

## KIELIOPPIEN PEDAGOGISIA SOVELLUKSIA

### LUOKANOPETTAJAN KIELITIETO

**K**ielioppi on perinteisesti kuulunut äidinkielen kouluoppimisen ongelma-alueisiin. Koululaissukupolvi toisensa jälkeen on tympääntynyt toistuvaan sanojen luokitteluun, sijamuotojen päätteiden ja nimien opetteluun ynnä muuhun sellaiseen, koska uurastuksella ei tunnu olevan mitään yhteyttä oppilaiden kielenkäyttöön. Esimerkiksi Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikkaan luokanopettajakoulutukseen päässeistä opiskelijoista monet ovat puuskahtaneet äidinkielen perusopintojen alkajaisiksi, että he inhoavat kielioppia.

Kielenkäyttäjältä on jäänyt huomaamatta, kuinka hän itse tuottaa kielelliset viestinsä niiden äidinkielenensä rakenneperiaatteiden mukaisesti, joista kielitieteessä käytetään nimitystä kielioppi.<sup>1</sup> Opiskeluaan aloittavilla ei myöskään ole käsitystä siitä, että on olemassa jokin kielioppi<sub>2</sub>, joka kattaa kaikki tieteelliset kieliopit. Vastemmiseksi koettu kielioppi on siis kielioppi<sub>3</sub>, eli sellainen kieliopin versio, jota koulussa on opetettu. Silti koulukieliopin asemaa tai mielekkyyttä kukaan ei ole vielä ilmoittanut epäilevänsä. Moni opiskelija jopa ko-

rotaa, että kouluissa tulisi edelleen käyttää runsaasti aikaa kielioppiin, koska sen koetaan auttavan vieraiden kielten opiskelua. Mutta opiskelijat ihmettelevät, kuinka voi oppia opettamaan kielioppia mielekkäästi. Epäselväksi jää, mitä kukin tarkoittaa mielekkyydellä.

Kuvitelmat itsestä opettamassa kielioppia peruskoululaisille herättävät opiskelijoissa epävarmuutta ja pelkoa, koska useimmat tunnistavat juuri tämän äidinkielen alueen tietonsa ja taitonsa perin puutteellisiksi. Kyseisiin tietoihin ja taitoihin ei edes ole odotettavissa järin perusteellista kohennusta äidinkielen perusopintoihin sisältyvien viiden opintoviikon työllä, sillä opintoviikot painottuvat lukemiseen, kirjallisuuteen ja kirjoittamiseen.

Ensimmäisellä ja toisella vuosikurssilla, jolloin perusopintoja suoritetaan, ovat meneillään kaikkien muidenkin opettavien aineiden perusopinnot sekä pääaineen eli kasvatustieteen perus- ja aineopinnot. Tällaisessa kontekstissa pidän kahden opintoviikon laajuisen kielitietous-kurssin ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Koetan osaltani täyttää heidän odotuksiaan mielekkästä kieliopin opetuksesta ja opiskelusta. Uusin yritys haasteeseen vastaamiseksi on multimediaohjelma, johon olen laatinut kä-

<sup>1</sup> Kielioppi<sub>1</sub>, kielioppi<sub>2</sub> ja kielioppi<sub>3</sub> viittaavat tässä Maria Vilkun merkinäytöseen (1996).

sikirjoituksen. Tätä Kielikukkasta — esitelen sitä jäljempänä — on kokeiltu keväällä 2001.

Hämeenlinnan opiskelijoista noin kolmannes valitsee sivuaineekseen 15 opintoviikon laajuisen suomen kielen ja Suomen kirjallisuuden yhteisen kokonaisuuden, jota Tampereen yliopistossa edelleen tarjotaan luokanopettajien aineenhallinnan vahvistamiseksi. Nämä opiskelijat saavat muita paremman mahdollisuuden kartuttaa kielitieteeseen perustuvaa uskallusta kielen tarkasteluun eri-ikäisten ja erilaisten oppilaiden kanssa.

Herää vain kysymys, kuinka eri puolilla tasavaltaa tarjottavat suomen kielen äänne-, muoto- ja lauseopin kurssit — usein vielä semantiikasta irrallaan pidetyt — ohjaavat opiskelijoita tekemään itse sellaisia havaintoja kielestä, että kuva kielen järjestelmästä osatekijöineen rakentuisi omakohtaiseksi ja vahvaksi. Jos kursseilla on tällaisia tavoitteita ja niitä myös saavutetaan, voitaneen luottaa siihenkin, että opiskelijoiden ymmärrys kielestä kirkastuu. Se puolestaan helpottaa niin sanottujen mielekkäiden opetusratkaisujen tuottamista: *pedagoginen kielioppi* voi tulla todeksi.

## OPETTAJA KIELITIEEEN JA OPPILAIKEN VÄLISSÄ

Kielitieteen asiantuntijoiden Kieli ja sen kieliopit -mietintö (KsK 1994) esitti pedagogista kielioppia ratkaisuksi niihin ongelmiin, jotka vaivaavat kielen rakenteen tietoista opettamista ja oppimista etenkin peruskoulussa. Kiintoisaa olisi selvittää, kuinka opettajat, oppilaat ja heidän huoltajansa tulkitsevat käsitteen *pedagoginen kielioppi* ja mitä se on muuttanut äidinkielen opetuksessa. Teoksen kirjoittajat tuntuvat luottavan siihen, että kokoamalla sellaiset tutut käsitteet kuin *koulukielioppi*, *kielentuntemus* ja *kielitieto* osaksi uutta käsitettä jäsentyy myös

tieteellisten ja muiden kielioppien ero:

Koulun kieliopin tulee olla nimenomaan pedagogista. Pedagoginen kielioppi kattaa kaiken sen koulussa opettavan kielitiedon, jonka tarkoituksena on harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin. Pedagoginen kielioppi on eri asia kuin tieteellinen kielioppi. (KsK 1994: 136.)

Sopii kysyä, riittääkö käsiteuudistus siihen liitettyine suosituksineen korjaamaan tarkoitettuja puutteita. Käsitteet tulkitaan kirjavasti, ellei niiden tarkoitteita ole saatu niveltymään asianosaisten kieltä koskeviin skeemoihin. Itse liitän pedagogiseen kielioppiin monia, osin kokemusperäisiä ja hyviksi luonnehdittavia aineksia. Lada Aidarovon (1991: 133–267) mukaisesti ohjaan opiskelijoita tarkkaamaan lasten tapaa kysellä kielestä. Opettajaa tarvitaan avustamaan oppilaita, jotta heidän omista kysymyksistään saataisiin sopivan kokoisia tutkimusongelmia. Niiden ratkaisuun edetään järjestelmällisesti muuttamisen, vertailun ja mallittamisen vaiheiden kautta.

Mitään metakäsitteitä ei anneta valmiina, vaan niitä tulee käyttöön sitä mukaa kuin lapset itse kokoavat kielihavaintojaan päätelmiksi. Työvälineenä on vähin erin karttuva kielentutkimusten vihko ja opettajan lasten tarpeisiin tuottama lisämateriaali, joten oppikirjaa ei tarvita. (ks. Aidarova mts. 114–238; Pynnönen 1998: 89–93.) Tällainen työskentely tuottaa aina sekä kulloistenkin oppilaiden että heidän opettajansa näköisiä versioita kieliopista.

Kieli ja sen kieliopit -mietinnöstä on paikoin luettavissa, että tekijät tarkoittavat pedagogisella kieliopillaan keinovalikoidun, jolla koulukäyttöön karsittu aines on siirrettävissä oppilaisiin. Oppilaiden ja opettajan välisen dialogin asemesta korostuu opettajan monologi, kun hänen tehtävänsä linjataan näin:

▷

Asiat pitää koulussa motivoida niin, että ne tuntuvat kiinnostavilta ja hyödyllisiltä. Käsitteiden pitää olla helposti analysoitavissa ja esimerkkien yksinkertaisia ja helposti muistettavia. Säännöt ovat prototyyppeihin tapauksiin perustuvien nyrkkiääntöjen luonteisia. Kielen rakenneseikkojen käsittelyssä painopisteen tulee olla päättelytaidoissa. Termien ja määrittelyiden opiskelu ei saa peittää alleen uudenlaisen käsitteelliseen ajatteluun harjaannuttamista. Näin myös onnistuu parhaiten siirtyminen käsittejärjestelmästä toiseen esim. kielenopetuksessa. (KsK 1994: 136.)

Tässä tekstipalassa puhuu auktoriteetti, joka ei neuvotele opettajien kanssa, vaan määrää heille tehtäviä. Mietinnön kirjoittajat ilmoittavat hyväksyvänsä lapsen ja hänen luontaisen kielenkehityksensä oppimisen lähtökohdaksi, mutta tuntuvat epäilevän opettajien kykyä toimia tällä tavoin:

Pedagogisessa kieliopissa käsiteltävät asiat perustuvat lapsen kognitiivisen ja erityisesti metalingvistisen kehityksen tasoon ja etenevät metalingvistisen kehityksen myötä. Tämä merkitsee sitä, että asioita otetaan esille ja käsitellään sen mukaan, minkälaisiin kognitiivisiin päätelmiin lapsi pystyy, ei kieliopin systematiikan mukaan. (KsK 1994: 139.)

Samaan pyrkii äidinkielen didaktikka, kuten edellä mainitsin. Puuttuu vain sellaista tutkimustietoa, jonka nojalla voitaisiin kuvata peruskoululaisten metakielellisen kehityksen vaiheita ja päätellä, mikä opetus vaikuttaa myönteisesti kyseiseen kehitykseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POP 1994) kuitenkin asetetaan tavoitteeksi tietyllä tavalla toimivan oppilaan tuottaminen. Jälleen opettajalle jää ratkaistavaksi, kuinka seuraavanlainen oppilas kehittyi:

**Oppilas innostuu ja ohjautuu havainnoimaan ja tarkastelemaan omaa ja ympäristön kieltä sen eri ilmenemis-  
muodoissa niin, että**

– hän kiinnostuu ja tiedostuu kielestä,  
– hän omaksuu havainnoinnin, tutkimisen ja oivaltamisen kautta tietoa, miten suomen kieltä käytetään eri tilanteissa,  
– hän ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta ja hänessä kehittyvät tutkijanmieli.

Kieleen tutustumisen sisällöllinen painopiste on tekstien ja kielen ilmaisuvarojen tarkastelussa, vaihtoehtoisten ilmausten tutkimisessa ja vertailemisessa, omien ilmaisuvarojen kartuttamisessa sekä tekstitajun kehittämisessä. (POP 1994: 43.)

Huomiota herättää, ettei systemaattista kieliopillisen järjestelmän tarkastelua ole mainittu tavoitteissa. Mutta kuinka oppilaissa saadaan kehittymään tutkijanmieli? Mistä opettaja, oppilas ja hänen huoltajansa voivat huomata tavoitteen saavutetuksi? Mitä tulkintoja opettajat lienevät tuottaneet mainituista tavoitteista ja niihin sisältyvistä vaatimuksista?

Sekä Kieli ja sen kieliopit -mietintö että uudet opetussuunnitelman perusteet ilmesivät pahimpana lama-aikana. Koulutuksen kaikilla tasoilla jouduttiin karsimaan menoja, mistä seurasi muun muassa se, ettei opettajille ollut enää tarjolla työnantajan kustantamaa täydennyskoulutusta. Lisäksi joka koulussa tuotettiin kovalla kiireellä oma koulukohtainen opetussuunnitelma valtakunnallisten perusteiden pohjalta. Samalla yritettiin selvittää, mitä vikaa itse kunkin tiedon- ja oppimiskäsityksistä löytyi.

Näissä oloissa luokanopettajat eivät hevin voineet omaksua äidinkielen tavoitteista kokonaan uudenlaista tapaa tarkastella kieltä, kun samaan aikaan vastaavanlaisia haasteita esitettiin muissakin aineissa. Niinpä vaatimukset äidinkielen opetuksen siirtämisestä viimeistään viidenneltä luokalta lähtien aineenopettajien hoidettavaksi voimistuivat. Omat kokemukseni aineenopettajien kouluttajana ovat kuitenkin antaneet aihetta epäillä, etteivät pikaisella pedagogisella silauksella opettajan tehtäviin

lähetetyt aineenopettajatkaan yksinään löydä ratkaisua kielentarkastelun ongelmiin eri-ikäisten lasten kanssa.

### KOKEMUKSIA KIELIPROJEKTISTA

Pitkäaikainen työskentely äidinkielen lehtorina peruskoulussa sai minut jo kauan siten ymmärtämään, kuinka tärkeitä aineenja luokanopettajien on tehdä yhteistyötä. Myönteisimmät kokemukset ovat kokeiluperuskoulun ajalta 1970-luvun alusta Kangasalta, jossa kaikki peruskoulussa opettavat osallistuiivat yhteiseen siirtymävaiheen koulutukseen. Siihen liittyi ohjaavien opettajien toiminta. Äidinkielen ohjaavan opettajan johdolla tuotettiin muun muassa viidettä luokkaa varten tarkka, koko lukuvuoden mittainen sovellus silloisesta uudesta opetus suunnitelmasta (POPS I ja II 1970).

Alkoi karttua kokemuksia, joiden varassa äidinkielen opetus muuttui. Oppilaiden kannanotot omasta oppimisestaan ja opetusjärjestelyistä olivat jo tuolloin tärkeä osa yhteistyötä. Toiminta oli tavoitteellista, systemaattista ja sitä arvioitiin vuosittain. Uusia suunnitelmia muokattiin punnittujen kokemusten perusteella. Lyhyesti sanottuna työskentely muistutti toimintatutkimusta, tosin ilman teoreettista viitekehystä ja ammattitutkijoita 1970-luvun tapaan.

Niinpä kun minut vuonna 1991 nimitettiin äidinkielen didaktiikan lehtoriksi Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitokseen — sittemmin siitä on tullut yksi toimipaikka Tampereen yliopiston suurta opettajakoulutuslaitosta —, käynnistin lähes saman tien Kieliprojektin. Sen tarkoituksena on ollut tuottaa sellaista koulutusta, joka auttaisi sekä meitä kouluttajia että opiskelijoita irrottautumaan vanhakantaisesta koulukieliopista.

Ensi alkuun kyselin normaalikoulun luokanlehtoreilta, ketkä haluavat osallistua hankkeeseen, jonka tavoitteena on uudistaa

kieliopin opetusta. Vapaaehtoisia löytyi puolen toista kymmentä. Muutamia opettajia tuli myös lähikunnista. Ryhmä kokoon-tui yhteisiin seminaari-istuntoihin parin vuoden ajan. Niissä dosentti Terttu Orpana kielitieteen asiantuntijana avasi kieleen ja sen tarkasteluun huolellisesti perusteltuja näkökulmia, joista kukin osallistuja saattoi tuottaa sovelluksia omiin tarpeisiinsa. Kiel-tä tarkasteltiin sekä sen systeemien ja niistä tiedostumisen että yksilöllisten maailmojen sanoiksi saamisen kannalta.

Helmikuussa 1994 haastattelin Kieli-projektiin osallistuneita opettajia, mutta vasta nyt esitän joitakin tuloksia haastatte-luista. Ajankohdan virtausten mukaisesti kysymykset johdattelivat pohtimaan oppi-mista opetuksen asemesta; myös näkökul-ma kielentarkasteluun oli lapsilähtöinen. Yhtenä esimerkkikysymyksenä mainitta-koon tämä: *Mitä vihjeitä yhteisiin kielen tut-kimisiin ja pohdiskeluihin olet huomannut oppilaittesi tarjonnan?* Haastattelunauho-jen litteroinneista olen poiminut muutamia lausumia havainnollistamaan sitä, kuinka luokanlehtorit kertoivat havahtuneensa kuulostelevaan oppilaitaan:

– Me puhuttiin pronominita ja tuli, vahinko, että tuli sillä tavalla vanhasti, että pronominia käytetään substantiivin asemesta. — kaikki muut oli tavallaan tyytyväisiä, mutta tämä poika sanoi, että mitä se semmonen asemesta on. — Just kun nämä käsitteet on niin erilaisia lapselle kuin aikuiselle — harjoittelija opetti sanaluokkia hyvin teoreettisesti. Hän oli opettanut adjektiivit, substantiivit, pronominit ja numeraalit ja sanoi sitten, että nämä muodostavat ryhmän, jonka nimi on nominit ja nomini tarkoittaa sitä, että sanat taipuvat sijamuodoissa. Neljäsluokkalaisista — eli kymmenvuotiaat — kaikki muut oli hiljaa ja luokan fiksuin poika nosti kätensä ja kysyi, että tarkoittaako se, että sanat taipuvat sijamuodoissa sitä, että niiden sanojen perässä voi olla *si* tai *ja*. Harjoittelija ei ymmärtänyt vihjetä, vaan alkoi puhua adessiiveista ja muista.

▷

– Kieli sinänsä ei ole mun läheisimpiä ja tärkeimpiä aineita – , vaikka mä kuvittelen hallitsevani kielentuntemuksen erittäin hyvin. Siinä on tärkeitä osa-alueita, mitkä pitäisi mennä melkein joka vuosi läpi. Äidinkieli sinänsä ei ole antanut mulle oikein paljon tällaisia virikkeitä. Tai ehkä mä en ole huomannut niitä oppilaitten tuottamana.

– Olen äidinkielessä ilahtunut ja masentunut, koska olen huomannut, että lapset on paljon valmiimpia tarkastelemaan kieltä englannin tunnilla. – – Vaikka monesti sanotaan, että nämä ulkomaalaiset, maahanmuuttajalapset ovat hankalia, niin päinvastoin. He antavat päivittäin paljon virikkeitä meidän äidinkielen opiskeluun.

Toinen kysymys, jonka tässä yhteydessä tuon esiin, oli seuraava: *Mitä olet huomannut lapsista silloin, kun heille on opetettu jokin kielen ilmiö aikuisten tapaan suoraan siten, kuin ko. seikka on kuvattuna esimerkiksi kieliopeissa?* Tässäkin tuli näkyviin opettajien oman kielikäsitteen tarkistuksia, herkistymistä lasten kielikomenteille ja pedagogisia muutostarpeita. Yksi vastaaja perusteli normatiivisessa tarkastelutavassa pitäytymistään, toinen pohitti houkutusta jatkaa valmiiden sääntöjen antamista.

– Se näennäisoppiminen on kaikkein pahinta. Kun asia on opetettu, niin siitä pidetään pikaisesti koe ja sitten sen voi-kin unohtaa. – – Ei ole oikeastaan siitä kysymys, mihin minä olen valmis, vaan on kysymys siitä, mihin lapset ovat valmiita. Tällä luokalla on suoraan sanoen ulkolukuna paappotettu sanaluokkia. Nyt ollaan vähän eri tavalla lähdetty näistä teksteistä. Ollaan asetettu niitä eri luokkiin ja tehtäisiin erilaisia lappujuttuja ja mitä reppuun voi laittaa tai ei voi. Että tehtäisiin semmonen leikinomainen.

– En voi enää lähteä antamaan oppilaille ylhäältäpäin tällaisia laatikoita, joihin tulee jotkut sanaluokat.

– Mun mielestä lapset keskittyy kaikissa aineissa mieluummin detaljeihin kuin kokonaisuuksiin. – – Kun ne huomavat, että vaikka he osaavat suomen kieltä, niin kuitenkin ollaan epävarmoja, kirjoitetaanko ’vastedes’ erikseen vai yhteen. Kun on osoitettu, että tämä on hankalaa ja onnistuminen näissä sattumanvaraista, niin sen jälkeen lähtee opetus – – silloin päästään mun mielestä tuloksiin. – – Minusta kielioppi, vaikka lapsille ei opeteta sillä tavalla, kuin se opetetaan korkeammalla asteella, mutta se on alku sille, että eihän me tätä osatakaan, ei tämä olekaan helppoa. – – Kyllä me käsitellään kielentuntemuksessa kaikki modukset kuudennella luokalla, vaikka kirjasta konditionaali puuttuu vai onko se merkitty peräti lisäoppiaineeksi. Perfekti ja pluskvamperfekti on lisäoppiaineista, mutta me luetaan ne kyllä ja opiskellaan aika hyvinkin. Ideana on se, että lapset oppivat tekemään myös sellasta, sanoisko traakeeta työtä. – – Siinä on tavoitteena enemmänkin elämän opettaminen kuin kielen tuntemisen opettaminen.

– Ajankäytön kanssa on ongelmia. – – tuntuu, että nopeemmin pääsee, kun säännöt vanhakantaiset säännöt – – pohtimiselle tuntuu jäävän aivan liian vähän aikaa.

Kokoavina kokemuksinaan pari vuotta jatkuneesta työskentelystä opettajat esittivät muun muassa seuraavaa:

– Minua on kiehtonut tämä Kieliprojekti sillä tasolla, että siellä saa ja joutuu pohtimaan. Se ei ole ihan tätä »hauki on kala» -tasoa.

– Se mikä mulla on ollut itelläni ongelma, niin on nämä kielitieteelliset käsitteet. Mä – – en osaa nimetä mitään tiettyä käsitettä, mutta se ei ole ollut mulla selkeänä, ja mä olen tehnyt siitä omia oletuksia – – Mä en ole pysynyt siinä sitten perillä ja olen joutunut tavallaan takautuvasti pohtimaan. On ollut puhetta, että voisi olla vielä enemmän rakentelua käytäntöön siitä mitä Terttu sanoo.

Kävi ilmeiseksi, ettei Kieliprojektia voinut jatkaa pelkästään kaiken muun työn

ohessa. Niinpä vuonna 1996 hain rahoitusta Suomen Akatemialta projektin jatkamiseksi tarkoin suunniteltuna, kolmivuotiseen toimintatutkimuksena, johon olisi voitu palkata vastuulliseksi tutkijaksi kielitieteen asiantuntija ja hänen ohjattavikseen väitöskirjantekijöitä. Itse olisin osallistunut toimintaan äidinkielen didaktiikan asiantuntijana ja koko hankkeen organisoijana. Akatemia päätti olla myöntämättä rahoitusta tähän hankkeeseen, vaikka tarve tutkimukseen oli ja on edelleen olemassa. Hakemuksen johdannossa sitä perusteltiin näin:

Äidinkielen kouluoppimisessa kieli ja siitä tiedostuminen muodostaa ytimen, jonka varassa monia kielen käyttötaitoja sekä sanataiteen ymmärtämistä ja tuottamista voi kartuttaa. Jotta ulkokohtaisesta kieliopin opettamisesta päästäisiin, on tutkittava, mitä vihjeitä eri-ikäiset peruskoululaiset tarjoavat kielensä tiedostumisesta eli metakielisestä valmiudestaan ja miten opettaja voi oppia reagoimaan lasten vihjeisiin tukahduttamatta niitä. Tällaisen aineiston kokoaminen on aiotun tutkimuksen keskeinen tehtävä. Tutkimustuloksista julkistetaan suosituksia sekä lasten kouluopetukseen että opettajankoulutukseen. Lisäksi tutkimusaineistosta toimitetaan monimedialla keinoihin ohjelmia opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen.

## KIELIKUKKANEN

Oman toimintani painopiste on nykyisin äidinkielen didaktiikan lehtorin tehtävissä. Teen työtä pääosin luokanopettaja-, jonkin verran myös aineenopettajakoulutuksessa. Opetus ja harjoittelujen ohjaus vievät ajan niin, ettei monivuotiseen isoon tutkimusprojektiin muun työn ohessa ole mahdollisuuksia. Apurahahakemuksessa mainittu aikomus tuottaa multimedia-ohjelmia opettajille on kuitenkin toteutumassa: Kielikukasta viimeistellään omatoimisen opiskelun aineistoksi. Monimielinen nimi löytyi esitysgrafiikkaa suunniteltaessa. Alaotsikos-

saan ohjelma ilmoittaa tarjoavansa tietoa kielestä ja sen rakenteista peruskoulussa äidinkieltä opettaville. Kirjoitin alkusanoiksi lyhyesti näin:

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994: 42–43) mukaan oppilaista halutaan kasvattaa vahvoja kieliyhteisön jäseniä, jotka selviävät hyvin erilaisista kielenkäyttötilanteista ja ymmärtävät, miten kieli niissä toimii. Tavoitteiden saavuttaminen vaatii määrätietoista ja kärsivällistä työskentelyä kaikkina kouluvuosina. Työssä onnistuakseen jokainen äidinkieltä opettava tarvitsee ajantasaista tietoa ja kokonaisnäkemyksiä kielestä ja sen kieliopeista. Nyt käsillä oleva ohjelma pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen.

Hahmottelin ohjelmaa varten oheisen kuvion (seuraavalla sivulla) mukaisen käsitekartan, jossa kaikki sanat ovat niin sanottuja kuumia sanoja: niitä klikkaamalla saa näkyviin selostuksen, usein myös havainnointi- ja pohdiskelutehtäviä. Valmiissa ohjelmassa kartan värit korostaa, että vasemmalla laidalla on kielen elementtien *muotoon* liittyvä aines. Kun siirrytään kohti oikeaa laitaa, väri vahvistuu ja korostaa samalla *merkityksen* osuuden lisääntymistä.

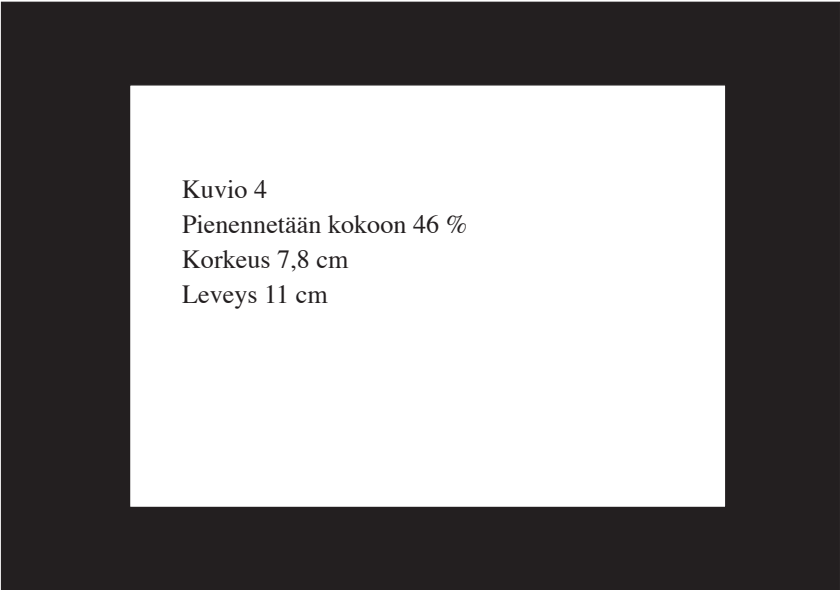
Kuumilla sanoilla viitattuihin osiin pääsee aina pelkästään kokonaisuuden kautta. Tarkoituksena on näin auttaa opiskelijoita tajuamaan sekä kieliopillista järjestelmää että sen osia suhteessa toisiinsa. Karttuva ymmärrys käsittääkseni ohjaa miettimään myös vaihtoehtoisia sovelluksia, joista koululuokissa voi muotoutua pedagogisesti ja kielitieteellisesti riittävän hyvin perusteltua kielentarkastelua.

Opiskelijoiden orastavat tulkinnat pedagogisesta kieliopista tulevat testatuiksi, kun he suorittavat praktikumejaan. Vielä suurempi testi on vastassa sitten, kun he ottavat hoitaakseen opettajan tehtävät jossakin koulussa. Ainakin oppikirjat (ks. Savolainen 1998), todennäköisesti myös koulun

▷

muut opettajat, suosivat perinteistä, normatiivista koulukielioppia, jota oppilaiden vanhemmatkin ovat pöntänneet, jos lain-

kaan ovat joutuneet lähestymään kieltä minkään tietoisesti tuotetun kieliopin näkökulmasta.



Kuvio 4  
Pienennetään kokoon 46 %  
Korkeus 7,8 cm  
Leveys 11 cm

## LOPUKSI

Kieli ja sen kieliopit -mietinnössä pahoitellaan, ettei »ole tutkimusta siitä, miten lapset ymmärtävät metalingvistisiä käsitteitä ja suhteita ja niihin perustuvia kieliopillisia kategorioita eikä siitä miten metalingvistinen ajattelu kehittyy» (KsK 1994: 139). Samaa voi pahoitella edelleen. Miksi ihmeessä ei ole koottu tutkimusryhmää tai -ryhmiä selvittämään näin polttavaa ongelmaa? Kenties syynä ovat paitsi rahoitusvaikeudet myös se, että tämä ongelmanvyyhti ei ratkea yhden ainoan tieteenalan keinoin. Sitä paitsi ottaa aikansa, ennen kuin työtään hyvin erilaisista lähtökohdista tekevät ihmiset oppivat edes kommunikoidaan keskenään.

Esimerkiksi oppimisen ja opetuksen tutkijana työskentelevä kasvatustieteen professori tulkitsee pedagogiseksi kieliopiksi

sen, joka perustuu lapsen kielelliseen ymmärtämistasoon tai kieltä koskeviin skeemarakenteisiin. Ne taas kehittyvät luontaisesti alkeellisemmista rakenteista kohti yhä täydellisempiä. Opetuksessa käytettävän pedagogisen kieliopin tarkoituksena on joututtaa tuota luontaista kehitystä ja vaikuttaa kielelliseen ymmärrykseen siten, että kussakin kehitysvaiheessa opetusta voitaisiin kohdistaa ymmärryksen kehityksen kannalta kriittisiin tai erityisen tärkeisiin teemoihin. (Ropo 2001.)

Muun muassa lapsenkielen tutkijana ansioitunut kielitieteen edustaja puhuu samoista asioista, mutta toisella tavalla. Hän pohtii sitä, kuinka metakieli kehittyy lapsen normaalin kielellisen kehityksen mukaisesti yksinkertaisesta kompleksiseen ja sidonnaisesta riippumattomaan. Niinpä kielentutkija ottaisi rohkeasti pohdittavaksi, miten yleistyminen toimii lapsella, kun hän keräilee ja ni-



puttaa kielihavaintoja, mutta ei käsitteellistä niitä aikuisten tapaan. (Orpana 2001.)

Oppimisen tutkijankin mukaan pedagogisen kieliopin konkretisointi opetussuunnitelmaksi edellyttää sen tietämistä, mikä on lapsen normaali tai luontainen kielellinen kehityskulku, mitä välivaiheita tai -tasankoja siitä erottuu, mitä tyypillisiä vääринymmärryksiä kuhunkin vaiheeseen liittyy ja millaisilla pedagogisilla toimenpiteillä välivaiheiden vääринymmärryksiä korjataan. »Korjaustoimenpiteet ovatkin jo osa kieliopin pedagogisointia.» (Ropo 2001.)

Lapsenkielen tutkija korostaa lasten tarjoamien vihjeiden havaitsemista, vaikka toteaa, ettei opetuksessa aina voi edetä hitaasti lasten vihjeitä noudattaen. Niiden avulla olisi kuitenkin selvitettävissä kulkureittejä, joiden noudattaminen tukee lasten luontaita kielenkehitystä. Samalla selviäisivät ne tärkeät kieliseikat, joihin tulisi tarttua. Niiden parissa työskentely ohjaisi oppilaita rakentamaan yhä tarkentuvaa kuvaa kielestä ja käyttämään apuna sekä havaintoja että metakielisiä nimityksiä. (Orpana 2001.)

Mielestäni Kieli ja sen kieliopit -mietinnön tapaan pelkästään kielitieteen näkökulmasta tuotetut opetuksen suuntaviivat ovat riittämättömiä, koska ne eivät rakenna yhteiseksi koettua, toimivaa ongelmien ratkaisua. Kielitieteessä kehitetyt käsitteet sekä niiden levittäminen kirjallisessa muodossa ja pikaisina esittelyinä eivät näytä saavuttaneen käytännön kasvatustyössä uurastavaa kouluväkeä edes yliopiston harjoittelukoulussa. Tämä kävi ilmi, kun kyselin opettajilta vuoden 2001 alussa sähköpostitse, ennalta mitenkään valmistelematta, miten he tulkitsevat käsitteen *pedagoginen kielioppi*. Sain seuraavanlaisia vastauksia:

– Voisin ajatella sen olevan sitä kielen opetusta, jonka avulla oppijoita opetetaan havainnoimaan ja hahmottamaan omaa äidinkieltään sekä niitä kielen sääntöjä ja tapoja, joita yhteisesti kiele-

sä käytetään ja jotka ovat kouluopetuksen avulla saavutettavissa.

– Voisi olla se kielioppi, joka taustalla vaikuttaa opetettaessa kielioppiasioita?!?!

– Tunnustan tyhmyyteni: ei hajuakaan!

– Ratkaisevattomat kysymykset pitävät hengen elävänä, eivät ratkaisut.

– Tulkitsen käsitteen sisältävän ne merkitykset ja äidinkielen pedagogiset rakenteet, joiden avulla opimme ymmärtämään kieltämme. Esimerkiksi tarkastellessamme sanaa lauseen jäsenenä ja lauseen suhteita opimme pedagogista kielioppia ja pedagogisen kieliopin avulla. Toisin sanoen kaikki ne toimet, jolla opimme äidinkieltä, ovat pedagogista kielioppia laajasti tulkiten.

Toisaalta myöskään kielentutkijoilla on tuskin ollut muita kuin satunnaisia mahdollisuuksia perehtyä niihin kielentarkastelun ongelmiin, joita opettajat ratkovat lasten kanssa tavalla tai toisella päivittäin. Pedagogisen kieliopin tuottamispulmat lienevät ratkaistavissa, kunhan kielentutkijat ja oppimisen tutkijat ryhtyvät työhön yhdessä oppilaiden ja heidän opettajiensa kanssa. ■

MARJA-LIISA PYNNÖNEN

*Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka*

*PL 513*

*13111 Hämeenlinna*

Sähköposti: *mpynnone@uta.fi*

## PAINETUT LÄHTEET

AIDAROVA, LADA 1991: *Opetus ja lapsen kehitys*. Suom. Teela Jyrkinen. Progress, Neuvostoliitto.

KsK 1994: *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö.

▷



- POP 1994: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS I–II 1970: *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö*. Helsinki: Kouluhallitus.
- SAVOLAINEN, KATRI 1998: *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuotamana*. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja n:o 43. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- VILKUNA, MARIA 1996: Ken on luonut kieliopin? – Teoksessa *Kielen kannoilla*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Edita.

## PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- ORPANA, TERTTU 1993–94: Kieliprojektin seminaari-istunnoissa pidettyjen luentojen ääninauhat ja nauhoitteista tehdyt muistiinpanot Marja-Liisa Pynnösellä.
- 2001: Puhelinkeskustelu Marja-Liisa Pynnösen kanssa 21.1.
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 1994: Kieliprojektin osallistuneiden opettajien haastattelut helmikuussa 1994. Nauhat ja litteroinnit tekijällä.
- ROPO, EERO 2001: Artikkeliluonnoksen kommentointi sähköpostitse 10.1.2001.