

## Opetus

nän laitoksessa. Kurssia suunnitellessani ajattelin jatkavani siitä, mihin koulussa todennäköisesti on lopetettu – ensimmäisellä luennolla puhuin syntaksista ja sen asemasta suhteessa leksikkoon, syntaksin yksiköistä ja niiden luonteesta yms. Useimmat kuuliijoistani näyttivät puulla päähän lyödyiltä. Sama toistui toisella luennolla, jolloin puhuin subjektista ja objektista ja niiden sijanvaihteluista. Tämän jälkeen totesin, että minun on tarkistettava kurssia: opiskelijoilla ei ollut edellytyksiä pysyä opetuksessa mukana. Niinpä aloitimme kaiken alusta ja ryhdyimme käymään läpi lauserakenteen peruskäsitteitä: lausetta, predikaattia, subjektia, objektia jne. Hämmästelinkin kyllä opiskelijoiden kielioppitietojen vähäisyyttä, olivathan he jo ehtineet osallistua vieraiden kielten kielioppikursseille yliopistossakin.

Nämä ja muutkin kokemukseni kääntäjiksi ja tulkeiksi opiskelevien opettamisesta ovat kirjoittaneet seuraavan puheenvuoron ja sen pohjaksi laatimani kyselyn. Korostan, että katson asioita erittäin suppeasta näkökulmasta: arvioin koulun äidinkielenopetusta sen mukaan, millaisena sen näen oppilaitteni kautta. Kansainvälisen viestinnän laitoksessa opiskelijat opiskelevat suomea 15 opintoviikon verran. Tarjolla on suullista viestintää, kirjallista viestintää, kaunokirjallisuutta sekä kielitietoa: suomen kielen äänne- ja muotorakenteen sekä lauserakenteen kurssit, tyyliallyksikurssi, suomen kielen variaatioiden kurssi sekä kielenhuollon kurssi.

Järjestin Kansainvälisen viestinnän laitoksen ensimmäisen vuoden opiskelijoille kyselyn saadakseni edes ylimalkaisen kuvan siitä, mitä opiskelijamme arvelevat koulun äidinkielenopetuksesta saaneensa, mitä he opintoja aloittaessaan tietävät äidinkielenensä rakenteesta ja mitä he arvelevat siitä osaavansa. Kyselyyn osallistui 23 opiskelijaa, joiden pääaineena on englannin kieli (8) tai venäjän kieli (15). Opiskelijat olivat kirjoittaneet ylioppilaisiksi vuosina 1991 ja 1992, joten vastaajat olivat melko tuoreita ylioppilaita (vain kuusi aiemmin ylioppilaisiksi kirjoittanutta). Äidinkielen arvosana lukion päästötodistuksessa oli ollut yleensä

### Kansainvälinen viestijä tarvitsee vankan kielioppipohjan

Sain helmikuun lopussa Virittäjästä kirjeen, jossa pyydettiin puheenvuoroja aiheesta »Millaista kielentuntemusta kouluissa ja yliopistojen suomen kielen laitoksissa tulisi opettaa». Kirje ei olisi voinut tulla otollisempaan aikaan: olin juuri lopettelemassa ensimmäistä kääntämisen ja tulkinnan koulutusohjelmassa opiskeleville tarkoitettua suomen kielen lauserakenteen luento- ja harjoituskurssiani Kansainvälisen viestinnän

8 tai 9, kahdella jopa 10. – Seuraavaksi käsittelen muutamia kohtia kyselystä.

Kielitietoa on ainakin peruskoulussa kohtuullisesti...

Pyysin opiskelijoita asettamaan äidinkielenopetuksen osa-alueet järjestykseen sen mukaan, mihin peruskoulussa ja lukiossa kiinnitettiin eniten huomiota. Yleisin äidinkielen osa-alueiden järjestys peruskoulussa oli kielitieto, kirjallinen viestintä, kirjallisuus ja suullinen viestintä. Lukiossa taas järjestys oli kirjallinen viestintä, kirjallisuus, kielitieto ja suullinen viestintä. Vastajat tuntuivat olevan melko yksimielisiä saamansa opetuksen painopisteistä. Peruskoulun äidinkielenopetusta arvioitaessa eniten ykkössijajoja sai kielitieto (14); kirjallinen viestintä sai 6 ykkössijaa. Lukion äidinkielenopetusta arvioitaessa taas kirjallinen viestintä nousi selväksi ykköseksi (18 ensimmäistä sijaa); kirjallisuus sai 3 ykkössijaa.

Vastajat saivat arvioida erikseen kielitiedon osuuden peruskoulun ja lukion äidinkielenopetuksessa. (Kysymysten yhteydessä selvitin, mitä tarkoitan kielitiedolla.) Peruskoulussa kielitietoa oli useimpien mukaan ollut melko paljon (12); jotkut katsoivat, että jopa runsaasti (4). Lukiossa kielitietoa arvioitiin olleen jonkin verran (12), joidenkin mukaan jopa melko paljon (6). Kielitiedon osuus vaikuttaa siis opiskelijoiden oman arvion mukaan kohtuulliselta.

Peruskoulun äidinkielenopetusta koskevissa arvioissa minut yllätti se, että kielitiedon osuus arvioitiin niin usein osa-alueista suurimmaksi; arvio käy kyllä yksiin niiden havaintojen kanssa, joita on tehty peruskoulun äidinkielen oppikirjojen sisällöstä (ks. esim. Saukkonen 1981). Minun näkökulmastani on lohdullista, että opiskelijat josain yliopisto-opintoja edeltävässä vaiheessa arvioivat saaneensa melko paljon kielitietoa äidinkielen tunneilla. Toisaalta kokemuksen panevat epäilemään tämän kielitieto-opetuksen tehokkuutta. Mihin se kielitieto on kadonnut yliopistoon ehdittäessä?

Onko kielitieto-opetuksen ajankohta väärä – pitäisikö sekä peruskoulussa että lukiossa olla selvästi kielitietoon keskittyvä opintopakso? Vai onko vika opetuksen sisällössä: tarjotaanko äidinkielen tunneilla sellaista kielitietoa, jota oppilaat eivät pysty hyödyntämään? Vai suhtautuvatko opettajatkin kielitietoon nurjamielisesti: vaikka siihen käytetään paljon aikaa, sen tarpeellisuuteen ja kiinnostavuuteen ei ehkä uskota?

... mutta opiskelijoiden kielioptiedot ovat niukat

Kielitiedon osuus ainakin peruskoulun äidinkielenopetuksessa vaikuttaa kyselyni perusteella kohtuulliselta, ja siksi voisikin olettaa, että opiskelijoilla on jonkinlaiset perustiedot esimerkiksi suomen kielen lauserakenteesta jo silloin, kun he tulevat yliopistoon. Kysymyslomakkeessa pyysin opiskelijoita arvioimaan omia kykyjään: miten hyvin arvioisit peruskoulun ja lukion äidinkielenopetuksen perusteella pystyväsi kuvaamaan esimerkiksi suomen kielen lauserakennetta, vaikkapa jäsentämään lauseita tai kuvaamaan suomen sanajärjestyksen vaihteluita? Monet arvioivat tietonsa heikoiksi (12). Tyydyttäväksi arvioivia oli vähän (4), samoin tietonsa hyviksi arvioivia (3). Osa oli jättänyt kokonaan vastaamatta. Yleisvaikutelmaksi jää, että kielioptiedot eivät ole mitenkään vahvoilla.

Pyrin myös testaamaan vastaajien kielioptietoja muutamalla tehtävällä. Vastaajien piti muun muassa jäsentää neljä lausetta: aktiivinen ja passiivinen transitiiivilause, eksistentiaalilause sekä predikaatiivilause. Tulokset olivat odotusteni mukaiset: lauseiden 15 lauseenjäsenestä oli 7–14 nimetty oikein. Predikaatin tunsivat kaikki, ja subjekti ja objektikin tunnistettiin melko hyvin. Sen sijaan predikaatiivin, adverbiaalinen ja attribuuttien nimeäminen oli hankalampaa. Tehtävää helpotti jonkin verran se, että tehtävänannon yhteydessä mainitsin esimerkkeinä lauseenjäsenistä juuri subjekti, objektin ja predikaatin. Vastaajista 21 ilmoitti jäsentäneensä lauseita peruskoulus-

## Opetus

sa, 13 myös lukiossa (näiden joukossa myös se, joka suoriutui tehtävästä parhaiten – toisaalta heikoiden jäsentänytkin oli jäsentänyt lauseita myös lukiossa).

Kyselylomakkeessani oli myös tehtävä, jossa pyysin vastaajia arvioimaan, hallitsevatko he eräitä mielestäni keskeisiä lauserakenteen kuvaukseen liittyviä käsitteitä. Vastaajan tehtävänä oli alleviivata seuraavasta luettelosta ne käsitteet, jotka hän hallitsi: *teema, reema, lause, transitiivilause, lauseke, puukuvain, adjektiivattribuutti, verbin valenssi*. Lähes kaikki vastanneet alleviivasivat lauseen, teeman ja reeman. Adjektiivattribuutin tunnistaa oman arviionsa mukaan 15, lausekkeen tietää 9 ja transitiivilauseen 5 ja puukuvaimen 1. Tosin esimerkiksi adjektiivattribuutin tuntijoista monet eivät tunnistanee adjektiivattribuuttia lauseenjäsennystehtävän lauseista. Tämän arviointitehtävän perusteella voisi sanoa, että jotkin yleiset lauserakenteen käsitteet näyttäisivät tarttuneen opiskelijoiden mieleen, mutta paljon sekä perinteiseen kielioppiin liittyvää (adjektiivattribuutti, transitiivilause) että varsinkin modernimpaan kielitieteeseen liittyvää käsitteistöä on hämärän peitossa (puukuvain, lauseke, verbin valenssi).

Suraava kysymys käsitteli sitä, missä vastaaja arveli kunkin käsitteen oppineensa. Lauseen lähes kaikki liittyvät peruskouluun. Teema kerrottiin opitun peruskoulussa, lukiossa tai yliopistossa. Reeman lähes kaikki ilmoittivat oppineensa yliopistossa. Teeman ja reeman oppiminen eri paikoissa viittaisi siihen, että teema on koulussa opittu yleisessä 'aiheen' merkityksessä, ei niinkään tematiikkaan ja lauserakenteeseen liittyvänä käsitteenä. Yllättävää on mielestäni se, että teema ja reema opitaan vasta yliopistossa – näillä käsitteillähän olisi käyttöä myös kirjoittamisenopetuksessa esimerkiksi erilaisia sanajärjestysvaihtoehtoja pohdittaessa.

Kielioppikäsitteistö jää epämääräiseksi

Kyselyssäni paljastui mielestäni yleisempikin ongelma: koulussa opetetaan epäilemät-

tä kielitietoa, mutta opetukset jäävät opiskelijan mieleen hyvin epämääräisinä. Opiskelijoilla on jonkinlainen aavistus siitä, mitä jokin käsite tarkoittaa, mutta tuo käsitys on niin epämääräinen, etteivät he pysty hyödyntämään sitä esimerkiksi omien kirjoitelmiansa yhteydessä tai äidinkieltä ja vierasta kieltä verratessaan.

Kielioppikäsitteistön epämääräisyyden olen havainnut useissakin yhteyksissä, sekä opetuksessa että tässäkin kyselyssä. Tämä epämääräisyys vaikeuttaa esimerkiksi kirjoitetun yleiskielen normien ymmärtämistä, vaikkapa pilkkusääntöjen oppimista.

Tällaisessa musta tuntuu -kielioppitietämyksessä on vaaransa: kirjoittaja tuntee aina liikkuvansa epävarmalla pohjalla, yleiskielen johdonmukaisetkin normit tuntuvat yksityiskohtien luetteloilta ja turhalta niuhotukselta – musta tuntuu -tietäjältähän johdonmukaisuus jää näkemättä, koska hänellä ei ole käsitteitä ilmiön hahmottamiseen. Tällainen kielioppiin kohdistuva välinpitämättömyys saattaa ajan mittaan johtaa esimerkiksi pilkkusääntöjen täysremonttiin, siitä yksinkertaisesta syystä, että harvalla edes lukiotietojen pohjalta on edellytykset hallita pirstaleiselta näyttävää säännöstöä.

Opiskelija vertaa kielten rakenteita, mutta onko hänellä siihen välineitä?

Jos on kielitiedolla merkitystä muiden äidinkielen osa-alueiden kannalta, niin suuri merkitys sillä oletettavasti on myös vieraiden kielten opiskelussa (ks. esim. Kauppinen 1981: 20). Koehenkilöni ovat sikäli hyvä testiryhmä, että he opiskelevat pääaineenaan vierasta kieltä, englantia tai venäjää. Kaikki ovat jo ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana osallistuneet jollekin vieraan kielen rakennetta käsittelevälle kurssille; suomen kielen rakenteen kursseilla he eivät ole vielä olleet. Useat ovat myös havainneet, että äidinkielen rakenteen tuntemuksesta on hyötyä vierasta kieltä opiskellessa (18/23). Joku oli jopa maininnut, että hyötyä on hyvin paljon. Toiset taas

alistuneen tuntuisesti totesivat, että hyötyä varmasti olisi. Muutamat myös erittelivät, millaista hyötyä oli ollut. Jotkut olivat huomanneet, että opetuksessa »käytetään samoja käsitteitä ja termejä». Yhteisen meta-kielen merkityksen oli huomannut myös vastaaja, joka totesi, että äidinkielen tuntemuksesta on hyötyä »lauseen jäsentämisessä, lauseenjäsenien tunnistamisessa». Osa kertoi äidinkielen rakenteen tuntemuksesta olevan hyötyä vieraan kielen kieliopin opiskelussa. Muutamat mainitsivat myös kielten vertailun mahdollistumisen. Yksi vastaajista kommentoi hyötyä näin: »Kun esiintyy kielioppitermistöä, on hyvä tietää mitä niillä tarkoitetaan suomeksi. Tällöin ehkä ymmärtää mistä asiasta kulloinkin on kyse.»

Kysymykseeni, vertaako vastaaja tietoisesti suomen ja vieraiden kielten rakenteita toisiinsa, monet vastasivat ainakin joskus vertailevansa (17/23). Vertailun täsmällisyyttä ja käsitteiden tarkkuutta pyrin selvittämään lomakkeeni viimeisessä kysymyksessä, jossa pyysin vastaajia kertomaan, mitä eroa on lauseiden *There is a car on the street* ja *Kadulla on auto* rakenteessa. 18 kyselyyn osallistuneista oli vastannut tähän kysymykseen. Useimmat olivat maininneet *there is* -rakenteen (muodollinen subjekti) ja englannin prepositiot suomen sijamuotoja vastaamassa. Muutamat mainitsivat myös sanajärjestyseroista. Joku mainitsi suomen artikkelittomuuden.

Perusteellisin analyysi eroista oli seuraavanlainen: "Englanninkielisessä lauseessa auto nähdään ensimmäistä kertaa (artikkeli on epämääräinen) ja englanninkielisessä lauseessa on sana *there*, joka jätetään yleensä suomentamatta kokonaan. Myös sanajärjestys poikkeaa englanninkielisessä ja suomenkielisessä lauseessa. Suomenkielinen lause alkaa sanoilla, joilla englanninkielinen loppuu.» Näin perusteellinen ja monipuolinen analyysi oli poikkeuksellinen, ja vastaaja selvästi muutenkin kielioppitehtävistä melko hyvin. Esimerkkinä toisentyypisistä analyysistä voisi ottaa seuraavan vastauksen: »engl. *there is* -rakente, passiivi, korostetaan että auto on kadulla, suom. normaali lauserakenne, korostetaan

kadun olemassaoloa». Vastaajilla on ollut samantapainen lähtökohta: lauseen informaattiorakenne ja kielten erilaiset keinot osoittaa tarkoitteen uutuutta. Ensimmäinen vastaaja käyttää käsitteitä suunnilleen oikein ja pystyy kytkemään ilmiöt toisiinsa, toinen vastaaja taas vaistoa jonkin informaattiorakenteen eron, muttei pysty tavoittamaan sitä, vaan käyttää kielioppitermistöä joko irrallaan (*there is* -rakente), epämääräisesti (normaali lauserakenne) tai jopa väärin (passiivi; huomaa, että vastaaja opiskelee englantia). Myös tulkinta lauseiden informaattiorakenteesta on väärä.

Mielestäni nämä kaksi vastausta havainnollistavat hyvin kielitiedon, yhteisen meta-kielen, merkitystä sekä äidinkielen että vieraan kielen opiskelussa ja varsinkin näiden rakenteiden vertailussa: kehittyneen kielioppikäsitteistön avulla pystyy näkemään asioiden välisiä yhteyksiä, puutteellisella ja irrallisista faktoista koostuvalla kielioppitiedolla pystyy vain luettelemaan eroja. Tämän metakielen rakentamisessa äidinkielenopetuksella on keskeinen tehtävä, kuten muutamat kyselyyn vastanneistakin olivat huomanneet.

Yleisvaikutelmaksi tästä kyselyn kohdasta jäi, että vastaajat mainitsivat englannin piirteitä herkemmin kuin suomen – monet tosin tyytyivät vain toteamaan, että englanninkielisessä lauseessa on *there is* -rakente. Tämä tuntuisi osoittavan, että heillä on paremmat valmiudet englannin lauserakenteen kuvaamiseen kuin suomen lauserakenteen kuvaamiseen, mikä ei sinällään ole ihmeellistäkään, onhan osa vastaajista jo käynyt yliopistossa englannin kieliopin kurssin. Mahdollista on myös, että vastaaja lähtee helpommin kuvaamaan vierasta rakennetta kuin tutumpaa, äidinkielistä rakennetta.

Kielten parissa työskentelevä tarvitsee vankan kielioppipohjan

Jos mennään hieman elämässä eteenpäin ja ajatellaan ihmisiä, jotka jatkuvasti työskentelevät kahden kielen välillä, korostuu äidinkielen rakenteen tuntemuksen merkitys.

## Opetus

Mielestäni olennaista kääntäjän ammattitaidossa on juuri se, että kääntäjä on aina tietoinen äidinkielestään ja sen ominaislaadusta. Varsinkin pikaisesti tehdyissä käännöksissä interferenssi on nimittäin kiistaton ongelma. Esimerkiksi saksasta suomeen käännettäessä ainakin aloittelijalla on kiusaus kääntää saksan jälkiattribuutit paikallissija-attribuuteilla: *der Kaplan in Blue Jeans* kääntyy herkästi *kappalainen sinisis-sä farkuissaan*. Jotta kääntäjä ymmärtäisi, mikä hänen tuotoksessaan on vialla, hänen on hallittava käsite attribuutti ja sen alakäsitteet etu- ja jälkiattribuutti. Lisäksi hänellä on oltava käsitys etu- ja jälkiattribuutin asemasta eri kielten systeemeissä. Vain tällainen tieto (äidin)kielestä auttaa silloin, kun kääntäjä joutuu melko nopeastikin tekemään ratkaisujaan. (Vrt. Larjavaara 1992: 126.)

Laitokseemme opiskelemaan tulevien teoreettinen tietämys äidinkielen rakenteesta on siis usein vajavaista – en ole mitannut sitä, millaista se on opintojen jälkeen. Kääntäjäksi ja tulkiksi opiskelemaan tulevan olisi kuitenkin jo opintojensa alkuvaiheessa tähdellistä hallita edes äidinkielen kuvaamisen alkeet eli jonkinlainen metakieli, jolla hän pystyy kuvaamaan kieltä ja kielten eroja. Luontevaa olisi, että tätä metakieltä opetettaisiin sekä äidinkielen että vieraiden kielten tunneilla; suomihan poikkeaa esimerkiksi sanajärjestyksensä perusteilta vaikkapa englannista. Luonnollisesti metakieltä opetetaan yliopistossakin, mutta opetus hidastuu ja kursseista tulee opiskelijoille kohtuuttoman raskaita, jos samanaikaisesti joudutaan opettamaan esimerkiksi syntaksin peruskäsitteitä ja suomen lauserakenteen erikoispiirteitä.

Jos oppilas jo varhain pystyisi näkemään kielten välisiä eroja, olisi hänen myöhemmin helpompi kehittää itselleen esimerkiksi kääntäjältä vaadittava valppaus ja tietoisuus äidinkielen rakenteesta. – Eikä tätä valppautta ja tietoisuutta vaadita pelkästään kääntäjiltä, vaan lähes kaikilta suomen kielen käyttäjiltä. Yhä useammathan elävät nykyään monikielisyssä ympäristössä, jos ei muuten, niin ainakin joukkoviestinten kautta.

Siis: kunnon annos kielitietoa ja sen mukana myös kielioppia sekä peruskouluun että lukioon! Käsitkseni on, että kielitietoa olisi pyrittävä opettamaan selkein kokonaisuuksina, joissa asioiden yhteydet käyvät ilmi. Oppilasta ei pidä hukuttaa termeihin, vaan tarjota mieluummin vähemmän mutta laadukasta. Oppilaille pitäisi pyrkiä tarjoamaan hyödynnettävissä oleva käsitejärjestelmä ja myös osoittaa kielioipin tunteuksesta koituva hyöty.

Kielioipin tuntemuksesta on mielestäni hyötyä ainakin vieraiden kielten opiskelussa sekä kirjoittamisen opiskelussa (muutenkin kuin kirjoitetun yleiskielen normien taustan ymmärtämisessä). Tärkeätä on myös se, että oppilaalle tarjotaan mahdollisuus osallistua ihmistä koskevaan keskusteluun, puhua kielestä (vrt. Pääkkönen 1982), joutuhan hän käyttämään kieltä yhteiskunnassa hyvinkin monipuolisesti. Peruskoulun ja lukion äidinkielenopetuksen ja vieraiden kielten opetuksen tulisi tarjota oppilaille kielitietoa, jota he voisivat käyttää näihin tarkoituksiin. Jos kielitietoa ja kielioppia aletaan opettaa vasta yliopistossa, kasvaa maallikoiden ja asiantuntijoiden välinen kuilu entisestään.

ANNA KARHU

## LÄHTEET

- KAUPPINEN, ANNELI 1981: Tätä mieltä äidinkielenopetuksen ja kielitieteen suhteesta. – Kari Sajavaara ja Anne Räsänen (toim.): Tätä mieltä kielen tutkimuksesta ja opetuksesta. AFInLA:n vuosikirja 1981. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 32. Jyväskylä 1981.
- LARJAVAARA, MATTI 1992: Vieraat kielet ja suomi. – Virittäjä 96 s. 125–126.
- PÄÄKKÖNEN, IRMELI 1982: Mitä tietoa kielestä? – Virittäjä 86 s. 98–103.
- SAUKKONEN, PAULI 1981: Oppisisältöjen osuudet peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa. – Virittäjä 85 s. 278–280.