

- kulttuuriministeriö 2010. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf>.
- PIETARINEN, JANNE 2005: Yhtenäisen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? – Pirkko Holopainen, Terhi Ojala, Kaija Miettinen & Tarja Orellana (toim.), *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa* s. 9–14. Helsinki: Opetushallitus.
- Pisa 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen.* Toim. Sari Sulkunen, Jouni Välijärvi, Inga Arffman, Heidi Harju-Luukkainen, Pekka Kupari, Kari Nissinen, Eija Puhakka & Pasi Reinikainen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA – SOINI, TIINA – PYHÄLTÖ, KIRSI – EEROLA, SATU – PYHÄLÄ, SALLA – RÄMÄ, IRENE 2003: *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2003. Helsinki: Helsingin kaupunkin opetusvirasto.
- TANNER, DANIEL – TANNER, LAUREL N. 1975: *Curriculum development. Theory into practice*. London: Macmillan Publishing Co.
- Tutkimusmatka ja pääkallionmetsästys 2010. Testaa kirja! Tietokirja. – *Vinski* 1/2010 s. 8–9.
- VITIKKA, ERJA 2009: *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus

Kielitajusta kielitietoon

Ihminen identifioituu oman kielenkäytönsä kautta, eikä siksi ole yhdentekevää, millaista kieltä hän käyttää. Eri tavoin itseään ilmaisevat Juha Mieto, Antti Tuisku ja Alexander Stubb tunnistetaan helposti puhetavastaan. Vahva kielellinen identiteetti luo persoonallisuutta. Kielelliset valinnat voivat olla sekä tietoisia että tiedostamattomia, ja ne ovat osa ihmisen kieli-identiteettiä. Kouluopetus tukee kieli-identiteetin muotoutumista.

Nykynuoren kielitilanne on kiinnostava: oman äidinkielen rinnalla nuori voi

käyttää esimerkiksi englantia tunteiden ja ajattelun kielenä tavalla, jota perinteisesti on pidetty äidinkielenä kielenkäyttönä. Rinnakkaiskielisyys on arkea myös niille, joiden kotikielenä on muu kuin suomi. Kasvavan nuoren kieli-identiteetti syntyy ympäristön kielenkäytön, kieliasenteiden ja kouluopetuksen yhteisvaikutuksesta. Ei ole yhdentekevää, millaisen kielikäsitteen koulu nuorelle tarjoaa ja miten koulu nuoren kieli-identiteettiä tukee.

Koulun kielitiedon tavoitteena on vahvistaa oppijan kieli-identiteettiä ja kehittää kielitajua ottamalla huomioon kie-

len yhteisöllisyys. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden (2004) mukaan ”opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin”. Tämä näkemys korostaa yleiskielen merkitystä.

Äidinkieli ja kirjallisuus on laaja-alainen tieto-, taito- ja taideaine, jonka keskeinen tietoinen kirjallisuustiedon ohella on kielitieto. Nykyiset opetus suunnitelmat niin perusopetuksessa kuin lukiossakin perustuvat tekstilähtöisyyteen: kieli ilmenee teksteinä. Opetuksen keskiössä ovat kieliyhteisön tekstit, joissa merkitykset syntyvät kielen avulla ja joiden tarkastelussa voidaan käyttää apuna kielitiedon käsitteitä.

Tekstitaidot-käsite (*literacy*) yhdistää monipuoliset tekstin ymmärtämis- ja tuottamistaidot, joita äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa opiskellaan. Ylioppilaskokeen toisen kokeen nimeäminen tekstitaidon kokeeksi on ohjannut kielitiedon opettamista lukiossa 2000-luvulla. Kielitiedon opetuksella on tekstitaitojen näkökulmasta oppiaineen sisältöä uudistava ja integroiva merkitys. Kielioppi ja sen käsitteet tuodaan osaksi tarkkaa lukemista ja tekstien merkitysten erittelyä (Hiidenmaa 2007; Kauppinen 2009).

Koulun kielitieto on perustietoa kieliopista, sanastosta, tekstien ominaisuuksista ja tekstilajeista. Siihen kuuluu myös tietoutta yleiskielen käytänteistä, kielenkäytöstä ja vuorovaikutuksesta sekä kielen vaihtelusta ja eri kielimuodoista (tyyli, yleiskieli, murteet). Myös kielten rakenteiden vertailu ja tieto eri kielistä on osa kielitietoa.

Kieliopin monet merkitykset

Kielioppi-sanan eri merkitykset sekoittuvat helposti opetuksessa, sillä deskriptiivinen ja normatiivinen kielen tarkastelu sivuavat toisiaan monissa kohdin. Kielen luonnollisten normien ja normikielen keinotekoisten normien erottaminen on kuitenkin tärkeää ja auttaa ymmärtämään omaa kielenkäyttöä, kieliasenteita ja kielitajua.

Kieliopin ja kielenhuollon kuljettaminen rinnakkain ja limittäin on opetuksen käytäntöä: kielen rakenteen opetuksessa tehdään havaintoja kielimuotojen eroista, jolloin samalla vahvistetaan yleiskielen osaamista. Jos rakennekäsitteitä ei opiskella riittävästi, niitä ei opita soveltamaan tekstien tarkasteluun. Pedagoginen kielioppi perustuu tieteelliseen kielioppiin, ja deskriptiivisen kieliopin opetus luo perustaa ymmärtää myös normatiivista kielioppia eli kielenhuoltoa.

Deskriptiivisen ja normatiivisen kieliopin sekoittuminen tai erottamatta jättäminen on aiheuttanut asenteellisia väärinkäsityksiä ja tuottanut paljon turhaa ahdistusta. Jos näkökulmaeroa ei tiedosteta tai käsitellä, voi oppija ahdistua kahdella tavalla. Toisaalta oppija voi kokea, ettei hän hallitse omaa kieltään riittävästi tai että hänen oma kielensä on jotenkin puutteellista. Tämä ilmenee sellaisina kommentteina kuin ”Mä en osaa äikkää – olen huono äikässä”. Usein tällä asenteella tuetaan myyttiä suomesta maailman vaikeimpana kielenä. Toisaalta oppija voi kokea osaavansa jo riittävästi, koska hän tulee arjessa toimeen omalla kielellään eikä ymmärrä yleiskielen osaamisen tärkeyttä. Tällaista näkemystä siivittävät ”Mä osaan jo äikkää – ei tässä oo mitään tärkeää”

-kommentit. Jos yleiskielen hallinta ja äidinkielen osaaminen samastetaan, on oppijan esimerkiksi vaikea ymmärtää opettajan roolia tekstien arvioijana.

Kieliopin tärkeys havainnollistuu seuraavan esimerkin avulla:

Hyvä tilaaja, Koska roskapostin valituksia sähköpostin käyttäjät meidän webmail-järjestelmän, meidän tutkimus osoittaa, että sähköpostiosoitteesi on vaarantunut, ja sitä käytetään lähettää roskapostiviestin meidän webmail-järjestelmä. Tämän vuoksi meidän verkko-insinööri tulee suorittaa elatusapua meidän webmail-järjestelmän käyttäjänimesi olla pois käytöstä, jos et lähetä meille tarvittavat tiedot 24hrs. Informations Required: Sinun Koko nimi: Käyttäjätunnus: Salasana: Vahvista salasana: Arvostamme yrityksesi ja kiitos käyttämällä webmail-palvelu. Ylläpito Webmail Team. Webmail päivitys Service Sähköposti:Customercareunit1@mail2consultant.com

Tekstin uskottavuutta ei lisää sen erikoinen kieliasu. Kieliopillisesti oikeista muodoista poikkeaminen tekee esimerkiksi epäuskottavan, ja sen avulla voi pohtia (kone)kääntämisen ongelmia, kielitaitoa ja idiomaattista kielenkäyttöä. Tällaisen roskapostiviestin tunnistaminen kuuluu nykykansalaisen mediataitoihin – ja edellyttää siis kykyä tehdä havaintoja ilmausten kieliopillisuudesta.

Kieliopin opetusta peruskoulussa on pitkään kahlinnut käsitys, ettei kielen rakenteen opettamisella sellaisenaan ole mitään vaikutusta kielenkäyttötaitoihin. Sirppa Kauppinen (1986: 197) muotoilee *Äidinkielen didaktiikka* -teoksessaan kie-

liopin opettamisen tilanteen 1980-luvulla näin: ”Tutkimukset ovat yhä uudestaan osoittaneet, ettei perinteisen enempää kuin uudempienkaan kielioppien erillinen opiskelu edistä oppilaiden puhe- eikä kirjoitustaitoa eikä tekstien ymmärtämistä. Sen sijaan se vie tavattomasti aikaa lukemiselta, puhumiselta ja kirjoittamiselta, joiden taidoissa olisi paljon parantamisen vaivaa.” Tämä käsitys yksinkertaistetusti ajateltuna on varmasti vähentänyt opettajien kiinnostusta ja intoa opettaa kielioppia.

Oppilaiden teksteihin voi kuitenkin ilmestyä uusia ilmaisuaineita ja kieliopillisia rakenteita sen jälkeen, kun niitä on yhdessä opiskeltu ja myös nimetty – kun on tultu tietoiseksi kielen rakenteesta. Esimerkiksi verbin nominaalimuotojen opiskelun jälkeen oppilaat voivat lisätä niiden käyttöä omista teksteistään. Kauppisen didaktiikan (1986) ilmestymisen jälkeen opetussuunnitelmien ja opetuksen keskiöön on nostettu tekstit ja niiden piirteiden tarkastelu, jolloin kieliopin käsitteet ovat saaneet luontevan käyttöyhteyden.

Kieliopin opetusta on pidetty eri aikoina milloin tylsänä näpertelynä tai elämälle vieraana pakkopullana, milloin isänmaallisena toimintana. Ongelmana on voinut olla se, että käsitteiden opiskelusta on tullut itseisarvo, jolloin on enemmän opiskeltu termejä kuin tehty havaintoja kielestä. Kielioppi on tuntunut mekaaniselta, luettelomaiselta kielen patologiaalta. Tällaista näkökulmaa tukevat esimerkiksi oppikirjojen kielioppiliitteet. Oppikirjatasolla kieliopin käsittely voi näyttäytyä luettelomaisena ja luokittelemisena, vaikka opetuksen käytännön ja harjoitusten avulla aiheesta voi tehdä kiinnostavan.

Pedagoginen kielioppi ja käsitteet

Kieli ja sen kieliopit -mietintö (1994) esitteli uusia näkökulmia kielitiedon opettamiseen: tekstien ja merkitysten näkökulma vahvistui ja alkoi vaikuttaa opetukseen ja oppimateriaaleihin. *Ison suomen kieliopin* (ISK 2004) ja *Käyttökieliopin* (Alho & Kauppinen 2008) ilmestyminen on lisännyt kiinnostusta kehittämään pedagogista kielioppia. Oppikirjojen käsitteistöä on uudistettu, Äidinkielen opettajain liitto julkaisi aiheesta vuosikirjan (*Kielioppi koulussa* 2006) ja *Uusi apulainen* -kielioppaan (Harmanen, Kaipainen & Murto 2009), ja kieliopin opetukseen on myös tuotu vahvasti toiminnallinen näkökulma (*Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 2010*; Tulonen 2010). Uutta tutkimusta, kokeiluja ja suosituksia kieliopin opettamisesta tarvitaan edelleen. Tekstitaitojen näkökulma mahdollistaa kieliopin käsitteiden tuomisen tekstien tarkasteluun yhä laajemmin.

Pedagogisen kieliopin näkökulmasta kielitiedon opetuksen keskiössä on kielen käyttö teksteissä: mihin ja miten kieltä käytetään, mitä kielen avulla voidaan ilmaista, miten kielen avulla syntyy merkityksiä ja millaisia (semanttisia) suhteita sanoilla on? Kieltä voidaan lähestyä paitsi kieliopillisten kategorioiden ja rakenteiden näkökulmasta myös ilmiölähtöisesti esimerkiksi kysymällä, miten kielessä esitetään pyyntöjä tai ilmaistaan mielipiteitä. Ilmiölähtöisyys tuo mukanaan myös eri kielimuotojen vertailun: missä tilanteessa mitäänkin muotoa voidaan käyttää?

Vaikka kieltä lähestyttäisiin ilmiölähtöisesti, jossakin vaiheessa voidaan koota kielioppitietoutta myös kieliopin systeemin näkökulmasta, jolloin voidaan opettaa käsitteellisen ajattelun taitoja ja kieliopin systeemiä – sekä havainnoida sitä

myös kriittisesti. Kielen rakennekäsitteitä tarkastellaan prototyyppien avulla, jolloin keskitytään tyypillisiin tapauksiin. Kieliopin systeemi on joustava ja neuvoteltava eikä ensisijaisesti normatiivinen. Käsitteistö tarjoaa termit kielenhuoltoon sekä kielimuotojen ja eri kielten vertailuun.

Kielitiedon ilmiöiden nimeäminen eli käsitteiden käyttö lisääntyy opetuksessa vuosiluokittain, mutta ongelmallista on, missä vaiheessa nimeäminen on tarpeen ja mitä käsitteitä kannattaisi käyttää. Nykyään opetetaan ehkä turhan paljon käsitteitä melko aikaisin, ennen kuin käsitteellinen oppiminen on riittävästi kehittynyt. Käsitteistä tulee irrallisia nimilappuja, jotka eivät riittävästi kiinnity itse ilmiöön.

Muutokset kieliopin opettamisessa tuntuvat hitailta. Opetuksen perinne ja oppimateriaalit siirtävät samantapaista kieliopin jäsenystapaa, mikä ohjaa opettamaan vanhaan tapaan. Vaikka tieteellinen kielioppi helpottaa lauseenjäsenystä lausekeajattelun avulla ja attribuutin aseman muuttamisella, saattavat opettajat kummastella ”attribuutin katoamista” oppikirjasta. Onko kieliopin käsitteiden muutosta vaikeampi ottaa käyttöön kuin esimerkiksi kirjallisuuden opetuksen käsitteistön muutoksia? On kuitenkin tärkeää, että uusin tutkimustieto saadaan myös osaksi kieliopin opetusta. Keskustelua käsitteiden käytöstä tarvitaan.¹

Kielitieto ja kieliopin käsitteet tarjoavat metakielen kielen ja tekstien tarkasteluun ja tekstitaitojen kielentämiseen. Pedagogiseen kielioppiin valitaan tieteellisistä käsitteistä kouluopetukseen sopivat. Käsitteitä tarvitaan lukemisen, puhumisen, kuuntelemisen ja kirjoittamisen taitojen monipuolistamiseen. Myös teks-

1. Keskustelua kirjallisuuden opetuksen käsitteistä on herätellyt Kouki (2009).

tien erittelyn ja tekstihavaintojen kielen-
tämiseen tarvitaan käsitteitä kuvaamaan
muun muassa tekstin rakennetta, tyyliä,
sävyä, lajeja ja muita tekstin ominaisuuksia.
Käsitteet mahdollistavat kielimuotojen
vertailun ja yleiskielen normien opiskelun.
Laajemmin käsitteitä tarvitaan myös kielen
ilmiöiden erittelyyn sekä kielellisen yleis-
sivistyksen ja suvaitsevuisuuden lisäämiseen.
Käsitteistö mahdollistaa myös kielten
vertailun ja tukee vieraiden kielten opiskelua.

Perusopetuksen kielitiedon jatkumo

Kielitiedon opetuksen jatkumo on ensinnäkin
ongelmallinen siksi, että opetussuunnitelman
perusteet eivät etene vuosiluokittain. Kielitieto
jaetaan eri vuosiluokille koulun omassa
opetussuunnitelmassa. Toiseksi deskriptiivisistä
ja normatiivisista näkökulmaa ei selvästi eroteta
toisistaan. Tiivistettynä Perusopetuksen
opetussuunnitelman perusteissa (2004) kielitietous
etenee seuraavasti:

Vuosiluokat 1–2: käsitteitä, esim. äänne,
kirjain, tavu, sana, lause, lopetusmerkki,
otsikko, teksti, kuva; iso alkukirjain nimissä
ja lauseiden alussa, lauseiden lopetusmerkit

Vuosiluokat 3–5: oppii ymmärtämään
kieliopillisen kuvauksen perusasioita, sanojen
ryhmittelyä merkityksen ja taivutuksen
perusteella, taivutuksen tehtävän tekstilauseessa,
lauseet rakenteellisina ja toisiinsa liittyvinä
yksikköinä; yleiskielen käytön harjoittelua,
oikeinkirjoituksen perusasiat: iso ja pieni
alkukirjain, yhdyssanat, lopetusvälimerkit,
muut välimerkit

Vuosiluokat 6–9: perustietoa omasta äidinkielen-
stä, sen rakenteesta, vaihtelusta ja muuttumisesta;
kirjoitetun

kielen lause- ja virketajun kehittämistä ja
oikeinkirjoituksen vakiinnuttamista; perustiedot
Suomen ja maailman kielitilanteesta ja käsitys
kielidemokratiasta ja äidinkielen merkityksestä;
suomen kielen vaihteita ja vaihtelua; suomen
kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen
ominaisuuksia ja vertailua muihin kieliin;
suomen kielen tilanteenmukaisen, sosiaalisen
ja maantieteellisen vaihtelun sekä yleiskielen
käytön perusteiden pohdintaa.

Etenkin siirtyminen yläluokille paljastaa
jatkumon aukot ja ongelmakohdat. Moni
seitsemännen luokan opettaja törmää kahteen
ongelmalliseen käsitteeseen: lauseeseen ja
pilkkuun. Alakoulussa on usein opittu, että
lause alkaa isolla alkukirjaimella ja päättyy
pisteeseen, aivan kuten opetussuunnitelman
perusteet ohjaavat opettamaan. Yläkoulun
opettaja sekoittaa alakoulussa luotua käsitejär-
jestelmää tuomalla lauseen rinnalle käsitteen
virke. Pilkusta on usein opittu, että sitä
käytetään ennen *että*-sanaa, jolloin pilkun
paikka saattaa olla kirjoituksessakin sanan
alussa ja tarvittaessa jopa rivin alussa ennen
että-sanaa: *,että*. Kyse on paljolti
opetussuunnitelman ja oppimateriaalin
ongelmista – ei esimerkiksi luokanopettajan
ammattitaidosta.

Opetussuunnitelman perusteissa ei luetella
kovin runsasta käsitteistöä, mikä on johtanut
oppimateriaalien erilaisiin ratkaisuihin.
Opetussuunnitelmaa luettaen myös vanhan
perinteen läpi, jolloin taustalla vaikuttaa
entinen opetusperinne. Etenkin lauseke-
käsite tulisi saada mukaan opetussuunnitelman
perusteiden tasolle, jotta lauseen rakenteen
opiskelu helpottuisi.

Oppikirjat ja koulujen omat opetussuunnitelmat
ovat vakiinnuttaneet ylä-

kouluun kielitiedon jatkumon, joka perustuu tekstitaitojen laajenevaan näkökulmaan. Eri luokilla huomio kiinnittyy eri rakennepiirteisiin esimerkiksi seuraavasti:

7. luokka: *sanat* tekstissä (sanaluokat, sanojen taivutus, johtaminen, yhdys-sanat, sanasemantiikkaa), virke, lause-tyypit, tekstin kokonaisrakenne

8. luokka: *lauseet* tekstissä (lauseke, verbien modukset, lauseen rakenne, lauseiden yhdistely, kielikuvat)

9. luokka: *tekstit* (kieliopin kokonaiskuva, systeemi, suomen kielen ominaispiirteet, sidosteisuus).

Käytännöksi on vakiintunut, että seitsemännellä luokalla kerrataan jo alakoulussa opiskeltuja sanaluokkia. Lähestymistapa on tekstuaalinen: kielioppitietoja yhdistetään tekstilajien ja -tyyppien ominaisuuksiin. Esimerkiksi kuvauksessa voi tarkastella adjektiiveja ja muita kuvailuvia ilmauksia. Tekstihavainnoista voidaan edetä myös omaan kirjoittamiseen ja oman tekstin tarkasteluun kielen kannalta.

Lukion kielitieto ja tekstitaidon koe

Ison suomen kieliopin ilmestymisen (2004) ja ylioppilaskokeen rakennemuutoksen (2007) jälkeen kielitiedon osuus lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on saanut uutta arvoa. Tekstitaidon kokeen vastauksien laatiminen edellyttää uudenlaista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineiden käsitteiden hallintaa, jota ei aiemmin ole ylioppilaskokeessa edellytetty. Tekstitaitotehtävien tehtävätyypit (Ikäläinen 2009) edellyttävät oppiaineen erilaisten käsitteistöjen hallintaa:

Vaikuttamaan pyrkivän tekstin erittely
Kaunokirjallisuuden erittely
Tekstikonaisuuden erittely
Kielen, tyylin tai sävyn erittely
Tuottotehtävät (esim. kirje, uutinen, vastine).

Tekstitaitotehtävissä kielitiedon käsitteitä voidaan käyttää tekstihavaintojen kielentämisessä, kun kysytään esimerkiksi ”Millä keinoin Anna-Leena Härkösen romanikatkelma luo vaikutelman puhekielisyydestä?” (kevät 2007) tai ”Millä tavoin arvostelijan mielipiteen kielteisyys näkyy arvostelun kielessä?” (kevät 2009).

Tekstitaitotehtäviä on myös kritisoitu irrallisiin tekstihavaintoihin kannustamisesta. Pelkkä tekstin erittely ja tekstihavainnot eivät kuitenkaan riitä, sillä eritelty piirteet on aina osoitettava mielekkäiksi kytkemällä ne tekstin merkitykseen ja kontekstiin. Tekstitaidon kokeessa korostuu tarkka, analyttinen ja tulkitseva lukutaito sekä tutkiva ote.

Ylioppilaskoe on tekstitaidon kokeen myötä muuttunut kypsyyskokeesta lukion päättökokeeksi, jossa mitataan opetus suunnitelman tavoitteiden hallintaa. Uudistus on herättänyt keskustelua: toisaalta kurssien sisällön opiskeluun kannustava tekstitaidon koe koetaan opetusta eheyttäväksi ja painopisteitä selkiyttäväksi – ja toisaalta esseiden kirjoittamiseen ja kirjallisuuden lukemiseen on liian vähän aikaa. Kun kokeessa samalla siirryttiin suhteelliseen arviointiin ja kun arvioitavien tekstien määrä nousi yhdestä neljään, kokeen arviointi monipuolistui. Kaikkiaan ylioppilaskokeen ohjausvaikutus on lisääntynyt uudistuksen jälkeen.

Lukion opetus suunnitelman perusteiden mukaan (2003) opiskelija syventää tietoa kielestä, kirjallisuudesta ja vies-

tinnästä ja osaa hyödyntää niihin liittyviä käsitteitä. Lisäksi opiskelija hallitsee kirjoitetun kielen normit ja ymmärtää yhteisen kirjakielen tarpeellisuuden. Kurssien sisällössä on vähän mainintoja siitä, mitä kielitiedon käsitteitä tulisi hallita ja missä kurssissa niitä opiskellaan. Oletuksena on, että perusopetuksessa käsitteet ovat tulleet tutuiksi. Lukion yhteisten kurssien nimet ovat seuraavat ja sulkeissa on kurssiin sopivaa kielitietoa:

Kurssi 1. Kieli, tekstit ja vuorovaikutus (kielenhuolto)

Kurssi 2. Tekstien rakenteita ja merkityksiä (kielen rakenne, sidosteisuus)

Kurssi 3. Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa (kielikuvat)

Kurssi 4. Tekstit ja vaikuttaminen (argumentointitavat ja retoriset keinot, vaikuttavan kielen piirteet)

Kurssi 5. Teksti, tyyli ja konteksti (sananvalinta, sävy, kielen kuvallisuus, rytmi, lauserakenne)

Kurssi 6. Kieli, kirjallisuus ja identiteetti (kielen vaihtelu).

Valtakunnallisilla syventävillä kursseilla 8 ja 9 kerrataan ja syvennetään tekstitaitoja ja esseekirjoittamista eli käytännössä valmistaudutaan ylioppilaskokeeseen. Kurssin 7 sisältönä on puheviestinnän taidot. Joissakin kouluissa on lisäksi omia koulukohtaisia syventäviä kursseja, joilla voidaan kielitietoa opettaa omana kokonaisuutena. Useimmiten näillä kursseilla korostuu kielenhuollon näkökulma.

Koeuudistuksen myötä oppikirjojen kielitieto-osuudet ovat saaneet uutta painoarvoa, koska niissä esitellään käsitteistöä laajemmin kuin opetussuunnitelman perusteissa. *Kieli ja tekstit* -oppikirjasarja (WSOY, 2006) on ottanut käyttöön runsaasti ISK:n termejä ja haastaa mielti-

mään, mitä termejä opetuksessa tarvitaan. Kirjan keskiosassa on kielioppipaketti, jonka suhde muuhun kirjaan voi jäädä samalla tavalla etäiseksi kuin aiempien oppikirjojen kielioppiliitteet. *Kieli ja tekstit 1* -oppikirjassa (2006) esitellään peruskieliopin yhteydessä käsitteet adpositiot, sävyartikkelit, fokusartikkelit, dialogipartikkelit, funktiosana, edussana, e-lause, yleiskonjunktio (*että*) ja adverbialikonjunktio (*jos, jotta, kun*). Näiden tieteellisen kieliopin käsitteiden opiskelu tässä laajuudessa ei lukiokurssiin tunnu mahtuvan. Toisaalta oppikirja käyttää termiä konnektori, jota ISK ei käytä. Tärkeää on, että uusien käsitteiden avulla voidaan tehdä havaintoja teksteistä myöhemmin: käyttökelpoinen on esimerkiksi verbien semanttinen luokittelu, jonka avulla lukiolainen voi huomata tekstilajien ja verbien kytköksen. Tällaista kielioppia tarvitaan lukioon lisää ja selkeästi pedagogisesta näkökulmasta.

Miten koulukielioppi uudistuu?

Tieteellisen kieliopin termimuutokset ovat osittain vakiintuneet jo koulukielioppiin. Setäläläisestä kielioppiperinteestä on irtauduttu esimerkiksi akkusatiivisijan määrittelyssä. Samoin uudet nominaalimuotojen nimitykset on ollut helppo ottaa käyttöön. Joka tieteenalalla tapahtuu muutoksia, joiden seurauksena saadaan uutta tietoa ja usein uusia termejäkin käyttöön. Miksi kielitiede olisi tässä suhteessa jotenkin erilainen? Selvää on, että uudistukset aiheuttavat täydennyskoulutustarpeita ja opetuksen uudistamista.

Kiinnostavaa on, miten esimerkiksi partikkelien sanaluokan uudelleen ryhmittely *Ison suomen kieliopin* jälkeen on oppikirjoissa huomioitu. Perinteinen sanaluokkien kolmijako on ollut seuraava:

nominit, verbit ja partikkelit. ISK jakaa sanat kolmia nomineihin, verbeihin ja taipumattomiin sanoihin, joihin kuuluvat adpositiot, adverbit ja partikkelit. Uusi suomenkielinen nimitys partikkelien sijaan on otettu käyttöön suurimassa osassa oppikirjoja:

Aktiivi 7 (Tammi, 2008): Osittain tai kokonaan taipumattomat sanat: partikkelit (konjunktiot, interjektio, pikusanat, huomionkohdistimet), adverbit, adpositiot

Aleksis 7 (Otava, 2006): Taipumattomat sanat: adverbit, liitepartikkelit, prepositiot ja postpositiot, keskustelusanat, konjunktiot

Kielioppinen (Taito, Voima, Tajua, WSOY 2008): Partikkelit: konjunktio, adverbi, interjektio, pre- ja postpositio

Loitsu 7 (Otava, 2007): Taipumattomat sanat: adverbit, adpositiot eli pre- ja postpositiot, partikkelit, esim. huu-dahdussanat, konjunktiot

Tekstitaituri 7 (WSOY, 2010): Taipumattomat sanat: adverbit, intensiteettisanat, konjunktiot, pre- ja postpositiot, interjektio, vastaus sanat

Uusi apulainen (Laatusana, 2009): Taipumattomat sanat: adverbit, pre- ja postpositiot, konjunktiot ja konnektiivit, keskustelupartikkelit.

Oppikirjojen ratkaisut eroavat toisistaan taipumattomien sanojen ryhmittelyssä. Loppujen lopuksi koko partikkeli-käsite osoittautuu melko tarpeettomaksi koulukieliopin kannalta, sillä se muodostaa turhan välikäsitteen taipumattomien sanojen ryhmän sisälle. Tärkeää taipumattomien sanojen ryhmittelyssä on kuitenkin se, mihin nimityksiä voidaan käyttää ja mitä kielen piirteitä niiden avulla voidaan paljastaa.

Taipumattomien sanojen uudessa ryhmittelyssä koulukieliopin kannalta on kiinnostava etenkin keskustelusanojen, keskustelupartikkeleiden tai vastaussanojen ryhmän erottaminen. Kun esimerkiksi keskustelupartikkelit esiintyvät oppijan kirjoittamassa tekstissä (*No, kaikkihan Suomessa seuraavat jääkiekkoa.*), voidaan pohtia, millaisen sävyn – puhekielisen, jutusteleavan tai rennon – ne tuovat tekstiin. Kun ilmiö nimetään ja määritellään käsitteeksi, siitä voidaan puhua ja tehdä havaintoja teksteistä. Siksi tieteen uudet termit voivat auttaa havainnoimaan tuttua asiaa uudesta näkökulmasta.

Keskustelupartikkelien ja konnektiivien ryhmien erottaminen etenkin lukiossa voi auttaa ymmärtämään sidosteisuutta ja kielenhuollon suosituksia paremmin. Sidosteisuutta luova konnektiivi pyrkii usein asettumaan virkkeen alkuun ja tuo mukanaan uuden englantilaistyyppisen pilkutuksen (*Silti, hän on paras ystäväni.*). Kun opitaan konnektiivin käsite ja käyttö, voidaan myös miettiä, mitä muita mahdollisuuksia on sijoittaa lauseeseen sidostava *silti*-sana.

Perusopetuksen ja toisen asteen opetuksen opetussuunnitelmia tehdään uudelleen noin kymmenen vuoden välein. Koulun kielitiedon jatkumon eri koulu-muodosta toiseen tulee olla sujuva ja tarkoin harkittu. Keskeinen käsitteistö voidaan kirjata opetussuunnitelman perusteisiin. Nyt käsitteistö vaihtelee oppimateriaaleittain, ja on mahdollista, että perusopetuksen ja lukion kirjat esittelevät erilaisia käsitteitä. ISK:sta voisi koulukielioppiin saada vielä uutta ainesta. Esimerkiksi muotti-käsitettä voisi soveltaa myös koulukieliopin näkökulmaan sopivasti. Samoin johtaminen ja johdokset voisivat olla enemmän esillä laajasti käsiteltävän sanojen taivuttamisen rinnalla. Kielitie-

don yhteydet muihin oppiaineen sisältöihin (esimerkiksi kirjoittamisen opetuksen) voisi tehdä näkyvämmäksi.

Lopuksi

Kielitiedon opetuksen tavoitteena on tukea kielitajua. Kielitaju on tajua käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla, ymmärtää kielen merkitys ajattelussa, tiedonhallinnassa ja vuorovaikutuksessa sekä kasvaa kielelliseen suvaitsevaisuuteen ja monikielisyyden arvostamiseen. Kielitajun olennainen osa on kielimuotojen suhteen ymmärtäminen. Oppijan tulisi toisaalta ymmärtää yleiskielen merkitys ja sen oppimisen tärkeys ja toisaalta hänen oman persoonallisen kielensä ainutlaatuinen merkitys. Jos oppija ei ymmärrä kieliopin ja kielenhuollon eli deskriptiivisen ja normatiivisen kieliopin eroa, hän voi kokea koko oppiaineen täysin tarpeettomaksi.

Kielitiedon opettamiseen liittyy myös keskustelu oppiaineen imagosta ja nimen muuttamisesta, jota ehdotetaan *Suomen kielen tulevaisuus* -toimintaohjelmassa (2009). Oppijat ovat paljolti oikeassa väittäessään, että osaavat äidinkieltään aivan riittävästi. Suomea ja etenkin suomen yleiskieltä he eivät riittävästi osaa, jos äidinkielellä ymmärretään omaa ensikieltä, puhekieltä. Opetuksen keskiössä on useimmin kuitenkin yleiskieli ja suomi yleisemmin eri kielimuotoineen. Siksi olisi oikeudenmukaista kutsua oppiainetta nimellä suomen kieli ja kirjallisuus. Nimenmuutos voisi vaikuttaa positiivisesti oppiaineen arvostukseen ja vähentää sen mainetta ”tylsänä tyttöaineena”.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisen sisällön määrittely on osa tulevaa opetussuunnitelmatyötä. Aineen-

opettajan näkökulmasta nykyinen perusopetuksen tuntijako on alakoulupainotteinen, sillä luokilla 1–6 opiskellaan 80 prosenttia oppiaineen kokonaismäärästä. Kesäkuussa 2010 julkistettu uusi tuntijakoehdotus olisi lisännyt yläkoulun tuntimäärää yhdellä ja samalla vähentänyt alakoulun tunteja (*Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010*).² Tutkimuksissa todetut erot tyttöjen ja poikien äidinkielen taidoissa on myös otettava huomioon uusien opetussuunnitelmien laadittaessa (ks. esim. Lappalainen 2009; Tainio 2010). *Suomen kielen tulevaisuus* -toimintaohjelma (2009) kannustaa kehittämään koulun kielitiedon opetusta niin, että lukiossa lisättäisiin kielitiedon opetusta muun muassa kielitieteellisten valinnaiskurssien avulla. Kielellistä yleissivistystä tarvitaan lisää.

MINNA HARMANEN
etunimi.sukunimi@hyl.fi

Lähteet

- Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 2010. Toiminnallinen kielioppi.* Äidinkielen opetustieteen seura.
- ALHO, IRJA – KAUPPINEN, ANNELI 2008: *Käyttökielioppi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HARMANEN, MINNA – KAIPAINEN, SUVI – MURTO, MERVU 2009: *Uusi apulainen.* Helsinki: Laatusana.
- HIIDENMAA, PIRJO 2007: Kielenhuolto tekstitaitojen osana. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 123–137. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

2. Kesäkuussa 2010 julkaistu tuntijakoehdotus jäi hyväksymättä. Vaalien jälkeen on elokuussa 2011 nimetty uusi työryhmä valmistelemaan perusopetuksen tuntijakoa.

- IKÄLÄINEN, KAISA 2009: Tekstitaitojen ytimessä – käytännön kokemuksia aikuislukioista. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöri-tyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 100–106. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, ANNELI 2009: Tekstitaitoisen kielioppia. – Kirsi Heikkinen & Sirkku Leppilahti (toim.), *Ylioppilastekstejä 2009* s. 199–202. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto & Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, SIRPPA 1986: *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Kielioppityöryhmän mietintö. Helsinki: Edita 1994.
- Kielioppi koulussa*. Toim. Minna Harmanen & Mari Siirainen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto 2006.
- KOUKI, ELINA 2009: ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Scripta lingua fennica edita. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 293. Turku: Turun yliopisto.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2009: Äidinkielenopetuksen kysymysmerkkejä. – *Virittäjä* 113 s. 585–589.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2009.
- TAINIO, LIISA 2010: Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. – *Virittäjä* 114 s. 108–114.
- TULONEN, HANNELE 2010: Oman elämänsä predikaatit. Kuivaa kielioppia elävöitetään draaman avulla espoolaiskoulussa. – *Helsingin Sanomat* 5.12.2010.