tutustuttaa oppilaat sanataiteen historiaan, ilmenemismuotoihin ja opettaa lukemaan ja analysoimaan myös kaunokirjallisia tekstejä. Tätä kautta houkutelaa oppilaat vaativampaan omaankin ilmaisuun. Äidinkielen päättökoe, ylioppilaskirjoitus, mittaa kypsyttää sekä kirjoittamisen ja tekstin tulkinnan taitoa.

Kolikon toinen puoli, *kieliopin opetus*, on lukuisista uudistamisyrityksistä huolimatta peruskoulussa pääosin samantapaista kuin kautta vuosikymmenten kansa- ja oppikouluissa kin, lukion supistettuun ohjelmaan se tuskin mahtuu enää missään kovin laajassa mitassa. Meidän jokaisen arkikielessä sana *kielioppi* tarkoittaa tapaa opettaa ulkolukuun vedoten sanaluokkia ja lauseenjäsennystä, ja lisäksi siihen kyteytyy käsitys siitä, että kielioppi on itse asiassa kielenopas: se kertoo, mikä on oikea tapa käyttää kieltä, mikä on hyvää tai "luonteavaa" suomea, joskus pelkääntään mikä on "suomea", mikä ei. Tällaisen kieliopin säännöt ovat normatiivisia, ja niiden avulla katsotaan voitavan arvioida kirjoitettaessa sattuneita virheitä, vierasperäisyyksiä ja puheesta kirjoitukseen tarttuneita ilmauksia sekä perustella pilkun, ajatusviivan ym. oikeinkirjoituksen yksityiskohtien sopimusten mukaista käyttöä. Tähän mielikuvaan kieliopista liittyy monilla suomalaisilla myös käsitys siitä, että ei "osaa oman äidinkielenensä kielioppia", jos ei puhu kirjakieltä tai jos ei hallitse oikeinkirjoitussääntöjä. Koulukielioppi ei kuulu äidinkielen taitokomponentteihin, mutta siihen ei myöskään liity mitään mielikuva askartelun tieteellisyydestä. Pikemminkin sen voi ajatuksissaan liittää kahteen muuhun kovaan "kooon", nimittäin kertotauluun ja katkismukseen. Sisällölliseltä vakiintuneisuudeltaan se muistuttaa myös neljättä koota, kalenteria.

Alustukseni tehtävänä on pohtia, miten tähän, jo sellaisenaan sangen kunnianhimoiseen joskin kiusallisella tavalla kaksijakoiseen ohjelmaan voisi liittyä tieteellisyys. Mutta sitä ennen pysähdyn hetkeksi käsittelemään sitä, mitä merkityksiä sanaan *tiede* nykyisellään arkikielessä liittyy. Tiede ja tutkimus assosioituvat yleisessä tietoisuudessa ja siten myös koulussa vahvasti luonnontieteisiin. Vaikka luonnontieteiden opetuksen vähäisyyttä pidetään koulujemme kipeänä ongelmana, saanevat ainakin lukiolaiset jonkin käsityksen sekä fyysikaalisen että biologisen tutkimuksen historiasta ja keskeisistä saavutuksista. Sellaiset nimet kuten Newton, Darwin tai Pasteur kuuluvat yleisvystyksen samoin kuin käsitys siitä, että tutkiminen tarkoittaa liikkumista alkeishiukkasten tai molekyylien tasolla ñ tai sitten avaruudellisten tai ekologisten ongelmien ratkaisemista.

Humanistiset tieteenalat eivät mahdu koulussa syntyvään käsitykseen siitä, missä menee tieteen eturintama. Vaikka vielä Freud tai Durkheim tulisivatkin mainittua, tuskin kukaan on kuullut puhuttavan heidän aikalaisestaan, strukturalismin luoja Ferdinand de Saussuresta saati sitten 1960-luvun tieteellisestä vallankumouksellisesta Noam Chomskysta, joka opetti maailman kaikki kielitieteilijät puhumaan kielioppimalleista, tieteellisistä kieliopeista.

Sille, että koulun äidinkielenopetus liittyy jotenkin tieteelliseen ajattelun opettamiseen, on siis olemassa monta estettä: aineen mieltäminen taito- ja taideaineeksi, kieliopin käsitäminen kanonisoidun tiedon säiliöksi sekä tieteen ja tutkimuksen käsitäminen sankarilliseksi luonnon valtaamiseksi.

Kieliopin kahdet juuret

Kielentutkimus on tieteellistynyt ja eriytynyt omaksi tutkimusalakseen suhteellisen myöhään, vasta 1800-luvun alkupuolella, jolloin sattumanvaraisista arveluista päädyttiin kielen historiallisten ja geneettisten suhteiden systemaattiseen selvittämiseen. Meidän vuosisadallamme kielitiede on kehittynyt menetelmiltään ja tutkimuskohteiltaan monipuoli seksi ja rikkaaksi alaksi, johon kuuluu lukuisia eri suuntauksia. Historiallisen kielitieteen rinnalle on syntynyt uusia aloja sosiolingvistiikasta, psykolingvistiikasta ja kielellisen vuorovaikutuksen tutkimuksesta kielitypologiaan ja tietokoneingvistiikkaan. Tähän monenkirjavuuteen asetuu uudella tavalla myös kielioppi. Yhtenä kielitieteen keskeisenä tutkimusalana kielioppi tarkoittaa muuta kuin koulukielioppia. Tämä tilanne selittyy oppihistorian avulla.

Kieltä kohtaan on tunnettu mielenkiintoa antiikista alkaen, ja kielioppien kirjoittamisella on takanaan parin tuhannen vuoden historia. Kieliopilla on kuitenkin antiikkiin palautuvat kahdet juuret, pohdiskelevat ja käytännölliset. Yhtäältä Platonilta ja Aristoteleelta peräisin olevassa ajattelussa, keskiajan spekulatiivisessa ja rationaalissa kieliopissa se oli *filosofian osa*: lauseen rakennetta mietittiin loogisena kysymyksenä. Toisaalta tarvittiin ohjenuoraa toiskielisille kreikan puhujille, ja heitä varten alettiin jo ennen filosofisia spekulatioita laatia sanaluokkia ja niiden taivutusta koskevia kielioppeja. Filosofinen ja sittemmin humanistiseksi kutsuttu opetuskielioppi ovat eläneet kautta historian rinnakkaisina ilmiöinä, ja oikeastaan tuon filosofista lähteneen, lauseeseen suuntautuneen kieliopin perillisiä ovat 1950-luvulta alkaen kehitellyt kielioppiteoriat eli yleispätevät kielioppimallit. Niiden pyrkimyksenä on muun muassa kuvata ihmisten puhumissa kielissä ylipäänsä mahdollisia rakenteita, etsiä niiden yhteistä perustaa ja mahdollisesti vielä selittää, miksi kielet ovat sellaisia kuin ovat. Toisella tapaa puhuen kielioppimalli koettaa kuvata kielenpuhujien sisäistä kielioppia, kieliäkyä joka on kielenkäytön mentaalinen perusta. *Humanistinen* eli opetuskielioppi, kansankieliin rakennettu ohjeisto, joka pohjasi latinan kielioppiin, on puolestaan sekin kokenut monia vaiheita ja omaksunut sanaluokkien ja taivutuksen täydennykseksi monenlaisia sisältöjä oikeinkirjoitus- ja kaunopuheohjeista runousoppiin, myöhemmin siihen rupesi sisällyttämään myös lauseenjäsennystä.

Kielentuntemus ja perinteen paino

Kun neljännesvuosisata sitten innokkaana liseniaattina rynnistin mukaan oppikirjatyöhön, kiinnostuin vasta aloittelevan peruskoulun opetussuunnitelmaan tehdystä terminologisesta uudistuksesta: nimitys kielioppi äidinkielen osa-alueena oli vaihdettu nimitykseksi *kielentuntemus*. Tämä nimenmuutos loi uskoa siihen, että itse opetustakin voisi muuttua. Olin vakuuttunut siitä, että jo ala-asteella voitaisiin koulun opetusohjelmaan uuttaa tarkoin valittujen kielioppillisten alkeiskäsitteiden avulla tai paljolti jopa ilman käsitteitä tieteestä peräisin olevia näkemyksiä ilman, että niitä sellaisiksi sanottaisiin.

Ajattelin, että lapset voitaisiin houkuttaa tekemään itse havaintoja kielestä, siis että äidinkielenopetusta voitaisiin rakentaa sen kielitaidon ja -vaiston varaan, joka jokaisella koulutulokkaalla äidinkielestään on. Kulttuurin tai pedagogiikan vitka piti huolen siitä, että hankkeemme meni pyrstöilleen. Täsmällisen, sääntöjä ja paradigmoja sisältävän kieliopin kaipuu oli liian suuri jotta terminologisen muutoksen

mahdollistama Troijan puuhevonen olisi voitu ujuttaa muurien sisäpuolelle. Kaava: praeceptum d exemplum d imitatio eli 'resepti, esimerkki, matkinta' on kautta vuosisatain ollut kielio pillisen opetuksen kulmakivi, jota ei käynyt kankeaminen paikaltaan.

Nyt raukeassa ja alistuneessa keski- iässä olen vähemmän innokas ja paljon vähemmän optimistinen sen suhteen, mitä oppisisältöjä tai opetustapoja kouluun on mahdollista tuoda. Kuten sanottua, kieleen on ankkuroitunut hyvin vahvasti kiteytyneet käsitykset siitä, mikä kielioppi on: se on oppi siitä, millainen kielen pitäisi olla. Koulun alkuvuosien opetus vahvistaa tätä arkikäsitystä. Osa tästä kielioppitietoudesta on ilman muuta välttämätöntä opettaa, esimerkiksi oikeinkirjoitussäännöt isosta ja pienestä alkukirjaimesta, pilkun ja kaksoispisteen käytöstä tai tavoista kirjoittaa vierasperäisiä sanoja. Koska nämä säännöt eivät kaikki kuitenkaan vetoa äidinkielenpuhujan kompetenssiin, niitä tuntuu olevan vaikea painaa mieleensä (ajatteltakoon esimerkiksi - otta ja - oitta- verbejä *hajottaa ~ harjoittaa, harottaa ~ varoittaa, rehoittaa ~ rahoittaa, pelottaa ~ teloittaa*). Niinpä niitä "opetetaan" yhä uudelleen ja uudelleen, peruskoulun keskivaiheilta aina ylioppilaskirjoitusten kynnykselle.

Osa perinteellisestä kielioppitietoudesta puolustaa asemiaan sen vuoksi, että sitä on helppoa opettaa, vaikka tiedoilla sinänsä olisi vähän relevanssia oppijalle ja vaikka ne kuvauksena ovat usein riittämättömiä ja antavat vääristyneen käsityksen kielen ominaislaadusta. Tällaista asiaa ovat esimerkiksi sijamuotojen nimirimpset, sanaluokkalistat, verbien ei-finiittisten muotojen nimeämiset tai oikein-väärin -lauseenjäsennysrituaalit. Ei Alan nyt kuitenkaan uskoa, että on mahdotonta ja turha taistella sellaista vastaan, mitä on vähäisenkin lingvistisen koulutuksen saaneen helppo opettaa. Sekin mikä opetusunnitelma ja oppikirjoista aikoinaan karsittiin, on hiipinyt monen opettajan harrastuksesta takatietä saneltuna oppilaiden ruudullisiin vihkoihin.

Koulukieliopin sivumielteet

Koulukielioppiin liittyy eräitä aika ongelmallisia sivumielteitä, jotka eivät olisi mitenkään välttämättömiä. Ensinnäkin yleensä ei perustella sitä, miksi jokin muoto on kieleen sopimaton tai vedotaan enintään siihen, että hyväksyty vaihtoehto on luontevin tai loogisin. Perustelut tai selitykset veisivätkin usein kohtuuttomasti tilaa. Lapsena omaksuttu käsitys oikeista ja vääristä muodoista, yksinkertaisista ratkaisuista istuu sitten tiukassa monien aikuisten mielessä.

Sain hiljattain kirjeen eräältä kunnallisvaaliehdokkaalta, joka katsoi tärkeäksi kertoa minulle, että ilmaus *alkaa tekemään*, joka selvästikin on viime aikoina ollut levittäytymässä myös kirjoitettuun kieleen, on "kielivirhe numero 1". Hän lienee aikanaan koulussa oppinut, että *alkaa*-verbi saa seurakseen ensimmäisen infinitiivin lativiin, siis *alkaa tehdä*, eikä kolmannen infinitiivin illatiivia, mutta hänelle ei ole kerrottu miksi näin on, miksi vaihtoehto kuitenkin on olemassa sangen elinvoimaisena, eikä todennäköisesti myöskään perusteltu virheellisestä muodosta mahdollisesti aiheutuvia haittoja. (Niitä tuskin on muita kuin se, että kielioppinsa sisäistäneet kunnan kansalaiset harmistuvat huomattavasti "virheen" yleistyvän.)

On harvinaista, että kielioppi sallisi kaksi vaihtoehtoa. Eräät 1800-luvun kieliopit, jotka on luotu normatiivisiksi, yleiskielen tilannetta vakinnuttamaan, pyrkivät samalla kuitenkin olemaan myös suomen kielelle oikeutta tekeviä kuvauksia. Niinpä ne viittaavat usein puheessa eläviin vaihtoehtoihin pitämättä välttämättä niitä virheellisinä, vaikka korostavat kin tuon tai tämän murteen yliverdaisuutta muihin nähden. Esimerkiksi Kustaa Renvallin *Finsk språklära* vuodelta 1840 mainitsee, että "täytyy yhä enemmän tutkia *Kielen todellista luonnetta*, jotta löytyisivät sen murteista ja kirjavasta käytöstä riippumattomat vakioiset (constantat) lait". Persoonataivutuksen käsittelyyn Renvall lisää että "Savolaxskan undviker gerna Plur. 1 person på -mme, och nyttjar hellre Passiva formen (*myö sanottiin, myö kirotaan*). Besynnerlig anomalie." Tämä "eriskummallinen anomalia" on sittemmin yleistynyt paljon yli savolaxskan rajojen ja kilpailee jo vakavasti yleispuhekielessä *me sanoimme* -ilmauksen kanssa.

Vastaavanlaisia vaihtoehtoiksi kuvattavia ilmiöitä olisivat vaikkapa kirjakielen aikanaan vieraan mallin mukaan istutettu persoonapronomini *hän*, jota useimmissa puhekielen varianteissa vastaa pronomini *se*, tai ns. kaksoispassiivi *ollaan ryhdytty, ei olla pystytty, näyttään tehtävän*, jota kahdensadan vuoden juuriminen ei ole saanut kirjakiellestä hävitetyksi. Jos vaihtoehtojen mainitseminen pääsee opetuskieloihin mukaan, tämä raottaisi hieman ovea sille tosiseikalle, että kieli on olennaisesti heterogeeninen ilmiö ja sen olemukseen kuuluu muutos, joka näkyy anomaliana ja jota kieliopin avulla ei välttämättä pystytä torjumaan. Yhden oikean vaihtoehdon kielioppi ei tue millään tavalla kielellistä suvaitsevaisuutta, mikä kuitenkin olisi monikulttuurisena aikana tärkeä opetettava ominaisuus.

Kolmannen opetuskieloihin liittyvän käsityksen mukaan kielioppi samastuu itse kielen kanssa. Se, että kielen ilmiöitä on tavalla tai toisella nimetty, on tehnyt niistä tosiolevia olioita. Niinpä jos me tieteellisen kieliopin laatijat olemme jossain yhteydessä esittäneet, että sijajärjestelmän kuvaus voisi tulla toimeen ilman akkusatiivia, voimme saada vastaamme huomautuksen, että oletteko poistamassa suomen *kiel*estä akkusatiivia. Kun olen jossain yhteydessä todennut, että possessiivisuffiksi on tätä nykyä muutosena laisessa tilassa ja että puhekielen Px-järjestelmä on todennäköisesti yksinkertaistumassa ei seikka, joka sosiolingvistikista tutkimuksista selvästi käy ilmi ei tämä tulkitaan niin, että toivon possessiivisuffiksin kuolemaa tai haluan heittää kirjakielen roskeen. Onkin ilmeisen monimutkainen asia ymmärtää sanan *kielioppi* kolmimerkityksisyys: kielenpuhujajayhteisön spontaanisti hallitsema säännöstö eli sisäinen kielioppi, toiseksi tätä kuvaava tieteellinen kielioppi sekä kolmanneksi reseptikirja eli ohjeisto siitä, millaista on korreksti kirjoitettu yleiskieli.

Ristiriitaisen tiedon sietäminen

Uskon silti yhä salaisesti, että kielitieteen monet tulokset vähitellen ja vääjäämättömästi särkevät koulun suojamuurin ja pääsevät tyydyttämään oppilaiden uteliaisuutta. Kysymys onkin lähinnä siitä, missä vaiheessa lapsenuskoo voi ja saa järkyttää ei ja millä keinoin se ylipäättään on tehtävissä. On välttämätöntä, että ala-asteen opetuksen tulee antaa selkeitä ohjeita, jotta lapset oppivat muuntamaan puhekieliset ilmauksensa kirjakielen edellyttämiksi lauseiksi ja teksteiksi. Ala-asteen opetus voinee niin ikään hyödyntää lasten vaivatonta kykyä oppia ulkoa, on sitten kyse myöhemmin käyttökelpoiseksi osoittautuvasta kielioppitermistöstä tai Pohjanmaan joken nimistä. Mutta ehkä yläasteen tai viimeistään lukion "pedagoginen kielioppi" voi vähin erin esitellä myös lingvististä tietämystä oppisisällöissään.

Kun oppilaiden älylliset mahdollisuudet ristiriitaisen tiedon vastaanottamiseen ovat kasvaneet, voitaisiin ottaa esiin sellaisia kysymyksiä kuten miksi subjektin kategoria istuu niin huonosti suomen kielen lauseisiin taikka miksi kielen kategoriat kuten sanaluokat ovat häilyviä, vuotavat ja ovat sidoksissa kuvaustapaan ja näkökulmaan. Voidaan myös tavoitella käsitystä suomen kielen erityisluonteesta, kiehtova asia indoeurooppalaiskielten keskellä sinnitteleville lukiolaisille. On myös eettisesti tärkeää ottaa pohdittavaksi Suomessa tällä hetkellä vallitseva kielitilanne ei tarkoitan puhutun ja kirjoitetun kielen ristipainetta yleiskieleen ei samaten kuin puhutun kielen keskeiset ominaispiirteet ja väistämättömät erot kirjakielen nähden.

Tieteellisen tiedon opettamisen vaikeana tehtävänä on rikastaa ja tarkentaa arkikäsitteitä, kuten kollegat ovat edellä todistaneet. Ongelma näyttää olevan visainen on sitten kyse fysiikan tai kielitietouden opettamisesta. Tavoitteet ovat alasta riippuen erityyppiset: äidinkielenopetuksessa tieteellisten käsitysten opettamisen paradoksaalisuus johtuu siitä, että yhtäältä on tarjottava demokratian kannalta tärkeä mahdollisuus oppia hallitsemaan itselle osin vierasta kielimuotoa, kirjakieltä, mutta samalla ei ehkä juuri tieteellisen tiedon turvin ei tulisi antaa oppilaille vapauttavaa tietoa siitä, miksi Suomen kielitilanne on sellainen kuin on. Parhaassa tapauksessa opetuksen tulisi antaa koulusta lähteville käsitys siitä, että kielen ilmiöistä ei ole läheskään aina annettavissa varmaa, yksiselitteistä ja lopullista tietoa, kiehtovaa ja monimutkaista kylläkin.

Auli Hakulinen toimii professorina Helsingin yliopiston Suomen kielen laitoksella. Kirjoitus perustuu hänen alustukseensa Tieteen päivien yhteydessä järjestetyssä "Tiedeopetus kouluissa" -seminaarissa 10.1.1997.