

hän oppii joitakin matematiikan, fysiikan ja biologian lainalaisuuksia, hänen voi edellyttää ymmärtävän jotakin myös kielen oleuksesta. Kielenopetuksessa on nämä kaksi puolta, ainakin.

Suomen kielen didaktisen kieliopin tarve on suuri. Mutta sitä ei ole mahdollista kirjoittaa, ennen kuin Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa valmistuva deskriptiivinen kielioppi on ilmestynyt. Kielioppi-tietoa tarvitaan opetuksessa, mutta sen soveltaminen vaatii sekä tieteellisen kieliopin että sen jälkeen kielididaktiikan uudistamista. ■

ANNELI KAUPPINEN

Pikosuonkatu 3, 05830 Hyvinkää

Sähköposti:

Anneli.Kauppinen@Helsinki.Fi

LÄHTEET

- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: Nykysuomen lauseoppia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
Kieli ja sen kieliopit 1994. Painatuskeskus, Helsinki.
- KULBRANDSTAD, LARS ANDERS 1994: Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder. Universitetsforlaget, Oslo.
- LAITINEN, LEA 1995: Nollapersoonaa. – Virittäjä 99 s. 337–358.
- SHORE, SUSANNA 1986: Onko suomessa passiivia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

KIELESTÄ, KIELIOPISTA JA OPETUKSESTA

ALUKSI

Konkretisoin aihettani ja tehtävänantoani kieliopista ja sen opetuksesta¹ lauseella *Aion nyt kertoa teille kokemuksistani oppikirjatyöryhmien suhteesta kielioppiin*. Nykyinen suomen kielen opiskelija tarkastelee lausetta aivan toisenlaisin välinein kuin 1960-luvulla opintonsa aloittanut, vuosikausia virassa toiminut äidinkielen opettaja. Ilman viimeisimmässä oppikirjatyöryhmässäni (Hakulinen, Kivelä, Parko, Ranta ja Tani 1996) saamaani koulutusta ja opastusta en olisi kyennyt muuta kuin hatarasti toteamaan, että lause on kovin »kömpelö, kulunut ja fraseologinen», että sieltä varmaan löytyvät tietyt lauseenjäsenet ja että

se käsittelee sovittua aihetta.

Matka nykypäivän tekstilingvistiikkaan, kriittiseen lingvistiikkaan ja kieliopillisten kategorioiden problematisointiin on pitkä ja hankala. Koulun todellisuudessa selviää opettajana edelleen, vaikka jauhaisi pelkistettyä Setälä-myllyä vuodesta toiseen. Äidinkielen opetuksessa kieltä koskeva tieto kovin harvoin yhdistyy taitoihin; esimerkiksi lauseen muodostamisen ongelmat nähdään helposti oppilaan yksilökielen »kehittymättömyytenä» tai »ajattelun puutteellisuutena». Tieto lauseen informaatiorakenteesta sen sijaan voisi käsitteellisellä tasolla auttaa ymmärtämään, miten suomen kieli toimii ja miten lauseen rakentaminen vaatii kielellistä ammattitaitoa. Tiedon kie-

¹ Puheenvuoro Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen Kielioppi ja sen opetus -kurssilla, joka järjestettiin kevätlukukaudella 1997.

▷

lestä ja sen kieliopeista tulisi koulussa olla sekä teoreettisesti kiinnostava oppimisen kohde että apuväline, jolla kyetään puhumaan kielen ilmiöistä ja opastamaan kohti parempaa kielenkäyttötaitoa.

HISTORIIKKI

Omana yliopistoajanani opiskeltiin kielioppia sana- ja lauseoppina. Muistikuvieni mukaan huvittelimme erilaisilla esimerkeillä, joista kiehtovimpia olivat tapaukset *Miksi pastori pojan papinkirjan niin vaillinaisen teki?* tai *Tyttöjä lymyilee viidakossa* jne. Jälkitulkintani mukaan opiskelimme setäläistä kielioppia olan takaa.

Opetusharjoittelu vahvisti jo omana kouluajan alkanutta sana ja sarake -systemiä: lauseita eriteltiin sanoina, eikä merkityksellä todellakaan ollut merkitystä. Nimeäminen tuntui olevan koko operaation päätarkoitus. Hiukan edettiin tekstin suuntaan puhumalla yleviä asioita tyylistä, ja kirjoittamisessa valaistuttiin tietämään, että asiatyylissä (mitä se sitten onkin!) on alku, keskikohta ja loppu. Perimätietona kulki metaforinen uskomus, jonka mukaan kielioppi on kielen luuranko!

Uuden aikakauden suhteessa kielioppiin toi oppikirjasarja *Toisin sanoen* (Hakulinen, Kytömäki ja Ruusuvaori 1977–79). Olin mukana kokeilemassa sitä opetuksen, mutta häpeäkseni täytyy myöntää, että en kyennyt näkemään, mitä kirjan kiinnostavat ratkaisut olisivat voineet antaa. Minulta puuttui metakognitiivinen tieto siitä, mihin kieliopin opetuksella koulussa oikeastaan pyritään, mitkä ovat ne kieliopin peruskategoriat, joiden tunteminen todella on tärkeää, ja millä pedagogisilla keinoilla tieto oppilaille siirrettäisiin. Näin jälkikäteen tutkittuna *Toisin sanoen* -sarja tarjosi näkemyksen, jossa kieltä tarkastellaan yhtäaikaaisesti merkityksen ja muodon suhteen. Se opetti tekemään huomioita kieles-

tä ja rikastamaan omaa kielitajua. Hyviä päämääriä molemmat; *Toisin sanoen* oli kuitenkin aivan liian kaukana silloisista opetuskäytänteistä — ja niin kirjasarja unohtui.

Vielä 1970-luvun alussa äidinkielen koko didaktiikka oli hyvin selkiytymätöntä. Vasta rinnakkaiskoulujärjestelmän muuttuminen peruskouluksi toi tullessaan myös ainekohtaisen opetussuunnitelmauudistuksen, ja äidinkielenkin opetuksen varsinaisen kehittämistyö alkoi.

Tarkastelen seuraavaksi nimenomaan kielen opetuksen kannalta niitä opetussuunnitelmia, jotka ovat olleet eniten muokkaamassa ensin opettajantyötäni ja sittemmin oppikirjatyötä eri ryhmissä. Pyrin etsimään opetussuunnitelmista kieltä ja erityisesti kielioppia koskevat kuvaukset sekä tulkitsemaan tuntemani opetustodellisuuden kautta, miten kuvaukset ovat muotoutuneet käytännöksi: miten kirjoitetusta opetussuunnitelmasta on tullut toteutunut opetussuunnitelma.

ÄIDINKIELI PERUSKOULUSSA

ÄKKEä tunnettu opetussuunnitelma (Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa) antaa nykylukijallekin hyvät perustiedot kaikesta siitä, mitä kieli ihmiselle merkitsee, mitkä ovat kielen funktiot. Se ilmoittaa olevansa kielitieteellisiltä perusteiltaan väljä, mutta korostaa kielen-tuntemuksen ja kielitaidon välistä yhteyttä.

Merkittävä painotus annettiin jo termisessä *kielentuntemus*; se on laveampi kuin kielioppi ja antaa mahdollisuuden monenlaiseen kieltä koskevaan pohdintaan. Termi vakiintui melko nopeasti.

ÄKKEä mukana äidinkielen opetuksen tulivat myös käsitteet *perusoppiaines* ja *lisäoppiaines*. Erittäin perusteellisesti esitellään oppiaineksen valinnan kriteerejä ja samalla strukturoidaan koko oppiaines.

Monissa VESO-koulutuksissa sukupolveni opettajille jaettiin monisteita, joissa äidinkielen kukka kukoisti: keskellä oli kieli ja terälehtinä osa-alueet kielentuntemus, kuunteleminen, lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen.

Oppiaineksen strukturointi jatkui vielä pidemmälle: ÄKKE ehdottaa, miten perusoppiaines olisi syytä jakaa eri luokka-asteille. Jokainen osa-aluekin käydään läpi ja ilmoitetaan, mitä oppilaan tulee osata kunkin luokka-asteen jälkeen. Opetussuunnitelma on siis kirjoitettu oppilaan tavoitetasoin muotoon, mutta samalla on esitelty jopa harjoittelumuoto, jolla tavoitetasoon päästään. Näin ÄKKE hyvin voimakkaasti ohjasi myös äidinkielen didaktiikkaa. Kaiken lisäksi opettamisesta annettiin ns. menetelmällisiä vihjeitä, samoin puhuttiin hiukan arvioinnista.

Kielentuntemuksen osa-alueessa esitellään Hallidayn koulukunnan näkemys kielestä toimintana, luetteloidaan erilaisia jaoteluja kielenkäytön funktioista ja annetaan esimerkkejä kielentuntemuksen käsittehierarkiasta. Mielenkiintoista on, että ÄKKE ehdottaa opetukseen käsitteitä *morfeemi*, *lauseke* ja jopa *upotettu lause*. Kokoavasti todetaan, että kielentuntemuksen strukturi on perustana kaikkien kielen taitojen oppimisessa ja harjoittamisessa.

Ei varmaankaan ole liioiteltua sanoa, että ÄKKE naulasi parikymmeneksi vuodeksi äidinkielen opetuksen tosiasiallisen sisällön kiinni kaikessa muussa paitsi kielentuntemuksessa ja varsinkin kieliopissa. Oppiaineksen rakenne pysyi huolimatta vuoden 1982 opetussuunnitelmasta (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma) suunnilleen samanlaisena. Joitakin lisäpainotuksia tehtiin kirjallisuuden eli sanataiteen suuntaan ja alettiin puhua kielen vastaanottamistaidoista ja tuottamistaidoista. Oppiaineksen strukturoinnin periaate pysyi kuitenkin lähes en-

nallaan.

Miten sitten kävi opetuksessa kielelle ja kielentuntemukselle? Mitä tapahtui todella, kun kieliopista tuli kielentuntemus? Oman opettajanurani alkuvaihe sattui juuri ÄKKEn aikaan, ja silloiset oppikirjat oli rakennettu ÄKKEn pohjalle, joten pohjaan todistajanlausuntoni arkipäivän empiriaan.

Ainakin voidaan sanoa, että käsitys äidinkielestä laajeni ja tunneilla oli jotakin uutta opetettavaa — siltä se tuntui. Oppikirjan tekijät olivat uskollisia opetussuunnitelmalle, ja niinpä muistan itsekin siirtäneeni oppilaiden vihkoihin luetteloita niin kielen funktioista kuin kielen malleista. Toimin siis tavallaan opetussuunnitelman ja oppikirjan esilukijana ja kuvittelin vilpittömästi lisääväni oppilaiden tietoa kielestä tällä tavoin. Luokittelukykyä ja terminologian tuntemusta ehkä lisäinkin, mutta opetukseni yhteydet kielitaidon kehittämiseen jäivät taatusti vähäisiksi.

Varsinainen kielioppi oli edelleen klassinen malli: koko arsenaali kaatamalla oppilaiden päähän, aivan niin kuin aina ennenkin. Muistan hyvin, miten koulutuksessa ohjattiin jakamaan tunnit niin, että kielentuntemuksella on omat tunnit, jopa jaksot. Näin saatiin pakollinen kielioppi mahdollisine lisämateriaaleineen (kouluradio-ohjelmat jne.) kunniallisesti hoidetuksi. Osaminen mitattiin luonnollisesti kokeella, joka perustui mallin toistamiseen. ÄKKEn uudet hierarkiäkäsitteet eivät tulleet eläväksi opetustodellisuudeksi, esimerkiksi upotus oli yksi *Toisin sanoen* -sarjan kohtalon syitä: sitä ei koskaan opittu.

ÄIDINKIELI LUKIOSSA

Lukion opetussuunnitelmaan tutustuin vasta siinä vaiheessa, kun jouduin mukaan oppikirjatyöhön. Ryhmän tehtävänä oli rakentaa kurssimuotoiseen lukioon oppikirja, jossa on kahdeksan opetussuunnitelmassa

▷

määriteltyä kurssia. Lukion siirtyminen kurssimuotoiseen opetukseen oli sinällään jo valtaisa uudistus tilanteessa, jossa opettajan ohjenuorana oli ollut vain opetuksen traditio ja ylioppilastutkinto.

Samoihin aikoihin alkoi yo-tutkinnon kehittämistyö; uutta äidinkielen koetta rakennettiin yhdessä YTL:n ja Äidinkielenopettajain liiton kanssa. Kaksi kirjoituskertaa ja yleishyödylliset aiheet takasivat sen, että äidinkielen kypsyyskokeesta selvisi yleensä helposti; yhteys opetuksen ja kokeen välillä oli — hieman kärjistäen sanottuna — lähinnä hypoteettinen. Kieli ja kielentuntemus olivat vain satunnaisesti mukana kokeen otsikkovaihtoehdoissa. Trendikkäästi kirjoitettiin niin joukkotiedotuksesta, elokuvasta, populaarikulttuurista kuin kirjallisuudestakin — ja mukana olivat tietenkin pakolliset kirjallisuustehtävät analyysineen, tulkintavaatimuksineen ja lukukokemuksineen.

Silti voi perustellusti sanoa, että vuoden 1985 lukion opetussuunnitelma kehitti opetusta pitkin harppauksin. Siinä nähtiin äidinkieli oppiaineena nimenomaan kielitaidon kasvattajana, ja kielitaito puolestaan monen hyvän antajana: »Persoonallisuuden kehityksessä kielikyky on keskeisessä asemassa. Kieli on ajattelun ja yhteistyön väline. Kielen hyvä hallinta vahvistaa itseluottamusta, ja toisaalta myönteinen minäkuva edistää kaikkea oppimista.» (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985: 51.)

Kurssien tarkemmassa kuvauksessa esitellään erikseen kolmijako kieli, kirjallisuus, kielenkäyttötaito ja annetaan yksityiskohtaisia ohjeita siitä, mitä kussakin kursissa tulee opettaa. Näin itse asiassa muotoiltiin lukiolle melko tarkka *oppimääräsuunnitelma*. Tutkiessani nyt kieltä ja kielenkäyttötaitoja esitteleviä kohtia on myönnettävä, että opetussuunnitelman laatijat ovat selvästi etsineet yhteyksiä, joiden avulla kieltä koskeva tieto muuntuisi myös laa-

dullisesti paremmaksi kielitaidoksi.

Oman opetustyöni tarkastelu jälkikäteen antaa kuvan siitä, miten viesti meni perille. Toimin innokkaasti näinä aikoina ns. kielitiedon opettajana. Luennoin oppilaille kielen tehtävistä, esittelin psykolingvistiikkaa ja sosiolingvistiikkaa sattumanvaraisen lähdemateriaalin turvin, hyödynsin hataria opintojani selvittämällä, miten monimuotoista huvia ihminen saa etymologiasta tai vertailevasta kielentutkimuksesta jne. Aika lailla uskoin siihen, että nämä aihealueet antavat oppilaalle hänen omaa kansalliskieltään koskevaa yleissivistystä.

Aivan erillään kielen oppisisällöistä kulki koulukulttuurissa erilaisten kirjoitelmien harjoittelu; milloin oli kyseessä referaatti (huom. ei referointi), milloin mielipideteksti — harjoiteltiinpa ns. luovaa kirjoittamistakin... Kieliopista ehdotettiin kerrottavaksi »keskeiset asiat tarpeen mukaan», lauseen rakenteen erittelyä tuli harastaa, sanaluokat ottaa käsittelyyn tekstin rakenteen ja tyylin kannalta — ja tietysti kielenhuoltoa, taas tarpeen mukaan.

Minulla ei ole koskaan ollut erityisen suurta tarvetta kielenhuoltoon, koska oppilaani ovat suomenkielisiä ja näyttävät aikuistuessaan luonnollisella tavalla omaksuvan kirjakielen normit. Sen sijaan en todellakaan osannut siirtää kieltä koskevaa tietoa palvelemaan edes kirjoittamista, saati ka tekstianalyysejä. Siihen ei osaamiseni riittänyt. Merkilliseltä tuntuu tällä hetkellä itsestänikin se, että en kyennyt ymmärtämään yksilökielen ja yhteisökielen suhteen merkitystä nimenomaan koulukulttuurissa enkä yleensääkään oppilaan oman kielellisen idiolektin painoarvoa opetuksessa. Jokaisella on loistava lähtökohta kielen tarkasteluun itsensä ja omien kokemuksensa kautta. Siinä meillä on jokaisella kielioppi!

Toisaalta kieliaspektin perinteisyyttä vuoden 1985 lukion opetussuunnitelmassa voi hyvin puolustella. Kursseissa oli joka

tapauksessa valtaisa määrä uutta tietoa, erityisesti kirjallisuudesta. Kokonaan uusi aikakausi lukion opetuksessa aukeni siinä mielessä, että nyt katsottiin äidinkielen opetuksella olevan selviä sisältötavoitteita: lukioon tulisi tuoda sitä tutkimustietoa, jota yliopistoissakin on. Näin osaltaan tapahtuikin, tosin aika ulkokohtaisesti.

MITÄ OPETETAAN?

Oppisisältöjen muotoutuminen on kiinnostava prosessi. Ne sisällöt, jotka aluksi ovat vain lukion erityisomaisuutta, alkavat hiljalleen valua yläasteelle ja sieltä lopulta myös ala-asteelle. Oppikirjat viime kädessä näyttävät, millainen opetustodellisuus vallitsee. Niinpä äidinkielen sisällöt ovat pysyneet kauan suhteellisen vakaina. Osaluojako pysyi ja kielentuntemuskin vakiintui tietynlaiseksi: oikeinkirjoitus erikseen, klassinen kielioppi, piristeenä ehkä hiukan suomen kielen vertailua vieraisiin kieliin ja huimuuden huippuna jotain semanttista pohdiskelua esimerkiksi sijamuotojen moninaisista merkitystehtävistä.

Tähän tilanteeseen ilmestyi *Kieli ja sen kieliopit* (1994) ja samaan aikaan muotoiltiin opetussuunnitelman perusteita sekä peruskouluun että lukioon. Kysymys pedagogisesta kieliopista astui esiin. Monet opettajat olivat kyllästyneinä ja tuskastuneina opetuksen todellisuuteen ja kielioppiopetuksen toivottomaan jauhamiseen asettaneet toivonsa kielioppityöryhmään ja odottaneet selkeitä ohjeita siitä, mitä ja miten tulisi opettaa. Sellaista ei työryhmä luonnollisestikaan antanut; miten se olisi voinutkaan tai edes osannut. Aivan samoin voi toisaalta sanoa, että jo teoksen lukeminen on kova tehtävä meille, joiden yliopistoajoista on kulunut kauan. Silti kirja kannattaa lukea, ja lisäksi tulisi järjestää yhä enemmän täydennyskoulutuksen kaltaista yliopisto-opetusta ammatissa oleville. Juuri

sellaisia kuin tämä luentosarja (ks. alaviitettä 1) on ollut.

Uudet opetussuunnitelman perusteet valmistuivat siis vuonna 1994. Onko mikään suhteessa kieleen muuttunut? Vastaus jälleen omien kokemuksieni kautta. Ne uudet oppikirjasarjat, joissa olen ollut nyt mukana, ovat molemmat lähteneet etsimään uutta. Yläasteella todella yritetään pohtia kielen ilmiöitä ja tarkastellaan esimerkiksi lauseenjäsenten rooleja. Uuden omaksuminen erityisesti yläasteen opetukseen on opettajillekin hankalaa, sillä ilmiselvästi suurimmat ongelmat ovat mielestäni siellä kirjoittamisen alueella. Puhekielen ja kirjakielen välinen ero asettaa äidinkielen opetuksen aivan uuden ongelman eteen: uuskirjoitustaidottomuus on todellisuutta. Yksi pedagogisen kieliopin keskeisistä kysymyksistä onkin esimerkiksi lauseen perusrakenteen hahmottaminen. Jokin työryhmä voisi miettiä, mitä muita yhteyksiä käytännön kielitaidon ja kieliopin opetuksen välille voitaisiin rakentaa.

Lukiossa tuodaan kieliopilliset käsitteet tekstianalyysin ja kirjoittamisen avuksi. Lukion opettajana voin selkeästi nähdä, että oppilaitteni kyky sekä lukea että kirjoittaa on parantunut näiden menetelmien ansiosta. Tieto muuttuu oman analyysin kautta taidoksi.

Ilman professori Auli Hakulisen asiantuntemusta ei lukion oppimateriaalityömme olisi ollut yhtä opettavaista ja pedagogisesti haasteellista kuin se oli. Kielentutkijan tietämys oli sovellettava sellaiseen työmuotoon, että tavallinen lukion oppilas sen avulla oivaltaa jotain sekä kielestä yleensä että omasta kielestään eritoten. Kokemukseni mukaan oppilaiden tietoisuus kielestä kasvaa selvästi, ja myös kiinnostus kieltä ja kielen ilmiöitä kohtaan lisääntyy. Kun vielä koko problematisoinnin yhteisenä nimikkeenä on teksti, muodostavat erilaiset tekstit — myös kaunokirjalliset — opetuksessa

▷

luontevan kokonaisuuden. Opetus on tavallaan muuttumassa luennoista harjoituskursseiksi. Ja se on suuri muutos. ■

KAIJA PARKO
Heikintie 28 B, 31400 Somero

LÄHTEET

HAKULINEN, AULI – KIVELÄ, RAILI – PARKO,
KAIJA – RANTA, TUULA – TANI, LEENA

1996: Lukiolaisen äidinkieli 1–4.
Weilin+Göös, Helsinki.

HAKULINEN, AULI – KYTÖMÄKI, LEENA –
RUUSUVUORI, RAIJA 1977–79: Toisin
sanoen. Weilin+Göös, Espoo.

Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. Painatuskeskus, Helsinki 1994.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 1985.

Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Kouluhallitus 1982.

KOKEMUKSIA KIELIOPISTA ÄIDINKIELEN TUNNEILLA

»Mikään muutos kirjallisuuden tai viestinnän teorioissa ei kiihdytä kansalaisten mieltä niin kuin puuttuminen kieliopin sääntöihin tai kielenhuollon normeihin. Tällainen toiminta koetaan hyökkäykseksi identiteettiämme kohtaan. Toisaalta säännönmukainen, keskustelulle vähän tilaa jättävä kielioppi ja sukupolvesta toiseen säilyneet (?) oikeakielisyysskäytänteet on helppo opettaa — ja kontrolloida.

Haluan kuitenkin puolustaa meitä opettajia. Koulu on parin viimeisen vuoden aikana ollut todella muutosten kourissa — niistä suurin osa välttämättömiä ja mielekkäitä. Tähän joukkoon kuuluu myös muutunut näkemys kieliopista ja kielentutemuksen opetuksesta. Mutta ellei muutoksen suorittajalla, valtiovallalla, ole antaa resursseja koulutukseen, asioiden sisäänaajoon, hämmennystä syntyy väistämättä.»

Jotenkin tähän tapaan aloitin osuuteni kevättälvellä 1997 Helsingin yliopiston

suomen kielen laitoksen luentosarjassa Kielioppi ja sen opetus. Jatkoimme pohtimalla kuuntelijoiden kanssa ilmaisuja, joissa oppilaani ja minä olimme ajatelleet aivan eri tavoin.

KROOLIA — KOHDE VAI TAPA?

Vanhan koulukieliopin pölytys on nyt kuitenkin tuonut luokkahuoneeseen uudet pelisäännöt; se on antanut pelaajille myös uudet roolit. Opettaja ei enää nenänvarttaan pitkin katsoen pudottele lauseenjäseniä kuin lottopalloja arvonnassa, eikä oppilas kuuliaisesti alistu hyväksymään mitä tahansa väitettä mielessään tuskainen tuntu ajan kulumisesta elämän suuriin järjettömyyksiin. Luokassa saatetaan otella rajustikin ja päätyä lopulta täysin avoimeksi jäävään tilanteeseen — ilman että se tuntuisi huolestuttavan sen enempää opettajaa kuin oppilastakaan.