
4. Kielitieto

LIISA TAINIO

Tässä luvussa selvitetään, mitä kielitiedolla tarkoitetaan suomen kielen kirjallisuuden opetuksessa ja millä tavoin se yhdistää oppiaineen eri osa-alueita toisiinsa. Luvussa keskitytään kieliopin oppimiseen ja opettamiseen ja tarjotaan välineitä kieliopin kokonaisuuden hahmottamiseen sekä erilaisiin metodisiin lähestymistapoihin ja arviointiin kieliopin eri osa-alueilla. Lisäksi pohditaan kieliopin suhdetta kielenhuoltoon ja mietitään, miksi kielitiedon opettaminen on tärkeää.

4.1 Mitä on kielitieto?

4.2 Kieli järjestelmänä: äännteistä tekstiksi

4.2.1 Fonologia: äännteet

4.2.2 Morfologia: morfeemit

4.2.3 Syntaksi: lausekkeet ja lauseet

4.2.4 Tekstioppi: virkkeet, kappaleet ja teksti

4.3 Sanasto

4.4 Kielitiedon opetussisältöjä

4.5 Kielioppia vai kielenhuoltoa?

4.6 Puhuttu ja kirjoitettu kieli

4.7 Erilaisia kieliopin opetusmenetelmiä

4.8 Kielitiedon arviointi

4.9 Miksi kielioppia pitää opettaa?

4.1 Mitä on kielitieto?

Kielitieto on käsite, jonka alle asettuu monenlaista kieleen, sen rakenteeseen ja käyttöön sekä kielen elämään ja asemaan liittyvää tietoa (esim. Kalliokoski ym. 2015). Se on termi, joka toistuu usein perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöissä. Aiemmissä opetussuunnitelmissa puhuttiin kielentuntemuksesta, jolla viitattiin suurin piirtein samaan ilmiöön, mutta nykykoulussa kielitiedon alue käsitetään vielä entistä laajempänä, sillä koko perusopetusta ohjaa ajatus kielitietoisuudesta.

Kielitietoisella opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa ymmärretään, että kieli on keskeinen jokaisen oppiaineen opiskelussa ja että kaikki kielet ja kaikenlainen kielitaito muodostavat arvokkaan voimavaran yksilölle ja yhteisölle (esim. POPS 2014, 21–23; 30). Kielellä viitataan opetussuunnitelmassa sekä kirjaimellisesti eri kieliin (esim. suomi, ruotsi, viro) että metaforisesti siihen, että yhdenkin kielen sisällä on monenlaisia puhetapoja ja käsitejärjestelmiä. Siksi opetussuunnitelmassa puhutaan myös tiedonalojen kielistä, jolla viitataan siihen, että vaikkapa kirjallisuustieteessä on erilaiset käsitteet ja niiden mukana erilainen tapa hahmottaa maailmaa ja tietoa kuin esimerkiksi fysiikassa tai filosofiassa.

Tässä teoksessa käsitetään kielitiedon keskeisiksi näkökulmiksi perusopetuksessa seuraavat, toisiinsa limittyvät alueet:

- *kielen rakenteen tutkiminen eli kielioppi*
- *kielen käytön eri muotojen tunnistaminen ja tutkiminen (esim. puhuttu kieli, kirjoitettu kieli)*
- *kielen erilaisen variaation tunnistaminen ja tutkiminen (esim. alueellinen vaihtelu eli murteet, ajallinen vaihtelu, tilanteinen vaihtelu)*
- *kielen eri tyylien ja diskurssien tunnistaminen ja tutkiminen (esim. eri tiedonalojen tavat käsitteistää maailmaa)*
- *kielen asema yhteiskunnassa sekä muiden kielten joukossa*
- *kielen suhde identiteettiin ja kulttuuriin*

Perusopetuksen kontekstissa joitain yllä luetelluista alueista opiskellaan varta vasten, toisten opiskelu ikään kuin limittyä muihin sisältöihin. Varta vasten opiskellaan esimerkiksi kielen rakennetta eli kielioppia sekä kielen käytön vaihtelua muun muassa siten, että harjoitellaan erilaisten tekstilajien tuottamista.

Monet kielitiedon osa-alueet tulevat kuitenkin opiskeltaviksi, etenkin alakouluvaiheessa, ikään kuin sivutuotteena muun suomen kieleen ja kirjallisuuteen liittyvän opetuksen ohella. Esimerkiksi kielen merkitys yksilön oman identiteetin rakentumisessa muotoutuu oppijalle lukemalla, kirjoittamalla ja keskustelemalla, erityisesti kirjallisuuden kielitietoisessa opetuksessa. Kirjallisuuden kautta opitaan myös kielen merkitystä kulttuurin rakentajana sekä erilaista kielellisen variaation tunnistamista, varsinkin ajallista ja tilanteista mutta myös alueellista vaihtelua.

Perusopetuksen yläluokilla näidenkin osa-alueiden opetus muuttuu eksplisiittisemmäksi: tunnistetaan esimerkiksi murteita ja etsitään näkökulmia kielipolitiikkaan. Joidenkin kielitiedon osa-alueiden opiskeleminen viekin niille kielitieteen alueille, joilla on hyödynnetty useiden tieteenalojen tuntemusta. Esimerkiksi kielipolitiikan kiinnostavista kysymyksistä, enemmistö- ja vähemmistökielten asemasta, kielilaista ja kielellisistä oikeuksista, on hedelmällistä keskustella lakitekstien, tilastojen ja sosiologisen tietämyksen valossa; tieto kielen historiasta ja asemasta muiden kielten joukossa on rakentunut yhteistyössä esimerkiksi arkeologien ja historioitsijoiden kanssa.

Tässä luvussa keskitytään niiden osa-alueiden opiskelemiseen, jotka asettuvat varta vasten opiskeltaviksi perusopetuksen kontekstissa. Tarkastelemme erityisesti kielen rakenteen eli kieliopin opiskelemista, mutta sen kautta tulevat huomioiduksi myös monet muut kielitietoon kuuluvat alueet. Keskeisistä kieliopin käsitteistä on koottu teoksen loppuun liite Lyhyt suomen kielioppi. Tässä luvussa käytettyjä kieliopin käsitteitä löytyy myös sieltä. Perusopetuksessa opettava pärjää kieliopin opettajana mainiosti, kun hallitsee liitteessä esitetyn suomen kieliopin lyhyen oppimäärän.

Tehtävä 1. Tee tekstuaalinen interventio alla olevaan kaunokirjalliseen tekstiin. Tekstuaalisella interventiolla voidaan tutkia kielen variaatiota ja sen kantamia merkityksiä leikillisesti, kaunokirjallisuuden opiskelua hyödyntäen. Samalla opitaan lukemaan ja tulkitsemaan tekstejä aktiivisesti ja syvällisesti, toiminnallisoin keinoin.

Tekstuaalisella interventiolla tarkoitetaan sitä, että teksti kirjoitetaan ”toisin” – muutetaan esimerkiksi henkilöihahmoja, tekstin miljöötä (aikaa, paikkaa), tyyliä (esim. realismista romantiikkaan) tai genreä (esim. runosta uutiseksi). Lisäksi tekstiä voidaan lähestyä kieliopillisten kategorioiden kautta

ja muuttaa esimerkiksi tietyn sanaluokan sanat toisiksi tai verbien tempus tai modus toiseksi (Ks. Leppänen 2004.)

Tekstin voi kirjoittaa uudelleen yksin tai muiden kanssa yhdessä. Kun teksti on kirjoitettu ”toisin”, sen voi lukea ääneen ja tunnustella sen muutoksia kuulijoiden kanssa. Mikä tekstissä muuttui ja mistä syystä?

Varhain seuraavana aamuna kirppu oli jälleen tekemässä taivalta.

Heti aamusta alkaen se sai vastaansa pelkkää tuulta ja sadetta. Ulvova myrsky viskoi puiden lehtiä ja heinätuppoja pitkin metsää, eikä kirpun lopulta auttanut muu kuin hakeutua kallion koloon suojaan.

-Maailman tuulet ovat ankarat ja kylmät. Mutta minä en anna niiden pysäyttää itseäni, kirppu ajatteli.

Se laittoi ylleen vertytelypuvun. Se kietoi villahuivin kaulaansa. Se veti lakin syvemmälle päähänsä. Ja sitten se jatkoi matkaa.

Jukka Itkonen (1999). Kirpun matka maailman ääriin. Helsinki: Otava. s. 15.

4.2 Kieli järjestelmänä: äänteistä tekstiksi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään tekstit hyvin monimuotoisina: ne voivat olla ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa” (POPS 2014, 22). Kielitieteen piirissä voidaan tutkia näitä kaikkia järjestelmiä, mutta tässä luvussa keskitytään sanalliseen ilmaisuun eli ns. luonnollisen kielen tutkimiseen. Tekstien tutkimisessa on kuitenkin tärkeää huomata erilaisten kuvallisten ja muiden visuaalisten elementtien vaikutus tekstin merkityksen muotoutumiseen. Samoin on huomattava, että tekstejä myös puhutaan ja viitotaan. Puhetta vastaanotettaessa merkityksen muodostumiseen vaikuttavat sekä kuulohavaintoon liittyvät seikat, kuten puheen intonaatio, rytmitys ja sävy, että visuaaliset seikat etenkin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, sellaiset kuin puhujan katseen suuntaaminen, eleet, ilmeet ja liikehtiminen. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen elementeistä syntyvät myös konventionaaliset merkitykset viittomakieliin.

Luonnollisina kielinä pidetään niitä ihmisten puhumia (tai viittomia) kieliä, jotka ovat rakentuneet pitkän ajan kuluessa, joita jokin tietty puhujajoukko

käyttää keskinäisessä viestinnässään ja joista jotakin tai joitain lapset omaksuvat jo kasvuympäristössään (Karlsson 2009, 2). Suomen kielen, kuten muidenkin luonnollisten kielten, keskeinen ominaisuus on kaksoisjäsennyys. Ensimmäinen jäsennyys tarkoittaa sitä, että kieli koostuu symboleista, kielellisistä ilmauksista, jotka nimeävät tarkoitteita (muoto) ja jotka viittaavat tiettyyn tarkoitteeseen (merkitys). Kielelliset symbolit ovat erilaisia eri kielissä: vaikkapa konkreettinen tarkoite (☐) nimetään suomessa kielellisellä ilmauksella *kirja*, ruotsissa ilmauksella *bok*, virossa ilmauksella *raamat*. Kielellisellä symbolilla on siis sekä muoto (*kirja*) että tarkoitteeseen viittaava merkitys (☐). Toinen jäsennyys tarkoittaa sitä, että kielellinen ilmaus koostuu merkeistä, joilla itsessään ei ole merkitystä mutta joita yhdistelemällä saadaan rakennettua merkityksellisiä ilmauksia. Esimerkiksi kielellisen symbolin *kirja* muoto jakautuu pienempiin yksikköihin, äännteisiin *k*, *i*, *r*, *j* ja *a*. Yksinään äännteillä ei ole omaa merkitystä, mutta niitä yhdistelemällä synnytetään merkityksellisiä kokonaisuuksia, esimerkiksi sanoja. Äännteitä edustavat kirjoitetussa kielessä kirjaimet *K*, *I*, *R*, *J* ja *A*. Äänne ja kirjain ovat siis kaksi eri asiaa. Puhe on aina luonnollisen kielen ensisijainen olomuoto, ja kirjoitus on kehitetty siihen perustuvaksi kielen visuaaliseksi kuvannuskeinoksi. Äännteet ovat primaareja, kirjaimet sekundaareja kielen ilmaisumuotoja. (Karlsson 2009, 12–14.)

4.2.1 Fonologia: äännteet

Kielen muoto rakentuu äännteiden varaan. Niitä äännteitä, jotka tietyssä kielijärjestelmässä saavat aikaan muutoksia sanan merkitykseen, kutsutaan **foneemeiksi**. Suomessa esimerkiksi *s*-äänne voi suhahtaa monella tavalla, mutta *s*-äänteen erilainen ääntäminen ei yleensä muuta sanan merkitystä, joten suomessa on vain yksi *s*-foneemi (ks. myös lukua 2.4). Foneemeja on kielissä yleensä kahdenlaisia – sellaisia, jotka voivat muodostaa tavun yksinään (vokaalit), ja sellaisia, jotka esiintyvät vain vokaalien yhteydessä (konsonantit). Suomessa vokaaleja on kahdeksan (*a*, *e*, *i*, *o*, *u*, *y*, *ä*, *ö*) ja konsonantteja kolmetoista (*h*, *j*, *k*, *l*, *m*, *n*, *p*, *r*, *s*, *t*, *v*, *d*, *ŋ*).

Yllä olevasta voi huomata, että suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on aivan erityislaatuinen: lähes jokaista foneemia edustaa oma kirjainmerkkinsä. Vain äng-äänne (*ŋ*) on poikkeus – sen ilmaisemiseen tarvitaan kaksi kirjainta: *ng*. Toisin on vaikkapa englannin kielessä, jossa äännteet voivat edustua

kirjoituksessa hyvinkin monella tavalla. Englannin sanan kirjoitusasu ei välttämättä kerro paljonkaan siitä, miten sana ääntyy, eikä myöskään sanan ääntöosan perusteella voi tietää, miten sana kirjoitetaan. Toisin on suomessa. Suomen fonemaattisen kirjoitusjärjestelmän ansiosta suomenkieliset lapset oppivat lukemaan äidinkieltään huomattavasti nopeammin kuin vaikkapa englanninkieliset englantia (Aro 2004). Suomen kirjoitusjärjestelmän systemaattisuus helpottaa myös suomea opiskelevien lukemaan ja kirjoittamaan oppimista suomeksi (Martin 1996) – tosin vasta sen jälkeen, kun äännejärjestelmä on ensin tullut tutuksi. Logiikka esimerkiksi *ie*-diftongin ääntämisen ja äänneyhdistelmän symbolisen representaation (*i+e*) välille voi hahmottua vain sellaiselle oppijalle, joka erottaa puheesta samassa tavussa lausutun vokaaliyhdistelmän *ie*. Monissa kielissä diftongeja ei ole lainkaan.

Lainasanojen myötä suomen perinteiseen äännejärjestelmään on luonnollisesti tullut paljon sellaisia ”uusia” äänneitä, joita hädin tuskin pystymme enää pitämään vieraina: *banaani*, *gaselli*, *fiilis*. Monikielisyuden myötä kielessä hyödynnetty äännevarasto kasvaa ja muidenkin kuin suomen perinteiseen foneemistoon kuuluvien äänneiden lausuminen alkaa olla helpompaa. Kun lapsi oppii tietyn kielen lähiympäristössään, hän samalla omaksuu tietyn äänneistön, ja tuosta äänneistöstä poikkeavien sanojen ja ilmausten lausuminen voi olla aluksi hyvinkin hankalaa.

Tehtävä 2. Kielitieteessä kutsutaan minimipareiksi sellaisia sanapareja, joissa vain yhden äänneen muutos vaihtaa sanan merkityksen toiseksi. Näin käy esimerkiksi sanoissa *tili* – *tuli* ja *paha* – *raha*. Minimiparitestillä voi erottaa kielen foneemit toisistaan. Keksi minimiparit kaikille yllä luetelluille suomen foneemeille, sekä vokaaleille että konsonanteille!

4.2.2 Morfologia: morfeemit

Foneemit yhdistyvät kielissä toisiinsa tietyn, sille kielelle ominaisen säännösten mukaisesti (fonotaksi). Foneemit voivat yhdistyä toisiinsa niin, että ne muodostavat kielen pienimpiä merkityksellisiä yksiköitä, **morfeemeja**. Helpoimmin merkityksellisiksi yksiköiksi tunnustetaan sanat: esimerkiksi *kallo* on morfeemi eli merkityksellinen yksikkö (☠). Samalla se on sana. Kaikki morfeemit eivät kuitenkaan ole sanoja (sanoista ja sanaluokista

ks. lukua 4.3). Esimerkiksi nominien sijapäätteet, monikon tunnuksset, adjektiivien vertailuasteiden tunnuksset, verbien persoonapäätteet sekä tempus- ja modusvaihtelua merkitsevät tunnuksset ovat omia morfeemejaan. Suomessa melkein kaikki sanat taipuvat, mikä tarkoittaa, että esimerkiksi kallo-sanaan liittyy uusia merkityksiä, kun sitä taivutetaan vaikkapa monikkoon *kallot* tai eri sijamuotoihin *kallossa, kallotta, kalloihin*. Myös tällaisia morfeemien yhdistelmiä sanotaan sanoiksi: suomen kielessä sanat tunnistaa puhutussa kielessä sanapainosta (sanan pääpaino on ensimmäisellä tavulla) ja kirjoitetussa kielessä siitä, että äänneitä edustavat kirjaimet kirjoitetaan ”yhteen”, ja sanavälillä merkitään uuden sanan alkaminen. (Sanoista enemmän ks. lukua 4.3.)

Tehtävä 3. Suomen kielessä *i*-loppuiset nominit voivat taipua monen eri kaavan mukaan. Muodosta mallisanan mukaiset kaavat seuraavista sanoista ja tarkastele taivutusten eroja ja yhtäläisyyksiä!

tuoli : tuolin : tuolia : tuoliin (tuoleja : tuoleihin)

suoli, vesi, lasi, suomi, ruotsi, kieli, lapsi, kaali, viini, tauti, malli, pieni

Verbitkin taipuvat omilla tavoillaan. Suomen verbit jaetaan päätyyppeihin sen perusteella, miten ne taipuvat (ISK § 71–77). Suomea oppivalle verbityyppien tunnistaminen ja hyödyntäminen kielenkäytössä onkin olennaista. Päätaivutustyyppien tunnistamisessa apuna ovat verbivartalo (esim. *puhu-*, *syö-*, *vasta-*, ks. alla olevaa taulukkoa) ja siihen liittyvä A-infinitiivi (esim. *-a*, *-da*, *-ta*, ks. alla olevaa taulukkoa). Näin tunnistettavia verbityyppijä on periaatteessa neljä, mutta neljännen tyyppin alatyypit poikkeavat sen verran toisistaan, että niitä pidetään omina ryhminään (tyypit 4–6). Näin ollen päätyyppijä on siis kuusi (ks. tarkemmin liitettä Lyhyt suomen kielioppi):

1. puhu/a, osta/a, väsy/ä	A-infinitiivin tunnus -A seuraa vartalon lyhyttä loppuvokaalia
2. saa/da, syö/dä	A-infinitiivin tunnus -dA seuraa vartalon pitkää vokaaliainesta
3. tul/la, nous/ta, men/nä, sur/ra	A-infinitiivin tunnus liittyy konsonanttivartaloon ja vaihtelee loppukonsonantin mukaan (-IA, -tA, -rA, -nA). Preesensin persoonamuodoissa persoonapäätteen edellä on -e (<i>tulen, nousen, menen, suren</i>)
4. vasta/ta, tode/ta	A-infinitiiviltään VtA-loppuinen: taipuvat preesensin yksikön 1. persoonassa niin, että persoonapäätteen edellä on pitkä vokaali tai vokaaliyhtymä (<i>vasta<u>a</u>n, tote<u>a</u>n, inho<u>a</u>n, hävi<u>a</u>n</i>)
5. vali/ta	A-infinitiiviltään VtA-loppuinen, tarkemmin -itA-loppuinen: itse-vartaloinen verbi, taipuu preesensin yksikön 1. persoonassa <i>valits<u>e</u>n, häirits<u>e</u>n</i>
6. paeta	A-infinitiiviltään VtA-loppuinen, enimmäkseen etA-loppuisia: ne-vartaloinen verbi, taipuu preesensin yksikön 1. persoonassa <i>pake<u>n</u>e, kyke<u>n</u>e</i> ; monet ilmaisevat prosessia: <i>ilme<u>n</u>e, liuke<u>n</u>e</i>

Selityksiä:

isoa A-kirjainta käytetään silloin, kun sillä viitataan sekä etu- että takavokaaliseen muotoon (äänteet a, ä)

isoa V-kirjainta käytetään vokaalin merkintään, eli se voi viitata mihin tahansa vokaaliin

Tehtävä 4. Verbityyppitaulukko on käytännöllistä pitää näkyvillä luokkahuoneen seinällä, sillä se mallisanoineen auttaa muistamaan erityyppisten verbien persoonataivutuksen morfologian. Mihin verbityyppiin kuuluvat seuraavat sanat?

juosta, ajaa, kuulla, kuvata, purra, opiskella, tuomita, huveta, juoda

Samalla tavoin kuin foneemien liittymistä toisiinsa ohjaa fonotaksi, myös morfeemien esiintymistä ohjaa tietty säännöstö. Esimerkiksi sanoihin liitetyt merkitystä kantavat päätteet ja tunnukset asettuvat sanojen loppuun tietyssä järjestyksessä.

Tehtävä 5. Esimerkiksi verbimuodossa *tahtoisithan* on neljä morfeemia: /tahto/ verbin vartalo; /isi/ konditionaalin tunnus; /t/ yksikön toisen persoonan pääte; /han/ liitepartikkeli.

Analysoi seuraavien taivutettujen verbien perusteella, missä järjestyksessä morfeemit asettuvat sanoihin. Mitä lisämerkityksiä morfeemit tuovat verbin perusmerkitykseen?

lukevat, pyöräilin, kävelisimme, haluaisimmeko

4.2.3 Syntaksi: lausekkeet ja lauseet

Pelkillä morfeemeilla tai sanoillakaan ei kielenpuhuja kuitenkaan pitkälle potki, jos hän haluaa ilmaista itseään ymmärrettävästi ja välittää toisille vähänkään mutkikkaampia merkityskokonaisuuksia. Kun sanoja, taivutettuina tai taipumattomina, yhdistetään toisiinsa merkitykselliseksi kokonaisuuksiksi, se tapahtuu lauseopillisia eli syntaktisia sääntöjä noudattaen. Mikäli näitä sääntöjä ei noudateta, kokonaisuus ei viesti enempää kuin sen yksittäiset osat.

Merkityksellisissä kokonaisuuksissa sanat asettuvat, yksin tai yhdessä, ensinnäkin **lausekkeiksi**. Monisanaisissa lausekkeissa aina yksi sanoista toimii pääsanana, muut määrittävät sitä eli täsmentävät, luonnehtivat tai täydentävät pääsanana. Esimerkiksi sana *kallo* voi toimia yksin lausekkeena mutta lausekkeessa *vanha mammutin kallo* se toimii pääsanana. Lausekkeet ovat yleensä yhtäjaksoisia rakenteita, jotka esimerkiksi liikkuvat virkkeessä kokonaisuutena ja joiden sisään ei helposti voi sijoittaa muita lausekkeita. Yleensä myös lausekkeen omaa sisäistä rakennetta on hankala muuttaa ilman, että sen merkitys muuttuisi tai sen ymmärrettävyys kärsisi. Vaikka *vanha mammutin kallo* tarkoittaa lähes samaa kuin *mammutin vanha kallo* tai *kallo vanha mammutin*, jälkimmäisin kuulostaa siltä, että se voisi esiintyä vain runokielessä. Sen sijaan lauseke *kallo mammutin vanha* tuskin tulisi ymmärretyksi edes runon kontekstissa.

Lausekkeetkaan eivät riitä välittämään kaikkia merkityksiä – esimerkiksi edellä olevan lausekkeen lukijalle voi jäädä arvoitukseksi se, miksi kallosta, olipa se mammutin tai jonkin muun eläimen, oikeastaan puhutaan. Kun lausekkeen yhteyteen liitetään verbi ja mahdollisesti toisia lausekkeita, saadaan

parhaimmillaan aikaan laajempi syntaktinen kokonaisuus, **lause**, joka asettaa erillisen lausekkeen ymmärrettävään yhteyteen: *Tutkijat + löysivät + ilokseen + vanhan mammutin kallon + Siperian jäätikköalueelta.* tai *Vanha mammutin kallo + löytyi + tutkijoiden iloksi + Siperian jäätikköalueelta.*

Syntaktisesti lauseen olennaisin elementti on nimenomaan persoonamuotoinen verbi (*löysivät, löytyi*), joka – kieliopillisesti ajatellen – ”kutsuu” ympärilleen lausekkeita. Persoonamuotoisen verbin olennaisuutta lauseenmuodostuksessa kuvastaa se, että ilman persoonamuotoista verbiä ei lausetta synny, mutta persoonamuotoinen verbi voi muodostaa lauseen yksinäänkin: *Sataa. Tule!* Persoonamuotoihin lasketaan aktiivimuotojen lisäksi (*juoksen, juokset, juoksee, juoksemme, juoksette, juoksevat*) myös passiivimuodot (*juostaan*), jotka ovat sikäli outoja persoonamuotoja, että ne häivyttävät tekijä-persoonan (tekijä-persoonaa ei täsmennetä), eli ovat oikeastaan impersonaali- tai impersonaali- (Kelomäki 2019). Pakkaa sotkee hieman se, että puhkielessä passiivin preesensmuotoa (*juostaan*) käytetään monikon ensimmäisen persoonan imperatiivimuodon (*juoskaamme*) tilalla (tästä enemmän alaluvussa 4.4).

LAUSEET ERI TEHTÄVISSÄ

Syntaktisen tarkastelun lisäksi lauseita voidaan tarkastella niiden tehtävien mukaan. Etenkin alakoulun opetuksessa on hyödyllistä puhua **väitelauseista**, **kysymyslauseista** ja **käskylauseista**, ehkä myös **huudahduslauseista**. Näissä lauseissa on sellaisia kielellisiä piirteitä, jotka ikään kuin asettavat ne tiettyyn tehtävään – vaikka niitä sitten vuorovaikutuskontekstissaan käytettäisiinkin johonkin aivan toiseen tarkoitukseen (ks. lukua 4.6).

väitelause – verbi on indikatiivissa: *Silja matkustaa Lappiin.*

kysymyslause – käytetään kysymyssanaa (hakukysymys) tai *-ko*-liitepartikkelia (vaihtoehtokysymys): *Mihin Silja matkustaa? Onko Silja menossa Lappiin? Lappiin* *Silja matkustaa?*

käskylause – verbi imperatiivissa: *Tule heti Siljan luo. Menkää Lappiin.*

huudahduslause – huutomerkki lauseen loppuun: *Oi Silja, kaipaan sinua!*

Näiden lausetyyppien käsittely niveltyy hyvin kielenhuollon näkökulmaan, kun harjoitellaan esimerkiksi välimerkkien käyttämistä, ja myöhemmin, kun halutaan valaista modusten käyttöä. Kysymyslauseiden tarkastelussa olennaista on myös kysymys- eli interrogatiivipronominien opiskelu.

Lauseilla on omaa rakennetta, jota kieliopissa kuvataan lausejäsenennyksen keinoin. Edellä korostetusti esiin noussut persoonamuotoinen verbi on lausejäsenennyksen ydin. Lausejäsenennyksen termein sitä kutsutaan

predikaatiksi. Predikaatti toimii prototyypisissä lauseissa yhdessä **subjektin** kanssa niin, että niiden muodot ovat riippuvaisia toisistaan eli predikaatti kongruoi subjektin kanssa sekä persoonassa että luvussa: *Tutkija* (subj.) *löysi* (pred.) mutta *Tutkija+t* (subj.) *löysi+vät* (pred.). Prototyypinen subjekti on nominatiivissa, viittaa elolliseen olioön, usein henkilöön, ja toimii intentionaalisesti omin voimin eli on semanttiselta rooliltaan agenttiivinen, kuten edellä olevissa lauseissa. Lisäksi se on usein lauseen alussa. Mutta muunkinlaisia subjekteja lauseista löytyy, kuten partitiivisubjekteja kokijalauseista (*Minua väsyttää.*) tai tyyppillisesti lauseenloppuisessa asemassa esiintyviä subjekteja eksistentiaalilauseista (*Pöydällä on porkkanaa/porkkana/porkkanoita.*).

Predikaattia ja subjektia kutsutaan lauseen pääjäseniksi, syystäkin, sillä niiden varaan rakentuu lauseen pääsanoma. Usein pääjäseniin lasketaan kuuluvaksi myös **objekti**, lauseenjäsen, jota tietynmuotoinen predikaatti kutsuu mukaan: *Tutkija* (subj.) *löysi* (pred.) *kallon* (obj.). Kun predikaatti on transitiivinen, kuten edellisessä lauseessa, se usein saa täydennykseksen objektin. Sen sijaan intransitiiviverbit, kuten *kävellä*, *juosta* tai *olla*, eivät etsi kumppanikseen objektia, vaikka ne saattavatkin kaivata, täydentyäkseen kokonaiseksi lauseeksi, joitain muita lauseenjäseniä, kuten **adverbiaalia** (*Minä kävelin kotiin* (adv:li.)) tai **predikatiivia** (*Sinä olet ihana* (pred:vi)). Alakoulun kontekstissa lauseenjäsenyyksen harjoittelu aloitetaan predikaatin ja subjektin opiskelemisella, mutta useimmat oppimateriaalit kannustavat myös objektin opiskelemiseen. Yläkoulun kontekstissa opiskelu ulotetaan näiden lisäksi myös muihin lauseenjäseniin eli adverbiaaleihin ja predikatiiveihin. Lauseenjäsenten tunnistaminen rakentuu lausekkeiden tunnistamiselle: koulun kontekstissa nimenomaan lausekkeiden lauseenjäsenasema on olennainen, ei niinkään se, millainen on lausekkeen sisäinen jäsenyys – joka toki sek in on syntaksin tutkijoiden kiinnostuksen kohteena.

Tehtävä 6. Verbi kutsuu lausekkeita. Oheisessa tekstissä lauseke *vanha mammutin kallo* päätyi kahteen erilaiseen lauseeseen:

1. *Tutkijat löysivät ilokseen vanhan mammutin kallon Siperian jäätikköalueelta.*
2. *Vanha mammutin kallo löytyi tutkijoiden iloksi Siperian jäätikköalueilta.*

Lauseet ovat erilaiset, koska niissä on eri tavoin toimivat verbit. Verbi *löytää* kutsuu löytäjään tekijänä viittaavan subjektin (*tutkijat*), löydetyn ilmaisevan

objektin (*vanhan mammutin kallon*). Lisäksi verbi hyväksyy lauseeseen myös tapaa ja paikkaa ilmaisevia lausekkeita (*Siperian jäätikköalueelta, ilokseen*). Verbi *löytyä* kutsuu puolestaan löydettyyn viittaavan subjektin (*vanha mammutin kallo*), tapahtumapaikkaa ilmaisevan lausekkeen (*Siperian jäätikköalueelta*) ja sallii myös tapaa ilmaisevan lausekkeen (*tutkijoiden iloksi*).

Kummasta lauseesta 3.–6.-luokkalaisten on helpompi löytää predikaatti ja subjekti? Miksi?

SYNTAKTISET LAUSETYYPIT

Lauseita voidaan tyyppitellä sen mukaan, millaisia muita jäseniä niihin verbin lisäksi kuuluu ja millaisiin tehtäviin niitä käytetään. Lähes kaikissa lausetyypeissä on subjekti, mutta muiden välttämättömien lauseenjäsenten määrä ja laatu vaihtelee. Ison suomen kielio-pin (§ 891) mukaan suomen keskeisimmät lausetyypit ovat:

Transitiivilause	Elli ostaa pallon.	[subjekti + transitiiviverbi + objekti]
Intransitiivilause	Elli juoksee.	[subjekti + intransitiiviverbi]
Kopulalause	Elli on jalkapalloilija. Elli on etevä.	[subjekti + olla-verbi + predikaatiivi tai adverbiaali]

Näitä kolmea lausetyypistä voi käyttää monissa tehtävissä, sillä ne ovat käytöltään avoimia. Transitiivilause ja intransitiivilause ilmaisevat yleensä toimintaa, *olla*-verbilliset kopulalause ja eksistentiaalilause sekä alla mainitut suppeammassa käytössä olevat erikoislausetyypit taas tilaa, olosuhteita tai suhdetta. Erikoislausetyypeissä lauseen alussa on jokin muu lauseenjäsen kuin prototyyppinen nominatiivisubjekti (esim. paikallissijassa, partitiivissa tai genetiivissä oleva lauseenjäsen) ja monissa verbinä *olla*.

Keskeisimpiä erikoislausetyyppejä ovat:

Eksistentiaalilause	Kentällä on pelaajia.
Omistuslause	Ellillä on pallo.
Tilalause	Ulkona on lämmintä mutta sataa.
Tuloslause	Minusta tulee opettaja.
Kvanttorilause	Katsojia on paljon. Katsojia kutsuttiin peliin yli sata.
Tunnekausatiivilause	Minua jännittää.
Genetiivialkuinen lause	Ellin täytyy mennä maalille

4.2.4 Tekstioppi: virkkeet, kappaleet ja tekstit

Yksittäiset lauseet eivät aina riitä, vaan merkityksen välittämiseen saatetaan tarvita useita lauseita: *Vanha mammutin kallo löytyi tutkijoiden iloksi Siperian jäätikköalueelta, + joka avautui tutkijoille, + kun paikallinen varuskunta lakkautettiin.* Lause on yksi luonnollisen kielen rakenteellisista yksiköistä; lauseita on kaikissa luonnollisissa kielissä, myös niissä, joita ei kirjoiteta. Lauseiden yhdistelmää kutsutaan virkkeeksi. **Virke**, toisin kuin lause ja lauseke, on kuitenkin vain kirjoitetun kielen yksikkö: yleiskielessä se merkitään ortografisesti isolla alkukirjaimella virkkeen alussa ja pisteellä, kysymysmerkillä tai huutomerkillä virkkeen lopussa. Virkkeen käsite ja sen merkitseminen tällä tavoin on kirjoitetun kielen ja kirjoitetun tekstin selkeään jäsentämiseen liittyvä suhteellisen nuori kielenhuollollinen sopimus. (Ks. Tainio & Routarinne 2012.) Kaunokirjallisissa teksteissä ja vapaassa verkkokirjoittamisessa välimerkkeihin liittyviä kielenhuollollisia sopimuksia ei välttämättä aina noudateta, mutta norminmukaiseen yleiskieleen ne kuuluvat.

Virkkeen ydin on aina päälause: *Mammutin kallo hajosi tutkijan työpöydällä.* Sitä voidaan täsmentää tai määritellä sivulauseilla: *Mammutin kallo hajosi tutkijan työpöydällä, mikä sai koko hankkeen huolestumaan.* Lauseiden välisiä suhteita kuvataan kielitieteessä termeillä rinnastaminen tai alistaminen. Rinnasteiset lauseet ovat ”samanarvoisia”: *Tutkijat huolestuivat, ja hankkeen rahoittajat vaativat selitystä.* Tässä virkkeessä on kaksi rinnasteista päälauseita, jotka on liitetty toisiinsa rinnastuskonjunktioilla ja. Rinnastuskonjunktioiden koko ryhmä on seuraava:

ja, sekä, sekä – että, eli, tai, vai, mutta, vaan, sillä.

Myös sivulauseet voivat olla keskenään rinnasteisia, mutta sivulause voi olla myös alisteinen joko päälauseelle (*Ernesti halusi syödä mansikan, joka oli korissa.*) tai sivulauseelle (*Ernesti halusi syödä mansikan, joka oli korissa, joka muuten oli täynnä mustikoita.*). Alistainen lause liittyy muihin virkkeen lauseisiin tai yhteen lauseeseen alistuskonjunktin avulla:

että, jotta, koska, kun, jos, vaikka, kuin.

Lisäksi sivulauseita voi muodostaa relatiivipronominin avulla:

joka, mikä

tai kysymyssanan avulla kysyväksi sivulauseeksi:

mikä, millainen, kuka, missä, miten.

Virkkeen lisäksi kirjoitetussa kielessä on muitakin kokonaisuuksia, jotka muotoilevat tekstiä visuaalisesti mutta myös rakentavat merkityksiä (Komppa 2012). Pidemmät tekstit jäsenyvät yleensä **kappaleiksi**, jotka merkitään esimerkiksi aloittamalla uusi kappale sisennetyksi uudelta riviltä tai jättämällä tyhjä rivi kappaleiden väliin. Kirjoittaja tarjoaa kappalejaolla lukijalle oman käsityksensä siitä, miten teksti jäsenyy merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. (Komppa 2012, 121–123.)

Kun virkkeet ja kappaleet ovat loogisia kokonaisuuksia ja liittyvät toisiinsa muodostaen uuden merkityskokonaisuuden, puhutaan **tekstistä**. Tekstillä on sisäistä rakennetta ja kiinteyttä eli koherenssia, ja se välittää vastaanottajalle merkityksiä, jotka koherentissa tekstissä tähtäävät tekstin päämerkityksen välittämiseen. Kirjoittaja voi jäsentää pitkien tekstien merkityksiä jakamalla ne kappaleiden lisäksi **lukuihin** ja **alalukuihin**. Olennainen tekstin visuaalinen jäsenyskeino on myös **otsikko**, joka yleensä asetetaan tekstin alkuun omalle rivilleen ja joka ohjaa lukijaa tekstin merkityksiin (Komppa 2012, 121).

Tehtävä 7. Rakenna seuraavista virkkeistä looginen teksti, joka sisältää yhden kappaleen. Ymmärrettävä teksti rakentuu koheesiolle, elementeille, jotka rakentavat siihen sidosteisuutta. Pohdi sitä, millä perusteella asetetut virkkeet juuri tähän järjestykseen, eli miten koheesio syntyy. Kappale on poimittu Helena Telkänrannan teoksesta *Millaista on olla eläin?* (2015), s. 9, ja kappaleen virkkeet on tässä sekoitettu.

- 1) *Toisaalta tiedon karttuminen on myös osoittanut yleisiä uskomuksia perättömiksi ja tuottanut yllätyksiä.*
- 2) *Eläinten kokemusmaailmaan kurkistaminen on haave, jota vielä muutama vuosikymmen sitten pidettiin mahdottomana.*
- 3) *Tutkimustulokset ovat vahvistaneet joitakin lemmikinomistajien ja muiden eläinharrastajien havaintoja, jotka ennen olivat olleet uskon varassa.*
- 4) *Yksi niistä on se, että eläimet kokevat aitoja tunteita.*
- 5) *Nykyään se on yksi tieteenala muiden joukossa.*

Kieleen siis kuuluu erilaisia järjestelmiä, joiden yhteistoiminnan vaikutuksesta voimme tuottaa ja ymmärtää ilmauksia, joilla voimme puhua paitsi läsnä olevasta ja nykyhetkestä myös menneestä ja tulevasta, mahdollisesta ja mahdottomasta. Merkityksen rakentaminen lähtee foneemeista. Niistä, morfeemeista, sanoista, lausekkeista, lauseista ja virkkeistä rakennetaan pitempiä merkityksellisiä kokonaisuuksia, tekstejä, jotka saman kielen puhujat ymmärtävät ja tulkitsevat ainakin suurin piirtein samalla tavoin. Kielen merkitykset (semantiikka) ja käyttötavat (pragmatiikka) muotoutuvat kuitenkin yhteisöissä, mikä tarkoittaa, että kaikki kielen puhujat eivät jaa täysin samoja merkityksiä: esimerkiksi sellaisten abstraktien sanojen merkitykset kuin vaikkapa *vapaus*, *kunniallinen* ja *edistyä* voivat vaihdella ajan, paikan ja puhujayhteisön arvostusten mukaan. Kun lauseet rakentuvat virkkeiksi ja virkkeet teksteiksi, tulkinta muuttuu yhä moniulotteisemmaksi.

4.3 Sanasto

Sanat ovat aivan erityinen kielen rakenneosa. Ne asettuvat alttiisti monenlaisen tarkastelun kohteeksi: ne on helpompi tunnistaa ja poimia havainnoinnin kohteeksi kuin monet muut kielen rakenneosat, ne sisältävät kaikenlaista kiinnostavaa tietoa ihmisistä, kulttuurista, tavoista ja arvostuksista, niihin liittyy tunnekokemuksia, niillä voi helliä ja satuttaa.

Yksittäisen kielen sanojen määrää ei voi tietää, sillä yleiskielenkin sanoja tulee koko ajan lisää, kun taas toiset sanat jäävät käytöstä. Lisäksi tietyt sanat saattavat elää vain joissain yhteisöissä. Sanoja syntyy, kun niiden käytölle tulee tarve, ja ne unohtuvat, kun niille ei enää ole käyttöä. Esimerkiksi *kännykkä*-sana tuli käyttöön, kun matkapuhelimet alkoivat yleistyä 1980-luvulla (Aapala 2018); *purilas*-sanan sen sijaan tuntee enää vain harva, sillä tätä, usein hevosen vetämää pyörätöntä kuljetusvälinettä ei enää juurikaan käytetä. Kielitoimiston sanakirja (2018) tuntee kuitenkin nämä molemmat sanat ja kuvaa suomen yleiskielen sanastoa lisäksi yli 100 000 muun hakusanan avulla. Kymmenen yleisintä suomen kielellä kirjoitetuissa teksteissä esiintyvää sanamuotoa (Kotus, Kirjoitetun suomen kielen sanojen taajuuksia) ovat puolestaan nämä:

ja, on, ei, että, oli, se, hän, mutta, ovat, kuin.

Kielitieteellisesti ajatellen sanasto koostuu kolmenlaisista sanoista: perussanoista sekä johdoksista ja yhdyssanoista (ISK § 145). Perussanat ovat yleensä yksi- tai kaksitavuisia vokaaliloppuisia sanoja (verbeistä tarkastellaan niiden vartaloa):

kuu, talo, niukka, pese-vät.

Johdokset taas ovat erilaisilla johtimilla yleensä juuri perussanoista johdettuja sanoja:

kuuton, talollinen, niukkuus, pesu, pesettää.

Yhdyssanat koostuvat joko perussanojen tai johdosten tai molempien yhdistelmästä:

kuukausi, talonpoika, niukanpuoleinen, pesukone.

Kieleen tulee uusia sanoja etenkin johtamalla ja yhdistämällä. Esimerkiksi sanakirjojen hakusanoista vain n. 10–15 % on perussanoja, loput ovat johdoksia (20–30 %) ja yhdyssanoja (60–70 %). (ISK § 146.) Lisäksi tehdään erilaista sanastotyötä. Etenkin silloin, kun suomesta rakennettiin kansalliseksi 1800-luvun loppupuolella, kielentutkijat kehittivät uutta kotimaista sanastoa korvaamaan muualta lainattuja sanoja. Tällaisia 1800-luvun uudissanoja kehitti esimerkiksi Elias Lönnrot, jonka kynästä ovat peräisin muun muassa seuraavat sanat (Hakulinen 1979, 446–453):

kirjallisuus, sanasto, lause, neliö, kuume, esitys, hyve, solu, tasavalta.

Kieleen tulee kuitenkin sanoja myös lainaamalla niitä muista kielistä. Yleensä lainasanat sulautuvat ajan myötä suomen omaan äänneistöön, mutta tuoreimmat lainasanat erottaa usein juuri niiden äänneasun perusteella lainasanoiksi. Koska sanoja lainataan silloin, kun niiden käytölle tulee tarvetta, ne kertovat erilaisista yhteyksistä kieliyhteisöjen ja kulttuurien välillä. Lainasanat kertovat myös erilaisista arvostuksista, ja sanan lainaaminen voi kertoa myös halusta identifioitua tietyn kulttuurin tai alakulttuurin jäseneksi. Sana voi ensin asettua yksilön tai ryhmän käyttöön ja levitä myöhemmin myös muun kieliyhteisön sanastoon. Kaikille lainatuille sanoille ei kuitenkaan näin käy.

Tehtävä 8. Alla on mainittu vanhoja lainasanoja. Mitä noista sanoista voi päätellä eri kieliyhteisöjen välisestä yhteistyöstä ja kulttuurien keskinäisistä suhteista?

balttilaisia lainoja (lainattu n. 2500 vuotta sitten): *tytär, heimo, morsian, sisar*
germaanisaisia lainoja (lainattu n. 2000 vuotta sitten): *ruis, airo, rauta, merta, taikina, kuningas*

slaavilaisia lainoja (lainattu n. 1200 vuotta sitten): *lusikka, piirakka, saapas, pappi, risti*

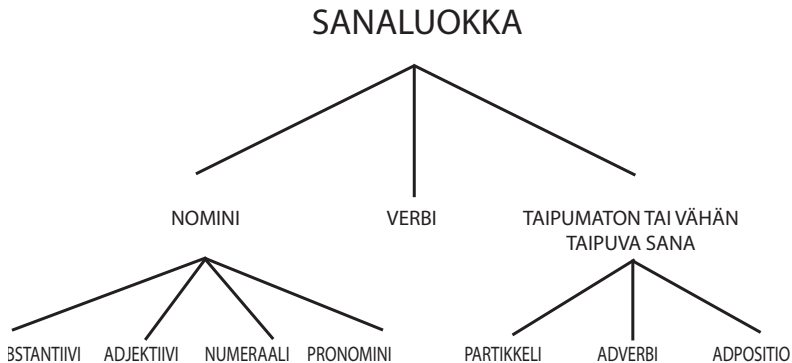
ruotsalaisia lainoja (n. 1500-luvulta): *lääkäri, naapuri, kakku, kori, sali, uuni*

Mistä kielistä ovat peräisin seuraavat uudemmat lainat ja mitä ne kertovat suhteesta tuohon kieliyhteisöön?

etiketti, konjakk, essee, kampanja;
brändi, pihvi, luuseri, meikki, netti;
manga, sushi, anime, karaoke;
maskara, vanilja, junta, patio.

(Lähteitä: Häkkinen 1990; Koponen 2014.)

Kielen sanat jaetaan sanaluokkiin. Sanaluokkajaon perustana ovat morfologiset samankaltaisuudet, kuten samanlainen taivutus, sekä syntaktiset samankaltaisuudet, eli sanojen asettuminen lauseeseen ja käyttäytyminen lauseen jäsenenä. Lisäksi sanaluokan jäsenet ovat monesti semanttisesti samankaltaisia, mutta merkitykseen liittyvät kriteerit eivät yksin riitä vaan vievät joskus jopa harhaan. Sanaluokat voi kuvata hierarkkisesti puukuvaimella näin (ISK § 438:n mukaan):



Puukuvaimessa kolmen pääluokan alla mainituista sanaluokkaryhmistä on tarkempaa tietoa teoksen lopussa, liitteessä Lyhyt suomen kielioppi. Tässä avataan vain hieman pääluokkia ja pohditaan sanaluokkarajojen häilyvyyttä.

Kolmen pääluokan helppoiten havaittava ero liittyy morfologiaan:

- *Nominit taipuvat luvussa ja sijamuodoissa.*
- *Verbit taipuvat luvussa, persoonassa, aikamuodoissa ja tapaluokissa.*
- *Taipumattomat sanat eivät taivu (tai taipuvat vain muutamassa muodossa).*

Syntaktisesti erot ovat myös selkeät:

- *Nominit voivat toimia itsenäisinä lausekkeina mutta eivät yksin voi muodostaa lausetta.*
- *Verbit voivat muodostaa lauseen yksin tai yhdessä muiden sanaluokkien lausekkeiden kanssa.*
- *Taipumattomat ja vähän taipuvat sanat eivät voi toimia itsenäisinä lausekkeina.*

Olennaista on ymmärtää, että vaikka jaottelu on monin tavoin selkeä, kielen luonteeseen kuuluu erilaisten kategorioiden häilyvyys ja rajojen hämärtyminen. Esimerkiksi prototyyppiset substantiivit on helppo erottaa adjektiiveista, mutta silti adjektiiveilla voi olla substantiivimaista käyttöä ja toisin päin. Esimerkiksi vain adjektiiveille on ominaista se, että ne taipuvat vertailuasteissa. Silti vaikkapa substantiivi *ranta* voi taipua adjektiivimaisesti: *rannempänä*. Kun lauseessa *Koulin tarkkaan nuoret taimet*, sana *nuoret* on selvästi adjektiivi ja määrittää pääsanaansa, lauseessa *Nuoret innoistuvat nykyään puutarhanhoidosta*, sama sana onkin substantiivi ja substantiiville mahdollisessa syntaktisessa asemassa, subjektina. Järjestyslukuja (*viides, sadas, toinen*) pidettiin aiemmissa kielenkuvauksissa merkityksen vuoksi numeraaleina, mutta nykykieliopeissa ne on syntaktisen käyttäytymisensä perusteella sijoitettu adjektiivien luokkaan. Verbien partisiipit (esim. *istuva, puhumaton*) voivat toimia adjektiivin ja jopa substantiivin tavoin; nominaalimuodot (esim. *tekemässä, kutoma, kehuttu*) toimivat osin verbien, osin nominien tapaan, adjektiivi- tai substantiivimaisesti. Lausekonteksti lopulta määrää sen, mihin sanaluokkaan sanat asettuvat.

Kun käsitys sanaluokista rikastuu, myös esimerkiksi edellä esitettyä puukuvainta voi tarkentaa, lähes loputtomiin. Kaikissa alaryhmissä on useita erilaisia ryhmiä (ks. liitettä Lyhyt suomen kielioppi). Suomen oppitunneilla onkin parempi keskittyä keskeisten käsitteiden suhteiden hahmottamiseen kuin pyrkiä sanaluokkakuvauksen kattavuuteen ja täydellisyyteen.

Vaikka sanaluokkien tarkastelussa merkitykseen pitäytyminen ei riitä, sanojen semantiikan pohtiminen on keskeinen osa sanastontutkimusta. Kirjoittajan näkökulmasta on tärkeää havainnoida sanojen monia merkityksiä ja sitä, miten sanat saavat tekstiyhteyksissään erilaisia merkitysvivahteita. Kun monella sanalla on sama tai lähes sama merkitys, puhutaan **synonyymeistä**.

nukkua, uinua, tutia, torkkua, goisata

Synonyymit ovat kuitenkin harvoin täysin samamerkityksisiä, sillä usein niillä on erilainen tyyllisyys. Yksi sanaston hallintaan liittyvistä seikoista onkin niiden tyyllilajin tunnistaminen – tämä on olennainen seikka varsinkin silloin, kun oppilas pyrkii kirjoittamaan tiettyntyylistä tekstiä. Esimerkiksi asiatekstiin, joka käsittelee unen merkitystä ihmiselle, sopii harvoin käytettäväksi sana *goisata*. Usein erityisesti sellaiset sanat, joihin liittyy vahvoja tunteita, kielteisiä tai myönteisiä, tai jotka ovat erityisen läheisiä ihmisille, saavat paljon synonyymejä. Jokaisen on helppo keksiä monia synonyymejä vaikkapa sanoille *tyttö, isä, humala, rakastella*.

Joillain samanmuotoisilla sanoilla voi olla eri merkityksiä. Niitä kutsutaan **homonyymeiksi**. Esimerkiksi sana *keksi* tarkoittaa useimmille pikemminkin syötävää herkkupalaa kuin tukinuitossa käytettävää sauvaa. Mutta jos vanhempaa merkitystä ei tiedä, voi tietyn tekstin ymmärtäminen käydä hankalaksi ja hupaisiakin väärinymmärryksiä syntyy. Homonyymit ovatkin ehtymätön huumorin lähde sanaleikeissä ja vaikkapa sarjakuvissa. Homonymiassa samaa tarkoittavat sanat ovat selvästi lähtöisin eri käyttöyhteyksistä, kun taas **polysemiassa** alun perin yhdestä käyttöyhteydestä peräisi olevalle sanalle on kehittynyt ainakin näennäisesti varsin erilaisia merkityksiä. Nykykielessä varsin polyseeminen on esimerkiksi verbi *pitää*:

Pidän sinusta. Nyt pitää mennä. Pidä kiinni, ettet putoa! Takkini ei pidä tuulta.

Monesti merkitykset muuttuvat ajan kuluessa niin, että konkreettinen merkitys muuttuu abstraktimmaksi (Hakulinen 1979, 399–403):

tie: tietää 'tien osaaminen, tien seuraaminen' → *tietää* 'olla selvillä jostakin'

keksi 'räväpäinen sauva, jota käytetään erityisesti tukinuitossa': *keksiä* 'keksillä tavoittaminen, kiinni saaminen' → *keksiä* 'oivaltaa, kehittää jotain uutta'

Kielissä ilmaistaan asioita usein myös **kielikuvien** avulla. Jotkut kielikuvat ovat niin vakiintuneita, ettei niitä arkikäytössä enää kielikuviksi tunnistakaan: *pöydän jalka*, *pullon kaula*. Erityisesti kaunokirjallisuudessa luodaan uusia kielikuvia ilmaisemaan kirjailijan näkemyksiä. Esimerkiksi **metaforalla** tarkoitetaan kielikuvaa, jossa liitetään yhteen kahden eri käsitteistön ilmauksia, jotta saadaan aikaan uudenlainen mielikuva. Osa metaforista on tosin hyvinkin vakiintuneita kliseitä: *Elämä on matka*. *Aika on rahaa*. Kirjailijan tehtävänä onkin luoda sellaisia metaforia, jotka herättävät yllättäviä mielikuvia. Lukijalta metaforien ymmärtäminen metaforiksi, ja ylipäätään kielikuvien ymmärtäminen, edellyttää monia asioita, mutta ennen kaikkea sitä, että lukija tuntee ja ymmärtää kielikuvissa käytettyjen sanojen vakiintuneet merkitykset.

Merkityksen näkökulmasta sanat asettuvat erilaisiin **merkityskenttiin**. Yhden merkityskentän muodostavat esimerkiksi sukulaisuussanat (*sisko*, *veli*, *äiti*, *isoisä*, *täti*, *serkku* jne.), toisen vaikkapa aikaan liittyvät sanat (*vuosi*, *tunti*, *sekunti*, *kuukausi*, *vuosisata* jne.). Merkityskenttiä on lukemattomia, ja niiden muodostaminen esimerkiksi oppilaiden kanssa yhdessä kehittää paitsi oppilaiden käsitystä sanojen välisistä merkityssuhteista myös heidän sanavarastoaan.

Merkityskentillä on tavallisesti myös oma sisäinen hierarkiansa: tietyt käsitteet ovat **yläkäsitteitä**, joiden alle asettuu **alakäsitteitä**. Tiedonaloihin kuuluu juuri tämäntapaista hierarkkista käsitteistystä, ja tiedonalan tuntemuksessa ylä- ja alakäsitteiden suhteiden ymmärtäminen on olennaista. Esimerkiksi ympäristöopissa tällaisiin käsitteistyksiin opitaan koulussa jo varhain, vaikkapa näin: *puu*-käsitteen alakäsitteitä ovat *kuusi*, *mänty*, *koivu*, *leppä*, *haapa*. Kun tieto karttuu, alakäsitteiden määrä lisääntyy ja kategoriat tarkentuvat, mutta myös tieto yläkäsitteistä karttuu uuden oppimisen myötä.

Lukutaidon kannalta on olennaista, että oppilaan sanavarasto on riittävän laaja ja että oppilas huomaa, jos ei tunnista jotain sanaa, ja tietää, miten sanan merkityksen voi selvittää (Merisuo-Storm 2011). Oppitunneilla opettajalta voi kysyä vieraista sanoista ja hän voi tarjota oppilaille keinoja, joilla he itsenäisesti pystyvät selvittämään sanojen merkityksiä esimerkiksi luotettavista sanakirjoista internetissä ja luokan kirjahyllyssä (ks. myös lukua 6). Kielitoimiston sanakirja (2018) on verraton apu moneen pulmaan, sen avulla selviävät paitsi sanojen merkitykset myös se, miten sanat taipuvat käytössä.

Lasten ja nuorten sanavarasto kehittyy koko ajan, ja suomea ensikielenään puhuvilla on luonnollisesti ollut mahdollisuus oppia enemmän sanoja kuin suomea vasta oppivilla, mutta myös suomea äidinkielenään puhuvien sanavarastossa voi opettajan näkökulmasta olla yllättäviä puutteita (Merisuo-Storm 2011; ks. myös Karvonen ym. 2015). Sanaston laaja hallinta on kuitenkin olennaista sekä kielenoppimisen että kaiken muunkin oppimisen näkökulmasta. Opettajan on siis syytä kuunnella herkästi oppilaita ja käydä keskustelua sanojen merkityksistä ja muistuttaa erilaisista sanan merkityksen selvittämisen strategioista aina, kun perehdytään teksteihin (erilaisista strategioista, ks. Merisuo-Storm 2011).

Tieto oppilaiden sanastoon liittyvistä ongelmista on olennainen osa oppilaantuntemusta. On havaittu, että suomen kieltä opiskelevalle on etua siitä, että hänen oman äidinkielen osaamisen tasonsa on hyvä – kielitaidot tukevat toisiaan, myös sanaston osalta (Honko 2013). Siksi opettajien tulee kannustaa myös niitä, joiden äidinkieli ei ole opetuksessa käytettävä kieli, lukemaan, kirjoittamaan ja keskustelemaan omalla kielellään, sekä arjessa että oman äidinkielen opettajan ohjauksessa, jos siihen vain on mahdollisuus.

4.4 Kielitiedon opetuksisältöjä

Edellä hahmoteltiin kielen järjestelmiä ja kuvattiin niitä kieliopillisin käsittein. Mutta mitä kieliopin käsitteitä ja sisältöjä koulussa sitten pitäisi opettaa? Monet opettajat ratkaisevat nämä kysymykset tukeutumalla kieliopin opetuksessa oppikirjaan (Kaikkonen 2011; Tainio, Karvonen & Routarinne 2015). Oppikirja onkin hyvä apuväline, mutta opettajan ei kannata tukeutua yksin siihen, vaan suunnitella opetustaan nojautuen myös perusopetuksen

opetussuunnitelmaan, jossa sisällöt ja esimerkiksi opetettavaksi suositellut käsitteet on eri aikoina esitetty tavoin, joskus hyvinkin yksityiskohtaisesti, toisinaan yleisemmin.

Eri aikojen opetussuunnitelmissa kielitietoon liittyvät asiat on hahmotettu eri tavoin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on kirjoitettu niin, että opetuksen taidolliset tavoitteet on esitetty rinnan niiden saavuttamiseen liittyvien sisältöalueiden kanssa. Tausta-ajatuksena on, että kielioppia tai kielitietoa ei tarjoilla erillisenä sisältöalueena, vaan integroituna muihin, tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen liittyviin alueisiin. Silloin kielioppiin liittyvät tiedot nähdään ennen kaikkea käytön näkökulmasta, osana kirjoittamis- ja lukemisprosesseja, niin että kielioppia ei koettaisi irrallisena, vaikeasti hahmottavana käsitesekamelskana (vrt. Korhonen & Alho 2006). Aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa kieliopin opiskeluun liittyvät asiat on esitetty usein omana sisältöalueenaan. Kaikissa opetussuunnitelmissa tavoitteena on kuitenkin ollut, että kielioppiasiat pyritään perusopetuksessa esittämään spiraalinomaisesti siten, että seuraava tieto aina rakentuisi edellisen varaan ja oppilas kokisi, että hänen oma kielitietonsa karttuu koko ajan.

Kieliopin ja tekstintutkimuksen käsitteet ja tavoitteet esitetään yleensä tietyssä, melko muuttumattomassa järjestyksessä. Alkuopetuksessa, lukemaan oppimisen yhteydessä, tutustutaan termeihin *äänne* ja *kirjain* ja hahmotetaan syntaksin alkeita oppimalla erottamaan tekstistä virke. Kielitiedon oppiminen liittyy vahvasti lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tavoitteisiin. Alakoulun ylemmillä luokilla tutustutaan sanaluokkiin, niiden erilaiseen taivutukseen ja käyttöön, opiskellaan käsite lause sekä lauseenjäsenyyksen alkeita ja monipuolistetaan käsitystä virkerakenteista. Tekstien osalta pyritään tunnistamaan erilaisia tekstien tyyppisiä ja genrejä ja tutustutaan niiden kielellisiin piirteisiin. Monet kielitietoon liittyvät asiat opitaan tekstejä tuottamalla, kun huomiota kiinnitetään erilaisiin kielioppiin, tekstioppiin ja kielenhuoltoon liittyviin asioihin. Huomattava on, että suurin osa kieliopin perusasioista opiskellaan itse asiassa alakoulun ylemmillä vuosiluokilla. Yläkoulussa kielitietoa syvennetään laventamalla syntaksin aluetta yhä monimuotoisempiin virke-, lause- ja lausekerakenteisiin ja esimerkiksi tunnistamalla kaikki lauseenjäsenet. Useat kielitietoon liittyvät asiat limitetään erilaisten tekstien laatimisen opiskeluun, ja huomiota

kiinnitetään esimerkiksi argumentoinnin, perustelemisen, retoristen keinojen ja eri tyylien ja rekisterien ilmaisemisen kielellisiin keinoihin. Lisäksi yläkoulun opetussuunnitelmissa mainitaan yleensä suomen kielen tarkastelu kielikunnassaan, kielen vaihtelu ja ohjailu, suomen vertaileminen muihin kieliin sekä kielipoliittista pohdintaa.

Perusideana on, että jo aivan ensimmäisillä luokilla tutustutaan joihinkin kielestä puhumisessa tarpeellisiin käsitteisiin. Vuosiluokalta toiselle käsitteiden määrä kasvaa ja monipuolistuu. Tavoitteena on, että oppilas saisi riittävästi käsitteitä siihen, että hän voisi puhua kielestä ja tarkastella niiden avulla ja kautta sekä omaa että toisten käyttämää kieltä (Pynnönen 2006). Kielenkäytöstä puhuminen kieltä ja tekstiä jäsentävillä käsitteillä mahdollistaa sen, että oppilas voi nähdä omat tekstintuottamisen ongelmansa ja panostaa niiden ratkaisemiseen. Kaiken kaikkiaan kieliopin ja koko kielitiedon opetuksessa on pyrkimys siihen, että oppilaan tietämys kasvaa, tieto muuttuu käyttötiedoksi ja lopulta myös analyttiseksi tiedoksi, jonka avulla oppilas osaa tarkastella omaa kielenkäyttöään ja puhua siitä täsmällisin termein. Siten ymmärrys omasta kielenkäytöstä syvenee.

4.5 Kielioppia vai kielenhuoltoa?

Kieliopin opetuksessa ei aina pidetä erillään kielen rakenteen tutkimista ja kielen ohjailuun liittyvää kielenhuoltoa, vaikka oppijalle voisi olla paljon hyötyä siitä, että hän ymmärtää tiettyjen kielen rakenteisiin liittyvien käytösääntöjen olevan sopimuksenvaraisia. Koulun kielioppiopetuksessa analyttinen kielitieteellinen lähestymistapa on melkein pä harvinainen: yleensä kieliopin opetukseen limitetään kielenhuollon näkökulmaa. Deskriptiivista (kuvailevaa) ja normatiivista (ohjailevaa) kielen kuvausta on vaikea tosin pitääkään täysin erillään toisistaan, sillä kielen kielioppia rakennetaan osin myös kielenohjailun keinoin. Kieli kuitenkin elää kieliyhteisöissä omaa, monella tavoin kielenohjauksesta piittaamatonta elämäänsä. Siksi kielenhuollon ohjeita tarkistetaan ajoittain, koska kielen käyttö on karannut omille teilleen, ja kielenhuollon normiston mukaiset valinnat eivät enää ole kielenkäyttäjille luonnollisia, kielitajun ohjaamia valintoja. Kielen kehitystä seuraavat ja sen huollosta huolehtivat etenkin Kotimaisten kielten keskuksen Kielitoimisto sekä Suomen kielen lautakunta (ks. <https://www.kotus.fi/>).

Myös opetuskäytänteitä tulisi kehittää. Kieliopin opetukseen limittyvää kielenhuoltoa nimittäin saatetaan harjoitella kouluopetuksessa esimerkiksi toistamalla harjoituksissa samaa asiaa ilman, että opiskeltava ilmiö asettuisi laajempaan kontekstiin tai synnyttäisi kokemuksia, jotka emootioiden kautta vahvistaisivat oppimista (vrt. Harjunen & Korhonen 2009). Monesti myös ne tehtävät, joiden avulla pyritään valaisemaan kielioppia, rakennetaan opetusmateriaaleihin suhteellisen kaavamaisina nimeämis- ja poimimistehtävinä (Alho & Kauppinen 2008; Kulju 2010). Oppikirjoissa seuraavanlaiset tehtävänannot ovat enemmän kuin tavallisia:

”Nimeä seuraavat verbimuodot”

”Luokittele seuraavat sanat eri sanaluokkiin”

”Poimi seuraavasta tekstistä verbit”

”Etsi substantiivit ja nimeä niiden sijamuodot”

Tämäntyyppiset tehtävät tuottavat toki tunnistamisen iloa. On kuitenkin tärkeää antaa oppilaille myös sellaisia tehtäviä, joissa he pääsevät havainnoimaan kieliopillisia ilmiöitä suhteessa sekä siihen kielijärjestelmän osaan, johon ne kuuluvat, että kielen muihin järjestelmiin.

Koska kieli ja kielenkäyttö muodostuvat erilaisista limittäisistä järjestelmistä, systeemeistä, vain yhden osasen tai käsitteen opiskeleminen ei riitä, koska käsite ei silloin liity osaksi systeemin kokonaisuutta. Ehkä tässä piileekin vielä yksi kieliopin opiskelemisen pulmista: monesti oppilas opiskelee vain yhden asian eikä hahmota sitä osaksi isompaa kokonaisuutta. Jos kielioppi edustuu pelkkinä irrallisina käsitteinä tai käsiteluetteloina, ei ole ihme, jos substantiivi ja subjekti, adverbi ja adverbiaali, predikaatti ja predikatiivi menevät keskenään sekaisin. Kun kokonaisuuksia ei hahmoteta, kielen systeemiin piiloutuvat jännittävät ongelmat ja näkökulmat saattavat jäädä kaavamaisen tehtävien tekemisen jalkoihin.

4.6 Puhuttu ja kirjoitettu kieli

Suomen kieliopin opiskelemisen haasteisiin kuuluu se, että ero puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on suuri. Vaikka suomea vanhan hokeman mukaan ”puhutaan kuten kirjoitetaan”, tämä pätee vain foneemien osalta, eli että lähes jokaista foneemia vastaa oma kirjain (fonemaattinen kirjoitusjärjestelmä).

Kuitenkin puhekielessä monet muoto- ja lausetason rakenteet ovat erilaisia kuin kirjoitetun kielen, ja jopa äännetasolla löytyy variaatiota esimerkiksi murteissa (Martin 1996, 121).

Vanhastaan puhekieli edustuikin Suomessa erilaisina murteina. Edelleenkin eri puolilla Suomea puhutaan eri tavoin, ja erilaisia paikallisten murteiden piirteitä tunnustetaan. Monet pystyvät erilaisen äänneasun ja sanaston perusteella erottamaan vaikkapa savon puhujat eteläpohjalaisista ja helsinkiläiset rovaniemäläisistä. Nuoret suomenpuhujat pyrkivät kuitenkin yleisesti ottaen noudattamaan yleistyviä puhe-suomen piirteitä (Mantila 2004). Joitain erityisiä murrepiirteitä on omaksuttu myös nykynuorten puhekieleen ja puheenomaiseen kirjakieleen, kuten yksikön ensimmäisen persoonan pronominin *mie*, jota etenkin nuoret käyttävät teksteissään esimerkiksi leikkillisen ja vaatimattoman mielikuvan luomiseen (Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016, 103–105).

Puhuttu kieli rakentuu kirjoitettua vahvemmin vuorovaikutuksessa. Puhe sisältää siten paljon suunnitteluilmauksia (esim. *niinku, tota*), toistoa ja oman puheen korjauksia, joilla kaikilla on vuorovaikutuspuheessa olennaiset tehtävänsä sekä puheen tuottamisen että vastaanottamisen näkökulmista (esim. Sorjonen & Laakso 2005). Myös erilaiset partikkelit (*aha, no, siis*) ja interjektiot (*oho, hui*) sekä monet ilmaukset, kuten pronomineilla rakennetut viittaukset puhehetken kontekstiin (*Toi on ihan outoa. Tää on hieno runo.*), ovat puhekielessä enemmän läsnä kuin kirjoitetussa tekstissä (Larjavaara 1990, 42–43). Varsinkin demonstratiivipronominit *tämä/nämä, tuo/nuo, se/ne*, joiden tarkoitteet vaihtelevat keskustelun kuluessa, ovat taajaan käytössä (Etelämäki 2006, 13–20, 200).

Puhuttuun kieleen asettuu myös toisenlaisia informaatio- ja lauserakenteita kuin kirjoitettuun kieleen. Siinä missä kirjoitetussa kielessä dominoivat kokonaiset lauseet ja virkkeet, puhutun kielen lausumat rakentuvat vahvasti edellisten vuorojen varaan niin, että ne ovat kirjoitettuun kieleen nähden usein syntaktisesti vajaita: esimerkiksi kysymyksiin ei puheessa useinkaan vastata kokonaisilla lauseilla, vaan vastaus ja sen tulkinta rakentuvat kysymyksen varaan.

A: *Paljoks kello on?*

B: *Kaks. (vs. Kello on kaksi.)*

Myös informaatiota annostellaan puheessa eri tavoin kuin kirjoitetussa (Palander 1991), esimerkiksi lohkolausein (ISK § 1404):

Se oli kiva se uusi opettaja.

tai limittäisrakentein (ISK § 1015):

Sielt tulee uutiset alko just nyt.

Puhefunktioita ilmaistaan monin eri keinoin: esimerkiksi kysymyksiä ei aina muotoilla kysymyssanallisten lausumien tai *-ko*-partikkelin avulla (Raevaara 2004) ja direktiivisyyden eli pyytämisen tai käskemisen keinoista imperatiivi on vain yksi (Lauranto 2015). Erityistä hämmennystä suomea opiskeleville ja suomen kirjakieltä kirjoittaville äidinkielisillekin tuottaa muoto, joka kielioipissa nimetään verbin passiivimuodoksi. Esimerkiksi *mennä*-verbillä tämä muoto on *mennään*. Puhekielessä verbin preesensin passiivimuoto on ujuttautunut aktiivisten persoonamuotojen joukkoon, tyypillisesti edustamaan indikatiivin monikon ensimmäistä persoonaa:

Me mennään tänään uimaan. (vrt. *me menemme*)

Hämmennystä aiheuttaa edelleen se, että tuota samaista muotoa käytetään myös imperatiivisessa merkityksessä, pyynnöissä ja käskyissä, monikon ensimmäisessä persoonassa. Imperatiivia ei voi muodostaa verbin passiivimuodoista, mikä edelleen lisää hämmennystä. Kun kielioipillisesti oikea monikon ensimmäisen persoonan imperatiivimuoto olisi – kirjakielessäkin harvoin käytetty – *menkäämme*, puhekielessä sama ilmaistaan:

Mennään uimaan!

Ei siis ihme, että sekä äidinkieliset että suomea opettelevat ovat hieman hämmennyksissä tämän verbimuodon kanssa. Koska suomea omaksuvat oppivat sitä usein juuri puhutun kielen kautta, pääasialliset kielelliset mallitkin tulevat nimenomaan puheen kautta. Kirjakielen ja puhutun kielen ero vaikuttaa siihen, että kielioipillisesti korrektin suomen kielen kirjoittamisen oppiminen vaatii suomenoppijalta paljon aikaa ja kärsivällisyyttä – jopa niiltä, joilla puhuttu kieli on jo erinomaisesti hallussa (Halonon 2009). Lisäksi ne suomenoppijat, jotka ovat aloittaneet suomi toisena kielenä -opetuksessa, ovat usein oppineet suomea käyttökielen näkökulmasta, jolloin päämääränä on ollut toiminnallinen kielenosaaminen. Siksi suomen kielen ja kirjallisuuden

oppitunneilla usein vallitseva analyttisesti kirjakielen rakenteisiin keskittyvä näkökulma saattaa sisältää oppilaille paljon uudenlaisia termejä ja käsitteistyksiä (Aalto & Kauppinen 2011).

4.7 Erilaisia kieliopin opetusmenetelmiä

Edellä on jo käsitelty joitakin kieliopin opettamiseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimustenkin perusteella kielioppiopetus on sellaista, jossa erityisen paljon tukeudutaan valmiiseen oppimateriaaliin, esimerkiksi oppikirjoihin (Kaikkonen 2011; Tainio, Karvonen & Routarinne 2015). Asiantuntijoiden laatimat oppikirjat ja niihin liittyvät muut materiaalit ovatkin hyvä apu opetuksessa, mutta aina ne eivät kannusta uudensuomen kieliopin opetuksen lähestymistapoihin (esim. Aalto & Kauppinen 2011; Rättyä & Kulju 2018). Oppikirjaan tukeutuminen kieliopin opetuksessa saattaa johtaa opetusmetodeihin, joissa oppilaan ääni jää kuulumattomiin (vrt. Borg 2003).

Kieliopin opetuksen tutkimuksessa onkin viime aikoina nostettu vahvasti esiin oppilaan oman kieliopillisen ajattelun tutkiminen. Tutkimuksen keskiössä on ollut analysoida ja reflektoida sitä, miten oppilaat toimivat, kun he ratkovat kieliopillisia tehtäviä. Oppilaita on esimerkiksi haastateltu (Paukkunen 2011) tai heitä on pyydetty kielentämään ajatteluun eli esittämään esimerkiksi kirjallisesti kieliopillisen tehtävän ratkaisemiseen käyttämänsä tapaa tai strategiaa (Marjokorpi 2016; Rättyä 2017; Rättyä & Kulju 2018; Tainio & Routarinne 2012) tai heidän keskinäistä ongelmanratkaisuneuvottelujaan on analysoitu (Marjokorpi 2018; Vilppula 2018). Tutkimuksissa on havaittu kolme pääongelmaa: 1) kieliopillisen tehtävän ratkaisemisessa ei noudateta minkäänlaista strategiaa tai noudatetaan strategiaa, joka johtaa harhaan; 2) muistetaan jokin kieliopillinen sääntö tai strategia oikein, mutta ei osata soveltaa sitä käytäntöön; 3) oppilas kiinnittyy liikaa semantiikkaan ja kielellinen muoto ohitetaan. Kieliopillisen ajattelun ongelmakohdat nivoutuvat toki toisiinsa, mutta niitä avataan seuraavassa yksi kerrallaan.

Koska kielen kielioppi on systemaattista ja perustuu erilaisiin jäsennyksiin ja järjestelmiin, kielen analysointiakin tulee lähestyä strategisesti. Esimerkiksi Ulla-Maaria Paukkunen (2010) havaitsi 9-luokkalaisten kieliopillista ajattelua tutkiessaan tässä suuria puutteita. Kun oppilaat tutkivat lehtiotsikoita

analysoimalla niistä lauseenjäseniä, Paukkunen huomasi, että suurin osa oppilaista käytti täysin väärää strategiaa tai heillä ei ollut lainkaan strategiaa. Vajaa kolmasosa ei haastatteluissa osannut kertoa lainkaan, miten lähtisi liikkeelle tehtävän ratkaisemiseen. Noin kaksi kolmasosaa oppilaista käytti tiettyä strategiaa, mutta sellaista, joka johtaa ongelmiin: he lähtivät lauseenjäsennyksessä liikkeelle subjektista tai jopa objektista eivätkä persoonamuotoisesta verbistä, jonka ympärille lause rakentuu. Monesti lähdettiin liikkeelle lauseen ensimmäisestä sanasta ja jatkettiin siitä sana kerrallaan eteenpäin. Lauseenjäsennyksen avain on aina persoonamuotoisen verbin tunnistamisessa. Oppilaiden subjekti/objekti-lähtöinen strategia johti usein siihen, että tehtävä jäi ratkaisematta. Harhaanjohtavat strategiat tai strategioiden vääränlainen soveltaminen näkyy myös Kaisu Rättyän (2017) kielentämistä ja visualisointia sekä Sanna Vilppulan (2018) oppilaiden kielioppitehtävien tekemistä analysoivissa tutkimuksissa, joissa oppilaat lähtevät liikkeelle, esimerkiksi lauseenjäseniä tai sanaluokkia analysoidessaan, yksittäisistä sanoista eivätkä näe sanoja osana lausekkeita tai lauseita.

Tietyt kieliopillisen (tai kielenhuollollisen) säännön muistaminen ja sen ”sokea” soveltaminen vie myöskin yleensä harhaan. Liisa Tainion ja Sara Routarinteen (2012) analyysissa lauseen tunnistamisesta näkyi selvästi se, miten monet opiskelijat sovelsivat lauseen tunnistamiseen mantranomaisesti sääntöä ”lause alkaa isolla alkukirjaimella ja päättyy pisteeseen”. Tämä johtaa luonnollisesti harhaan, sillä oikeinkirjoitussäännöt kuuluvat vain kirjoitettuun kieleen, johon puolestaan kuuluu olennaisesti myös virkkeen käsite. Tätä strategiaa käyttäneet opiskelijat eivät onnistuneet tunnistamaan analysoitavana olleesta virkkeestä sen kahta lausetta. Sen sijaan ne opiskelijat, jotka käyttivät lauseen tunnistamisen strategiana persoonamuotoisen verbin tunnistamista, päätyivät varmimmin oikeaan lopputulokseen. Myös Rättyän (2017) analyyseissa saatettiin lähteä liikkeelle jostain sinänsä oikeasta mutta silti irrallisesta säännöstä. Oppilas saattoi lauseenjäsennystä tehdessään esimerkiksi muistaa säännöt ”objekti esiintyy kieliopillisissa sijoissa” ja ”objekti on tekemisen kohde”. Näiden sääntöjen sokea soveltaminen johti siihen, että esimerkiksi lauseesta *Leirydyimme yöksi metsän laitaan* tunnistettiin objektiksi *metsän*, sillä se on kieliopillisessa sijassa (kieliopilliset sijat: nominatiivi, akkusatiivi, genetiivi) ja se ajateltiin tekemisen kohteeksi (*metsän laitaan* on kuitenkin lauseke, jonka esiintyy lauseessa adverbiaalina). Yksittäisen säännön soveltaminen ilman kokonaisvaltaisempaa käsitystä

kyseessä olevasta kielen osajärjestelmästä johtaa siis lähes väistämättä hankaluuksiin.

Viimeisin esimerkki kertoo, että myöskään muotoon liittyvien sääntöjen sokea soveltaminen ei riitä. Kaikissa tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, että nimenomaan semantiikka ja jopa yleinen maailmantieto vievät oppilaan helposti mukanaan. Erityisesti lauseenjäsenten (Paukkunen 2011) ja sanaluokkien (Vilppula 2018) tutkimisessa semanttiset ”peukalosäännöt” vievät ajattelua harhaan, jos kielen muotoon liittyvät seikat sivuutetaan. Kun etsitään ”tekemisen kohdetta” huomaamatta, että lauseen predikaatti on intransitiivinen verbi (esim. *leiriytyä*), objekti etsitään, vaikka sitä ei lauseesta voi löytyä. Etsiessään subjektia (”tekijää”) passiivimuotoisesta lauseesta oppilas joutuu ymmälleen. Se, että merkitys ja maailmantieto vievät kielen analysoijan mukanaan, on havaittavissa myös Jenni Marjokorven (2016) analyyseissa. Marjokorpi tunnisti opiskelijoiden kieliopillisessa päättelyssä olennaisiksi nimenomaan merkitykseen liittyvät kysymysstrategiat, esimerkiksi kysymykset ”Millainen X? ”, kun tunnistetaan adjektiiveja, tai ”Kuka teki?”, kun etsitään lauseesta subjektia. Nämä ovat käyttökelpoisia strategioita joihinkin konteksteihin, mutta ne eivät päde kuin osaan prototyyppisiä lauseita. Liiallinen tukeutuminen merkitykseen muodon kustannuksella ja sokeat säännöt ilman käsitystä niiden soveltamisesta ja rajoituksista eivät riitä.

Olennaista on muistaa, että kielentutkimuksessa sekä muoto että merkitys ovat aina toisiinsa sidoksissa, sillä ne yhdessä mahdollistavat kielen symboliluonteen ja muodostavat näin luonnollisen kielen perustan. Siksi on syytä suhtautua hieman varovaisesti julistuksiin siitä, että on kieliopin opetuksessa panostettava ensisijaisesti merkitysten analyysiin (vrt. Korhonen & Alho 2006). Merkitys on olennainen, mutta se on vain kielellisen merkin toinen puoli.

Miten kielioppia siis pitäisi opettaa, että oppija tunnistaisi riittävässä määrin kielen jäsennyksiä, osaisi soveltaa käytäntöön oppimiaan asioita eikä tukeutuisi analysoidessaan pelkästään merkitykseen? Erilaisten keinojen valikoima rakentuu olennaisesti siihen, että tuetaan oppilaan omaa kieliopillista ajattelua kuuntelemalla häntä ja tarkastelemalla sitä, missä kohden oppija kohtaa ongelmia. Oppilaan ajattelun kuuleminen rakentuu tutkivaan ja toiminnalliseen pedagogiikkaan. Niiden avulla voidaan rakentaa

kieliopillisen ajattelun ja ongelmanratkaisun perustaa, mutta ennen kuin tätä perustaa voidaan rakentaa, on jo hallittava joitain käsitteitä. Ilman rakennuspalikoita on mahdotonta rakentaa taloa.

Oppilaan kieliopillista ajattelua on mahdollista kuunnella ja tutkia erilaisin metodein. Useimmat niistä rakentuvat kielentämisen tai visualisoinnin varaan (esim. Kulju 2010; Rättyä 2017). Kielentämisellä tarkoitetaan erilaisia menetelmiä, joiden avulla tuodaan suullisesti tai kirjallisesti näkyviin se, millaisin metodein oppija lähestyy kieliopillisia ongelmiaan; visualisoinnilla hahmotetaan kokonaisuuksia ja asioiden välisiä suhteita esimerkiksi piirtämällä erilaisia kaavioita jäsentämään kieliopin rakentumista (Rättyä 2017). Kun oppilaan rajalliset tai harhaanjohtavat strategiat tunnustetaan kielellisen tai visuaalisen representaation avulla, opettaja voi paneutua juuri niihin ongelmiin, joita oppilaalla tai oppilailla on, eikä hänen tarvitse summittaisesti ratkoa kaikkia mahdollisia ongelmia. Koska kieliopin eri järjestelmien opiskelemisessa on käytettävä erilaisia strategioita, ei yhden ainoan strategian julistaminen avaimeksi kaikkeen onnistu. Yleisesti ottaen voi toki sanoa, että liikkeelle lähteminen isoista kokonaisuuksista, pienempiin edeten, johtaa tavallisesti parempiin tuloksiin kuin lähteminen yksittäisestä, pienestä kokonaisuudesta ja koko ilmiön hahmottaminen siitä käsin.

Mutta jo ennen, kuin voidaan lähteä kielentämään kieliopillisia ilmiöitä, on oltava käsitys siitä, millaisia välineitä tuohon tehtävään on tarjolla. Kieliopillisen ajattelun rakennuspalikat ovat kieliopin käsitteitä. Oppimispsykologit ovat osoittaneet, että ”rakentamiseen”, eli sellaisiin kognitiivisesti vaativiin toimintoihin kuten soveltamiseen ja ongelmanratkaisuun, on helpompi panostaa, kun kognitiivista kapasiteettia ei kulu vähemmän vaativiin tehtäviin (ks. Marjokorpi 2018). Tämä tarkoittaa sitä, että rakentaminen helpottuu, kun oppijan ei koko ajan tarvitse itse muotoilla ”rakennuspalikoita” vaan soveliaat palikat ovat valmiiksi tarjolla ja oppija tunnistaa, mihin tarkoitukseen mitäkin palikkaa on mahdollista käyttää. Kieliopillisessa ajattelussa ja analyysissa tämä tarkoittaa sitä, että tietty määrä käsitteitä kannattaa opetella niin, että ne ovat valmiina käytössä, jotta kognitiivista energiaa voidaan käyttää itse palikoiden asettamiseen ja sovitteluun. Toisin sanoen oppilaan kannattaa opetella joitain kielioppiin liittyviä asioita niin, että muistaa ne vaivatta – eli osaa ne ulkoa. (Marjokorpi 2018.)

Edelleen siis on järkevää lähteä siitä, että oppilas opettelee joitain käsitelisoja ulkoa. Erilaiset muistitekniikat ovat suositeltavia ja sallittuja kieliopin opiskelemisessä: keholliset keinot on usein todettu erinomaisiksi (laulut, rytmiset hokemat, musiikin tai kehon osien valjastaminen muistin tueksi). Mitä enemmän sekä muistamiseen että kieliopillisten strategioiden soveltamiseen voi liittää mukaan leikkillisyyttä, kehollisuutta ja toiminnallisuutta, sitä monipuolisempänä ja motivoivampana oppilaat kokevat kieliopinkin opiskelemisen. Toiminnallisen kieliopin draamakasvatuksesta ammentavat metodit auttavat erityisesti muistamiseen liittyvissä seikoissa mutta niiden avulla on mahdollista myös auttaa soveltamista ja ongelmanratkaisua (Einiö 2016).

Oppilaiden äänen kuuntelemista voi hyödyntää myös kieliopin tarkastelun aineksia valikoitaessa. Oppilaan oman kielivarannon tuominen kieliopillisen tarkastelun kohteeksi tuo kieliopin opiskelun lähemmäksi oppilaan omaa kokemusmaailmaa (Korhonen & Harjunen 2009; Kulju 2010). Monikielisessä luokassa oppilaiden omat kielet tarjoavat ehtymättömän lähteen kielellisten ilmiöiden tutkimiseen ja tarkasteluun. Jo aivan alaluokillakin oppilaiden osaamien kielten tarkasteleminen – myös niiden, joita opettaja itse ei osaa – tuo kielitietoisuuden aidolla tavalla osaksi oppilaiden arkipäivää (Liimatta 2018).

4.8 Kielitiedon arviointi

Kielitiedon alue on hyvin laaja (ks. alalukua 4.1), joten kielitiedon arviointikin on varsin monimuotoista. Koska kielitieto limittyy moniin kielen ja kirjallisuuden osa-alueisiin, sen tuntemusta voi tarkkailla vaikkapa lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen yhteydessä (esim. kielen eri variaatioiden, tyylien ja diskurssien tunnistaminen) ja kirjoittamisen yhteydessä (esim. tekstien rakenne, sanavaraston tuntemus, yleiskielen normien mukainen kielenkäyttö). Tässä alaluvussa tarkastellaan kuitenkin kielen rakenteen, kieliopin osaamisen arviointia. Kieliopillisen tiedon arviointia tarkasteltaessa on havaittu, että esimerkiksi oppikirjojen tehtävät painottuvat kielen elementtien poimimiseen tai täydentämiseen (esim. Aalto & Kauppinen 2011), ja tämä on heijastunut myös koekäytänteisiin. Pääosin yksittäisiin sanoihin tai morfeemeihin kiinnittyvän kieliopillisen tiedon arviointitavan

on katsottu vaikuttaneen siihen, että kielioppi koetaan toisinaan kaikesta muusta oppiaineen opetuksesta erilliseksi osa-alueeksi (Alho & Kauppinen 2008; Kulju 2010).

Oppimisen tavoitteiden ja tiedon omaksumisen jäsentämisen klassikkoihin kuuluu Benjamin Bloomin 1950-luvulla kehittämä niin sanottu Bloomin taksonomia, jota ovat 2000-luvulla uudistaneet ja täydentäneet Lorin Anderson ja David Krathwohl (ks. esim. Tikkanen 2010, 74–79). Taksonomialla kuvataan tiedon eri ulottuvuuksia sekä niitä kognitiivisia prosesseja, joihin oppijan toivotaan harjaantuvan. Tieto jaetaan taksonomiassa neljään ulottuvuuteen; kognitiiviset prosessit puolestaan kuuteen dimensioon, alkaen kognitiivisesti vähemmän kuormittavasta ja konkreettisesta ja päättyen kognitiivisesti vaativampaan ja abstraktimpaan toimintaan. Tiedon ja kognitiivisten prosessien ulottuvuudet esitetään usein havainnollisuuden vuoksi taulukkona (esim. Einiö 2016, 31; Rättyä 2017, 69; Tikkanen 2010, 75):

Taulukko 1. Tiedon ja kognitiivisen prosessin taksonomia Krathwohlin (2002) mukaan.

Kognitiivisen prosessin dimensio → Tiedon dimensio ↓	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda Kehittää
A. Faktatieto						
B. Käsitetieto						
C. Menetelmätieto						
D. Metakognitiivinen tieto						

Tätä Bloomin uudistettua taksonomiataulukkoa on käytetty analyysivälineenä esimerkiksi kemian (Tikkanen 2010) ja yhteiskuntaopin (Ahvenisto, van den Berg, Löfström & Virta 2013) ylioppilaskokeen tehtävien analysoinnissa. Kielitiedon, ja erityisesti kieliopin, tehtävien ja oppimistavoitteiden

arvioimiseen ja kehittämiseen taksonomiaa ovat käyttäneet Kaisu Rättyä (2017) ja Ruusa Einiö (2016). Seuraavassa sovelletaan ja kehitetään heidän ajatuksiaan. Liikkeelle lähdetään tiedon eri ulottuvuuksista.

Rättyän (2017, 69–72) ja Einiön (2016, 29–36) mukaan tiedon ulottuvuudet voidaan kuvata seuraavalla tavalla: Faktatiedolla tarkoitetaan esimerkiksi termitietoa, tietoa peruskäsitteistä. Käsitetiedolla puolestaan tarkoitetaan tietoa esimerkiksi luokituksista, kategorioista, periaatteista, yleistyksistä, malleista ja rakenteista. Menetelmätieto tarkoittaa soveltamisen taitoa, (oppiainekohtaisten) tekniikoiden ja menetelmien ja niiden käyttökriteerien tuntemusta. Metakognitiivisella tiedolla viitataan strategiseen tietoon ja tietoon omasta osaamisesta, itsetuntemuksesta. Seuraavassa taulukossa esitetään näihin lähtökohtiin perustuen esimerkkejä eri tiedon ulottuvuuksista sanaluokkien ja lauseenjäsennyksen alueita ja prosesseja analysoiden.

Taulukko 2. Tiedon ulottuvuudet sanaluokkien ja lauseenjäsennyksen näkökulmasta.

Tiedon ulottuvuudet	Sanaluokat	Lauseenjäsennys
A. Faktatieto	sanaluokkien olemassaolo; sanaluokkien nimet	lauseenjäsennys lauseanalyysina; lauseenjäsenten nimet
B. Käsitetieto	sanaluokkien kategorisoinnin periaatteet muodon ja merkityksen perusteella; sanaluokkien keskinäiset suhteet	lauseen määritelmä; lauseenjäsenten määritelmät; tietoa eri sanaluokkien asettumisesta eri lauseenjäsenasemiin, tietoa sanojen taivutuksen ja lauseenjäsennyksen suhteista
C. Menetelmätieto	sanaluokkien tunnistaminen lauseista; lausekontekstin vaikutuksen ymmärtäminen	lauseen tunnistaminen; predikaatin (ja sen ominaisuuksien) tunnistaminen; lauseen jakaminen lausekkeiksi; lausekkeiden lauseenjäsennyden tunnistaminen
D. Metakognitiivinen tieto	tieto sanaluokkakategorioiden osittaisesta limittymisestä; tieto siitä, mikä sanaluokkien tunnistamisen strategia soveltuu parhaiten itselle; tieto sanaluokkien käytön ja käytettävyyden rajoituksista ja mahdollisuuksista	tieto lauseenjäsennyskategorioiden päällekkäisyyksistä; tieto lauseenjäsenten suhteista lauseen merkitysrakenteeseen; tieto omien lauseenjäsennysstrategioiden rajoituksista ja mahdollisuuksista

Tiedon eri ulottuvuuksien määritelmiin on jo sisäänrakennettuna erilaisia kognitiivisia prosesseja. Faktatieto tunnistetaan ja muistetaan; käsitetieto ymmärretään ja sovelletaan; menetelmätiedon avulla sovelletaan, analysoidaan ja arvioidaan; metakognitiivisen tiedon avulla on mahdollista arvioida esimerkiksi tehtävänantoja ja omaa toimintaa sekä luoda ja kehittää, vaikkapa uusia strategioita tai tehtäviä. (Vrt. Tikkanen 2010, 76–79.)

Tehtävä 9. Kaisu Rättyä ja Pirjo Kulju (2018) ovat soveltaneet Andersonin ja Krathwohlin ajattelua oppikirjojen tehtävien analyysiin ja rakentaneet esimerkkitehtäviä, jotka kehittävät eri kieliopillisten tietojen ja taitojen ulottuvuuksia. He jäsentävät tehtävätyypit tunnistamistehtäviin, tuottamistehtäviin, suhteuttamistehtäviin, analyysitehtäviin ja ilmiöön kohdistuvien tutkivan oppimisen tehtäviin. Tutustu Kuljun ja Rättyän tehtävätyyppeihin ja kehitä niiden perusteella oma tehtäväpakettisi, jolla edistät valitsemallasi luokkatasolla opiskelevien oppilaiden kielitietoisuutta. Rättyän ja Kuljun (2018) artikkeli löytyy Ainedidaktikka-lehdestä, joka on vapaasti luettavissa internetissä.

Kun kieliopillisen tiedon omaksumista arvioidaan, on tärkeää, että otetaan huomioon kieliopillisen tiedon eri ulottuvuudet mahdollisimman hyvin. Vaikka tunnistamisen ja muistamisen avulla saavutettavan faktatiedon testaamista on ankarasti arvosteltu, sillä on paikkansa arviointitapojen joukossa. Se ei kuitenkaan saa jäädä kieliopillisen tiedon ainoaksi arvioinnin ulottuvuudeksi. Huomattava on myös, että muistamiseen perustuvaa tietoakin voi arvioida monella tavalla, myös suullisesti ja toiminnallisen kieliopin keinoin (ks. Einiö 2016). Käsitetieto on se tiedon aste, joka edellyttää menetelmälliseen tietoon pääsyä. Käsitetietoon liittyvien tehtävien avulla oppilaalla on mahdollisuus hahmottaa suurempia kokonaisuuksia ja luoda kokonaiskäsitystä kielen eri systeemeistä ja niiden luonteesta. Kieliopillisen tiedon osalta käsitetietoon liittyy kuitenkin olennaiselta osin menetelmätieto. Sitä saadaan esiin, kun oppilaat saavat tehtäväkseen myös selittää analyysitehtävissä käyttämänsä päättelyn (ks. Rättyä 2017; Vilppula 2018). Kuten muillakin kielen ja kirjallisuuden alueilla kieliopillisen tiedon arviointiin liittyvät tehtävät voivat olla muitakin kuin yksin paperille kirjoitettavia tuotoksia. Erilaiset suulliset tehtävät sekä pari- ja ryhmätehtävät ovat oppilaille mieluisia ja auttavat heitä eteenpäin ehkä jopa paremmin kuin

opettajan korjaaman ja palauttaman koepaperin ylimalkainen tarkastelu. Muistettava myös on, että kielioppi on ominaisuultaan systemaattista mutta silti kategorioiltaan ja luokituksiltaan vuotavaa tietoa, jonka säännöt rakentuvat prototyypin varaan, mikä tarkoittaa, että limittäisyyksiä ja poikkeuksia esiintyy runsaasti. Siksi arviointiin tarkoitetuissa kielioppitehtävissä on hyvä hyödyntää prototyypisiä esimerkkejä. Jos opettaja haluaa käyttää aitoja tekstejä, hänen tulee huolellisesti tarkastaa, että niihin ei sisälly liian mutkikkaita rakenteita tai hankalasti selitettävissä olevia kieliopillisia ilmiöitä.

Parhaimmillaan faktatiedon, käsitetiedon ja menetelmätiedon hallinta johtaa automaattisesti metakognitiivisen tiedon hallintaan. Opettaja voi myös auttaa oppilaita näkemään omat vahvuutensa ja mahdolliset ongelmakohdat tiedoissa ja taidoissa. Metakognitiivisen tiedon karttuminen mahdollistaa myös kieliopillisen osaamisen suoran soveltamisen muille kielen ja kirjallisuuden alueille.

4.9 Miksi kielioppia pitää opettaa?

Kansallisissa 9. luokan äidinkielen osaamisen arvioinneissa on tavallisesti kysytty sitä, miten oppilaat ja opettajat hahmottavat sen, mitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla on opiskeltu (esim. Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2011). Kielitiedon opiskelemisen osalta on havaittavissa tiettyjä eroja: oppilaiden mielestä sitä on, etenkin aiempien arviointien mukaan, opetettu enemmän kuin opettajien mielestä (esim. Lappalainen 2011, 25–32). Viimeisimmässä arvioinnissa opettajien ja oppilaiden käsitykset olivat melko yhtenevät muuten paitsi suomen kielen ominaispiirteiden (eli kieliopin) opettamisen osalta: oppilaiden mielestä sitä on opetettu enemmän kuin opettajien mielestä (Harjunen & Rautopuro 2015, 109). Tämä kertonee kahdesta asiasta: että oppilaat pitävät kieliopin opetuksena sellaistaakin sisältöä, jonka opettaja näkee jonkin muun asian opiskeluna, tai että oppilaat muistavat parhaiten kieliopin opiskelun – ehkä siitä syystä, että ovat pitäneet sitä emotionaalisesti tai kognitiivisesti hankalana. Hankala asia muuttuu mielessä usein tylsäksi ja tarpeettomaksi. Siksi opettajien on hyvä miettiä sitä, miten vastata oppilaan haastaviin kysymyksiin ja motivoida hangoittelevaa oppijaa. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksesta esiin nousseita seikkoja, jotka

auttavat opettajaa ymmärtämään paremmin kieliopin opetuksen merkitystä – ja vastustusta.

Kieliopin opettamisella on pitkät traditiot aina 1800-luvulta lähtien: suomen kielioppia on opetettu yhtä kauan kuin koulua on suomeksi käyty (Koskinen 1988, 1990). Kielioppi koetaan myös julkisessa keskustelussa toisinaan äidinkielen opetuksen tradition kantajaksi. Tämä perustelu tuskin kuitenkaan riittää oppilaalle. Sen sijaan oppilas saattaa hyväksyä perusteen siitä, että kieliopin opiskeleminen kuuluu yleissivistykseen (Kauppinen 2006; Salminen 2012). Perusopetuksen tarkoituksenaan on saada oppilaat omaksumaan sellainen yleissivistys, että he pystyvät toimimaan yhteiskunnassa aktiivisina ja kriittisinä kansalaisina. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että he pystyvät kriittisesti tulkitsemaan esimerkiksi median välittämiä viestejä siten, etteivät joudu huijatuiksi, ja että he pystyvät itse tuottamaan tekstejä niin, että vastaanottajan on mahdollista tulkita ne kirjoittajan haluamalla tavalla. Tähän kaikkeen tarvitaan hyvää tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen taitoa, jota voidaan harjoitella parhaiten silloin, kun oppilas osaa puhua kielestä metakielellisin, eli kieliopin ja tekstintutkimuksen, käsittein.

Monissa englannin kieltä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että metakielen oppiminen – kieliopin opiskelu kielenkäytön näkökulmasta – on tehokas keino kehittää oppilaan kirjoittamistaitoja (Myhill, Jones, Lines & Watson 2012; Myhill, Jones, Watson & Lines 2012; vrt. Lappalainen 2004). Myös suomen kielen tutkijat ovat todenneet, että yleiskielen konventioiden ymmärtäminen vaatii kieliopin hallintaa, sillä kielenhuollollisia sääntöjä ei voi ymmärtää, ellei tunne niiden perustana olevaa kieliopillista ajattelua (Hiidenmaa 2007). Metakielen hallinta ja kielestä puhumisen taidot ovat siis olennainen osa tekstitaitoja (Harmanen & Takala 2009; Pynnönen 2006; Rättyä 2017). Monet ovat huomauttaneet siitä, että oman kielen kautta on helpompi ymmärtää kieliopin luonnetta ja erilaisia kieliopillisia ilmiöitä, mikä taas on eduksi muitakin kieliä opiskeltaessa (esim. Cummins 2001). Kieliopin käsitteiden avulla voidaan oppia kriittistä lukutaitoa ja sen avulla tunnistaa teksteistä esimerkiksi monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita (Leino & Sääskilahti 2010). Käsitteiden ymmärtämisen ja analyttisen otteen kautta kieliopin opiskelu opettaa myös ajattelun taitoja (Ruuska 2014; Rättyä 2017; Rättyä & Kulju 2018), mikä luonnollisesti parantaa tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja. Opettajan ei myöskään kannata unohtaa sitä, että oppilaat voivat myös aivan aidosti olla kiinnostuneita kieliopista –

kielioppia voi siis opettaa myös ”kieliopin vuoksi” (Korhonen & Alho 2006). Oppiaineen sukupuolitunut leima voi estää etenkin poikia uskaltamasta näyttää osaamistaan (vrt. Lahelma 2009).

Etenkin alakoulun loppupuolella ja yläkoulussa saattaa kieliopin opiskeluun liittyä myös pelkoa, joka huomattavasti vaikeuttaa oppimista. Pietilä (2002) on tutkinut matematiikan oppimiseen liittyviä pelkoja, joista monia on tunnistettavissa myös kieliopin opiskelun yhteydessä. Soveltaen Pietilän (2002) termiä *matematiikkapelko* voisi puhua *kielioppipelosta*. Kieliopin osaaminen koetaan usein synnynnäisenä lahjakkuuden lajina, joka on kaiken oppimisen tavoittamattomissa (vrt. Pietilä 2002). Kielioppipelko voi siis pitää sisällään ajatuksen, että kieliopin osaaminen on todiste henkilön älykkydestä, osaamattomuus taas tyhmydestä, kuten matematiikan osaamisesta toisinaan ajatellaan (Pietilä 2002). Tilannetta pahentaa edelleen se, jos kieliopin oppimisesta on huonoja kokemuksia, sillä tyytymättömyys omiin suorituksiin vähentää itsetuntoa ja sitä kautta motivaatiota.

Kielitiedon ja kieliopin opettamisessa keskeistä on, että opettaja itse ymmärtää alueen opettamisen tärkeyden, suhtautuu avoimesti ja uteliaasti kielitiedon ja kieliopin opettamisessa esiin nouseviin kysymyksiin ja ratkoo niitä yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajan ei tarvitse olla täydellinen tietopankki, joka saman tien selvittää kaikki kielioppiin liittyvät kysymykset – niitä eivät ole ratkaisseet kielentutkijatkaan vuosisatojen aikana. Opettaja on oppilailleen esikuva, joka toiminnallaan osoittaa, millä tavoin kielen saloihin päästään ja miten niistä nautitaan.

Lähteet

- Aalto, E., & Kauppinen, M. (2011). Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 3, 6–21. <https://journal.fi/afinla/article/view/4453>
- Aapala, K. (2018). Kännykkä. Kysymyksiä ja vastauksia sanojen alkuperästä. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. https://www.kotus.fi/nyt/kysymyksiä_ja_vastauksia/sanojen_alkuperasta/kannykka [Luettu 20.2.2020.]
- Alho, I., & Kauppinen, A. (2008). *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen

Kirjallisuuden Seura.

- Ahlholm, M. (2017). Käyttöperustainen kielioppi kuntoutuksen perustaksi. Teoksessa A. Klippi, A.-M. Korpjaakko-Huuhka, M. Lehtihalmes, & P. Rautakoski (toim.), *Afasia: Aikuisiän kielihäiriöiden aivoperusta ja kuntoutus* (s. 99–113). Helsinki: Gaudeamus,
- Ahvenisto, I., van den Berg, M., Löfström, J., & Virta, A. (2013). Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika*, 7, 40–55. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68636/29988>
- Aro, M. (2004). *Learning to read: the effect of orthography*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 237. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1722-3>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: a literature review. *Language Awareness* 12 (2), 96–108.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why it is important for education? *Sprogforum*, 19, 15–20. http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf
- Einiö, R. (2016). Kieliopin toiminnallinen oppiminen ja opettaminen – tausta, harjoitustyypit ja oppimistavoitteet. Suomen kielen pro gradu- ja ainedidaktiikan syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/163403>
- Etelämäki, M. (2006). *Toiminta ja tarkoite. Tutkimus suomen pronominiesta ”tämä”*. Helsingin yliopisto, suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Halonen, M. (2009). Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä*, 113(3), 329–355.
- Hakulinen, L. (1979) [1941,1946]. *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Neljäs, korjattu ja lisätty painos. Helsinki: Otava.
- Harjunen, E., & Korhonen, R. (2008). Äidinkielen kielioppi – sydämen asia! Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization* (s. 125–151). AFiNLAN vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66.
- Harjunen, E., & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun*

- kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Karvi.
- Harmanen, M., & Takala, T. (toim.) (2009). *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon.* Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: ÄOL
- Hiidenmaa, P. (2007). Kielenhuolto tekstitaitojen osana. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 123–137). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Häkkinen, K. (1990). *Mistä sanat tulevat: suomalaista etymologiaa.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R., & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., & Kajander, V. (2016). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa.* 2. muutettu painos. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf
- Kaikkonen, L. (2011). Kuinka kielioppia opetetaan peruskoulussa? Tapaustutkimus kieliopin opetuksesta ja opetuksen sisällöistä 6. luokalla. Pro gradu. Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.
- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M.-R., Mustaparta, A.-K., Nissilä, L., & Tuomi, M. (2015). Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 40–46). Helsinki: Opetusministeriö, Opetushallitus.
- Karlsson, F. (2009). *Yleinen kielitiede.* Uudistettu laitos. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, U., Tainio, L., Routarinne, S., & Slotte, A. (2015). Tekstit selitysten resursseina oppitunnilla. *Puhe ja kieli*, 35(4), 187–209.
- Kauppinen, A. (2006). Kielioppi – joustava resurssi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 93–102). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2006. Helsinki: ÄOL.

- Kelomäki, T. (2019). Suomen passiivin ja impersonaalin määritelmistä ja keskinäisistä suhteista. *Virittäjä* 115 (2), 110–134.
- Kielitoimiston sanakirja* (2018). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> [Luettu 28.12.2018.]
- Komppa, J. (2012). *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/35619/>
- Koponen, E. (2014). Ruotsin kielen vaikutuksesta suomen kieleen. *Språkbruk*, 3/2014. <https://www.sprakbruk.fi/-/ruotsin-kielen-vaikutuksesta-suomen-kieleen> [Luettu 30.12.2018.]
- Korhonen, R. & Alho, I. (2006). Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 71–92). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL.
- Korhonen, R., & Harjunen, E. (2009). *Kielioppia 1: Silta omaan kieleen*. Helsinki: Otava.
- Koskinen, I. (1988). *Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 67. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Koskinen, I. (1990). ”Kieliopin” paluu. Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 90. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kotus: Kirjoitetun suomen kielen sanojen taajuuksia. <http://kaino.kotus.fi/sanat/taajuuslista/parole.php> [Luettu 30.12.2018.]
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. *Theory into Practice* 41(4), 212–218.
- Kulju, P. (2010). Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa* (s. 141–157). Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja keskustelu koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu, J. Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*

- (s. 136–156). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, H.-P. (2004). *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9.vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi 2004: 2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Larjavaara, M. (1990). *Suomen deiksis*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leino, J., & Sääskilahti, M. (2010). Kieliopin keinoin asenteita analysoimaan. Teoksessa T. Törmälehto (toim.), *Maailma tuli tunnille. Kansainvälisyyskasvatus osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (s. 71–84). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2010. Helsinki: ÄOL.
- Leppänen, S. (2004). Jokaisessa meissä asuu pieni toisin kirjoittaja: tekstuaalinen interventio lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (s. 123–144). Äidinkielen opettajien vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL.
- Liimatta, P. (2018). Luokanopettajien kokemuksia monikielisten oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä ja suomen kielen oppimisesta. Pro gradu. Kasvatustieteellinen tiedekunta, luokanopettajan koulutus. Helsingin yliopisto.
- Liljeström, M. (1996). Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen* (s. 111–138). Tampere: Vastapaino.
- Mantila, H. (2004). Murre ja identiteetti. *Virittäjä*, 108(3), 322–346.
- Marjokorpi, J. (2016). Subjekti, objekti ja miniteoriat luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillisessa ajattelussa. Pro gradu. Opettajakoulutuslaitos, Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136317/>
- Marjokorpi, J. (2019). Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa. Teoksessa M. Tarnanen & M. Rautiainen (toim.), *Tutkimuksesta luokahuonekontekstiin* (s. 363–384). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/298542>
- Martin, M. (1996). Miksi suomi on niin helppo kieli? Teoksessa S. Pekkola (toim.), *Kuuskympinen*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja 38.

- Merisuo-Storm, T. (2011). Alakoulun oppilaat tekstissä olevien sanojen merkitysten selvittäjinä ja selittäjinä. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen* (s. 53–66). Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28405>
- 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.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2012). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111.
- Palander, M. (1991). Puhe- ja kirjakielen sanajärjestyseroja. *Virittäjä* 95(3), 235–254.
- Pietilä, A. (2002). *Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva: Matematiikkakokemukset matematiikkakuvan muodostajina*. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 238. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20032>
- Paukkunen, U.-M. (2011). *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lauseiden tulkitsijoina*. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 97. Oulu: Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514295362.pdf>
- Piippo, I., Vaattovaara, J., & Voutilainen, E. (2016). *Kielen taju*. Helsinki: ArtHouse.
- Pynnönen, M.-L. (2006). Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 155–168). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2006. Helsinki: ÄOL.
- Ruuska, H. (2014). Ruuvimeisselit ruosteessa – Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kokemuksia kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/>
- Rättyä, K. (2017). *Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 1. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Rättyä, K., & Kulju, P. (2018). Kielitietoisuutta kielentämällä: kieliopin tehtävyyppien kehittäminen. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 59–74. <https://journal.fi/ainedidaktiikka/issue/view/4881>

-
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Sorjonen, M.-L., & Laakso, M. (2005). Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. *Virittäjä*, 109(2), 224–271.
- Tainio, L., Karvonen, U., & Routarinne, S. (2015). Käsitteet oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 189–206). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 8. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Tainio, L. & Routarinne, S. (2012). Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: Luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen* (s. 249–263). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tikkanen, G. (2010). *Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä*. Kemian opettajankoulutusyksikön väitöskirjat. Kemian laitos, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/21074/>
- Vilppula, S. (2018). Puhuttaako kielioppi? Sanaluokat 9.-luokkalaisten analyysin kohteena ryhmäkeskusteluissa. Pro gradu. Luokanopettajan koulutus ja suomen kielen oppiaine. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/277564/>