

MERKITYKSISTÄ KIELEN KATEGORIOIDEN JA TEKSTIEN KONSTRUOINTIIN

Olen työskennellessäni yläasteen ja lukion äidinkielen opettajana miettinyt, miten peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käyttökielellä *kielioppi* tai opetussuunnitelmakielellä *kielentuntemus* integroituisi osaksi oppijan tietämyksen kokonaisuutta eikä irralliseksi metakielisten käsitteiden merkkiviidakoksi. Lähdän suhtautumisessani kieleen siitä ajatuksesta, että kieli luo meille todellisuutta ja että kieli representoi maailmaa ja maailmankuvaamme.

Olenaisena opetuksessa pidän kielen sitomista yksilöä ympäröivään tekstimaailmaan, siihen, joka lööppeinä kirkuu tarinoita, joka liikennemerkeissä ohjaa huomaa-matta normien mukaiseen käyttäytymiseen, joka tarjoaa mainosten unelmia, joka tiedottaa tupo-neuvotteluista, joka on ihmisen tunteet, joka on merkityksiä. Kielen opetus ja sitä kautta kielestä tietoiseksi tuleminen on matka merkitysten maailmaan, lukijan tai kuulijan tekstistä aktiivisesti ja automaattisesti muodostamien merkitysten verkkoon.

Miten kielen ja tekstien maailmankuva tiedostuu äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa yläasteen seitsemännellä luokalla, kun ala-asteen konkreettisesta ajattelusta asteittain siirrytään kohti abstraktia, käsitteellistämistä? Miten oman kielensä mestari tiedostuu omasta ja muiden kielestä? Miten suomen kielen ominaispiirteet rinnastuvat muihin kieliin oman kielensä mestarin ja muiden kielten oppijan tietoisuudessa? Äidinkielen opetuksessa olen kokenut hyödylliseksi suomi vieraana tai toisena kieleenä -näkökulman. Päämääräni ei ole opettaa suomenkielisille oppijoille verbityyppejä tai nominien taivutuskaavoja. Olennaista on

suomi vieraana tai toisena kieleenä -tutkimuksen (joka sisältää myös oppikirjojen oivallukset kielen käytöstä ja rakenteesta) ja kokeneiden opettajien tuottama tieto, joka lähtee suomen kielen ominaislaadusta ja katsoo suomen kieltä siitä itsestään lähtien, ei esim. indoeurooppalaisten kielten mallin mukaan. Esimerkiksi passiivin rinnastaminen automatiivisiin verbeihin havainnollistaa passiivin, »4. persoonan», henkilötekijäisyyttä ja helpottaa siten käsitteen ymmärtämistä ja tiedon soveltamista vieraiden kielten opiskeluun ja myöhemmässä vaiheessa oman kielen korjaamiseen, kun oppijan omaan tekstiin lipsahtaa »virheellisiä» passiivimuotoja: *Räjähdyksen takia miehet jäivät kaivokseen suljetuiksi* (Itkonen 1985: 86). Lepämaan artikkeli Transitiivi- ja intransitiiviverbien opettamisesta tekee asian selväksi myös äidinkielenopettajalle ja mahdollistaa opetussovellusten kehittämissä (1996a: 63–72).

Yläasteen oppilas pystyy kompetenssinsa ja ala-asteelta opittujen metakielisten käsitteiden (verbi, substantiivi, adjektiivi, predikaatti, subjekti, objekti) tekemään päätelmiä esimerkiksi eri sijamuotojen merkityksen ja käytön eroavaisuuksista. Suomen kielen sijajärjestelmä on suomen kielen maailmankuva. Kun oppija tiedostuu sijajärjestelmän maailmankuvasta, hän tiedostuu myös omasta maailmankuvastaan (tai ainakin hänen tiedostumisprosessinsa käynnistyy). Esimerkiksi sisä- ja ulkopai-kansijojen erilaiset käytöt ja merkitykset oppijat voivat itse päätellä erilaisten minimiparisten lauseiden perusteella. Ensin lauseet kirjoitetaan itse opettajan antamien sanojen ympärille eli elaboroidaan muo-

doista oma ajatus. Olen antanut oppilaille ni sijamuoto-opetuksen alkuvaiheessa sanapareja: *kaupassa – kaupalla, kirkossa – kirkolla, pöydässä – pöydällä, katossa – katolla, metsässä – metsällä*. Kun suomen vieraana kielenä oppiva saa säännön, millaisia merkityksiä sijamuodoilla on, onkin suomenkielisen oppijan tehtävänä itse konstruoida sääntö annettujen esimerkkisanojen ja niistä elaboroitujen lauseiden perusteella. Elaboroinnin aikana pohditaan käsitteitä sisä- ja ulkotila sekä kiinni pinnassa ja irti pinnasta oleminen. Säännön muodostamisen jälkeen voidaan edetä tutkimaan erilaisia tekstejä, joista etsitään säännölle vahvistusta ja toisaalta myös poikkeuksia, jotka eivät sitä noudata. Sitä kautta päästään sijojen abstraktimpiin tilasta irronneeseen funktioihin: löydetään esimerkiksi adessiiville välineen ja omistajan merkitys. Samoin voidaan tarkastella myös sijojen muita abstraktimpia käyttöjä, joista on tiivistetysti ja selkeästi Lepäsmaan artikkelissa Verbien ja paikansijojen dynaamisuudesta (1996b: 53–62).

Vaikka kielen ilmiöille on (joskus) hankala löytää loogisia perusteluja ja vaikka säännön poikkeuksia on, niin silti miksi-kysymykset herättävät herkullisia spekulatioita kielen maailmankuvasta. Tärkeintä kielenkin opetuksessa on mielestäni se, että opitaan kyseenalaistamaan vallitsevaa »tuttuutta» ja hyväksytään se, ettei maailmassa ole valmiina oikeita vastauksia. Tosin kielioppia on perinnäisesti ja nykyoppilaidenkin mielestä pidetty koulussa muuttumattomana ja eksaktina, äidinkielen tarpeellisena mutta tylsänä osana. Tylsyyden voi kyseenalaistaa, kun oppilas ilmoittaa vihdoinkin tajuavansa, mistä kielessä on kysymys, kun heurekat sinkoilevat ilmatilassa, vaikka elaborointi eli »lauseiden kirjoittaminen onkin niin kypsää».

Ennen kuin pohditaan kieliopillisten kategorioiden merkityksiä, täytyy ylipää-

tään tutustua merkitysten pohdintaan ja legitimoitua merkitysten pohtiminen »oikeaksi» koulutyöskentelyksi, saada oppija ymmärtämään, että hän maailman tulkitsijana ja tutkijana on havaintoineen oikeassa. Jotta kielen kategorioiden merkityksiä voisi pohdita, täytyy edetä konkretiasta abstraktioon. Talvella 1997 sain merkitysten pohdinnalle loistavan aloituksen. Kaikille tuttu jääkiekkoilija oli jäänyt kiinni huumeiden käytöstä ja iltapäivälehdessä lööppi pysäytti tekstivirrassa ajelehtivan kulkijan: *Jere Karalahti tuhlassi huumeisiin 75 000 mk*. Seitsemäsluokkalaisten kanssa sitten keskustelimme, mitä verbi *tuhlata* kertoo asenteistamme huumeidenkäyttäjää ja -käyttöä kohtaan. Aloitimme pohtimalla, mikä prototyypin verbi on *tuhlata*-verbin vastine. Eksimmme synonyymejä prototyypille *ostaa*-verbille ja sijoitimme *tuhlata*-verbin tilalle erilaisia *ostaa*-verbin variantteja. Vertailimme sitten eri lauseiden merkityssisältöjä ja merkitysten tuottamia erilaisia suhtautumistapoja. Innovatiivisuus huipentui lauseeseen *Jere Karalahti sijoitti huumeisiin 75 000 mk* (Max Rautiainen), josta pääsimme keskustelemaan yhteiskunnan ja kieliyhteisön suhteesta huumeisiin ja toisaalta myös pohtimaan sitä, miten kieli luo meille todellisuutta.

Merkitysten pohdinnan lisäksi sidon kielen opetuksen kielen käyttöön. Esimerkiksi numeraaleja ei opiskella vain paperilla vaan ne tulevat esille myös erilaisissa tekstilajeissa, joita yhdessä harjoitellaan. Yleensä joka talvi on jokin kansainvälinen hiihtokilpailu, jossa suomalaiset kisaavat. Seitsemäsluokkalaisten maailmaan kuuluu vielä tiiviisti urheilun ja sen sankareiden seuraaminen. Numeraalit ja erityisesti järjestysluvut nousevat aiheeksi, kun näytellään pedagogisena draamana talviurheilukilpailujen lehdistötilaisuus, jossa »toimittaja»-oppilaat kysyvät hyvistä ja huonoista sijoituksista »urheilija»-oppilailta ja »urheili-

ja»-oppilaat selittävät kahdensiakymmenensii sijojaan vatsataudeilla ja suksien vääriillä voiteluilla tai kultamitaleitaan suoharjoitteluilla. Lopuksi kirjoitetaan urheilukilpailuselostus tai urheilijan haastattelun referointi, jossa täytyy käyttää tekstilajikonvention mukaisesti numeraaleja:

Mika Myllylä nujersi norjalaiset
Trondheimissa

Mika Myllylä onnistui ihailtavasti Trondheimin talvikisoissa neljällä mitalillaan. Vaikka norjalaisten kärkeä olikin vaikea voittaa, Myllylä sinetöi voittonsa vieden ensimmäisen paikan ja kultamitalin 50 kilometrin matkalla. Siinä jäivät norjalaiset ja varsinkin suurusosikki Björn Daehlie toiseksi. Myllylän tuuletuskin jo kertoi, miten onnellinen mies oli. Haastattelussa Myllylä kuitenkin sanoi, että perhe on hänen elämässään ensimmäisellä sijalla. (Jenni Laurila.)

Pienet tekstilajikirjoitukset, joita opettaja ei arvioi, ovat nousseet monien suosikkitehtäviksi, koska niissä opittavaa kielen asiaa sovelletaan luovasti käytäntöön. Tärkeää opetuksessa on myös se, että oppiminen on hauskaa. Riemastuttavia näytelmiä on syntynyt esimerkiksi adjektiivien vertailuasteiden johdannossa missikisaparodiasta, jossa vertaillaan erilaisin adjektiivein oppilaiden kehittämiä groteskeja missikulttuurien kommentoivia missejä.

Mahdollisuuksia on monia, mutta tehtäviä suunnitellessaan on ajateltava, mikä tekstilaji on luonteenomaisin opiskeltavalle muodolle. Kertomus on tunnetusti imperfektin esimerkki, mutta myös esimerkiksi jotkin sijamuodot esiintyvät tietyissä tekstilajeissa useammin kuin toisissa. Essiivin ja translatiivin tekstilaji on curriculum vitae tai elämäkerta. Jenni Laurila kirjoitti seuraavan elämäkerran, kun opiskeltiin es-

siiviä ja translatiivina:

Ulof Svansson

Lapsena Ulof Svansson oli poikkeuksellisen lahjakas oppimaan. Jo 4-vuotiaana kaikki luulivat häntä 7-vuotiaaksi ja hän olikin 7-vuotiaan tasolla älykkyydessä. Silloin hän menikin jo kouluun. Kolmasluokkalaisena häntä luultiin 7-luokkalaiseksi, vaikka hän todellisudessa oli jo 8. luokalla.

Hän meni varsin nuorena — 14-vuotiaana — lukioon ja lukiolaisena hän menestyi paremmin kuin 16-vuotiaat luokkatoverinsa. Niinpä hän oli jo 15-vuotiaana abi. Ylioppilaaksi hän kirjoitti 16-vuotissyntymäpäivänään.

20-vuotiaana hänen päänsä joutui silppuriin ja hänen aivojensa tietolokerot tuhoutuivat. Nyt hän ei edes muista USA:n presidenttejä järjestyksessä.

Merkityksiä pohtimalla ja tietoa soveltamalla toisaalta tekstien kielelliseen analyysiin ja toisaalta itsetuotettuihin tekstilajikonventioita noudattaviin teksteihin oppijalle muodostuu uskoakseni kokonaiskuva siitä, miten kieli ja metakieli on merkityksellinen kokonaisuus, joka reaalistuu erilaisissa teksteissä. Kieli ei ole irrallinen kielioppi, vaan symbolinen järjestelmä, josta on mahdollisuus tulla tietoiseksi, vaikka se sijaitseekin meissä itsessämme. Kun tulee tietoiseksi kielestä, voi myös ymmärtää kielen normitusta, kun osaa ja uskaltaa kysyä miksi. Itse asiassa myös opettajan pitäisi olla tietoinen kielestään, sillä oppilaat yleensä kyseenalaistavat kategorioiden oppimisen, mikä on aivan oikein, jos kieli on vain kategorioita. ■

PÄIVI HYTÖNEN

*Töölön yhteiskoulu, Urheilukatu 10–12,
00250 Helsinki*

Sähköposti: *phytonen@mail.edu.hel.fi*

LÄHTEET

- ITKONEN, TERHO 1985: *Kieliopas*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- LAURILA, JENNI 1997: *Äidinkielen vihko 1 ja 2*. Töölön yhteiskoulu. Helsinki. Tekijän hallussa.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA 1996a: *Transitiivi- ja intransitiiviverbien merkityseron opettamisesta*. – Marjut Vehkanen

- (toim.), *Suomi toisena vieraana kielinä — ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista* s. 63–72. Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Edita.
- 1996b: *Verbien ja paikansijojen dynaamisuudesta*. – Marjut Vehkanen (toim.), *Suomi toisena vieraana kielinä — ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista* s. 53–62. Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Edita.

SANANMUODOSTUSOPPIA — SITÄ PITÄÄ SAADA LISÄÄ!

Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma on vuodelta 1970. Sen äidinkielen osuudessa mainitaan yhtenä tavoitteena »rikastuttaa ja täsmentää äidinkielen sanojen ja sanontojen tuntemusta». Sanonta mahdollistaa myös sananmuodostuksen käsittelemisen, mutta ei edellytä sitä. Nimittujen sananmuodostus mainitaan äidinkielenopetuksessa käsiteltävänä kielen rakenteen ja käytön näkökulmana vasta nykyisiä koulukohtaisia opetussuunnitelmia ohjaamaan laaditussa opetushallituksen julkaisussa *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1994).

Tapa käsitellä muoto-opista vain tunnus- ja taivutusmorfologian pääasiat juontaa juurensa vuonna 1888 ilmestyneeseen ensimmäiseen kielioppikomitean mietintöön *Mietintö kieliopillisten koulu-oppikirjojen yhtämukaisiksi järjestämisestä ynnä suomenkielisille kouluille aijottujen kielioppien luonnoksia, tehnyt sitä varten asetettu komitea*. Siinä kehoitetaan jättämään muoto-opin opetuksessa »sanain syntyoppi» vähemmälle, koska »kouluasteella ei

mitenkään ehditä tunkeutua syvemmälle tämän opin erityisseikkoihin, eikä siitä, jos ehdittäisiinkin, olisi sanottavaa käytännöllistä hyötyä». Kannanotto on ymmärrettävissä aikansa tuotteena, vaikka nykyään monet opettajat todistavatkin, että on vaikea keksiä esimerkkiä suomen kielen osaluueesta, jonka käsitteleminen olisi elämänläheisempää ja hyödyllisempää ja siksi helpommin motivoitavissa kuin sananmuodostus. Vuonna 1994 ilmestyneessä kielioppi-työryhmän mietinnössä *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja* käsitelläänkin 6. pääluvussa *Suomen kieli suhteessa muihin kieliin* omassa alaluvussaan sananmuodostusta, erityisesti johtamista.

MONESTA NÄKÖKULMASTA MONIN MENETELMIN

Sananmuodostusoppi on palkitseva opettamisen ja opiskelun kohde, jossa oikeastaan on vain yksi hankaluus: näkökulmien paljous ja aineiston rajattomuus. Sitä ei kannata edes yrittää haarukkaan yhdellä kerral-