



Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi

Liisa Tainio ja Jenni Marjokorpi

Tulevien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (OPS16) korostuvat kielitietoisuus ja entistä laajemmin ymmärretyt tekstitaidot, joita ehdotuksessa kutsutaan monilukutaidoksi. Perustan tekstitaidoille luovat luokanopettajat, jotka opettavat valtaosan äidinkielen perusopetuksesta. Mitä tämä opetussuunnitelman uusi suunta tarkoittaa luokanopettajaopiskelijoiden kannalta?

Nykyisissäkin opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tekstitaidot painottuvat: kielen rakenteiden tarkastelusta on siirrytty kohti merkityksen ja käytön näkökulmaa. Sanaa kielioppi ei mainita kertaakaan, vaikka kieliopillisuudesta puhutaankin useaan otteeseen ja vaikka tuo ilmeisen pelottava sana esiintyy muiden kielten osioissa. Tätä kirjoitettaessa uuden suunnitelman luonnoksesta puuttuvat vielä oppiainekohtaiset sisällöt, mutta yleisessä osassa näkyy entistä vahvemmin trendi kohti kielen merkityksen ja käytön korostusta, mikä tarkoittaa uutta pohdintaa myös luokanopettajakoulutukseen.

Kielioppi isänmaan asialla

Kieliopin opettamiseen liittyvissä keskusteluissa on aina puhuttu yllättävän paljon aivan muista kuin puhtaasti kielitieteellisistä tai kielididaktisista asioista (Cameron 1995; Lefstein 2009). Kielioppi näyttäytyy sekä maallikoiden että kasvatuksen asiantuntijoiden koulutusdiskursseissa vahvasti ideologisenä ja poliittisena kysymyksenä. Äidinkielen opetuksen alkuvaiheessa kieliopin opettamista pidettiin keskeisenä kansallisen heräämisen ja herättämisen välineenä (Koskinen 1988). Kieliopin opettaminen koettiin kasvattajien isänmaalliseksi tehtäväksi, se oli ”velvollisuudentuntoisten, moraalisten opettajien kutsumustyö” (Mäkinen 1972, 97). Deborah Cameronin (1995, 78–115) mukaan brittiläisessä koulutuskeskustelussa kieliopin opetuksen vähentäminen on aina aiheuttanut suorastaan paniikkia: monille kielioppi symboloi vanhaa hyvää aikaa, jolloin imperiumi vielä oli voimissaan eikä kansallista identiteettiä horjuttanut globalisaatio tai postmoderni ajattelu. Myös Olli Jalosen Poikakirjassa (2010) kieliopin opiskelu edustaa tiukkaa kuria, järjestystä, moraalista ja isänmaallista uhoa, joita opettaja yrittää oppilaisiinsa ajaa.

Kuten usein on todettu, keskustelun kieliopin merkityksestä kouluopetuksessa tekee vaikeaksi se, että termi kielioppi ymmärretään eri tavoin (esim. Kulju 2012). Maria Vilkuna (2006) nimeää termille kolme päätulkintaa:

Sisäisellä kieliopilla tarkoitetaan sisäistettyä järjestelmää, jonka ihminen on omaksunut osatessaan jotain kieltä. Deskriptiivisellä kieliopilla viitataan sellaisiin kielenkuvauksiin, jollaisia kielentutkijat rakentavat. Normatiivinen kielioppi taas kertoo kielenpuhujille esimerkiksi sen, miten jokin ilmaus pitäisi muodostaa, jotta se noudattaisi hyvän yleiskielen sääntöjä. Useille kielioppi tarkoittaneekin lähinnä kielenhuoltoa, joillekin sana taas tuo mieleen pitkät ulkoa opeteltavat listat ja kielioppikäsitetankkauksen, jonka seurauksena termit sekoittuvat väistämättä toisiinsa – ja tyhjentyvät merkityksestä.

Kielioppi tekstitaitojen osana

Peruskoulun alkuvuosina kieliopin opetusta perusteltiin sillä, että oppilas ymmärtäisi kielen säännönmukaisuuden ja kykenisi tämän tiedon avulla korrektiin ilmaisuun (Tupala 1972, 24). Nykyään äidinkielenopetuksessa on korostettu tekstitaitoja, eli kieliopin on ajateltu palvelevan tekstien tuottamista ja ymmärtämistä sekä kriittistä lukutaitoa (Harmanen & Takala 2009). Tekstitaitoisesta ja etenkin monilukutaitoisesta oppilaasta kasvaa kansalainen, jolla on riittävät valmiudet ja taidot ilmaista itseään, osallistua yhteiskuntaan ja nauttia kulttuurista. Tämä ajattelu juontuu suomalaiseen keskusteluun eritoten australialaisista ja brittiläisistä kielikoulutuskeskusteluista. Se pohjaa systeemis-funktionaaliseen kielikäsitteeseen ja sitä kautta merkitystä ja käyttöä korostavaan genrepedagogiseen ajatteluun (esim. Luukka 2003; Martin 2009; Lefstein 2009). Suomessa tekstitaitokeskusteluista on usein vedetty liiankin yksioikoisia päätelmiä. Asiaa pinnallisesti ymmärtävä voi kuvitella, että kun sanotaan, että merkitys ja käyttö ovat kielessä olennaisinta, kieltä ei voi oppia analyttisesti, tutkimalla kieliopin sääntöjä tai analysoimalla rakenteita. Kieliopin opiskelu on siis silkkaa ajanhukkaa.

Teksti- ja monilukutaitoajattelua tuntevat kuitenkin korostavat sitä, että puhutut ja kirjoitetut tekstit asettuvat aina osaksi yhteisön kulttuurista varantoa heijastelevaa ja rakentavaa tekstilajien kirjoa. Tekstilajien eli genrejen ominaisuudet puolestaan muotoutuvat sanaston ja kielen rakenteiden ja konventioiden yhteispelissä (Martin 2009). Kielioppi on tekstien keskeisin merkitysresurssi. Äidinkielen opettamisen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että tekstien ja niiden osien merkityksistä ei voi keskustella eikä siis niiden mahdollisuuksia valottaa ja opettaa, ellei tekstien rakennusainesten potentiaalia tunne ja osaa kielellistä.

Brittitutkija Adam Lefstein (2009) havainnollistaa metakielen, kielestä puhumisen kielen, merkitystä artikkelissaan, jossa hän muun muassa analysoi yhtä alakoulun äidinkielen oppituntia. Oppitunnilla ammattitaitoinen ja asiaan paneutunut opettaja pyrkii tekstitaitopainotteisen opetus suunnitelman mukaisesti opettamaan kahdeksanvuotiaille vivahteikkaiden verbien käyttöä teksteissä. Kun tunnilla keskityttiin merkitykseen ja käyttöön ilman, että kielen ilmiötä tarkasteltiin analyttisen metakielen käsitteistön avulla, oppilaiden ehdottamien sanojen arvioiminen ”vivahteikkaiksi” perustuikin lopulta opettajan subjektiivisiin näkemyksiin. Sanoja ei osattu tarkastella tekstikontekstissaan, joten niiden merkitys jäi epäselvimmäksi, itse valintaprosessi irralliseksi ja arvioinnin perusteet hämäräksi. Tarvitaan siis metakieli, jolla käsitellä kielellisiä ilmiötä – paitsi rakenteita myös merkityksiä ja käyttöä – niin, etteivät ne muutu mystiikaksi, kuten Lefsteinin esimerkissä. Kieliopin ymmärtäminen tarkoittaakin, että opettaja kykenee näkemään kielen laajasti, systeeminä, jossa on sekä lainalaisuuksia että vaihtelua ja muutosta. Jos luokanopettaja tuntee puut, hän näkee metsänkin, mutta kieliopin yksityiskohtien kanssa takeltelevan on vaikea hahmottaa kokonaiskuvaa kielestä järjestelmänä.

Luokanopettajat kielioppiosaajina

Luokanopettajaopiskelijat valmistuvat opettajiksi tulevaisuuden kielitietoiseen kouluun, jossa he pyrkivät kehittämään oppilaiden tekstitaitoja ja monilukutaitoa. Tulevassakin koulussa kirjoittamistaidot lienevät edelleen lähes kaikilla oppimisen alueilla keskeinen tapa näyttää oma osaaminen. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on todennettu, että tietynlainen kieliopin opettaminen selkeästi parantaa oppilaiden kirjoittamistaitoja (esim. Myhill ym. 2012). Kaikenlainen kieliopin opettaminen on kuitenkin mahdotonta, ellei opettaja itse ymmärrä, mistä siinä on kyse. Esimerkiksi Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutuksessa kieliopin didaktiikka on osa kaikille pakollista äidinkielen didaktiikan kurssia. Kuten tulevien luokanopettajien ainedidaktiikan kursseilla yleensä, myös äidinkielen kursseilla on vain vähän aikaa paneutua perusopetuksessa opetettaviin sisältöihin – siis esimerkiksi kerrata kielioppia. Miten siis luokanopettajat hallitsevat kieliopin keskeiset termit ja niiden käyttämisen?

Teimme ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille (n=128, v. 2011) kyselyn, jossa tutkittiin heidän taitojaan tunnistaa ja määritellä lause, eräitä keskeisiä lauseenjäseniä sekä sanaluokkia. Kieliopin didaktiikkaa ei vielä ollut opintoissa käsitelty. Seuraavassa kerromme lyhyesti, mitä kyselyssä ilmeni opiskelijoiden kyvystä hahmottaa lauseen (Tainio & Routarinne 2012), subjektin ja objektin (Marjokorpi tulossa) käsitteitä. Lause mainitaan opetussuunnitelmassa (POPS 2004) toisen luokan sisällöissä, viidennen luokan sisältöihin kuuluu subjekti. Objektia ei mainita, mutta se löytyy lähes kaikista viidennen luokan oppikirjoista.

Luokanopettajaopiskelijoita pyydettiin tunnistustehtävien jälkeen määrittelemään, mikä lause, subjekti tai objekti on ja mistä sen voi tunnistaa. Avointen vastausten sisällönanalyysin kautta löysimme opiskelijoiden kieliopillista ongelmanratkaisua ohjaavia ajattelumalleja eli miniteorioita. Miniteorioilla viittaamme niihin päättelystrategioihin, joita opiskelija sanallisti lomakkeeseen. Miniteorialle on tyypillistä, että se on käypä ajattelumalli yhdessä kontekstissa, mutta johtaa toisessa harhaan. Se perustuu käsitteen tai ongelman osittaiseen ymmärtämiseen, joskus jopa väärinymmärrykseen. Miniteorian käsitettä on käytetty etenkin matematiikan didaktiikan tutkimuksessa, mutta se soveltuu myös kieliopillisen ajattelun tutkimiseen (ks. Tainio & Routarinne 2012).

Opiskelijat tunnistivat lauseen, subjektin ja objektin esimerkkivirkkeistä vain osittain. Esimerkiksi lauseiden määrän pitkäköstä virkkeestä tunnisti 38 % vastanneista. Viidestä esimerkkilauseesta kaikki objektit tunnisti oikein 21 % opiskelijoista, subjektikysymyksen viidestä lauseesta kaikki subjektit tunnisti oikein 9 %. Oikeina vastauksina pidimme niiden määritelmien mukaisia vastauksia, joista vallitsee suurin konsensus suomen kielen tutkijoiden keskuudessa (ks. Iso suomen kielioppi). Onnistumisluvut ovat hätkähdyttävät, mutta eivät kerro kaikkea. Lukuja keskeisempää on tarkastella sitä, millä keinoin opiskelijat vastauksiaan perustelivat eli millaisia miniteorioita he käyttivät.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa kaikkein suosituimmaksi lauseen määritelmäksi paljastui ortografinen miniteoria: "Lause alkaa isolla kirjaimella ja loppuu pisteeseen." Tämä teoria ei esimerkkinä olleen virkkeen osalta tuottanut oikeaa lauseiden määrää, joten teoria vei harhaan. Tunnistimme myös muita miniteorioita, kuten semanttisen ("Lause on ajatuksen ilmaus") ja syntaktisen teorian erilaisia variantteja, joista miniteoria "Lauseessa on persoonamuotoinen verbi" vei opiskelijan varmimmin kielentutkimuksen näkökulmasta "oikeaan" vastaukseen.

Lauseenjäsensioissa opiskelijat vastasivat omin sanoin kysymykseen "Mistä subjektin/objektin voi tunnistaa?" etsittyään kyseisiä lauseenjäseniä esimerkkilauseista. Avointen vastausten perusteella löytyi neljä opiskelijoiden kieliopillista ajattelua ohjaavaa ajattelumallia. Semanttinen miniteoria keskittyi subjektin ja

objektin semanttiseen rooliin ("Subjekti on lauseen tekijä" ja "Objekti on tekemisen kohde"). Syntaktisen miniteorian käyttäjät puolestaan etsivät subjektia tai objektia sen perusteella, missä kohtaa lausetta se sijaitsee suhteessa muihin lauseenjäseniin ("Objekti tulee yleensä subjektin ja predikaatin jälkeen"). Interrogatiivinen miniteoria liittyy apukysymysten käyttöön ("Subjekti löytyy yleensä kysymällä kuka/keksi tai mikä/mitkä.") ja morfologinen miniteoria sijapäätteiden etsimiseen lauseenjäseniä tunnistettaessa ("Se on joko genetiivimuodossa, tai partitiivissa/akkusatiivissa?"). Molempien lauseenjäsenten kohdalla morfologinen miniteoria osoittautui tehokkaaksi, subjektin kohdalla myös syntaktinen. Lisäksi mitä useampia miniteorioita vastaaja yhdisti, sitä todennäköisemmin hän onnistui lauseenjäsenten tunnistamisessa.

Vastaavia miniteorioita lienee löydettävissä myös muilta kielioopin osa-alueilta kuin lauseenjäsenyyksestä, kuten voi aavistella Kaisu Rättyän (2013) sanaluokkiin liittyvästä luokanopettajaopiskelijoiden metakielen osaamisen tutkimuksesta. Oman kyselymme sanaluokkiin liittyvä tutkimusosio on vasta tekeillä.

Tiedostavampaa kielioopin didaktiikkaa!

Suomalaisessa perusopetuksessa on äidinkielen ja kirjallisuuden alueella aina näihin päiviin saakka ollut kielioppi yhtenä keskeisenä sisältönä. Vaikka nykyinen opetussuunnitelma on ujustellut kielioppi-termin käyttämistä, oppikirjat eivät sitä ole karttaneet. Tuoreen opettajakyselyn mukaan (2013) nimenomaan kielioopin opettamisessa sekä luokan- että aineenopettajat tukeutuvat erittäin vahvasti oppikirjaan, vahvemmin kuin minkään muun äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueen opetuksessa (kyselystä ks. Tainio, Karvonen & Routarinne tulossa). Myös havainnot kuudennen luokan äidinkielenopetuksesta osoittavat, että kielioppitunneilla oppikirja toimii aivan keskeisenä resurssina (Kaikkonen 2011). Mutta riittääkö se varmistamaan, että opiskelijat tulevissa opetustehtävissään osaavat opastaa oppilaitaan tekstitaitojen ja monilukutaidon tielle? On todettu, että opiskelijoiden oma oppiminen opettajankoulutuksessa on vahvasti sidoksissa heidän aiempiin käsityksiinsä itsestään oppijana (ks. Phipps & Borg 2009). Kielioopin didaktiikan opetusta tulisikin kehittää sellaiseksi, että siinä tunnistetaan opiskelijoiden tiedot ja taidot mutta myös asenteet.

Rohkenemmekin ehdottaa yhdeksi opettajankoulutuksen kielioopin didaktiikan opetuksen välineeksi kielioppitestiä, jossa oman kyselymme tavoin sekä tunnistetaan tiettyjä kieliopillisia ilmiöitä että pyydetään perustelemaan tunnistaminen ja selittämään käsite omin sanoin. Tällaisen testin voi tehdä toki tehdä myös suullisesti, vaikkapa kielentämisen menetelmää käyttäen (Rättyä 2011, Kulju 2012). Oma kokemuksemme kuitenkin on, että sähköinen lomake, johon vastataan kirjallisesti, on käytännöllinen ja helppo ratkaisu sekä opettajan että opiskelijoiden kannalta. Opiskelijoiden anonyymeihin vastauksiin perustuva analyysi, jonka opettaja voi tehdä itse tai yhdessä opiskelijoiden kanssa, havainnollistaa heille itselleen niitä ajattelumalleja, joita he – ja perin todennäköisesti moni muukin opiskelija on koulukielioppiopintojensa perusteella omaksi tiedokseen suodattanut. Lisäksi ne toimivat esimerkkeinä niistä ajattelumalleista, joita todennäköisesti myös heidän tulevat oppilaansa ovat omaksuneet.

Miniteorioiden tunnistaminen, niistä keskusteleminen ja niiden kielitieteellinen käsitteleminen auttaa havainnollisesti näkemään puutteellisten miniteorioiden rajallisuuden. Siten on huomattavasti todennäköisempää, että kielioopin käsitteet myös ymmärretään, niitä ei vain opita ulkoa. Miniteorioiden puutteet liittyvät yleensä siihen, että ne käsittelevät kieliopillista ilmiötä erillään kieliopillisen (ala)systemin kokonaisuudesta, kielijärjestelmästä. Kielioppitesteissä saadaan toki selville vain deklaratiivista tietoa, tunnistusta tai nimeämistä, tai korkeintaan proseduraalista tietoa, eli käsitteen käyttöä ja määrittelemistä

(esim. Borg 2003). Kuitenkin myös tämä tieto on tärkeää silloin, kun pyritään ymmärtämään, miksi tietty ilmiö on vaikea oppia, opettaa tai muistaa. Kieliopin ilmiöiden pohdinnan ja analyysin kautta opiskelijoille voidaan tarjota uudenlaista näkökulmaa: (rajatun) ongelman ratkaisuun liittyvää aktiivista toimintaa (ks. Kulju 2012). Tällaiset tehtävät saattavat uudella tavalla motivoida näkemään kielijärjestelmän tuntemisen arvon – ja myös sen yksittäisten elementtien ymmärtämisen yhteyden tekstitaitojen ja monilukutaitojen kehittämiseen.

Kirjoittajista Liisa Tainio on äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan professori, ja Jenni Marjokorpi on luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

Lähteet

Borg, S. 2003. Teacher cognition in grammar teaching: a literature review. *Language Awareness* 12(2): 96–108.

Cameron, D. 1995. *Verbal hygiene*. London: Routledge.

Harmanen, M. & Takala, T. (toim.) 2009. *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009*. Helsinki: ÄOL.

Iso suomen kielioppi = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R. & Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Jalonen, O. 2010. *Poikakirja*. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, L. 2011. *Kuinka kielioppia opetetaan peruskoulussa? Tapaustutkimus kieliopin opetuksesta ja opetuksen sisällöistä 6. luokalla*. Pro gradu -tutkielma. Okl, Helsingin yliopisto.

Koskinen, I. 1988. *Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Tutkimuksia 67. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kulju, P. 2012. Äidinkielen kieliopin kielentäminen. Teoksessa M. van den Berg ym. (toim.) *Tutki, kokeile ja kehitä*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012, 10–22.

Lefstein, A. 2009. Rhetorical grammar and the grammar of schooling: teaching powerful verbs in the English National Literacy Strategy. *Linguistics and Education* 20: 378–400.

Luukka, M.-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 2003: 413–419.

Marjokorpi, J. tulossa. *Subjekti ja objekti luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillisessa ajattelussa*. Pro gradu -tutkielma. Okl, Helsingin yliopisto.

Martin, J. R. 2009 Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*

20:10–21.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. 2012. Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2): 139–166.

Mäkinen, K. 1972. Mitä otan, mitä jätän kieliopista. Teoksessa M. Paavolainen, (toim.), *Äidinkieli 1972. Siirtymäkauden opetusoppia keskikouluja varten*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1972, s. 97–106. Kangasala: ÄOL.

Phipps, S. & Borg, S. 2009. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System* 37: 380–390.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Rättyä, K. 2011. Lauseenjäsenten opetus kielentämismenetelmällä. Aikakauskirja *Äidinkielen opetustiede* 40: 7–29.

Rättyä, K. 2013. Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielennys- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg, & E. Kouki (Toim.), *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktisia tutkimuksia 7*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/42530>

Tainio, L. & Routarinne, S. 2012. Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen*. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 249–265.

Tupala, T. 1972. Äidinkielen asemasta, tavoitteesta ja integroitumisesta. Teoksessa M. Paavolainen, (toim.), *Äidinkieli 1972. Siirtymäkauden opetusoppia keskikouluja varten*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1972, s. 13–32. Kangasala: ÄOL.

Vilkuna, M. 2006. Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. Teoksessa M. Harmanen ja M. Siironen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX , s. 11–24. Helsinki: ÄOL.