

## **Pedagoginen kielitieto - mistä lähteä liikkeelle ja mihin palata?**

Matti Leiwo  
Suomen kielen laitos  
Jyväskylän yliopisto

Pedagogisen kielitiedon ja kieliopin opetuksen tärkein teesi on, että opetuksen on lähdettävä siitä, mitä oppilaat jo osaavat. He osaavat äidinkieltänsä kieliopin, esimerkiksi verbien käskymuodot ja niiden käytön, ja heillä on metalingvistisiä käsitteitä, joilla puhua kielestä. Opetuksen on perustuttava tähän osaamiseen ja nostettava osaaminen tietoiselle tasolle sekä kehitettävä metalingvistisistä arkikäsitteistä kieliopillisia käsitteitä. Kieliopin opetus on rakennettava metalingvistisen kehityksen ja käsitteiden vaikeuden mukaan, ei kieliopillisen systematiikan. Pedagogisessa kielitiedossa ensisijaisia ovat merkitykset ja käyttö, eivät muodot ja rakenteet.

Näin kieliopin opetus voi olla keskustelevaa ja se voi kehittyä älylliseksi seikkailuksi, josta on apua lukemisen ja kirjoittamisen ongelmissa. Tämä seikkailu voi myös ohjata analyttiseen lukemiseen ja syventää kirjallisuuden lukukokemuksia.

### **Oppilaat osaavat kieliopin, ja kielioppi on osaamisesta tietoiseksi saattamista**

Kielenkehitys on läpi elämän jatkuva (open-ended) ja hyppäyksellinen (non-linear) eli vanhojen taitojen uudellenorganisointiin perustuva prosessi, ja kielitaidot kehittyvät niin käyttötehtävien lisääntyessä kuin muodollisessa opetuksessa. Kehitys perustuu kognitiivisiin, kommunikatiivisiin ja kielellisiin valmiuksiin ja osaamiseen. Kouluikäiset osaavat äidinkieltänsä kieliopin, toisin kuin vieraan kielen kieliopin. Oppilaat osaavat kertoa, kysyä ja käskää arkipäivän tilanteissa, he osaavat muodostaa väite- ja kysymyslauseita, taivuttaa verbejä ja nomineja jne. Tällaisia asioita ei siis tarvitse opettaa. Opetuksen tärkein tehtävä onkin nostaa osaaminen tietoiselle tasolle ja saada ilmaisukeinot tietoiseen käyttöön. Edelleen oppilailla on käytössään arkipäivän metalingvistisiä käsitteitä, joilla puhua kielestä ja teksteistä. Mitä he sitten eivät osaa tai tiedä? Oppilaat eivät osaa käyttää kielitietoaan kognitiivisesti ja viestinnällisesti vaativissa tilanteissa, he eivät tunne esim. yleiskielen ja kirjoitetun kielen normeja eivätkä pysty useisiin ja osin implisiittisiin kriteereihin perustuviin sanaluokkien tai lauseenjäsenten luokituksiin. Oppilaiden tiedon nostaminen tietoiselle ja abstraktimmalle tasolle ja uuden tiedon kytkeminen olemassaolevaan ei ole mutkatonta vaan vaatii oppilaiden kielenkäytön, kognition ja metalingvistisen ajattelun tuntemista.

Koulukieliopit on yleensä valjastettu normatiivisuuden palvelukseen: kuinka taivuttaa oikein, kysyä kohteliaasti jne. Yhteys ei kuitenkaan ole mitenkään itsestään selvä: normit eivät yleensä ole luonteeltaan kieliopillisia vaan perustuvat yleensä arvoasetelmiin ja erilaisiin, keskenään ristiriitaisiin käytännöllisyysnäkökohtiin. Normit ovatkin enemmän sosiaalisia kuin kielitieteellisiä: normien rikkomisesta rangaistaan, viestiä ei ymmärretä tai viestin esittäjää pidetään epäuskottavana ja/tai sivistymättömänä jne. Normien sosiologinen tarkastelu saattaisikin sopia kielenhuollon ja oikeakielisyyden opetukseenkin paremmin kuin niiden kytkeminen kielioppiin.

### **Kielioppi tukee metalingvististä kehitystä**

Kieliopin ja kielitiedon opetuksen pitää seurata oppilaiden metalingvististä kehitystä, ja kielitieto ja kielioppi pitäisi järjestää opetuksessa metalingvistisin periaattein, ei esimerkiksi traditionaalien kieliopin systematiikan mukaan. Näin opetussuunnitelma voisi alkaa sellaisista



yleisistä kysymyksistä kuin mikä on sana sekä merkityksen ja muodon erottaminen, äänteen ja kirjaimen erottaminen ja lauseen ja viestin erottaminen. Myös kieliopillisten kokonaisuuksien opetuksen pitäisi seurata metalingvististä kehitystä ja edetä helpoista päättelyistä vaikeisiin. On pohjimmiltaan kognitiivinen ongelma, miten oppilaat ymmärtävät semanttisen määrittelyn esimerkiksi määritelmässä "verbit ilmaisevat tekemistä" ja miten siitä voidaan edetä rajoittaviin kriteereihin ("taipuvat aikamuodoissa, persoonassa jne.). Edelleen esimerkiksi sijajärjestelmän opetus voitaisiin aloittaa prototyypisistä, merkitystehtäviltään ja tunnuksiltaan selvistä paikallissijoista, joiden käyttö selviää ilman kontekstiäkin, ja sitten edetä abstraktimpiin suhteisiin ja vaikeampiin kieliopillisiin sijoihin vastakohtana traditionaalinen kieliopin etenemiselle ja logiikalle, joka alkaa kieliopillisista sijoista.

Metalingvistinen eteneminen ja metalingvististen käsitysten pohdiskelu johtaa myös ulkoa opittavan tiedon minimoimiseen ja päättelyn nostamiseen pääasiaksi. Kieliopin opetuksen suurin ongelma on ollut ja on edelleen, että opetus lähtee yleensä kieliopin käsitteistä ja systematiikasta, joita yritetään siirtää oppilaiden mieliin. Asian pitäisi kuitenkin olla täysin päinvastoin: opetuksen pitäisi lähteä yksinkertaisista käsitteistä ja oppilaiden käsityksistä ja kehittää niitä kielitieteen suuntaan ja vähitellen päätyä kieliopillisiin käsitteisiin.

### **Kielioppi on tie yhteiseen älylliseen seikkailuun**

Kieliopin opetusta on aina perusteltu korostamalla kieliopin tehtävää loogisen ajattelun kehittäjänä. Käytännön opetuksessa on saattanut käydä päinvastoin: kieliopin opetus on sotkenut oppilaiden kielitajua. Opetussuunnitelmissa pitäisikin nostaa kieliopin älyllinen ("opettaa ajattelemaan loogisesti") puoli esille, lähinnä se miten siihen päästäisiin. Se tapahtuu korostamalla kieliopin käsitteiden ja määritelmien problematisointia (vs. nimeäminen ja luokittelu), oppilaiden omaa pohdiskelua ja päättelyä sekä tulosten kokoamista ja esittämistä hyvin ja kuvaavin esimerkein. Ajatellaan jälleen esimerkkinä sijamuotojen opetusta (Leiwo 1996, 1998), jotka ovat yksi keskeinen suomen ja unkarin kieliopin asia. Siinä voidaan erottaa erilaisia opetustehtäviä esimerkiksi seuraavasti:

- sijojen nimeäminen ja tunnistaminen sijatunnuksen avulla
- sijatunnusten kuvaaminen ja määrittely nimen perusteella
- sijojen merkitystehtävien oivaltaminen
- erilaisten merkitystehtävien vertailu esimerkiksi prototyypiseen merkitykseen
- erilaisten sijakuvausten vertailu ja arviointi
- sijojen tietoinen valinta ja käyttö kirjoitetuissa teksteissä ja
- sijojen ja niiden merkitystehtävien vertailu muiden kielten vastaaviin keinoihin.

Vaikka kahta ensimmäistä tasoakin ehkä tarvitaan kieliopin opetuksessa, opetus ei voi jäädä niiden varaan. Jos opetus jää tälle tasolle, siitä myös tulee sijojen muodollisten tunnusten nimeämistä ja tunnistamista ja opetuksesta kuulustelua, koska taivutusopillisista faktoista ei voi keskustella eikä niissä ole mitään pohdiskeltavaa. Kielioppi jää ulkoa opiskeluksi ja irrallisiksi määritelmiksi. Vasta kun mukaan otetaan erilaiset merkitystehtävät, asioista tulee ongelmia, joista on mahdollista keskustella. Oppilaiden on mahdollista pohdiskella erilaisia vaihtoehtoja, valita niistä kehittyneempiä ja yleisempiä, ymmärtää esimerkiksi määritelmien prototyypisten merkitystehtävien suhde erityistapauksiin, nähdä (esimerkiksi) paikallissijajärjestelmä paradigmaattisena kokonaisuutena jne. Vasta näin ymmärrettynä kielioppi tarjoaa pohdiskeltavaksi sopivia keskustelunaiheita ja opettaa ajattelemaan (oivaltamaan, vertailemaan, arvioimaan ja kytkemään kielitiedon kielen käyttöön). Olennaista on myös "yhteisen seikkailun eli keskustelunäkökulman korostaminen: eri kehitysvaiheissa olevat oppijat tekevät eritasoisia päätelmiä ja näin ryhmissä rakentuu tieto luontevasti erilaisia näkökulmia vertailemalla ja yhdistelemällä.



Ryhmätyöskentelyn yhdistäminen opettajajohtoiseen työskentelyyn on olennaista metalingvistisissä pohdiskeluissa, koska intuitioista puhuttaessa oppilaat tekevät virhepäätelmiä, ymmärtävät asioita ja keskustelun tavoitteet väärin ja asioita käsitellään kognitiivisesti eritasoisesti. Ryhmässä myös edistyneemmät vetävät hitaampia mukanaan ja kun ryhmän pohdiskelun tulokset otetaan yhteiseen käsittelyyn opettajan johdolla, virhepäätelmät ja väärinkäsitykset menevät ryhmän tiliin. Ne eivät ole yksilöllisiä vaan kollektiivisia ja näin virheiden tekemisen pelko vähenee ja keskusteluun on helpompi osallistua.

On myös muistettava, että yksi äidinkielen tuntien keskeinen tehtävä on keskustelu-, argumentointi- ja väittelytaitojen opetus. Metalingvistisissä keskusteluissa kielitiedon opetus on mahdollista integroida tämän yleistavoitteen kanssa ja tehdä pohdiskelusta vielä yhteinen seikkailu tuntemattomaan ja ennalta arvaamattomaan merkitysten maailmaan.

### **Kielioppi on tie lukemiseen ja kirjoittamiseen**

Kielioppi on kirjoitetun kielen normien opetukseen kovin kömpelö teoria, ja kielioppi ja oikeakielisyys on tieteellisissä kieliopissa aina erotettu. Vain pieneen osaan normeja löytyy luonteva kieliopillinen perustelu. Monet kieliopilliset kategoriat ja käsitteet sensijaan sopivat myös kirjoitustaitojen opetukseen, monista taas on ehkä enemmän haittaa. Monen kieliopillisen asian opetus voidaan myös perustaa oppilaiden omiin kirjallisiin tuotoksiin, vaikka ajatus on levinnyt kieliopin opetukseen hyvin hitaasti, ehkä siksi, että tällainen opetus vaatii opettajalta syvällisenä pää paneutumista opetukseen kuin valmiiden kielioppitekstien käsittely.

Kirjoittamisen ja kieliopin voi kytkeä toisiinsa esim. tekstin prosessoinnissa ja tekstityypin valinnassa. Tarkastelen seuraavassa prosessinäkökulmasta amerikkalaisen K.W.Huntin ajatuksia kehitellen (Leiwo 1984) sellaisia koulukieliopinkin keskeisiä asioita kuten rinnastus ja alistus, prosesseina rinnastaminen ja alistaminen, pronominit eli pronominalistaminen, ellipsi eli poistaminen, attribuutit eli attribuutistaminen vastakohtana taksonomiselle pää- ja sivulauseiden nimeämislle ja tunnistamiselle, konjunktioiluetteloille ja normatiivisille pilkkusäännöille. Huntin ajatus oli kehittää kirjoitustaitoa yhdistelemällä propositioiksi pilkottua tekstiä suuremmiksi kokonaisuuksiksi, lauseiksi ja hyväksi asiategistiksi, saduksi jne.

Lähtökohtana voisi olla esimerkiksi seuraavanlainen tekstikatkelma: *Rosvo oli suuri. Rosvo oli ruma. Rosvolla oli puujalka. Rosvo varasti mummon kanan.* Katkelmaa voi editoida yhdistämällä lauseet rinnastamalla ja korvaamalla toistuvia sanoja pronomineilla, esimerkiksi seuraavanlaiseksi: *Rosvo oli suuri ja hän oli kauhean ruma ja hänellä oli puujalka ja hän varasti mummon kanan.* Teksti on edelleen kömpelö, ja sitä editointia voi jatkaa esimerkiksi valitsemalla tekemistä kuvaavan lauseen päälauseeksi ja upottamalla rosvoa kuvaavat lauseet siihen relatiivilauseiksi: *Rosvo, joka oli suuri ja kauhean ruma ja jolla oli puujalka, varasti mummon kanan.* Seuraava vaihe on pohdiskella, voisiko relatiivilauseet korvata adjektiiviattribuuteilla, esim. *Suuri ja kauhean ruma rosvo, jolla oli puujalka, varasti mummon kanan.* Lauserakenne on sadunaluksi liian raskas mutta rakenteeltaan hyvä poliisiraportin tai tiiviin ekspositorisen tekstin aloitus.

Klassisesti kirjoittamisen opetuksessa on niin äidinkielen kuin vieraan kielen opetuksessa käsitelty myös konnektoreita ja lauseiden järjestelyä tekstissä, esimerkiksi seuraavat kaksi lausetta voidaan tekstissä yleensä rinnastaa tunnusmerkittömällä ja-konjuktioilla: *Pekka on rehellinen. Pekka pysyy aina köyhänä.* Rinnastettuna katkelma siis on *Pekka on rehellinen ja pysyy aina köyhänä.* Selvempää tietysti on eksplisiittisyyteen pyrkivissä teksteissä yhdistää lauseet esimerkiksi seuraavasti: *Vaikka / koska Pekka on aina rehellinen, hän pysyy aina*



*köyhänä*. Lauseiden järjestys voidaan myös vaihtaa laajemman kontekstin näkökulmasta. Toisin on, jos kertomus etenee temporaalisesti, esim. *Pekka ja Liisa menivät naimisiin. He saivat kaksi lasta*. Lauseiden järjestystä ei voi vaihtaa, esim. *Pekka ja Liisa saivat kaksi lasta. He menivät naimisiin*, ilman että tulkinta muuttuu. Jos lasten saaminen halutaan ensimmäiseksi lauseeksi, tarvitaan eksplisiittinen konjunktio osoittamaan lauseiden välisiä suhteita ja muutoksia aikamuodoissa, esim. *Pekka ja Liisa saivat kaksi lasta, kun/ sen jälkeen kun he olivat menneet naimisiin*. Esimerkit johtavat monenlaisiin pohdiskeluihin lauseiden asemasta ja järjestyksestä tekstissä, konjunktioiden ja tempusten merkitystehtävistä, eikä konjunktioita tarvitse "uhrata" pilkuttamiselle kuten suomalaisissa koulukieliopissa usein käy. Pilkuttamistakin voidaan tarkastella lähtemällä välimerkkien merkitystehtävistä, kuten seuraava sähköpostissa kiertänyt esimerkki osoittaa:

*An English professor wrote the words, "a woman without her man is nothing" on the blackboard and directed the students to punctuate it correctly.*

*The men wrote: "A woman, without her man, is nothing."*

*The women wrote: "A woman: without her, man is nothing."*

*Punctuation is everything!*

Tällainen opetus on todennäköisesti kognitiivisesti ymmärrettävämpää ja motivoivampaa kuin muodollinen konjunktioiden ja lausetyyppien opetus, mutta paljon hyödyllisempää. Vaikeaksi se tulee, jos siinäkin noudatetaan periaatetta, että lähdetään oppilaan osaamisesta, hänen omista teksteistään, ja kehitetään niitä. Mutta se on kuitenkin väistämätöntä, jos halutaan, että kieliopista on hyötyä kirjoitusprosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja tuotoksen editoinnissa.

## **Kielioppi on tie kirjalliseen seikkailuun**

Kirjallisuuden näkökulmasta kieliopin kannalta kiinnostavimmaksi asiaksi nousee ehkä merkityksen ja kieliopillisen muodon tiukka yhteenkuuluvuus esimerkiksi runoissa ja novelleissa, vaikka kielitietoon ja kielioppiin nojaa kaikki kauno- ja muiden kirjallisten tekstien analyysi (suomalaisia tutkielmia ks. esim. Kytömäki 198X, Lautamatti ja Leiwo 198X ja Leiwo 198X). Mutta nimenomaan kirjallisuus tarjoaa mahdollisuuksia myös laajentaa kieliopillista tarkastelua semioottiseen näkulmaan. Kirjallisuuden analyysissä keskeinen käsite on merkityksellistäminen ja sen kaksi tasoa. Primaaria merkityksellistämistä ovat denotaatiot eli "kielen suhde todellisuuteen", esimerkiksi lause *Molemmilla menestyneillä Rytsölän veljeksillä on Lamborghini (kuten kuvasta näkyy)* ja siihen mahdollisesti liittyvä kuva todellisuuden, "faktojen" kuvauksena. Sekundaari merkityksellistäminen on primaarien merkitysten kytkemistä käyttäjän tuntemuksiin, kokemuksiin ja tietoihin. Tämä voi tietysti tapahtua vapaan assosioinnin menetelmällä, mutta myös kielitietoa systemaattisesti soveltamalla ja samalla ajattelua systemaattisesti kehittämällä.

Esimerkissä Lamborghinit ovat Rytsölän veljesten rikkauden indeksi, mutta tekstistä, kontekstista ja lukutavasta riippuen menestymisen, tyhmyyden, onnekkouden tai näyttämishalun symboli. Tälle tasolle kuuluu myös tekstin myyttien "lukeminen" eli merkitysten kytkeytyminen luonnollisina pidettyihin asioihin, itsestäänselvyyksinä pidettyjen asioiden kuten oletuksen "menestys on rikkautta" löytäminen. Erilaisten implikaatioiden, presuppositioiden ja sisällytysten käsittely ei onnistu ilman hyvää kieliopillista ymmärrystä.

Kielitieto (kriittinen diskurssianalyysi esimerkiksi) tarjoaa myös käsitteet kieliopillisten ja muiden metaforien käsittelyyn, tekstin tyypillisiin konventioihin ja tekstin tarkasteluun ideologisessa kehityksessä. Tyypiesimerkki ovat lausetyyppi *..metsien hakkaaminen aavikoittaa ylänköä*, jossa jäämme miettimään, miksi tässä tekstissä ja kontekstissa hakkuiden tekijä puuttuu tekstistä ja miksi



metsien hakkaaminen on ilmaistu norninaalimuodolla, tai ainakin mitä informaatiota näin välittyy ja jää välittymättä. Mahdollisuuksia tarkastella arkikielisen ja runollisen tekstin eroja tarjoavat yksinkertaiset runokatkelmat ja niiden rakenteen pohdiskelu ja vertailu erilaisiin lähes synonyymisiin ilmaisumahdollisuuksien: esim. Paavo Haavikon (TARKISTA; SAARIKOSKEN?) säe... *kun puut ovat tulleet* sekä Eeva-Liisa Mannerin säkeet *Pellavaikkuna katsoo tummenevaan länteen, Ruukkutiilikatot kasvavat taskuruohoa ja suolaheinää, Tuikut kulkevat piholla ja teiden yli/ arkailleen kuin kiiltomatojen valot*. On helppo havaita, kuinka maailman hahmottaminen eli merkitykset ja tyyli laji muuttuvat esimerkiksi lauseissa *kun puissa on tuullut, kun katsoo pellavaikkunasta länteen, ruukkutiilikatoilla kasvaa ja ihmiset kuljettavat tuikkuja, jotka loistavat kuin arkailevien kiiltomatojen valot*. Esimerkeistä on myös helppo päätyä pohdiskelemaan lauseiden synonyymisyyttä ja lauseenjäsenten merkitystehtäviä ilman sen kummempaa teknistä käsitteistöä. Edistyneimmille vieraan kielen opiskelijoille tällaiset esimerkit tarjoavat myös ikkunan suomalaisiin runomuotoihin.

### Tie vieraaseen kieleen käy käy äidinkielen kieliopin kautta

Äidinkielen ja vieraiden kielten kieliopin opetuksessa kielten ilmaisukeinoja ja rakenteita voidaan verrata monella eri tasolla. Voidaan vertailla sijojen ja prepositioiden tai postpositioiden käyttöä ja niiden merkitystehtäviä, miten suomessa saavutaan jonkin mutta indeurooppalaisissa kielissä jossakin. Tällaista knoppologiaa koulukieliopissa on aina ollut, joka irrallisina tietoina tai systemaattisemmin. Mutta myös tekstin laatimiseen ja tulkitsemiseen liittyvässä kielitiedossa raja äidinkielen ja vieraan kielen välillä on mielivaltainen: konjunktioiden käyttö tai poikkeavat subjektit runosäkeissä toimivat samalla tavalla erikielisissä teksteissä, tai jos keinot eroavat, sitä kiintoisampaa.

*Tässä on ehkä klassisen filologian ja historioivan kielitieteenkin mahdollisuudet koulukieliopin näkökulmasta: tuottaa kiinnostavaa ja kielien rikasta ja monipuolista materiaalia oppilaiden näkökulmasta eksoottista tietoa ja esimerkiksi kielen laanteen yleistä pohdiskeluun. Toisaalta olemme siirtymässä monikulttuuriseen ja monikieliseen maailmaan*

jossa kielitiedon asema on arvioitava aivan uudella tavalla. Mitä tahansa käytännössä teemme, entistä tärkeämmäksi nousee kielten yhteisen tiedon korostaminen ja erojen tarkastelu tästä näkökulmasta.

### Paluu juurille?

Kieliopin opetus palautuu triviumiin, grammatiikkaan, retoriikkaan ja dialektiikkaan, josta kansallisvaltioiden syntyessä kansalliskielten kielioppi erotettiin omaksi itsenäiseksi oppiaineekseen. Suomenkielen kielioppeja ryhdyttiin kirjoittamaan äidinkielen kouluopetusta varten *kansallisen heräämisen myötä ja suomen kielen opetuksen laajetessa 1800-luvun puolivälissä*; esimerkiksi ensimmäinen suomen kielioppi suomeksi, A. K. Koranerin [*Corander*] *Suomalajnen Kieli-Oppi koulujen tarpe'eksi*, ilmestyi vasta 1845. Kielioppeja tarvittiin suomen opiskelussa ja suomen kielen normien vakiinnuttamisessa. Suomessa sivistyneistö osin vaihtoi kieltäänkin ja kielenvaihdossa koulukielioppi oli tärkeä apuneuvo. Suomalaiseksi koulukieliopin malliksi vakiintuivat 1900-luvun alussa sadaksi vuodeksi E.N. Setälän morfofonologisesti painottuneet ja niiden mallin mukaan laaditut koulukieliopit, joista myös opeteltiin esimerkiksi suomen kielen taivutusta (laajemmin ks. esim. Leiwo & Nieminen 2000).

Koulun kielitiedon opetus lähtee usein liikkeelle joistakin äidinkielen kieliopin spesifeistä asioista: sanaluokista, taivutusmudoista ja lauseenjäsensistä. Olennainen osa kielioppia ovat myös siihen kytketyt normatiiviset säännöt ja ideologiset sisällöt "äidinkielemme" erikoislaadusta. Tämä myös nähdään kielitiedon ydinasiasta (koulun kielitiedosta ks. esim. Savolainen 1998). Tässä olen kuitenkin koettanut esittää, että opetuksen pitäisi lähteä liikkeelle



metsien hakkaaminen on ilmaistu norninaalimuodolla, tai ainakin mitä informaatiota näin välittyy ja jää välittymättä. Mahdollisuuksia tarkastella arkikielisen ja runollisen tekstin eroja tarjoavat yksinkertaiset runokatkemat ja niiden rakenteen pohdiskelu ja vertailu erilaisiin lähes synonyymisiin ilmaisumahdollisuuksien: esim. Paavo Haavikon (TARKISTA; SAARIKOSKEN?) säe... *kun puut ovat tulleet* sekä Eeva-Liisa Mannerin säkeet *Pellavaikkuna katsoo tummenevaan länteen, Ruukkutiilikatot kasvavat taskuruohoa ja suolaheinää, Tuikut kulkevat piholla ja teiden yli/ arkailleen kuin kiiltomatojen valot*. On helppo havaita, kuinka maailman hahmottaminen eli merkitykset ja tyyli laji muuttuvat esimerkiksi lauseissa *kun puissa on tuullut, kun katsoo pellavaikkunasta länteen, ruukkutiilikatoilla kasvaa ja ihmiset kuljettavat tuikkuja, jotka loistavat kuin arkailevien kiiltomatojen valot*. Esimerkeistä on myös helppo päätyä pohdiskelemaan lauseiden synonyymisyyttä ja lauseenjäsenten merkitystehtäviä ilman sen kummempaa teknistä käsitteistöä. Edistyneimmille vieraan kielen opiskelijoille tällaiset esimerkit tarjoavat myös ikkunan suomalaisiin runomuotoihin.

### **Tie vieraaseen kieleen käy käy äidinkielen kieliopin kautta**

Äidinkielen ja vieraiden kielten kieliopin opetuksessa kielten ilmaisukeinoja ja rakenteita voidaan verrata monella eri tasolla. Voidaan vertailla sijojen ja prepositioiden tai postpositioiden käyttöä ja niiden merkitystehtäviä, miten suomessa saavutaan jonkin mutta indeeurooppalaisissa kielissä jossakin. Tällaista knoppologiaa koulukieliopissa on aina ollut, joka irrallisina tietoina tai systemaattisemmin. Mutta myös tekstin laatimiseen ja tulkitsemiseen liittyvässä kielitiedossa raja äidinkielen ja vieraan kielen välillä on mielivaltainen: konjunktioiden käyttö tai poikkeavat subjektit runosäkeissä toimivat samalla tavalla erikielisissä teksteissä, tai jos keinot eroavat, sitä kiintoisampaa.

Tässä on ehkä klassisen filologian ja historioivan kielitieteenkin mahdollisuudet koulukieliopin näkökulmasta: tuottaa kiinnostavaa ja kielten rikkautta ja monipuolisuutta korostavaa, oppilaiden näkökulmasta eksoottista tietoa ja esimerkistöä kielen luonteen yleiseen pohdiskeluun. Toisaalta olemme siirtymässä monikulttuuriseen ja monikieliseen koulutukseen, jossa kielitiedon asema on arvioitava aivan uudella tavalla. Mitä tahansa käytännössä teemme, entistä tärkeämmäksi nousee kielten yhteisen tiedon korostaminen ja erojen tarkastelu tästä näkökulmasta.

### **Paluu juurille?**

Kieliopin opetus palautuu triviumiin, grammatiikkaan, retoriikkaan ja dialektiikkaan, josta kansallisvaltioiden syntyessä kansalliskielten kielioppi erotettiin omaksi itsenäiseksi oppiaineekseen. Suomenkielen kielioppeja ryhdyttiin kirjoittamaan äidinkielen kouluopetusta varten kansallisen heräämisen myötä ja suomen kielen opetuksen laajetessa 1800-luvun puolivälissä; esimerkiksi ensimmäinen suomen kielioppi suomeksi, A. K. Koranerin [Corander] *Suomalajnen Kieli-Oppi kowlujen tarpe'eksi*, ilmestyi vasta 1845. Kielioppeja tarvittiin suomen opiskelussa ja suomen kielen normien vakiinnuttamisessa. Suomessa sivistyneistö osin vaihtoi kieltäänkin ja kielenvaihdossa koulukielioppi oli tärkeä apuneuvo. Suomalaiseksi koulukieliopin malliksi vakiintuivat 1900-luvun alussa sadaksi vuodeksi E.N. Setälän morfofonologisesti painottuneet ja niiden mallin mukaan laaditut koulukieliopit, joista myös opeteltiin esimerkiksi suomen kielen taivutusta (laajemmin ks. esim. Leiwo & Nieminen 2000).

Koulun kielitiedon opetus lähtee usein liikkeelle joistakin äidinkielen kieliopin spesifeistä asioista: sanaluokista, taivutusmudoista ja lauseenjäsentistä. Olennainen osa kielioppia ovat myös siihen kytketyt normatiiviset säännöt ja ideologiset sisällöt "äidinkielemme" erikoislaadusta. Tämä myös nähdään kielitiedon ydinasiasta (koulun kielitiedosta ks. esim. Savolainen 1998). Tässä olen kuitenkin koettanut esittää, että opetuksen pitäisi lähteä liikkeelle

yleisistä asioista, kielen osaamisen nostamisesta tietoiselle tasolle, metalingvistisen tiedon kehittämistä ja kielitiedon kytkemisestä kielellisiin taitoihin. Näin kielioppi voi olla tie kirjoittamiseen ja lukemiseen, tie yhteiseen älylliseen seikkailuun ja tie kirjallisuuden syvempään kokemiseen ja analyttiseen lukemiseen.

Kielitiede on hajonnut, ei ole yhtä yhtenäistä kieliteoriaa eikä kielioppia, ja tästäkin näkökulmasta koulukielioppi on mielekästä nähdä koulun kielitietona, joka nousee oppilaiden osaamisesta ja perustuu heidän tarpeisiinsa. Ehkä voisi - väärinkäsitysten uhallakin - tiivistää, että opetuksen tulisi palata kolmen tien risteykseen, triviumin grammatiikkaan, retoriikkaan ja dialektiikkaan yleisinä, yhteenkuuluvina tietoina ja teinä vaikuttamiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen.

### Lähteet ja kirjallisuutta

- Kytömäki, L. 1987. Kieleen muuttanut ihminen: Pentti Saarikosken suhde kieleen. *Sananjalka* 29, 85-112.
- Lautamatti, L. - M. Leiwo. 1984. Kielitieto kirjallisuuden analyysissä. *AFinLA Yearbook 1984*, toim. K. Sajavaara, M. Leiwo & M. Eloranta. AFinLA:n julk. 38, 33-40.
- Leiwo, M. 1989. Tekstianalyysin soveltamisesta kaunokirjallisiin teksteihin. *Kielestä kiinni*, toim. S. Aalto, A. Hakulinen, K. Laalo, P. Leino & A. Lieko, 152-164. Jyväskylä: SKS.
- Leiwo, Matti 1984. Pedagogisen kieliopin perusteita. *AFinLA Yearbook 1984*, toim. K. Sajavaara, M. Leiwo & M. Eloranta. AFinLA:n julkaisuja 38, 45-56.
- Leiwo, Matti 1996. Sijamuodot äidinkielen koulukieliopissa. *Kuuskymppinen*, toim. S. Pekkola. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja 38, 88-109.
- Leiwo, Matti 1998 Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? *Puolin ja toisin*, AFinLA:n vuosikirja 1998. AFinLA:n julk. 56, 175-188.
- Leiwo, Matti & Nieminen, Lea 2000. The Finnish case system in pedagogical grammars. *The History of Linguistic and Grammatical Praxis*, toim. Desmet, P., Jooken, L., Scmitter, P. ja Swiggers, P.
- Savolainen, K 1998. *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 43. Joensuun yliopisto.