

Lauseenjäsennys alakoulun 6. luokan oppikirjoissa

Emma-Liisa Niemi

Pro gradu -tutkielma

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Marraskuu 2021

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

NIEMI, EMMA-LIISA: Lauseenjäsennys alakoulun 6. luokan oppikirjoissa

Pro gradu -tutkielma, 56 s.

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Marraskuu 2021

Tämä tutkielma käsittelee lauseenjäsennyksen opettamista alakoulun oppikirjoissa. Peruskoulun kieliopin opetusta on aiemmin pidetty luettelomaisena ja itseään toistavana, mutta pedagogisen kieliopin kehittäminen ja Ison suomen kieliopin julkaiseminen ovat vaikuttaneet koulussa opetettavaan kielioppiin. Aiempi oppikirjoihin kohdistuva tutkimus on keskittynyt pääasiassa yläkoulun oppikirjoihin, ja tämä tutkimus pyrkii täydentämään oppikirjoihin kohdistuvaa tutkimusta alakoulun oppikirjojen osalta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten alakoulun kuudennen luokan oppikirjoissa opetetaan lauseenjäsennystä ja miten lauseenjäsennyskäsitteet määritellään oppikirjoissa. Tavoitteena on myös tarkastella, millaisin esimerkkilausein lauseenjäsensiä havainnollistetaan oppikirjoissa ja miten oppikirjoissa opetettua tietoa lauseenjäsennystä pitää käyttää oppikirjojen tehtävissä.

Lauseenjäsennystä käsitellään alakoulussa laajimmin kuudennen luokan oppikirjoissa. Tämän vuoksi tutkimusaineistona on kolmen eri kustantajan alakoulun kuudennen luokan oppikirjaa tehtäväkirjoineen: Välkky 6 (Sanoma Pro Oy), Kipinä 6 (Otava) ja Kuiske 6 (Edukustannus Oy). Kaikki oppikirjat edustavat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Oppikirjat analysoidaan laadullisen sisällönanalyysin avulla, ja analyysi kohdistuu oppikirjojen lauseenjäsennystä koskeviin opetusteksteihin, esimerkkilauseisiin ja oppikirjojen tehtäviin. Analyysin tavoitteena on tarkastella, millainen lauseenjäsennysesitys oppikirjoista rakentuu ja lisäksi vertailla oppikirjojen esityksiä toisiinsa.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että kaikki oppikirjat opettavat lauseenjäsensiä melko suppealla, pääasiassa prototyyppisiin perustuvalla esityksellä. Kaikissa oppikirjoissa on nähtävissä pedagogisen kieliopin suosittelu, kognitiiviseen kielioppiin pohjautuva prototyyppiajattelu. Kieliopillisia käsitteitä käytetään oppikirjoissa melko niukasti, eikä käsitteitä aina kytketä toisiinsa. Kaikki oppikirjat esittelevät lauseenjäsennystä sekä muoto- että merkityskriteerejä, mutta oppikirjojen esityksien laajuudessa on eroja oppikirjojen välillä ja myös oppikirjojen sisällä. Oppikirjojen tehtävien tarkastelu paljastaa, että opetusta ei välttämättä ole mietitty systemaattisesti opetustekstistä tehtäviin. Aiemman yläkoulun oppikirjoja koskevan tutkimuksen tapaan myös alakoulun oppikirjojen tehtävät keskittyvät lauseenjäsennysten mekaaniseen tunnistamiseen. Pedagogisen kieliopin suositukset prototyyppisyydestä ja lausekkeittain jäsentämisestä on huomioitu oppikirjoissa, mutta opetussuunnitelman ja pedagogisen kieliopin painottamat vaatimukset päättelytaitojen kehittämisestä ja kielen ilmiöistä tiedostumisesta eivät oppikirjojen valmiissa tehtävissä näy. Tutkimuksen perusteella oppikirjoja tulisi kehittää erityisesti tehtävien osalta soveltavaan suuntaan ja lisätä syntaktisen, semanttisen ja pragmaattisen tiedon yhteyttä oppikirjojen opetusteksteissä ja esimerkkilauseissa.

Asiasanat: lauseenjäsennys, pedagoginen kielioppi, oppikirjatutkimus, peruskoulu, suomen kieli ja kirjallisuus

Sisällys

1.	Johdanto	3
1.1.	Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset	3
1.2.	Tutkimusalan määrittely ja aiempi tutkimus.....	5
1.3.	Tutkimuksen kulku	6
2.	Kieliopit ja lauseiden kuvaus	7
2.1.	Kielioppimallien lähestymistapoja.....	7
2.2.	Lauseiden kuvaus Isossa suomen kieliopissa.....	11
2.3.	Pedagoginen kielioppi.....	13
3.	Kielitieto ja kielioppi koulussa	17
3.1.	Kielitieto opetussuunnitelmassa.....	17
3.2.	Näkemyksiä kielitiedon ja kieliopin opettamisesta.....	19
3.3.	Oppikirjat	21
4.	Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmä	23
4.1.	Tutkimuksen oppikirjasarjat	23
4.2.	Tutkimusmenetelmä.....	24
4.3.	Aineiston käsittely.....	25
5.	Lauseenjäsenet oppikirjoissa.....	26
5.1.	Lauseenjäsenten käsittely oppikirjoissa	26
5.2.	Oppikirjojen lauseenjäsenkäsitteet.....	27
5.2.1.	Predikaatti	28
5.2.2.	Subjekti	32
5.2.3.	Objekti.....	36
5.2.4.	Predikatiivi	39
5.3.	Yhteenvedo oppikirjoista	40
6.	Oppikirjojen lauseenjäsenetehtävät	43
6.1.	Tehtävätyypit	43
6.2.	Välkky-kirjojen tehtävät	44
6.3.	Kipinä-kirjojen tehtävät	46

6.4. Kuiske-kirjan tehtävät	47
6.5. Yhteenvedo oppikirjojen lauseenjäsennystehtävistä.....	48
7. Pohdinta	50
Lähteet.....	54

Taulukot

TAULUKKO 1. Predikaatin muodon, merkityksen ja tehtävän määrittely Väkky-, Kipinä- ja Kuiske-oppikirjoissa.	29
TAULUKKO 2. Oppikirjojen predikaattia havainnollistavien esimerkkien syntaktiset piirteet.....	30
TAULUKKO 3. Subjektin muodon ja merkityksen määrittely Väkky-, Kipinä- ja Kuiske-oppikirjoissa. ...	32
TAULUKKO 4. Oppikirjojen subjektia havainnollistavien esimerkkien syntaktiset piirteet.	33
TAULUKKO 5. Objektin muodon ja merkityksen määrittely Väkky-, Kipinä- ja Kuiske-oppikirjoissa.....	36
TAULUKKO 6. Oppikirjojen objektia havainnollistavien esimerkkien syntaktiset piirteet.....	38
TAULUKKO 7. Lauseenjäsennystehtävät Väkky-, Kipinä- ja Kuiske-oppikirjoissa.	44

1. Johdanto

1.1. Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee koulussa opetettavaa kielioppia erityisesti lauseenjäsennyksen näkökulmasta. Äidinkielen kieliopin opetukseen ovat vaikuttaneet vuosikymmenien aikana erilaiset oppimiskäsitykset, opetussuunnitelmat ja oppikirjat. Tästä huolimatta eri vuosikymmenilläkin kouluja käyneet muistavat äidinkielen kieliopin opetuksen luettelomaisena sääntöjärjestelmänä. (Korhonen–Alho 2006a: 71.) Uutta pedagogista kielioppia on kehitetty 1990-luvulta alkaen, ja sen avulla on pyritty eroon aiemmasta kapeasta ja normatiivisesta kielioppikäsitteestä (ks. Kieli ja sen kieliopit 1994: 15–16). Vuonna 2004 ilmestynyt suomen kieliopin deskriptiivinen kuvaus, Iso suomen kielioppi (ISK), on vaikuttanut myös koulun kieliopin opetukseen antaen sille aiempaa laajemmän näkökulman (Korhonen–Alho 2006b: 103). Niin pedagoginen kielioppi kuin ISK ovat antaneet siis perinteiselle koulukieliopille tilaa kehittyä ja uudistua jo parin vuosikymmenen ajan.

Kieliopin luettelomaisuuden lisäksi peruskoulun äidinkielen opetusta on syytetty siitä, että spiraaliperiaate tuottaa opetukseen vain toistavuutta, mutta se ei laajenna ja syvennä opittua. Yksi syy jatkumon huonoon toteutumiseen saattaa löytyä oppikirjoista: opetuksen oppikirjakeskeisyys on sekä luokan- että aineenopettajien ongelma, ja sisältöjen ja opetuskokonaisuuksien rajautuminen tiettyyn kirjasarjaan kapeuttaa opetusratkaisuja. Spiraaliperiaatteen pedagogisena ideana on kehittää tietoja ja taitoja syventämällä ja laajentamalla aiemmin opittua, mutta käytännössä esimerkiksi monia alakoulusta tuttuja sisältöjä opetetaan yläkoulussa uusina asioina. (Kauppinen–Heinonen–Aalto 2011.) Erityisesti alakoulun opettajien ajatellaan turvautuvan oppikirjoihin, sillä esimerkiksi Savolainen (1999: 247) toteaa oppikirjojen merkityksen korostuvan alakoulussa, koska luokanopettajilla on tyypillisesti takanaan melko niukat kielitieteelliset opinnot. Myös Pynnönen (2006: 156) on pohtinut, että runsasisältöiset äidinkielen oppikirjat saattavat ohjata monia oppiaineita opettavat luokanopettajat pitämään oppikirjaa ohjeena, jonka tahdissa ja järjestyksessä on edettävä.

Oppikirjat ovat vaikutusvaltaisia uuden tiedon ja ajan arvojen eteenpäin viejiä. Ne koskettavat suuria kansanjoukkoja, ja niiden vaikutukset ovat tyypillisesti pitkäaikaisia. (Hiidenmaa–Löytönen–Ruuska 2017: 7.) Variksen (2012: 58) mukaan oppikirjatutkimusta tarvitaan sekä didaktisista että kustannuspoliittisista syistä. Kustantajat sijoittavat merkittäviä voimavaroja

oppimateriaalituotantoon, ja pelkät opetuksen kehittämistavoitteet eivät välttämättä ohjaa kustantajien toimintaa. Heinonen (2005: 249) taas toteaa, että kustantajien toimintaa säätelevät taloudelliset arvot ja kustantajien tavoitteena on tehdä oppimateriaalia, joka menee kaupaksi ja jota opettajat käyttävät. Alho ja Korhonen (2007: 95) taas pohtivat, etteivät kieliopin uudet sovellukset välttämättä päädy käytännön opetustyöhön, sillä oppikirjat on kieliopin osalta tehty aiempien oppikirjojen mallikaavojen pohjalta, ja oppitunnit taas suunnitellaan usein juuri oppikirjojen mukaisiksi.

Yllä mainituista syistä oppikirjojen kieliopin opetusta onkin tutkittu melko runsaasti, mutta havaitsin tutkimusten kohdistuvan pääasiassa yläkoulun ja lukion oppikirjoihin (ks. esim. Varis 2012; Koivisto 2018; Nieminen 2020). Alakoulujen oppikirjojen kieliopin opettamiseen kohdistuvaa tutkimusta sen sijaan ei havaintojeni mukaan juuri ole, vaikka alakoulussa opetetaan valtaosa koko peruskoulun äidinkielen oppimäärästä. Tämän vuoksi kiinnostuin tutkimaan, miten koulukieliopin yhtä perinteisintä osa-aluetta, lauseenjäsennystä, lähestytään alakoulun oppikirjoissa. Koska alakoulun oppikirjojen lauseenjäsennykseen kohdistuva tutkimus on havaintojeni mukaan vähäistä, on tärkeä selvittää, miten eri kustantajien tuottamissa alakoulun oppikirjoissa on otettu käyttöön pedagogisen kieliopin suosituksia ja Ison suomen kieliopin kuvausta kieliopista. Tutkimukseni tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä lauseenjäsenskäsitteitä alakoulun oppikirjat määrittelevät ja miten käsitteet määritellään?
2. Millaisin esimerkkilausein lauseenjäseneä havainnollistetaan alakoulun oppikirjoissa?
3. Miten oppikirjoissa opetettua tietoa lauseenjäseneistä pitää käyttää oppikirjojen tehtävissä?

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on siis selvittää, miten alakoulun oppikirjat opettavat lauseenjäsennystä ja miten oppikirjat määrittelevät lauseenjäsenskäsitteitä. Lisäksi tavoitteenani on selvittää, millaisin esimerkkilausein lauseenjäseneä havainnollistetaan oppikirjoissa. Näiden kysymysten lisäksi tarkastelen sitä, miten oppikirjoissa opetettua tietoa lauseenjäseneistä pitää käyttää oppikirjojen tehtävissä. Tutkimuksessani tarkastelen alakoulun 6. luokan oppikirjoja, sillä lauseenjäsennystä käsitellään niissä laajimmin alakoulun osalta. Aineistonani on kolme oppikirjasarjaa tehtäväkirjoihin: Välkky 6 (Sanoma Pro Oy), Kipinä 6 (Otava) ja Kuiske 6 (Edukustannus). Aineiston valintaa ja tutkimuksessa käytettäviä oppikirjoja on kuvattu tarkemmin tutkielman luvussa 4.

1.2. Tutkimusalan määrittely ja aiempi tutkimus

Tutkimukseni sijoittuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen didaktisen tutkimuksen, syntaksin tutkimuksen ja oppikirjatutkimuksen alueille. Ainedidaktinen tutkimus pohtii oppimisen ja opettamisen kysymyksiä, eli siinä yhdistyvät opetettavan aineen oppisisällöt opetuksen ja kasvatuksen näkökulmiin (Grünthal 2007: 12). Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena onkin selvittää, miten lauseenjäsennystä opetetaan alakoulun oppikirjoissa. Syntaksi eli lauseoppi taas on kielentutkimuksen alue, joka tutkii sanojen yhdistymistä suuremmiksi kokonaisuuksiksi, erityisesti lauseiksi (Vilkuna 2003: 14). Tutkimukseni kohdistuu oppikirjojen tapaan esittää lauseopin sisältöjä. Oppikirjatutkimus on moninainen tutkimusala: se voi olla yleiskasvatustieteellistä, oppiaineen kannalta tarkasteltua opetustieteellistä tutkimusta tai lingvististä tutkimusta. Suurin osa oppikirjatutkimuksista koskee oppikirjojen tekstejä eli kielellistä esitystapaa ja sisältöä. (Hiidenmaa 2017: 28; Sarmavuori 2007: 260.) Oma tutkimukseni sijoittuu luontevasti oppikirjatutkimuksen alueelle, sillä tutkimusaineistonani ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat ja tarkastelen oppikirjojen lauseenjäsennystä koskevaa sisältöä.

Oppikirja on tutkimuksessani keskeinen käsite. Sarmavuoren (2007: 259) määritelmän mukaisesti tarkoitan oppikirjalla teosta, joka on laadittu opetustarkoitukseen. *Oppikirja*-termi käsittää tutkimuksessani varsinaisen oppikirjan lisäksi painetun tehtäväkirjan, josta käytän nimitystä *tehtäväkirja*. Tiedonkasvun ja tekniikan kehittymisen myötä oppikirja on laajentunut oppimateriaali-käsitteeksi, jolloin oppimateriaaliin liittyy kirjojen lisäksi esimerkiksi opettajanoppaita ja digimateriaalia (Sarmavuori 2007: 259). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin oppikirjaa tarkoittamaan painettua oppikirjaa ja tehtäväkirjaa, jotka on tarkoitettu oppilaiden apuvälineiksi. Tutkimukseni ulkopuolelle jäävät siis siten esimerkiksi opettajanoppaat ja kustantajien digiopetusmateriaalit.

Oppikirjoja ja oppikirjojen kielioppia käsitteleviä sisältöjä ovat viime vuosina tutkineet muun muassa Varis (2012), Koivisto (2018) ja Nieminen (2020). Varis (2012: 291) havaitsi kieliopin opettamisen oppikirjoissa rajoittuvan lähinnä sanojen taivutusmuotoihin ja lauseenjäseniin. Koivisto (2018) tarkasteli tutkimuksessaan yläkoulun oppikirjojen lauseenjäsenkäsitteitä ja oppikirjojen tehtäviä ja havaitsi eri oppikirjojen käsittelevän lauseenjäseniä vaihtelevalla laajuudella. Oppikirjojen lauseenjäsenetehtävät painoutuivat mekaaniseen tunnistamiseen. Koiviston (2018) tutkimus on hyvin lähellä omaa tutkimusaiheittani. Nieminen (2020) taas selvitti tutkimuksessaan yläkoulun oppikirjojen sijamuotojen opetusta pedagogisen kieliopin näkökulmasta ja havaitsi oppikirjojen sijamuotojen opetuksen olevan muotoon keskittyvää pedagogisen kieliopin suosituksista huolimatta. Myös Nieminen (2020) havaitsi oppikirjojen tehtävien painottuvan tunnistamiseen ja nimeämiseen

soveltamisen sijaan. Aiempien tutkimustulosten perusteella on mahdollista olettaa, että myös alakoulun oppikirjojen tehtävät painottuvat lauseenjäsenten mekaaniseen tunnistamiseen ja että oppikirjat eroavat toisistaan lauseenjäsennyksen sisältöjen ja laajuuden suhteen.

1.3. Tutkimuksen kulku

Tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa (luku 2) selvitän, miten lauseita kuvataan kieliopeissa. Luvun alussa käsittelen lyhyesti, miten perinteinen kielioppi eroaa moderneista kieliopeista, ja tämän jälkeen käsittelen systeemis-funktionaalista kielioppia, kognitiivista kielioppia ja konstruktiokielioppia, joiden käsitteet ja kuvaukset kielestä vaikuttavat ISK:n ja pedagogisen kieliopin taustalla. Erittelen lisäksi tarkemmin, miten ISK määrittelee lauseopin käsitteitä, ja luvun lopuksi tarkastelen pedagogista kielioppia erityisesti lauseopin näkökulmasta. Teoreettisen viitekehyyksen toisessa osassa (luku 3) käsittelen kieliopin ja kielitiedon roolia opetussuunnitelmassa, asiantuntijoiden kannanottoja kieliopin opetuksesta sekä luvun lopuksi lyhyesti oppikirjojen merkitystä opetuksessa.

Teoriaosuuden jälkeen tarkastelen tutkimusaineiston valintaa ja esittelen oppikirjat, joita käytän tutkimuksessani. Lisäksi käsittelen sisällönanalyysia tutkimusmenetelmänä ja aineiston käsittelyä. Luvussa 5 analysoin oppikirjojen lauseenjäseniä koskevaa opetustekstiä sekä oppikirjojen lauseenjäseniä havainnollistavia esimerkkejä. Tutkin ensinnäkin sitä, mitä käsitteitä alakoulun oppikirjoissa käytetään ja toisekeen sitä, miten käsitteet on määritelty. Lisäksi analysoin oppikirjojen lauseenjäseniä havainnollistavia esimerkkejä erityisesti prototyypisyyden näkökulmasta. Luvussa 6 käsittelen oppikirjojen lauseenjäsennystehtäviä. Tehtävien analysoinnin on tarkoitus olla aiempaa analyysia täydentävää, ei niinkään tehtävien tyhjentävää ja perusteellista luokittelua. Lopulta luvussa 7 kokoan tutkielmani havainnot ja tulokset yhteen ja pohdin sitä, miten teoriaosassa käsitellyt kielioppimallit, pedagoginen kielioppi ja ISK:n kuvaus lauseista näkyvät oppikirjoissa.

2. Kieliopit ja lauseiden kuvaus

2.1. Kielioppimallien lähestymistapoja

Perinteinen kielioppi voidaan määritellä modernin kielitieteen kehittelemien kielioppimallien vastakohtaksi, vaikkakin moderni kielitiede nojautuu perinteisen kielitieteen pitkään historiaan (Hakanen 1979: 8). Perinteisen kieliopin juuret ovat kreikkalaisessa filosofiassa, ja ensimmäiset kieliopit syntyivät Intian ja Kreikan korkeakulttuureissa (Leiwo 2002: 147). Myöhemmin kreikkalais-latinalaisesta kieliopin esityksestä tuli yleisesti käytetty esikuva myös muiden kielten kuvaukselle (Kieli ja sen kieliopit 1994: 25). Ensimmäiset suomen kieliopit noudattivat koulussa käytetyn latinan kieliopin mallia, sillä latinan kielioppia käytettiin yleispätevänä kielioppina. Tavallaan ensimmäiset suomen kieliopit ottivat vertailevan, kontrastiivisen näkökulman kieleen. Kun suomen kieli tuli koulujen oppiaineeksi 1800-luvulla, tarvittiin uusia koulukäyttöön kirjoitettuja kielioppeja. Suomen kieliopin kehittymistä kuitenkin hidasti tutkimuksen puute, ja kunnollisen lauseopin puuttumiseen alettiin kiinnittää huomiota 1860-luvulla. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 28–30.)

Suomen kielen perinteisenä kielioppina pidetään Setälän kielioppia, ja Setälän kielioppikäsitys kulkikin käytännössä koko 1900-luvun eri tavoin tuotetuissa kirjoissa, joita hyödynnettiin sellaisenaan yliopistojen opetuksessa ja toisaalta koulujen tarpeisiin muokattuina oppikirjoina. Setälän kuvaus vakiintui siten myös lauseopin perusmalliksi. Setälän kieliopin ydinesityksessä kielen peruselementteinä ovat lause, sana, tavu ja äänne, joista lause on kaikkein keskeisin. Setälän kieliopissa lauseen kuvaus perustuu keskeisesti sanojen sijamuotoihin ja lause jäsennetään siten, että jokaiselle sanalle etsitään erillinen tehtävä lauseessa. Tämä ohjasi näkemään lauseen siten, että se koostuu peräkkäisistä ja erillisistä sanoista. (Leiwo 1996; Hiidenmaa 2017:53–55.)

Hakasen (1979: 8) mukaan perinteisinä suomen kielen kielioppeina pidetään Setälän kieliopin lisäksi Aarni Penttilän Suomen kielioppia, Paavo Siron Suomen kielen lauseoppia ja Osmo Ikolan Nykysuomen käsikirjaan sisällytettyä Suomen kielioppia. Hakasen (1979: 17) mukaan perinteisellä kieliopilla on etunsa, mutta sen heikkoutena on staattisuus: perinteinen kielioppi ei ota huomioon riittävästi kielen funktionaalista puolta eli kieltä kommunikoinnin välineenä. Lisäksi perinteinen kielioppi ei ota riittävästi huomioon kielen hierarkkista rakennetta, mikä vaikeuttaa kielen syntaktisen ja semanttisen tason kuvaamista. (Hakanen 1979: 17.)

Nykypäivän moderni kielitiede lähestyy kielioppia deskriptiivisestä näkökulmasta. Kielioppien tavoitteena on luoda käsitteistö, jonka avulla minkä tahansa kielen rakenne voitaisiin esittää mahdollisimman selitysvoimaisesti. Koska kieli on monitasoinen elämän ilmiö, on sitä mahdollista

tutkia teoreettisestikin monella eri tavalla. Täydellistä kieliopin kuvausta on mahdoton toteuttaa, sillä se vaatisi kielen kaikkien osa-alueiden systemaattisen kuvauksen yhdistelmän. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 44.) Seuraavaksi tarkastelen joitakin moderneja kielioppeja, jotka ovat vaikuttaneet kielen nykykuvaukseen, suomen kieliopin deskriptiiviseen kuvaukseen ja sitä kautta nykyiseen koulukielioppiin.

M.A.K. Hallidayn kehittämän systeemis-funktionaalisen kieliopin taustalla on ajatus ihmisestä toimijana sosiaalisessa yhteisössä. Kieli nähdään yhtenä sosiaalisen toiminnan muotona, ja kieli määritellään ensisijaisesti toimintana ja tekemisenä tietämisen sijaan. (Luukka 2002: 90; Kieli ja sen kieliopit 1994: 50.) Systeemis-funktionaalisen kieliopin mukaan merkityksenanto on kielen keskeisin tehtävä, ja kielioppi on kuvaus siitä systematiikasta, joka mahdollistaa merkityksenannon. Kielioppia ei siis nähdä niinkään sääntöjen systeeminä vaan valintojen systeeminä. Vaikka systeemis-funktionaalinen kielioppi on luonteeltaan semanttinen, se ei sivuuta kielen muotoja ja rakennetta. Jokainen kielen rakennepiirre toimii merkityksenvälittäjänä. (Luukka 2002: 107–108.)

Systeemis-funktionaalisen teorian lähtökohtana on kielisysteemin selittäminen ja ymmärtäminen kielen funktionaalisten perustehtävien kautta. Kielisysteemin perusta muodostuu kolmesta metafunktiosta: ideationaalisesta, interpersonaalista ja tekstuaalisesta funktiosta. Ideationaalinen funktio perustuu kielen merkityksen ilmaisemiseen, tapan jäsentää ihmisen kokemusta maailmasta. Sen avulla puhuja kuvaa todellisuutta ja rakentaa siitä tietynlaisen tulkinnan. Interpersonaalinen funktio liittyy vuorovaikutussuhteiden ylläpitämiseen. Kieli mahdollistaa puhujalle erilaisia vuorovaikutuksellisia rooleja, jotka samalla asemoivat kuulijan tai lukijan tietynlaisiin rooleihin. Tekstuaalinen metafunktio taas mahdollistaa rakenteisen ja koherentin tekstin luomisen. Kukin funktio muodostaa oman systeeminsä, ja kielen käyttäjä tekee valintansa näiden funktioiden puitteissa. Systeemit ovat kuitenkin päällekkäisiä, eivät toisistaan riippumattomia, ja jokaisella ilmauksella on samanaikaisesti useampia funktioita. (Luukka 2002: 102–103; Kieli ja sen kieliopit 1994: 50.)

Systeemis-funktionaalisen teorian mukaan kieliopillisen rakenteen tulkintaa ohjaa kielen monifunktioisuus. Lauseoppia voidaan tarkastella kielen metafunktiosta käsin. Ideationaalista metafunktiota voidaan lähestyä pohtimalla sitä, miten sanoista tehdään laajempia kokonaisuuksia, kokemusmaailmaamme kuvaavia lausetyyppejä. Interpersonaalinen metafunktio taas näkyy lauseissa esimerkiksi varmuutta ja tiedon alkuperää ilmaisevissa kielen aineksissa. Puhuja tai kirjoittaja voi esimerkiksi asettua tiedonantajan, kysyjän tai toimintaan kehottajan rooliin. Hän voi ilmaista asioita varmana tai empien ja osoittaa ilmaisussaan tiedon alkuperän. Tekstuaalinen näkökulma lähestyy lauserakenteita jäsennyksen avulla: miten lauseet on jäsennetty niin, että ne sopivat tekstiyhteyteen ja palvelevat tekstinkulkua lauseesta toiseen. Lauseet eivät tyypillisesti muodosta irrallista

kokoelmaa, vaan lauseet kytketään sidosteisilla osilla edellä sanottuun tai kielenkäyttötilanteeseen. (Shore 2020: 41–42.)

Luukan (2002: 115) mukaan systeemis-funktionaalisen kielitieteen näkemys kielestä ja kieliopista tuo koulun kieliopin opettamiseen mielenkiintoisia näkökulmia. Funktionaalinen kielioppi perustuu ajatukselle kieliopin ja kielen käytön saumattomasta yhteydestä, ja se tarkastelee kielioppia aina suhteessa kontekstiin. Tämä näkökulma korostaa ajatusta siitä, että kielioppi ei ole erillinen eikä irrallinen osa kielenopetusta, vaan siinä korostuu ajatus kieliopin yhteydestä kielen käyttämisen taitoihin. (Luukka 2002: 115.)

Kognitioon perustuvaa, merkityslähtöistä kieliteoriaa on kehitelty 1970-luvulta alkaen, ja 1990- ja 2000-luvuilla kognitiivinen kielentutkimus on kasvanut maailmanlaajuisesti funktionaalisen kielitieteen koulukunnaksi. Kognitiivisen kielitieteen kehittäjinä ja johtohahmoina pidetään Ronald Langackeria, George Lakoffia ja Leonard Talmya, joiden teorioihin ja ajatuksiin kognitiivisen kielitieteen soveltajat toistuvasti viittaavat. Kognitiivinen kielentutkimus ei kuitenkaan ole vain yhtä kuvausmallia tai metodologiaa noudattava koulukunta, vaan metodologisesti kognitiivinen kielentutkimus edustaa kirjavaa tutkimusta. (Huomo–Sivonen 2010: 19; Onikki-Rantajääskö 2010: 41.) Kognitiivinen kielioppi ei pyri täsmälliseen lauserakenteen kuvaukseen, ja sen kehittäjät vastustavat sellaista käsitystä kielestä, jossa äännerakennetta, lauserakennetta ja merkitystä olisi mahdollista kuvata kieliopin erillisissä osissa. Kognitiivinen kielioppi käsittelee ennen kaikkea semanttisia sisältöjä ja olettaa, että kielessä on kyse ainoastaan merkityksistä. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 51.)

Kognitiivinen kielitiede nojaa ajatukseen, että kieli on erottamattomasti yhteydessä kaikkeen inhimilliseen käsitteenmuodostukseen. Kielen sanat, muodot ja merkitykset nähdään symbolisina, eikä niiden välillä ole selviä rajoja. Symbolit ovat muodon ja merkityksen kiinteitä yhteenliittymiä, ja symboliseen rakenteeseen kuuluvat niin semanttinen kuin fonologinen rakenne. Kielen yksiköt ovat kieleen vakiintuneita rakenteita, jotka puhuja hallitsee kokonaisuutena. Puhuja voi käyttää rakenteita automaattisesti, kiinnittämättä huomiota niiden yksityisiin osiin ja osien välisiin suhteisiin. Kognitiivinen kielioppi ei hahmota sanastoa, muoto-oppia ja lauseoppia kieliopin erillisiksi osiksi, vaan nämä kolme osaa muodostavat yhdessä symbolisen jatkumon. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 51–52.)

Kognitiivisen kielitieteen keskeisiä ajatuksia on prototyyppi-ajattelu, joka on peräisin kognitiivisesta psykologiasta. Prototyyppi-ajattelu perustuu siihen, että ihmisen tajunnan kategoriat eivät ole selvärajaisia. Kattegoria määritellään siihen kuuluvien selvien tapausten perusteella, mutta kategorian loput jäsenet ovat vähemmän selviä. Kaikki tietyn kategorian kriteerit täyttävät tapaukset ovat

kategorioiden selviä jäseniä, joiden jälkeen siirrytään asteittain rajatapauksiin. Kategoriat ovat järjestäytyneet prototyyppisten tapausten ympärille, ja epäprototyyppiset tapaukset yhdistetään kategoriaan, jos ne ovat riittävät lähellä prototyyppiä. Kategorioiden väliset rajat ovat kuitenkin asteittaisia, ja prototyypin kautta määritellyt kategoriat voivat olla osittain päällekkäisiä. Ihmisen tietojonkin sanan merkityksestä ei rajoitu ainoastaan prototyyppiin, vaan siihen kuuluu tieto myös rajatapauksista. Merkitysten jäsentymiseen ovat vaikuttaneet kulttuuriset tekijät, joten merkitysten jäsentyminen on kielikohtaista. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 52; P. Leino 1999: 39.) Prototyyppisyysajattelua voidaan soveltaa myös lauseisiin. Prototyyppinen lause on tyypiltään subjekti-transitiiviverbi–objekti-lause. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 53.)

Konstruktiokielioppi on 1980-luvulla syntynyt kuvausmalli, joka pyrkii funktionaalisen kieliopin tavoin yhdistämään toisiinsa kielen rakenteen ja käytön (J. Leino 2010: 73; Alho–Kauppinen 2008: 22). Konstruktiokielioppia voidaan pitää kognitiivisen kieliopin tutkimussuuntana (Alho–Kauppinen 2008: 22), ja konstruktiokielioppi toimiikin lähtökohtaisesti kognitiivisen kielentutkimuksen hengessä (J. Leino 2010: 78). Konstruktiokielioppi perustuu nimensä mukaisesti konstruktion käsitteeseen, jolla tarkoitetaan vakiintuneita kielenyksiköitä, joissa yhdistyvät muoto ja merkitys. Konstruktiokieliopin perusajatuksena on, että kielioppi koostuu näistä vakiintuneista muodon ja merkityksen yhteenliittymistä. (J. Leino 2010: 73.) Konstruktiokielioppi nojaa sellaiseen kognitiiviseen perusoletukseen, että kielen ymmärtämisessä ja prosessoinnissa toimitaan pääosin suurilla kielellisillä kokonaisuuksilla. Jokaiseen kielelliseen rakenteeseen assosioituu konstruktiokieliopin mukaan syntaktisten ominaisuuksien lisäksi sanastollista, semanttista ja pragmaattista tietoa. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 53.) Konstruktiokieliopin mukaisessa kielenkuvauksessa keskitytään tyypillisesti laajempiin kokonaisuuksiin ja siihen, miten keskenään erilaiset ja näennäisesti eritasoiset konstruktiot yhdistyvät keskenään ja muodostavat uusia kokonaisuuksia (J. Leino 2010: 77).

Konstruktioiden muotorakenteelliset ominaisuudet ja niiden ilmaiset merkitykset opitaan yleistämällä (J. Leino 2010: 75). Kielen omaksuminen tapahtuu siten, että kuulluista ilmauksista ja niiden yhteydestä ympäröivään todellisuuteen tehdään yleistyksiä. Yleistykset muokkautuvat kielenoppimisprosessin myötä. Esimerkiksi *syödä*-konstruktio opitaan kuulemalla eri tavalla varioivia ilmauksia, joiden pohjalta tehdään muotorakennetta ja merkitystä koskevia havaintoja: *Syödä*-verbin kanssa esiintyy elollistarkoitteisia nominatiivisijaisia lauseenjäseniä, jotka ilmaisevat syöjän. Syötävän ilmaiseva lauseenjäsen voi olla määrätapauksissa myös nominatiivi- tai partitiivisijainen. *Syödä*-verbillä taas on erilaisia muotoja eri tilanteisiin ja sen muoto liittyy muun muassa syöjää ilmaisevaan sanaan. Lisäksi havaitaan, että *syödä*-verbin tapaan käytettäviä

transitiiviverbejä on muitakin. Lopulta yleistämällä opitaan *syödä*-verbin argumenttirakenne ja sitä yleisemmän transitiivilauseen malli. (J. Leino 2010: 82–83.)

2.2. Lauseiden kuvaus Isossa suomen kieliopissa

Ison suomen kieliopin kirjoitustyö alkoi opetusministeriön asettaman kielioppityöryhmän suosituksesta. Kielioppityöryhmä havaitsi, että pedagogista kielioppia oli vaikea hahmotella, koska suomen kielestä ei vielä ollut tieteellistä deskriptiivistä kokonaisuusesitystä. (Harmanen–Siironen 2006: 5.) Vuonna 2004 julkaistu Iso suomen kielioppi (myöhemmin VISK) kuvaa 1900-luvun jälkipuoliskolla käytetyn suomen kielen äänne-, muoto- ja lauseopillisia piirteitä. Sen kuvaama kielioppi ei rakennu yhden teoreettisen mallin varaan, vaan teoksen teoriapohjaa kuvataan moniaineksiseksi. Teoksessa nojaututaan fennistiseen perinteeseen ja hyödynnetään suomalaisen kieliopinkuvaukseen vakiintuneita käsitteitä ja ratkaisuja, mutta on paikoin myös uudistettu termistöä eri tutkimussuuntauksissa saatuihin tuloksiin perustuen. (VISK: johdanto.) VISK on deskriptiivinen kielioppi, eli se kuvaa kielen todelliset rakenteet, ei aseta normatiivisia ohjeita. Seuraavaksi käsitellään, miten VISK:ssa määritellään lauseopin keskeisiä käsitteitä.

VISK:n (§ 854) määritelmän mukaan lause on rakenteellinen kokonaisuus, joka muodostuu sanoista ja lausekkeista ja jonka osien välillä on erilaisia riippuvuus- ja määrätyssuhteita. Lauseen ytimenä on verbin persoonamuoto, ja lause voi muodostua yhdestä verbistä, verbin liittomuodosta tai verbiketjusta. Lauseen ytimeen kuuluvat lisäksi verbin argumentit subjekti, objekti ja adverbiaalitäydennys. Predikatiivi on syntaktiselta kannalta *olla*- ja *tulla*-verbin täydennys. Täydennysmuotilla tarkoitetaan konstruktioita, joissa verbi yhdessä muiden jäsenten kanssa edellyttää täydennystä. Täydennysten lisäksi lauseessa voi olla verbin tai lauseen valinnaisia määritteitä. (VISK § 864.) VISK siis viittaa konstruktioikieliopin termiin *konstruktio*. Konstruktion tyyppisistä ilmiöistä VISK käyttää myös termiä *muotti*. (Alho–Kauppinen 2008: 23.)

Lauseita on mahdollista tyyppitellä rakenteellisesti sen mukaan, millaisia jäseniä niihin kuuluu verbin lisäksi (VISK § 891). Näitä rakenteellisin perustein erotettavia lausekonstruktioita kutsutaan syntaktisiksi lausetyypeiksi. Ne erotetaan toisistaan sen perusteella, mitä jäseniä lauseeseen verbin lisäksi kuuluu ja missä järjestyksessä ne tavallisesti ovat. (VISK: määritelmät.) Lausetyypit jaetaan monikäyttöisiin lausetyypeihin ja erikoislausetyypeihin (VISK § 891). Monikäyttöisiä lausetyyppejä ovat transitiivilause, intransitiivilause ja kopulalause. Ne eroavat toisistaan verbin argumenttirakenteen mukaan: transitiivilauseessa on subjekti ja objekti, intransitiivilauseessa on pakollisena vain subjekti, ja kopulalauseessa predikatiivi tai adverbiaali liittyy lauseeseen *olla*-verbin avulla. (VISK § 865.) Suppeampikäyttöiset erikoislausetyypit taas eivät eroa toisistaan niinkään

verbin argumenttirakenteen perusteella, vaan ne ovat tiettyihin merkityksiin vakiintuneita konstruktioita. VISK:ssa (§ 891) todetaankin, että erikoislausetyyppejä ei tulisi jäsentää pelkästään perinteisten lauseenjäsenten avulla, vaan niiden analysoinnissa olennaisempaa on nähdä konstruktioit usean ominaisuuden kimppuna.

Lauseen tuntomerkkinä on verbin persoonamuoto eli finiittiverbi, joka on lauseenjäsentehtävältään predikaatti (VISK § 868). VISK:n käsite predikaatista on laaja, ja se eroaa tämän vuoksi aiemman suomalaisen kielioppitradition predikaatin käsitteestä. Aiemmin predikaatti on tyypillisesti määritelty kapeimman mahdollisen määritelmän mukaan, jolloin predikaatiksi on luettu vain finiittiverbi, mahdollisesti liittomuotoisena. (VISK § 869; Koivisto 2006: 29.) VISK (§ 868) määrittelee predikaatiksi yksinkertaisen finiittiverbin lisäksi erilaiset liittomuodot, verbiketjut ja verbiliitot sekä verbin ja toisen sanan tai lausekkeen muodostamat, yhtä käsitettä edustavat idiomaattiset kokonaisuudet. Predikaatti ei tällöin välttämättä muodosta yhtäjaksoista kokonaisuutta. Lauseen predikaatti voi olla myös *olla*-verbin ja predikatiivin tai predikatiiviadverbiaalin muodostama kokonaisuus. Liittomuoissa, verbiliitoissa ja verbiketjuissa on finiittinen apuverbi ja ei-finiittinen pääverbi, jonka valenssista lauseen rakenne riippuu (VISK § 450).

Koiviston (2006: 28) mukaan ISK määrittelee subjektin hieman totuttua laajemmin ja määrittelyn perustana on prototyyppiajattelu. ISK määrittelee subjektin verbin ensisijaiseksi täydennykseksi, joka on yleensä nominatiivissa, laukaisee predikaatissa kongruenssin ja sijaitsee neutraalissa sanajärjestyksessä verbin edellä teemana. ISK erottelee sijamuodon ja kongruenssin perusteella kolme subjektin lajia: perussubjektin, e-subjektin ja genetiivisubjektin. Perussubjekti on nominatiivimuotoinen substantiivilauseke, joka kongruoi finiittiverbin persoonan ja luvun suhteen. E-subjekti eli eksistentiaalilauseen subjekti on partitiivissa tai nominatiivissa, eikä se laukaise verbin kongruenssia. Tyypillisesti e-subjekti sijaitsee verbin jäljessä. Genetiivisubjekti esiintyy nesessiivirakenteessa ja infiniittisissä rakenteissa, joissa se vastaa perussubjektia. Subjektin tarkoite on tyypillisemmin elollinen kuin muiden lauseenjäsenten, ja subjektilla on verbin täydennyksistä eniten agentin eli tekijän ominaisuuksia. Agentin ominaisuuksiksi ISK listaa toiminnallisuuden, omavoimaisen liikkeen ja kyvyn panna alulle tapahtumia sekä elollisille olioille ominaisen kyvyn muodostaa mielikuvia, tuntea ja aistia. (VISK § 908, § 910, § 912.)

Objektin VISK (§ 925) määrittelee täydennykseksi, jonka sijana vaihtelevat partitiivi, genetiivi, nominatiivi ja akkusatiivi. Myös objektin määrittelyssä hyödynnetään prototyyppi-ajattelua: prototyyppinen on objekti, jonka tarkoituksessa subjektin tarkoite saa tai pyrkii saamaan toiminnallaan aikaan paikan tai tilan muutoksen. VISK jakaa objektin partitiiviobjektiin ja totaaliobjektiin, jonka sijat ovat genetiivi, nominatiivi ja akkusatiivi. (VISK § 925.) Aiemmassa kielioppiperinteessä päätteeltään erilaisia totaaliobjekteja on voitu nimittää akkusatiivisijaisiksi, mutta VISK määrittelee

akkusatiivin puhtaan morfologisesti t-päätteiseksi sijamuodoksi, joka esiintyy vain persoonapronomineilla ja *kuka*-pronominilla (Koivisto 2006: 27). Objektin läsnäolo lauseessa perustuu verbin valenssiin tai johonkin täydennysmuottiin. Lausetta, jossa on objekti, kutsutaan transitiivilauseeksi. (VISK § 926.) Transitiivilause on kognitiivisen kieliopin prototyypiajattelun mukaisesti prototyypisin lause.

Predikatiivin VISK määrittelee kielioppisijaiseksi lauseenjäseneksi, joka luonnehtii toista lauseenjäsentä eli predikoi siitä ominaisuuden tai luokan. Tyypillinen predikatiivilause on lause, jossa predikatiivi luonnehtii subjektia ja verbinä on *olla*. Lisäksi predikatiivi liittyy muutosta implikoivaan *tulla*-verbiin. Semanttisesti predikatiivi on osa lauseen predikaattia, mutta rakenteelliselta kannalta se on *olla*-verbin täydennys. Predikoivissa tehtävissä esiintyy substantiivilausekkeiden lisäksi adjektiivilausekkeita. (VISK § 908, § 943.)

Adverbiaali määritellään VISK:ssa laaja-alaisemmin kuin aiemmassa suomalaisessa kielioppikuvauksessa. Adverbiaaleilla on lauseessa useita erityyppisiä tehtäviä, ja niitä voi olla lauseessa useitakin. Adverbiaali voi olla lauseen määrite tai verbin tai verbi-ilmauksen määrite tai täydennys. Näin määriteltynä adverbiaali on lauseen muu jäsen kuin subjekti, objekti tai predikatiivi. Näistä lauseenjäsenistä adverbiaali eroaa ennen muuta siinä, että lausetta kohden voi olla useita keskenään rinnastamattomia adverbiaaleja, jotka ilmaisevat esimerkiksi paikkaa tai aikaa. Adverbiaalit myös sijoittuvat lauseessa vapaammin kuin subjekti, objekti ja predikatiivi. Lisäksi adverbiaaleihin kuuluu VISK:n määritelmän mukaan myös adjektiivin, substantiivin ja adverbien muut kuin kielioppisijalliset määritteet ja täydennykset. Tällöin adverbiaali on lausekkeen osa, ei lauseenjäsen. Adverbiaali voi olla rakenteeltaan yhden tai useamman sanan muodostama lauseke tai kokonainen lause. Adverbiaaleista ryhmänä ei voida esittää kovinkaan paljon yleistyksiä, mutta yhdistävänä tekijänä pidetään sitä, että tietyillä keskeisillä muotokategorioilla ilmaistaan tiettytyyppisiä merkityksiä. (VISK §959, § 960; Koivisto 2006: 28–29.)

Edellä olen käsitellyt, miten VISK jäsentää lauseita ja määrittelee lauseenjäseniä. VISK on vaikuttanut ilmestymisensä jälkeen paljolti siihen, miten kielioppia ja lauseenjäsenystä käsitellään kouluopetuksessa. Seuraavaksi käsitelen, miten pedagoginen kielioppi jäsentää lauseita ja millaista lauseenjäsenystä pedagoginen kielioppi suosittelee koulukieliopissa käytettäväksi.

2.3. Pedagoginen kielioppi

Suomessa koulukieliopin muotoon on yritetty tietoisesti vaikuttaa kielioppikomiteoiden avulla, joista ensimmäinen asetettiin jo 1800-luvun lopulla. Opetusministeriön vuonna 1993 asettaman työryhmän

tehtävänä oli jälleen pohtia kieliopin asemaa ja muotoa äidinkielen opetuksessa. Työryhmän mietintö päätyi tuomaan perinteisen, normatiivisen kieliopin rinnalle myös deskriptiivisen eli kuvailevan kieliopin, joka ei jaa ilmauksia hyviin ja huonoihin, vaan pyrkii kuvaamaan kielen säännönmukaisuuksia mahdollisimman tarkoin. Vielä 1900-luvun alussa koulukielioppi ja tieteellinen kielioppi olivat tarkoittaneet käytännössä samaa, vaikka teoreettiset kielioppimallit eivät sellaisenaan ota kantaa opetukseen. Kielioppityöryhmän mietintö päätyikin suosittelemaan koulun kieliopin lähtökohdaksi pedagogista kielioppia, joka hyödyntää eri tutkimussuuntausten tuloksia ja ideoita, irtautumatta kuitenkaan täysin traditionaalisen kieliopin ajattelusta. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 14–16, 136.) ISK:n ilmestyminen sekä modernit kielentutkimuksen suunnat ovat tarjonneet mahdollisuuksia myös pedagogisen kieliopin kehittämiseen, ja vuonna 2008 ilmestyi Alhon ja Kauppisen *Käyttökielioppi*, jonka tavoitteena on yhdistää ISK ja pedagoginen kielioppi.

Aiemman koulukieliopin ongelmana on pidetty sen kapeaa määritelmää kielestä, johon on tyypillisesti kytkeytynyt käsitys siitä, mikä on oikea tapa käyttää kieltä. Perinteinen koulukielioppi on ollut luonteeltaan usein yksipuolisen normatiivista, ja kieliopin on ajateltu muodostavan aukottoman systeemin. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 14–16.) Kielioppityöryhmän mietinnössä puhutaankin uudesta pedagogisesta kieliopista, joka on avoin erilaisille teoreettisille lähestymistavoille ja joka tukeutuu oppilaan omaan kielitajuun. Työryhmän mukaan koulun kieliopin tulee olla nimenomaan pedagogista, ja pedagogisen kieliopin perusteet on määritelty seuraavasti:

Pedagoginen kielioppi kattaa kaiken sen koulussa opetettavan kielitiedon, jonka tarkoituksena on harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin. Pedagoginen kielioppi on eri asia kuin tieteellinen kielioppi. Asiat pitää koulussa motivoida niin, että ne tuntuvat kiinnostavilta ja hyödyllisiltä. Käsitteiden pitää olla helposti havainnollistettavissa ja esimerkkien yksinkertaisia ja helposti muistettavia. Säännöt ovat prototyypisiin tapauksiin perustuvien nyrkkisääntöjen luonteisia. Kielen rakenneseikkojen käsittelyssä painopisteen tulee olla päättelytaidoissa. Termien määrittelyiden opiskelu ei saisi peittää alleen uudenlaiseen käsitteelliseen ajatteluun harjaantumista. Näin onnistuu parhaiten siirtyminen käsitejärjestelmästä toiseen esim. kieltenopetuksessa. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 136.)

Kielioppityöryhmän pedagoginen ydinkielioppi eli keskeiset kieliopilliset käsitteet keskittyvät nimenomaan lauseen rakenteeseen. Lähtökohtana ajattelussa on kieliopillisten kategorioiden prototyypisyys, ja tämän vuoksi kielelliset rakenteet eivät ole kieliopin kuvauksen kannalta samanarvoisia, vaan kaikki luokittelut ja analyysit sopivat vain osaan ilmauksista ja rakenteista suoraviivaisesti. Peruskoulussa opetettavalta kieliopilta ei, kuten ei tieteelliseltäkään kieliopilta, voi vaatia täydellistä kattavuutta ja kielen kaikkien rakenteiden tyhjentävää kuvausta. Esimerkiksi juuri

lauseenjäsennys on esitetty perinteisissä koulukieliopissa siten, että kaikki lauseet jäsentyvät tyhjentävästi. Tämä on kuitenkin johtanut kategorioiden mielekkyyden ohittamiseen esimerkiksi siten, että kaikki epämääräiset jäsenet on merkitty adverbiaaleiksi. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 136–137.)

Kielioppityöryhmän mietinnössä (1994: 148) lause määritellään kielen rakenteelliseksi yksiköksi, joka sisältää persoonamuotoisen verbin. Prototyypinen lause on aktiivinen toimintalause, joka koostuu kahdesta osasta, subjektiosasta ja predikaattiosasta. Prototyypisessä lauseessa siis mainitaan henkilö tai jokin siihen verrattava sekä tämän suorittama tekeminen. Predikaattiosassa on aina yksi verbin persoonamuoto, joka mukautuu prototyypisessä toimintalauseessa subjektiosan muotoon luvussa ja persoonassa. Suomen kielen erikoisuutena on se, että subjektiosana ensimmäisen ja toisen persoonan pronomini voi jäädä pois. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 149.) Käyttökieliopissa korostetaan niin ikään verbiä lauseen ytimenä (Alho–Kauppinen 2008: 109).

Käyttökieliopissa lauseen olennaiseksi rakenneominaisuudeksi mainitaan hierarkkisuus, jolla tarkoitetaan lauseiden koostumista useista elementeistä, jotka voidaan edelleen jakaa pienempiin osiin (Alho–Kauppinen 2008: 109). Kielioppikomitean mietinnössä taas mainitaan perinteisen kieliopin sanakeskeisyyden olleen ongelmallista, sillä sanakeskeisyys on ristiriidassa sen luonnollisen ajatuksen kanssa, että lause koostuu suuremmista rakenneosista eli lausekkeista (Kieli ja sen kieliopit 1994: 147–148). Myös Korhonen ja Alho (2006b: 110) huomauttavat, että lausekkeen käsite on usein jäänyt irralliseksi eikä oppikirjojen lauseenjäsenten tarkastelun yhteydessä yleensä mainita lausekkeitä. Pedagoginen kielioppi lähestyykin lauseiden jäsentämistä lausekkeiden kautta ja opetuksessa tulisi hyödyntää lausekkeen käsitettä.

Lauseke voi olla sana tai peräkkäisten sanojen liitto, joka koostuu pääsanasta ja yhdestä tai useammasta määritteestä. Sana on lauseen jäsen vain lausekkeen kautta. Lausekkeen on liikuttava kokonaisuutena eli lausekkeen kriteerinä on hajoamattomuus. Suomen kielessä verbi ei pysy yhtenä kokonaisuutena määritteidensä kanssa ja verbi voi liikkua lauseessa yksin ilman määritteitään. Tämän vuoksi suomen kielessä ei ole verbilauseketta. Sen sijaan suomen kielessä tärkeitä ovat nominilauseke ja adjektiivilauseke. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 151.) Lausekkeen pääsana määrittää lausekkeen syntaktisen tehtävän, ja lauseenjäsenten hahmottamisen kannalta nimenomaan lausekkeen pääsanana muoto on ratkaiseva (Alho–Kauppinen 2008: 164). Alho ja Kauppinen (2008: 138–139) toteavat lausekkeiden sopivan hyvin arkiajatteluun, sillä lausekkeet ovat kielenkäytössä luontevia merkityskokonaisuuksia. Korhonen ja Alho (2006b: 111) kuitenkin huomauttavat, että koulukäytössä nimitys lauseke saattaa olla haastava, sillä se yhdistyy joidenkin mielessä *lause*-sanaan. He ehdottavat, että tarvittaessa lausekkeesta voi puhua ilman termistyksiä vain sanakimpuista, jotka lauseessa toimivat kiinteinä kokonaisuuksina. (Korhonen–Alho 2006b: 111.)

Pedagoginen kielioppi korostaa lauseen ytimen muodostuvan finiittiverbistä. Predikaatti määriteltiin laajasti jo kielioppikomitean mietinnössä, sillä sen mukaan lauseen predikaatin muodostaa persoonamuodossa oleva verbi tai persoonamuodossa olevan (yleensä modaalisen) verbin ja siihen liittyvän yhden tai useamman nominaalimuodon muodostama verbiketju. Tämän jälkeen julkaistun VISK:n määritelmä predikaatista on myös aiempaa kielioppiperinnettä laajempi (VISK § 869). Myös Käyttökielioppi lähestyy predikaattia laajasta näkökulmasta ja siinä puhutaankin moniosaisista predikaateista, jotka saattavat mutkistaa lauseen rakennetta. Yksinkertaisissa prototyyppisissä lauseissa on mukana vain verbi ja sen lauseeseen tarvitsemat täydennykset. Käyttökieliopissa todetaan kuitenkin VISK:n tapaan, että predikaattina voi olla kiteytynyt verbiliitto tai verbiketju. Verbiliitoilla on omat syntaktiset erityispiirteensä, jotka saattavat vaikuttaa subjektin ja objektin sijamuotoon tai jotka saattavat esimerkiksi häivyttää pois teon suorittajan. (Alho–Kauppinen 2008: 135–136.)

Kielioppikomitean mietinnön mukaan perinteisessä lauseopissa keskitytään lauseenjäsennykseen, ja lauseenjäsenet määrätään lausekkeiden syntaktisen roolin perusteella. Syntaktisen roolin määrittelemisessä viitataan kolmeen seikkaan: merkitykseen, muotoon ja järjestykseen. Prototyyppinen suomen kielen subjekti on tämän määritelmän mukaisesti tekijän ilmaiseva lauseke, joka on muodoltaan nominatiivi ja sijaitsee predikaatin edessä. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 155.) Käyttökieliopin mukaan tyypillisen subjektin kriteerit ovat samat, ja lisäksi siellä mainitaan, että tyypillinen subjekti aiheuttaa verbin mukautumisen persoonaan ja lukuun. Tällaisia prototyyppisiä subjekteja voi esiintyä transitiivi- ja intransitiivilauseissa. Kopulalauseen subjekti ei sen sijaan ole prototyyppinen, sillä *olla*-verbi ei ilmaise aktiivista toimintaa. Toisaalta huomautetaan, että transitiivi- ja intransitiivilauseissa subjekti voi olla eloton ja abstrakti, jolloin se ei enää vaikuta yhtä selvältä subjektilta. Käyttökieliopissa käsitellään lisäksi melko laajasti sellaisia tapauksia, joista subjekti puuttuu. Predikaattiverbi on aina lauseen ydin, mutta subjektia lause ei välttämättä vaadi. Subjektin puuttuminen voi johtua suomen prototyyppisten lauseiden rakenneominaisuuksista tai yksipersonaisuuden ilmaisemisen tavoista. (Alho–Kauppinen 2008: 128–130.)

Prototyyppisessä suomen kielen lauseessa kohteen ilmaiseva lauseke on syntaktiselta rooliltaan objekti. Objekti on muodoltaan partitiivi, nominatiivi tai genetiivi, ja se sijaitsee predikaatin jäljessä. Verbi, joka saa objektin, on transitiivinen. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 155.) Transitiivilauseessa on siis perussubjektin lisäksi objekti. Transitiivisuudella viitataan siihen, että selvimmässä tapauksessa lauseen subjektina olevasta tekijästä siirtyy jokin vaikutus objektina olevaan kohteeseen. Intransitiivilauseessa ei sen sijaan ole objektia, ja tämän vuoksi se ilmaisee vähemmän suuntautunutta toimintaa tai tapahtumista kuin transitiivilause. (Alho–Kauppinen 2008: 112, 114.)

3. Kielitieto ja kielioppi koulussa

3.1. Kielitieto opetussuunnitelmassa

Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma laadittiin 1970-luvulla, ja sen jälkeen uudistuksia on tullut joka vuosikymmenellä. Vaikka äidinkielen tuntimäärää ei ole juuri lisätty, äidinkielen sisältöjen kuvaus opetussuunnitelmissa on ollut kerta kerralta runsaampaa. Kieltä koskevien tietojen ja taitojen lisäksi oppiaineessa käsitellään myös yleisen kulttuurin hallintaa, kuten elokuvia, kuvallista viestintää ja median toimintaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussisältöjen kasvettua juuri kieliopin sisällöistä on tingitty. (Hiidenmaa 2017: 64–69.) Hiidenmaan (2017: 69) mukaan uusimmissakaan vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ei kirjoitettu selkeää roolia kieliopille. Seuraavaksi käsitelen, miten tämän tutkielman kirjoitushetkellä voimassa olevassa, vuonna 2016 alakoulun osalta voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa (myöhemmin POPS 2014) on käsitelty äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä.

Peruskoulu-uudistuksen myötä vanha kielioppi muuttui opetussuunnitelmassa kielentuntemukseksi (Koskinen 1990). Uusissa opetussuunnitelmissa on käytetty kielentuntemuksen lisäksi termejä *kielitieto* ja *kielitietoisuus* (Hiidenmaa 2017: 65). Vuoden 2014 POPS:ssa puhutaan *kieliopin* sijasta *kielitiedosta*, joka on *kielioppia* laajempi käsite. *Kieliopilla* on perinteisesti tarkoitettu vain kielen rakenteen kuvausta. *Kielitiedolla* taas tarkoitetaan tietoa kielen rakenteista ja niiden luomista merkityksistä, kielen variaatiosta, käytöstä ja siihen liittyvistä normeista sekä kielen suhteesta kulttuuriin, identiteetteihin ja muihin kieliin. Kielitietoinen oppilas hallitsee kielen tehtävien, merkitysten ja käyttötapojen tulkitsemisen ja analysoinnin sekä osaa kuvata havaintojaan kielestä tarkoitustenmukaisten käsitteiden avulla. (Opetushallitus, kielitiedon opettamisesta.)

Kielitiedon opettamisen kannalta keskeistä on POPS:n linjaus teksti- ja kielikäsitteistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine perustuu laajaan tekstikäsitteeseen ja funktionaaliseen käsitykseen kielestä:

Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen taito-, tieto ja kulttuuriaine. Opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. Keskeisiä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot. (POPS 2014: 160.)

Kielitiedon opetuksen tehtävänä on tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja. Opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä: kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä. (POPS 2014: 160.)

POPS:ssa ei yksiselitteisesti määritellä, mitä käsitteitä alakoulun kielitiedon opetuksessa tulisi opettaa. POPS:ssa (2014: 159) todetaan, että vuosiluokilla 3–6 ”oppilaat – – oppivat käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnassa”. Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteisiin on kirjattu, että vuosiluokilla 3–6 opetuksen tavoitteena on ”ohjata oppilasta vahvistamaan kielitietoisuuttaan, innostaa häntä tutkimaan ja tarkkailemaan kieltä ja sen eri variantteja sekä harjaannuttaa käyttämään käsitteitä, joiden avulla kielestä ja sen rakenteista puhutaan ja auttaa ymmärtämään kielellisten valintojen vaikutuksia” (POPS 2014: 163). Lauseopin osalta vuosiluokkien 3–6 keskeisissä sisältöalueissa todetaan, että ”opitaan tunnistamaan tekstistä virke, päälause ja sivulauseiden selkeät perustyytit sekä lauseen pääjäsenet ja käyttämään tietoa apuna oman tekstin tuottamisessa” (POPS 2014: 164). Yläkoulussa syvennetään alakoulussa opittuja tietoja, ja vuosiluokkien 7–9 suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän keskeisissä sisältöalueissa todetaan, että yläkoulussa ”syvennetään ymmärrystä kirjoitetun yleiskielen piirteistä: hahmotetaan kappaleiden, virkkeiden ja lauseiden rakenteita (erilaiset kappalerakenteet, pää- ja sivulauseet, lauseenvastikkeet, lauseenjäsenet, lauseke) – –” (POPS 2014: 292). Lisäksi yläkoulun sisältöihin kuuluu suomen kielen vertaaminen oppilaille tuttuihin kieliin sekä suomen kielen tyypillisiin äänne-, muoto ja lauserakenteisiin tutustuminen (POPS 2014: 292–293).

Opetushallitus on tarkentanut perusopetuksen kielitiedon opetusta verkkosivuillaan (Opetushallitus, kielitiedon opettamisesta). Kielitiedon opiskelussa pyritään ensisijaisesti lähtemään merkityksistä ja funktioista kohti muotoa. Tarkoituksena on opiskella kielen rakenteita kielenkäyttäjän näkökulmasta, ei pelkästään kieliopin kirjoittajan logiikalla, ja kielen ilmiöt on tarkoitettu koota yhteen funktion tai merkityksen perusteella. Sivulla huomautetaan, että kielen tarkastelu merkitys- ja tekstilähtöisesti on oppilaiden kannalta kiinnostavampaa ja motivoivampaa kuin muotolähtöinen opetus, jossa päätavoitteena on oppia tunnistamaan ja nimeämään kielen yksiköitä. Käsitteiden osalta mainitaan, että kielitiedon opiskeluun liittyy paljon käsitteitä, ja niiden oppiminen on tärkeää, jotta oppilaalle rakentuu metakieli, jolla kielen ilmiöistä voidaan puhua. Sivulla kuitenkin huomautetaan, että kielitiedon opetuksessa pääasiana ei ole se, että oppilas osaa nimetä sanaluokkia, sijamuotoja tai lauseenjäseniä mekaanisesti, vaan se, että oppilas oivaltaa, mitä tehtävää varten kyseiset kieliopilliset luokat ja käsitteet ovat olemassa. Kieleen liittyvien käsitteiden opettamisesta ei tästä huolimatta tule luopua, sillä ne tarjoavat metakielen, jonka avulla kielestä ja teksteistä on mahdollista keskustella. (Opetushallitus, kielitiedon opettamisesta.)

3.2. Näkemyksiä kielitiedon ja kieliopin opettamisesta

Kieliopin ja kielitiedon opettaminen on puhututtanut opettajia ja asiantuntijoita yhtä kauan kuin äidinkieltä on opetettu koulussa. Se, että kieliopin opettamiseen keskittyviä työryhmiä on asetettu aina 1800-luvun lopusta lähtien, kertoo, että kieliopin opettamiseen on suhtauduttu suomalaisissa kouluissa vakavasti. Kieliopin opettamisen on nähty palvelevan monia eri tarkoituksia: kieliopin opettaminen opettaa ajattelua ja tukee kirjoittamista, kieliopista on hyötyä vieraiden kielten oppimisessa ja metakieltä tarvitaan kielestä puhumiseen (ks. esim. Ruuska 2014). Kieliopin opettamisen käytännöistä onkin esitetty paljon kannanottoja, ja seuraavaksi käsitellen lyhyesti, millaista kieliopin opetusta on kehitelty erityisesti alakouluun.

Kielioppityöryhmän (1994: 141–143) mietinnössä todetaan, että alakoulussa opitaan kirjoittamaan ja lukemisen oppimisen yhteydessä opitaan kielen merkkijärjestelmäluonne: äänne, tavu, kirjain; sana, lause. Lauseesta opitaan ensimmäisenä etsimään (predikaatti)verbi, josta ei kuitenkaan tarvitse alussa käyttää kieliopillista nimitystä. Lauseen käsite on tärkeä kirjoittamisen ja kirjoituksen editoinnin vuoksi. Kielioppityöryhmä suosittelee, että alakoulussa etsittäisiin prototyyppisiä semanttisia rooleja yksittäisistä lauseista, ja harjaannuttaisiin näin operoimaan prototyyppisillä käsitteillä ja ymmärtämään prototyypin idea. Semanttiset roolit auttavat myöhemmin ymmärtämään lauseenjäsennyksen peruslogiikkaa. Mietinnössä kuitenkin huomautetaan, että muodollista lauseenjäsennystä ei tarvita alakoulussa, vaan tärkeämpää on, että lapsi ymmärtää lauseen muodostuvan toisiinsa liittyvistä ja järjestyksessä olevista, taivutetuista sanoista ja sanaryhmistä, joilla on prototyyppisiä merkitystehtäviä. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 143.)

Korhosen ja Alhon (2006a: 79) mukaan alakoulussa ei tarvitse korostaa varsinaista käsitteellistä kielioppikuvausta, vaan lapsia tulisi ohjata kiinnostumaan kielestä omien havaintojen kautta. Kielioppiterminologia itsessään ei ole alakoululaiselle välttämätöntä, vaikkakin Korhonen ja Alho (2006a) huomauttavat, ettei lapsia tarvitse suojella kielioppitermeiltä. Kielioppitermejä tarvitaan alakoulussakin vieraiden kielten opiskelussa, joten niitä ei tulisi varsinaisesti vältellä äidinkielen opetuksessakaan. Pynnönen (2006: 157) huomauttaa, että vasta alakoulun viimeisillä luokilla lapset alkavat erotella ja abstrahoida käsitteitä. Alakoulun ensimmäisillä luokilla lapset eivät kykene ymmärtämään arkikäsitteitä abstraktimpia tieteellisiä käsitteitä, joita juuri kielioppitermit edustavat. Lauseen ja lauseen rakenneosien eli lausekkeiden tarkasteluun oppilaille tulisi olla riittävästi havaintoja ja työkaluja viidennestä luokasta lähtien, joten silloin voidaan alkaa tarkastella esimerkiksi lausekkeiden paikan vaihtamista, sijamuotojen merkitystä semanttisen roolin ilmaisemisessa ja lauseiden ja lauseenosien kytkemistä toisiinsa. (Pynnönen 2006: 166.)

Kauppinen (2006: 94) toteaa, että kielioppia tulee ajatella kielen kuvauksena. Kielioppia ja sen käsitteitä tarvitaan koulussa, jotta voidaan puhua täsmällisesti kielestä. Koulussa olisi vaikea opiskella asiaa, jota varten ei olisi kuvauskieltä. Kauppinen (2006: 100) mukaan kieliopin opiskelu tukee vieraiden kielten oppimisen lisäksi oman kielen erityispiirteiden ymmärtämistä, ja hän ehdottaakin, että alakoulusta lähtien tulisi opettaa kontrastiivista, kieliä vertailevaa kieliopin opetusta.

Harmasen (2011) mukaan koulun kielitieto on perustietoa kieliopista, sanastosta, tekstien ominaisuuksista ja tekstilajeista. Kieliopin opetuksen ongelmana voi Harmasen (2011: 387) mukaan olla se, että käsitteiden opiskelusta on tullut itseisarvo, jolloin on opiskeltu enemmän termejä kuin tehty havaintoja kielestä. Harmasen (2011: 388) mukaan käsitteiden käyttö lisääntyy opetuksessa vuosiluokittain, mutta ongelmallista on se, missä vaiheessa nimeäminen on tarpeen ja mitä käsitteitä tulisi käyttää. Harmanen (2011: 388) pohtiikin, että nykyään opetetaan turhan paljon käsitteitä melko aikaisin, ennen kuin käsitteiden oppiminen on riittävästi kehittynyt. Silloin on mahdollista, että käsitteistä tulee irrallisia nimilappuja, jotka eivät riittävästi kiinnity itse ilmiöön (Harmanen 2011: 388).

Alho ja Korhonen (2014) kritisoivat kirjoituksessaan kieliopin sisältöjen karsiutumista opetuksesta sekä koulun kieliopin opetuksen sirpaleisuutta. He toteavatkin, että ensin tulisi pohtia, mitä opetetaan ja vasta sitten, miten opetetaan. Vuonna 2018 Alho ja Korhonen havaitsivat, että luokanopettajien ja aineenopettajien keskuudessa ei vallinnut yhteistä näkemystä kieliopista. Syy tähän saattaa löytyä siitä, että kieliopin opettamisesta ei ole annettu konkreettisia ohjeita pitkään aikaan, eikä uusimmassakaan opetussuunnitelmassa nimetä niitä käsitteitä, joita kielestä puhumiseen tarvitaan. Alho ja Korhonen (2018) peräänkuuluttavat kielioppi-käsitteen palauttamista myös opetussuunnitelman tasolle, tosin tarkennetussa ja laajennetussa merkityksessä. Heidän mukaansa *kielitieto* on liian epämääräinen termi, sillä se saattaa liittyä mihin tahansa kielessä. Alho ja Korhonen (2018) ehdottavatkin, että ala- ja yläkouluun tarvittaisiin omat kielioppikurssit, jotka vahvistaisivat lapsen ja nuoren luontaista metakielellistä ajattelua. Käytännössä tämä tarkoittaisi eri kielten ja kielimuotojen vertailua.

Viime vuosina koulun kielitiedon opetuksen menetelmiksi on ehdotettu toiminnallista kieliopin opettamista sekä kielentämismenetelmää (ks. Rättyä 2017; Sarmavuori 2009; Sarmavuori–Maunu 2011). Toiminnalliset menetelmät ovat ilmaisupainotteisia, draamallisiin työtapoihin perustuvia harjoituksia, joita voidaan soveltaa kieliopin opetukseen (Sarmavuori 2009). Sarmavuori (2009: 84–85) havaitsi, että toiminnallisten kielioppiharjoitusten myötä kielioppi muuttui oppilaiden mielestä kiinnostavammaksi ja hauskemerkiksi, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta tuli jopa suurelle osalle lempiaine ja kielioppi sujui paremmin kuin, jos tehtävät olisi tehty vain kirjasta. Maunu ja Sarmavuori (2011) ovat soveltaneet toiminnallisen kieliopin harjoituksia lauseopin käsitteiden

opettamiseen. He ehdottavat työtavoiksi lauseenjäsenten elollistamista piirtämällä, lauseenjäsenten luonteenpiirteiden pohtimista ja lauseenjäsenten inhimillistämistä. Myös Maunu ja Sarmavuori (2011) havaitsivat oppilaiden suhtautuvan positiivisesti toiminnallisiin harjoituksiin. Rättyä (2017) on kehittänyt sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetukseen kielentämismenetelmää. Kielentäminen on opetusmenetelmä, jolla tarkoitetaan ajatusprosessin avaamista käsitteen konstruointiprosessin yhteydessä. Menetelmässä oppilas siis sanallistaa sen, miten hän on päätenyt ratkaisuunsa. Esimerkiksi lauseenjäsenten tunnistamisessa oppilas selostaa, miten ja millä perusteella hän on päätenyt nimeämään tietyn lauseenjäsenen. (Rättyä 2017.)

Edellä käsittelemistäni kannanotoista ja tutkimuksista käy ilmi, että kieliopin opetuksesta ei pedagogisen kieliopin kehittämistä ja Ison suomen kieliopin julkaisemisesta huolimatta vallitse yhtenäistä näkemystä. Opetussuunnitelman termiä *kielitieto* onkin kritisoitu ja lisäksi on toivottu selkeämpää määrittelyä siitä, mitä kielitiedon käsitteitä koulussa tulisi opettaa. Yhtenäinen näkemys vaikuttaa olevan siitä, että kieliopilliset käsitteet eivät saa olla opetuksen keskiössä, mutta tästä huolimatta käsitteitä tarvitaan, eikä niitä tule karsia kokonaan opetuksesta. Ratkaisuksi kieliopin opettamisen haasteisiin on ehdotettu uudenlaisia opetusmenetelmiä, kuten toiminnallisuutta ja kielentämistä.

3.3. Oppikirjat

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma ja paikalliset opetussuunnitelmat määrittelevät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Oppikirjoilla on kuitenkin merkittävä rooli siinä, miten opetusta käytännössä toteutetaan (ks. esim. Heinonen 2005). Oppikirjojen vaikutusta opetuksen käytänteisiin on pidetty jopa niin suurena, että oppikirjat saattavat toimia piilo-opetussuunnitelmina (Luukka ym. 2008). Heinonen (2005: 241) on havainnut, että oppimateriaali, erityisesti oppikirja, vaikuttaa koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin merkittävästi. Oppikirja määrää usein opetettavat asiat, etenemisjärjestyksen ja ohjasi opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä (Heinonen 2005: 241). Seuraavaksi tarkastelen oppikirjaa ja oppikirjan asemaa opetuksessa.

Häkkisen (2002: 11) mukaan oppikirja määritellään tyypillisesti tietoisesti opetus- ja oppimistarkoituksiin laadituksi teokseksi, joka käsittelee jotakin tiettyä opinalaa. Sarmavuoren (2007: 259) mukaan oppikirja on tiedonkasvun ja tekniikan kehittymisen myötä laajentunut oppimateriaali-käsitteeksi, jolloin oppikirjaan liittyy esimerkiksi opettajanoppaita, vihkoja, työkirjoja ja muuta oheismateriaalia. Häkkinen (2002: 11) toteaa, että yleistä ja yleispätevää oppikirjaa ei ole olemassa, vaan oppikirjat ovat oman opinalansa perusesityksiä, joiden tavoitteena on lisätä ja parantaa lukijansa tietoja ja taitoja kyseisellä alalla. Opinalojen laajuuden vuoksi oppisisältöjä

pyritään oppikirjoissa paloittelemaan tarkoituksenmukaisiin osiin oppijan iän, tason ja tavoitteiden mukaan. Oppikirjan aineisto ja sisällöt ovat siis tietoisesti valittuja ja rajattuja. Tyypillisen oppikirjan sisältö on jaksoteltu suhteellisen pieniin, helposti omaksuttaviin osiin ja siinä on oppilasta aktivoivia aineksia, esimerkiksi kysymyksiä tai tehtäviä. Oppikirja kuuluu usein myös johonkin suurempaan, selvästi määriteltyyn kokonaisuuteen, esimerkiksi kirjasarjaan. (Häkkinen 2002: 11–12.)

Suomalaisilla oppikirjoilla on pitkä historia, ja 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen myötä oppikirjojen menekki kasvoi rajusti. 1990-luvun alkuvuosiin asti oppikirjat täytyi tarkastuttaa ja hyväksyttää kouluhallituksella, eli oppikirjoja ei saanut painaa ennen niiden hyväksymistä. Tarkastusmenettelystä on kuitenkin luovuttu, ja nyt oppikirjan voi periaatteessa kirjoittaa ja julkaista kuka tahansa. Opettajien vastuu oppikirjojen tietojen ja sisältöjen arvioinnissa onkin kasvanut. (Häkkinen 2002: 78.) Nykypäivän koulussa oppikirja on edelleen keskeisessä asemassa opetuksessa, sillä usein opetuksessa noudatetaan oppikirjan mukaista etenemisjärjestystä, siitä annetaan läksyä ja sen mukaan tehdystä tehtäväkirjasta harjoitellaan aiheeseen liittyviä asioita. Lisäksi opettajat hyödyntävät oppikirjoihin liittyvää opettajanmateriaalia ja sen pedagogista opastusta opetettavan asian käsittelemiseksi. (Heinonen 2005: 244.)

Oppikirja on sekä opettajan että oppilaan apuväline (Häkkinen 2002: 87). Heinonen (2005: 245) kuitenkin huomauttaa, että opettajien tarpeet ovat tärkein syy oppikirjojen käyttöön, sillä oppikirjat tarjoavat tukea opettajan opetus- ja opetussuunnitelmatyöhön. Oppikirjat konkretisoivat opetussuunnitelmien abstraktit lausumat ja oppikirjojen sisältöihin voi tyypillisesti luottaa, sillä ne ovat tieteenalan parhaiden asiantuntijoiden tekemiä. Heinosen (2005: 245) mukaan hyvät oppimateriaalit ovat opettajan apu ja tuki arkipäivän työssä, jossa monet kasvatukselliset ongelmat lisääntyvät ja opetuksen eriyttämisen tarve kasvaa.

Heinonen (2005) on havainnut, että luokanopettajien käsitykset oppimateriaalien käytöstä opetuksessa ovat eri oppiaineissa erilaisia. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat etenivät äidinkielessä ja matematiikassa oppikirjan mukaan (Heinonen 2005). Oppikirjan merkitys saattaa siis korostua juuri äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Luukka ym. (2008) taas ovat osoittaneet, että yläkoulussakin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa opetus rakentuu varsin vahvasti oppikirjan varaan. Tainio, Karvonen ja Routarinne (2015: 199) ovat havainneet, että aineen- ja luokanopettajat käyttivät oppikirjaa erityisesti kieliopin ja kielitiedon osa-alueiden opettamiseen.

Tutkimuskirjallisuuden perusteella voin todeta, että oppikirjojen merkitys opetuksessa on suuri. Lisäksi tutkimustulokset viittaavat siihen, että juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa nojaututaan vahvasti oppikirjojen esitystapaan, erityisesti kieliopin ja kielitiedon osalta. Näistä syistä oppikirjojen tutkiminen on perusteltua.

4. Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmä

4.1. Tutkimuksen oppikirjasarjat

Tutkimukseni aineistona on kolme alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden kirjasarjaa: Väkky 6 (Sanoma Pro Oy), Kipinä 6 (Otava) ja Kuiske 6 (Edukustannus). Väkky 6 ja Kipinä 6 oppikirjojen lisäksi käytössäni on varsinaisen oppikirjan erilliset tehtäväkirjat, Väkky 6 Harjoituskirja ja Kipinä 6 Tehtäviä -kirja. Kuiske 6 -oppikirjat jakautuvat Kuiske 6 lukutaito -oppikirjaan ja Kuiske 6 Kielitieto ja tekstitaidot -kirjaan. Koska Kuiske 6 lukutaito -oppikirjassa ei käsitellä lauseenjäsennystä, rajaan sen tutkimukseni ulkopuolelle. Jatkossa viittaan oppikirjoihin ilman luokka-astetta osoittavaa numeroa eli nimityksillä Väkky, Kipinä ja Kuiske. Tehtäväkirjoista käytän nimityksiä Väkky tehtäväkirja ja Kipinän tehtäväkirja.

Kaikki kirjasarjat edustavat vuonna 2016 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, ja tämä oli yksi kriteeri, jonka perusteella valitsin tutkimukseni oppikirjasarjat. Otavan Kipinä on julkaistu vuonna 2016, eli samaan aikaan kuin vuonna 2014 julkaistu opetussuunnitelma on otettu käyttöön. Sanoma Pro Oy:n Väkky on julkaistu vuonna 2018 ja Edukustannuksen Kuiske on julkaistu vuonna 2020. Lisäksi tutkimukseen valitsemieni kirjasarjojen kriteerinä oli, että ne edustavat eri kustantajia ja oppikirjat ovat tutkielman kirjoitushetkellä käytössä suomalaisissa alakouluissa. Valitsin tutkimukseeni juuri 6. luokan oppikirjat, sillä niissä lauseenjäsennystä käsitellään alakoulun osalta laajimmin.

Sanoma Pro Oy:n tuotesivuilla kerrotaan, että ”Väkky 6 -oppikirja tuo selkeät ja hauskat rutiinit nykyaikaiseen äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun”. Lisäksi sivuilla mainitaan, että Väkky-oppikirjan avulla oppilaat saavat uuden opetussuunnitelman mukaiset eväät yläkouluun siirryttäessä. Otavan tuotesivuilla esitellään, että Kipinä-oppikirjassa tutkitaan kieltä, kirjallisuutta, mediaa ja kulttuuria. Oppikirjan kerrotaan vahvistavan ajattelun, ilmaisun, lukemisen, tulkinnan, tiedon haun ja soveltamisen sekä erilaisten tekstien tuottamisen taitoja. Edukustannuksen sivuilla Kuiske-sarjaa kuvataan täysin uudelleenlaiseksi, uuden opetussuunnitelman mukaiseksi suomen kielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarjaksi. Lisäksi sivuilla mainitaan Kuiskeen herättävän kiinnostuksen kieleen ja tehtäväkirjan korostavan tutkivaa otetta.

4.2. Tutkimusmenetelmä

Analysoin tutkimusaineistoani laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmällä, sisällönanalyysilla. Sisällönanalyysia on mahdollista pitää yksittäisen metodin lisäksi myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysi sopii menetelmänä monenlaisten dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin, ja dokumentiksi voidaan katsoa miltei mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä ja analyysilla pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi–Sarajärvi 2018.) Tutkimuksessani analysoin oppikirjatekstejä, joista pyrin sisällönanalyysin avulla löytämään vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin ja luomaan aineistoni pohjalta kokonaiskuvan siitä, miten lauseenjäsennystä opetetaan alakoulun 6. luokan oppikirjoissa.

Laadullisen tutkimuksen analyysista on mahdollista erottaa kolme analyysimuotoa, jotka painottavat teorian merkitystä eri tavoin. Analyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Aineistolähtöisessä analyysissa tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysi on täysin aineistolähtöistä eivätkä aiemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä ohjaa analyysin toteuttamista. Teorialähtöistä analyysia voidaan taas pitää luonnontieteellisen tutkimuksen perinteisenä analyysimallina, jossa analyysi nojaa johonkin teoriaan tai malliin ja tutkittava ilmiö määritellään jo jonkin tunnetun mukaisesti. Tyypillisesti teorialähtöisen analyysin tavoitteena onkin testata aikaisempaa tietoa uudessa kontekstissa. Oma analyysini perustuu teoriaohjaavaan analyysiin, joka ei sijoitu puhtaasti aineistolähtöiseen eikä teorialähtöiseen analyysiin. Teoriaohjaavassa analyysissa teoria toimii analyysin apuna, vaikkei analyysi pohjautu suoraan teoriaan. Analyysista voidaan siis erottaa aiemman tiedon vaikutus, mutta tavoitteena ei kuitenkaan ole testata aiempaa teoriaa. (Tuomi–Sarajärvi 2018.) Omassa analyysissäni hyödynnän teoriataustana eri kielioppimallien, Ison suomen kieliopin ja pedagogisen kieliopin näkemyksiä lauseenjäsennyksestä sekä niiden syntaktisia termejä, mutta oppikirjoja ei verrata suoraan näihin teorioihin. Tavoitteena on enemmänkin verrata oppikirjoja keskenään ja luoda kuvaus siitä, miten oppikirjat esittävät lauseenjäsennyksen. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin, miten sovellan teoriaohjaavaa sisällönanalyysia omaan tutkimukseeni ja miten käsittelen tutkimusaineistoa.

4.3. Aineiston käsittely

Tutkimusaineistonani on edellä käsitellyn mukaisesti kolmen eri kustantajan alakoulun 6. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjaa ja sovellan aineiston käsittelyyn teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Luon oppikirjojen sisällön pohjalta lauseenjäsenten muoto- ja merkityskategoriat, joita tarkastelen vertaillen. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemani Ison suomen kieliopin ja pedagogisen kieliopin kuvaukset lauseenjäsennyksestä ja niiden syntaktiset termit ovat kategorioiden ja luokittelun apuna. Tavoitteena on luoda kokonaiskuva siitä, millainen lauseenjäsennysesitys oppikirjoista rakentuu, vertailla esityksiä toisiinsa ja tarkastella niiden suhdetta teoriaan.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa rajasin oppikirjoista analyysiini mukaan otettaviksi aiheiksi ainoastaan ne, joissa käsitellään lauseenjäsennystä. Kaikki oppikirjat käsittelevät lauseenjäsennystä oppikirjassa rajatulla, korkeintaan neljän sivun alueella. Aineiston rajaamisen jälkeen kokosin oppikirjojen lauseenjäsennystä koskevat tekstit Excel-tiedostoon. Tiedostossa ryhmittelin aineiston oppikirjakohtaisesti siten, että poimin jokaisesta lauseenjäsennystä oppikirjan opetustekstin ja oppikirjan lauseenjäsentä havainnollistavat esimerkkilauseet. Ryhmittely mahdollisti minulle toisaalta oppikirjan opetustekstin ja oppikirjan esimerkkilauseiden vertailun sekä toisaalta oppikirjojen vertailun toisiinsa.

Kokoamani Excel-tiedoston pohjalta etenin aineiston käsittelyssä samassa järjestyksessä kuin oppikirjat esittelevät lauseenjäsenedet. Taulukoin jokaisen lauseenjäseneden määrittelyt oppikirjojen opetustekstien perusteella muoto- ja merkityskriteereittäin. Lisäksi taulukoin oppikirjojen lauseenjäsentä havainnollistavat esimerkkilauseet muoto- ja merkityskriteerein teorian ja aineiston pohjalta esiin nousseiden havaintojeni mukaan. Taulukointi mahdollistaa analyysivaiheessa oppikirjojen vertaamisen toisiinsa, mutta myös oppikirjan valitsemien määrittelyjen ja esimerkkien tarkan luokittelun.

Oppikirjojen tekstiaineistojen taulukoinnin jälkeen tarkastelin oppikirjojen lauseenjäsennystä koskevia tehtäviä. Luokittelin tehtävät tunnistamistehtäviin, keksimistehtäviin ja soveltaviin tehtäviin. Luokittelun lisäksi tarkastelin tehtäviä suhteessa oppikirjojen opetusteksteihin ja esimerkkilauseisiin, ja pyrin vertailemalla löytämään niistä yhtäläisyyksiä ja eroja. Tehtävien tarkastelu toimii tutkimuksessani oppikirjojen lauseenjäsennystä koskevan tiedon täydentäjänä, ei niinkään tyhjentävänä esityksenä oppikirjojen tehtävistä.

5. Lauseenjäsenet oppikirjoissa

5.1. Lauseenjäsenten käsittely oppikirjoissa

Tässä luvussa analysoin oppikirjojen lauseenjäsenystä käsitteleviä tekstejä ja lauseenjäseniä havainnollistavia esimerkkilauseita. Käsitelen luvun aluksi lyhyesti sitä, kuinka paljon lauseenjäseniä käsitellään oppikirjoissa ja miten aiheeseen johdatellaan. Lisäksi tarkastelen, minkä kokonaisuuden yhteyteen lauseenjäsenyys on oppikirjoissa sijoitettu. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään oppikirjojen lauseenjäsenkäsitteitä tarkemmin ja etenen käsittelyssä oppikirjojen esityksen mukaan.

Lauseenjäsenystä käsitellään Sanoma Pro Oy:n Välkässä kahden sivun verran. Lisäksi kirjan loppuosassa on kielitieto-osio, jossa lauseenjäseniä on käsitelty kertauksena yhdellä sivulla. Välkässä lauseenjäsenystä käsitellään Kieli ja kirjoittaminen -pääluvun alla, jossa käsitellään lauseenjäsenyyksen lisäksi fantasiakirjallisuutta sekä virkettä ja lausetta. Lauseenjäsenystä käsittelevän aukeaman jälkeen on kertaosio, jossa käsitellään virkettä sekä pää- ja sivulausetta. Lauseenjäsenyyksen käsittelyssä on hyödynnetty fantasiakirjallisuuteen liittyvää teemaa, sillä osa esimerkkilauseista on fantasiateemaisia ja lisäksi osa tehtävistä on fantasiateemaisia. Välkky-tehtäväkirjassa on lauseenjäsenyykseen liittyviä tehtäviä yhteensä viidellä sivulla. Välkky-oppikirjassa on lyhyesti perusteltu ennen lauseenjäsenten tarkempaa käsittelyä, miksi lauseenjäseniä kannattaa tutkia:

- (1) Kun kirjoitat, sinun on muodostettava tekstiisi sopivia virkkeitä. Fantasiaseikkailuun tarvitset erilaisia virkkeitä kuin tietotekstiin tai rakkauskirjeeseen. Jotta teksteistäsi tulee mahdollisimman sujuvia ja ilmaisuvoimaisia, pysähdy välillä miettimään, miten mielenkiintoiset virkkeet rakentuvat. Ne muodostuvat yhdestä tai useammasta lauseesta, ja lauseet puolestaan koostuvat erilaisista lauseenjäsenistä. (Välkky, 62.)

Otavan Kipinä-oppikirjassa lauseenjäsenystä käsitellään neljällä sivulla. Kipinässä lauseenjäsenyys käsitellään Viestin ja vaikutan -pääluvun alla, jossa käsitellään myös mediaa, vuorokeskustelua, tekstilajeja, väittelyä ja mielipiteen ilmaisemista. Myös Kipinä-oppikirjassa on käsitelty virkettä ja pää- ja sivulausetta kertauksena lauseenjäsenyyksen yhteydessä, joskin Kipinässä käsittely on lauseenjäsenystä edeltävällä aukeamalla. Kipinä-tehtäväkirjassa lauseenjäsenyykseen liittyviä tehtäviä on yhteensä neljällä sivulla. Myös Kipinässä on Välkyn tapaan perusteltu ennen lauseenjäsenten tarkempaa käsittelyä, miksi lauseenjäsenet pitää tunnistaa:

- (2) Kun tunnistat lauseenjäsenet, sinun on helpompi lihottaa lauseita ja virkkeitä. (Kipinä, 166.)

Edukustannuksen Kuiske-kirjasarja koostuu Kuiske lukutaito -kirjasta ja Kuiske kielitieto ja tekstitaidot -kirjasta. Kuiske-kirjasarja on rakennettu eri tavoin kuin Otavan ja Sanoma Pro Oy:n kirjasarjat, sillä kirjasarja ei rakennu oppikirjaan ja sitä täydentävään tehtäväkirjaan. Lauseenjäsennystä ei käsitellä Kuiske lukutaito-oppikirjassa, vaan ainoastaan Kuiske kielitieto ja tekstitaidot -tehtäväkirjassa. Lauseenjäsennystä käsitellään Kuiskeessa neljällä sivulla ja lisäksi yhdellä aukeamalla on sanaluokkia ja lauseenjäsennystä käsitteleviä kertaavia tehtäviä. Lauseenjäsennys on Kuiskeessa sijoitettu Kiehtova kieli -päälukuun, jossa käsitellään lisäksi sanaluokkia, sijamuotoja, verbien taipumista ja suomen kielen piirteitä. Kuiskeessa ei ole Kipinän ja Väkyn tapaan erikseen mainittu, miksi lauseenjäsenet on hyvä tunnistaa.

5.2. Oppikirjojen lauseenjäsenkäsitteet

Kaikkien oppikirjojen lauseenjäsennystä käsittelevän osion aluksi on lyhyt kappale, jossa määritellään lauseenjäsen-käsite:

- (3) Lause muodostuu lauseenjäsenistä. Jokaisella lauseenjäsenellä on erilainen tehtävä lauseessa. Lauseenjäsen voi olla sana tai useamman sanan yhdistelmä. Jokaisessa lauseessa on persoonamuotoinen verbi eli predikaatti. Muita lauseenjäseniä ovat esimerkiksi subjekti ja objekti. (Välkky, 62.)
- (4) Sanoilla eli lauseenjäsenillä on omat tehtävänsä lauseessa. Lauseenjäseniä on viisi: predikaatti, subjekti, objekti, predikaatiivi ja adverbiaali. (Kipinä, 166.)
- (5) Lauseenjäsenet kuvaavat sanan tai sanaryhmän tehtävää lauseessa. Predikaatti, subjekti ja objekti ovat yleisimmät lauseenjäsenet. Jokaisessa lauseessa on yksi predikaatti. (Kuiske, 40.)

Kaikissa oppikirjoissa lauseenjäsen määritellään sanaksi, ja lisäksi Välkky ja Kuiske huomauttavat, että lauseenjäsen voi olla myös useamman sanan yhdistelmä tai sanaryhmä. Tässä yhteydessä Kipinä siis poikkeaa aineiston muista oppikirjoista. Useamman sanan yhdistelmään viittaaminen vastaa pedagogisen kieliopin suosituksia, sillä pedagogisessa kieliopissa lauseiden jäsentämistä tulisi lähestyä lausekkeiden kautta (Kieli ja sen kieliopit 1994: 147–148). Myös Käyttökieliopissa korostetaan lausekkeen käsitteen sopivan hyvin arkiajatteluun, sillä lausekkeet ovat kielenkäytössä luontevia merkityskokonaisuuksia (Alho–Kauppinen 2008: 138). Oppikirjoissa ei kuitenkaan käytetä *lauseke*-termiä, vaan oppikirjoissa viitataan useamman sanan yhdistelmään.

Välkky ja Kuiske nostavat heti lauseenjäsennyksen alussa esiin predikaatin keskeisyyden. Predikaatin keskeisyyden korostaminen on perusteltua, sillä niin VISK (§ 864), Käyttökielioppi (2008: 109) kuin

Kielioppikomitean mietintökin nostavat persoonamuotoisen verbin lauseen ytimeksi. Kipinä poikkeaa siinä mielessä Välkystä ja Kuiskeesta, että siinä luetellaan kaikki lauseenjäsenet. Välkky ja Kuiske nostavat esiin predikaatin, subjektin ja objektin. Predikaatin, subjektin ja objektin käsitteleminen heijastelee kognitiivisen kieliopin ja pedagogisen kieliopin prototyypiajattelua, sillä transitiivinen subjekti–transitiiviverbi–objekti on lauseen prototyyppi (ks. Kieli ja sen kieliopit 1994: 53).

Seuraavaksi käsittelem lauseenjäsen kerrallaan, miten oppikirjoissa määritellään lauseenjäsenkäsitteet ja millaisin esimerkein lauseenjäseniä havainnollistetaan. Tarkastelen lauseenjäsenten määrittelyssä sekä muoto- että merkityskriteerejä.

5.2.1. Predikaatti

Aineiston kaikki oppikirjat aloittavat lauseenjäsenten käsittelyn predikaatista, mikä on luonnollista, sillä lauseen tuntomerkki on persoonamuotoinen verbi. Oppikirjat aloittavat predikaatin käsittelyn jopa täysin identtisesti:

(6) Predikaatti on lauseen persoonamuotoinen verbi. (Välkky, 62.)

(7) Predikaatti on persoonamuotoinen verbi. (Kipinä, 166.)

(8) Predikaatti on persoonamuotoinen verbi. (Kuiske, 40.)

Aineiston oppikirjat ottavat predikaatin määrittelyssä huomioon sekä muoto- että merkityskriteerejä. Oppikirjojen predikaatin määrittelyt on esitetty taulukossa 1. Oppikirjojen predikaatin määrittelyissä on sekä yhtäläisyyksiä että eroja, ja predikaatin määrittelyn laajuudessa on melko suuria eroja oppikirjojen välillä, kuten taulukosta 1 voidaan havaita.

TAULUKKO 1. Predikaatin muodon, merkityksen ja tehtävän määrittely Väkky-, Kipinä- ja Kuiske-oppikirjoissa.

Predikaatin määrittelykriteerit		Oppikirja		
		Väkky	Kipinä	Kuiske
Muoto	Persoonamuotoinen verbi	x	x	x
	Yksi tai useampi sana	x		x
	Kertova	x		
	Kysyvä	x	x	
	Käskevä	x		
	Myönteinen / kielteinen	x	x	
	Lauseessa voi olla useampia		x	
	Voi muodostaa yksin lauseen		x	
Merkitys	Tapahtuminen	x	x	x
	Tekeminen	x	x	x
	Oleminen			x
	Kokeminen			x
Tehtävä				
Tärkein lauseenjäsen / jokaisessa lauseessa vähintään yksi	x	x	x	

Kaikki oppikirjat käyttävät predikaatin ensisijaisena määritelmänä persoonamuotoista verbiä. Persoonamuotoisen verbin -käsitteen oletetaan olevan oppilaalle tuttu käsite, sillä mikään oppikirjoista ei tässä yhteydessä avaa käsitettä enempää. Muiden muotokriteerien suhteen oppikirjojen määrittelyt vaihtelevat. Kuiskeessa predikaattia on määritelty selvästi vähiten muotoon liittyvillä kriteereillä, Väkkyssä taas eniten. Väkkyssä ja Kuiskeessa mainitaan, että predikaatti voi koostua yhdestä tai useammasta sanasta, Kipinässä taas ei ole mainintaa tästä. Väkkyssä tosin on rajattu predikaatin muodostuvan 1–3 sanasta. VISK:ssa predikaatti on määritelty laajasti, sillä predikaatiksi luetaan yksinkertaisen finiittiverbin lisäksi erilaiset liittomuodot, verbiliitot, verbiketjut sekä verbin ja toisen sanan tai lausekkeen muodostamat idiomaattiset kokonaisuudet (VISK § 450). Väkky ja Kuiske nostavat siis esiin sen, että predikaattiin voi kuulua useampikin sana, vaikkakaan termejä verbiliitto tai verbiketju ei oppikirjoissa käytetä. Kipinä on ainoa oppikirja, joka mainitsee, että predikaatti voi muodostaa lauseen myös yksin, samoin Kipinä mainitsee ainoana, että predikaatteja voi olla lauseessa useampia. Kipinässä ei kuitenkaan selosteta tarkemmin, mitä tarkoitetaan viittauksella siihen, että predikaatteja voi olla lauseessa useampia. On mahdollista, että sillä viitataan usean sanan predikaatteihin, mutta väitteen voi tulkita myös niin, että esimerkiksi rinnastetut predikaatit ovat samaa lausetta.

Kaikki oppikirjat ovat listanneet predikaatin merkitykseksi tapahtumisen ja tekemisen. VISK:n (§ 455) mukaan verbit ilmaisevat tyypillisesti tekoja ja tapahtumia, joten oppikirjat noudattavat tässä

prototyypin verbin määrittelyä. Kuiskeessa on vähiten predikaatin muotoon perustuvia kriteerejä, mutta Kuiske listaa predikaatin merkityksiä laajimmin. Kuiskeessa todetaan, että persoonamuotoinen verbi voi ilmaista myös olemista tai kokemista. *Olla*-verbin mainitseminen on Kuiskeessa perusteltua, sillä kaikissa tekstilajeissa tavallisimpien verbien joukkoon kuuluu *olla*-verbi (ks. VISK § 444).

Aineiston oppikirjat havainnollistavat predikaattia esimerkkivirkkeillä. Välkkyssä predikaattia havainnollistetaan seitsemällä esimerkkivirkkeellä, Kipinässä ja Kuiskeessa predikaattia havainnollistetaan kummassakin kolmella virkkeellä. Taulukkoon 2 on koottu tutkimusaineistona olevien oppikirjojen predikaattia havainnollistavien esimerkkilauseiden piirteitä.

TAULUKKO 2. Oppikirjojen predikaattia havainnollistavien esimerkkien syntaktiset piirteet.¹

Oppikirjojen predikaattiesimerkkien syntaktiset piirteet	Oppikirja		
	Välkky	Kipinä	Kuiske
Predikaattina yksi sana	<i>Minä tiedän sinun nimesi. Ilotulitukset säkenöivät taivaalla. Oletko vielä hommissa? Tule teelle!</i>	<i>Juoksiko Eetu? Janna juoksee.</i>	<i>Lontooseen tehdään paljon matkoja.</i>
Predikaattina useampi sana	<i>Gandalf oli järjestänyt ilotulituksia. Et ole unohtanut minua kokonaan. Älä pelkää!</i>	<i>Nooa ei ole juossut.</i>	<i>Ystäväni on nähnyt Big Benin. Minä en ole käynyt Lontoossa.</i>
Kysymyspartikkeli	<i>oletko</i>	<i>juoksiko</i>	
Imperatiivimuoto	<i>tule, älä pelkää</i>		
Transitiivinen verbi	<i>tietää, järjestää, unohtaa, pelätä</i>		<i>tehdä, nähdä</i>
Intransitiivinen verbi	<i>säkenöidä, olla, tulla</i>	<i>juosta</i>	<i>käydä</i>

¹ Taulukon esimerkkilauseet on lihavoitu kuten oppikirjoissa. Myös taulukoissa 4 ja 6 lihavoinnit on esitetty samoin kuin oppikirjoissa.

Taulukko 2 osoittaa, että tutkimuksen oppikirjojen predikaattia havainnollistavissa esimerkeissä ja niiden laajuudessa on melko paljon eroja. Välkyssä on tämän aineiston oppikirjoista eniten erilaisia esimerkkejä predikaateista, ja Kipinässä taas predikaattia on havainnollistettu ainoastaan *juosta-*verbillä kolmessa erilaisessa muodossa. Kipinässä predikaattia havainnollistetaan yksinkertaisilla intransitiivilauseilla, joissa ei ole subjekti- ja predikaattiosan lisäksi muita jäseniä. Väkyn ja Kuiskeen esimerkkilauseissa on sen sijaan myös adverbiaaleja ja objekteja. Yksinkertainen prototyypinen lause sisältää vain verbin ja sen lauseeseen tarvitsemat täydennykset (Alho–Kauppinen 2008: 135). Prototyypisyyden kannalta Kipinä-oppikirjaan on valittu yksinkertaisimmat lause-esimerkit, sillä niissä on vain subjektiosa ja predikaattiosa.

Kaikki tämän aineiston oppikirjat havainnollistavat predikaattia sekä yksisanaisessa että useammasta sanasta koostuvassa muodossa. Kaikki oppikirjojen useammasta sanasta koostuvat predikaatit ovat liittomuotoja, eivät verbiliittoja, verbiketjuja tai koloratiivirakenteita. Esimerkkilauseiden predikaattien voidaankin tämän perusteella sanoa edustavan yksinkertaisia prototyyppisiä, sillä kiteytyneet verbiliitot ja verbiketjut mutkistavat lauseen rakennetta (ks. Alho–Kauppinen 2008: 135). Sekä Välkyssä että Kipinässä esitetään predikaatti kysymyspartikkelin kanssa, Kuiskeessa ei. Välkky havainnollistaa oppikirjoista ainoana predikaattia imperatiivimuodossa sekä kielteisenä että myönteisenä. Verbin finiittimuodon sijainti ja sen morfologinen muoto ilmaisevat lauseen modaalista tyyppiä eli sitä, onko kyseessä vaihtoehtokysymys, imperatiivi vai eksklamatiiivilause (VISK § 865). Välkky viittaakin esimerkkien lisäksi myös opetustekstissä modaalisiin lausetyyppeihin: ”Predikaatti voi kertoa, kysyä, käskeä tai kieltää” (Välkky, 62).

Kaikissa tutkimuksen oppikirjoissa predikaattia havainnollistavissa lauseissa on intransitiivinen verbi. Kipinän predikaattia havainnollistavissa esimerkkilauseissa ei ole transitiiivista verbiä. Kaikki oppikirjojen predikaattia havainnollistavat esimerkkilauseet ovat syntaktiselta lausetyypiltään monikäyttöisiä lausetyyppejä. Välkky on ainoana oppikirjana valinnut esimerkiksi kopulalauseen *Oletko vielä hommissa?* Aineistossa ei siis esiinny tässä yhteydessä erikoislausetyyppejä. Tämä on prototyypisyyden ja pedagogisen kieliopin kannalta perusteltua, sillä suppeampikäyttöiset erikoislausetyypit ovat selvemmin tiettyihin merkityksiin erikoistuneita konstruktioita. Näitä erikoislausetyyppejä ei VISK:n (§ 891) mukaan ole niinkään tarpeen jäsentää perinteisten lauseenjäsentämisen avulla, vaan olennaisempaa on nähdä konstruktion usean ominaisuuden kimppuna.

5.2.2. Subjekti

Kaikki aineiston oppikirjat käsittelevät predikaatin jälkeen subjektia. Subjektin määrittelyssä oppikirjat ovat huomioineet sekä muoto- että merkityskriteerejä, ja oppikirjojen määrittelyiden laajuudessa on predikaatin tapaan melko suuriakin eroja. Aineiston oppikirjojen subjektin määrittelyt on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Subjektin muodon ja merkityksen määrittely Väkky-, Kipinä- ja Kuiske-oppikirjoissa.

Subjektin määrittelykriteerit		Oppikirja		
		Väkky	Kipinä	Kuiske
Muoto	Yksi tai useampi sana	x		x
	Nominatiivi			x
	Genetiivi			x
	Partitiivi			x
	Subjekti voi näkyä predikaatista	x	x	x
	Subjektittomat rakenteet	x	x	x
Merkitys	Tekijä	x	x	x
	Kokija		x	
	Olja		x	
	Predikaatin kuvaaman toiminnan suorittaja			x
	Ihminen, eläin tai asia			x

Taulukko 3 osoittaa, että myös subjektin määrittelyn laajuudessa on eroja oppikirjojen välillä. Kuiskeessa subjektille annetaan eniten muotoon liittyviä määritelmiä, vaikka toisaalta predikaattia määriteltiin Kuiskeessa vähiten muotokriteereillä. Sekä Väkky että Kuiske mainitsevat oppikirjatekstissä, että subjekti voi muodostua useammasta sanasta. Vaikka Kipinässä ei erikseen mainita useammasta sanasta koostuvaa subjektia, on oppikirjan esimerkissä havainnollistettu useammasta sanasta koostuvaa subjektia. Kaikki oppikirjat siis ottavat huomioon useammasta sanasta koostuvan subjektin ja pedagogisen kieliopin korostama lausekeajattelu on subjektinkin määrittelyssä huomioitu. Kuiske on oppikirjoista ainoa, joka mainitsee subjektin sijamuodot, vaikkakaan tässä yhteydessä subjektin sijoja ei havainnollisteta esimerkein. Kaikki oppikirjat mainitsevat, että subjekti voi näkyä predikaatista. Lisäksi kaikki aineiston oppikirjat nostavat esiin, että kaikissa lauseissa ei ole subjektia. Jokainen oppikirja mainitsee subjektittomasta rakenteesta esimerkkinä passiivilauseen.

Merkityksen suhteen kaikki oppikirjat määrittelevät subjektin tekijäksi. VISK:n (§ 912) mukaan subjektilla on verbin täydennyksistä eniten tekijän eli agentin ominaisuuksia, joita ovat toiminnallisuus, omavoimainen liike, kyky panna alulle tapahtumia ja tajunnallisuus. Subjektin määrittelyminen tekijäksi vastaa hyvin prototyyppiajatteluun nojautuvan pedagogisen kieliopin suosituksia, sillä prototyyppisessä suomen kielen lauseessa tekijän ilmaiseva lauseke on syntaktiselta rooliltaan subjekti. Aineiston oppikirjoista Väkky määrittelee subjektia vähiten merkitykseen perustuvilla kriteereillä, sillä Väkkyssä subjektin mainitaan kertovan, mikä tai kuka on tekijä lauseessa. Kipinä nostaa subjektin mahdolliseksi merkitykseksi tekijän rinnalle kokijan ja olijan. Myös Kuiske määrittelee subjektin ensisijaisesti tekijäksi, mutta Kuiskeessa on myös nostettu esiin se, että subjekti kertoo, kuka tekee predikaatin kuvaamaa toimintaa. Lisäksi Kuiske mainitsee aineiston oppikirjoista ainoana, että subjekti voi olla myös asia eli prototyyppisestä elollisesta oliosta poiketen myös eloton olio. Seuraavaksi tarkastelen, millaisia subjekteja aineiston oppikirjojen esimerkkilauseissa on (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Oppikirjojen subjektia havainnollistavien esimerkkien syntaktiset piirteet.

Oppikirjojen subjektiesimerkkien syntaktiset piirteet	Oppikirja		
	Väkky	Kipinä	Kuiske
Subjektina yksi sana	<i>Gandalf seiso</i> yhä oven edessä. <i>Ovella seiso</i> mies.	<i>Pikajuoksijat</i> valmistautuvat lähtöviivalla.	<i>Me</i> matkustamme kesällä Lontooseen.
Subjektina useampi sana	<i>Moni hiljainen tyttö ja poika</i> katosi tietymättömiin. <i>Ovella seiso</i> koko seudun tunnetuin velho.	<i>Ovatko Emil, Jesse ja Isla</i> valmiina?	<i>Pelaajat ja huoltajat</i> matkustavat yhdessä. <i>Iso turnaus</i> on heinäkuussa.
Subjekti näkyvässä predikaatissa / ei ilmisubjektia	<i>Olet</i> pyytänyt anteeksi.	<i>Jännitämme</i> kilpailun alkua.	<i>Haluan</i> voittaa. <i>Voitamme</i> yhdessä. <i>Haluatko</i> voittaa?
Subjekti verbin edellä	<i>Gandalf seiso</i> yhä oven edessä. <i>Moni hiljainen tyttö ja poika</i> katosi tietymättömiin.	<i>Pikajuoksijat</i> valmistautuvat lähtöviivalla.	<i>Me</i> matkustamme kesällä Lontooseen. <i>Pelaajat ja huoltajat</i> matkustavat yhdessä. <i>Iso turnaus</i> on heinäkuussa.
Subjekti verbin jäljessä	<i>Ovella seiso</i> koko seudun tunnetuin velho.	<i>Ovatko Emil, Jesse ja Isla</i> valmiina?	<i>Haluatko</i> voittaa?
Subjektina elollinen olio	<i>Gandalf, mies, moni hiljainen tyttö ja poika, koko seudun tunnetuin velho, olet</i>	<i>pikajuoksijat, jännitämme, Emil, Jesse ja Isla</i>	<i>me, pelaajat ja huoltajat, haluan, voitamme, haluatko</i>

Subjektina eloton olio			<i>iso turnaus</i>
Passiivi	<i>Keskikesän aattona juhliitaan.</i>	<i>Katsomossa hurrattiin.</i>	<i>Turnauksessa jaetaan palkintoja.</i>
Yksipersonainen verbi, tilalause			<i>Kentällä tuulee.</i>
Nollapersoona			<i>Saako täältä viirin?</i>

Aineiston oppikirjoista Kuiske havainnollistaa subjektia suurimmalla määrällä esimerkkivirkkeitä. Kuiskeessa subjektia havainnollistetaan yhdeksällä virkkeellä, joista kolme havainnollistaa subjektittomia rakenteita. Välkysä subjektia havainnollistetaan kuudella esimerkkivirkkeellä, joista yksi havainnollistaa subjektitonta rakennetta. Kipinässä esimerkkilauseita on vähiten, sillä subjektia on havainnollistettu neljällä virkkeellä, joista yksi on esimerkkinä subjektittomasta rakenteesta. Kaikissa oppikirjoissa subjektia havainnollistetaan virkkeellä, jossa subjektina on yksi nominatiivimuotoinen sana, joka sijaitsee predikaatin edellä ja aiheuttaa verbin mukautumisen persoonaan ja lukuun. Tällainen nominatiivimuotoinen, verbin edellä sijaitseva subjekti on prototyyppisin subjekti (ks. Kieli ja sen kieliovit 1994: 155). Lisäksi kaikki aineiston oppikirjat havainnollistavat useammasta sanasta koostuvaa subjektia, mikä on aiemmin käsitellyn mukaisesti pedagogisen kieliovin mukaista. Välkky ja Kuiske havainnollistavat esimerkkivirkkeellä useammasta sanasta koostuvaa subjektia, jossa subjektina on substantiivi, jolla on etumäärite (*moni hiljainen tyttö ja poika, koko seudun tunnetuin velho, iso turnaus*). Kipinässä ei havainnollisteta esimerkillä tämän tyyppistä subjektia, vaan esimerkkinä monisanaisesta subjektista on rakenne, jossa subjektilla ei ole etumääritteitä (*Emil, Jesse ja Isla*).

Alhon ja Kauppinen (2008: 128) mukaan subjekti ilmaisee tyypillisimmillään teon tietoisin tekijän, on nominatiivimuotoinen, sijaitsee verbin edellä ja aiheuttaa verbin mukautumisen persoonaan ja lukuun. Jokaiseen oppikirjaan on valittu tällaista subjektia edustava prototyyppinen malli. Välkky ja Kipinä ovat lisäksi havainnollistaneet rakennetta, jossa subjekti sijaitsee verbin jäljessä. Välkysä tällaista rakennetta havainnollistetaan lauseella *Ovella seisoi koko seuduvin tunnetuin velho*. Tällainen intransitiivinen lause alkaisi tyypillisesti subjektilla, mutta esimerkissä subjektin sijoittuminen verbin jälkeen on mahdollista esimerkiksi lauseen informaatorakenteen vuoksi. Kipinässä prototyyppisestä sanajärjestyksestä poikkeavaksi esimerkiksi on nostettu kysymyslause *Ovatko Jesse, Emil ja Isla valmiita?* Tällainen vaihtoehtokysymys on verbialkuinen, ja kysymyslauseen sanajärjestykselle onkin ominaista, että kysyttävä asia sijoittuu lauseen alkuun (VISK § 888).

Kaikissa oppikirjoissa esimerkkinä subjektista on elollinen olio. Elollinen subjekti vastaa parhaiten prototyyppistä subjektia, sillä subjektin tarkoite on tyypillisemmin elollinen kuin muiden

lauseenjäsenten (VISK § 912). Elollisina subjekteina oppikirjojen esimerkeissä esiintyy sekä pronomineja että substantiiveja. Kuiske on oppikirjoista ainoa, joka havainnollistaa subjektia muullakin kuin elollisella oliolla. Kuiskeen esimerkkilause *Iso turnaus on heinäkuussa* poikkeaa prototyypisistä esimerkeistä senkin vuoksi, että kopulalauseen subjekti ei ole prototyyppinen, sillä *olla*-verbi ei ilmaise aktiivista toimintaa (Alho–Kauppinen 2008: 128). Transitiivi- ja intransitiivilauseissa esiintyy kaikki tyypillisen subjektin ominaisuudet täyttäviä subjekteja (Alho–Kauppinen 2008: 128). Välkky-oppikirjaan on valittu subjektia havainnollistaviksi esimerkeiksi vain transitiivi- ja intransitiivilauseita, Kipinässä ja Kuiskeessa on lisäksi kopulalause.

Yhteistä kaikille aineiston oppikirjoille on se, että ne havainnollistavat esimerkillä sellaista rakennetta, josta ilmisubjekti puuttuu. Tämän käsitteleminen on perusteltua, sillä erityisesti 1. ja 2. persoonan pronominisubjektin poisjääminen on ominaista kirjoitetulle kielelle (VISK § 914). Oppikirjat havainnollistavat tätä esimerkkilauseen lisäksi tekstissä seuraavasti:

(6) Joskus lauseen tekijän voi päätellä predikaatista. (Välkky, 62.)

(7) Subjektin voi joskus nähdä myös predikaatista. (Kipinä, 166.)

(8) Joskus subjekti sisältyy predikaattiin, eikä subjektille ole omaa sanaa lauseessa. Silloin tekijä näkyy verbin persoonamuodossa. (Kuiske, 40.)

Kaikissa suomen kielen lauseissa ei aina ole subjektia, mikä voi johtua suomen prototyyppisten lauseiden rakenneominaisuuksista tai yksipersonaisuuden ilmaisemisen tavoista. Jos lauseen predikaatti on passiivimuodossa, lauseesta puuttuu subjekti. Passiivilauseissa oletettu tekijä on intentionaalinen olento, tyypillisesti ihminen tai ihmisen roolin saanut tekijä. (Alho–Kauppinen 2008: 130.) Kaikki aineiston oppikirjat havainnollistavat subjektitonta rakennetta passiivilauseella. Lisäksi oppikirjoissa mainitaan opetustekstissä, että lauseessa ei aina ole subjektia:

(9) Lauseessa ei ole aina subjektia. Näin on esimerkiksi silloin, kun predikaatti on passiivimuodossa. (Välkky, 62.)

(10) Kaikissa lauseissa, esimerkiksi passiivilauseessa, ei ole subjektia. (Kipinä, 166.)

(11) Kun predikaatti on passiivissa, lauseessa ei ole subjektia. On myös muita tapauksia, joissa tekijää ei tiedetä. (Kuiske, 40.)

Kaikki oppikirjat viittaavat siis siihen, että passiivilause on vain yksi esimerkki subjektittomista rakenteista. Välkky ja Kipinä eivät kuitenkaan havainnollista esimerkillä, millaisia muita subjektittomia rakenteita suomen kielessä on. Kuiskeessa sen sijaan on havainnollistettu esimerkillä myös tilalauseetta ”Kentällä tuulee”, mikä on aidosti tekijätön lause. Lisäksi Kuiske havainnollistaa nollapersoonarakennetta, jossa predikaatti on yksikön kolmannessa persoonassa ja tekijäksi

ajatellaan yleistarkoitteisesti ketä tahansa: *Saako täältä viirin?* Nämä esimerkkilauseet poikkeavat selvästi prototyypisistä lauseista.

5.2.3. Objekti

Kaikki oppikirjat noudattavat lauseenjäsenten esittelyssä samaa järjestystä, ja subjektin jälkeen kaikki oppikirjat käsittelevät objektia. Kuten predikaatin ja subjektin määrittelyissäkin, myös aineiston oppikirjojen objektin määrittelyissä on eroja. Oppikirjojen objektin määrittelyt on koottu taulukkoon 5.

TAULUKKO 5. Objektin muodon ja merkityksen määrittely Väkky-, Kipinä- ja Kuiske-oppikirjoissa.

Objektin määrittelykriteerit		Oppikirja		
		Väkky	Kipinä	Kuiske
Muoto	Yksi tai useampi sana	x		x
	Nominatiivi	x		x
	Genetiivi	x		x
	Partitiivi	x		x
	Akkusatiivi	x		
Merkitys	Tekemisen kohde	x	x	x
	Tapahtumisen kohde			x

Kaikki oppikirjat aloittavat objektin määrittelyn lähes samalla tavalla:

- (12) Objekti kertoo, kuka tai mikä on tekemisen kohde lauseessa. (Väkky, 63.)
- (13) Objekti kertoo tekemisen kohteen (Kipinä, 168.)
- (14) Objekti on tekemisen tai tapahtumisen kohde. (Kuiske, 40.)

Kaikki oppikirjat aloittavat siis objektin määrittelyn merkityksestä ja määrittelevät objektin tekemisen kohteeksi. Ainoastaan Kuiske mainitsee, että objekti voi olla myös tapahtumisen kohde. Objektin määrittelemisen tekemisen kohteeksi perustuu prototyypiseen objektiin, sillä VISK:n (§ 927) mukaan ”prototyypinen objekti viittaa vaikutuksenalaiseen olioön, jonka tila tai sijainti muuttuu verbin ilmaiseman toiminnan vaikutuksesta”.

Muotokriteereiden suhteen oppikirjojen määrittelyissä on paljon eroja. Kipinässä objektia ei määritellä yhdelläkään muotokriteerillä. Väkky ja Kuiske nostavat opetustekstissä esiin sen, että myös objekti voi muodostua yhdestä tai useammasta sanasta. Tämä nojaa vahvasti pedagogisen

kieliopin lausekeajatteluun, minkä vuoksi useammasta sanasta koostuvan objektin mahdollisuus on hyvä nostaa esiin. Tässä mielessä siis Kipinä poikkeaa Väkystä ja Kuiskeesta oleellisestikin, sillä Kipinä ei esimerkkilauseissakaan tuo esiin useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvaa objektia.

Suomessa objektin ominaispiirre on sen muodon vaihtelu, jolla osoitetaan, onko kyseessä partitiiviobjekti vai totaaliobjekti (Alho–Kauppinen 2008: 114). Kipinässä ei mainita objektin sijamuotoja, Kuiskeessa (40) taas mainitaan, että ”objektin sijamuoto on nominatiivi, genetiivi tai partitiivi”. Kuiske ei kuitenkaan havainnollista objektin sijanvaihtelua esimerkeillä. Väkky sen sijaan havainnollistaa esimerkein objektin sijanvaihtelua, ja lisäksi opetustekstissä nostetaan esiin sijamuodon vaikuttavan merkitykseen. Lisäksi Väkky nostaa oppikirjoista ainoana esiin persoonapronominien akkusatiivimuodot, joista ei kuitenkaan käytetä termiä *akkusatiivi*. Akkusatiivin sijasta Väkky toteaa, että persoonapronomineilla ja pronominilla *kuka* on objektimuodot ja listaa kaikki muodot tekstissä.

Huomionarvoista on se, että mikään aineiston oppikirjoista ei mainitse objektin käsittelyn yhteydessä, että objektia ei esiinny kaikissa lauseissa. Objekti esiintyy ainoastaan transitiivilauseissa, ja sen läsnäolo perustuu verbin valenssiin tai johonkin täydennysmuottiin (VISK § 926). Kaikki oppikirjat mainitsevat, että predikaatti on pakollinen osa lausetta ja subjekti voi puuttua lauseesta, mutta objektin puuttumista ei erikseen mainita objektin käsittelyn yhteydessä. Oppikirjoissa on esimerkiksi predikaatin esittelyn yhteydessä esitetty intransitiivilauseita, joissa ei ole objektia. Kipinä on oppikirjoista ainoa, joka mainitsee, että mikäli lauseen predikaattina on *olla*-verbi, lauseessa ei ole objektia. Tämä on mainittu vasta predikaatiivin käsittelyn yhteydessä.

Taulukossa 6 on esitetty oppikirjojen objektia havainnollistavat esimerkkilauseet. Objektia havainnollistaviksi esimerkeiksi on valittu oppikirjoissa melko erilaisia rakenteita, kuten taulukosta 6 havaitaan.

TAULUKKO 6. Oppikirjojen objektia havainnollistavien esimerkkien syntaktiset piirteet.

Oppikirjojen objektiesimerkkien syntaktiset piirteet	Oppikirja		
	Välkky	Kipinä	Kuiske
Objektina yksi sana	<i>En tahdo seikkailua! Bilbo söi kakkua. Bilbo söi kakun. Bilbo söi kakut.</i>	<i>Saimi ja Janna näkevät koulun pihalla Nooran. Opettaja avaa oven ja lakaisee portaat. Noora odottaa kavereitaan.</i>	<i>Kimi odottaa junaa.</i>
Objektina useampi sana	<i>Muistan ihmeelliset kertomukset. Gandalf raapusti kummallisen merkin.</i>		<i>Hän luki tärkeitä viestejä junassa.</i>
Objekti nominatiivissa	<i>kakut, ihmeelliset kertomukset</i>	<i>portaat</i>	
Objekti genetiivissä	<i>kakun, kummallisen merkin</i>	<i>Nooran, oven</i>	
Objekti partitiivissa	<i>seikkailua, kakkua</i>	<i>kavereitaan</i>	<i>junaa, tärkeitä viestejä</i>
Objekti verbin jäljessä	<i>En tahdo seikkailua! Bilbo söi kakkua. Bilbo söi kakun. Bilbo söi kakut. Muistan ihmeelliset kertomukset. Gandalf raapusti kummallisen merkin.</i>	<i>Saimi ja Janna näkevät koulun pihalla Nooran. Opettaja avaa oven ja lakaisee portaat. Noora odottaa kavereitaan.</i>	<i>Kimi odottaa junaa. Hän luki tärkeitä viestejä junassa.</i>
Objektina eloton olio	<i>seikkailu, kakku, ihmeelliset kertomukset, kummallinen merkki</i>	<i>portaat, ovi</i>	<i>juna, tärkeät viestit</i>
Objektina elollinen olio		<i>Noora, kaverit</i>	

Aineiston oppikirjoista Välkky havainnollistaa objektia suurimmalla määrällä esimerkkilauseita, yhteensä kuudella lauseella. Kipinä havainnollistaa objektia kolmella lauseella ja Kuiske vain kahdella. Esimerkkilauseiden määrässä on melko paljon eroja myös oppikirjojen sisällä, sillä esimerkiksi subjektia Kuiske havainnollisti yhdeksällä lauseella, kun taas objektia havainnollistetaan

kahdella lauseella. Välkky ja Kipinä taas havainnollistavat objektia melko samoilla määrillä kuin muitakin lauseenjäseniä.

Kaikki aineiston oppikirjat havainnollistavat esimerkkilauseilla yhdestä sanasta koostuvaa objektia. Välkyssä ja Kuiskeessa havainnollistetaan myös useammasta sanasta koostuvaa objektia, ja myös aiemmin käsitellyn mukaisesti jo opetustekstissä on mainittu mahdollisuus useammasta sanasta koostuvaan objektiin. Oppikirjojen välillä on eroja myös siinä, missä sijamuodossa esimerkkilauseiden objektit ovat. Välkky ja Kipinä havainnollistavat esimerkkilauseissa niin nominatiivi-, genetiivi- kuin partitiivimuotoistakin objektia. Välkky on maininnut esimerkkilauseissa myös objektin sijan nimen ja korostaa tekstissään sijan vaikutusta lauseen merkitykseen. Kipinässä ei mainita objektin sijamuotoja tai sijamuodon vaihtelun vaikutusta lauseen merkitykseen, vaikka esimerkeiksi on nostettu eri sijamuodoissa olevia objekteja. Kuiskeen kahdessa esimerkkilauseessa on molemmissa partitiiviobjekti, vaikkakin opetustekstissä on mainittu objektin sijamuodot. Mikään oppikirjoista ei havainnollista objektia esimerkkilauseella, jossa objekti olisi akkusatiivimuotoinen.

Prototyypinen transitiivilause on muodoltaan subjekti-predikaatti-objekti, jossa objekti siis sijaitsee verbin jäljessä. Kaikki oppikirjat ovat havainnollistaneet esimerkeissään tätä prototyypistä sanajärjestystä. Missään oppikirjassa ei havainnollisteta rakennetta, jossa objekti olisi verbin edellä. Sekä Välkky että Kipinä havainnollistivat subjektia prototyypisestä sanajärjestyksestä poikkeavalla esimerkillä, mutta objektia ei havainnollisteta prototyypisestä sanajärjestyksestä poikkeavalla esimerkillä.

Tyypillisesti objekti on subjektia harvemmin elollistarkoitteinen, ja monet verbit edellyttävät elotonta objektia (VISK § 925). Kaikki aineiston oppikirjat havainnollistavat objektia elottomalla oliolla. Ainoastaan Kipinä havainnollistaa elollista objektia lauseessa *Saimi ja Janna näkevät koulun pihalla Nooran*.

5.2.4. Predikatiivi

Tutkimusaineistona olevista oppikirjoista Kipinä on ainoa oppikirja, joka käsittelee predikatiivia. Predikatiivi on Kipinässä viimeinen käsiteltävä lauseenjäsen, ja predikatiivia havainnollistetaan vain yhdellä esimerkkilauseella. Predikatiivin läsnäoloa lauseessa käsitellään objektin avulla:

(15) Jos lauseen predikaattina on *olla*-verbi, lauseessa ei voi olla objektia. Silloin lauseessa saattaa olla predikatiivi. Predikatiivi kertoo *olla*-verbin avulla mikä, kenen tai millainen subjekti on. (Kipinä, 168.)

VISK:n (§ 943) mukaan predikatiivi luonnehtii toista lauseenjäsentä eli predikoi siitä luokan tai ominaisuuden. Lauseissa, joissa on *olla*-verbi, predikatiivi luonnehtii yleensä subjektia. Predikatiivi

voi olla adjektiivivi- tai substantiivilauseke. Tyypillisesti adjektiivilausekkeella ilmaistaan luonnehdittavan ominaisuutta, substantiivilausekkeella taas luonnehdittavan luokkaa. (VISK § 943, 944). Kipinässä predikatiivin määrittelyssä nojaututaan tähän tyypilliseen tehtävään.

Kipinässä (168) predikatiivia on havainnollistettu esimerkkilauseella *Noora on kärsivällinen*. Esimerkki havainnollistaa prototyyppistä predikatiivilausetta, sillä VISK:n (§ 943) mukaan predikatiivilauseen perustapaus on lause, jossa verbinä on *olla* ja predikatiivi luonnehtii subjektia. Esimerkkilauseessa subjektina on elollinen olio ja predikatiivina adjektiivilauseke, joka luonnehtii subjektia. Kipinässä opetetaan, että predikatiivi on mahdollista löytää kysymällä, millainen subjekti on. Esimerkkilauseesta predikatiivi on mahdollista tunnistaa tämän kysymyksen avulla.

5.3 Yhteenveto oppikirjoista

Tässä luvussa käsittelen oppikirjoista piirtyvää kielioppia ja luon kokonaiskuvan siitä, millaisin käsittein ja määrittelyin oppikirjat opettavat lauseenjäsennystä. Käsittelen myös sitä, millainen kielioppimalli oppikirjojen opetussisällöistä heijastuu.

Välkky-oppikirjassa lauseenjäsenistä käsitellään predikaatti, subjekti ja objekti. Välkkyssä toistuu useamman kerran viittaus pedagogisen kieliopin painottamaan lausekeajatteluun, sillä kaikkien lauseenjäsenien käsittelyn yhteydessä mainitaan lauseenjäsenen voivan muodostua yhdestä tai useammasta sanasta ja lisäksi esimerkkilauseissa on esimerkkejä useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvasta lauseenjäsenestä. Välkky-oppikirjassa lauseenjäseniä on käsitelty melko yhtenäisesti ja kaikkia lauseenjäseniä käsitellään määrällisesti lähes saman verran. Välkkyssä muoto- ja merkityskriteerejä on käsitelty kaikista lauseenjäsenistä, mutta muotokriteerit painottuvat hieman merkityskriteerejä enemmän. Merkityskriteerit perustuvat kaikkein prototyyppisimpiin merkityksiin, sillä predikaatin merkityksenä mainitaan tapahtuminen ja tekeminen, oleminen ja kokeminen on sen sijaan jätetty mainitsematta. Myös subjektin merkitykseksi määritellään vain tekijä, mutta kokijaa tai olijaa ei mainita. Objekti määritellään tekemisen kohteeksi. Valtaosa Välkyn esimerkkilauseista edustaa yksinkertaisia prototyyppisiä. Välkyn esimerkkilauseissa on kaikkia modaalisia lausetyyppejä, transitiivisia ja intransitiivisia verbejä, sanajärjestyksestä on sekä prototyyppinen että epäprototyyppinen vaihtoehto. Välkkyssä kaikki esimerkkilauseet ovat syntaktiselta lausetyypiltään monikäyttöisiä lausetyyppejä, eli erikoislausetyyppejä ei esimerkeissä esiinny.

Edellisen perusteella voidaan todeta, että niin opetustekstien kuin esimerkkilauseiden perusteella Välkky-oppikirjassa nojaututaan yksinkertaisiin prototyyppisiin, ja tämän pohjalta luodaan melko pelkistetty esitys kolmesta lauseenjäsenestä mainiten muutamia muoto- ja merkityskriteerejä.

Välkky-oppikirjassa on kuitenkin nähtävissä systeemis-funktionaalisen kieliopin ajatuksia, sillä lauseenjäsennystä käsitellään monin paikoin fantasiateeman avulla. Funktionaalinen kielioppi näkee kieliopin ennen kaikkea valintojen systeeminä ja koulukieliopissa tämä ajatus näkyy juuri siinä, että korostetaan ajatusta kieliopin yhteydestä kielen käyttämisen taitoihin (Luukka 2002: 90, 115). Systeemis-funktionaalinen kielioppi näkyykin Välkky-oppikirjassa esimerkiksi heti lauseenjäsennystä käsittelevän sivun alussa:

(16) Kun kirjoitat, sinun on valittava tekstiisi sopivia virkkeitä. Fantasiaseikkailuun tarvitset erilaisia virkkeitä kuin tietotekstiin tai rakkauskirjeeseen. (Välkky, 62.)

Kipinä-oppikirja mainitsee opetustekstissään kaikki lauseenjäsenet ja käsittelee lauseenjäsenistä adverbialia lukuun ottamatta kaikki lauseenjäsenet. Kipinä-oppikirjassa on vähiten näkyvissä lausekeajattelu, sillä lauseenjäsenet määritellään sanoiksi eikä minkään lauseenjäsenen käsittelyn yhteydessä mainita siitä, että myös useampi sana voi muodostaa lauseenjäsenen. Lauseenjäseniä havainnollistavissa esimerkeissäkin lauseenjäsenet koostuvat pääasiassa yhdestä sanasta. Kipinässä muoto- ja merkityskriteerien käyttäminen määrittelyissä vaihtelee lauseenjäsenittäin. Predikaattia Kipinä määrittelee viidellä muotokriteerillä, subjektia kahdella ja objektia taas ei yhdelläkään muotokriteerillä. Jokaisesta lauseenjäsenestä mainitaan ainakin yksi merkityskriteeri, ja kaikkein prototyyppisin merkitys on mainittuna jokaisesta lauseenjäsenestä. Myös lauseenjäseniä havainnollistavat esimerkkilauseet ovat Kipinä-oppikirjassa melko prototyyppisiä, eikä Kipinässäkään esiinny erikoislausetyyppejä. Tämän perusteella voidaan todeta, että myös Kipinä noudattelee melko pelkistettyä, prototyyppisiin perustuvaa esitystä lauseenjäsenistä.

Kuiske-oppikirja käsittelee lauseenjäseniä muun kielitiedon opettamisen yhteydessä, eli ennen lauseenjäseniä Kuiskeessa on käsitelty muun muassa sanaluokkia, sijamuotoja ja verbin persoona- ja aikamuotoja. Myös Kuiskeessa käsitellään lauseenjäsenistä predikaattia, subjektia ja objektia, ja käsittelyn yhteydessä on havaittavissa selvästi pedagogisen kieliopin lausekeajattelu. Kuiskeessa on muiden tutkimusaineiston oppikirjojen tapaan käsitelty lauseenjäsenistä sekä muoto- että merkityskriteerejä. Kuiske-oppikirjassa on kuitenkin tämän tutkimusaineiston oppikirjoista eniten vaihtelua oppikirjan sisällä. Esimerkiksi predikaattia havainnollistetaan Kuiskeessa vain kahdella muotokriteerillä, mutta subjektia määritellään taas kuudella muotokriteerillä. Kuiske mainitsee tämän tutkimuksen aineiston oppikirjoista eniten merkityksiä eri lauseenjäsenille: predikaatille neljä, subjektille kolme ja objektille kaksi. Esimerkkilauseissa on havainnollistettu muiden oppikirjojen tapaan prototyyppisiä lauseita. Kuiske on kuitenkin ainoa oppikirja, joka on nostanut esimerkkilauseisiin monikäyttöisten lausetyyppien lisäksi myös tilalauseen. Tästä huolimatta myös Kuiskeen voi todeta noudattavan prototyyppisiin perustuvaa esitystä lauseenjäsenistä, joskin merkityskriteerejä on mainittu muita oppikirjoja enemmän.

Yhteenvedon kaikkien tutkimusten oppikirjoista voidaan todeta, että lauseenjäseniä opetetaan melko suppealla, pääasiassa prototyyppisiin perustuvalla esityksellä. Kieliopillisia käsitteitä käytetään melko niukasti, pääasiassa oppikirjoissa esiintyvät tässä yhteydessä vain termit *lauseenjäsen*, *predikaatti*, *subjekti*, *objekti*, *persoonamuotoinen verbi* ja *passiivi* sekä *nominatiivi*, *genetiivi* ja *partitiivi*. Toisaalta termit *persoonamuotoinen verbi*, *passiivi*, *nominatiivi*, *genetiivi* ja *partitiivi* ei lauseenjäsenien opettamisen yhteydessä enää selitetä, vaan niiden oletetaan olevan oppilaalle tuttuja termit. Esimerkiksi sellaisia termit kuin *lausetyyppi*, *akkusatiivi*, *agentti*, *lauseke*, *järjestys*, *kongruenssi*, *rektio* tai *verbiketju* ei oppikirjoissa käytetä.

Vaikka kaikissa oppikirjoissa mainitaan muotokriteerien ohella lauseenjäsenien merkityksiä, ei merkitykseen opetusteksteissä ja esimerkkilauseissa kiinnitetä erityisesti huomiota. Kaikkien oppikirjojen esimerkkilauseista on nimetty käsiteltävänä oleva lauseenjäsen, mutta lauseenjäsenen merkitystä ei ole kirjoitettu auki. Näin ollen esimerkiksi siihen, ilmaiseeko predikaatti tekemistä, tapahtumista, olemista vai kokemista ei oppilaan tule kiinnittää huomiota.

6. Oppikirjojen lauseenjäsentehtävät

6.1. Tehtävätyypit

Analyysin loppuksi tarkastelen vielä oppikirjojen lauseenjäsennystä käsitteleviä tehtäviä erityisesti siitä näkökulmasta, miten oppikirjojen opetusteksteissä ja esimerkkilauseissa käsitellyt asiat näkyvät oppikirjojen tehtävissä. Tehtävien tarkastelun tavoitteena on täydentää aiemmin tekemiäni havaintoja, ei niinkään luokitella ja analysoida tyhjentävästi oppikirjojen tehtäviä. Kokonaiskuvan hahmottamiseksi olen kuitenkin luokitellut oppikirjojen tehtävät tunnistamistehtäviin, keksimistehtäviin ja soveltaviin tehtäviin. Seuraavaksi käsittelem lyhyesti eri tehtävätyyppejä.

Tunnistamistehtävät ovat tehtäviä, joissa oppilaan tulee tunnistaa lauseista lauseenjäsenet tai jokin tietty lauseenjäsen. Tyypillisesti näissä tehtävissä pyydetään joko alleviivaamaan tai kirjoittamaan tietty lauseenjäsen valmiista lauseesta. Tunnistamistehtävien tehtävänannot ovat seuraavien esimerkkien mukaisia:

(17) Tutki lihavoituja sanoja. Merkitse rastilla, mitä lauseenjäseniä lihavoidut sanat ovat. (Kuiske, 41.)

(18) Mikä subjekti sisältyy predikaattiin? Kirjoita vihkoon. (Kipinä, 167.)

(19) Kirjoita mikä lauseenjäsen on alleviivattu. (Välkky, 63.)

Keksimistehtäviä ovat tehtävät, joissa tulee joko keksiä virkkeeseen sopiva lauseenjäsen, täydentää tai jatkaa virkkeitä tai kirjoittaa itse virke annettujen ohjeiden mukaan. Tyypillisesti näissä tehtävissä pyydetään keksimään valmiiksi kirjoitettuun lauseeseen sopiva lauseenjäsen tai kirjoittamaan lause, jossa esiintyy pyydetty sana. Keksimistehtävien tehtävänannot ovat esimerkiksi seuraavanlaisia:

(20) Keksi virkkeitä, joissa käytät annettuja objekteja. (Kipinän tehtäväkirja, 127.)

(21) Keksi ja kirjoita lauseeseen objekti, joka sopii predikaattiin. Taivuta sanaa tarvittaessa. (Kuiske, 43.)

(22) Keksi ja kirjoita fantasiakertomukseen sopivat objektit. Kirjoita jokaiseen kohtaan eri objektit. (Välkyn tehtäväkirja, 40.)

Huomioitavaa on, että osa oppikirjojen tehtävistä on mahdollista luokitella sekä tunnistamis- että keksimistehtäviin, sillä joissakin tehtävissä on useampia tehtävänantoja. Tehtävässä saatetaan esimerkiksi pyytää keksimään virkkeeseen sopiva lauseenjäsen ja sen jälkeen nimeämään keksitty lauseenjäsen. Nämä tehtävät olen luokitellut sekä tunnistamis- että keksimistehtäviin.

Soveltavat tehtävät ovat tehtäviä, joissa oppilaan rooli on aktiivisempi eikä tehtävässä edellytetä pelkästään valmiiksi annettujen sanojen tai muotojen mukaan tuottamista. Tällaiseksi luokiteltavia tehtäviä oli oppikirjoissa ainoastaan kaksi. Taulukkoon 7 olen koonnut eri oppikirjoissa olevien tehtävien määrän tehtävätyypeittäin.

TAULUKKO 7. Lauseenjäsennystehtävät Välkky-, Kipinä- ja Kuiske-oppikirjoissa.

Tehtävätyyppi	Välkky	Kipinä	Kuiske
Tunnistamistehtävä	6	13	5
Keksimistehtävä	5	7	6
Soveltava tehtävä	2	0	0

6.2. Välkky-kirjojen tehtävät

Välkky-oppikirjassa on yhteensä neljä lauseenjäsennystä käsittelevää tehtävää ja lisäksi Vélkky-tehtäväkirjassa on yhteensä yhdeksän tehtävää. Tehtävistä kuusi on tunnistustehtäviä, viisi keksimistehtäviä ja kaksi soveltavia tehtäviä. Predikaattia koskevat tehtävät ovat Vélkky-kirjojen harjoituksissa tunnistus- ja keksimistehtäviä. Predikaatti pitää tehtävissä alleviivata tai keksiä virkkeeseen sopiva predikaatti. Yhdessä predikaattitehtävässä pitää yhdistää predikaatissa olevien sanojen määrä oikeaan lukumäärään. Tämä on yhteydessä oppikirjassa opetettuun asiaan, sillä Vélkky-oppikirjassa on mainittu, että predikaatti voi muodostua 1—3 sanasta. Kaikki tehtävissä olevat predikaatit ovat korkeintaan liittomuotoisia prototyyppeisiä predikaatteja, verbiketjuja tai verbiliittoja ei tehtävissä ole. Oppikirjassa opetettua kertovaa, kysyvää tai käskevää predikaattia ei pidä oppikirjan tehtävissä erikseen tunnistaa tai tuottaa itse. Valmiissa esimerkkilauseissa, joista predikaatti tulee tunnistaa, on kaikkia modaalaisia lausetyyppejä. Oppikirjan tekstissä mainitaan predikaatin olevan persoonamuotoinen verbi, mutta tehtävissä ei edellytetä verbin persoonamuodon huomioimista.

Vélkky-oppikirjan subjektia käsittelevät tehtävät painottuvat myös tunnistamis- ja keksimistehtäviin. Lausekajattelu on subjektia koskevissa tehtävissä huomioitu, sillä keksimistehtävässä on erikseen mainittu, kuinka monta sanaa subjektissa tulee olla. Myös tunnistamistehtävässä on pyydetty kirjoittamaan, kuinka monta sanaa subjektissa on. Subjektin mahdollinen puuttuminen lauseesta on myös huomioitu, sillä tunnistamistehtävässä on myös passiivirakenne. Oppikirjassa opetettu

subjektin näkyminen predikaatista on myös huomioitu tehtävissä, sillä yhdessä tehtävässä oppilaan tulee päätellä predikaatin perusteella subjekti ja kirjoittaa puuttuva ilmisubjekti. Oppikirjan opetustekstissä kerrottuja asioita pitää siis käyttää myös subjektia koskevissa tehtävissä.

Välkky-oppikirjassa todetaan, että subjekti kertoo, kuka tai mikä on tekijä lauseessa. Oppikirjan esimerkeissä kaikki subjektit ovat elollistarkoitteisia ja niillä on prototyyppisen agentin ominaisuudet. Subjektin tunnistamista edellyttävissä tehtävissä on kuitenkin prototyyppisestä subjektista poikkeavia esimerkkejä, kuten lauseissa *Gandalfin viisus on kaikkien etu* (Välkyn tehtäväkirja, 39) ja *Fantasiakirjat ovat usein aika paksuja* (Välkky, 63). Kopulalauseen subjektit eivät ole prototyyppisiä, sillä *olla*-verbi ei ilmaise aktiivista toimintaa (Alho–Kauppinen 2008: 128). Näissä esimerkeissä subjektin tunnistaminen saattaa siis olla oppilalle haastavaa, mikäli ohjeena on ainoastaan oppikirjan viittaus subjektin tekijyyteen.

Objektia koskevat tehtävät painottuvat myös tunnistamis- ja keksimistehtäviin. Objektia koskevissa tehtävissä on näkyvissä lausekeajattelu, sillä näissäkin tehtävissä pitää tuottaa objekteja eri sanamäärillä tai kirjoittaa, kuinka monta sanaa objektiin kuuluu. Oppikirjatekstissä opetettuja objektin sijamuotoja tarvitaan objektia käsittelevissä tehtävissä, sillä keksimistehtävässä objektin pitää olla annetussa sijamuodossa ja tunnistamistehtävässä objektin sijamuoto pitää tunnistaa. Näissä tehtävänannoissa objektin sijamuodon tuottaminen tai tunnistaminen on kuitenkin mekaanista ja muotoon keskittyvää, eikä tehtävissä tule pohtia sijamuodon vaikutusta merkitykseen. Välkky-oppikirjassa ei ole erikseen mainittu, että kaikista lauseista ei välttämättä löydy objektia. Tästä huolimatta oppikirjan objektia koskevassa tehtävässä on tehtävänantona mainittuna: *jos objektia ei ole, merkitse viivalle rasti* (Välkyn tehtäväkirja, 40). Opettajan opetuksen tai oppilaan oman pohdinnan vastuulle jää siis sen pohtiminen, milloin lauseessa ei ole objektia.

Luokittelin Välkyn tehtävistä kaksi tehtävää soveltavaksi tehtäväksi. Molemmissa tehtävissä oppilaan tulee keksiä ja tuottaa itse lauseita ja tehtävissä tarvitaan kaikkia lauseenjäseniä koskevaa tietoa. Näissä tehtävissä on näkyvissä systeemis-funktionaalinen kielioppimalli, sillä tehtäviä yhdistetään tekstilajituntemukseen ja kielen käyttämisen taitoihin. Toisessa soveltavassa tehtävässä oppilaan tulee kirjoittaa parin kanssa fantasiakertomuksen alku, jossa on fantasiakertomukseen sopivia predikaatteja, subjekteja ja objekteja. Toisessa tehtävässä tulee taas kirjoittaa virkkeitä ohjeiden mukaan ja ohjeissa on mainittu tekstilaji (kauhu, uutinen, dekkari, mainos) sekä subjektin ja predikaatin sanamääriä ja objektin sijamuotoja.

6.3. Kipinä-kirjojen tehtävät

Kipinä-oppikirjassa on lauseenjäsennykseen liittyviä tehtäviä yhdeksän ja Kipinä-tehtäväkirjassa myös yhdeksän. Oppikirjassa ja tehtäväkirjassa on siis yhteensä 18 tehtävää, joista kaksi tehtävää on mahdollista sijoittaa sekä tunnistamis- että keksimistehtäviin. Kaikki tehtävät ovat tunnistamis- ja keksimistehtäviä, joissa pitää joko tunnistaa pyydetty lauseenjäsen tai keksiä itse pyydetty lauseenjäsen. Soveltaviksi tehtäviksi luokiteltavia tehtäviä ei siis ole Kipinä-kirjoissa.

Predikaatteja käsittelevissä tehtävissä predikaatit pitää lähinnä alleviivata valmiista lauseista tai keksiä itse lause, jossa käytetään valmiiksi annettua verbiä. Kipinän tehtävissä ei pidä tunnistaa, onko predikaatti kertova vai kysyvä ja onko predikaatti kielteisessä vai myönteisessä muodossa, vaikka opetustekstissä nämä tiedot kerrotaan. Tunnistamistehtävissä on kuitenkin kielteisessä ja positiivisessa muodossa olevia predikaatteja sekä kysyviä ja käskeviä predikaatteja. Kaikki modaaliset lausetyypit siis esiintyvät tehtävissä. Vaikka Kipinässä mainitaan predikaatin olevan persoonamuotoinen verbi, tehtävissä ei edellytetä esimerkiksi verbin persoonan tunnistamista.

Kipinä-oppikirjassa predikaattia havainnollistetaan yksinkertaisilla intransitiivilla verbeillä. Vaikka predikaatista ei oppikirjassa esitetty esimerkkejä, joissa predikaattina olisi verbiketju, on oppikirjan tehtävissä tällaisia rakenteita oppilaan tunnistettavana. Esimerkiksi lauseissa *Koko perhe voi osallistua nikkarointiin* (Kipinän tehtäväkirja, 124) ja *Osaan tehdä linnunpöntön myös puupöllistä* (Kipinän tehtäväkirja, 124) predikaattina on yksinkertaisen prototyypin sijaan verbiketju.

Myös subjektia käsittelevät tehtävät ovat tunnistamis- ja keksimistehtäviä. Kipinä-oppikirjan esimerkeissä subjektia havainnollistetaan ainoastaan elollistarkoitteisella subjektilla, jolla on prototyypin agentin ominaisuudet. Valtaosa tunnistamistehtävien subjekteista onkin prototyypisiä elollistarkoitteisia ja nominatiivimuotoisia, verbin edellä sijaitsevia subjekteja. Tehtävissä on kuitenkin myös prototyypisistä esimerkeistä poikkeavia subjekteja, kuten lauseessa *Linja-auto lennättää kuraa heidän päälleen* (Kipinä, 167) ja lauseessa *Linnunpönttöjen rakentaminen on hauskaa ja hyödyllistä* (Kipinän tehtäväkirja, 124). Näiden prototyypistä poikkeavien subjektien tunnistaminen voi olla oppilaalle haastavaa, mikäli apuna käyttää ainoastaan oppikirjan *kuka tekee* -apukysymystä. Kipinän tehtävissä on kaksi tehtävää, joissa tulee tunnistaa subjekti predikaatista. Subjektin tunnistamiseen liittyvissä tehtävissä on myös passiivimuotoinen lause, jossa subjektia ei ole.

Myös objektia koskevat tehtävät ovat tunnistamis- ja keksimistehtäviä. Kipinä-oppikirjassa objektia ei määritelty lainkaan muotokriteereillä ja tehtävissä esimerkiksi objektin sijamuodon tunnistamista ei edellytetä. Tehtävissä kuitenkin edellytetään objektin taivuttamista, sillä esimerkiksi yhdessä

tehtävissä valmiiseen lauseeseen tulee lisätä nominatiivimuotoiset sanat oikeassa sijamuodossa. Oikean sijamuodon valintaan ei kuitenkaan ohjata oppikirjassa, joten oikean muodon pohtiminen jää opettajan opetuksen tai oppilaan oman pohdinnan varaan. Persoonapronominien akkusatiivimuotoja ei mainittu opetustekstissä, mutta tehtävissä ohjeena on kirjoittaa *lauseiden persoonamuotoiset objektit* (Kipinä, 169). Akkusatiivimuotoiset objektit siis tuodaan esille tehtävissä, vaikka termiä *akkusatiivi* ei käytetä.

Kipinä on tutkimusaineistona olevista oppikirjoista ainoa, joka käsittelee predikatiivia. Predikatiivia käsitteleviä tehtäviä on oppikirjassa ja tehtäväkirjassa ainoastaan yksi, ja tehtävissä tulee ainoastaan tunnistaa ne virkkeet, joissa on predikatiivi. Kipinä-oppikirjassa myös mainitaan, että lauseenjäsenet on hyvä tunnistaa, jotta lauseita ja virkkeitä on helpompi lihottaa. Tätä edellytetään yhdessä tehtävissä, jossa oppilaan tulee lihottaa valmiiksi annettuja virkkeitä kuvailevilla adjektiiveilla.

6.4. Kuiske-kirjan tehtävät

Kuiske-kirjassa tehtäviä on määrällisesti vähiten, yhteensä yhdeksän. Kuiske oppikirjan tehtävistä kaksi on mahdollista luokitella sekä tunnistamis- että keksimistehtäviin. Kuiske oppikirja eroaa Välkystä ja Kipinästä siinä, että kirjasarja ei rakennu oppikirjan ja sitä täydentävän tehtäväkirjan varaan. Kuiske-sarjaan kuuluu erillinen Lukutaito-kirja ja erillinen Kielitieto ja tekstitaidot -kirja. Tämä selittää tehtävien pienempää määrää, sillä lauseenjäseniä käsitellään vain Kielitieto ja tekstitaidot -kirjassa. Kuiskeessa on lauseenjäsenten opettamisen yhteydessä seitsemän tehtävää ja kertaussivulla vielä sanaluokkia ja lauseenjäsenystä kertaavia tehtäviä, joista kaksi käsittelee lauseenjäseniä. Myös Kuiskeessa tehtävät ovat tunnistamis- ja keksimistehtäviä, eikä soveltavia tehtäviä ei ole Kuiske-kirjassa yhtään. Kuiskeen tehtävistä suurimmassa osassa tulee tunnistaa tai pohtia useampaa kuin yhtä lauseenjäsentä. Tämä poikkeaa Välkyn ja Kipinän tehtävistä, joista suurin osa keskittyy yhteen lauseenjäsenen kerrallaan.

Predikaattia koskevat tehtävät ovat tunnistamis- ja keksimistehtäviä. Kuiskeen predikaattia koskevassa opetustekstissä ei mainittu modaalisia lausetyyppejä, mutta oppikirjan predikaattia koskevissa tehtävissä esiintyy predikaatteja sekä kysyvässä että käskevässä muodossa. Predikaattia käsittelevissä tehtävissä painottuu persoonamuotoisen verbin käsite, sillä yhdessä tehtävissä tulee keksiä kuvasta persoonamuotoisia verbejä, yhdessä tehtävissä tulee täydentää virkkeisiin sopivat predikaatit verbin persoona- ja aikamuodon perusteella ja kolmannessa tehtävissä tulee kirjoittaa predikaatin persoonamuoto. Tällaisia tehtäviä ei ole Välkky tai Kipinä -oppikirjoissa lainkaan. Vaikka Kuiskeessa listattiin predikaatin mahdollisia merkityksiä eniten, Kuiskeen tehtävissä oppilaan ei tule pohtia predikaatin merkitystä. Tehtävissä esiintyvät predikaatit ovat prototyyppisiä

predikaatteja, korkeintaan liittomuotoisia. Verbiketjuja tai verbiliittoja ei siis esiinny Kuiskeen tehtävissä.

Pelkkää subjektia ei käsitellä Kuiske-oppikirjan tehtävissä, vaan subjektia käsitellään kokoavassa tehtävässä ja yhdessä predikaatin kanssa. Kuiske-oppikirja käsittelee subjektia lauseenjäsenistä kattavimmin muun muassa esimerkkilausein mitattuna, mutta tehtävissä tulee ainoastaan tunnistaa subjekti valmiista virkkeistä tai keksiä subjekti valmiiseen virkkeeseen. Myös subjektittomia rakenteita esiteltiin Kuiskeen opetustekstissä laajasti, mutta varsinaisesti subjektittomiin rakenteisiin ei tarvitse tehtävissä kiinnittää huomiota. Subjektin sijamuotoja käsiteltiin Kuiskeen opetustekstissä, mutta niiden tunnistamista tai huomioimista ei edellytetä tehtävissä. Sekä Välkyssä että Kipinässä oli tehtävä, jossa subjekti piti tunnistaa predikaatista, mutta Kuiskeessa vastaavaa tehtävää ei ole. Kuiskeen opetustekstissä opetetaan, että subjekti kertoo, kuka tai mikä tekee predikaatin kuvaamaa toimintaa. Muista oppikirjoista poiketen Kuiskeessa mainitaan, että subjekti voi olla ihminen, eläin tai asia ja esimerkkilauseessa on myös eloton subjekti. Myös oppikirjan subjektin tunnistamista vaativissa tehtävissä subjektina on elottomia, prototyypisistä subjektista poikkeavia subjekteja: *Punaiset bussit kuljettavat matkustajia, seura on menestynyt hyvin ja rankka koulupäivä päättyi juuri* (Kuiske, 41–43). Tehtävissä tulee kuitenkin ainoastaan tunnistaa lauseista subjekti, ei pohtia millainen merkitys subjektilla on.

Objektiakaan ei käsitellä pelkkää objektia koskevassa tehtävässä, vaan tunnistamis- ja keksimistehtävissä on mukana myös muita lauseenjäseniä. Kuiskeen opetustekstissä opetetaan objektin sijamuodot, ja myös tehtävässä edellytetään objektin sijamuodon nimeämistä. Sijamuodon nimeäminen on kuitenkin mekaanista sijamuodon tunnistamista, eikä merkitystä tarvitse tehtävässä pohtia. Kuiskeen opetustekstissä mainitaan myös, että objekti voi koostua useasta sanasta, mutta tehtävissä oppilaan ei tule kiinnittää tähän erikseen huomiota.

6.5. Yhteenvedo oppikirjojen lauseenjäsenystehtävistä

Oppikirjojen tehtävien tarkastelu osoittaa, että kaikki oppikirjat painottavat tehtävissään lauseenjäsenien mekaanista tunnistamista ja nimeämistä. Valtaosa oppikirjojen tehtävistä (55 % kaikkien oppikirjojen tehtävistä) on mekaanisia tunnistamistehtäviä ja lähes kaikki loput tehtävät keksimistehtäviä (41 % kaikkien oppikirjojen tehtävistä). Tietoa soveltavia tehtäviä on ainoastaan 5 prosenttia kaikkien oppikirjojen tehtävistä, eikä soveltavia tehtäviä ole muissa oppikirjoissa kuin Välkyssä. Kaikilta osin oppikirjojen tehtävissä ei edellytetä opetusteksteissä opettujen tietojen ja asioiden käyttämistä. Oppikirjojen tehtävissä ei esimerkiksi edellytetä lauseenjäsenien merkityksen pohtimista, vaikka oppikirjojen opetusteksteissä onkin listattu lauseenjäsenien merkityspiirteitä.

Tehtävien tarkastelu paljastaa myös sen, että oppikirjoissa ei ole kaikilta osin mietitty opetusta systemaattisesti opetustekstistä tehtäviin asti. Esimerkiksi Välkky-oppikirjan opetustekstissä ei ole mainintaa siitä, että kaikki lauseet eivät sisällä objektia. Tästä huolimatta objektia käsittelevissä tehtävissä on lauseita, joissa objektia ei ole. Kipinässä taas ei esimerkiksi mainita persoonapronominien akkusatiivimuotoja, mutta tehtävissä niiden tunnistamista edellytetään. Kuiske-oppikirja taas esittelee ainoana oppikirjana subjektin sijamuodot, mutta tehtävissä tätä tietoa ei tarvitse käyttää. Oppikirjojen lauseenjäseniä havainnollistavissa esimerkkilauseissa ja oppikirjojen tehtävissä on ristiriitoja siitäkin näkökulmasta, että joiltakin osin oppikirjoissa on havainnollistettu ainoastaan prototyyppisintä esimerkkiä, mutta tehtävissä esiintyykin prototyyppistä poikkeavia esimerkkejä. Näin on esimerkiksi Välkky-oppikirjassa, jossa kaikki subjektiesimerkit ovat elollistarkoitteisia, mutta subjektin tunnistamistehtävissä on myös kopulalauseita, joissa subjekti on eloton olio. Kipinän esimerkkilauseissa predikaattia havainnollistetaan yksinkertaisilla ja korkeintaan liittomuotoisilla predikaateilla, mutta tunnistamistehtävissä predikaatteina on yksinkertaisten prototyyppien lisäksi myös verbiketjuja. Kuiske taas ei ole havainnollistanut esimerkkilauseissa objektin sijamuodoista kuin partitiivin, mutta tehtävässä objektin kaikki sijamuodot on tunnistettava.

7. Pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, mitä lauseenjäsenkäsitteitä alakoulun oppikirjoissa määritellään ja miten lauseenjäsenkäsitteet määritellään. Tavoitteenani oli lisäksi selvittää, millaisin esimerkkilausein lauseenjäseniä havainnollistetaan ja miten oppikirjoissa opetettua tietoa lauseenjäsenistä tulee käyttää oppikirjojen tehtävissä. Valitsin tutkimusaineistokseni kuudennen luokan oppikirjoja kolmelta eri kustantajalta: Sanoma Pro Oy:n Väklyn, Otavan Kipinän ja Edukustannuksen Kuiskeen. Tutkimusaineiston valinnassa kriteerinä oli se, että oppikirjat edustavat eri kustantajia ja vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteita. Tutkimusaiheen koen olevan tärkeää, sillä havaitsin, että oppikirjojen kieliopin opetusta koskeva tutkimus on painottunut yläkoulun ja lukion oppikirjoihin. Alakoulun oppikirjojen lauseenjäsenyykseen kohdistuva tutkimus on havaintojeni mukaan vähäistä, joten siihen kohdistuvalle tutkimukselle oli tarvetta.

Tutkimusaineistoni oppikirjat käsittelevät lauseenjäseniä melko samoilla käsitteillä. Eroja oppikirjojen välillä on kuitenkin siinä, kuinka paljon erilaisia muoto- ja merkityskriteerejä lauseenjäsenistä nostetaan esiin. Kaikki oppikirjat käsittelevät predikaatin, subjektin ja objektin, Kipinä käsittelee edellisten lisäksi myös predikaatiivin. Predikaatin, subjektin ja objektin käsittely heijastaa kognitiivisen kieliopin käsitystä prototyyppisestä lauseesta, joka on tyypiltään subjekti–transitiiviverbi–objekti-lause (Kieli ja sen kieliopit 1994: 53), ja myös VISK:n (§ 866) ajattelua lauseen ydinjäsenistä. Kieliopin ja kielitiedon opettamista koskevissa keskusteluissa (esim. Korhonen–Alho 2006a; Kauppinen 2006) on nostettu esiin kieliopillisten käsitteiden tärkeys, ja oppikirjojen perusteella kieliopillisista termeistä ei ole luovuttu, vaikkakin käsitteistö on melko karsittua. Keskeistä olisi kuitenkin se, että käsitteiden opiskelu ei nouse keskiöön, vaan käsitteiden avulla rakentuu metakieli, joka mahdollistaa kielen ilmiöistä puhumisen ja havaintojen tekemisen (Opetushallitus, kielitiedon opettamisesta; Harmanen 2011). Opetushallitus on linjannut, että kielitiedon opetuksen pääasiana ei ole se, että oppilas osaa mekaanisesti nimetä lauseenjäseniä. Oppilaan tulisi tunnistamisen sijaan oivaltaa, mitä tehtävää varten kieliopilliset käsitteet ja luokat ovat olemassa. Oppikirjojen tehtävistä valtaosa ohjaa kuitenkin lauseenjäsenien tunnistamiseen ja nimeämiseen, joten opettajan tehtäväksi jää käsitteiden sitominen kielen ilmiöistä puhumiseen.

Kaikissa oppikirjoissa on selvästi nähtävissä pedagogisen kieliopin suosittelu ja kognitiiviseen kielioppiin pohjautuva prototyyppiajattelu. Lauseenjäsenien määritelmät ovat lyhyitä ja valtaosassa esimerkkilauseista lauseenjäsenet ovat prototyyppisiä. Näiltä osin voin todeta oppikirjojen noudattavan Kielioppityöryhmän mietintöä pedagogisesta kieliopista, jossa esimerkeiltä vaaditaan yksinkertaisuutta ja säännöiltä prototyyppisiin nyrkkisääntöihin perustumista. Oppikirjoissa ei

esimerkkien eikä opetustekstien osalta nosteta esiin esimerkiksi tapauksia, jossa lauseenjäsenenä olisi infiniittinen verbilauseke tai kokonainen lause. Oppikirjojen esimerkeissä kaikki lauseet ovat tyypiltään monikäyttöisiä lausetyyppejä, eikä erikoislausetyyppejä Kuiskeen yhtä tilalauseetta lukuun ottamatta käsitellä. Vaikka yksinkertaisiin prototyyppeihin perustuva lauseenjäsenitys vastaa pedagogisen kieliopin suosituksia, ei oppikirjoissa ole nähtävissä kognitiivisen kieliopin perusajatusta siitä, että edustavista, kaikki kriteerit täyttävistä kategorioista siirrytään asteittain rajatapauksiin. Pedagogisen kieliopin vaatimus päättelytaitojen kehittämistä ja kielen ilmiöistä tiedostumisesta saattaisi olla paremmin saavutettavissa, mikäli prototyyppisten esimerkkien lisäksi nostettaisiin esiin myös tapauksia, jossa esimerkki ei täyttäisikään kaikkia prototyyppisyyden kriteerejä. Kielioppityöryhmän mietinnössä onkin nostettu esiin, että prototyyppisiin käsitteisiin perustuvan kieliopin tulisi johtaa keskustelemaan, problematisoimaan ja vertailemaan opetukseen. Prototyyppeihin perustuvan kieliopin ei ole tarkoitus johtaa siihen, että käsitteet vain määritellään, normit opetellaan ja tietoa sovelletaan valikoituihin esimerkkilauseisiin. Nyt valtaosa oppikirjojen tehtävistä ohjaa juuri tiedon mekaaniseen soveltamiseen ennalta valikoituihin esimerkkilauseisiin.

Kaikki oppikirjat ovat ottaneet myös pedagogisen kieliopin peräänkuuluttaman lausekeajattelun mukaan lauseenjäsenten tarkasteluun. Erityisesti Välkössä ja Kuiskeessa korostetaan sitä, että lauseenjäsenet voivat muodostua useammasta kuin yhdestä sanasta. Kipinä korostaa tämän tutkimuksen oppikirja-aineistosta lausekeajattelua vähiten, joskin myös Kipinässä on esimerkeissä ja tehtävissä useammasta kuin yhdestä sanasta koostuva lauseenjäsen. Alakoulun oppikirjoissa on siis aineiston perusteella luovuttu sanakeskeisestä lauseenjäsenyydestä, joka on aiemmin nähty yhtenä koulukieliopin ongelmista. Mikään oppikirjoista ei käytä lauseke-käsitettä, ja Korhosen ja Alhon (2006b: 111) mukaan *lauseke* saattaisikin koulukäytössä olla haastava termi.

Kaikissa oppikirjoissa on nähtävissä niin pedagogisen kieliopin kuin VISK:n ajatus predikaatin keskeisyydestä. Kaikki oppikirjat käsittelevät ensimmäisenä lauseenjäsenenä predikaattia, ja oppikirjat korostavat, että jokaisessa lauseessa on vähintään yksi predikaatti. Oppikirjat määrittelevät predikaatin persoonamuotoiseksi verbiksi, joskin oppikirjoista ainoastaan Kuiske edellyttää käsitteen käyttöä tehtävissä ja sitoo verbin persoona- ja aikamuodon osaksi predikaatin käsittelyä. Predikaattiverbin persoona- ja aikamuodon osoittaminen oppikirjateksteissä ja esimerkkilauseissa voisi auttaa oppilasta ymmärtämään kieliopillisten käsitteiden yhteyttä toisiinsa. Oppikirjoissa on nähtävissä jonkin verran ajatusta siitä, että finiittiverbi kertoo lauseen tehtävästä tekstissä, sillä oppikirjoissa viitataan esimerkiksi kysyvään, käskevään ja kertovaan predikaattiin. Varsinaisesti oppikirjoissa ei kuitenkaan tuoda esiin sitä, että nimenomaan finiittiverbi aikaansaa lauseelle useita ominaisuuksia, kuten verbin luvun ja persoonan kanssa kongruoivan subjektin. Esiin ei tuoda sitäkään, että verbillä on yksi tai useampia nominaalisia argumentteja eli syntaktiselta kannalta verbin

täydennyksiä. Tämän esiintuominen voisi auttaa oppilasta ymmärtämään, miksi lauseissa ei aina esiinny kaikki lauseenjäseniä. Nyt oppikirjoista ainoastaan Kipinä tuo tekstin tasolla esiin sen, että kaikissa lauseissa ei ole objektia. Erilaisten verbien ja verbin täydennysten läpikäynti sekä monikäyttöisten lausetyyppien esittely ilman kieliopillisia termejä voisi johtaa pedagogisen kieliopin peräänkuuluttamaan keskustelemaan, problematisoivaan ja vertailevaan opetukseen.

Kaikki oppikirjat käsittelevät lauseenjäseniä sekä muodon että merkityksen kannalta. Jokaisessa oppikirjassa subjekti on määritelty tekijäksi, objekti taas kohteeksi. Prototyypisten merkitysten perusteella on helppo jäsentää lauseita, joissa lauseenjäsenet täyttävät tyypillisen tekijän ja kohteen määritelmän. Vaikka prototyypinen merkitys on tuotu oppikirjateksteissä esiin, lauseenjäsenien merkityksen pohtiminen ei näy oppikirjojen tehtävissä tai esimerkkilauseissa. Pedagogisen kieliopin ja modernien kielioppimallien korostama merkitys ansaitsisi oppikirjoissa isomman roolin. Erityisesti oppikirjojen tehtävät ohjaavat ainoastaan lauseenjäsenien mekaaniseen tunnistamiseen, eikä semantiikkaan keskittyviä tehtäviä ole oppikirjoissa lainkaan. Sekä Välkyn että Kuiskeen tehtävissä edellytetään esimerkiksi objektin sijamuodon nimeämistä, mutta sijamuodon mekaanisen nimeämisen yhteys merkitykseen jäänee vähäiseksi. Vaikka oppikirjoissa onkin siirrytty sanakeskeisestä lauseenjäsenyyksestä kohti laajempien kokonaisuuksien käsittelyä, ei oppikirjoissa kuitenkaan ole nähtävissä konstruktioikieliopin ja kognitiivisen kieliopin ajatusta muodon ja merkityksen kiinteästä yhteydestä. Konstruktioikielioppi tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella laajempia kokonaisuuksia, joihin yhdistyy syntaktinen, semanttinen ja pragmaattinen tieto. Konstruktioikieliopin tarjoamien ajatusten hyödyntäminen voisi olla avain opetussuunnitelman painottamaan kielen tutkimiseen.

Vuonna 2016 voimaan tulleen opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee perustua yhteisölliseen ja funktionaaliseen käsitykseen kielestä. Opetussuunnitelmassa painotetaan tekstitaitojen merkitystä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa sekä tutkivaa oppimista. Oppikirjojen esimerkit ovat pääasiassa oppikirjojen tekijöiden valitsemia, epäautenttista tekstiaineistoa. Epäautenttiset tekstit niin oppikirjojen tehtävissä kuin esimerkkilauseissa mahdollistavat helposti prototyypisten lauseenjäsenien etsimisen, mutta vievät huomion pois aidoista kielenkäyttötilanteista ja oppilaille merkityksellisistä teksteistä. Oppikirjoista ainoastaan Välkky tuo selvästi esiin funktionaalisen kielikäsitteilyn: Välkky-oppikirjan opetustekstit ja tehtävät on sidottu fantasia-teemaiseen käsittelyyn. Välkky-oppikirja on tutkimusaineiston oppikirjoista ainoa, jonka tehtävissä on soveltaviksi tehtäviksi luokiteltavia tehtäviä ja näissä tehtävissä lauseenjäsenitys kytketään tekstilajeihin. Pedagogisen kieliopin ja uuden opetussuunnitelman mukaista olisi, että oppikirjoissa olisi enemmän soveltavia tehtäviä ja oppilaiden itse valitsemia ja tuottamia tekstejä otettaisiin käsiteltäväksi, jolloin myös oppilaan osallisuus, tutkijuus ja kiinnostus kieleen voisi lisääntyä. Itse kerätty ja tuotettu aineisto toisi

myös luontevasti esiin prototyypisistä lauseista poikkeavat esimerkit ja mahdollistaisi kognitiivisen kielitieteen ajatuksen prototyypisen ja epäprototyypisen jatkumon tarkastelusta.

Oppikirjojen rooli opetuksessa on aiemman tutkimustiedon valossa merkittävä ja opettajien on havaittu käyttävän oppikirjaa erityisesti kieliopin ja kielitiedon osa-alueiden opettamiseen (Heinonen 2005; Luukka ym. 2008; Tainio – Karvonen – Routarinne 2015). Tutkimusaineiston perusteella voin todeta, että oppikirjoissa noudatetaan pedagogisen kieliopin periaatteita ja Ison suomen kieliopin deskriptiivinen kuvaus kielestä on myös nähtävissä oppikirjoista, mutta erityisesti oppikirjojen tehtävät painottavat lauseenjäsenten mekaanista tunnistamista. Mikäli luokanopettaja ei siis valmista itse tutkivaa ja soveltavaa otetta korostavia tehtäviä, saattaa oppilaan käsitys lauseenjäsentämisestä jäädä vain käsitteiden opetteluksi ja mekaaniseksi tunnistamiseksi. Nähdäkseni luokanopettajan onkin tuotava oppikirjojen tarjoaman aineiston ja esimerkkien lisäksi myös muuta materiaalia opetuksen tueksi, jotta opetussuunnitelman vaatimukset oppilaan innostamisesta kielen tarkkailuun ja käsitteiden hyödyntämisestä oman tekstin tuottamiseen apuna toteutuisivat. Esimerkiksi Maunun ja Sarmavuoren (2011) ehdottamat toiminnalliset opetusmenetelmät täydentäisivät oppikirjojen esitystä lauseenjäsennyksestä ja voisivat lisätä lauseenjäsennyksen merkityksellisyyden kokemuksia. Etenkin kun myös yläkoulun oppikirjojen tehtävien on todettu painottuvan sijamuotojen ja lauseenjäsennyksen osalta mekaaniseen tunnistamiseen ja nimeämiseen (ks. Nieminen 2020; Koivisto 2018), on vaarana se, että vain oppikirjoihin tukeutuva opetus saa kieliopin opetuksen vaikuttamaan luettelomaiselta sääntöjärjestelmältä koko peruskoulun ajan.

Tarkastelin tutkimuksessani alakoulun oppikirjojen lauseenjäsenkäsitteitä, niiden määrittelyä ja lauseenjäsennystä koskevia tehtäviä. Tutkimukseni ei kuitenkaan vastaa siihen, miten oppikirjoja todellisuudessa luokkahuoneissa käytetään. Mielenkiintoista olisikin seuraavaksi tutkia sitä, miten luokanopettajat käyttävät oppikirjoja opetuksensa tukena ja millaista muuta materiaalia oppikirjojen lisäksi opetuksessa hyödynnetään. Tutkimusta olisi tarpeen kohdistaa myös kustantajien tarjoamiin sähköisiin oppimateriaaleihin, sillä tiedonkasvun ja tekniikan kehittymisen myötä nykypäivän kouluissa sähköisillä materiaaleilla ja tehtävillä on yhä suurempi rooli. Tärkeää olisi tutkia, miten sähköisissä materiaaleissa ja tehtävissä käsitellään lauseenjäsennyttä ja eroaako käsittely painetuista oppikirjoista.

Lähteet

Aineslähteet

Kipinä = Arvaja, Sanni – Kangasniemi, Eija – Konttinen, Minna – Lairio, Sini – Löyttyniemi, Anu – Pesonen-Kokko, Satu 2016: *Kipinä 6*. Otava, Helsinki.

Kipinän tehtäväkirja = Arvaja, Sanni – Kangasniemi, Eija – Konttinen, Minna – Lairio, Sini – Löyttyniemi, Anu – Pesonen-Kokko, Satu 2016: *Kipinä 6 Tehtäviä*. Otava, Helsinki.

Kuiske = Helin, Elisa – Hurmerinta, Elisa – Ilomäki-Keisala, Ulla – Santala, Elsi 2020: *Kuiske 6. Taitojen viikko. Kielitieto ja tekstitaidot*. Edukustannus, Helsinki.

Välkky = Haviala, Anu – Kalm, Merja – Katajamäki, Minna – Siter, Marjo – Vepsäläinen, Mari 2018: *Välkky 6*. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

Välkyn tehtäväkirja = Haviala, Anu – Kalm, Merja – Katajamäki, Minna – Siter, Marjo – Vepsäläinen, Mari 2020: *Välkky 6 Harjoituskirja*. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

Muut lähteet

Alho, Irja – Kauppinen, Anneli 2008: *Käyttökielioppi*. SKST 1154. SKS, Helsinki.

Alho, Irja – Korhonen, Riitta 2007: Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*, s. 88–106. Toim. Satu Grünthal ja Elina Harjunen. SKS, Helsinki.

— 2014: Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). [Verkkodokumentti. Viitattu 10.1.2021.] Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta>.

— 2018: Jälkiä häivytyksestä kieliopista – opettajien näkemyksiä kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). [Verkkodokumentti. Viitattu 10.1.2021.] Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/jalkia-haivytyksesta-kieliopista-opettajien-nakemyksia-kieliopin-opettamisesta>.

Grünthal, Satu 2007: Onko ainedidaktiikka elefantti? Äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*, s. 12–27. Toim. Satu Grünthal ja Elina Harjunen. SKS, Helsinki.

Hakanen, Aimo 1979: Perinteinen kielioppi koulukieliopin mallina. *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia.*, s. 8–18. Toim. Liisa Kurki-Suonio, Heikki Paunonen ja Marja-Leena Piitulainen. AFinLA:n vuosikirja 1979. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys, Tampere.

Harmanen, Minna 2011: Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. *Virittäjä* 115(3).

Harmanen, Minna – Siirainen, Mari 2006: Lukijalle. *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, s. 5–9. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Heinonen, Juha-Pekka 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Hiidenmaa, Pirjo 2017: Sata vuotta Setälän kielioppia. *Oppikirja Suomea rakentamassa*, s. 39–72. Toim. Pirjo Hiidenmaa, Markku Löytönen ja Helena Ruuska. Suomen tietokirjailijat ry, Helsinki.

Hiidenmaa, Pirjo – Löytönen, Markku – Ruuska, Helena 2017: Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. *Oppikirja Suomea rakentamassa*, s. 7–16. Toim. Pirjo Hiidenmaa, Markku Löytönen ja Helena Ruuska. Suomen tietokirjailijat ry, Helsinki.

- Huumo, Tuomas – Sivonen, Jari 2010: Leonard Talmy – Kognitiivisen kielitieteen klassikko. *Kielentutkimuksen modernit klassikot. Kognitiivinen ja funktionaalinen kielitiede*, s. 19–40. Toim. Pentti Haddington ja Jari Sivonen. Gaudeamus, Helsinki.
- Häkkinen, Kaisa 2002: *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Suomen tietokirjailijat ry, Helsinki.
- Kauppinen, Anneli 2006: Kielioppi – joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen ”Mihin kielioppia tarvitaan?” *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, s. 93–101. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Kauppinen, Merja – Heinonen, Annakaisa – Aalto, Eija 2011: Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? *Virittäjä* 115 (3), 377–385.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. 1994. Kielioppityöryhmän mietintö. Opetusministeriö, Helsinki.
- Koivisto, Meiju 2018: Lauseenjäsennyksestä yläkoulun kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Koivisto, Vesa 2006: Ison suomen kieliopin terminmuutoksia ja -ratkaisuja. *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, s. 25–42. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Korhonen, Riitta – Alho, Irja 2006a: Kielioppia kieliopin vuoksi. *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, s. 71–92. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- 2006b: Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen. *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, s. 103–126. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Koskinen, Irina 1990: ”Kieliopin” paluu. *Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa*. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Leino, Jaakko 2010: Adele E. Goldberg – Väitöskirjalla klassikoksi. *Kielentutkimuksen modernit klassikot. Kognitiivinen ja funktionaalinen kielitiede*, s. 71–97. Toim. Pentti Haddington ja Jari Sivonen. Gaudeamus, Helsinki.
- Leino, Pentti 1999: *Polysemia – kielen moniselitteisyys*. Suomen kielen kognitiivista kielioppia 1. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- Leiwo, Matti 1996: Setälän lauseopista pedagogiseen kielioppiin. *Virittäjä* 100 (1), 97–101.
- 2002: Kielioppi on älyllinen seikkailu. *Addenda & Errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta*, s. 147–154. Toim. Matti Leiwo. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Luukka, Minna-Riitta 2002: M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. *Kielentutkimuksen klassikoita*, s. 89–123. Toim. Hannele Dufva ja Mika Lähtenmäki. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä. [Verkkodokumentti. Viitattu 19.1.2021.] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36607>.
- Nieminen, Joonas 2020: Sijamuotojen muodon ja merkityksen opettaminen yläkoulun oppikirjoissa. Turun yliopisto.
- Onikki-Rantajääskö, Tiina 2010: Ronald W. Langacker ja kognitiivisen kielitieteen perusta. *Kielentutkimuksen modernit klassikot. Kognitiivinen ja funktionaalinen kielitiede*, s. 41–70. Toim. Pentti Haddington ja Jari Sivonen. Gaudeamus, Helsinki.
- Opetushallitus, kielitiedon opettamisesta. [Verkkodokumentti. Viitattu 18.1.2021] Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitiedon-opettamisesta>.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus, Helsinki.
- Pynnönen, Marja-Liisa 2006: Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, s. 155–168. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

- Ruuska, Helena 2014: Ruuvimeisselit ruosteessa – Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kokemuksia kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5(3). [Verkkodokumentti. Viitattu 10.1.2021.] Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/ruuvimeisselit-ruosteessa-peruskoulun-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opettajien-kokemuksia-kieliopin-opettamisesta>.
- Rättyä, Kaisu 2017: *Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenen opetusmenetelmänä*. Helsingin yliopisto, Helsinki. [Verkkodokumentti. Viitattu 23.1.2021] Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/170150/kielitied.pdf>.
- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* BTJ Kustannus, Helsinki.
- 2009: Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin. *Aikakausikirja Äidinkielen opetustiede* 38. [Verkkodokumentti. Viitattu 23.1.2021.] Saatavissa: https://asiakas.kotisivukone.com/files/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/aidinkielen_opetustiede_38.pdf.
- Sarmavuori, Katri – Maunu, Nina 2011: Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. *Aikakausikirja Äidinkielen opetustiede* 40. [Verkkodokumentti. Viitattu 23.1.2021.] Saatavissa: <https://docplayer.fi/10769255-Aikakausikirja-aidinkielen-opetustiede.html>.
- Savolainen, Katri 1999: Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. *Virittäjä* 103(2).
- Shore, Susanna 2020: *Lauseita ja vesinokkaeläimiä. Perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin*. SKS, Helsinki.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SKST = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia.
- Tainio, Liisa – Karvonen, Ulla – Routarinne, Sara 2015: Käsitteet oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. *Rajatön tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*, s. 189–207. Toim. Merja Kauppinen, Matti Rautiainen ja Mirja Tarnanen. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, Jyväskylä. [Verkkodokumentti. Viitattu 19.1.2021.] Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153212/Rajatontulevaisuus8.pdf>.
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Varis, Markku 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulun yliopisto, Oulu.
- Vilkuna, Maria 2003: *Suomen lauseopin perusteet*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Edita, Helsinki.
- VISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heininen, Tarja – Alho, Irja 2004: *Iso Suomen kielioppi*. SKST 950. SKS, Helsinki. [Verkkoversio. Viitattu 2.11.2021.] Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>.