

kenteiden tarkastelullakin on käytännöllinen tavoite: oppilas pitäisi opettaa havainnoimaan kieltä tavalla, joka antaisi hänelle oman kielenkäyttönsä ohjat ja helpottaisi vieraiden kielten opiskelua.

Tavoitteet ovat erinomaiset: ei itseisarvoista kielioppia vaan käyttökielen tuntemusta, ei pänttäystä vaan oivalluksia, kielenkäytön taitotietoa.

Tavoitteiltaan ihanteelliset opetussuunnitelmat antavat kuitenkin niukasti toteutusohjeita. Lisäksi kielen rakenteesta opetettavien asioiden luettelot ovat kuin karsittu versio vanhojen kielioppien sisällysluetteloista, vaikka käytöstä irrallisen rakennetiedon opettamisesta varoitetaan. Opetussuunnitelmien sisäinen ristiriita on huomattu jo POPSin ilmestyttyä, mutta vieläkin siitä ei ole päästy. Oman kyvyttömyytensä tuntevat opettajat käyttävät orjallisesti oppikirjoja, joita kouluhallitus valvoo ja joiden siis pitäisi olla opetussuunnitelman hengen mukaisia.

Niin kauan kuin tehdään iloisen värikkään oppikirjan avulla monipuolisia, hauskoja, elämänläheisiä ja varmasti kielenkäyttötaitoa parantavia puhe-, kuuntelu-, luku- ja kirjoitusharjoituksia, on opettajan ja oppilaan hyvä olla. Mutta kun siirrytään tarkastelemaan kielen rakennetta, alkaa ainakin ala-asteella ahdistaa. Opettajan mieleen nousee epäily sisällönuudistuksen näennäisyydestä. Oppilas puolestaan yrittää pelata kielioppipeliä suunnilleen samoin kuin vanhempansa, tosin niukemmin ja epätarkemmin ohjein. Kuinkas näin nyt kävikään?

Tämän kirjoituksen tarkoituksena on viritellä keskustelua ala-asteen kielentuntemuksen opettamisen ongelmista. Osin ongelmat ovat samat yläasteella (ks. Ritva Koskipään ja Aulikki Pöntisen artikkeli »Millaista kielioppia farkkukansalle peruskoulussa?», ÄOL:n vsk. 30), mutta ala-asteella ne monista syistä kärjistyvät. Vain osa ala-asteen opettajista on erikoistunut äidinkieleen. Erikoistuneenkin opettajan opintoihin kuuluu niukkojen perusopintojen lisäksi vain

## Tavoitteet ja todellisuus

Peruskoulun äidinkielenopetusta ohjaa jo kolmas opetussuunnitelma: Vuoden 1970 virallinen POPS sai metodisia ohjeita ja sisällön tarkennusta ÄKKE-muistiosta v. 1976. Pari vuotta sitten ilmestyi uusin oppimääräsuunnitelma. Kierros kierrokselta äidinkieleen kouluaineena on lyöty yhä selvempi taitoaineen leima.

Normeja, sääntöjä ja kielioppitermien määritelmiä opettamaan tarkoitettujen kielioppien tilalle on saatu kielentuntemuksen kirjoja, joissa kielen rakennetta käsittelevät jaksot on siroteltu runsaan ja monipuolisen kielenkäyttötaitoja harjaannuttavan aineksen joukkoon. Ra-

## Äidinkielen opetus

muutamia kielen rakenteen ja käytön opintoviikkoja (kieli ja kirjallisuus jakavat 15 opintoviikon annoksen). Oppikirjan näkemys kielestä ja tapa tarjoilla tietoa kielen rakenteesta välittyy sellaiseenaan oppilaille, koska opettaja on koulutuksensa rajat tuntien yleensä haluton sitä mihinkään suuntaan muuttamaan.

Seuraavassa esitän joitakin huomioita siitä, minä kieli nähdään ja miten kielen rakennetta käsitellään ala-asteen äidinkielen oppikirjoissa. Tarkoitukseni ei ole oppimateriaalin moittiminen, vaikka joudunkin käsittelemään juuri ongelma-kohtia. Esimerkit olen poiminut kesällä 1984 valmiina olleista kouluhallituksen hyväksymistä äidinkielen kielentutemuksen oppikirjasarjoista. Esimerkeillä haluan vain osoittaa, kuinka vaikeaa on äkkiseltään ja didaktisen perustutkimuksen puuttuessa uudistaa kielen rakenteen opetusta. Yritys käyttää kielentutkimuksen tarpeisiin aikoinaan syntyneitä käsitteistöä lasten kielitaidon kehittämiseen on enemmän kuin hankalaa. Hankalaa on myös yrittää havainnollistaa abstrakteja, vain oman systeeminsä osina määriteltäviä kielen kuvauksen yksiköitä.

Opetussuunnitelman mukaisten käsitteiden määrä ei ole suuren suuri. Tästä mitä ja milloin -luettelostakin voisi keskustella. Haluaisin kuitenkin ennen muuta pohtia sitä, kuinka vaikeaa näyttää olevan irtaantua kieliopinopetuksen vanhoista lähtökohdista.

### Mitä kieli on?

Näkemys kielestä on luettavissa opetus-suunnitelman riveiltä mutta ennen muuta rivien välistä. POPSista alkaen korostuu se, että kieli on ensisijaisesti puhetta. Elävä ja toimiva kielentarkkailuasenne syntyy vasta, kun oppilaat sisäistävät sen, että heidän oma puheensa ja ympäristön puhe on yhtä arvokas tarkkailun kohde kuin oppikirjojen esimerkkilauseet. Kielentutemuksen kirjoissa onkin runsaasti puheentarkkailutehtäviä. Kielen rakennetta käsiteltäessä luiskahdetaan kuitenkin tavan takaa kirjoitettuaun

kieleen. Valintatilanteessa esim. puhutaan mieluummin kirjaimesta kuin äänneestä, joka kuitenkin on opetettu jo ensimmäisellä luokalla:

»Kun vokaali kirjoitetaan, se voi yksin muodostaa tavun.»

»Kun konsonantti kirjoitetaan, samaan tavuun tarvitaan myös jokin vokaali.»

»Monikkomuoto päättyy t-kirjaimen.»

»Jos omistaja on ihminen, lisätään ruotsin ja englannin kielessä sanan loppuun s-kirjain.»

»Mikä kirjain tulee suomen kielessä sanan loppuun, kun se vastaa kysymykseen *kenen?*»

Jotta oppilas sisäistäisi sen, että kieli on myös ja ennen muuta puhetta, pitäisi kielen rakenteesta puhuttaessa välttää kirjoitustason korostamista.

Kirjoituksen pitäminen lähtökohtana näkyy muussakin kuin siinä, että kielestä puhuttaessa käytetään kirjoitukseen viittaavia käsitteitä. Pohdintaa ja oivalluttamista kaipaavat kielen ilmiöt, esim. yhdyssanat, voidaan esitellä normatiivisina oikeinkirjoitusongelmina:

»Tietoa yhdyssanoista tarvitset ennen muuta kirjoitustasi varten.»

Kirjoituksen pitäminen lähtökohtana mahdollistaa myös syyn ja seurauksen menemisen pääläelleen:

»Peräkkäiset sanat kirjoitetaan suomen kielessä tietyissä tapauksissa yhteen. Ne muodostavat silloin yhdyssanan. Mitkä tahansa peräkkäiset sanat eivät kuitenkaan muodosta yhdyssanaa.»

Yhdyssanoja voitaisiin käsitellä kielen käteväenä keinona sanoa asia tiiviisti; voitaisiin pohtia esim. yhdyssanojen ja niitä joskus vastaavien parafrasien suhteita. Normatiivisiin oikeinkirjoitussääntöihin tyytyminen ei välttämättä varmista kirjoituksen sujumista, jos oivallus puuttuu.

Kielenkäyttötaidon ja kielentarkkailutaidon kannalta olisi hyvä nähdä kieli prosessina, valintojen verkkona. Kirjoitetusta kielestä lähteminen tuo kuitenkin mukanaan päinvastaisen näkökulman:

kieli on jotakin valmista. Tämä heijastuu moniin kielen rakenteen yksityiskohtiin, erityisesti lauserakenteen opettamiseen. Oppilas saa sen kuvan, että lauseita on kahta lajia, pää- ja sivulauseita, vaikka pitäisi lähteä siitä, että lauseita voi kytkeä eri asemiin:

»Päälause sisältää selvän, kokonaisen asian ja se voi yksinäänkin muodostaa virkkeen. Päälauseita voimme liittää toisiinsa rinnastamalla [miten muuten!]. Yhdistämisen suoritamme rinnastuskonjunktioiden avulla.»

Oppilaan on vaikea tajuta, että juuri rinnastaminen (konjunktioilla tai ilman) tuottaa päälauseita. Myös sivulause esitellään jonakin olemassa olevana lause-tyyppinä:

»Sivulause ei voi yksinään muodostaa virkettä, vaan sitä on täydennettävä päälauseella. Vasta yhdistettynä päälauseeseen se muodostaa ajatuskokonaisuuden, virkkeen.»

Paitsi että kieli on opetussuunnitelman mukaan ensi sijassa puhetta ja luova prosessi, se on rakenteeltaan hierarkkinen kokonaisuus, ei samantasoisia peräkkäisiä sanoja. Rakennehierarkian ylin taso on teksti. Edelleenkin eivät oppimateriaalissa ole harvinaisia toteamukset, jotka asettavat virkkeen rakennehierarkian huipulle:

»Virke sisältää itsenäisen sanoman.»

(Tapaan määritellä rakenneyksiköitä sisällön tai puhefunktion mukaan palaan myöhemmin.)

ÄKKE-muistiossa mainittiin kielen rakennetasona lausekkeet. Lauseke-terminiä ei ole enää vuoden 1982 oppimääräsuunnitelmassa. Luokka luokalta korostetaan kuitenkin lauseen rakentumisen tarkastelua, minkä olettaisi vaativan ei sana- vaan lausekeskeistä otetta. Viittauksen tähän sisältää myös viidennen luokan kielentuntemuksen käsiteluetelo, jossa mainitaan: »Lauseen rakenne: subjektin ja predikaatin erottaminen (lauseen pääjako).» Tämän suhteen ovat tarkasteleman kirjat eri kannoilla: toiset lähtevät sanasubjektista ja sanapredika-

tista, toiset tekevät lauseen pääjaon. Systemaattista ei lauseen rakennehierarkian käsittely missään sarjassa ole. Tehtävissä esim. esiintyy lauseadverbiaaleja, joita ei mitenkään eroteta verbin määritteistä:

»Oravat eivät kuitenkaan pitäneet savusta.»

Helpoin ratkaisu olisi ollut jättää lauseadverbiaalit pois, jos niitä ei haluta käsitellä.

### Rakentuuko rakenne?

Jos ei pohdita, mitä asioita kielen rakenteesta pitäisi opettaa, vaan hyväksytään opetussuunnitelman mukainen annos, jää jäljelle kaksi suurta ongelmaa: 1) Miten abstrakti rakennetieto saadaan menemään perille? ja 2) Miten rakennetieto kytkeytyy kielenkäytön palvelukseen? Jälkimmäiseen kysymykseen en voi tässä puuttua; viittaan vain siitä käytyyn keskusteluun (ks. esim. AFinLA:n vsk. n:o 27).

Käsittelen seuraavassa lyhyesti muutamia ratkaisuja, joihin on turvauduttu, kun on yritetty saada oppilaat ymmärtämään kielen rakenteen peruskäsitteitä.

1) Koska lapset luonnostaan ajattelevat kieltä sisältöinä, rakenteita määritellään merkityksen ja puhefunktion avulla. Kuitenkin esim. sanaluokkien opettamisessa törmätään heti merkityspohjaisten määritelmien riittämättömyyteen:

»Adjektiivi (laatusana) ilmaisee esi-  
neen tai asian laatua ja vastaa kysymykseen: millainen, minkälainen?»

»Adjektiiveista voimme usein muodostaa sti-johtimella partikkeleja, esim. lujja + sti = lujasti. Näitä partikkeleja ei pidä sekoittaa adjektiiveihin.»

»Adjektiiveista ovat muodostuneet myös eräät ominaisuuksien nimet, kuten hyvyys, pienuus jne. Nämä eivät myöskään ole adjektiiveja vaan substantiiveja.»

Ongelmia syntyy myös lauseenjäsenten opettamisessa:

»Sekä objekti että adverbiaali ovat verbin määritteitä. Joskus saattaa erehtyä luulemaan adverbiaalia objektiksi

## Äidinkielen opetus

siitä syystä, että sekin tuntuu ilmaisevan tekemisen kohteen. Katso kuvaa. Mihin Timon pallo osui? *Timo heitti pallon ikkunaan.* Vaikka siis Timon pallo osui ikkunaan, niin ikkunaan-sana ei ole tässä lauseessa objekti vaan adverbiaali. Heittää-verbin tekeminen kohdistuu palloon. Pallo on siis objekti.»

Jos lause määritellään yhdeksi ajatukseksi tai päälause ja pääasia, sivulause ja sivuasia niputetaan määritelmänomaiseksi poikkeuksettomaksi ohjeeksi, ei menettely ole omiaan herkistämään kielen rakenteen ja käytön yhteispelin tarkkailuun. Lausetyypin ja puhefunktion suhteesta taas tulee ongelma mm. epäsuoria kysymyslauseita tarkasteltaessa:

»Jos kysymyslauseeseen odotetaan vastausta, sen loppuun tulee kysymysmerkki.»

Eiköhän seuraavaan odoteta vastausta: *Haluaisin tietää, ketkä teistä lähtevät retkelle?*

Havainnollistamista hintaan mihin tahansa on yhdyssanan opettaminen yhteenlaskuesimerkin avulla: kuvaan ihmisen jalasta ynnätään kuva hehkulamputa ja saadaan tulokseksi kuva jalkalamputa! Tämän jälkeen todetaan, että yhdyssanalla on eri merkitys kuin niillä sanoilla, joista se on muodostunut. Sanojen merkityksestä tullaan antaneeksi yksioikoinen käsitys; jalkahan ei tarkoita vain ja ainoastaan ihmisen jalkaa. Vaarallista havainnollistamista edustaa myös seuraava indefiniittipronominien käsittely: helppoheikki kauppa tähteesi jäänyttä suurta pronominiyhmää, jonka nimeksi on annettu »epämääräispronominit», koska niillä on »hyvin väljä merkitys». Mitenhän lapset tulkitsevat esim. pronominiin *kumpikin, molemmat, ei kukaan ja kukin* merkityksen väljäksi? Luokanopettaja ei välttämättä pysty autamaan. Opetussuunnitelman mukaan ei nimeltä tarvitse mainita kuin persoonapronominit ja relatiivipronominit, joten hankala indefiniittipronominien ryhmä olisi voitu jättää käyttöharjoitusten avulla tarkasteltavaksi. Samalla tavalla ongelmallista on myös adverbien määritte-

leminen »sanoiksi, jotka ilmaisevat epämääräistä aikaa, paikkaa tai tapaa» (esimerkkeinä *eilen, nyt, täällä* jne.).

2) Tarkastelemissani kielentuntemuksen kirjoissa turvaututaan toisinaan epätarkkaan sanontaan. Kielen rakenteen analysoiminen vaatii oppilailta ankaraa aivotyötä, joten seuraavanlaisia sotkuja pitäisi välttää:

»Epäsuora kysymyslause ei sisällä varsinaista kysymystä, vaan se on toteamus. Esim. En muista, kuka oli Suomen ensimmäinen presidentti.»

»Jälkimmäinen virke [En tiedä, kenen talo on tuolla mäellä.] ei sisällä varsinaista kysymystä, vaan se on toteamus. Tällainen lause [?] on epäsuora kysymyslause. Se on vain osa virkettä, ja sen loppuun tulee piste.»

Höllään sanontaan voi aina sisältyä väärinymmärtämisen riski:

»Substantiivi kertoo esineen tai asian nimityksen. Vain substantiivi voi saada eteenpäin adjektiivin.» [Tarkoituksena on viitata edellä oleviin esimerkkeihin, mutta viittausta ei ole pantu ilmi.]

Seuraavassakin sanonnassa olisi täsmennyksen varaa, jotta syy ja seuraus eivät sekaantuisi.

»Verbi on lauseessa tärkeä sana. Lause muodostuu sen ympärille. Lauseen tärkein verbi taipuu tekijän mukaan.»

Yleensä korostetaan vastakkainasettelua perusmuoto — taiputusmuoto. Oppilas joutuu siksi ymmälle, kun voidaan todeta:

»Verbikin siis taipuu. Sillä on persoonamuotojen lisäksi muitakin taiputusmuotoja, esim. perusmuoto (hypätä).»

3) Ongelmia saattaa tuottaa myös se, että abstraktien ja laajojen rakenneseikkojen käsittelyssä turvaututaan osatoituksiin. Tämä on aivan ymmärrettävää, mutta kielioppisysteemiä sisäistämätön lapsi on kuitenkin lujilla. Hän ei voi tietää, milloin sanotaan koko totuus, milloin vain osa:

»Substantiivin taiputusmuodot ovat nimeltään sijamuotoja.»

»Nomineilla on vokaali- ja konsonantivartalo.»

»Predikatiivina voi olla joko adjektiivin tai substantiivin.» (Käsitteet adjektiivinen ja substantiivinen eivät ole tässä vaiheessa oppilaille tuttuja.)

»Saumasanoina saman virkkeen lauseiden välissä olevat partikkelit ovat konjunktioita. Tärkeitä konjunktioita ovat *että, jotta, koska, kun, jos, vaikka, kuin, kunnes*. Konjunktioilla yhdistetään myös lauseen osia. Muista erityisesti konjunktiot *ja, sekä, eli, tai, vai, mutta, vaan*.» (Oppilaan on vaikea saada muuta käsitystä, kuin että viimeksi mainituilla konjunktioilla yhdistetään vain lauseen osia.)

4) Luokitteluhierarkiat saattavat horjua. Kielen rakenneyksiköitä luokitellaan epäloogisesti. Käsitteen tuntomerkkiluettelot ovat pinnallisuudessaan näennäisen käytännöllisiä. Rakennehierarkian ymmärtäminen on kuitenkin käsitteistön sisäistämisen ensimmäinen ehto. Seuraavan tapaiset eriperustaisia tuntomerkkejä huomautuksitta yhdistelevät luettelot ovat tältä kannalta hankalia:

»Adverbiaaleja ovat myös

1) jokainen adjektiivin määrite (*erittäin hauska*)

2) jokainen adverbien määrite (*oikein sujuvasti*)

3) prepositiot ja postpositiot yhdessä pääsanansa kanssa (*päin ovea, sängyn alle*).»

»Tämän jo tiedät:

— Verbit ilmaisevat tekemistä ja olemista.

— Verbeillä on perusmuoto ja taivutusmuotoja.

— Taivutusmuodossa verbi voi olla joko aktiivissa tai passiivissa (mietin, mietitään). Huomaa: Et saa kirjoittaa »Me ajetaan» vaan »(Me) ajamme».

— Verbeillä on myöntö- ja kieltomuotoja.»

Hankalaa selittämisen makua on myös seuraavassa:

»Sanat, jotka ilmaisevat esineen tai asian nimen, ovat *substantiiveja*. Ihmisillä, kotieläimillä, paikkakunnilla ym. on myös oma nimi. Se on annettu niille sitä varten, että nimi erottaisi ne muista.

Tällaista *erityistä kutsumanimeä* sanotaan *erisnimeksi*. Esim. Pekka, Juuka, Suomi, Volvo. Erisnimi kirjoitetaan isolla alkukirjaimella. Ihmisillä, eläimillä, kasveilla, esineillä ym. on myös *yleisnimi*. Esim. poika, hevonen, päivänkakkara, puukko.» (Joku oppilas saattaa jäädä ihmettelemään, ovatko *ihminen, eläin, kasvi, esine* vain substantiiveja, eivät eris- tai yleisnimiä.)

5) Termien käyttö on osin harkitsematonta. Termikeskeisen opetuksen vaaroista on varoiteltu koko peruskoulun ajan ja muistutettu, että kielestä voi keskustella pitkälti ilman termejäkin. On myös pohdittu arkikielen käsitteiden käyttömahdollisuuksia kielen tarkkailun työkaluina. Kokonaan ei termiongelmia vielä ole ratkaistu.

Oppilaalle täysin oudot termit (esim. substantiivi, predikaatti, adverbiaali) määritellään, kuten edellä on todettu, ensin merkityksen avulla. Myöhemmin määrittelyä on pakko täydentää muotokriteerein, mikä osalle oppilaista on hankalaa. Hankalaa on myös se, että termit kattavat vaihtelevan laajuisia rakenteita ja että käytetään rinnakkaistermejä, joiden synonyymiydestä tai merkityseroista oppilas ei ole varma. Saatetaan esim. puhua osin samoja rakenteita tarkoittaen predikaatista, varsinaisesta predikaatista, predikaattiosasta ja tekemissanasta. Entä mikä on subjekti, rakenneyksikkö vai tekijä?

»Jos predikaatti on passiivissa, ei lauseessa ole selvää subjektia. Subjekti uppoaa predikaattiin ja häviää kokonaan. Sitä ei merkitä näkyviin.»

Edellä olevaa opetustekstiä täydentää kuva, jossa kaksi poikaa keskustele. Esimerkkilauseet »*Lähdetään täältä heti!*» ja »*Mennäänkö lenkille?*» on merkitty poikien puhekupliin. Kyseessä ei siis lainkaan ole normaalifunktionen passiivi vaan passiivimuodon käyttäminen monikon 1. persoonan sijasta. Semanttinen tekijä on siis selvä, vain rakennesubjekti puuttuu. Oppilaalla saattaa olla vaikeuksia ymmärtää sekä sitä, mikä on subjekti,

## Äidinkielen opetus

että sitä, mikä on passiivi.

Ongelmallisia ovat myös termit, joilla on yleiskielestä tuttu merkitys. Toisinaan esim. päätteeksi kutsutaan yleiskielisen merkityksen mukaan sitä, mihin sana päättyy:

»Suomen kieleen tehdään usein uusia sanoja siten, että perussanaan liitetään erilaisia päätteitä. Esimerkiksi: tietää + jä = tietäjä, tieto + ottaa = tiedottaa.»

Toisinaan päätteellä taas tarkoitetaan sija- ja persoonapäätteitä, joista johtimet tarkoin erotetaan. Sijan ja luvun käsitteet ovat vaarassa sekaantua, kun *t*:stä puhutaan nominatiivin päätteenä tai jopa tunnukseksi, jota ei edes mainita monikkoa opetettaessa. Puhefunktion ja kielioppitermin tarkan merkityksen sekaantumisen taas on tarjolla, kun kielitieteen termiä käyttäen puhutaan kielloista tarkoittaen *Minä en osaa juosta* -tyyppisiä kielteisiä lauseita.

Uusiakin termejä ala-asteen oppimateriaalissa tarjotaan. Puhutaan ydinlauseesta, kun tarkoitetaan subjektilausekkeen pääsanana ja predikaattilausekkeen pääsanana yhdistelmää, siis vain osaa lauseesta. Miksi ei tyydytä puhumaan epätermimäisesti vain lauseen ytimestä? Oppilaat ovat muutenkin lujilla monien *lause*-loppuisten termien parissa. Sekaannusta lisää se, että kyseisen kirjasarjan 5. ja 6. luokan kirjoissa käytetään vain termiä peruslause, joka määritellään seuraavasti:

»Lause, joka sisältää vain predikaatin ja subjektin, on peruslause.»

Kuitenkin myöhemmin kyllä todetaan:

»Predikatiivilauseen peruslause muodostuu kolmesta sanasta: subjektista, predikaatista ja predikatiivista.»

Mikä siis avuksi?

Sen kuinka vaikeana kielen rakenteen käsitteistön opettamista pidetään, osoittavat kirjoissa tarpeellisiksi katsotut varoitukset:

»Sijamuotoja ei saa sotkea sanaluokkiin. Jokainen nomini voidaan sijoittaa a) merkityksensä perusteella johonkin sanaluokkaan (substantiivi, adjektiivi, pronomini, numeraali) ja b) taipumisensa perusteella johonkin sijamuotoon (nominatiivi, genetiivi, partitiivi jne.).»

»Sijamuotoja ei saa sotkea johdoksiin. Jokaista nominia voi taivuttaa sijamuodoissa, mutta se pysyy siitä huolimatta merkitykseltään samana (metsä, metsän, metsään jne.). Nominasi voi toimia myös kantasanana, josta johdetaan uusia sanoja. Johdos tarkoittaa aivan toista asiaa kuin kantasana (metsäläinen, metsästys, metsittyä --).»

Mikä avuksi edellä kuvattuihin ongelmiin? Onko kielen rakenteen analysoiminen edes opetussuunnitelman mukaisessa määrin ala-asteella mahdollista? Jos se on mahdollista, miten se tapahtuisi nykyistä paremmin? Ja jos kielen rakenne on 7–12-vuotiaille liian abstrakti nykyisenlaisena järjestelmänä edes pääosin opittavaksi, mitä asioita kielestä pitäisi opettaa näkemään ja millä keinoin?

LIEVA KYTÖMÄKI